
Adolescencia
y adultez emergente
UN ENFOQUE CULTURAL
Tercera edición
JEFFREY JENSEN ARNETT
PEARSON
Prentice Hall

# Adolescencia
## y adultez emergente
### UN ENFOQUE CULTURAL

Tercera edición


JEFFREY JENSEN ARNETT

Clark University

TRADUCCIÓN

***María Elena Ortiz Salinas***
*Universidad Nacional Autónoma de México*

REVISIÓN TÉCNICA

***Yolanda Santiago Huerta***
*Universidad Nacional Autónoma de México*



PEARSON Educación ®

México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador
España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela

Datos de catalogación bibliográfica

ADOLESCENCIA y adultez emergente
Un enfoque cultural

Tercera edición

Pearson Educación, México, 2008

ISBN: 13:978-970-26-1047-2

Área: Sociales

Formato: 21 × 27 cm Páginas: 576

Authorized translation from the English language edition, entitled *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* by *Jeffrey J. Arnett,* published by Pearson Education, Inc., publishing as PRENTICE HALL, INC., Copyright © 2007. All rights reserved.

ISBN 10: 0-13-195071-1
ISBN 13: 978-0-13-195071-9

Traducción autorizada de la edición en idioma inglés, *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* por *Jeffrey J. Arnett,* publicada por Pearson Education, Inc., publicada como PRENTICE-HALL INC., Copyright © 2007. Todos los derechos reservados.

Esta edición en español es la única autorizada.

**Edición en español**
Editora: Leticia Gaona Figueroa
e-mail: leticia.gaona@pearsoned.com
Editor de desarrollo: Claudia C. Martínez Amigón
Supervisor de producción: Juan José García Guzmán

**TERCERA EDICIÓN, 2008**

D.R. © 2008 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Atlacomulco 500-5to. piso
Industrial Atoto
53519 Naucalpan de Juárez, Edo. de México
E-mail: editorial.universidades@pearsoned.com

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Reg. Núm. 1031

Prentice Hall es una marca registrada de Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

**ISBN 10: 970-26-1047-8**
**ISBN 13: 978-970-26-1047-2**

Impreso en México. *Printed in Mexico.*
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 - 11 10 09 08



A
*Robin, Kelly, Nathan, Raina, Paris*
*y Miles* ¡Hay tanto por esperar!

# *Contenido* Abreviado


1 Introducción 2

2 Bases biológicas 32

3 Bases cognoscitivas 64

4 Ideas culturales 100

5 Género 132

6 El yo 162

7 Relaciones familiares 192

8 Amigos y pares 236

9 Citas, amor y sexualidad 272

10 La escuela 314

11 Trabajo 352

12 Los medios de comunicación 384

13 Problemas 416

14 Adolescencia y adultez emergente en el siglo XXI 454

# Contenido


**Prefacio xiii**



## 1 Introducción 2

**BREVE HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA EN LAS CULTURAS OCCIDENTALES 5**
La adolescencia en la Antigüedad 5
La adolescencia de los primeros tiempos del cristianismo a la Edad Media 5
La adolescencia de 1500 a 1890 6
La Edad de la Adolescencia, 1890-1920 6
**ADOLESCENCIA Y ADULTEZ EMERGENTE 11**
**LA TRANSICIÓN A LA ADULTEZ 17**
La transición a la adultez, el estilo estadounidense 17
La transición a la adultez: otras perspectivas 17
**EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA ADOLESCENCIA Y LA ADULTEZ EMERGENTE 18**
Métodos de la investigación 20
Análisis e interpretación 24
Teorías e investigación 25
Teoría ecológica de Bronfenbrenner 25
**TEMAS DE ESTE LIBRO 26**
Contrastes culturales 26
Contrastes históricos 27
Enfoque interdisciplinario 27
Temas sobre género 28
Globalización 28
**ORGANIZACIÓN DEL LIBRO 29**



## 2 Bases biológicas 32

**LA REVOLUCIÓN BIOLÓGICA DE LA PUBERTAD 34**
El sistema endocrino 34
Crecimiento físico durante la pubertad 36
Características sexuales primarias 41
Características sexuales secundarias 43
Orden de los acontecimientos de la pubertad 43
**RESPUESTAS CULTURALES, SOCIALES Y PSICOLÓGICAS ANTE LA PUBERTAD 45**
Cultura y momento de la pubertad 45
Respuestas culturales a la pubertad: ritos de la pubertad 49
Respuestas sociales y personales a la pubertad 52
Pubertad precoz y tardía 57
**DESARROLLO BIOLÓGICO Y AMBIENTE: LA TEORÍA DE LAS INTERACCIONES GENOTIPO-AMBIENTE 59**
Interacciones genotipo-ambiente al paso del tiempo 60



## 3 Bases cognoscitivas 64

**TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET 66**
Estadios del desarrollo cognoscitivo en la niñez y la adolescencia 67
Operaciones formales en la adolescencia 68
Pensamiento abstracto 69
Pensamiento complejo 69
Metacognición: pensar acerca del pensamiento 70
Limitaciones de la teoría de Piaget 71
**EL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN LA ADULTEZ EMERGENTE: PENSAMIENTO POSFORMAL 72**
Pragmatismo 72
Juicio reflexivo 73
**EL ENFOQUE DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN 76**
Atención 77
Almacenamiento y recuperación de la información: memoria a corto y a largo plazo 77
Procesamiento de la información: velocidad y automaticidad 80
Limitaciones del enfoque del procesamiento de información 81
**COGNICIÓN PRÁCTICA: PENSAMIENTO CRÍTICO Y TOMA DE DECISIONES 82**
El desarrollo del pensamiento crítico 82
¿Pueden los adolescentes tomar buenas decisiones? 82
**COGNICIÓN SOCIAL 84**
Toma de perspectiva 85
Egocentrismo adolescente 86
**EL ENFOQUE PSICOMÉTRICO: EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA 88**
Las pruebas de inteligencia de Stanford-Binet y de Wechsler 89
Las pruebas de inteligencia y el desarrollo adolescente 90
La prueba de aptitud académica (SAT) 92
Otras concepciones acerca de la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples 93
**EL DESARROLLO DEL CEREBRO EN LA ADOLESCENCIA 94**
**CULTURA Y DESARROLLO COGNOSCITIVO 95**



## 4 Ideas culturales 100


¿QUÉ SON LAS IDEAS CULTURALES? 102
IDEAS CULTURALES Y SOCIALIZACIÓN 104
Valores culturales: individualismo y colectivismo 104
Socialización amplia y restringida 106
Fuentes de la socialización 107
Ejemplo de socialización de las ideas culturales 108
Socialización de las ideas culturales en Occidente 109
IDEAS CULTURALES Y EL COMPLEJO DE COSTUMBRES 110
LAS IDEAS CULTURALES EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES 111
Cuando Oriente se encuentra con Occidente: adolescentes chinos en Australia y en Estados Unidos 113
IDEAS RELIGIOSAS 115
Ideas religiosas y desarrollo cognoscitivo 118
IDEAS CULTURALES Y DESARROLLO MORAL 119
Teoría de Piaget 120
Teoría de Kohlberg 120
Críticas a Kohlberg 121
IDEAS POLÍTICAS 126
Ideas políticas como ideas culturales 128
Socialización política en los países comunistas 128




## 5 Género 132


ADOLESCENTES Y GÉNERO EN CULTURAS TRADICIONALES 134
De niña a mujer 134
De niño a hombre 135
ADOLESCENTES Y GÉNERO EN LA HISTORIA ESTADOUNIDENSE 140
De niña a mujer 140
De niño a hombre 141
SOCIALIZACIÓN Y GÉNERO EN OCCIDENTE 143
La hipótesis de la intensificación del género 143
Ideas culturales respecto al género 143
Socialización por género: familia, pares y escuela 143
Medios de comunicación y género 145
Socialización por género como causa de problemas 146
Cognición y género 147
Masculinidad, feminidad y androginia 149
Papeles de género en los grupos minoritarios estadounidenses 151
Estereotipos de género en la adultez emergente 155
La persistencia de las ideas sobre las diferencias de género 156
GÉNERO Y GLOBALIZACIÓN 157




## 6 El yo 162


LA CULTURA Y EL YO 164
CONCEPTOS PERSONALES 165
Más abstractos 165
Más complejos 166
AUTOESTIMA 167
Autoestima en la preadolescencia y la adolescencia 167
Aspectos de la autoestima 168
Autoestima y apariencia 169
Causas y efectos de la autoestima 171
Autoestima en la adultez emergente 172
EL YO EMOCIONAL 172
Género y yo emocional: ¿Acaso las adolescentes pierden su "voz"? 174
IDENTIDAD 175
Teoría de Erikson 175
Investigación sobre la identidad 179
Género e identidad 181
Cultura e identidad 182
Identidad étnica 183
IDENTIDAD Y GLOBALIZACIÓN 185
EL YO A SOLAS 188




## 7 Relaciones familiares 192


EL ADOLESCENTE EN EL SISTEMA FAMILIAR 194
Desarrollo de los padres durante la madurez 194
Relaciones entre hermanos 198
Relaciones con la familia extensa 200
ESTILOS DE CRIANZA 201
¿Hay un estilo de crianza estadounidense? 202
Los efectos de los estilos de crianza en los adolescentes 203
Una descripción más compleja de los efectos de la crianza 204
La crianza en otras culturas 206
APEGO A LOS PADRES 210
CONFLICTO ENTRE PADRES Y EL ADOLESCENTE 212
Fuentes de conflicto con los padres 214
Cultura y conflictos con los padres 215
RELACIONES DE LOS ADULTOS EMERGENTES CON SUS PADRES 216
CAMBIOS HISTÓRICOS Y FAMILIA 219
Pautas de los últimos dos siglos 219
Los últimos 50 años 220

**EFECTOS DEL DIVORCIO, SEGUNDAS NUPCIAS, PADRES SOLTEROS Y FAMILIAS DE DOS INGRESOS** 224
Divorcio 224
Segundas nupcias 226
Padres solteros 228
Familias de dos ingresos 228
**MALTRATO FÍSICO Y ABUSO SEXUAL EN LA FAMILIA** 229
Maltrato físico 229
Abuso sexual 230
**LOS QUE SE VAN PRONTO: FUGITIVOS Y "NIÑOS DE LA CALLE"** 231
La fuga del hogar 231
"Niños de la calle" en el mundo 231



**8 Amigos y pares** 236

**PARES Y AMIGOS** 238
**FAMILIA Y AMIGOS** 238
Estados emocionales con los amigos: lo más alto, lo más bajo 240
Familia y amigos en las culturas tradicionales 241
**CAMBIOS EN LAS RELACIONES DE AMISTAD DURANTE EL DESARROLLO** 242
Intimidad en las amistades adolescentes 242
Intimidad y desarrollo adolescente 244
**LA ELECCIÓN DE LOS AMIGOS** 245
**INFLUENCIA DE LOS AMIGOS Y PRESIÓN DE LOS PARES** 246
Influencia de los amigos: conductas de riesgo 248
Influencia de los amigos: apoyo y cuidado 249
**AMIGOS Y ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE EN LA ADULTEZ EMERGENTE** 250
**GRUPO DE AMIGOS Y GRUPOS SOCIALES** 251
Sarcasmo y ridículo en el grupo de amigos 252
Agresión en las relaciones 253
Cambios de los grupos sociales durante el desarrollo 253
Cambios en la composición del grupo de amigos y los grupos sociales durante la adolescencia y la adultez emergente 256
**POPULARIDAD E IMPOPULARIDAD** 258
La importancia de las habilidades sociales 259
Habilidades sociales y cognición social 260
La continuidad de la popularidad y la impopularidad 260
Intervenciones para disminuir la impopularidad 261
**CULTURA JUVENIL** 262
La nueva subcultura juvenil de los raves 266
Cambio tecnológico y el poder de la cultura juvenil 267



**9 Citas, amor y sexualidad** 272

**CITAS** 274
Definición de cita 274
Pautas del desarrollo en las citas adolescentes 275
**AMOR** 278
Teoría del amor de Sternberg 278
Pasión adolescente en las culturas no occidentales 280
Enamorarse 281
Cuando el amor no funciona: rompimiento 283
Elección de una pareja para matrimonio 284
Matrimonios arreglados 285
Cohabitación 287
**SEXUALIDAD** 287
Tasas de actividad sexual en adolescentes 287
Ideas culturales y sexualidad adolescente 291
Género y el significado del sexo 294
Características de los adolescentes sexualmente activos 295
Acoso sexual y violación en la cita 296
Adolescentes gays, lesbianas y bisexuales 298
Uso y no uso de anticonceptivos 299
Embarazo, aborto y paternidad en la adolescencia 302
La sexualidad en la adultez emergente 305
Enfermedades de transmisión sexual 306
Educación sexual 309



**10 La escuela** 314

**EL AUMENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES** 316
Cambios en la escolarización de los adolescentes 317
Educación secundaria en el mundo 319
Comparaciones internacionales 323
**¿QUÉ FUNCIONA? CARACTERÍSTICAS DE LAS BUENAS ESCUELAS** 326
El tema del tamaño: escuelas y grupos 326
¿Secundaria, escuela intermedia o ninguna de las dos? 326
Cómo mejorar la experiencia escolar de los adolescentes 327
Ambiente escolar 328
**COMPROMISO Y APROVECHAMIENTO EN PREPARATORIA: MÁS ALLÁ DEL SALÓN DE CLASES** 330
Ambientes familiares y escuela 332
Pares, amigos y escuela 333
Trabajo, tiempo libre y escuela 334
Creencias culturales y escuela 335
**APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN LA PREPARATORIA: DIFERENCIAS INDIVIDUALES** 336
Diferencias étnicas 336

Diferencias de género 338
Extremos del aprovechamiento 339
**EDUCACIÓN EN LA ADULTEZ EMERGENTE: UNIVERSIDAD 344**
Características de los estudiantes universitarios 345
Éxito académico en la universidad 346
Experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios 347



**11 Trabajo 352**

**TRABAJO ADOLESCENTE EN LAS CULTURAS TRADICIONALES 354**
Caza, pesca y recolección 354
Labranza y cuidado de animales domésticos 355
Cuidado infantil y trabajo doméstico 355
Globalización y trabajo adolescente en las culturas tradicionales 356
**HISTORIA DEL TRABAJO ADOLESCENTE EN OCCIDENTE 358**
Trabajo adolescente antes de 1900 358
Trabajo adolescente en el siglo XX 359
**EL CENTRO DE TRABAJO Y EL ADOLESCENTE 360**
**TRABAJO Y DESARROLLO ADOLESCENTE 363**
Trabajo y funcionamiento psicológico 363
Trabajo y problemas de conducta 364
En defensa del trabajo adolescente 365
**DE LA ESCUELA Y EL TRABAJO DE MEDIO TIEMPO AL "EMPLEO REAL" 367**
La transición al trabajo después de la preparatoria 367
Programas de la escuela al trabajo en Estados Unidos 368
Talleres de aprendices en Europa occidental 369
**ELECCIÓN VOCACIONAL 371**
Establecimiento de metas vocacionales 371
Influencias sobre las metas vocacionales 374
**TRABAJO EN LA ADULTEZ EMERGENTE 376**
**DESEMPLEO 377**
**TRABAJO VOLUNTARIO Y SERVICIO COMUNITARIO 379**
Servicio comunitario y desarrollo adolescente 379
Servicio comunitario en la adultez emergente 380



**12 Los medios de comunicación 384**

**LOS MEDIOS Y EL DESARROLLO DE LOS JÓVENES 386**
**TEORÍAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS 387**
**CINCO USOS 388**
Entretenimiento 388
Formación de la identidad 389
Sensaciones fuertes 389
Afrontamiento 391
Identificación con la cultura juvenil 392
**LOS MEDIOS Y LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES 392**
Los medios y otras fuentes de socialización 393
**MEDIOS POLÉMICOS 395**
Televisión y agresividad 395
Juegos de computadora y agresividad 397
Televisión, películas y sexo 398
Sexo y violencia en la música por televisión 401
Música polémica: rap y heavy metal 402
Publicidad polémica: Joe Camel y amigos 405
**NUEVOS MEDIOS 407**
Internet 407
Telefonía celular y mensajes de texto 409
**LOS MEDIOS Y LA GLOBALIZACIÓN 409**



**13 Problemas 416**

**DOS TIPOS DE PROBLEMAS 418**
**PROBLEMAS EXTERNALIZADOS 418**
Teoría de la conducta problemática 418
Conducción riesgosa al volante 419
Drogadicción 422
Delincuencia y criminalidad 426
Factores de la conducta problemática 432
**PROBLEMAS INTERNALIZADOS 440**
Depresión 440
Trastornos alimentarios 446



**14 Adolescencia y adultez emergente en el siglo XXI 454**

**ÁFRICA SUBSAHARIANA 456**
**ÁFRICA DEL NORTE Y MEDIO ORIENTE 457**
**INDIA 458**
**ASIA 459**
**AMÉRICA LATINA 460**
**OCCIDENTE 461**
**TEMAS COMUNES 463**
El futuro de la globalización 463
Distribución de la riqueza y oportunidades 463
La división entre campo y ciudad 464
**GLOSARIO 466**
**REFERENCIAS 480**
**CRÉDITOS 530**
**ÍNDICE ONOMÁSTICO 533**
**ÍNDICE ANALÍTICO 548**

# Viñetas de enfoque especiales



## Enfoque en la *cultura*


Concepciones sobre la adolescencia en Marruecos 20
Mayoría de edad en Samoa 51
Operaciones formales entre los Inuit 74
El Bar Mitzvah y el Bat Mitzvah 102
Circuncisión femenina y masculina en la adolescencia 136
El yo del indígena estadounidense 186
Jóvenes y su familia en la India 208
Amistades interétnicas entre muchachas inglesas 247
La sexualidad de los jóvenes en los Países Bajos 292
Preparatorias y universidades japonesas 324
Programa de adiestramiento de aprendices en Alemania 372
"Adolescentes" en Katmandú, Nepal 411
Los jóvenes de la isla Truk 429




## Enfoque en la *historia*


El debate "tormenta-estrés" 12
La menarquia como tema tabú 54
Género y desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente 78
El origen de las Niñas y los Niños exploradores 112
El movimiento feminista de la década de 1960 152
El joven Lutero 176
Vida familiar de los adolescentes durante la Gran Depresión 222
Los "locos años veinte" y el surgimiento de la cultura juvenil 264
El nacimiento de las citas 276
Educación superior y creencias culturales 318
El trabajo entre los adolescentes ingleses en el siglo XIX 360
Elvis la pelvis 400
Del ayuno de los santos a las niñas anoréxicas 448




## Enfoque en la *investigación*


No los llamen "chicos" 8
Investigación longitudinal de Tanner sobre el desarrollo en la pubertad 46
Las escalas Wechsler de inteligencia 90
Prácticas religiosas y deseabilidad social 117
Meta-análisis de las diferencias de género 158
Perfil de autopercepción para adolescentes de Harter 170
Los ritmos cotidianos de la vida familiar de los adolescentes 196
Observación participante en los grupos sociales de adolescentes 257
Nuevo enfoque del estudio del sexo adolescente 290
Dos aproximaciones a la investigación sobre las experiencias escolares de los adolescentes 331
Estudio longitudinal de los adolescentes y el trabajo 366
El uso de los medios en la recámara de los adolescentes 390
Estudio longitudinal de Glueck sobre la delincuencia 438

# Prefacio

La adolescencia es una época fascinante de la vida. A la mayoría de los maestros les gusta enseñar la materia y para la mayoría de los alumnos que la toman, es una época que acaban de terminar o por la que están pasando. Para ellos, aprender sobre el desarrollo en este periodo es en parte un viaje de descubrimiento personal. Los alumnos que ya pasaron por la etapa reflexionan con gusto sobre quiénes eran y terminan el curso con una nueva comprensión de su yo pasado y presente. Lo que los alumnos aprenden en un curso de adolescencia confirma sus propias intuiciones y experiencias y a veces contradice o amplía lo que pensaban que sabían. Cuando se aprovecha, un curso sobre la adolescencia altera la forma en que se entienden los estudiantes a sí mismos y a los demás, así como lo que piensan sobre su mundo. Los maestros se sienten motivados por la posibilidad que ofrece el curso de acrecentar los conocimientos de los alumnos. Mi objetivo al escribir este libro ha sido entregar una obra que ayude a maestros y alumnos a realizar conexiones aclaradoras mientras se compenetran con este periodo dinámico y complejo de la vida.

Escribí este libro con la intención de presentar una idea fresca sobre la adolescencia, una idea que refleje las que yo creo que son las nuevas tendencias más prometedoras e interesantes del campo. Cuatro características esenciales guiaron la preparación del libro: *1)* un enfoque en los fundamentos culturales del desarrollo; *2)* una extensión de las edades que se cubren para incluir la adultez emergente (que van aproximadamente de los 18 a los 25 años), además de la adolescencia; *3)* un énfasis en el contexto histórico; y *4)* un enfoque interdisciplinario a las teorías e investigaciones. Tales características distinguen a este libro de otros textos sobre adolescencia.

## Enfoque en la cultura

Al impartir cursos sobre adolescencia, lo mismo conferencias en grandes auditorios que seminarios reducidos, siempre he presentado numerosas investigaciones de otras culturas. Me eduqué como psicólogo del desarrollo, un campo que tradicionalmente subrayaba las pautas universales del desarrollo y no el contexto cultural. Sin embargo, mi educación también incluye tres años como alumno de posdoctorado en la Comisión de Desarrollo Humano de la Universidad de Chicago, un programa centrado en la antropología, que coloca a la cultura ante todo. Haber aprendido a tomar en cuenta el aspecto cultural del desarrollo ha ampliado enormemente y ha profundizado mi propia comprensión sobre la adolescencia. Además, he visto que el enfoque en la cultura opera de la misma manera en mis estudiantes. Al comprender la diversidad cultural de usos, costumbres e ideas acerca de la adolescencia, expandimos nuestra concepción sobre la variedad de posibilidades de desarrollo. También entendemos mejor el desarrollo adolescente en nuestra propia cultura, porque aprendemos a verlo como uno de muchos caminos posibles.

Adoptar un enfoque cultural en el estudio del desarrollo significa impregnar de un punto de vista cultural la exposición de todos los aspectos del desarrollo. Presento lo esencial de este enfoque desde el primer capítulo y se halla de forma recurrente en el resto de los capítulos. Además, en cada uno se incluye un apartado llamado *Enfoque en la cultura* en el que se profundiza en algún aspecto del desarrollo de una cultura específica; por ejemplo, la circuncisión masculina y femenina en el norte de África, las relaciones familiares de los adolescentes en la India o la sexualidad de los jóvenes en Holanda.

Lo que espero, es que los estudiantes aprendan que el desarrollo adolescente varía dependiendo de la cultura, y también, que aprendan a *pensar culturalmente,* es decir, que aprendan a examinar los aspectos del desarrollo adolescente a partir de sus fundamentos culturales. Aquí se incluye el modo de evaluar una investigación considerando si toma o no en cuenta la base cultural del desarrollo. Hacemos esta crítica en varias partes del libro, con la intención de que los alumnos aprendan a realizarla cuando terminen la lectura.

## Adultez emergente

La adolescencia no es sólo un periodo fascinante de la vida, nos encontramos ante un momento histórico muy interesante en relación con esta etapa. En nuestros días, la adolescencia empieza mucho antes que hace un siglo, porque en la mayor parte de los países industrializados la pubertad inicia más pronto debido a los avances en nutrición y cuidados de la salud. Por otro lado, si marcamos el final de la adolescencia como el momento de asumir papeles de adultos, tales como matrimonio, paternidad y trabajo estable de tiempo completo, la adolescencia también termina mucho después que antaño, porque ahora muchos posponen estas transiciones por lo menos hasta la mitad de la segunda década de vida.

Mi propia investigación durante los últimos diez años se ha enfocado en el desarrollo de jóvenes estadounidenses de aproximadamente 18 a 25 años, asiáticos, negros, latinos y blancos. A partir de estas investigaciones, he concluido que este periodo no es realmente adolescencia ni tampoco es adultez; ni siquiera es “adultez joven”.

Desde mi punto de vista, la transición a la adultez se ha prolongado tanto que constituye por sí misma una época aparte de la vida en las sociedades industrializadas y dura casi tanto como la adolescencia. Otros investigadores comparten este punto de vista.

Así, la segunda característica de la concepción que guía este libro es que la edad que abarca comprende no sólo la adolescencia (de los 10 a los 18 años), sino también la "adultez emergente", que se extiende más o menos de los 18 a los 25 años. En ensayos teóricos, informes de investigación y dos libros he postulado una teoría de la adultez emergente, que conceptúo como la edad de explorar identidades, la edad de la inestabilidad, del enfoque en uno mismo, de sentirse "a la mitad" y de las posibilidades. Describo esta teoría con detalle en el primer capítulo y la tomo como marco teórico para explicar el inicio de la adultez en los siguientes. La investigación sobre la edad que cubre la adultez emergente no es tan vasta como la que hay sobre la adolescencia, por lo que el equilibrio del material de cada capítulo se inclina hacia esta última. Sin embargo, todos los capítulos contienen material relacionado con la adultez emergente.

## El contexto histórico

Dadas las diferencias de la adolescencia en la actualidad y la adolescencia en el pasado, es crucial conocer el contexto histórico del desarrollo para entender completamente esta etapa. Los alumnos tendrán una idea mucho más clara del desarrollo adolescente si pueden comparar la vida de los jóvenes del presente con la que llevaron los jóvenes de otras épocas; para este fin, en cada capítulo proporciono material histórico. Más aún, cada capítulo lleva un apartado llamado *Enfoque en la historia,* en el que se describe algún aspecto del desarrollo de los jóvenes durante un periodo histórico específico; por ejemplo, la vida familiar de los adolescentes durante la Gran Depresión, los locos años veintes y el surgimiento de la cultura juvenil, y el trabajo entre los adolescentes ingleses en el siglo XIX.

El énfasis en el contexto histórico del desarrollo es más importante ahora, con el acelerado ritmo del cambio cultural que se verifica en las últimas décadas debido a la globalización. Sobre todo en los países económicamente desarrollados, el cambio en las décadas recientes ha sido tan acelerado, que los jóvenes crecen en una cultura que es muy diferente de aquella en que sus padres crecieron. En la actualidad, la globalización es una influencia constante en la vida de los jóvenes, en formas tanto prometedoras como problemáticas. Por ese motivo es uno de los temas unificadores del libro.

## Método interdisciplinario

El enfoque en la cultura y el énfasis en el contexto histórico se relacionan con la cuarta característica distintiva de la concepción del libro: el método interdisciplinario para abordar las teorías y las investigaciones. Como es obvio, la psicología aparece representada de forma generosa, porque es la disciplina en la que se realiza la mayor parte de la investigación sobre el desarrollo adolescente. Sin embargo, también integro material de muy diversos campos. Gran parte de la teoría e investigación en que se basa la comprensión cultural de la adolescencia proviene de la antropología, por lo que se incluye un buen caudal de estudios antropológicos. A los alumnos este material les resulta fascinante, porque pone en tela de juicio lo que esperan que sea la adolescencia. La sociología también aporta material importante e interesante, especialmente el relacionado con las sociedades europeas y asiáticas, por lo que hemos incluido estudios de esta disciplina. El campo de la historia también está muy representado, puesto que ofrece la perspectiva histórica que mencionamos. Otras disciplinas de las que hemos extraído información son educación, psiquiatría, medicina y estudios familiares.

La integración de materiales de numerosas disciplinas implica recurrir a una gran variedad de métodos de investigación, como descubrirá el lector aquí, desde cuestionarios y entrevistas hasta investigación etnográfica y mediciones biológicas. Cada capítulo incluye un apartado llamado *Enfoque en la investigación* en el que se describen los métodos seguidos en un estudio específico. Estos apartados proporcionan a los alumnos ejemplos detallados de cómo se lleva a cabo la investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente.

## Temas de los capítulos

El objetivo que persigo al presentar una idea fresca del desarrollo en la juventud ha tenido como resultado capítulos sobre temas que no son muy frecuentes en otros textos. La mayoría de los libros dan una exposición del desarrollo moral, pero en este libro hay un capítulo sobre ideas culturales en el que se abarca el desarrollo moral, ideas religiosas, ideas políticas y un análisis sobre las ideas individualistas y colectivistas de diversas culturas. El capítulo sobre ideas culturales proporciona una buena base para la comprensión cultural del desarrollo adolescente, porque pone el acento en la forma en que las ideas acerca de la cultura determinan la socialización que se inculca en los demás contextos del desarrollo, de la familia a las escuelas y los medios. Más aún, entender la importancia de las ideas culturales afina nuestra conciencia de que los juicios que hacemos acerca de cómo

deben pensar y actuar los adolescentes tienen sus raíces en ideas que asimilamos al crecer en una cultura en particular.

En general, los manuales de la materia exponen temas de género en diversas partes, y algunos le dedican un capítulo completo, pero en este libro se hallará un capítulo centrado en las variaciones culturales y en los cambios históricos de los papeles de género, además de análisis de temas afines en otros capítulos. El género es un aspecto fundamental de la vida social de cada cultura, de modo que los ejemplos vívidos de papeles y expectativas de género en culturas que no pertenecen a Occidente servirán para que los alumnos cobren conciencia de que el género es un marco de referencia para el desarrollo de los jóvenes en su propia cultura.

Este libro también cuenta con un capítulo completo acerca del trabajo, tema central en la vida de los adolescentes en países en desarrollo, debido a que una gran proporción de ellos no son estudiantes. Este capítulo incluye un análisis extenso de las condiciones peligrosas e insalubres a las que se someten los adolescentes de los países en desarrollo a medida que sus economías ingresan a la economía global. En las sociedades industrializadas, la transición de la escuela al trabajo es una parte importante de la adultez emergente para la mayoría de las personas, por lo que recibe una atención especial en este capítulo.

Se incluye también un capítulo completo sobre los medios de comunicación, con secciones acerca de televisión, música, cine, publicidad de cigarrillos, juegos de computadora e Internet, así como una nueva sección sobre la tercera generación de teléfonos celulares. Los medios son una parte importante en la vida de los jóvenes de las sociedades actuales, y sin embargo, sorprende que sea un tema que haya recibido tan poca atención en los libros. De hecho, este texto es uno de los escasos libros acerca de adolescencia en los que se incluye un capítulo completo acerca de los medios. Este descuido en otras obras es preocupante, dado que todos los días, los adolescentes de las sociedades industrializadas pasan más tiempo utilizando los medios que en la escuela, con la familia o con sus amigos. Me parece que el uso que hacen los jóvenes de los medios es un tema esencial y siempre fascinante, y la mayoría de los alumnos comparte esta fascinación, ya que han crecido inmersos en un ambiente mediático.

Por último, cerramos el libro con un capítulo sobre la adolescencia y la adultez emergente en el siglo XXI, en el que se considera qué futuro espera a los jóvenes de todo el mundo. En este capítulo damos un repaso de las perspectivas futuras de los jóvenes en todas las regiones del mundo. Veremos, una vez más, qué diferente puede ser la vida de los jóvenes de culturas diferentes.

Un capítulo que aparece en la mayoría de los demás libros, pero no en éste, es el que trata sobre las teorías. Desde mi punto de vista, tener un capítulo aparte sobre teorías les da a los alumnos la falsa impresión del objetivo y la función de las teorías en la empresa científica. Las teorías y la investigación están relacionadas intrínsecamente: buenas teorías inspiran investigaciones y buenas investigaciones llevan a cambios e innovaciones en las teorías. Presentar las teorías de forma separada vuelve a los capítulos de teorías en una especie de "Museo de Teorías", desapegadas y aisladas de la investigación. Presento el material teórico a lo largo del libro, en relación con la investigación en que la teoría se ha basado y sobre la que se ha inspirado.

Los capítulos incluyen varias preguntas de razonamiento crítico bajo el encabezado *Razonamiento crítico.* El razonamiento crítico se ha convertido en un término popular en los círculos académicos y ha sido sujeto a diversas definiciones, por lo que debo explicar el uso que le doy en el libro. El objetivo de las preguntas de razonamiento crítico es incitar a los alumnos a alcanzar un plano mayor de análisis y reflexión acerca de las ideas e información que se ofrece en los capítulos; es decir, un plano mayor que aquel que lograrían al sólo leer el capítulo. Con las preguntas de razonamiento crítico quiero estimular a los alumnos para que concatenen ideas de varios capítulos, sopesen preguntas hipotéticas y apliquen el material del capítulo a su propia vida. A menudo las preguntas no tienen una "respuesta correcta". Están concebidas para que los estudiantes agudicen su concentración mientras leen, y además los maestros me han dicho que también sirven como material atractivo para discusiones de clase o tareas escritas.

## Cambios en la tercera edición

Según los profesores y los revisores, el gran éxito de las dos primeras ediciones del libro se debió principalmente a tres virtudes: *1)* el enfoque cultural; *2)* la inclusión de la adultez emergente junto con la adolescencia; y *3)* la calidad de la redacción. He tratado de fortalecer estas virtudes en la tercera edición. Se acrecienta la investigación sobre la adolescencia en el mundo, por lo que hay más información cultural que antes. En los dos últimos años trabajé como editor en jefe de los cuatro volúmenes de la *Routledge International Encyclopedia of Adolescence,* que incluye capítulos provenientes de más de 100 países. Este puesto me permitió intensificar el contenido cultural del libro con material nuevo proveniente de África, Asia, Europa y América. Cada capítulo de la tercera edición incluye nuevo material, de la enciclopedia y de muchas otras fuentes, que aumentará la comprensión de los alumnos acerca de las semejanzas y diferencias culturales y de cómo el desarrollo de los adolescentes y de adultos emergentes reciben la influencia de la cultura en la que viven.

Motivado por la respuesta al contenido sobre la adultez emergente en las primeras dos ediciones, he incluido más de este material de este tema en la tercera edición. En la actualidad, se verifican progresos relevantes en la teoría e investigación en este campo y cada vez más expertos reconocen su importancia y le dirigen su atención, por lo que he buscado reflejar tales acontecimientos en esta edición. Por ejemplo, en el capítulo 7 sobre las relaciones familiares, amplié la sección acerca de las relaciones con los padres en la adultez emergente para hacerla más internacional. En el capítulo 9, "Citas, amor y sexualidad", agregué una sección sobre la sexualidad en la adultez emergente. Cada capítulo incluye la teoría e investigación más actualizada sobre la adultez emergente. Para mí ha sido muy gratificante ver que otros libros de texto han incorporado teorías e investigaciones sobre la adultez emergente, pero como el creador de la idea, considero que no es descabellado afirmar que si se quiere tener el material más completo y reciente sobre la adultez emergente en un libro, éste es el libro adecuado.

En cuanto a la escritura, no he dejado de esforzarme por hacer un libro que además de muy informativo, sea también ameno y divertido de leer. Los mejores libros de texto logran ambos objetivos.

Además de reforzar los aspectos del libro que fueron recibidos tan favorablemente en las primeras dos ediciones, he realizado numerosos cambios menores en cada capítulo. Algunos de estos cambios son de actualización, para incorporar la teoría e investigación más reciente. En esta edición se sumaron cientos de nuevas citas del 2003 al 2006, que abarcan los resultados más recientes. Otros cambios obedecen a los comentarios y sugerencias de maestros que revisaron la segunda edición. Otros cambios más fueron de mi propia iniciativa, inspirados al releer los capítulos antes de dar comienzo a la tercera edición y ponderar lo que debía aumentarse, cambiarse o borrarse.

Aumenté nuevo material a la tercera edición, pero también suprimí material de la segunda. Hay una desafortunada tendencia en los libros de texto a sumar material con cada edición, lo que a la larga los vuelve tan extensos como el directorio telefónico (y casi tan interesantes de leer como aquél). Para escapar a esta tendencia resolví hacer cortes meditados por cada adición realizada. Por ejemplo, en el capítulo 3, "Bases cognoscitivas", añadí una sección sobre el desarrollo del cerebro, pero eliminé otra sobre las teorías implícitas de la personalidad. Confío en que con esta metodología, el libro continúe actualizado sin dejar de ser una lectura disfrutable.

Una modificación fundamental que hice al final de cada capítulo de la tercera edición fue que suprimí la bibliografía de investigación aplicada y la sustituí con una lista de sitios electrónicos relacionados con el tema de cada capítulo, "Recursos en Internet". Realicé este cambio porque creo que en la actualidad es más probable que tanto alumnos como profesores consulten los sitios electrónicos, a que vayan a comprar libros de investigación aplicada. Muchos de los sitios señalados en los "Recursos en Internet" incluyen aplicaciones de investigación (por ejemplo, el capítulo 9, cita el sitio electrónico de SIECUS, una organización que aboga por la educación sexual) en una forma que los alumnos y profesores hallarán fácil de obtener.

## Complementos del libro

**Para los estudiantes**

Sandra Jarvis y Helen Novak, del departamento de Educación de la British Columbia University, prepararon los complementos para este libro. Realizaron un excelente trabajo de elaboración de los complementos de las dos primeras ediciones y he colaborado con ellas para asegurar que los complementos de esta tercera edición sean de la misma calidad.

La mayoría de los complementos se encuentran en el sitio electrónico del libro, **www.pearsoneducacion.net/arnett**. Sandra y Helen hicieron un trabajo verdaderamente asombroso en el sitio y recomiendo sinceramente a alumnos y profesores que lo visiten.

En el sitio encontrarán:

- **Learning Objectives,** contiene los objetivos de aprendizaje por capítulo, para que los estudiantes se centren en los conceptos fundamentales.
- **Study Guide,** contiene las secciones Pretest, Essay Questions, Applying Adolescence y Chapter Exam, estos últimos son exámenes en línea con calificación instantánea y respuestas de preparación.
- **Chapter Review** son resúmenes con los datos más importantes de cada capítulo.
- **Adolescence on the Web,** son enlaces a Internet que proporcionan una valiosa fuente de material complementario para aprender e investigar.
- **New York Times on the Web,** contiene las noticias más recientes publicadas por el New York Times en el campo de la psicología.

**Para los profesores**

El sitio Web de este libro es también una ayuda para el profesor; sin embargo, contamos además con un amplio módulo de **apoyo docente** que incluye el Manual del instructor con actividades e ideas para las clases, diapositivas de PowerPoint, gráficas de presentación, imágenes y exámenes.

## Agradecimientos

Preparar un libro de texto es una empresa enorme que abarca una amplia red de personas y tengo a mucha gente a la que agradecer por sus contribuciones. Becky Pascal, mi editora original en Addison-Wesley, fue quien me llamó para escribir el libro. Su entusiasmo sobre mis nuevas ideas para un libro me convenció de aceptar el proyecto. Jennifer Gilliland, quien se encargó de la edición cuando el libro fue transferido a Prentice-Hall, ha apoyado con entusiasmo la obra en cada edición y una y otra vez ha dado conmigo el esfuerzo extra para proporcionarme los recursos necesarios para hacer este libro del mejor modo posible. Rosaria Cassinese realizó un gran trabajo como jefa de producción de la tercera edición y su confiabilidad y profesionalismo hicieron que trabajar con ella fuese un verdadero placer. Amy Rosen de Prentice Hall creó la presentación de la tercera edición y ella se merece el crédito por el impresionante y creativo diseño.

Los revisores de las dos primeras ediciones del libro fueron indispensables por sus valiosos comentarios y sugerencias. Quisiera agradecer a:

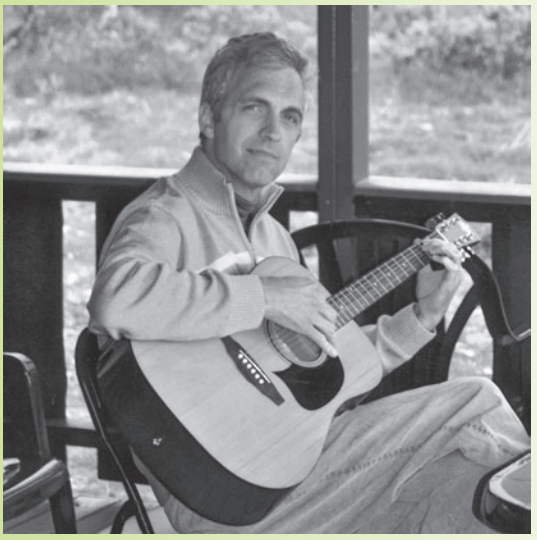
Denise M. Arehart, *University of Colorado–Denver;*
Belinda Blevins-Knabe, *University of Arkansas–Little Rock;*
Curtis W. Branch, *Columbia University;*
Melissa M. Branch; *SUNY College of Brookport;*
Christy Buchanan, *Wake Forest University;*
Jane Brown, *University of North Carolina–Chapel Hill;*
Laurie Chapin, *Colorado State University;*
Gabriela Chavira, *CSUN;*
Gary Creasey, *Illinois State University;*
Gypsy M. Denzine, *Northern Arizona University;*
Bonnie B. Dowdy, *Dickinson College;*
Shirley Feldman, *Stanford University;*
Diane Fiebel, *Raymond Walters College;*
Paul Florsheim, *University of Utah;*
Suzanne Freedman, *University of Northern Iowa;*
Andrew Fuligni, *New York University;*
Nancy Galambos, *University of Victoria;*
Albert Gardner, *University of Maryland;*
Sheryl Ginn, *Wingate University;*
Jessica Gomel, *California University-Fullerton;*
Julia A. Graber, *Columbia University;*
Virginia Gregg, *North Adams State College;*
Susan Harter, *University of Denver;*
Joyce A. Hemphill, *University of Wisconsin;*
Daniel Houlihan, *Minnesota State University;*
Sharon Page Howard, *University of Arkansas-Little Rock;*
Karen G. Howe, *The College of New York;*
Janis Jacobs, *Pennsylvania State University;*
Patricia Jarvis, *Illinois State University;*
Marianne Jones, *CSU-Fresno;*
Joline N. Jones, *Worcester State College;*
David Kinney, *Central Michigan University;*
Steven Kirsh, *SUNY-Geneseo;*
Martin Kokol, *Utah Valley State College;*
Reed Larson, *University of Illinois;*
Jennifer Maggs, *Pennsylvania State University;*
Joseph G. Marrone, *Siena College;*
Terry Maul, *San Bernardino Valley College;*
Jeylan Mortimer, *University of Minnesota;*
Gail Overbey, *Southeast Missouri State;*
Merryl Patterson, *Austin Community College;*
Daniel Perkins, *University of Florida;*
Daniel Repinski, *SUNY-Geneseo;*
Julio Rique, *Northern Illinois University;*
Kathleen M. Shanahan, *University of Massachusetts-Amherst;*
Merry Sleigh-Ritzer, *George Mason University;*
Maureen Smith, *San Jose State University;*
Susan M. Sobel, *Middle Tennessee State University;*
Shirley Theriot, *University of Texas Arlington;*
Lisa Turner, *University of South Alabama;*
Randy Vinzant, *Hinds Community College;*
Naomi Wagner, *San Jose State University;*
Niobe Way, *New York University;*
Belinda Wholeben, *Rockford College;*
Missi Wilkenfeld, *Texas A&M University;*
James Youniss, *Catholic University of America;*
Joan Zook, *SUNY-Geneseo.*

Estoy agradecido por el tiempo y cuidado que estos profesores dedicaron para entregarme revisiones detalladas y fundamentadas.

Finalmente deseo agradecer a los muchos alumnos y profesores que se han puesto en contacto conmigo desde la publicación de la primera edición, para aportarme comentarios del libro y cómo ha influido en sus ideas acerca del desarrollo humano. Una de las razones por las que lo escribí es que amo enseñar y resultaba muy atractiva la perspectiva de que en lugar de interactuar con unas docenas de alumnos cada año, podría ayudar a los profesores a enseñar a miles. Espero que los alumnos y maestros sigan comunicándome sus opiniones, no sólo acerca de lo que he hecho bien, sino también sobre qué puedo hacer para que la próxima vez sea todavía mejor.

**Jeffrey Jensen Arnett**
*Departamento de Psicología*
*Clark University*

# Acerca del autor



Jeffrey Jensen Arnett es profesor investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Clark en Worcester, Massachussets. Durante el 2005 fue Académico Fulbright en la Universidad de Copenhague, Dinamarca. También ha enseñado en la Universidad Oglethorpe y en la Universidad de Missouri. Estudió en la Universisad del Estado de Michigan (licenciatura), en la Universidad de Virginia (posgrado) y en la Universidad de Chicago (estudios posdoctorales). Sus intereses de investigación se encuentran en las conductas de riesgo (particularmente tabaquismo), el uso de los medios de comunicación de los adolescentes (en especial la música) y diversos temas sobre la adultez emergente. Es director del *Journal of Adolescent Research* y de dos enciclopedias, la *Routledge International Encyclopedia of Adolescence* (2006, cuatro volúmenes) y la *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media* (2006, Sage Publications, dos volúmenes). Su libro: *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, fue publicado en 2004 por la Oxford University Press. Su compilación (con Jennifer Tanner), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century,* fue publicado por APA Books en 2006. Vive en Worcester, Massachusetts, con su esposa Lene Jensen y sus gemelos de seis años, Miles y Paris. Para más información sobre el Dr. Arnett y sus estudios, conéctese a <www.jeffreyarnett.com>.

CAPÍTULO 1

# Introducción



BREVE HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA EN LAS CULTURAS OCCIDENTALES

ADOLESCENCIA Y ADULTEZ EMERGENTE

LA TRANSICIÓN A LA ADULTEZ

EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA ADOLESCENCIA Y LA ADULTEZ EMERGENTE

TEMAS DE ESTE LIBRO

ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

En la tenue luz del alba, en una sencilla casa de ladrillo en Tehuantepec, México, Conchita, de 16 años, se inclina sobre un horno abierto con forma de barril. Aunque apenas amanece, ya ha estado trabajando durante dos horas haciendo tortillas. Estar de pie junto al horno caliente es un trabajo difícil y peligroso; tiene varias cicatrices en el brazo de las ocasiones en que ha tocado por accidente el acero caliente. Piensa con cierto resentimiento en su hermano menor, quien sigue dormido y pronto se levantará para ir a la escuela. Al igual que la mayoría de las muchachas de su pueblo, Conchita no sabe leer ni escribir, porque sólo los muchachos asisten a la escuela.



Pero ella encuentra consuelo esperando la tarde, cuando se le permitirá ir al centro del pueblo a vender las tortillas que hizo, además de las que su familia necesitará ese día. Ahí verá a sus amigas, quienes también venden tortillas y otras cosas para sus familias. Y ahí espera ver al muchacho que le dijo unas cuantas palabras en la plaza del pueblo hace dos domingos. La tarde del siguiente domingo ella lo vio esperando en la calle frente a su casa, una señal segura de que la está cortejando. Pero sus padres no le permitieron salir, por lo que espera verlo en el pueblo (basado en Chinas, 1991).

En un hogar suburbano en Higland Park, Illinois, Estados Unidos, Jodie, de 14 años, está de pie frente al espejo de su habitación con una mirada consternada, tratando de decidir si se cambia de nuevo de ropa antes de ir a la escuela. Ya se cambió una vez, del suéter azul y la falda blanca a la blusa amarilla y blanca con los pantalones vaqueros, pero ahora lo vuelve a pensar. "Me veo horrible —piensa para sus adentros—. ¡Estoy engordando mucho!" En tres años su cuerpo ha cambiado con rapidez y ahora le preocupa ver que, al parecer, cada día se vuelve más redondeada y más grande. Vagamente escucha que su madre la llama desde abajo, probablemente pidiéndole que se apure y salga para la escuela, pero el estéreo de su habitación está tocando un CD de Sheryl Crow tan fuerte que ahoga lo que su madre le dice. "All I wanna do is have some fun" —canta Sheryl—. "I've got a feeling, I'm not the only one." *(Todo lo que quiero es divertirme un poco. Tengo un sentimiento y no soy el único que lo tiene.)*

En Amakiri, Nigeria, Omiebi, de 18 años, se dirige a la escuela. Camina con rapidez porque se acerca la hora de entrada y no quiere ser uno de los estudiantes que llegan después de que ha empezado la asamblea matutina, pues los separan y hacen que se arrodillen durante toda la reunión. Adelante ve a varios de sus compañeros, a los que es fácil identificar por los uniformes grises que se les pide usar, y trota para alcanzarlos. Ellos lo saludan y prosiguen el camino juntos. Bromean nerviosamente acerca del próximo examen para el Certificado Escolar de África Occidental. El desempeño en ese examen determinará en gran medida a quién se le permitirá el ingreso a la universidad.



Omiebi siente mucha presión por tener un buen desempeño en el examen. Es el hijo mayor de su familia y sus padres tienen grandes esperanzas de que vaya a la universidad y se convierta en abogado, para que ayude a sus tres hermanos menores a ir a la universidad o encontrar buenos trabajos en Lagos, la ciudad grande más cercana. En realidad, Omiebi no está seguro de querer ser abogado y le resultaría difícil dejar a la chica a la que empezó a ver hace poco. Sin embargo, le gusta la idea de mudarse de la minúscula Amakiri a la Universidad de Lagos, donde ha escuchado que todas las casas tienen electricidad y se exhiben en los cines las películas estadounidenses más recientes. Él y sus amigos se echan a correr el último tramo, llegan apenas a la escuela y se integran a su grupo antes de que empiece la asamblea (basado en Hollos y Leis, 1989).

> *"Durante mucho tiempo me ha parecido que la etapa adolescente es uno de los temas más fascinantes. Esos años son la mejor década de la vida […] Es un estado del cual surgen algunas de las malas, pero muchas más de las buenas cualidades de la vida y la mente."*
>
> —G. Stanley Hall, *Adolescence* (1904), pp. XVIII, 351.

Tres adolescentes, en tres diferentes culturas, con tres vidas distintas. Pero todos son adolescentes. Todos han dejado la niñez, pero no han alcanzado todavía la adultez. Todos maduran en lo físico y lo sexual y aprenden las destrezas que les permitirán formar parte del mundo adulto.

Aunque todos son adolescentes, lo que los hace tan diferentes es que crecen en tres culturas distintas. A lo largo del libro adoptaremos un enfoque cultural para entender el desarrollo en la adolescencia. Examinaremos las diferencias en cuanto a lo que las culturas toleran a los adolescentes y lo que les imponen, las cosas que les enseñan a creer y los esquemas que les marcan para su vida cotidiana. La adolescencia es una construcción cultural, no un simple fenómeno biológico. La pubertad (el conjunto de cambios biológicos de la maduración física y sexual) es universal, y en los jóvenes de todo el mundo, durante la pubertad ocurren los mismos cambios, aunque con variaciones de tiempo y distintos significados culturales. En cambio, la adolescencia es más que los acontecimientos y procesos de la pubertad.

La **adolescencia** es la época de la vida entre el momento en que empieza la pubertad y el momento en que se aproxima el estatus de adulto, cuando los jóvenes se preparan para asumir las funciones y responsabilidades de la adultez en su cultura. Decir que la adolescencia es una construcción cultural significa que es variable la forma en que las culturas definen el estatus adulto y el contenido de las funciones y responsabilidades adultas que los adolescentes aprenden a cumplir. Casi todas las culturas tienen algún tipo de adolescencia (Schlegel y Barry, 1991), pero su duración, contenido y experiencias varían considerablemente.

En este capítulo pondremos los cimientos para entender la base cultural de la adolescencia, empezando por un repaso de los cambios que ha tenido esta etapa a lo largo de la historia de las culturas occidentales. El cambio histórico también es un cambio cultural; por ejemplo, los Estados Unidos del inicio del siglo XXI son culturalmente diferentes de los Estados Unidos de 1900 o 1800. Ver cómo cambia la adolescencia a medida que cambia la cultura pondrá de relieve su base cultural.

Otra base que tenderemos en este capítulo para el resto del libro es la introducción del concepto de adultez emergente. El libro no sólo abarca la adolescencia (aproximadamente de los 10 a los 18 años), sino también la adultez emergente (aproximadamente de los 18 a los 25 años). La adultez emergente es un concepto nuevo, una nueva forma de pensar acerca de este periodo de vida. En este capítulo describo lo que significa. Cada capítulo subsiguiente incluirá información acerca de la adultez emergente, tanto como de la adolescencia.

En este capítulo también se establece el contexto para lo que sigue mediante un examen del estudio científico de la adolescencia y la adultez emergente. Presentaré algunas de las características básicas del método científico tal como se aplica a la investigación sobre estas edades. Es importante entender la adolescencia y la adultez emergente no sólo como etapas de la vida, sino también como campos de investigación científica, con ciertos métodos estandarizados y convenciones para determinar lo que es válido y lo que no lo es.

Por último, en este capítulo pondremos los cimientos para los siguientes capítulos anticipando los temas principales y la organización del libro. En estas secciones presentarán los temas que se repetirán en los otros capítulos y le harán saber a dónde nos dirigimos durante el curso del libro.

## Breve historia de la adolescencia en las culturas occidentales

Saber cómo era la adolescencia para diversos pueblos de otros tiempos nos proporciona una perspectiva útil para

entender cómo se le considera en nuestra época. En este breve examen histórico empezamos desde la Antigüedad, hace 2,500 años, y continuamos hasta el inicio del siglo XX.

## La adolescencia en la Antigüedad

La idea de la adolescencia como una etapa de la vida se remonta muy atrás en la historia de las culturas occidentales. En la antigua Grecia (siglos IV y V a.C.), la fuente de tantas ideas que influyeron en la historia de Occidente, Platón y Aristóteles veían la adolescencia como la tercera fase diferenciada de la vida, después de la infancia (del nacimiento a los siete años) y la niñez (de los siete a los 14 años). En sus doctrinas, la adolescencia se extendía de los 14 a los 21 años. Ambos veían la adolescencia como la etapa de la vida en que se empezaba a desarrollar la capacidad de razonar. En *La República* (escrita en el siglo IV a.C.), Platón argumentaba que la educación seria debería empezar hasta la adolescencia. Según Platón, antes de los siete años no tenía caso iniciar la educación debido a que la mente del niño está muy poco desarrollada para aprender mucho y durante la niñez (de los siete a los 14 años) la educación debería enfocarse en los deportes y la música, que los niños pueden aprovechar. La educación en ciencias y matemáticas debería demorarse hasta la adolescencia, cuando la mente está por fin lista para aplicar la razón al aprendizaje de esas materias.

Aristóteles, que fue alumno de Platón durante su propia adolescencia, tenía una opinión de la adolescencia que en ciertos sentidos era similar. Aristóteles opinaba que los niños eran como animales, en el sentido de que están dominados por la búsqueda impulsiva del placer. Es sólo en la adolescencia cuando nos volvemos capaces de ejercer la razón y hacer elecciones racionales. Sin embargo, Aristóteles sostenía que se requiere todo el curso de la adolescencia para que la razón se establezca plenamente. En su opinión, al inicio de la adolescencia privan todavía los impulsos y se vuelven incluso más problemáticos por la aparición de los deseos sexuales. Es sólo hacia el final de la adolescencia (según Aristóteles, alrededor de los 21 años) cuando la razón establece un control firme sobre los impulsos.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Platón y Aristóteles decían que los jóvenes no son capaces de razonar sino al menos hasta los 14 años. Dé un ejemplo de cómo sigue siendo un problema en nuestro tiempo la cuestión de cuándo son capaces de razonar los jóvenes.

## La adolescencia de los primeros tiempos del cristianismo a la Edad Media

> "*El carácter de los jóvenes es proclive al deseo y están listos para llevar a la acción cualquier deseo que hayan formado. De los deseos corporales, es el sexual al que están más dispuestos a ceder el paso, y con respecto al deseo sexual no ejercen el autodominio.*"
>
> —Aristóteles, *Retórica*, 330 a.C.

En el cristianismo primitivo puede encontrarse un planteamiento semejante en la lucha entre la razón y la pasión durante la adolescencia. Uno de los libros más famosos e influyentes del inicio del cristianismo fue las *Confesiones,* la obra autobiográfica que escribió san Agustín alrededor del 400 d.C. En sus *Confesiones,* Agustín describe su vida desde la infancia hasta su conversión al cristianismo a la edad de 33 años. Una parte considerable de la autobiografía se enfoca en sus años adolescentes y el inicio de sus veintes, cuando era un joven insensato que llevaba una vida impulsiva dedicada a la búsqueda de placer. Bebía grandes cantidades de alcohol, gastaba el dinero de manera extravagante, tenía sexo con muchas jóvenes y engendró un hijo fuera del matrimonio. En la autobiografía, Agustín se arrepiente de su juventud desordenada y afirma que la conversión al cristianismo es la clave no sólo para la salvación eterna, sino también para el establecimiento de la regla de la razón sobre la pasión aquí en la Tierra, dentro del individuo.

A lo largo del siguiente milenio, de la época de Agustín a la Edad Media, el registro histórico sobre la adolescencia es escaso, como al respecto de la mayoría de los temas. Sin embargo, un acontecimiento bien documentado que arroja alguna luz sobre la historia de la adolescencia es la Cruzada de los Niños, que tuvo lugar en 1212. A pesar de su nombre, estuvo integrada principalmente por jóvenes adolescentes, incluyendo a muchos estudiantes universitarios (Sommerville, 1982). En esos días, los estudiantes universitarios eran más jóvenes que en la actualidad, pues se inscribían entre los 13 y los 15 años.

> "*Durante este espacio entonces (de mi año decimonoveno al vigésimo octavo), vivimos seducidos y seduciendo, engañados y engañando, en diversos deseos.*"
>
> —San Agustín, *Confesiones*, d.C. 400

*"Los mismos niños nos pusieron en vergüenza. Mientras nosotros dormimos ellos avanzan con regocijo para conquistar la Tierra Santa."*

—Papa Inocencio III, 1212, en referencia a la Cruzada de los Niños

Los jóvenes cruzados partieron de Alemania a las costas del Mediterráneo, creyendo que cuando llegaran las aguas se separarían a su paso, como hizo el Mar Rojo a la llegada de Moisés. A continuación caminarían a Tierra Santa (Jerusalén y la región en la que había vivido Jesús), donde pedirían a los musulmanes que permitieran a los peregrinos cristianos visitar los sitios sagrados. Los adultos, en su intento por tomar Tierra Santa por la fuerza militar, ya habían conducido varias cruzadas. La Cruzada de los Niños fue un intento de apelar a los musulmanes en paz, inspirados por la creencia de que Jesús había decretado que Tierra Santa sólo podía ser ganada por medio de la inocencia de la juventud.

Por desgracia, la "inocencia" de los jóvenes (su falta de conocimiento y experiencia) los convirtió en un blanco fácil para los inescrupulosos. Muchos fueron asaltados, violados o secuestrados en el camino. Cuando el resto llegó al Mediterráneo, el mar no se abrió y las navieras que les habían prometido llevarlos los vendieron como esclavos a los musulmanes. La Cruzada de los Niños fue un desastre total, pero el hecho de que fuera emprendida revela que mucha gente de la época veía la adolescencia como un tiempo de inocencia y consideraba que la inocencia poseía valor y poder.

## La adolescencia de 1500 a 1890

Desde alrededor de 1500, en algunas sociedades europeas los jóvenes solían participar en lo que los historiadores llaman **servicio del ciclo de vida**, entre los 18 y los 25 años, cuando los jóvenes se dedicaban al servicio doméstico, agrícola o entraban como aprendices de diversos comercios y oficios (Ben-Amos, 1994). El servicio del ciclo de vida significaba pasar de la casa familiar a la casa de un maestro, a cuyo servicio estaba el joven por un periodo que duraba (por lo general) siete años. No era frecuente que las muchachas participaran en el servicio del ciclo de vida, aunque incluso mujeres dejaban el hogar durante la adolescencia, por ejemplo para trabajar como siervas de una familia. El servicio del ciclo de vida también era común en Estados Unidos al inicio de la colonia de Nueva Inglaterra (desde el siglo XVII), pero dicho servicio se prestaba en el hogar de un familiar o un amigo de la familia (Rotundo, 1993).

En la nueva nación, pronto empezó a cambiar la naturaleza de la adolescencia. El servicio del ciclo de vida se debilitó durante los siglos XVIII y XIX. A medida que la población estadounidense crecía y que la economía se industrializaba y dejaba de basarse en la agricultura, se hizo más común que los jóvenes dejaran sus pequeñas ciudades a los 18 y 19 años para ir a las grandes ciudades. En las ciudades, sin vínculos con una familia o comunidad, los jóvenes pronto fueron considerados como un problema social en muchos sentidos. A finales del siglo XVIII e inicios del XIX aumentó la delincuencia, el sexo prematrimonial y el alcoholismo entre los jóvenes (Wilson y Herrnstein, 1985). Entonces, se establecieron nuevas instituciones de control social, asociaciones religiosas, sociedades literarias, centros cristianos para jóvenes de ambos sexos, donde los jóvenes eran supervisados por adultos (Kett, 1977). Este método funcionó bastante bien: en la segunda mitad del siglo XIX se observó una disminución notable en las tasas de delincuencia, embarazos prematrimoniales, consumo de alcohol y otros problemas entre los jóvenes (Wilson y Herrnstein, 1985).

## La Edad de la Adolescencia, 1890-1920

Aunque he usado el término *adolescencia* en esta breve historia en aras de la claridad y la coherencia, en realidad *adolescencia* se convirtió en un término difundido apenas al final del siglo XIX y el inicio del siglo XX (Kett, 1977). Antes de este tiempo, era más común referirse a



Aproximadamente entre 1500 y 1800 era común el servicio del ciclo de vida en los países occidentales. Este grabado muestra al aprendiz de un tipógrafo.

**Tabla 1.1** Términos clave

**Se presentan aquí algunos términos que se utilizan a lo largo del libro y que a usted le conviene conocer.**

| | |
|---|---|
| **Cultura** | La **cultura** es el conjunto total de costumbres, ideas, arte y tecnología de un grupo. Por ende, una cultura es la forma de vida común de un grupo, que se transmite de una generación a la siguiente. |
| **Occidente** | Estados Unidos, Canadá, Europa, Australia y Nueva Zelanda componen el Occidente. Todos son países industrializados, todos son democracias representativas con tipos similares de gobierno y hasta cierto grado comparten una historia cultural común. En la actualidad, todos se caracterizan, en uno u otro grado, por el secularismo, consumismo y capitalismo. El término **Occidente** se refiere a la cultura mayoritaria en los países, pero cada uno tiene también grupos culturales que no comparten las características de la cultura mayoritaria y que pueden incluso oponérsele. |
| **Países industrializados** | El término **países industrializados** incluye a los países de Occidente junto con los países orientales como Japón y Corea del Sur. Todos tienen economías muy desarrolladas que han pasado por un periodo de industrialización y ahora se basan principalmente en servicios (legales, bancarios, de ventas y contabilidad) e información (como las compañías de cómputo). |
| **Cultura mayoritaria** | La cultura mayoritaria en cualquier sociedad dada es la cultura que establece la mayoría de las normas y criterios y que ostenta la mayor parte de las posiciones del poder político, económico, intelectual y de los medios. En este libro usamos el término **cultura mayoritaria estadounidense** para referirnos a la mayoría de blancos de clase media de la sociedad estadounidense. |
| **Sociedad** | Una **sociedad** es un grupo de personas que interactúan y comparten una región. Una sola sociedad puede incluir una variedad de culturas con diferentes costumbres, religiones, tradiciones familiares y prácticas económicas. Por ende, una sociedad es diferente de una cultura: los miembros de una cultura comparten una forma común de vida, mientras que los miembros de una sociedad pueden no hacerlo. Por ejemplo, la sociedad estadounidense incluye una variedad de culturas diferentes, como la cultura mayoritaria estadounidense, la cultura afroestadounidense, la cultura latina y la cultura de origen asiático. Éstas comparten ciertas características en virtud de ser estadounidenses (por ejemplo, todas están sujetas a las mismas leyes y asisten a escuelas similares) pero existen diferencias entre ellas que las hacen culturalmente distintas. |
| **Culturas tradicionales** | El término **cultura tradicional** se refiere a una cultura que ha mantenido una forma de vida basada en tradiciones estables que se transmiten de una generación a la siguiente. Esas culturas no valoran el cambio, sino que valoran más permanecer fieles a las tradiciones culturales. Las culturas tradicionales son "preindustriales", lo que significa que no aplican la tecnología ni las prácticas económicas que son características de los países industrializados. Sin embargo, esto no siempre es cierto; por ejemplo, en muchos sentidos Japón sigue siendo tradicional aunque también es uno de los países más industrializados del mundo. El uso del término **culturas tradicionales** no implica que todas esas culturas sean parecidas. Difieren de diversas maneras, pero tienen en común el hecho de que están firmemente cimentadas en una tradición cultural relativamente estable y por esa razón proporcionan un claro contraste con las culturas de occidente. |
| **Países en desarrollo** | En la actualidad, la mayoría de las culturas tradicionales y preindustriales se están industrializando como consecuencia de la globalización. El término **países en desarrollo** designa a los países en los que tiene lugar este proceso. Los ejemplos incluyen a la mayoría de los países de África y Sudamérica, lo mismo que a países asiáticos como Tailandia y Vietnam. |
| **Posición socioeconómica** | El término **posición socioeconómica (PSE)** se utiliza para referirse a la clase social, la cual incluye nivel educativo, nivel de ingresos y estatus ocupacional. Dado que los adolescentes y los adultos emergentes no han alcanzado todavía el nivel de clase social que tendrán como adultos, la **posición socioeconómica** se usa en referencia a los niveles de educación, ingreso y ocupación de sus padres. |
| **Gente joven** | En este libro se usa el término **gente joven** (o **jóvenes**) como una forma conveniente de referirse en conjunto a los adolescentes y los adultos emergentes. |

la gente entre los 14 y los 20 años como la **juventud** o simplemente como jóvenes (Modell y Goodman, 1990). Hacia el final del siglo XIX, en los países occidentales ocurrieron cambios importantes en esta edad que hicieron adecuado un cambio de términos.

En Estados Unidos y otros países occidentales, los años entre 1890 y 1920 fueron decisivos para el establecimiento de las características de la adolescencia moderna. Los cambios fundamentales durante esos años fueron la promulgación de leyes que restringían el trabajo infantil, nuevos requisitos para que los niños fueran a la secundaria y el desarrollo del campo de la adolescencia como un área de estudio académico. Por esas razones, los historiadores llaman a los años entre 1890 y 1920 la "Edad de la Adolescencia" (Tyack, 1990).

Hacia el final del siglo XIX, la Revolución Industrial avanzaba a toda marcha en Estados Unidos y otros países occidentales. Había una enorme demanda de fuerza de trabajo para dotar de personal a las minas, comercios y fábricas. Había una demanda especial de adolescentes

## Enfoque en la *investigación*

### No los llamen "chicos"

En este capítulo se explica que, desde el punto de vista histórico, el término *adolescencia* es muy reciente y sólo se volvió común a inicios del siglo XX. Un estudio de Gallup (1990) indica que un siglo después, los adolescentes actuales tienen sentimientos encontrados acerca del término. Sólo 19% de los jóvenes encuestados de 13 a 17 años (menos de uno de cada cinco) dijeron que consideraban "muy aceptable" que se refirieran a ellos como adolescentes (véase la tabla 1.2 en la página 9).



Aunque no son especialmente afectos a que les llamen adolescentes, les gusta aún menos que se refieran a ellos como chicos, chicas, muchachos o niños. Esto no es difícil de interpretar. Todos esos términos los hacen parecer jóvenes y colocan su condición en la niñez que están dejando atrás. Es comprensible que consideren que esos términos ya no los describen bien.

Los términos que encuentran más aceptables también son interesantes: *jóvenes adultos*, seguidos por *adolescentes* y *hombres y mujeres jóvenes*. Quizá esos términos les agradan porque, al menos en el caso de "jóvenes adultos" y de "hombres y mujeres jóvenes", los hacen parecer mayores y más maduros de lo que en realidad son.

Este tipo de estudio se denomina una **encuesta nacional**. Una **encuesta** es un estudio que consiste en hacer preguntas a la gente acerca de sus opiniones, ideas o conducta (Salkind, 2003; Thio, 1997). Por lo regular, se utilizan preguntas cerradas, lo que significa que se pide a los participantes que seleccionen de un conjunto predeterminado de respuestas, por lo que es fácil sumar y comparar sus respuestas.

Por supuesto, el hecho de que se trate de una encuesta nacional no significa que se planteen a cada persona del país las preguntas del estudio. Más bien, como describe este capítulo, los investigadores buscan una muestra, es decir, un número relativamente pequeño de personas cuyas respuestas se toman para representar a la población mayor de la que fueron extraídas. Por lo regular, las encuestas nacionales como la que se describe aquí usan un procedimiento llamado **muestreo estratificado**, en el cual se selecciona a los participantes de modo que las diversas categorías de personas estén representadas en proporción igual a su presencia en la población (Goodwin, 1995). Por ejemplo, si sabemos que en Estados Unidos 52% de las personas de 13 a 17 años son mujeres, queremos que la muestra contenga 52% de mujeres; si sabemos que 13% de las personas de 13 a 17 años

e incluso de preadolescentes porque su trabajo era más barato. El censo estadounidense de 1900 reveló que tres cuartas partes de un millón de niños de 10 a 13 años estaban empleados en fábricas, minas y otros centros de trabajo industrial. Pocos estados tenían leyes que restringieran la edad del trabajo infantil, incluso para labores como la explotación de las minas de carbón (Tyack, 1990). Pocos estados limitaban las horas de servicio de niños o adultos, por lo que los niños a menudo trabajaban durante 12 horas al día por apenas 35 centavos de dólar.

Sin embargo, a medida que más y más jóvenes trabajaban, aumentó la preocupación por ellos entre los reformadores urbanos, trabajadores sociales y educadores. En opinión de esos adultos, los jóvenes eran explotados y recibían daños (morales y físicos) por su participación en el trabajo adulto. Esos activistas consiguieron la promulgación de leyes que prohibieran a las compañías contratar a menores de 12 años y que limitaran rigurosamente el número de horas que podían trabajar jóvenes entre 13 y 14 años (Kett, 1977).

Junto con las leyes que restringían el trabajo de los niños llegaron leyes que exigían mayor escolaridad. Hasta finales del siglo XIX, muchos estados no tenían leyes que exigieran la asistencia de los niños a la escuela, y los que las tenían sólo imponían la primaria (Tyack, 1990). Sin embargo, entre 1890 y 1920 los estados empezaron a aprobar leyes que declaraban obligatorias la pri-

son afroestadounidenses, la muestra debería ser 13% afroestadounidense, y así sucesivamente. Las categorías usadas para seleccionar una muestra estratificada a menudo incluyen edad, sexo, grupo étnico, educación y posición socioeconómica (PSE).

La otra característica de una encuesta nacional es que la muestra estratificada también es una **muestra aleatoria**, lo que significa que la gente seleccionada para participar en el estudio se elige al azar: en la población nadie tiene una mejor o peor oportunidad de ser seleccionado que nadie más (Salkind, 2003; Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Dos formas de hacerlo son meter los nombres de todos los posibles participantes en un sombrero y sacar a tantos participantes como se necesitaren o se pasan las páginas de un directorio telefónico y se pone el dedo en lugares al azar, pero en estos días la selección de una muestra aleatoria para encuestas nacionales se hace por medio de un programa de cómputo. La selección de una muestra aleatoria aumenta la probabilidad de que la muestra será en verdad representativa de la población mayor.

**Tabla 1.2** Con qué términos prefieren los adolescentes que les llamen

| | Muy aceptable | Algo aceptable | No aceptable |
|---|---|---|---|
| Adultos jóvenes | 64% | 30% | 6% |
| Muchachos | 60 | 35 | 4 |
| Hombres y mujeres jóvenes | 59 | 34 | 4 |
| Quinceañeros | 53 | 40 | 6 |
| Jóvenes | 29 | 55 | 16 |
| Adolescentes | 19 | 60 | 19 |
| Chicos y chicas | 10 | 40 | 49 |
| Chavales | 10 | 40 | 49 |
| Niños | 7 | 21 | 71 |

Respuestas a la pregunta "¿Qué términos considera aceptables para describir a personas de su edad?", planteada en una encuesta nacional de jóvenes de 13 a 17 años. Gallup (1990).

maria y la secundaria. Como consecuencia, la proporción de adolescentes en la escuela se incrementó de manera notable; en 1890, sólo 5% de los jóvenes entre 14 y 17 años estaban en la escuela, pero para 1920 esta cifra había aumentado a 30% (Arnett y Taber, 1994). Este cambio contribuyó a hacer de este tiempo la Edad de la Adolescencia, porque marcó una separación más clara entre la adolescencia como época de estudio y la adultez como la etapa que empieza al terminar la escuela.

Algunos investigadores aseveran que las leyes que restringían el trabajo de niños y adolescentes y requerían que asistieran a la escuela equivalían a una especie de conspiración en su contra. De acuerdo con este **punto de vista invencionista**, la adolescencia se inventó a inicios del siglo xx como una forma de excluir a los jóvenes del trabajo útil y generador de ingresos, al obligarlos a permanecer en instituciones educativas donde dependían de los adultos y aprendían a ser pasivos y dóciles ante la autoridad adulta (Lapsley, Enright y Serlin, 1985). Sin embargo, otros especialistas han argumentado que trabajar en una mina de carbón por 35 centavos de dólar al día no era una oportunidad para los jóvenes y que la educación era una forma de prepararse para los mejores empleos de una economía más desarrollada (Stedman y Smith, 1983). No obstante, los invencionistas tienen razón en que las nuevas leyes concernientes al trabajo y la escuela cambiaron la adolescencia, aislándola de los adultos y del mundo del trabajo.

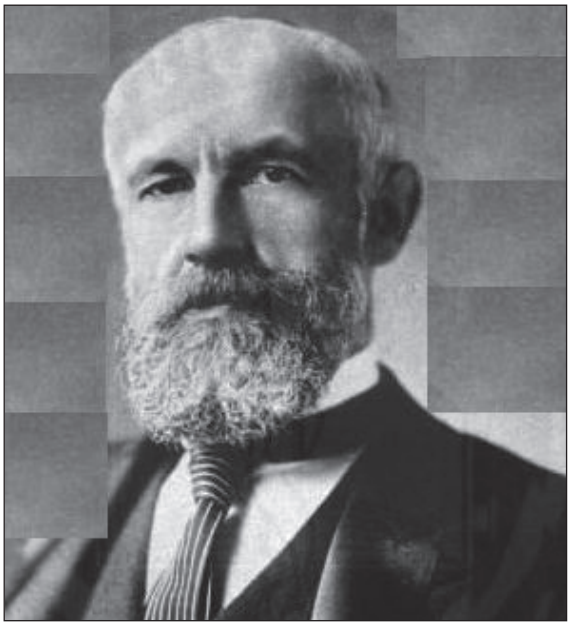


A principios del siglo XX era común que los adolescentes trabajaran en condiciones difíciles e insalubres. Aquí se observa a trabajadores adolescentes en una mina de carbón.

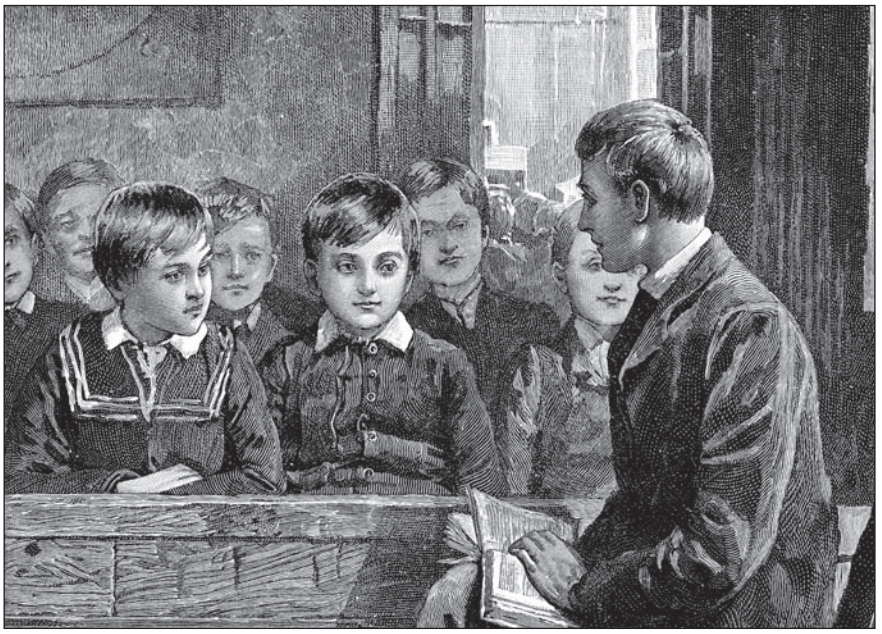
El tercer factor importante que contribuyó a convertir los años entre 1890 y 1920 en la Edad de la Adolescencia fue la obra de G. Stanley Hall y el inicio del estudio de la adolescencia como un campo de investigación aparte (Modell y Goodman, 1990). Hall fue una persona admirable, entre cuyos logros se cuentan que obtuvo el primer doctorado en psicología en Estados Unidos, fundó la Asociación Psicológica Estadounidense y fue primer rector de la Universidad de Clark. Además, fue uno de los iniciadores en Estados Unidos del **movimiento del estudio infantil**, que recomendaba la investigación científica del desarrollo del niño y el adolescente y el mejoramiento de las condiciones para niños y adolescentes en la familia, la escuela y el trabajo.

> *"En ningún momento de la vida es tan fuerte el gusto por la excitación como durante el periodo de desarrollo acelerado de la adolescencia, la cual ansía fuertes sentimientos y nuevas sensaciones."*
>
> —G. Stanley Hall, *Adolescence*, 1904, Vol. 1, p. 368

Entre sus logros, Hall publicó en 1904 dos volúmenes del primer libro de texto sobre la adolescencia con el ambicioso título de *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* ("Adolescencia: su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, la delincuencia, la religión y la educación"). El libro de Hall contemplaba una amplia gama de temas, como la salud física y el desarrollo, una visión transcultural e histórica de la adolescencia y el amor adolescente. La investigación reciente ha confirmado un sorprendente número de observaciones de Hall, como su descripción del desarrollo biológico durante la pubertad, su aseveración de que el estado de ánimo depresivo tiende a alcanzar su punto más alto a mitad de la adolescencia y su afirmación de que la adolescencia es una época de mayor sensibilidad a los coetáneos (Arnett, 2005a). Sin embargo, mucho de lo que escribió ha quedado obsoleto (Arnett, 2005a; Youniss, 2005). Hall basó en gran medida sus ideas en la teoría, ahora desacreditada, de la **recapitulación**, la cual sostenía que el desarrollo de cada individuo recapitula o repite el desarrollo evolutivo de toda la especie humana. Creía que la etapa de la adolescencia reflejaba una etapa del pasado evolutivo humano en el que había mucha agitación y desorden, de modo que los adolescentes pasaban por un estado de **tormenta-estrés** como parte normal de su desarrollo (para más sobre el debate acerca de la "tormenta-estrés", véase la sección Enfoque en la historia de las páginas 12-13).



G. Stanley Hall, el fundador del estudio académico de la adolescencia.



Las leyes que imponen que los niños vayan a la escuela fueron aprobadas a inicios del siglo xx.

En la actualidad, ningún especialista serio cree en la teoría de la recapitulación. Sin embargo, Hall se encargó de llamar la atención y el interés sobre los adolescentes no sólo a los académicos, sino también al público en general. Por todo esto, quizá Hall haya sido la figura más influyente en hacer de los años 1890-1920 la Edad de la Adolescencia.

Esta breve historia de la adolescencia no es más que un esbozo de cómo ha sido la adolescencia en diversas épocas. Como la historia de la adolescencia es uno de los temas del libro, en cada capítulo aparecerá la información histórica .

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con la opinión de que la adolescencia es inevitablemente una época de tormenta-estrés? Especifique lo que entiende por tormenta y estrés y explique en qué funda su punto de vista.

## Adolescencia y adultez emergente

*"Cuando nuestras madres tenían nuestra edad, ya estaban comprometidas [...] Al menos tenían alguna idea de lo que iban a hacer con sus vidas [...] Por otro lado, yo tendré dos títulos en especialidades que en el mejor de los casos son ambiguas y en el peor poco prácticas (literatura inglesa y ciencias políticas), pero no llevo un anillo de compromiso en el dedo ni tengo idea de quién soy, mucho menos de lo que quiero hacer [...] Bajo coacción, admitiré que es una época muy emocionante. En ocasiones, cuando miro la vasta extensión que es mi futuro, puedo ver más allá del vacío. Me doy cuenta de que no tener nada adelante con lo que contar significa que ahora tengo que contar conmigo misma, que no tener dirección significa que debo forjar una propia."*

—Kristen, 22 años

(Page, 1999, pp. 18, 20).

En las épocas históricas descritas en la sección anterior, cuando la gente se refería a los adolescentes (o a la juventud o cualquier término utilizado en una época o sociedad particular), entendía que significaba no sólo los 13 o 14 años, sino los 18 o 19 e incluso los veintes. Cuando G. Stanley Hall (1904) empezó el estudio científico de la adolescencia al inicio del siglo xx, definió que la adolescencia empezaba a los 14 y terminaba a los 24 (Hall, 1904, vol. 1, p. xix). En contraste, los académicos actuales consideran que la adolescencia empieza alrededor de los 10 años y termina aproximadamente a los 18. Estudios publicados en las principales revistas sobre la adolescencia rara vez incluyen muestras con edades mayores a los 18 años (Arnett, 2000a). ¿Qué sucedió entre la época de Hall y la nuestra para adelantar cronológicamente las concepciones de adolescencia de los especialistas?

Dos cambios destacan como explicaciones. Uno es la disminución que tuvo lugar durante el siglo xx en la edad común para el inicio de la pubertad. Al comienzo del siglo xx, en los países occidentales la edad promedio de la **menarquia** (la primera menstruación de una niña) era aproximadamente de 15 años (Eveleth y Tanner, 1976). Debido a que la menarquia ocurre relativamente tarde en la secuencia característica de los cambios de la pubertad, esto significa que los cambios iniciales de la pubertad habrían empezado entre los 13 y los 15 años para la mayoría de los chicos y las muchachas (por lo regular más temprano para las niñas que para los niños), lo cual es justo donde Hall marcó el inicio de la adolescencia. Sin embargo, la edad promedio de la menarquia (y, por ende, otros cambios de la pubertad) disminuyó de manera continua entre 1900 y 1970 antes de estabilizarse, por lo que ahora la edad promedio de la menarquia en Estados Unidos es de 12.5 años (Vigil, Geary y Byrd-Craven, 2005). Los cambios iniciales de la pubertad

## Enfoque en la *historia*

### El debate "tormenta-estrés"

Una de las ideas de G. Stanley Hall que aún se debate entre los especialistas es su afirmación de que la adolescencia es una época de tormenta y estrés. De acuerdo con Hall, es normal que la adolescencia sea un tiempo de considerable agitación y trastornos. Tal como Hall lo describió (Arnett, 1999a), la tormenta y el estrés adolescente se reflejan en la mayor frecuencia de tres problemas durante el periodo adolescente: conflictos con los padres, trastornos del estado de ánimo y conducta de riesgo (como drogadicción y delincuencia).



Hall (1904) favorecía las ideas evolutivas **lamarckianas** que muchos pensadores destacados de principios del siglo XX consideraban una mejor explicación de la evolución que la teoría de la selección natural de Darwin. En la ahora desacreditada teoría de Lamarck, la evolución tiene lugar como resultado de la experiencia acumulada. Los organismos transmiten sus características de una generación a la siguiente no en la forma de genes (que eran desconocidos en el tiempo en que Lamarck y Darwin concibieron sus teorías), sino en la forma de recuerdos y características adquiridas. Esos recuerdos y características adquiridas serían entonces reconstruidos o *recapitulados* en el desarrollo de cada individuo en las generaciones futuras. De esta forma, al considerar el desarrollo durante la adolescencia, Hall juzgaba que éste "hacía pensar en algún periodo antiguo de tormenta y estrés" (1904, vol. 1, p. xiii). En su opinión, debe haber existido un periodo de la evolución humana que fuera extremadamente difícil y tumultuoso; el recuerdo de ese periodo ha sido transmitido desde entonces de una generación a la siguiente y ha sido recapitulado en el desarrollo de cada individuo como la tormenta-estrés del desarrollo adolescente.

En el siglo transcurrido desde que el trabajo de Hall estableció la adolescencia como un área de estudio científico, el debate sobre la tormenta-estrés adolescente ha fermentado de manera continua y sale a la superficie periódicamente. Los antropólogos, encabezados por Margaret Mead (1928), refutaron la afirmación de Hall de que la tendencia a la tormenta-estrés en la adolescencia es universal y biológica al describir culturas no occidentales en las que la adolescencia no era tormentosa ni estresante. En contraste, los teóricos psicoanalistas, en particular Anna Freud (1946, 1958, 1968, 1969), han sido los defensores más declarados del punto de vista de la tormenta-estrés.

Anna Freud veía con gran suspicacia a los adolescentes que no experimentan tormenta-estrés, afirmando que su aparente calma ocultaba la realidad interior de que debían haber "acumulado excesivas defensas contra sus actividades pulsionales y ahora están paralizados por los resultados" (1968, p. 15). Consideraba que la tormenta y el estrés son universales e inevitables, al grado de que su ausencia significaba un problema psicológico serio: "Ser normal durante el periodo adolescente es en sí mismo anormal" (1958, p. 267).

empiezan aproximadamente dos años antes, de ahí la determinación de que la adolescencia empieza alrededor de los 10 años.

En cuanto a cuándo termina la adolescencia, el cambio en esta edad puede haber sido inspirado no por un cambio biológico sino por uno social: la transformación de la escuela secundaria en una experiencia normativa para los adolescentes en Estados Unidos y otros países occidentales. Como dijimos, en 1890 sólo 5% de los estadounidenses de 14 a 17 años estaban inscritos en la preparatoria. Sin embargo, esta proporción aumentó de manera marcada y constante a lo largo del siglo XX, hasta llegar a 95% en 1985 (Arnett y Taber, 1994). Debido a que la asistencia a la preparatoria es ahora casi universal entre los adolescentes estadounidenses y dado que la graduación de la preparatoria por lo regular tiene lugar a los 18 años, tiene sentido que los especialistas que estudian a los adolescentes estadounidenses coloquen el final de la adolescencia a los 18 años. En contraste, Hall no eligió los 18 como el final de la adolescencia porque para la mayoría de los adolescentes de su época, ninguna transición significativa ocurría a esa edad. La educación terminaba antes, el trabajo empezaba más temprano, la salida del hogar tenía lugar más tarde. Para la mayoría de la gente, el matrimonio y la paternidad no ocurrían hasta que tenían entre 20 y 25 años (Arnett y Taber, 1994), lo cual puede haber sido el motivo de que Hall señalara los 24 años como el final de la adolescencia.

¿Qué indican los estudios más recientes acerca de la validez del punto de vista de la tormenta-estrés? Hay un claro consenso entre los especialistas actuales de que la idea de la tormenta-estrés propuesta por Hall y llevada al extremo por Anna Freud y otros psicoanalistas no es válida para la mayoría de los adolescentes (Arnett, 1999a; Steinberg, 2001; Susman *et al.*, 2003). La afirmación de que la tormenta-estrés caracterizan a todos los adolescentes y que su fuente es puramente biológica es a todas luces falsa. Los especialistas actuales subrayan que la mayoría de los adolescentes sienten agrado y respeto por sus padres y que para la mayoría de los adolescentes, los trastornos del estado de ánimo no son tan extremos que necesiten tratamiento psicológico, y que la mayoría de ellos no incurre de ordinario en conductas de riesgo.

Por otro lado, estudios realizados en décadas recientes también han brindado algún apoyo a lo que podría llamarse una visión "modificada" de la tormenta-estrés (Arnett, 1999a). La evidencia proveniente de la investigación apoya la existencia de cierto grado de tormenta-estrés —al menos para los adolescentes de la cultura estadounidense mayoritaria de clase media— con respecto a los conflictos con los padres, los trastornos del estado de ánimo y la conducta de riesgo. No todos los adolescentes experimentan tormenta y estrés en esos ámbitos, pero la adolescencia es el periodo en que es más probable que ocurran la tormenta-estrés que en otras edades. El conflicto con los padres es más alto en la adolescencia que antes o después (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991; Smetana, 2005). En comparación con los preadolescentes o los adultos, los adolescentes señalan mayores extremos y cambios más frecuentes del estado de ánimo (Larson y Richards, 1994), y el ánimo depresivo es más común en la adolescencia que en la niñez o la adultez (Bond *et al.*, 2005; Petersen *et al.*, 1993). Las tasas de casi todos los tipos de la conducta de riesgo aumentan bruscamente durante la adolescencia y alcanzan su punto más alto durante la adolescencia tardía o el la adultez emergente. Los diferentes aspectos de la tormenta-estrés alcanzan su punto más alto en edades distintas: los conflictos con los padres de la adolescencia temprana a la media, los trastornos del estado de ánimo en la adolescencia media y la conducta de riesgo en la adolescencia tardía y la adultez emergente (Arnett, 1999a).

Exploraremos con más detalle los aspectos de la tormenta-estrés en capítulos posteriores. Sin embargo, por ahora hay que recalcar que aunque existe evidencia que apoya una versión modificada de la tormenta-estrés, esto no significa que la tormenta-estrés sean característicos de todos los adolescentes en todos los lugares y los tiempos. Las culturas varían en el grado de tormenta-estrés experimentados por sus adolescentes, siendo éstos relativamente bajos en las culturas tradicionales y relativamente altos en la culturas occidentales (Arnett, 1999a). Además, dentro de cada cultura existe variabilidad entre los individuos en la cantidad de tormenta-estrés adolescente que experimentan.

Hall opinaba que el periodo entre los 18 y los 24 era una época especialmente interesante. Estoy de acuerdo y pienso que sería un error cortar nuestro estudio de la adolescencia en este libro a la edad de 18 años. Entre los 18 y el inicio de los veintes ocurren muchas cosas que están relacionadas con el desarrollo precoz de la adolescencia y que tienen implicaciones importantes para la trayectoria que sigue el desarrollo en la adultez. He llamado **adultez emergente** a este periodo y considero que comprende aproximadamente de los 18 a los 25 años (Arnett, 1998a, 2000a, 2004a, 2006a; Arnett y Taber, 1994). Tanto en la sociedad estadounidense como en otras sociedades desarrolladas, es un periodo de transición en que se pasa de la adolescencia al inicio de la adultez.

Existen cinco características que distinguen la adultez emergente de otras edades (Arnett, 2004a, 2006a). La adultez emergente es:

1. La edad de las exploraciones de la identidad;
2. La edad de la inestabilidad;
3. La edad de centrarse en uno mismo;
4. La edad de sentirse en medio;
5. La edad de posibilidades.

Quizá la característica más distintiva de la adultez emergente es que es la *edad de las exploraciones de la identidad.* Esto significa que es una edad en que las personas exploran varias posibilidades de amor y trabajo a

medida que hacen elecciones más duraderas. Conforme prueban esas posibilidades adquieren una identidad más definida, es decir, el conocimiento de quiénes son, cuáles son sus capacidades y limitaciones, cuáles son sus ideas y valores y qué lugar ocupan en la sociedad. Erik Erikson (1950), quien fue el primero en formular la idea de identidad, afirmaba que era principalmente un problema de la adolescencia, pero eso fue hace más de 50 años y en la actualidad las exploraciones de la identidad tienen lugar sobre todo al inicio de la adultez emergente (Arnett, 2000a, 2004a, 2005b; Côté, 2005).

Las exploraciones de la adultez emergente también la convierten en la *edad de la inestabilidad*. A medida que exploran diferentes posibilidades de amor y trabajo, la vida de los adultos emergentes suele ser inestable. Un buen ejemplo es la frecuencia con que se mudan de residencia. Como muestra la figura 1.1, las tasas de cambio de residencia en la sociedad estadounidense son mucho más altas entre los 18 y 29 años que en cualquier otro periodo de la vida. Esto es un reflejo de las exploraciones que prosiguen en la trayectoria de los adultos emergentes. Algunos salen de la casa de sus padres por primera vez entre los 18 y 19 años y se instalan en una residencia universitaria; otros lo hacen simplemente para ser independientes (Goldscheider y Goldscheider, 1999). Pueden mudarse de nuevo cuando abandonan la universidad o cuando se gradúan. Pueden mudarse para vivir con una pareja romántica, y luego de nuevo cuando la relación termina. Algunos se mudan a otra parte del país o del mundo para estudiar o trabajar. Casi para la mitad de los adultos emergentes de Estados Unidos, los cambios de residencia incluyen volver a vivir con sus padres al menos una vez (Goldscheider y Goldscheider, 1999).

*"¿Pero cuándo, mediante qué prueba, por qué indicación comienza la hombría? Físicamente, por un criterio, legalmente por otro. Moralmente por un tercero, intelectualmente por un cuarto y todos indefinidos."*

—Thomas De Quincey, *Autobiografía*, 1821

La adultez emergente también es una *edad de centrarse en uno mismo*. La mayoría de los adultos emergentes estadounidenses se mudan de la casa de sus padres a los 18 o 19 años y no se casan y tienen su primer hijo al menos hasta los 28 o 29 años (Arnett, 2000a). Como adultos emergentes, se encuentran entre la dependencia que los adolescentes tienen de sus padres y los compromisos de largo plazo en el amor y el trabajo que tiene la mayoría de los adultos, y durante esos años se centran en sí mismos mientras adquieren los conocimientos, habilidades y comprensión personal que necesitarán para la vida adulta. Durante la adultez emergente aprenden a tomar decisiones independientes acerca de todo, de lo que van a cenar o si van a cursar o no un posgrado.

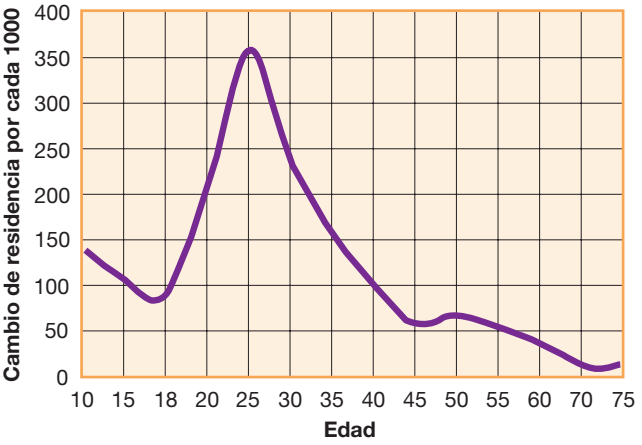



**FIGURA 1.1** Tasa de cambio de residencia por edad.
Fuente: U.S. Bureau of the Census (2003).

Decir que la adultez emergente es una época en que la persona se centra en sí misma no es peyorativo. No hay nada malo en centrarse en uno mismo durante la adultez emergente; es normal, saludable y temporal. La meta de centrarse en uno mismo es aprender a estar solo como una persona autosuficiente, pero los adultos emergentes no ven la autosuficiencia como un estado permanente. Más bien la ven como un paso necesario antes de comprometerse en relaciones duraderas con otros, en el amor y el trabajo.

Otra característica distintiva de la adultez emergente es que es una *edad de sentirse en medio*: ya no se es adolescente, pero tampoco plenamente adulto. Cuando se les pregunta si sienten que han alcanzado la adultez, la mayoría de los adultos emergentes no responden sí o no, sino que dan una respuesta ambigua: "En algunos sentidos sí, pero en otros no" (Arnett, 1994a, 1997, 1998a, 2000a, 2001a, 2003a, 2004a). Como se muestra en la figura 1.2, es sólo cuando la gente cumple entre 26 y 35 años que una clara mayoría siente que ha alcanzado la adultez. La mayoría de los adultos emergentes tienen el sentimiento subjetivo de estar en un periodo de transición de la vida, en el camino a la adultez pero sin haberla alcanzado aún.

Por último, la adultez emergente es la edad de las posibilidades, cuando son posibles muchos futuros distintos, cuando es poco lo que se ha decidido con certeza acerca de la dirección de la vida de una persona. Tiende a ser una edad de grandes esperanzas y expectativas, debido en parte a que pocos de sus sueños han sido probados en las hogueras de la vida real. En una encuesta nacional aplicada a estadounidenses de 18 a 24 años, casi

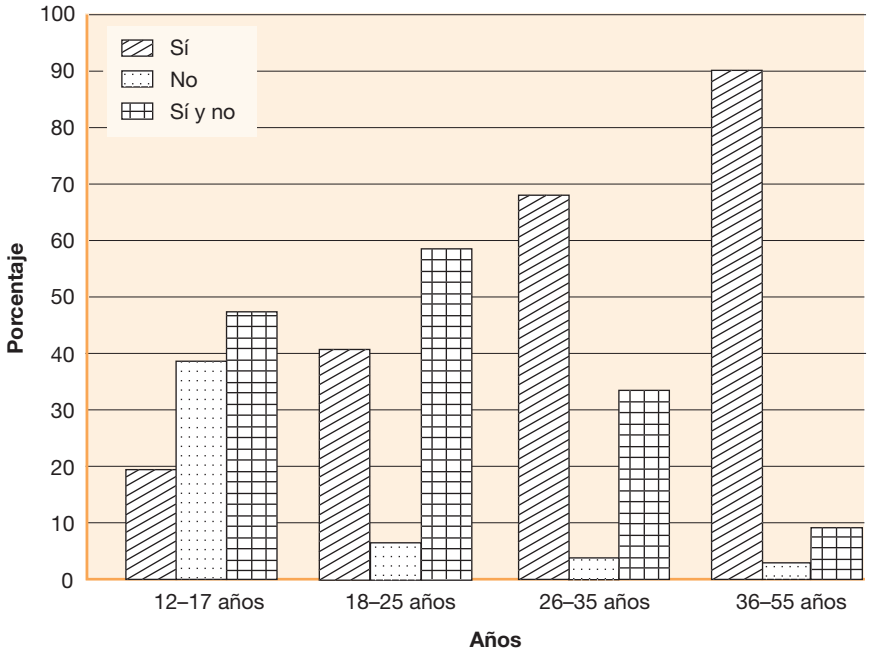



**FIGURA 1.2** Diferencias de edad en respuesta a la pregunta "¿Siente que ha alcanzado la adultez?"

Fuente: Arnett (2000a).

todos (96%) estaban de acuerdo con la afirmación: "Estoy muy seguro de que algún día llegaré adonde quiero estar en la vida" (Hornblower, 1997). Durante la adultez emergente nadie imagina que el futuro les depara trabajos monótonos y sin porvenir, divorcios amargos e hijos decepcionantes e irrespetuosos.

Una característica de la adultez emergente que la convierte en la edad de las posibilidades es que los adultos emergentes por lo general han dejado a su familia de origen pero todavía no se han comprometido con una nueva red de relaciones y obligaciones. Para los que provienen de una familia problemática, es su oportunidad para tratar de arreglar las facetas de ellos mismos que se han torcido. Al ya no ser dependientes de sus padres ni estar sometidos todos los días a sus problemas, pueden ser capaces de tomar decisiones independientes —quizá mudarse a un área diferente o asistir a la universidad— que den un nuevo rumbo a su vida (Arnett, 2004a). Incluso para aquellos que provienen de familias que son relativamente felices y sanas, la adultez emergente es una oportunidad para transformarse a modo de no estar hechos meramente a imagen de sus padres, sino que tomen decisiones independientes acerca de la clase de persona que desean ser y la forma en que quieren vivir. Durante este breve lapso (siete, quizá 10 años) parece posible la realización de todas sus esperanzas, porque para la mayoría de la gente el margen para tomar sus decisiones sobre cómo vivir es mayor de lo que había sido antes y mayor de lo que será en adelante.

No en todas las culturas existe la adultez emergente. Las culturas varían ampliamente respecto a las edades en que se espera que los jóvenes entren a la adultez plena y asuman responsabilidades adultas (Arnett y Galam-





Una persona joven en tres periodos: adolescencia temprana (10-14 años), adolescencia tardía (15-18 años) y adultez emergente (18-25 años).

**Tabla 1.3** Edad promedio del primer matrimonio y el primer parto en Estados Unidos, 1890-2005

| | Matrimonio | | Primer parto |
|---|---|---|---|
| Año | Hombres | Mujeres | Mujeres |
| 2005 | 27.2 | 25.1 | 24.7 |
| 1990 | 26.1 | 23.9 | 24.1 |
| 1980 | 24.7 | 22.0 | 23.0 |
| 1970 | 23.2 | 20.8 | 22.1 |
| 1960 | 22.8 | 20.3 | 21.8 |
| 1950 | 22.8 | 20.3 | 22.5 |
| 1940 | 24.3 | 21.5 | 23.2 |
| 1930 | 24.3 | 21.3 | —* |
| 1920 | 24.6 | 21.2 | — |
| 1910 | 25.1 | 21.6 | — |
| 1900 | 25.9 | 21.9 | — |
| 1890 | 26.1 | 22.0 | — |

*No se dispone de datos sobre la edad promedio del primer parto antes de 1940.

Fuentes: U.S. Bureau of the Census (2005); Arnett y Taber (1994).

bos, 2003; Schlegel y Barry, 1991). La adultez emergente existe sólo en las culturas en que se permite a los jóvenes posponer el ingreso a los papeles adultos como el matrimonio y la paternidad al menos hasta los 25-26 años (Arnett, 2000a). Por ende, la adultez emergente existe principalmente en sociedades industrializadas como Estados Unidos, Canadá, la mayor parte de Europa, Australia, Nueva Zelanda y Japón (Arnett, 2000a; Bynner, 2005; Chisholm y Hurrelmann, 1995). Sin embargo, en muchas otras regiones del mundo aumenta la aparición de la adultez emergente a medida que las culturas se vuelven más industrializadas y más integradas a una economía global. En los siguientes capítulos redundaremos en este tema.

Históricamente, la adultez emergente es un fenómeno reciente. En Estados Unidos, la edad promedio para el matrimonio se encuentra en una marca alta (alrededor de 25 años para las mujeres y 27 para los hombres) y se ha elevado de manera considerable durante los últimos 40 años (véase la tabla 1.3). Además, una proporción más alta de jóvenes estadounidenses van a la universidad al menos algún tiempo; en la actualidad, más de 60% (National Center for Education Statistics, 2005). En las décadas recientes han ocurrido cambios similares en otros países industrializados (Arnett, 2006b; Bynner, 2005; Chisholm y Hurrelmann, 1995; véase la tabla 1.4). El posponer las responsabilidades adultas al periodo entre los 25 y 29 años hace posible las exploraciones de la adultez emergente. Con el aumento de la industrialización y la integración económica en todo el mundo, es probable que el inicio de la adultez se vuelva cada vez más común en el mundo en el siglo XXI (Arnett, 2000a, 2002a).

Por ello, en este libro cubrimos tres periodos: **adolescencia temprana**, de los 10 a alrededor de los 14 años; **adolescencia tardía**, de los 15 a los 18 años, y **adultez emergente**, de los 18 a alrededor de los 25 años. La inclusión de esos tres periodos nos permitirá examinar a través de un amplio intervalo de edades los aspectos del desarrollo de los jóvenes: los cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimentan con el paso del tiempo. Los estudios sobre adolescencia temprana y tardía son más abundantes que los estudios sobre adultez emergente, por lo que la mayor parte de la información del libro se referirá a la adolescencia, pero cada capítulo contendrá alguna información sobre la adultez emergente.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Son los 25 años una buena edad máxima para el final de la adultez emergente? ¿Dónde pondría usted el límite superior de edad y por qué?

**Tabla 1.4** Edad promedio del matrimonio (para las mujeres) en países seleccionados

| Países industrializados | Edad | Países en desarrollo | Edad |
|---|---|---|---|
| Estados Unidos | 25 | Egipto | 19 |
| Canadá | 28 | Marruecos | 20 |
| Alemania | 28 | Ghana | 19 |
| Francia | 29 | Nigeria | 17 |
| Italia | 28 | India | 20 |
| Japón | 29 | Indonesia | 19 |
| Australia | 28 | Brasil | 21 |

Fuente: United Nations Economic Commission for Europe (2005); Population Reference Bureau (2000).

## La transición a la adultez

Por lo general, se considera que la adolescencia empieza con los primeros cambios perceptibles de la pubertad (Feldman y Elliott, 1990). El final de la adolescencia, tal como lo hemos definido aquí, también es bastante claro: los 18 años, cuando en las sociedades industrializadas la mayoría de la gente ha terminado la educación secundaria. Los 18 años también señalan el inicio de la adultez emergente, ya que es cuando la mayoría de los jóvenes inician las actividades exploratorias que caracterizan la etapa. Pero ¿qué señala el final de la adultez emergente? Si en muchos sentidos la adultez emergente es un periodo de transición de la adolescencia a la adultez plena, ¿cómo sabe una persona cuándo se ha completado la transición a la adultez? La respuesta es compleja y varía notablemente entre las culturas. Primero examinamos la transición a la adultez en la sociedad estadounidense y luego en culturas no occidentales.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

En su opinión, ¿qué marca la llegada de la adultez para usted mismo? ¿Para otros? ¿En general?

### La transición a la adultez, el estilo estadounidense

*"En ocasiones siento que he alcanzado la adultez y luego me siento y como helado directamente del envase, y me pongo a pensar: 'Sabré que soy adulta cuando deje de comer helado directo del envase' [...] Pero supongo que en ciertos sentidos siento que soy adulta. Soy una persona bastante responsable. Quiero decir, que si digo que voy a hacer algo, lo hago. En lo económico soy muy responsable con mi dinero. Pero hay ocasiones en que pienso: 'No puedo creer que tenga 25'. Muchas veces no me siento en realidad como una adulta."*

—Lisa, 25 años (Arnett, 2004a, p. 14)

En las sociedades industrializadas existen diversas formas en que puede definirse la transición a la adultez. Legalmente, la transición a la adultez ocurre en la mayoría de los sentidos a los 18 años. Es la edad en la que, para fines legales, la persona se convierte en un adulto que puede votar y firmar documentos de vinculación. Uno podría definir también la transición a la adultez como el inicio de los papeles que se consideran parte de la adultez: trabajo de tiempo completo, matrimonio y paternidad (Hogan y Astone, 1986).

Pero ¿qué hay acerca de los propios jóvenes? ¿Cómo conceptúan la transición a la adultez los jóvenes de las sociedades industrializadas? Varios estudios informan lo que la mayoría de los jóvenes de la sociedad estadounidense consideran como los indicadores clave de la transición a la adultez (Arnett, 1994a, 1998a, 2003b, 2004a; Greene, Wheatley y Aldava, 1992; Nelson, 2003; Scheer, Unger y Brown, 1994). Los resultados de los estudios fueron muy similares. La gente joven desde los 15 hasta los 28 o 29 coincide en que los indicadores más importantes de la transición de la adolescencia a la adultez son *aceptar la responsabilidad de uno mismo, tomar decisiones independientes* y *alcanzar la independencia financiera*, en ese orden. Advierta la semejanza entre esos tres criterios: todos están caracterizados por el **individualismo**; es decir, los tres destacan la importancia de aprender a ser autónomo como una persona autosuficiente sin depender de nadie más. Los valores del individualismo, como la independencia y la expresión personal, a menudo se comparan con los valores del **colectivismo**, como los deberes y obligaciones con los otros. Los criterios de la adultez favorecidos por los adultos emergentes estadounidenses reflejan los valores individualistas de la cultura mayoritaria de ese país (Bellah *et al.*, 1985; Harkness, Super y van Tijen, 2000; Triandis, 1995).

### La transición a la adultez: otras perspectivas

Estudios recientes indican que los criterios individualistas para la adultez favorecidos por los adultos emergentes estadounidenses también son favorecidos por los adultos emergentes de otras sociedades industrializadas. Se ha encontrado que los criterios más importantes en los estudios estadounidenses (aceptar la responsabilidad de uno mismo, tomar decisiones independientes y alcanzar la independencia financiera) también se encuentran entre los criterios principales en estudios de adultos emergentes en Israel (Mayseless y Scharf, 2003), Argentina (Facio y Micocci, 2003), Corea del Sur (Arnett, 2001b) y China (Nelson, Badger y Wu, 2004). Sin embargo, en esos estudios se encontraron también criterios culturales distintivos. Los jóvenes israelíes consideraban que terminar el servicio militar era importante para convertirse en adulto, en virtud de la obligación de cumplir con el servicio militar. Los jóvenes argentinos valoraban especialmente ser capaces de sostener a una familia, lo que quizá refleje los trastornos económicos que ha experimentado Argentina en los años recientes. Los adultos emergentes de Corea y China consideraban que para la adultez era necesario *ser capaz de mantener a los padres*, lo que refleja el valor colectivista de la obligación con los padres que se encuentra en las sociedades asiáticas (Naito y Gielen, 2003).

¿Qué hay acerca de las culturas tradicionales? ¿Tienen diferentes ideas acerca de lo que señala el inicio de la adultez en comparación con las sociedades industria-



El matrimonio es de gran trascendencia como indicador de la adultez en las culturas tradicionales. Aquí se presenta a una novia hindú con sus padres.

lizadas? La respuesta parece ser afirmativa. Los antropólogos han encontrado que prácticamente en todas las culturas tradicionales, no occidentales, la transición a la adultez está señalada clara y explícitamente por el *matrimonio* (Schlegel y Barry, 1991). Es sólo después del matrimonio que se considera que una persona ha alcanzado la categoría de adulto y que recibe los privilegios y las responsabilidades de los adultos. En contraste, en los estudios mencionados arriba muy pocos de los jóvenes indicaron que consideraban que el matrimonio fuera un indicador importante de la transición a la adultez. De hecho, en las sociedades industrializadas el matrimonio se clasifica cerca del fondo en las encuestas de posibles criterios para la categoría de adulto.

¿Qué deberíamos entender de ese contraste? Una posible interpretación sería que las culturas tradicionales consideran al matrimonio como la transición clave a la adultez porque aprecian el valor colectivista de la **interdependencia** más que el valor individualista de la independencia, y el matrimonio significa que una persona asume nuevas relaciones interdependientes fuera de la familia de origen (Arnett, 1995a, 1998a; Markus y Kitiyama, 1991; Turnbull, 1983). El matrimonio es un hecho social más que un proceso psicológico individual, y representa el establecimiento de una nueva red de relaciones con todos los familiares del cónyuge. Esto es especialmente cierto en las culturas tradicionales, donde es más probable que en Occidente, que los miembros de la familia estén muy unidos y tengan mucho contacto diario. De esta forma, las culturas que valoran la interdependencia consideran al matrimonio como el indicador más importante del inicio de la adultez debido a las formas en que el matrimonio confirma y fortalece la interdependencia.

Con todo, esas conclusiones acerca de las culturas tradicionales se basan principalmente en las observaciones de los antropólogos que las han estudiado. Si uno pregunta a los jóvenes de esas culturas acerca de sus propias concepciones de lo que señala el inicio de la adultez, obtiene respuestas distintas al matrimonio. Por ejemplo, Susan Davis y Douglas Davis (1989) preguntaron a jóvenes marroquíes (de nueve a 20 años): "¿Cómo sabes que eres mayor?" Encontraron que los dos tipos más comunes de respuestas fueron 1) las que destacaban la edad cronológica o el desarrollo físico, como el inicio del vello facial entre los muchachos; y 2) las que subrayaban cualidades del carácter, como el desarrollo de autocontrol (véase el apartado Enfoque en la cultura de las páginas 20-21). Pocos de los jóvenes mencionaron al matrimonio, aunque Davis y Davis (1989) afirman que en la cultura marroquí, por lo general, "después del matrimonio, uno es considerado un adulto" (p. 59). Esto indica que una mayor investigación de las concepciones de los jóvenes de la transición a la adultez en las culturas tradicionales sería esclarecedora y que sus opiniones pueden no coincidir con las nociones de la adultez que mantienen los adultos.

## El estudio científico de la adolescencia y la adultez emergente

Hay muchas formas de reunir conocimientos sobre el desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente. Hay algunas autobiografías excelentes de esos periodos como *This Boy's Life (Esta es la vida de un joven)* de Tobias Wolff (1987) y la autobiografía de Anna Frank (1942/1997). Los escritores han presentado informes sobre varios aspectos de esos periodos, enfocándose a menudo en una persona joven en particular o en un pequeño grupo (para un ejemplo, véase Bamberger [2004]). Se han escrito algunas novelas estupendas que se centran en la adolescencia y la adultez emergente, como *Catcher in the Rye (El guardián en el centeno)* de J. D. Salinger (1951/1964), *Katherine* de Anchee Min (1995) y *The Rule of the Bone* de Russell Banks (1995).

Basaré las ilustraciones y los ejemplos en fuentes de todos estos campos. Sin embargo, el enfoque principal de este libro será el estudio científico de la adolescencia y la adultez emergente. Usted aprenderá acerca del desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente como un campo de las ciencias sociales. Leerá acerca de los estudios más importantes e influyentes de la disciplina. En cada capítulo del libro encontrará un apartado Enfoque en la investigación, que explora a profundidad

un estudio específico y analiza en detalle los métodos que utilizó.

¿Qué significa para los especialistas dedicarse al estudio científico de la adolescencia y la adultez emergente? Significa aplicar las normas del **método científico** a las preguntas que investigamos (Cozby, Worden y Kee, 1989; Goodwin, 1995; Salkind, 2003; Shaughnessy y Zechmeister, 1985). El método científico incluye normas para las **hipótesis, muestreo, procedimiento, método,** análisis e interpretación.

Cada estudio científico empieza con una idea: un especialista desea encontrar una respuesta a una pregunta, y con base en una teoría o la investigación previa, propone una o más hipótesis. Una hipótesis es la idea del especialista acerca de una posible respuesta a la pregunta de interés. Por ejemplo, el especialista puede estar interesado en la pregunta: "¿Por qué las chicas tienen mayor probabilidad que los muchachos de deprimirse en la adolescencia?", y propone la hipótesis: "Es más probable que las muchachas se depriman porque tienden a culparse cuando experimentan conflictos con otros". El especialista diseña luego un estudio para probar esa hipótesis. Las hipótesis de un estudio son cruciales porque influyen en el muestreo, medidas, análisis e interpretación que siguen.

Con respecto al muestreo, los especialistas que estudian a los adolescentes y a los adultos emergentes tratan de encontrar una **muestra** que represente a la **población** en la que están interesados. Por ejemplo, suponga que un especialista quiere estudiar las actitudes de los adolescentes hacia la anticoncepción. La sala de espera de una clínica que ofrece servicios anticonceptivos no sería un buen lugar donde buscar una muestra, ya que es bastante probable que los adolescentes que acuden a dicha clínica tengan actitudes más favorables hacia la anticoncepción que los adolescentes en general, si no ¿por qué irían a un lugar que ofrece servicios anticonceptivos? En lugar de eso, si la población de interés son los adolescentes en general, sería mejor obtener la muestra en las escuelas o a través de una encuesta telefónica que seleccionara al azar hogares de la comunidad.

Por otro lado, si el especialista está interesado en las actitudes hacia la anticoncepción entre la población de adolescentes que ya usan o que planean usar anticonceptivos, entonces una clínica que ofrezca servicios anticonceptivos sería un buen lugar para encontrar una muestra. Todo depende de la población que el especialista desea estudiar y de las preguntas que quiere responder. La meta es encontrar una muestra que sea **representativa** de la población de interés (Goodwin, 1995; Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Si la muestra es representativa de la población, entonces los resultados de la muestra serán **generalizables** a la población. En otras palabras, los resultados de la muestra permitirán sacar conclusiones no sólo acerca de la muestra misma, sino también de la población mayor de adolescentes que la muestra representa.

El procedimiento del estudio es la tercera consideración del método científico. *Procedimiento* se refiere a la manera en que se realiza el estudio y en que se recopilan los datos. Un aspecto común del procedimiento en los estudios científicos de los seres humanos es el **consentimiento informado** (Goodwin, 1995). En cualquier estudio científico se supone que debe presentarse a los sujetos humanos una **forma de consentimiento** antes de que participen (Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Las formas de consentimiento incluyen información acerca de quién realiza el estudio, cuáles son los propósitos del estudio, qué significa la participación en el estudio (por ejemplo, responder cuestionarios sobre el uso de anticonceptivos), qué riesgos (si acaso) presenta la participación y qué puede esperar la persona a cambio de hacerlo. Las formas de consentimiento también suelen incluir una declaración que indica que la participación en el estudio es voluntaria y que las personas pueden interrumpirla en cualquier momento.

El uso de las formas de consentimiento no siempre es posible (por ejemplo, en las encuestas telefónicas), pero los especialistas que estudian adolescentes y adultos emergentes las incluyen en el procedimiento siempre que es posible. En el caso de los adolescentes menores de 18 años, se requiere también el consentimiento de uno de sus padres como parte de los procedimientos del estudio.

Otro aspecto del procedimiento son las circunstancias en que se reúnen los datos. Los especialistas tratan de obtener los datos de una manera imparcial. Por ejemplo, deben tener cuidado de no formular las preguntas de una entrevista o cuestionario de forma tal que induzca a la gente a dar una respuesta deseada. También deben asegurar a los participantes que sus respuestas serán confidenciales, en especial si el estudio concierne a un tema delicado como la conducta sexual o el consumo de drogas.

El método científico también incluye una variedad de métodos específicos para la recopilación de datos. Un método es una estrategia para recabar datos. En la siguiente sección consideraremos diversos métodos utilizados en la investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente. Será también una manera de presentar algunos de los estudios más importantes sobre la adolescencia y la adultez emergente a los que se hará referencia a menudo en el curso del libro.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Probablemente ha leído en diarios y revistas acerca de temas que atañen a la adolescencia y la adultez emergente. Encuentre un artículo reciente y analice si satisface o no los criterios de la investigación científica.

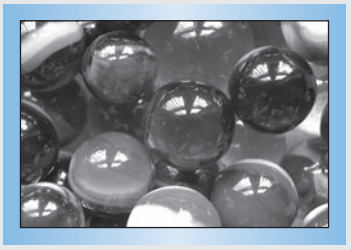


## Enfoque en la *cultura*

### Concepciones sobre la adolescencia en Marruecos

Los antropólogos Susan Davis y Douglas Davis (1989, 1995) han estudiado a los adolescentes de Marruecos durante casi tres décadas, originalmente como parte del Proyecto Adolescencia de Harvard descrito en este capítulo. Una de las preguntas que les ha interesado en su investigación concierne a las cualidades que los marroquíes asocian con la adolescencia.

El concepto más importante en las visiones marroquíes de la adolescencia es *'aql*, una palabra árabe que tiene connotaciones de "razonable, comprensión y racionalidad". El autodominio y la contención también forman parte de *'aql* (poseer *'aql* significa tener control sobre las necesidades y pasiones y ser capaz y estar dispuesto a dominarlas por respeto a quienes lo rodean). Los marroquíes consideran que *'aql* es una cualidad que se espera de los adultos y de la cual suelen carecer los adolescentes.



Se espera que *'aql* se desarrolle tanto en los hombres como en las mujeres durante la adolescencia, pero se cree que su pleno desarrollo les toma una década más a los varones. Esto parece deberse a las marcadas diferencias en los papeles y expectativas de su género. A diferencia de los hombres, a las mujeres se les asigna desde temprana edad diversas responsabilidades como el trabajo doméstico y el cuidado de los hermanos menores, por lo que para ellas es más importante desarrollar *'aql* antes, para cumplir con esas responsabilidades. Es bastante común, no sólo en Marruecos sino en las culturas tradicionales de todo el mundo, que en la adolescencia se imponga mucho más trabajo de las mujeres que de los hombres (Schlegel y Barry, 1991; Whiting y Edwards, 1988).

Otro término que usan los marroquíes en referencia a la adolescencia es *taysh*, que significa "imprudente, impetuoso y frívolo". Esta cualidad se asocia en especial con el despertar de la sexualidad y a las posibles violaciones de las normas sociales que puede estimular este despertar (la virginidad femenina antes del matrimonio es muy importante para los marroquíes). En la opinión de muchos marroquíes, *taysh* es una cualidad asociada con la adolescencia, como se ilustra en este intercambio entre Susan Davis y Naima, madre de dos adolescentes.

SUSAN: ¿Qué significa la palabra *taysh?*

NAIMA: Empieza a la edad de los quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve hasta los veinte. (Dura) hasta que ella desarrolla su *'aql*. Ella es frívola (*taysha*) durante unos cuatro años.

SUSAN: ¿Cómo sabe usted que han alcanzado esa edad? ¿Cómo podría saber cuándo ha llegado ahí Najet (su hija de 13 años)?

NAIMA: Uno puede reconocerlo. La muchacha se vuelve frívola. Empieza a preocuparse por su apariencia, por vestir bien, por lle-

## Métodos de la investigación

Los especialistas investigan la adolescencia y la adultez emergente en diversas disciplinas académicas como la psicología, sociología, antropología, educación y medicina. En sus investigaciones aplican diferentes métodos.

Dos problemas importantes de muchos métodos son la **confiabilidad** y la **validez**. Existen diversos tipos de confiabilidad, pero en general, un método tiene una confiabilidad alta si obtiene resultados similares en ocasiones distintas (Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Por ejemplo, un cuestionario que pide a las muchachas del último grado de preparatoria que recuerden cuándo ocurrió su primer periodo menstrual se consideraría confiable si la mayoría de las chicas respondieran lo mismo en la primera ocasión que cuando se les vuelve a hacer la pregunta seis meses más tarde. O, si se entrevistara a adolescentes acerca de la calidad de sus relaciones con sus padres, la medida sería confiable si sus respuestas fueran las mismas para dos entrevistadores diferentes (Goodwin, 1995).

*Validez* se refiere a la veracidad de un método (Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Un método es válido si mide lo que dice medir. Por ejemplo, las pruebas de CI pretenden medir las capacidades intelectuales, pero como veremos en el capítulo 3, esta afirmación es polémica. Los críticos afirman que las pruebas de CI no son válidas (es decir, que no miden lo que se supone

var ropa elegante y cosas llamativas, usted entiende [...] También desordena su horario escolar. Sale demasiado temprano o llega demasiado tarde (por ejemplo, quizá cambia su horario para encontrarse con muchachos). Hay que vigilarla en este momento. Si ve que está en el camino correcto, la deja en paz. Si advierte que está demasiado retrasada o fuera de tiempo, entonces tiene que poner las cosas en su lugar hasta que haya terminado la edad de la adolescencia. Cuando tiene veinte años, recupera su capacidad de razonar y ser racional.

SUSAN: ¿Cómo sabe usted cuando su hijo Saleh (de 14 años) alcanza la edad de la adolescencia?

NAIMA: Notaré que no llega a casa a tiempo, que empezará a faltar a la escuela [...] empezará a seguir a las muchachas [...] Las chicas empezarán a quejarse: "su hijo me está siguiendo". Ésta es la primera consecuencia.

SUSAN: De modo que es parecido a la chica: la muchacha se vestirá de manera elegante mientras que el muchacho empezará a interesarse en ella.

NAIMA: Así es.

Los marroquíes afirman de manera explícita que el matrimonio señala el final de la adolescencia y la entrada a la adultez. Sin embargo, a partir de su uso de los términos *'aql* y *taysh*, podemos ver que la transición a la adultez también implica cualidades intangibles similares a las que son importantes para los adolescentes y los adultos emergentes estadounidenses. ¿Puede usted ver las semejanzas entre *'aql* y *taysh* y las cualidades importantes en las nociones estadounidenses de la transición a la adultez que revisamos en este capítulo?

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿En qué se asemeja y se distingue el concepto marroquí de adolescencia de las opiniones de Platón y Aristóteles que se describieron arriba?



Adolescente.

que deben medir). Advierta que aunque una medida sea confiable, no necesariamente es válida. Existe un amplio acuerdo en que las pruebas de CI son confiables (por lo general, las personas obtienen aproximadamente las mismas puntuaciones en una ocasión que en otra) pero se cuestiona la validez de las pruebas. En general, la validez es más difícil de establecer que la confiabilidad.

Examinaremos cuestiones de confiabilidad y validez a lo largo del libro. Por ahora, pasamos a los métodos.

***Cuestionarios*** El método de uso más común en la investigación de las ciencias sociales es el cuestionario (Salkind, 2003; Sudman y Bradburn, 1989). Por lo regular, los cuestionarios tienen un formato de **pregunta cerrada**, lo que significa que se proporciona a los participantes respuestas específicas para que escojan (Sudman y Bradburn, 1989). En ocasiones las preguntas tienen un formato de **pregunta abierta**, lo que quiere decir que se permite a los participantes exponer su respuesta siguiendo a la pregunta. Una ventaja de las preguntas cerradas es que permiten reunir y analizar respuestas de un gran número de personas en un tiempo relativamente corto (Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Todos responden a las mismas preguntas con las mismas opciones de respuesta.

Por esta razón, las preguntas cerradas se han usado en encuestas a gran escala realizadas con adolescentes y adultos emergentes. Una de las encuestas más valiosas

es la encuesta Monitoring the Future (Monitoreando el futuro) realizada anualmente por el Instituto para la Investigación Social de la Universidad de Michigan (vea http://monitoringthefuture.org). Desde 1974, Monitoring the Future (MTF) ha recopilado cada año datos sobre más de 10,000 estudiantes del último grado de preparatoria. La encuesta se enfoca en el consumo de drogas, pero también contiene una variedad de preguntas sobre temas que van de las aspiraciones educativas a la socialización con los amigos (por ejemplo, Osgood *et al.*, 1996; Schulenberg *et al.*, 2004; Schulenberg *et al.*, 1995). Desde 1990, la encuesta MTF incluye una muestra de adolescentes de octavo y décimo grados, así como a alumnos del último grado de preparatoria. Además, los estudios de seguimiento de la MTF de adolescentes que cursaban el último año de preparatoria en la década de 1980 ahora se extienden casi a la edad de 30 años (por ejemplo, Bachman *et al.*, 1997; Schulenberg *et al.*, 2004). Esto hace de la encuesta MTF un recurso extremadamente valioso sobre la adultez emergente y de la adolescencia.

***Entrevistas.*** Aunque los cuestionarios son el método dominante en el estudio de la adolescencia y la adultez emergente, su uso tiene ciertas limitaciones (Arnett, 2005c; Sudman y Bradburn, 1989). Cuando se usa un cuestionario con un formato de pregunta cerrada, la variación de las posibles contestaciones ya está especificado y el participante debe elegir entre las respuestas proporcionadas. El investigador trata de cubrir las respuestas que parecen más verosímiles y más probables, pero en unas cuantas opciones de respuesta breve es imposible hacer justicia a la profundidad y diversidad de la experiencia humana. Por ejemplo, si un cuestionario contiene un reactivo como: "¿Qué tan cerca está de su madre? A. Muy cerca; B. Algo cerca; C. No muy cerca; D. Nada cerca", probablemente es cierto que un adolescente que elige "muy cerca" en realidad es más cercano a su madre que el adolescente que elige "nada cerca". Pero esto por sí solo no capta la complejidad de la relación entre un adolescente y una madre.

Las **entrevistas** pretenden proporcionar la individualidad y complejidad de las que suelen carecer los cuestionarios (Arnett, 2005c; Briggs, 1989). Una entrevista permite al especialista escuchar a adolescentes y adultos emergentes describir su vida con sus propias palabras, con toda la singularidad y riqueza que confieren esas descripciones. Una entrevista también permite al especialista conocer a la persona en su totalidad y ver cómo se entretejen las partes de su vida. Por ejemplo, una entrevista sobre las relaciones familiares de una adolescente podría revelar en el efecto en la relación con su madre de la relación con el padre y cuál ha sido el efecto en toda la familia de ciertos acontecimientos, como la pérdida de empleo de un miembro de la familia, problemas psicológicos, problemas médicos o drogadicción.

Las entrevistas proporcionan datos **cualitativos**, en comparación con los datos **cuantitativos** de los cuestionarios, y los datos cualitativos pueden ser interesantes e informativos. Sin embargo, igual que los cuestionarios, las entrevistas tienen limitaciones (Salkind, 2003; Sudman y Bradburn, 1989; Shaughnessy y Zechmeister, 1985). Debido a que, a diferencia de los cuestionarios, las entrevistas no suelen proporcionar respuestas preclasificadas, sus respuestas tienen que ser codificadas de acuerdo con algún plan de clasificación. Por ejemplo, si usted pregunta en una entrevista: "¿Qué ocupación piensas tener a los 30 años?", obtendría una gama fascinante de respuestas de una muestra de adolescentes o adultos emergentes. Esas respuestas podrían informarle acerca de todas las ocupaciones que los jóvenes imaginan que tendrán cuando sean adultos. Sin embargo, para dar sentido a los datos y presentarlos en un formato científico, en algún punto tendría que codificar las respuestas en categorías: negocios, artes, profesional/técnico, comercio, etcétera. Sólo de esta manera podría decir algo acerca del patrón de respuestas entre su muestra.

La codificación de los datos de la entrevista toma tiempo, esfuerzo y dinero. Ésta es una de las razones por las que muchos más estudios aplican cuestionarios que entrevistas. No obstante, se han llevado a cabo algunos estudios excelentes utilizando datos de entrevista. Por ejemplo, el sociólogo William Julius Wilson ha realizado estudios de cientos de adultos emergentes afroestadounidenses de vecindarios pobres en Chicago (Tienda y Wilson, 2002; Wilson, 1987, 1996). Su investigación se enfoca en las dificultades que enfrentan muchos jóvenes afroestadounidenses urbanos al buscar oportunidades educativas y ocupacionales. Wilson analiza las conexiones entre el alto desempleo entre los jóvenes afroestadounidenses urbanos y las escuelas a las que asisten, los vecindarios en los que viven, sus ideas acerca del trabajo y la educación, sus circunstancias familiares y las opiniones que los empleadores tienen de ellos como empleados potenciales. Wilson combina en sus libros datos cuantitativos y cualitativos para describir la vida de los jóvenes afroestadounidenses de una manera que es extremadamente vívida, esclarecedora e instructiva. Sus datos cuantitativos proporcionan al lector una comprensión clara del patrón general de la vida de los jóvenes en los guetos urbanos, pero al mismo tiempo sus ejemplos cualitativos traen a la vida las perspectivas y circunstancias individuales de la gente que estudia. Hablaremos más acerca de los estudios de Wilson, especialmente en el capítulo 11, sobre trabajo.

***Investigación etnográfica*** La **investigación etnográfica** es otra forma en que los especialistas han aprendido acerca



Margaret Mead y una adolescente samoana.

de la adolescencia y la adultez emergente (Jessor, Colby y Shweder, 1996). En la investigación etnográfica los especialistas pasan mucho tiempo entre las personas que desean estudiar, y a menudo viven entre ellas. La información obtenida en la investigación etnográfica proviene de las observaciones, experiencias y conversaciones de los especialistas con la gente que están estudiando. Es común que los antropólogos usen la investigación etnográfica al estudiar culturas no occidentales. Los antropólogos suelen publicar los resultados de su investigación en una **etnografía**, un libro que presenta las observaciones de un antropólogo sobre cómo es la vida en una cultura particular.

La primera etnografía sobre la adolescencia fue escrita por Margaret Mead (1928). Mead estudió a las personas de Samoa, un grupo de islas en el Pacífico del Sur. Una de las motivaciones de su estudio era ver si la "tormenta-estrés" que G. Stanley Hall consideraba característica de los adolescentes estadounidenses también se presentaba en una cultura no occidental donde la vida era muy diferente a la de la sociedad estadounidense. Mead escribió que, contrario a la afirmación de Hall de que la tormenta-estrés adolescente tienen una base biológica y por ende son universales, la mayoría de los adolescentes de Samoa pasaban por la adolescencia con facilidad, con pocas señales de agitación o confusión.

Después de la etnografía de Mead sobre la adolescencia samoana, pasaron varias décadas antes de que los antropólogos prestaran especial atención a la adolescencia. Sin embargo, en la década de 1980, dos destacados antropólogos de la Universidad de Harvard, Beatrice y John Whiting, pusieron remedio a este descuido. Iniciaron el **Proyecto Adolescencia de Harvard**, en el cual enviaron a jóvenes especialistas a realizar investigación etnográfica en siete culturas del mundo: los inuit (esquimales) del ártico canadiense; los aborígenes del norte de Australia; los musulmanes de Tailandia; los kikuyu de Kenia; los ijo de Nigeria; la zona rural de Rumania y Marruecos.

El proyecto produjo una serie de etnografías sumamente interesantes y esclarecedoras (Burbank, 1988; Condon, 1987; Davis y Davis, 1989; Hollos y Leis, 1989). Esas etnografías no sólo muestran la enorme variación que existe en la naturaleza de la adolescencia en culturas del mundo, sino también las maneras en que incluso las culturas de zonas remotas resienten la influencia de Occidente y la globalización. En el curso del libro recurriré con frecuencia a esas etnografías.

***Medición biológica*** Los cambios biológicos de la pubertad son una parte central del desarrollo adolescente, por lo que la investigación de la adolescencia incluye la medición del funcionamiento biológico. Un campo de esta investigación se ha enfocado en el tiempo y ritmo de diferentes aspectos del desarrollo físico durante la pubertad, como los cambios genitales y el crecimiento del vello púbico. Hace varias décadas un médico británico, J. M. Tanner, realizó una serie de estudios que vigilaban cuidadosamente los cambios físicos de los adolescentes y establecieron información válida acerca del momento y la secuencia de esos cambios (Eveleth y Tanner, 1976; Tanner, 1962). Más recientemente, otros especialistas han realizado investigaciones que miden las concentraciones hormonales en varios puntos de la adolescencia y buscan determinar cómo se relacionan con los estados de ánimo y la conducta de los adolescentes (por ejemplo, Susman, 1997; Susman, Dorn y Schiefelbein, 2003; McBurnett *et al.*, 2005). Hay también una oleada reciente de interés en la investigación sobre el funcionamiento cerebral adolescente. Examinaremos la investigación biológica sobre la adolescencia en varios capítulos del libro, en especial en el capítulo 2 (Bases biológicas).

***Investigación experimental*** Un enfoque empleado en muchos tipos de investigación científica es el **método de investigación experimental** (Salkind, 2003). En la forma más simple del diseño, se seleccionan al azar dos grupos de participantes de una población y un grupo (el **grupo experimental**) recibe algún tipo de tratamiento mientras que el otro (el **grupo control**) no lo recibe. Como los participantes fueron asignados al azar al grupo experimental o al grupo control, puede suponerse razonablemente que los dos grupos no diferían antes del experimento. Luego del tratamiento del grupo experimental, se aplica una segunda prueba a los dos grupos y cualquier diferencia entre ellos se atribuye al tratamiento.

El método de investigación experimental se usa con frecuencia en la investigación de los medios de comunicación. Por ejemplo, en un estudio, se asignó al azar a adolescentes afroestadounidenses de 11 a 16 años a un grupo experimental que veía videos de rap o a un grupo control que no lo hacía (Johnson, Adams, Ashburn y Reed, 1995). Luego del tratamiento del grupo experimental (su exposición a los videos de rap) ambos grupos respondieron a un relato acerca de la violencia en las citas de adolescentes. Se encontró que en la segunda prueba, las chicas (pero no los muchachos) del grupo experimental mostraron mayor aceptación de la violencia en las citas que las muchachas del grupo control.

Otro campo de investigación de la adolescencia en el que suele usarse el método de investigación experimental son las **intervenciones**, que son programas dirigidos a cambiar las actitudes o el comportamiento de los participantes. Por ejemplo, se han desarrollado diversos programas para impedir que los adolescentes empiecen a fumar cigarrillos, en los cuales se promueve el pensamiento crítico acerca de la publicidad del tabaco o se trata cambiar las actitudes que asocian el tabaquismo con la aceptación de los pares (por ejemplo, Horn, Dino, Kalsekar y Mody, 2005). Los adolescentes que participan en dichos estudios se asignan al azar al grupo experimental que recibe la intervención o al grupo control que no la recibe. Después de la intervención, se evalúan las actitudes y la conducta de los dos grupos respecto al tabaquismo. Si la intervención funcionó, las actitudes o el comportamiento del grupo experimental deberían ser menos favorables hacia el tabaquismo que las del grupo control.

***Registros diarios*** Todos los métodos descritos hasta ahora han estado presentes durante muchas décadas en las ciencias sociales. Un método más reciente que promete proporcionar información acerca de la adolescencia y la adultez emergente es el **método de muestreo de experiencias (MME)**, creado por Csikszentmihalyi y Larson (1984; Larson, Moneta, Richards y Wilson, 2002; Larson y Richards, 1994; Verma y Larson, 1999). Este método consiste en hacer que los jóvenes lleven relojes con localizadores, por lo regular durante una semana. Cuando se les llama con el localizador en momentos aleatorios del día, registran una variedad de características de su experiencia en ese momento, incluyendo dónde y con quién están, qué hacen y qué sienten. Los resultados proporcionan una perspectiva única sobre las experiencias cotidianas de los adolescentes. Los estudios MME han sido especialmente importantes porque brindan información sobre la vida emocional de los adolescentes y sus experiencias con sus familias. Me referiré a esos estudios a menudo, en especial en el capítulo 6 (El yo) y en el capítulo 7 (Relaciones familiares).

A lo largo del libro presentaré estudios que utilizan una amplia variedad de métodos. Por ahora, los métodos descritos arriba le proporcionan una introducción a los enfoques empleados con más frecuencia.

## Análisis e interpretación

Una vez que se han reunido los datos para un estudio usando métodos de uno u otro tipo, por lo regular se conducen análisis estadísticos para examinar las relaciones entre diferentes partes de los datos. A menudo los análisis son determinados por las hipótesis que generaron el estudio. Por ejemplo, un investigador que estudia las relaciones de los adolescentes con sus padres puede plantear la hipótesis, basada en una teoría o en la investigación anterior, de que los adolescentes están más cercanos a sus madres que a sus padres, luego probar esa hipótesis con un análisis estadístico que compara la calidad de las relaciones de los adolescentes con las madres y con los padres.

Una vez que los datos son analizados, tienen que ser interpretados. Cuando los científicos redactan los resultados de su estudio para publicarlos en una revista científica, interpretan los resultados del estudio a la luz de las teorías relevantes y de la investigación previa. Uno de los temas fundamentales en la interpretación de la investigación es el de la **correlación versus causalidad**. Una correlación es una relación previsible entre dos variables: conocer una de las variables le permite predecir la otra con cierto grado de precisión. Pero el hecho de que dos variables estén correlacionadas no significa que una cause a la otra.

Considere un ejemplo. En estudios del trabajo adolescente, suele encontrarse una correlación negativa entre las horas trabajadas y la dedicación a la escuela (Barling y Kelloway, 1999). Es decir, cuanto más trabajen los adolescentes, menor suele ser su dedicación a la escuela. Pero que esta correlación también signifique causalidad requiere interpretación. Una posible interpretación es que trabajar muchas horas causa que

los adolescentes se dediquen menos a la escuela. Otra posible interpretación es que estar menos dedicados la escuela causa que los adolescentes trabajen más horas. También es posible que trabajar muchas horas y la poca dedicación a la escuela sean causados por una tercera variable: un CI relativamente bajo, una personalidad que busca sensaciones o provenir de una familia de bajos ingresos. Aunque el problema de la correlación versus causalidad puede ser aclarado en cierto grado con un diseño de **estudio longitudinal** que siga a los adolescentes a lo largo del tiempo y considerando los resultados de otros estudios que hayan planteado preguntas similares de diferentes maneras, las conclusiones sacadas también dependen de los juicios de los especialistas que interpretan los datos.

Una vez que un especialista escribe un artículo en que describe los métodos usados, los resultados del análisis estadístico y la interpretación de los resultados, por lo general somete el manuscrito del artículo a una revista profesional. El editor de la revista envía luego el manuscrito para que sea revisado por otros especialistas. En otras palabras, el manuscrito es **arbitrado** para determinar su precisión científica y credibilidad, así como la importancia de su contribución al campo. El editor suele confiar en la revisión del arbitraje para decidir si acepta publicar o no el manuscrito. Si el editor determina que el manuscrito ha pasado el proceso de arbitraje, el artículo es publicado en la revista. Algunas revistas que publican artículos arbitrados sobre adolescencia y la adultez emergente son *Journal of Adolescent Research, Youth & Society, Journal of Adolescence, Journal of Youth & Adolescence* y *Journal of Research on Adolescence*. Además de publicar artículos de investigación, la mayoría de las revistas publican artículos teóricos y artículos de revisión que integran los resultados de numerosos estudios. Los especialistas que estudian la adolescencia y la adultez emergente también publican los resultados de su investigación en libros, y es frecuente que esos libros pasen por el proceso de arbitraje.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Elija un tema sobre la adolescencia y la adultez emergente que le interese estudiar. ¿Qué enfoque metodológico emplearía y por qué?

## Teorías e investigación

Una parte decisiva del proceso científico en cualquier campo es el desarrollo de teorías. Una buena teoría presenta un conjunto de ideas interrelacionadas de manera original e inspiradora y señala el camino a la investigación posterior. Las teorías y la investigación están intrínsecamente conectadas: una teoría genera hipótesis que pueden ser probadas en la investigación y la investigación da lugar a modificaciones de la teoría, lo cual genera nuevas hipótesis y mayor investigación. Un buen ejemplo es la teoría de tormenta-estrés de G. Stanley Hall. En el siglo pasado su teoría generó una gran cantidad de investigaciones, las cuales produjeron modificaciones a la teoría porque demostraron que la tormenta-estrés no es tan intensa ni universal en la adolescencia como Hall había propuesto. Aún continúa la investigación sobre las preguntas que generó su teoría, como la medida en que es común en la adolescencia el conflicto con los padres (Arnett, 1999a; Laursen, Coy y Collins, 1998).

Este libro no contiene un capítulo independiente dedicado a las teorías, no porque crea que las teorías no son importantes, sino porque pienso que las teorías y la investigación están intrínsecamente conectadas y deben presentarse juntas. En cada capítulo se presentan teorías en relación con la investigación que han generado y las preguntas que han suscitado para la investigación futura. Sin embargo, en la siguiente sección presento un bosquejo de una teoría cultural del desarrollo que se aplica a una amplia gama de temas.

## Teoría ecológica de Bronfenbrenner

La **teoría ecológica** del desarrollo humano, de Urie Bronfenbrenner, es una importante teoría cultural (Bronfenbrenner, 1980, 1998, 2000, 2005). Bronfenbrenner presentó su teoría como una reacción a lo que consideraba un énfasis excesivo de la psicología del desarrollo en el ambiente inmediato, en especial la relación entre madre e hijo. Bronfenbrenner argumentaba que el ambiente inmediato es importante, pero que en el desarrollo de los niños hay mucho más que eso. La teoría de Bronfenbrenner llama la atención al ambiente cultural general que la gente experimenta durante la maduración y a las formas en que interactúan los niveles del ambiente de una persona. En trabajos recientes (Bronfenbrenner, 2000, 2005; Bronfenbrenner y Morris, 1998), Bronfenbrenner agregó una dimensión biológica a su marco de referencia y ahora lo llama una "teoría bioecológica", pero la contribución distintiva de la teoría se conserva en su descripción del ambiente cultural.

De acuerdo con Bronfenbrenner, hay cinco niveles clave o *sistemas* que cumplen un papel en el desarrollo humano (vea la figura 1.3):

- El **microsistema** es el término de Bronfenbrenner para el ambiente inmediato, las situaciones en que la gente experimenta su vida cotidiana. Es aquí donde tienen lugar las interacciones y relaciones directas

de la persona. En la mayoría de las culturas los microsistemas incluyen las relaciones con el padre y la madre, con los hermanos y quizá con la familia extendida (si algún familiar vive cerca y se le ve de manera regular); con los pares y amigos; con los maestros y con otros adultos (como entrenadores, autoridades religiosas y patrones). Bronfenbrenner destaca que el niño es un agente *activo* en los microsistemas; por ejemplo, los niños son afectados por sus padres, pero la conducta de los niños también afecta a sus padres; los niños son afectados por sus amigos, pero ellos también hacen elecciones acerca de a quién tener como amigos. El microsistema es donde se ha enfocado la mayor parte de la investigación en la psicología del desarrollo; sin embargo, en la actualidad la mayoría de los psicólogos del desarrollo usan el término **contexto** en lugar de microsistema para referirse a los escenarios ambientales inmediatos.

- El **mesosistema** es la de interconexiones entre los diversos microsistemas. Por ejemplo, un niño al que maltratan sus padres puede volverse difícil de manejar en sus relaciones con los maestros; o, si el patrón de uno de los padres exige más horas de trabajo, se resiente la relación del padre con el niño.
- El **exosistema** se refiere a las instituciones sociales que tienen influencias indirectas pero potencialmente importantes en el desarrollo. En la teoría de Bronfenbrenner esas instituciones incluyen a las escuelas, instituciones religiosas y medios de comunicación. Por ejemplo, en países asiáticos como Corea del Sur, la competencia para ingresar a la universidad es intensa y depende principalmente del desempeño de los adolescentes en un examen nacional aplicado al final de la preparatoria; en consecuencia, los años del bachillerato son un periodo de extrema tensión académica.
- El **macrosistema** es el sistema amplio de ideas y valores culturales y los sistemas económico y gubernamental que se basan en esas ideas y valores. Por ejemplo, en países como Irán y Arabia Saudita, las ideas y valores culturales están basados en el islamismo, y los sistemas económico y gubernamental de esos países también se basan en las enseñanzas del Islam. En contraste, en Occidente la convicción del valor de la libertad individual se refleja en un sistema económico capitalista y en sistemas gubernamentales de democracia representativa.
- Por último, el **cronosistema** se refiere a los cambios que ocurren en las circunstancias del desarrollo a lo largo del tiempo, tanto con respecto al desarrollo individual como a los cambios históricos. Por ejemplo, con respecto al desarrollo individual, perder el empleo es una experiencia muy diferente a los 15 de lo que sería a los 45 años; con respecto a los cambios históricos, en muchos países las oportunidades ocupacionales abiertas a las mujeres jóvenes son mucho más amplias de lo que eran hace medio siglo.

Muchas de las características de la teoría ecológica de Bronfenbrenner la hacen importante y útil para el enfoque cultural que se adoptará en este libro. Muchas teorías del desarrollo no hacen mención de la cultura, pero ésta es un componente importante de la teoría de Bronfenbrenner. Le parece que las ideas y los valores culturales son la base para muchas de las otras condiciones del desarrollo de los niños. Además, su teoría reconoce la importancia de los cambios históricos como influencias en el desarrollo, como lo haremos aquí. También, Bronfenbrenner hace hincapié en que los niños y adolescentes son participantes activos en su desarrollo, y no sólo los receptores pasivos de las influencias externas, y también eso será enfatizado a lo largo de este libro.

Hay partes de la teoría que abordaré de manera diferente en el libro. Considero que los medios de comunicación juegan un papel más central y directo en el desarrollo del que desempeñan en la teoría de Bronfenbrenner, y yo pondría más énfasis que Bronfenbrenner en el macrosistema de las creencias y valores culturales como la base del resto del ambiente de socialización. No obstante, la teoría de Bronfenbrenner es una forma útil de pensar en el desarrollo y en varios puntos del libro haremos referencia a ella.

## Temas de este libro

A lo largo del libro se abordarán diversos temas relativos a la adolescencia y la adultez emergente, como la pubertad, las amistades, las experiencias de trabajo y otros. Sin embargo, algunos temas serán parte de todos los capítulos: los contrastes culturales, los contrastes históricos, el enfoque interdisciplinario, los temas de género y la globalización.

### Contrastes culturales

El enfoque cultural es central para este libro. Es esencial estar al tanto de los problemas y las diferencias culturales para obtener una comprensión completa del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente. Ser adolescente o adulto emergente de la clase media estadounidense es diferente en muchos sentidos a ser una joven en Egipto, Tailandia o Brasil; y también es diferente de ser una persona joven en ciertas culturas minoritarias estadounidenses, como la cultura afroestadounidense urbana o la cultura de los inmigrantes mexico-estadounidenses

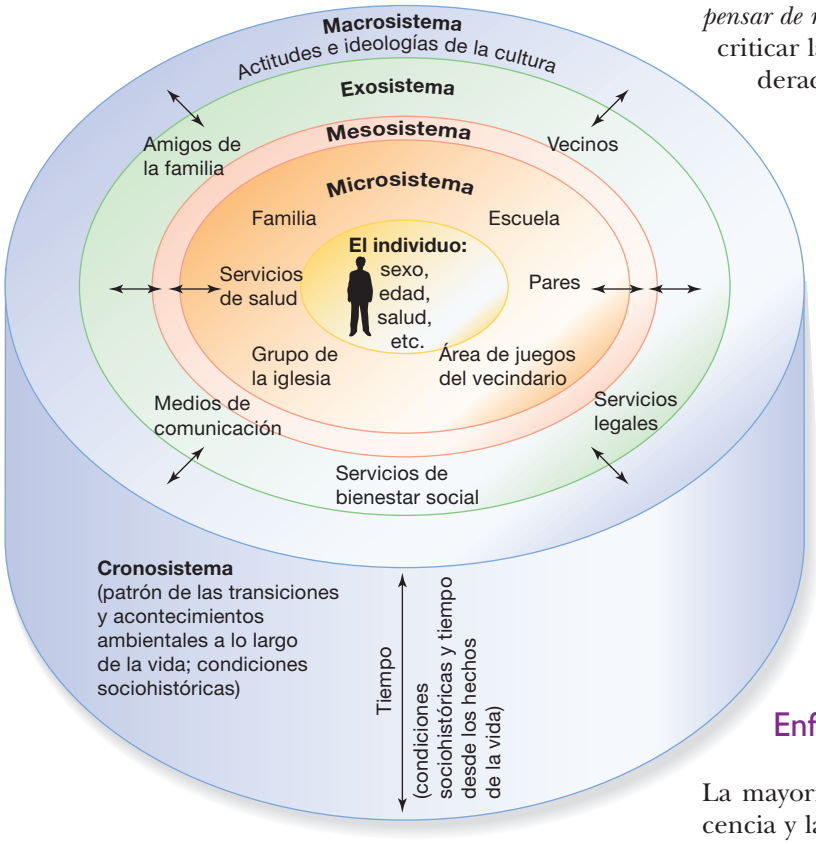



**FIGURA 1.3** Teoría ecológica de Bronfenbrenner.
Fuente: Feldman (2006).

recientes. Aunque los cambios físicos de la pubertad son similares en todos lados, las culturas difieren mucho en la forma en que responden a esos cambios y en lo que permiten y esperan de sus adolescentes. Las culturas también difieren en qué tanta libertad para la exploración permiten a los adultos emergentes.

Hasta hace poco, los especialistas se enfocaban de manera casi exclusiva en los adolescentes y adultos emergentes que eran estadounidenses blancos de clase media. Sin embargo, en las dos décadas pasadas esto ha cambiado de manera notable. En la actualidad, los especialistas han presentado descripciones del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente en lugares de todo el mundo, y los que se enfocan en la sociedad estadounidense han puesto más atención a las culturas de Estados Unidos que están fuera blancos de clase media.

A lo largo del libro presento ejemplos de muchas culturas diferentes para cada tema que abordamos. Además, cada capítulo contiene un apartado, Enfoque en la cultura, en el que se detalla una cultura particular con respecto al tema del capítulo. Además, con frecuencia critico la investigación desde una perspectiva cultural. Cuando usted termine el libro, espero que sea capaz de *pensar de manera cultural*, de forma que pueda analizar y criticar la investigación en relación a si toma en consideración o no a la cultura.

## Contrastes históricos

De la misma forma en que podemos aprender mucho acerca de la adolescencia y la adultez emergente al comparar culturas, también podemos aprender mucho comparando la vida de los adolescentes y los adultos emergentes actuales con la adolescencia y la adultez emergente tal como se experimentaban en otros tiempos. A lo largo del libro proporciono información histórica sobre los temas revisados. Además, cada capítulo presenta un apartado Enfoque en la historia que proporciona información más detallada sobre un tema específico en un periodo histórico particular.

## Enfoque interdisciplinario

La mayoría de los especialistas que estudian la adolescencia y la adultez emergente son psicólogos. Han sido formados en psicología y trabajan como profesores en los departamentos de psicología de colegios y universidades. Sin embargo, muchos especialistas de otras disciplinas también estudian la adolescencia y la adultez emergente. Los estudios recientes de la antropología que ya analizamos son un ejemplo. La sociología tiene una larga tradición de erudición sobre la adolescencia y la adultez emergente y algunos de los estudios más importantes en campos como las relaciones entre pares, la delincuencia y la transición a la adultez provienen de la sociología. Los médicos, en especial psiquiatras y pediatras, también han hecho contribuciones importantes, sobre todo en lo que concierne a la biología de la adolescencia y la adultez emergente y al tratamiento de los trastornos psicológicos que pueden ocurrir durante esos periodos de edad, como la anorexia nerviosa. Los especialistas en educación han hecho contribuciones importantes sobre el desarrollo de los adolescentes y adultos emergentes en relación con la escuela, así como sobre otros temas. En décadas recientes los historiadores han publicado muchos estudios excelentes sobre la adolescencia y la adultez emergente.

Aunque en cierto sentido los límites que establecemos entre disciplinas son útiles, también son esencialmente artificiales. Si desea comprender el desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente, debería buscar conocimientos donde pueda encontrarlos. Espero que para el momento en que termine este libro, tenga una

comprensión tan completa como sea posible de la adolescencia y la adultez emergente, y para alcanzar esa meta utilizaré material de la psicología, la antropología, la sociología, la psiquiatría, la educación, la historia y otras disciplinas.

## Temas sobre género

En toda cultura conocida, el género es un tema clave en el desarrollo a lo largo del ciclo de vida (Carroll y Wolpe, 2005; Hatfield y Rapson, 2006). Las culturas tienen expectativas diferentes para los hombres y las mujeres desde el momento en que nacen. Los niños toman conciencia de su género alrededor de los dos años, y con esta conciencia aumenta su sensibilidad a las diferencias en lo que se considera un comportamiento apropiado para cada género. Las diferencias en las expectativas culturales relacionadas con el género por lo regular se hacen más pronunciadas en la pubertad. La adolescencia y la adultez emergente son, entre otras cosas, periodos de preparación para asumir los papeles adultos en la familia y el trabajo. En la mayoría de las culturas esos papeles difieren de manera considerable según si se es hombre o mujer, por lo que las expectativas para los adolescentes y adultos emergentes de ambos sexos difieren. En la mayoría de las culturas también difieren mucho entre los hombres y las mujeres las conductas esperadas en el cortejo y la conducta sexual que son parte característica de la adolescencia y la adultez emergente.

*"Los húngaros, checoeslovacos y búlgaros tratan de imitar todo lo que es estadounidense, y me refiero a TODO. […] Si seguimos así, nuestros pequeños países perderán gradualmente sus culturas nacionales."*

—Miklos Vamos, periodista húngaro, 1994

Aunque todas las culturas tienen diferentes expectativas para los hombres y las mujeres, el grado de las diferencias varía mucho. En las culturas mayoritarias actuales de Occidente, las diferencias son relativamente vagas: hombres y mujeres tienen los mismos empleos, usan muchas ropas iguales (por ejemplo, pantalones vaqueros y camisetas) y disfrutan los mismos espectáculos. Si usted creció en Occidente, quizá le sorprenda saber qué tan profundas son las diferencias de género en otras culturas. Por ejemplo, en Marruecos se espera más o menos que los muchachos adquieran experiencia sexual antes del matrimonio (Davis y Davis, 1989). Por otro lado, se espera que las chicas sean vírgenes en su noche de bodas. En consecuencia, la primera experiencia sexual de los muchachos suele ser con una prostituta. La mañana después de la boda, los novios están obligados a colgar fuera de la ventana la sábana de su cama, con una mancha de sangre que demuestre que el himen de la chica fue roto en la noche de bodas, lo que confirma que se mantuvo virgen hasta ese momento.

Nada comparable a eso existe en Occidente. Sin embargo, también en Occidente existen expectativas de carácter sexual. Incluso ahora hay menos enfermeros, secretarios o padres de tiempo completo y menos conductoras de camiones, ingenieras o senadoras. Las diferencias en las expectativas para los hombres y las mujeres pueden ser más sutiles en Occidente que en otras culturas, pero siguen siendo poderosas y son una parte clave de la adolescencia y la adultez emergente. A lo largo del libro, mencionaré las diferencias de género en los temas que abordemos; además, el capítulo 5 está dedicado específicamente a estos temas. Al terminar el libro, espero que tenga un conocimiento más amplio del trato diferente que reciben hombres y mujeres en las culturas de todo el mundo y de la forma en que su desarrollo ha sido moldeado por su cultura de maneras correspondientes a cada género, de las que quizá no se había percatado antes.

## Globalización

Recientemente, los investigadores han empezado a prestar más atención a las influencias culturales sobre el desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente. Sin embargo, es irónico que esta atención a la cultura llegue en un momento de la historia del mundo en que los límites que hacían distintivas a las culturas se debilitan constantemente (Arnett, 2002a; Fukuyama, 1993) y en que el mundo se integra cada vez más en una cultura mundial, una "aldea global", como señaló hace algunos años el filósofo social Marshall McLuhan. Ninguna cultura tradicional ha permanecido exenta de esos cambios. Usted puede ir a la cultura más remota de la selva tropical de Venezuela, a la aldea ártica más septentrional en Canadá, al poblado montañoso más pequeño de Nueva Guinea, y encontrará que también estos lugares son arrastrados inexorablemente a una cultura mundial común. Nuestra exploración del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente no estaría completa sin una explicación de esos cambios, los cuales reflejan la **globalización** de la adolescencia y la adultez emergente (Arnett, 2002a; Schlegel, 2000).

La globalización significa que la creciente integración tecnológica y económica mundial está haciendo al mundo "más pequeño" y homogéneo. Como consecuencia de la globalización de la adolescencia y la adultez emergente, los jóvenes de todo el mundo experimentan ambientes cada vez más parecidos. Los adolescentes y los

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Ha viajado a otro país en años recientes? De ser así, ¿se le ocurren ejemplos que haya presenciado que reflejen la globalización de la adolescencia? Si no, ¿se le ocurren ejemplos de cosas que haya leído o escuchado? ¿Qué consecuencias positivas y negativas anticipa de la globalización de la adolescencia?

adultos emergentes de muchas partes del mundo crecen mientras escuchan la misma música, miran las mismas películas, van a la escuela cada vez más años, aprenden a usar computadoras personales, beben los mismos refrescos y usan las mismas marcas de pantalones. El atractivo de estar conectados a una cultura global parece ser mayor entre los adolescentes y los adultos emergentes (Arnett, 2002a; Schlegel, 1998). Quizá esto se deba a que son más capaces que los niños de buscar información más allá de las fronteras de su propia cultura (por ejemplo, a través de los viajes e Internet) y a que están menos comprometidos que los adultos con los papeles establecidos y con una forma establecida de vida.

La globalización no significa que en todos lados los jóvenes crecen exactamente de la misma manera o que su identidad cultural se vuelva exactamente igual. El patrón mundial más común es que la identidad de los jóvenes se está volviendo cada vez más **bicultural**, con una identidad para la participación en su cultura local y otra para la participación en la cultura global (Arnett, 2002a), por ejemplo, a través del correo electrónico o en el trato con visitantes extranjeros. También debería advertirse que aunque muchos jóvenes participan con entusiasmo en la cultura global, otros adolescentes y adultos emergentes están a la vanguardia de una creciente resistencia a la globalización, por ejemplo en las protestas recientes contra las acciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional (Arnett, 2002a; Welti, 2002).




La globalización de la adolescencia: la camiseta de este adolescente asiático hace alusión a un producto estadounidense.

A lo largo del libro, presento ejemplos de cómo afecta la globalización la vida de los adolescentes y los adultos emergentes. Consideraremos los probables efectos, positivos y negativos, de esta tendencia en su futuro.

*"Los chicos en las calles de Tokio tienen más en común con los chicos de las calles de Londres que con sus padres."*

—Sumner Redstone, propietario de MTV, 1994

## Organización del libro

Luego de este capítulo inicial, el libro se divide en tres secciones. La primera sección, Bases, incluye capítulos sobre cinco campos diferentes del desarrollo: bases biológicas, bases cognoscitivas, ideas culturales, género y el yo. Esos capítulos describen los campos que forman el cimiento para el desarrollo de los jóvenes a través de varios aspectos de su vida. En conjunto, esos capítulos forman la base para comprender el desarrollo tal como ocurre en diversos contextos.

De esta forma, la primera sección prepara el escenario para la segunda, llamada Contextos. *Contexto* es el término que usan los especialistas para referirse a los medios en los que tiene lugar el desarrollo. Esta sección tiene capítulos sobre seis contextos diferentes para el desarrollo de los adolescentes y los adultos emergentes: relaciones familiares; amigos y pares; citas, amor y sexualidad; escuela; trabajo, y medios de comunicación.

La tercera sección lleva el título de Problemas y perspectivas. El primer capítulo de esta sección, Problemas, aborda dificultades que van de la conducción riesgosa de automóviles al consumo de drogas y la depresión. El segundo capítulo de esta sección, y el último del libro, es Adolescencia y adultez emergente en el siglo XXI. En este capítulo consideramos el futuro del desarrollo en la adolescencia y adultez emergente, así como las oportunidades y los peligros que pueden experimentar los jóvenes en el siglo por venir.

## Recapitulación

Este capítulo presenta las ideas y los conceptos centrales que se analizarán en el resto del libro. Lo siguiente resume los puntos clave que han sido revisados.

- El enfoque cultural adoptado por este libro significa que se describirá a la adolescencia y la adultez emergente como construcciones culturales; las culturas determinan cómo es la experiencia de esas edades. Se destacará que lo que supone que es un adolescente o un adulto emergente varía con las culturas.
- La adolescencia tiene una larga historia en las sociedades occidentales como un periodo específico de la vida entre la niñez y la adultez. Sin embargo, fue sólo durante los años 1890-1920 que la adolescencia desarrolló su forma moderna, como un periodo de la vida en que los jóvenes son en gran medida excluidos del trabajo adulto y pasan su tiempo principalmente entre sus pares.
- *La adultez emergente* es el término para el periodo entre los 18 y los 25 años. Este periodo se caracteriza de manera distintiva por ser la edad de las exploraciones de la identidad, la edad de inestabilidad, la edad de centrarse en uno mismo, la edad de sentirse en medio y la edad de las posibilidades.
- El método científico incluye normas para las hipótesis, muestreo, procedimiento, método, análisis e interpretación. En el estudio de la adolescencia y la adultez emergente se utilizan una variedad de métodos específicos para la recopilación de datos, que van de cuestionarios y entrevistas a la investigación etnográfica y la investigación experimental.
- La teoría ecológica de Bronfenbrenner hace hincapié en el ambiente cultural que experimenta la gente mientras se desarrolla y en las formas en que interactúan los diferentes niveles del ambiente de una persona. La teoría incluye cinco niveles o *sistemas*: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.
- El libro se divide en tres secciones principales: Bases, Contextos y Problemas y perspectivas.

En cada capítulo, esta sección de recapitulación replantea los puntos principales y luego ofrece algunas reflexiones sobre lo que sabemos hasta este punto y lo que aún tenemos que aprender.

El estudio de la adolescencia y la adultez emergente es relativamente nuevo. La adolescencia se estableció como un campo definido sólo a partir de la publicación del trabajo de G. Stanley Hall, hace un siglo; mientras que la adultez emergente apenas se está convirtiendo en un campo de estudio aparte. Como hasta ahora, en los capítulos siguientes se aprenderá mucho acerca de esas edades. Sin embargo, hasta ahora la mayor parte de la investigación se había enfocado en los jóvenes de la cultura mayoritaria estadounidense. Ese enfoque se ha ampliado para incluir otros grupos de la sociedad estadounidense así como a jóvenes de otras culturas del mundo. Una de las metas del libro es familiarizarlo con la investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente de muchas culturas, de forma que sea capaz de adoptar un enfoque cultural en su propia comprensión de cómo se desarrollan los jóvenes durante esos años.



## Términos clave

adolescencia 4
adolescencia tardía 16
adolescencia temprana 16
adultez emergente 13
bicultural 29
colectivismo 17
confiabilidad 20
consentimiento informado 19
contexto 26
correlación versus causalidad 24
cronosistema 26
cualitativo 22
cuantitativo 22
cultura 7
cultura mayoritaria estadounidense 7
cultura tradicional 7
encuesta 8
encuesta nacional 8
entrevista 22
estudio longitudinal 25
etnografía 23
exosistema 26
forma de consentimiento 19
generalizable 19
globalización 28
grupo control 24

grupo experimental 24
hipótesis 19
individualismo 17
interdependencia 18
intervención 24
investigación etnográfica 23
jóvenes 7
juventud 7
lamarckiano 12
macrosistema 26
menarquia 11
mesosistema 26
método 19
método científico 19
método de investigación experimental 24
Método de muestreo de experiencias (MME) 24
microsistema 26
movimiento del estudio infantil 10
muestra 19
muestra aleatoria 9
muestreo 19
muestreo estratificado 8
occidente 7
países en desarrollo 7
países industrializados 7
población 19
Posición socioeconómica (PSE) 7
pregunta abierta 21
pregunta cerrada 21
procedimiento 19
Proyecto Adolescencia de Harvard 23
punto de vista invencionista 9
recapitulación 10
representativa 19
revisión arbitrada 25
servicio del ciclo de vida 6
sociedad 7
teoría ecológica 25
tormenta-estrés 10
validez 20

## Recursos en Internet

**http://www.earaonline.org**
Sitio electrónico de la Asociación Europea para la Investigación de la Adolescencia. Información sobre la afiliación, conferencias y noticias recientes concernientes a la organización.

**http://www.s-r-a.org**
Sitio oficial de la Sociedad para la Investigación de la Adolescencia, que es la principal organización para los especialistas en adolescencia. Contiene información acerca de conferencias y publicaciones relacionadas con la adolescencia.

**http://www.s-r-a.org/easig.html**
Sitio del Grupo de Interés Especial en la Adultez Emergente, a través de la Sociedad para la Investigación de la Adolescencia. Contiene información acerca de conferencias sobre la adultez emergente, recursos para la enseñanza de cursos sobre la adultez emergente y una bibliografía de artículos y libros útiles sobre el tema.

## Para lecturas adicionales

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* Nueva York: Oxford University Press. Una presentación general de mi teoría e investigación sobre la adultez emergente, con capítulos sobre temas de amor y sexo, trabajo, ideas y valores.

Arnett, J. J. y Tanner, J. L. (comps.) (2006). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century.* Un libro reciente que contiene un resumen de los conocimientos actuales sobre la adultez emergente en Estados Unidos. Tiene capítulos sobre una amplia variedad de temas, como desarrollo de la identidad, relaciones familiares, salud mental, sexualidad y uso de los medios de comunicación.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (vols. I y II), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Son dos volúmenes gruesos, cada uno con más de 500 páginas, pero puede resultarle ameno revisarlos para hacerse una idea de las doctrinas de Hall. También verá cómo ha cambiado la aproximación científica del estudio de la adolescencia desde la época de Hall.

Kett, J. F. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present.* Nueva York: Basic Books. El historiador Joseph Kett hace un análisis muy ameno de la historia de la adolescencia en Estados Unidos.

Modell, J. (1989). *Into one's own: From youth to adulthood in the United States, 1920-1975.* Berkeley: University of California Press. El historiador John Modell muestra cómo ha cambiado la edad para el matrimonio y la paternidad en el curso del siglo xx. Este animado libro contiene pasajes de revistas, cartas y otras fuentes para ilustrar la estadística.

CAPÍTULO 2

# Bases biológicas



LA REVOLUCIÓN BIOLÓGICA DE LA PUBERTAD

RESPUESTAS CULTURALES, SOCIALES Y PSICOLÓGICAS ANTE LA PUBERTAD

DESARROLLO BIOLÓGICO Y AMBIENTE: LA TEORÍA DE LAS INTERACCIONES GENOTIPO-AMBIENTE

*"Tuve mi primer periodo a los 12 años, sabía de eso antes y no me asusté. Creo que me sentía bastante bien porque sabía que me convertía en una mujer, ya sabes. Y de verdad era un sentimiento agradable."*

**—Adolescente afroestadounidense (Konopka, 1976, p. 48)**

*"Yo no sabía acerca de eso [la menstruación]. [Mi madre] nunca me habló del tema. Estaba asustada. Empecé a lavar mi ropa interior esperando que mi madre no se enterara, pero ella llegó y me sorprendió lavándola y empezó a reírse de mí. Nunca me dijo lo que era [. . .] Quiero decir que me dijo que no había nada de que preocuparse y que era algo que sucede, pero no me dijo lo que significaba y cosas así."*



**—Adolescente latina (Konopka, 1976, pp. 47-48)**

*"Desde que soy físicamente más madura me miran mucho cuando salgo. A veces se siente bien o es divertido cuando estoy con mis amigos, en especial cuando es alguien agradable. Pero cuando es un bicho raro o cuando algún hombre mayor me dice algo como "Oooooooh", entonces me asusta y quiero decir "Sólo tengo 12 años, déjame en paz."*

**—Denise, 12 años (Bell, 1998, p. 24)**

*"No puedo soportar cómo me veo ahora. En ocasiones quisiera poner una bolsa sobre mi cabeza para ocultar mi rostro. Está lleno de barros y grasa. Puedo lavarlo 10 veces al día y sigue igual."*

**—Pablo, 15 años (Bell, 1998, p. 10)**

*"El vello púbico me dio un susto de muerte. Veía todas esas pequeñas protuberancias y no sabía lo que eran. Pensé que quizá tenía [una enfermedad de transmisión sexual], pero ni siquiera había tenido sexo."*

**—Juan (Bell, 1998, p. 20)**

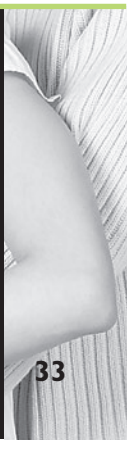
*"[La primera vez que eyaculé] estoy casi seguro de que fue un sueño húmedo. El problema era que yo no sabía de qué se trataba. Estaba sorprendido de que había mojado la cama. ¿Qué había hecho? Sólo después de un año averigüé lo que era."*

**—Adolescente estadounidense blanco (Stein y Reiser, 1993, p. 377)**

Los ejemplos anteriores ilustran la amplia gama de reacciones de los adolescentes ante algunos de los sucesos que marcan la madurez física y sexual. También revelan las formas en que influyen las culturas en las interpretaciones de los jóvenes de los acontecimientos biológicos de la pubertad, al brindarles o no información acerca de los cambios que tendrán lugar en sus cuerpos.

Aunque la adolescencia es una época de origen cultural, los cambios biológicos de la pubertad son una parte central del desarrollo durante la adolescencia en





todas las culturas. Ocurren muchos cambios y a menudo son espectaculares. Ahí está uno, creciendo a una tasa más o menos estable a lo largo de la niñez, y luego, de repente empieza la metamorfosis: estirón del crecimiento, vello púbico, vello en las axilas, acné, cambios en la forma del cuerpo, desarrollo de los senos y menarquia en las niñas, la primera eyaculación y vello facial en los niños, y mucho más. Los cambios son emocionantes y jubilosos, pero los adolescentes los experimentan también con otras emociones: temor, sorpresa, irritación y ansiedad. En especial, la adquisición de los cambios fundamentales más temprano o más tarde que la mayoría de los pares es una fuente de ansiedad.

Los cambios biológicos de la pubertad son similares en todas las culturas, pero en este capítulo veremos que incluso los acontecimientos biológicos interactúan con las influencias culturales. La cultura influye en el momento en que se suceden los acontecimientos biológicos y cada cultura responde de diferente manera a los cambios biológicos que significan la llegada de la madurez sexual en el adolescente. A su vez, los adolescentes dependen de la información proporcionada por sus culturas para interpretar los cambios que ocurren en su cuerpo y en su apariencia física.

En este capítulo empezaremos con una descripción de los cambios hormonales que conducen a los cambios biológicos de la pubertad. Enseguida daremos una descripción de los cambios físicos de la pubertad, incluyendo cambios de estatura, peso, proporción músculo-grasa y fuerza. A continuación haremos una descripción de las características sexuales primarias (producción de espermatozoides y óvulos) y secundarias (como el crecimiento del vello púbico y el desarrollo de los senos). Luego examinaremos las respuestas culturales, sociales y psicológicas a la pubertad, incluyendo las diferentes experiencias de los adolescentes cuya maduración es relativamente precoz o tardía. Terminaremos el capítulo con un examen de las interacciones entre influencias biológicas y ambientales.

## La revolución biológica de la pubertad

El término **pubertad** se deriva de la palabra latina *pubescere*, que significa "hacerse peludo". Pero en la pubertad los adolescentes hacen mucho más que volverse peludos. Después de un desarrollo constante y gradual durante la niñez, en la pubertad el cuerpo pasa por una revolución biológica que cambia de manera espectacular la anatomía, fisiología y apariencia física del adolescente. Para el momento en que los adolescentes entran a la adultez emergente su aspecto es muy diferente al que mostraban antes de la pubertad, su cuerpo funciona de manera muy distinta y están preparados biológicamente para la reproducción sexual. Esos cambios son resultado de los acontecimientos que ocurren en el sistema endocrino durante la pubertad.

### El sistema endocrino

El **sistema endocrino** está formado por glándulas que se localizan en diversas partes del cuerpo. Esas glándulas liberan en el torrente sanguíneo sustancias químicas llamadas **hormonas,** que afectan el desarrollo y funcionamiento del cuerpo. Demos una mirada a cada una de las glándulas que son parte del sistema endocrino y a las hormonas que liberan durante la pubertad (véase la figura 2.1).

***El inicio de la pubertad en el hipotálamo*** Los cambios hormonales de la pubertad empiezan en el **hipotálamo**, que se localiza en la parte inferior del cerebro, debajo de la corteza. El hipotálamo tiene efectos profundos y diversos sobre la motivación fisiológica y psicológica y el funcionamiento en áreas como comer, beber y la experiencia de placer, incluyendo el placer sexual. Además de esas funciones, el hipotálamo estimula y regula la producción de hormonas en otras glándulas (Petersen, 1988). Para iniciar la pubertad, el hipotálamo empieza a incrementar gradualmente su producción de la **hormona liberadora de gonadotropina (GnRH)**, que segrega a intervalos de alrededor de dos horas.

El incremento en la GnRH empieza en la niñez media, al menos uno o dos años antes de los primeros cambios corporales de la pubertad.

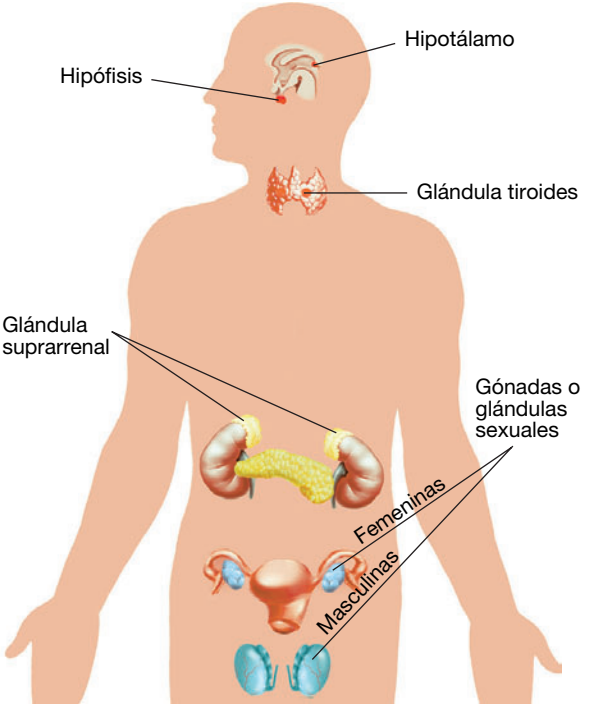



**FIGURA 2.1** Las principales glándulas del cambio de la pubertad.

Pero ¿qué causa que el hipotálamo incremente la producción de GnRH? Evidencia reciente indica que ocurre cuando se alcanza un umbral de grasa corporal. Durante la niñez media la proporción de grasa en el cuerpo se incrementa gradualmente, y una vez que se alcanza el nivel umbral, se dispara en el hipotálamo el incremento de la GnRH. Las células adiposas producen una proteína, **leptina**, que proporciona la señal al hipotálamo (Mantzoros, 2000; Shalatin y Philip, 2003; Spear, 2000). En consecuencia, la pubertad se demora en los adolescentes que son extremadamente delgados debido a enfermedades, ejercicio excesivo o alimento insuficiente. La genética, el estrés, la posición socioeconómica (PSE) y las toxinas ambientales son otros factores que influyen en el inicio de la pubertad (Finkelstein, 2001a; Kipke, 1999).

***La hipófisis y las gonadotropinas*** El incremento de la GnRH influye en la **hipófisis**, una glándula que mide poco más de un centímetro y que se localiza en la base del cerebro. El nombre de *hormona liberadora de gonadotropina* es el correcto, porque eso es lo que hace cuando llega a la hipófisis: hace que la hipófisis produzca hormonas llamadas **gonadotropinas.** Las dos gonadotropinas son la **hormona estimulante del folículo (FSH, por sus siglas en inglés)** y la **hormona luteinizante (LH, por sus siglas en inglés)**. Estas dos hormonas estimulan el desarrollo de los **gametos** —óvulos en los ovarios y espermatozoides en los testículos (Villee, 1975)— e influyen en la producción de hormonas sexuales por los ovarios y los testículos, las cuales serán descritas con más detalle abajo.

***Las gónadas y las hormonas sexuales*** Los ovarios y los testículos también se conocen como las **gónadas** o glándulas sexuales. En respuesta a la estimulación de la hormona estimulante del folículo y de la hormona luteinizante liberadas por la hipófisis, las gónadas incrementan su producción de las **hormonas sexuales**. Existen dos clases de hormonas sexuales, los **estrógenos** y los **andrógenos.** En lo que concierne al desarrollo de la pubertad, el estrógeno más importante es el **estradiol** y el andrógeno más importante es la **testosterona** (Villee, 1975). Los incrementos en esas hormonas son causa de la mayor parte de los cambios corporales que se observan en la pubertad, como el crecimiento de los senos en las mujeres y del vello facial en los hombres.

El estradiol y la testosterona son producidos tanto por los hombres como por las mujeres, y a lo largo de la niñez sus concentraciones son aproximadamente iguales en ambos sexos (Money, 1980). Sin embargo, una vez que empieza la pubertad, el equilibrio cambia notablemente: las mujeres producen más estradiol que los hombres y éstos producen más testosterona (véase la figura 2.2). A mediados de la adolescencia, la producción de estradiol es alrededor de ocho veces más alta en las mujeres que antes de la pubertad, pero en los hombres es sólo alrededor de dos veces mayor (Nottelmann *et al.*, 1987; Susman, 1997). De igual modo, a mitad de la adolescencia la producción de testosterona en los hombres es alrededor de 20 veces más alta de lo que era antes de la pubertad, pero en las mujeres sólo es alrededor de cuatro veces más alta (Nottelmann *et al.*, 1987; Susman, 1997).

Los andrógenos son producidos no sólo por las glándulas sexuales, sino también por las glándulas suprarrenales. En la pubertad, la hipófisis incrementa la producción de una hormona conocida como **hormona adrenocorticotrópica (ACTH)**, la cual causa que las glándulas suprarrenales incrementen la producción de andrógeno (Archibald, Graber, Brooks-Gunn, 2003). Los andrógenos liberados por la glándula suprarrenal tienen los mismos efectos que los andrógenos liberados por los testículos, contribuyendo a cambios como el desarrollo de mayor vello corporal.

***El ciclo de retroalimentación en el sistema endócrino*** Desde la infancia se produce un **ciclo de retroalimentación** entre el hipotálamo, la hipófisis, las gónadas y las glándulas suprarrenales que controla y ajusta los niveles de las hormona sexuales (véase la figura 2.3). El hipotálamo supervisa las concentraciones de andrógenos y estrógenos en el torrente sanguíneo y cuando las hormonas sexuales alcanzan un nivel óptimo, llamado el **punto de regulación**, el hipotálamo reduce su producción de GnRH. La hipófisis responde a la reducción de la GnRH disminuyendo su producción de FSH, LH y ACTH; a su vez, las gónadas y las glándulas suprarrenales responden a la baja de FSH y LH y reducen la cantidad de hormonas sexuales que producen.

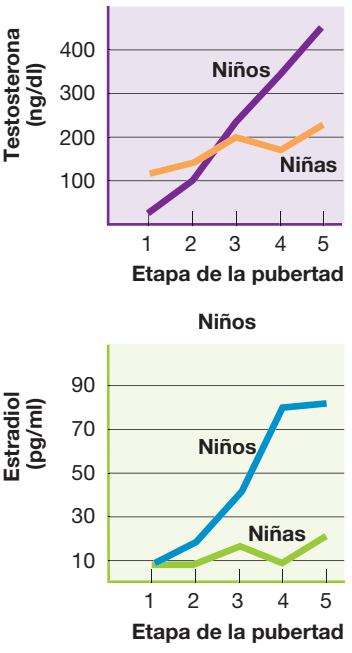



**FIGURA 2.2** Diferencias sexuales en los cambios hormonales durante la pubertad.
Fuente: Nottelmann *et al.* (1987).

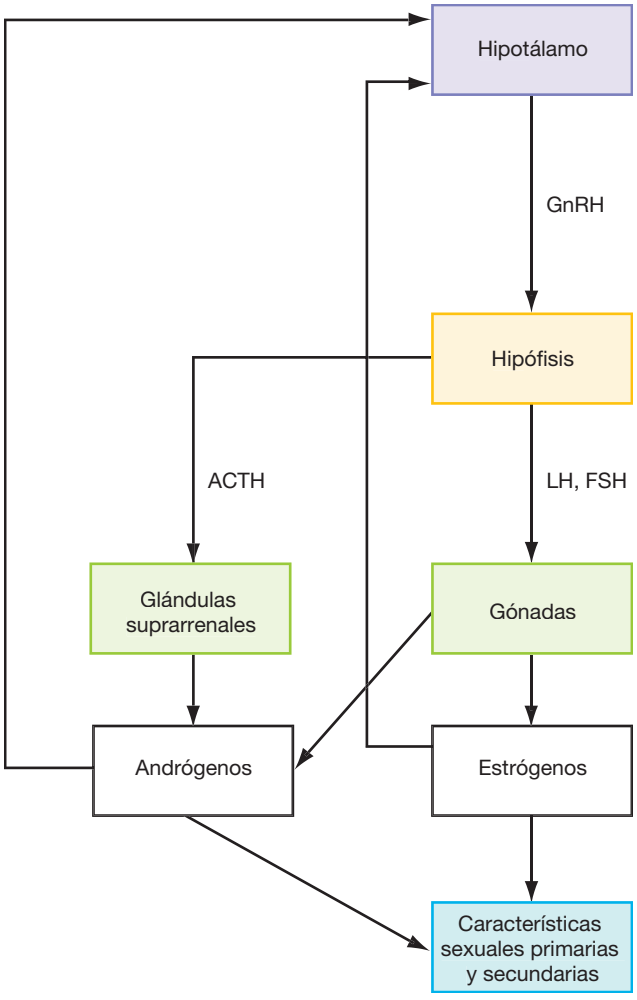



**FIGURA 2.3** El ciclo de retroalimentación.
Fuente: Adaptado de Grumbach *et al.* (1974).

Una metáfora que suele usarse para el punto de regulación es la de termostato. Si pone el termostato en 25 grados, cuando la temperatura baja de ese nivel se enciende la caldera. A medida que la caldera calienta las habitaciones, la temperatura se eleva, y cuando alcanza de nuevo los 25 grados, se apaga. En su cuerpo, cuando las concentraciones de las hormonas sexuales bajan de su punto de regulación, las gónadas producen más. Una vez que las concentraciones se elevan de nuevo hasta el punto de regulación, disminuye su producción.

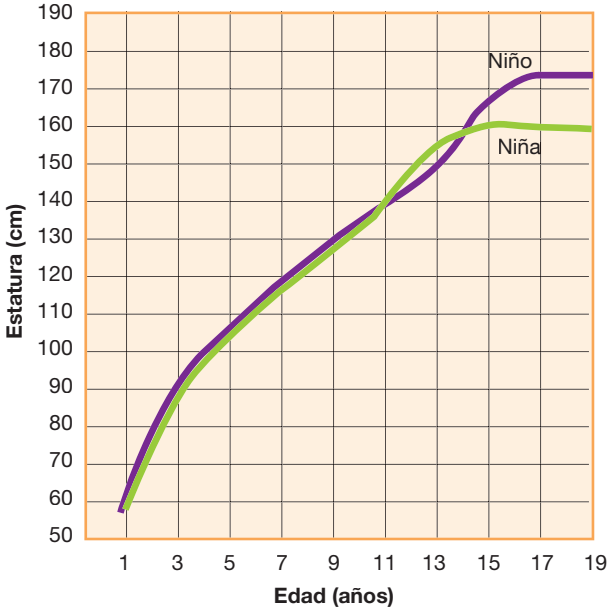
Cuando empieza la pubertad, los puntos de regulación para los andrógenos y los estrógenos se elevan en el hipotálamo, lo que aumenta todavía más el punto de regulación para los andrógenos en los hombres que en las mujeres, mientras que el punto de regulación para los estrógenos se eleva más en las mujeres que en los hombres. En otras palabras, durante la niñez las gónadas producen una cantidad relativamente pequeña de las hormonas sexuales antes de que se alcance el punto de regulación del hipotálamo y éste señale a las gónadas que disminuyan la producción de hormonas sexuales. Sin embargo, a medida que empieza la pubertad y se elevan en el hipotálamo los puntos de regulación para las hormonas sexuales, las gónadas pueden producir una cantidad creciente de las hormonas sexuales antes de que el hipotálamo les dé la instrucción de disminuir la producción. Para regresar a la metáfora del termostato, es como si el termostato fuera puesto en 15 grados durante la niñez, por lo que el "calor" de la producción de hormonas sexuales se dispara sólo de manera ocasional. En el curso de la pubertad, es como si el termostato se elevara a 30 grados y aumentará en consecuencia el "calor" de la producción de las hormonas sexuales.

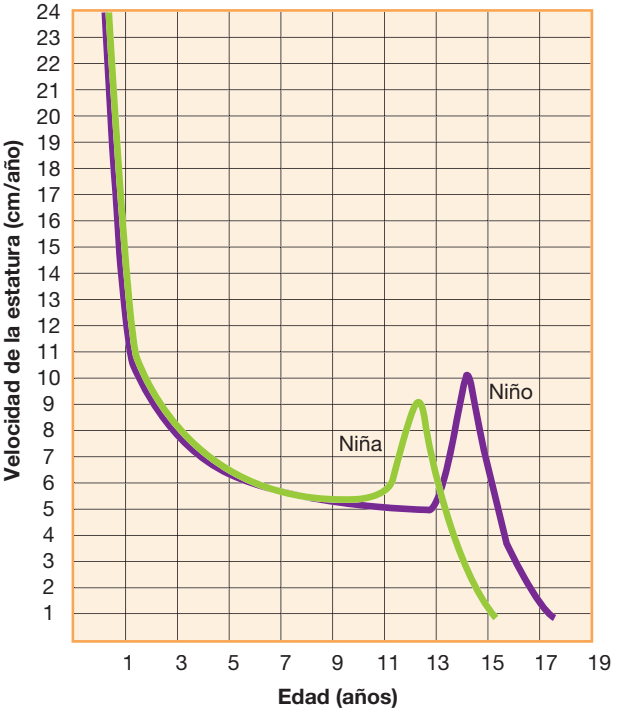
## Crecimiento físico durante la pubertad

Los incrementos de las concentraciones de las hormonas sexuales que se analizaron en la sección anterior, dan por resultado una serie de cambios impresionantes en el cuerpo de los adolescentes. Uno de esos cambios es la tasa de crecimiento físico. Después de avanzar a un ritmo uniforme desde la niñez temprana, al llegar la pubertad el crecimiento se acelera de manera repentina. De hecho, una de las primeras señales de la pubertad en niñas y niños es el **estirón del crecimiento adolescente**. La figura 2.4 muestra la tasa característica de crecimiento en estatura del nacimiento a los 19 años, incluyendo el estirón de crecimiento adolescente. En el **punto de crecimiento más rápido**, cuando el estirón de crecimiento adolescente está en su punto máximo, las niñas crecen alrededor de 9.0 cm por año y los niños crecen alrededor de 10.5 cm por año (Tanner, 1971). Tanto en las niñas como en los niños, la tasa de crecimiento en el punto de crecimiento más rápido es el más alto desde que tenían dos años de edad.

Como se muestra en la figura 2.4, las niñas empiezan el estirón del crecimiento y llegan al punto de crecimiento más rápido unos dos años antes que los niños. Esto también es cierto en relación con otros aspectos del desarrollo físico en la pubertad (las niñas maduran alrededor de dos años antes que los niños). Hasta que empieza el estirón del crecimiento, durante la niñez los niños suelen ser ligeramente más altos que las niñas de la misma edad (Marshall, 1978). En la adolescencia temprana, las niñas son en promedio más altas durante dos años, de los 11 a los 13 años, los dos años en que han alcanzado su estirón del crecimiento y los niños no. Sin embargo, la maduración más temprana de las niñas contribuye a su menor estatura adulta, ya que el estirón del crecimiento adolescente también señala el inicio del final de su crecimiento. Debido a que las niñas empiezan más temprano el estirón del crecimiento, también alcanzan más pronto su estatura final, en promedio alrededor de los 16 años, comparado con una edad aproximada de 18 años para los muchachos (Archibald *et al.*, 2003). Los

**FIGURA 2.4** Crecimiento en estatura y velocidad de la estatura para hombres y mujeres promedio. Fuente: Adaptado de Marshall (1978).






Por lo general, las niñas alcanzan su estirón del crecimiento dos años antes que los niños.

niveles más altos de testosterona también contribuyen a que, en promedio, la estatura final de los muchachos sea mayor (Underwood y Van Wyk, 1981).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cuáles son algunas de las consecuencias sociales y psicológicas del hecho de que las niñas maduren alrededor de dos años antes que los niños durante la pubertad?

Durante el estirón del crecimiento adolescente, no todas las partes del cuerpo crecen al mismo ritmo. Cierta **asincronía** en el crecimiento durante esta época explica por qué algunos adolescentes tienen una apariencia "desgarbada" al inicio de la pubertad, a medida que algunas partes del cuerpo crecen con mayor rapidez que otras. Las **extremidades** —pies, manos y cabeza— son las primeras en alcanzar el estirón del crecimiento, seguidas por los brazos y las piernas (Archibald *et al.*, 2003). Algunas partes de la cabeza crecen más que otras. La frente se hace más alta y más ancha, la boca se ensancha, los labios se hacen más llenos y el mentón, las orejas y la nariz se hacen más prominentes (Mussen *et al.*, 1990). El torso, el pecho y los hombros son las últimas partes del cuerpo en alcanzar el estirón del crecimiento, y por ende son las últimas en llegar al final de su crecimiento.

Además del estirón del crecimiento, durante la pubertad ocurre un estirón en el crecimiento muscular (Tanner, 1971), debido sobre todo al incremento de la testosterona. Como los muchachos experimentan mayores incrementos de testosterona que las niñas, también presentan mayores incrementos de crecimiento muscular (Grumbach *et al.*, 1974). Como se muestra en la figura 2.5, antes de la pubertad la masa muscular de las niñas y los niños es muy similar.

Los niveles de grasa corporal también aumentan durante la pubertad, pero el incremento es mayor en las niñas que en los niños, según se muestra en la figura 2.5. Como resultado de esas diferencias sexuales en el crecimiento de músculos y grasa, para el final de la pubertad los chicos tienen una proporción de músculo a grasa de alrededor de 3:1, mientras que la proporción músculo a grasa para las niñas es de 5:4 (Grumbach *et al.*, 1974). Durante la pubertad también se presentan otras diferencias sexuales de la forma corporal. Las caderas y los hombros se ensanchan en las niñas y en los niños, pero en las niñas las caderas se ensanchan más que los hombros y en los muchachos los hombros se ensanchan más que las caderas.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Dado de manera natural que las niñas ganan considerablemente más grasa corporal que los niños durante la pubertad, ¿por qué crearían las culturas ideales físicos que imponen que las mujeres sean delgadas cuando alcanzan la pubertad?

Tanto en los niños como en las niñas el corazón se hace más grande durante la pubertad —en promedio, su peso casi se duplica (Litt y Vaughan, 1987)— y la tasa cardiaca cae, pero el corazón de los muchachos crece más que el de las niñas y su ritmo cardiaco baja más (Tanner, 1971). Para los 17 años, el ritmo cardiaco promedio de las chicas es de alrededor de cinco pulsaciones por minuto más rápido que el promedio de los varones (Eichorn, 1970; Neinstein, 1984). En el crecimiento de los pulmones ocurre un cambio similar. Una medida del tamaño pulmonar, llamada **capacidad vital**, que significa la cantidad de aire que puede exhalarse después de una respiración profunda, se incrementa con rapidez en ambos sexos durante la pubertad, pero el incremento es mayor en los muchachos que en las muchachas (Litt y Vaughan, 1987).

Esas diferencias sexuales en el crecimiento y el funcionamiento físico dan por resultado diferencias sexuales de fuerza y habilidad atlética durante la adolescencia y después. Antes de la pubertad, la fuerza y el desempeño atlético son aproximadamente iguales en niños y niñas (Tanner, 1971), pero durante la pubertad los niños superan a las niñas y la diferencia se mantiene durante la adultez.

En muchas culturas también hay diferencias de género en las expectativas culturales de actividad física, y en ocasiones se desalienta la participación deportiva de las adolescentes para que se conformen a las ideas culturales de lo que significa ser "femenina". Los muchachos tienen mayor probabilidad de hacer ejercicio en la adolescencia, y esto contribuye a la diferencia en el desempeño atlético de los muchachos y las muchachas (Smoll y Schutz, 1990). Esto se ha mantenido así incluso en los años recientes, a pesar del incremento en las actividades atléticas organizadas para las niñas. Una encuesta aplicada en 1999 por la Organización Mundial de la Salud a adolescentes de 15 años en 26 países occidentales encontró que en todos, los muchachos tenían mayor probabilidad que las muchachas de decir que hacían ejercicio vigoroso al menos dos veces por semana fuera de la escuela (Smith, 2000). Entre los países, alrededor de tres cuartas partes de los muchachos hacían ejercicio al menos dos veces por semana, en comparación con cerca de la mitad de las muchachas. En estudios que toman en

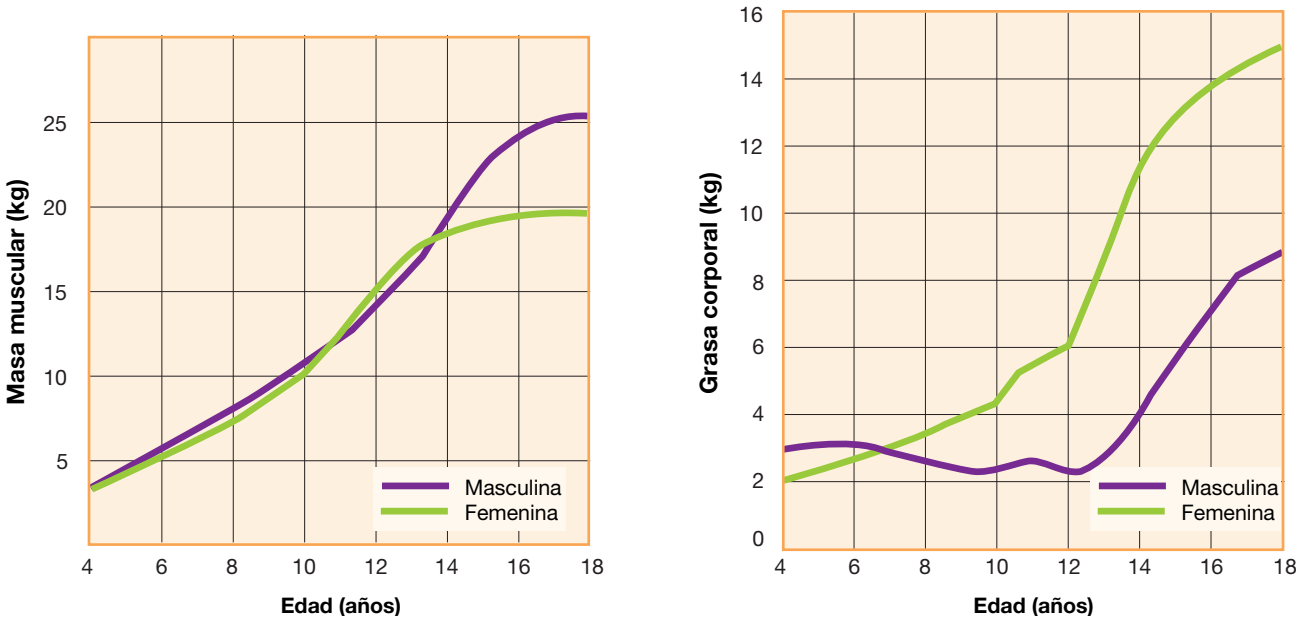



**FIGURA 2.5** Diferencias sexuales en la masa muscular y la grasa corporal durante la pubertad. Fuente: Adaptado de Grumbach *et al.* (1974).

cuenta la cantidad de ejercicio, la proporción músculo a grasa es todavía mayor para los muchachos que para las muchachas, pero la diferencia no es tan grande como en los estudios que no toman en cuenta el ejercicio (Woods *et al.*, 1977).

***Obesidad*** Aunque es normal y natural que los jóvenes aumenten de peso durante la pubertad, para muchos el aumento de peso va mucho más allá de lo que es saludable. La obesidad se ha convertido en un problema importante de salud en los países industrializados, en especial en Estados Unidos. Como se muestra en la figura 2.6, la proporción de quinceañeros obesos es mucho mayor en Estados Unidos que en otros países industrializados (Lissau *et al.*, 2004; Wang, Monteiro y Popkin, 2002). Cerca de 14% de los adolescentes estadounidenses de 12 a 17 años están clasificados como obesos (Fleming y Towey, 2003). Este porcentaje ha mostrado un aumento brusco en las décadas recientes; entre 1966 y 1980, el porcentaje de adolescentes obesos en Estados Unidos se mantuvo estable en alrededor de 5% (National Center for Health Statistics [NCES], 2000). El problema es especialmente grave entre los afroestadounidenses y los latinos, cuyas tasas de obesidad en la adolescencia son cerca de 50% más altas que en los blancos (Fleming y Towey, 2003). Los adolescentes obesos tienen niveles de leptina más elevados, por lo que es posible que la mayor obesidad haya contribuido al inicio más temprano de la pubertad entre las niñas afroestadouidenses en las décadas recientes (Shalitin, 2003).

¿Qué es responsable de estas alarmantes tendencias en la obesidad entre los adolescentes estadounidenses? No es sorprendente que tengan que ver la dieta y el ejercicio. Casi una tercera parte de los adolescentes estadounidenses come al menos una comida rápida al día (por ejemplo, en McDonald's, Wendy's, KFC) y la comida rápida suele ser extremadamente alta en calorías, repleta de grasa y azúcar (Bowman *et al.*, 2004). Además, las porciones de la comida rápida se han incrementado considerablemente en los últimos años (Fleming y Towey, 2003), a medida que hamburguesas, refrescos y papas fritas se han vuelto de "tamaño grande". A diferencia de otros países industrializados, en Estados Unidos el estilo de vida está más orientado al automóvil, por lo que en ese país los adolescentes usan más el carro y es poco lo que caminan o andan en bicicleta (Arnett y Balle-Jensen, 1993). Los adolescentes estadounidenses hacen menos ejercicio del que recomiendan los expertos médicos (Fleming y Towey, 2003), y las tasas de ejercicio son especialmente bajas entre las adolescentes afroestadounidenses. Por razones que no están claras, el tiempo diario de ejercicio disminuyó aproximadamente 50% entre los adolescentes estadounidenses durante la década de 1990 (Feming y Towey, 2003).

Se ha encontrado que el tiempo dedicado a ver televisión también está relacionado con la obesidad (Dowda *et al.*, 2001), pero los adolescentes estadounidenses miran aproximadamente la misma cantidad de televisión que los adolescentes de otros países industrializados (Flammer, Alsaker y Noack, 1999), por lo que ver televisión no puede explicar la diferencia entre naciones. De manera similar, se ha encontrado que la obesidad se presenta en familias —cuando los padres son obesos, los adolescentes están en mayor riesgo de serlo (Dowda *et al.*, 2001; Corrado *et al.*, 2004)— lo cual indica que quizá hay una parte de herencia, pero esto no explica el brusco incremento en la obesidad en las últimas décadas.

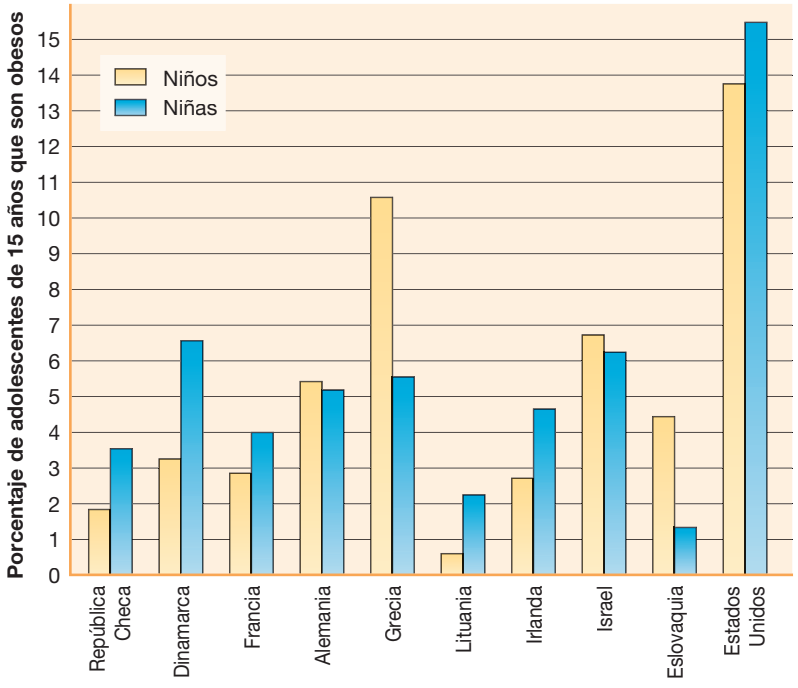



**FIGURA 2.6** Tasas de obesidad de adolescentes en países seleccionados.
Fuente: Bowman *et al.* (2004)

Una tendencia que arroja luz sobre el incremento reciente de la obesidad es la mayor presencia de máquinas expendedoras de refrescos y comida chatarra en las escuelas. En Estados Unidos, sólo la cuarta parte de las escuelas primarias permiten las máquinas expendedoras, pero esta proporción se eleva a dos terceras partes en las escuelas secundarias y casi a 100% en las preparatorias (Fleming y Towey, 2003). Es común que las compañías refresqueras paguen a las escuelas a cambio de que se les permita colocar ahí sus máquinas expendedoras, y por lo regular es fácil persuadir a las escuelas, que están necesitadas de dinero (Wechsler *et al.*, 2001). Las compañías refresqueras también han empezado a ofrecer dinero a organizaciones que atienden a los jóvenes después de la escuela, como los exploradores y la YMCA, a cambio

de poder vender a los adolescentes que asisten a sus programas (Boyle, 2004). Algunos han empezado a criticar esta práctica, pero igual que las escuelas, pocas organizaciones juveniles han podido resistirse al dinero.

La obesidad en la adolescencia es un motivo de preocupación no sólo porque es mala para la salud en esta etapa, sino porque predice problemas de salud a largo plazo (Fleming y Towey, 2003). Alrededor de 80% de los adolescentes obesos siguen siéndolo en la adultez (Engeland *et al.*, 2004). La obesidad en la adultez presenta varios riesgos para la salud, incluyendo diabetes, apoplejía y cardiopatía (Boyle, 2004; Corrado *et al.*, 2004). Para abordar el problema, los profesionales médicos han desarrollado intervenciones que pretenden reducir la obesidad, por lo regular a través de las escuelas. Los programas exitosos tienen componentes como educación para la nutrición, evaluación de la dieta, modificaciones de los alimentos ofrecidos en la escuela, esfuerzos por incrementar la actividad física y fomento de la participación de los padres (Fleming y Towey, 2003). Sin embargo, dichos programas también enfrentan barreras, en especial la resistencia de los adolescentes que no ven la necesidad de cambiar y de los padres que no tienen ganas de participar.

***Funcionamiento físico en la adultez emergente*** Aunque la mayoría de la gente alcanza su estatura máxima al final de la adolescencia, en otros sentidos la adultez emergente, más que la adolescencia, es el periodo en que el funcionamiento físico alcanza su nivel más alto. Incluso después de que se alcanza la estatura máxima, sigue aumentando la densidad de los huesos (Tanner, 1971) y las mayores concentraciones de calcio se alcanzan en los veintes. Entre los 20 y los 25 años también alcanza su nivel más alto una medida de resistencia física llamada **máxima obtención de oxígeno,** o **$VO_2$ máx,** que refleja la habilidad del cuerpo para tomar oxígeno y transportarlo a varios órganos (Plowman, Drinkwater y Horvath, 1979). De igual modo, la **potencia cardiaca**, la cantidad de sangre que fluye del corazón, alcanza su nivel máximo a los 25 años (Lakatta, 1990). El tiempo de reacción también es más rápido entre los 20 y 25 años que en otro momento de la vida. Estudios de la fuerza del agarre entre los hombres muestran el mismo patrón, con su punto más alto en los veintes seguido de un descenso constante (Kallman, Plato y Tobin, 1990).



Para la mayoría de la gente, el mayor rendimiento físico ocurre en la adultez emergente.

Por supuesto, igual que las diferencias sexuales en la adolescencia que revisamos antes, la mayor parte de los aspectos del funcionamiento físico óptimo en la adultez emergente podrían deberse en parte a la mayor actividad física y ejercicio entre los adultos emergentes en comparación con los adolescentes y los adultos mayores (Goldberg, Dengel y Hagberg, 1996). Sin embargo, la consideración de la actividad física y el ejercicio explica sólo una parte del punto más alto del funcionamiento en la adultez emergente. En conjunto, para la mayoría de las personas, la adultez emergente es la época de la vida en que su salud y su fuerza se encuentran en el punto más alto (Bee, 1998).

Una forma de demostrar lo anterior es ejemplificar con el extremo, en términos del mayor rendimiento en la actividad atlética. Se han realizado varios estudios sobre las edades del mejor rendimiento de los deportistas (Ericsson, 1990; Schultz y Curnow, 1988; Stones y Kozma, 1996). Se ha encontrado que las edades óptimas varían dependiendo del deporte: los nadadores son los más jóvenes (18 o 19 años) y los golfistas los mayores (alrededor de 31 años). Sin embargo, para la mayoría de los deportes la edad óptima del desempeño ocurre durante los veintes.

La adultez emergente es también el periodo de la vida de menor susceptibilidad a las enfermedades (Gans, 1990). Esto es especialmente cierto en los tiempos modernos en que las vacunas y los tratamientos médicos han disminuido notablemente el riesgo de sufrir enfermedades como la polio, que ataca principalmente en esos años (Hein, 1988). Los adultos emergentes ya no son vulnerables a las dolencias y enfermedades de la niñez, y con raras excepciones todavía no son vulnerables a enfermedades como el cáncer y la cardiopatía, cuyas tasas aumentan más adelante. El sistema inmunológico es más eficiente durante esta época. En consecuencia, entre los 18 y los 25 años las personas van poco al hospital y pasan menos días en cama (Gans, 1990). En muchos sentidos entonces, la adultez emergente es una época de la vida excepcionalmente sana (Millstein, Petersen y Nightingale, 1993).

Sin embargo, no es toda la historia. Los estilos de vida de muchos adultos emergentes incluyen factores que debilitan la salud, como la mala nutrición, la falta de sueño y la tensión de tratar de hacer trampa en la escuela y uno o varios trabajos (Ma *et al.*, 2002; Steptoe y Wardle, 2001). Además, en Estados Unidos y otros




países industrializados, el periodo entre los 18 y los 25 años es el de mayor incidencia de ciertas enfermedades, lesiones y muertes accidentales. Los accidentes automovilísticos son la causa principal de muerte entre los adultos emergentes en los países industrializados, y las lesiones y muertes por accidentes automovilísticos son más altas entre los 18 y 25 años que a cualquier otra edad (Heuveline, 2002; National Highway Traffic Safety Administration, 2005). El homicidio es otra causa común de muerte en los países industrializados durante la adultez emergente (Heuveline, 2002; National Center for Health Statistics, 1999). Las tasas de contagio de las enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH, son más altas entre los 20 y 25 años (Teitler, 2002; Wenstock *et al.*, 2004). En esta edad también alcanza su punto más alto el consumo y abuso de drogas (Arnett, 2005d; Eisner, 2002).

En el capítulo 13 analizaremos las causas de esos problemas. Por ahora, es importante advertir que en décadas recientes se ha generado un consenso entre los expertos en la salud sobre que la conducta de los jóvenes es la fuente de la mayor parte de los problemas de salud física entre los 14 y los 25 años (por ejemplo, Gans, 1990; Heuveline, 2002; Irwin, 1993). Como resultado, se han vuelto más comunes los programas de **promoción de la salud** durante esos años. Estos programas destacan la prevención de los problemas mediante cambios en las conductas que ponen en riesgo a los jóvenes (por ejemplo, conducir a alta velocidad, tener sexo sin protección, embriagarse). Muchos de esos programas se enfocan en los primeros años de la adolescencia, por la idea de que son los años en que se establecen pautas de conducta que persisten hasta el final de la adolescencia, la adultez emergente y en adelante.

El éxito de dichos programas ha sido desigual, como veremos con más detalle en el capítulo 13. Algunos programas funcionan mejor que otros. *Child Trends*, un centro de investigación sin fines de lucro sobre los niños y sus familias, publicó una revisión exhaustiva de los programas dirigidos a fomentar la conducta y los estilos de vida saludables entre los adolescentes (Hatcher y Scarpa, 2001). Después de revisar 230 estudios, concluyeron que los programas más exitosos adoptan un enfoque multifacético (que toma en consideración al adolescente, los miembros de la familia, los pares y la comunidad), se enfocan en modificar la conducta más que en distribuir información e incluyen sesiones de seguimiento para reforzar los efectos de la intervención. Recientemente, los Centros para el Control y Prevención de las Enfermedades publicaron un resumen de los esfuerzos de promoción de la salud llamado "Improving the Health of Adolescents and Young Adults: A Guide for States and Communities" ("Cómo Mejorar la Salud de Adolescentes y Adultos jóvenes: Una Guía para Estados y Comunidades") (Center for Disease Control and Prevention, 2004). El propósito de esta guía es proporcionar información y recursos a los gobiernos estatales y locales para ayudarlos a desarrollar programas de promoción de la salud que consigan aminorar las conductas de riesgo.

## Características sexuales primarias

Además de los cambios de crecimiento y el funcionamiento físico descritos hasta ahora, en el cuerpo del adolescente ocurren otros dos cambios en respuesta al incremento de las hormonas sexuales durante la pubertad. Las **características sexuales primarias** atañen a la producción de óvulos y espermatozoides y el desarrollo de los órganos sexuales. Las **características sexuales secundarias** son otros cambios corporales que resultan de los cambios hormonales de la pubertad, sin incluir los que están directamente relacionados con la reproducción.

***Producción de óvulos y espermatozoides*** Como dijimos, el incremento de las hormonas sexuales en la pubertad inicia la maduración de los óvulos en los ovarios y la producción de espermatozoides en los testículos. El desarrollo de los gametos es muy diferente en los dos sexos. Las mujeres nacen con alrededor de 400,000 óvulos inmaduros, llamados **folículos**, en cada ovario. Para

la pubertad, este número ha disminuido a alrededor de 80,000 en cada ovario. Una vez que una niña alcanza la menarquia (el primer periodo menstrual) y empieza a tener ciclos menstruales, un folículo se desarrolla en un óvulo maduro, aproximadamente cada 28 días. Las mujeres liberan alrededor de 400 óvulos en el curso de su vida reproductiva.

En contraste, los hombres no nacen con espermatozoides en los testículos ni los producen hasta que llegan a la pubertad. Se llama **espermarquia** a la primera producción de espermatozoides en los muchachos (Laron *et al.*, 1980) y, en promedio, ocurre a los 12 años (Finkelstein, 2001c). Una vez que llega la espermarquia, los niños producen espermatozoides en cantidades sorprendentes: hay entre 30 y 500 millones de espermatozoides en una eyaculación, lo que significa que el hombre promedio produce millones de espermatozoides cada día. Si usted es hombre, probablemente producirá más de un millón de espermatozoides mientras lee este capítulo ¡aunque sea un lector rápido!

¿Por qué tantos? Una razón es que el ambiente del cuerpo femenino no es muy hospitalario para el semen. El sistema inmunológico de la mujer registra a los espermatozoides como cuerpos extraños y empieza a atacarlos de inmediato. Otra razón es que, en relación con su tamaño, los espermatozoides deben recorrer un largo camino para llegar al óvulo. Tienen que atravesar las estructuras de la anatomía reproductiva femenina. Por eso es útil que muchos espermatozoides se arrastren de camino al óvulo, ya que esto incrementa la probabilidad de que algunos lo alcancen en el momento correcto para que tenga lugar la fertilización.

> *"Yo era unos seis meses más joven que el resto de mi grupo, y por eso no me sentí particularmente preocupada alrededor de seis meses después de que mis amigas se habían empezado a desarrollar (esa era la palabra que usábamos, 'desarrollar'). Me sentaba en la tina de baño, miraba a mis senos y sabía que cualquier día, en cualquier segundo, empezarían a crecer como los de las demás. No lo hicieron [. . .] 'No te preocupes por eso', me decía mi amiga Libby algunos meses más tarde, cuando las cosas no habían mejorado. 'Los tendrás después de que te cases'. '¿De qué estás hablando?, le dije. 'Cuando te cases' explicaba Libby, 'tu marido tocará tus senos, los frotará y los besará y crecerán'."*
>
> —Nora Ephron 2000, *Crazy Salad*, pp. 2-4

***Anatomía reproductiva masculina y femenina*** Los cambios de la pubertad preparan al cuerpo para la reproducción sexual. Durante la pubertad los órganos sexuales experimentan una serie de cambios importantes como parte de esa preparación. En los hombres, tanto el pene como los testículos crecen de manera importante durante la pubertad (King, 2005). El pene duplica su longitud y diámetro. En su forma madura, el pene flácido (flojo) tiene una longitud promedio de 7.62 a 10.16 centímetros y alrededor de 2.54 centímetros de diámetro.
En promedio, el pene tumescente (erecto) tiene una longitud de 13.97 a 15.24 centímetros y un diámetro de 3.81 centímetros. El crecimiento de los testículos es aún más pronunciado —en promedio, incrementan 2.5 veces su longitud y 8.5 veces su peso. El notable crecimiento de los testículos refleja la producción de muchos millones de espermatozoides, como se describió arriba.

En las mujeres, los órganos sexuales externos son la **vulva**, que incluye los **labios mayores**, los **labios menores** y el **clítoris**. La vulva crece de manera considerable en la pubertad (King, 2005). También hay un incremento considerable en el tamaño y peso de los ovarios. Así como los testículos crecen a consecuencia de la producción de espermatozoides, el agrandamiento de los ovarios refleja el crecimiento de los folículos en maduración. Además, el útero duplica su longitud durante la pubertad y alcanza una longitud madura de alrededor de 7.62 centímetros, aproximadamente el tamaño de un puño cerrado. La vagina también incrementa su longitud y su color se hace más profundo.

Como dijimos, una vez que empieza la ovulación, en cada ciclo mensual se libera un óvulo de los ovarios. Por lo general los ovarios alternan meses, liberando uno un óvulo y luego el otro. El óvulo avanza por la trompa de Falopio y viaja al útero. Durante este tiempo, en el útero se acumula un revestimiento de sangre en preparación para la posibilidad de recibir y proporcionar nutrientes al huevo fertilizado. Si el óvulo es fertilizado por un espermatozoide durante su viaje al útero, empieza a dividirse de inmediato. Cuando llega al útero se implanta en la pared y sigue desarrollándose. Si el folículo no es fertilizado, es desalojado durante la menstruación junto con el recubrimiento de sangre del útero.

La menarquia es la primera menstruación de una niña, pero no es lo mismo que la primera ovulación. De hecho, la *mayoría* de los ciclos menstruales de una niña en los dos primeros años después de la menarquia no incluyen ovulación, y durante los años tercero y cuarto sólo entre la tercera parte y la mitad de los ciclos incluyen ovulación (Finkelstein, 2001d). Es sólo después de cuatro años de menstruación que las niñas ovulan de manera constante en cada ciclo menstrual. Esta inconstancia inicial lleva a algunas adolescentes sexualmente activas a creer que son estériles, pero es una idea falsa desafortunada. La fertilidad puede ser variable e impre-

decible durante los primeros cuatro años de la menarquia, pero sin duda la mayoría de las muchachas pueden quedar embarazadas. No se sabe si los muchachos experimentan una demora similar entre la espermarquia y la producción de espermatozoides capaces de fertilizar un óvulo.

## Características sexuales secundarias

Todas las características sexuales primarias están relacionadas directamente con la reproducción. Además de esos cambios, ocurren muchos otros cambios corporales como parte de la pubertad que no tienen relación directa con la reproducción. Esos cambios se conocen como características sexuales secundarias.

Algunas características sexuales secundarias son propias sólo de varones o de mujeres, pero hasta cierto grado, la mayor parte de los cambios que le ocurren a un sexo también le suceden al otro. Tanto en hombres como en mujeres hay crecimiento de vello en las regiones púbicas y axilas. También en ambos crece el vello facial (usted sabía que sucede en los hombres, pero quizá no se había percatado de que también en las mujeres hay un ligero crecimiento del vello facial durante la pubertad). De manera similar, la vellosidad de brazos y piernas es más pronunciada en los hombres, pero en las mujeres también crece el vello en las extremidades durante la pubertad. En el caso de los hombres también empieza a crecer el vello en el pecho y en ocasiones hasta en los hombros y espalda, lo que por lo regular no sucede en las mujeres.

Tanto los hombres como las mujeres experimentan cambios en la piel y los huesos (Eveleth y Tanner, 1990; Tanner, 1971). La piel se vuelve más áspera, en especial alrededor de los muslos y los antebrazos. Las glándulas sudoríparas de la piel incrementan su producción, lo que vuelve a la piel más grasosa y proclive al acné y se produce un olor corporal más fuerte. Además, los huesos se vuelven más fuertes y más densos. Los hombres y las mujeres experimentan una profundización de la voz porque las cuerdas vocales se alargan; los hombres experimentan un agravamiento mayor del tono de voz.

Incluso el desarrollo de los senos, aunque es obviamente una característica sexual secundaria de las mujeres, se presenta en una proporción considerable de hombres. Cerca de una cuarta parte de los muchachos experimentan agrandamiento de los senos aproximadamente a la mitad de la pubertad (Bell, 1998; Tanner, 1970). Esto puede ser una fuente de alarma y ansiedad para los muchachos adolescentes, pero en la mayoría el agrandamiento se desvanece en el curso de un año.

En el caso de las muchachas, los senos pasan por una serie de etapas de desarrollo previsibles (véase la figura 2.7). La primera indicación del desarrollo de los senos, un ligero agrandamiento de los senos conocido como **brotes de los senos**, también es una de las primeras señales externas de la pubertad en las niñas (Tanner, 1971). Durante esta etapa temprana también hay un agrandamiento del área que rodea al pezón, llamada la **areola**. En las etapas posteriores del desarrollo de los senos éstos siguen agrandándose y la areola primero se eleva con el pezón para formar un montículo alrededor del seno, luego se retira al nivel del seno mientras que el pezón permanece proyectado (Archibald *et al.*, 2003).

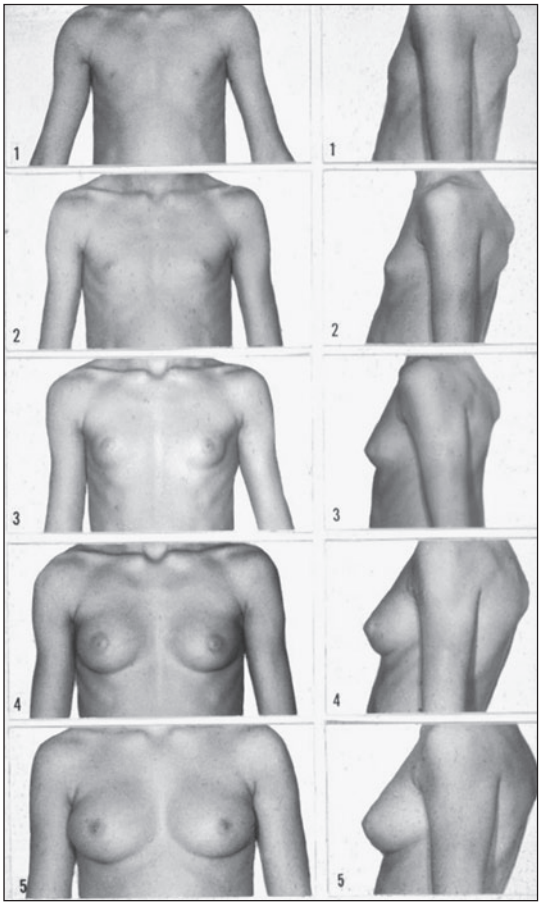



**FIGURA 2.7** Etapas del desarrollo de los senos.
Fuente: Marshall y Tanner (1969).

En la tabla 2.1 se da un resumen de los cambios físicos que ocurren en los hombres y las mujeres durante la pubertad.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

La pubertad es el inicio de la maduración sexual. Entre las características sexuales secundarias descritas aquí, ¿cuáles son las que en su cultura se considera que aumentan el atractivo y el interés sexual entre los hombres y las mujeres? ¿Cuáles no?

## Orden de los acontecimientos de la pubertad

La pubertad está compuesta por muchos acontecimientos y procesos que se extienden a lo largo de varios años (véase la tabla 2.2). Hay mucha variabilidad en cuanto

**Tabla 2.1** Cambios físicos durante la adolescencia

| Ambos sexos | Sólo en los hombres | Sólo en las mujeres |
|---|---|---|
| Vello púbico | Producción de espermatozoides | Ovulación/menstruación |
| Vello axilar | Hombros y pecho más anchos | Desarrollo de los senos |
| Vello facial | Incremento en la proporción de músculo a grasa | Ensanchamiento de caderas y pelvis |
| Vello en brazos y piernas | Vello en el pecho | Incremento en la proporción de grasa a músculo |
| Piel más áspera (en especial en muslos y antebrazos) | Vello en hombros y espalda | |
| Piel más grasosa, olor corporal más fuerte | | |
| Huesos más duros | | |
| Voz más grave | | |
| Estirón del crecimiento | | |
| Frente más grande | | |
| Boca más ancha | | |
| Labios más llenos | | |
| Mentón, orejas y nariz más prominentes | | |

a la sucesión de la pubertad. Entre los jóvenes de países industrializados como Estados Unidos, los primeros sucesos pueden ocurrir a edades tan tempranas como los ocho años en las niñas y los nueve o 10 años en los niños, o tan tardías como los 13 años (Brooks-Gunn y Reiter, 1990; Herman-Giddens *et al.*, 1997; Herman-Giddens, Wang y Koch, 2001). El tiempo entre el inicio del primer suceso y la maduración de la pubertad plena puede ser tan corto como un año y medio o tan largo como seis años (Tanner, 1962). En consecuencia, entre los 12 y 13 años algunos adolescentes casi pueden haber terminado su desarrollo, mientras que otros apenas lo han empezado. Dado que los adolescentes experimentan los primeros sucesos de la pubertad en edades diferentes y avanzan a distinto ritmo, la edad por sí sola es un mal factor de pronóstico del desarrollo de un adolescente (Archibald *et al.*, 2003).

Es más constante el orden de los acontecimientos que las edades en que empiezan o el tiempo que se lleva completarlos (Archibald *et al.*, 2003; Finkelstein, 2001c). En el caso de las niñas, el vello púbico sedoso suele ser la primera señal del inicio de la pubertad, seguido pronto por la aparición de los brotes de los senos (en alrededor de 20% de las niñas, los brotes de los senos preceden a la primera señal del vello púbico). El siguiente evento de las niñas es el estirón del crecimiento, junto con el crecimiento de los órganos sexuales y reproductivos (vulva, útero y vagina). En la mayoría de las niñas, la menarquia, el desarrollo del vello en las axilas y el incremento en la secreción de grasa y sudor en la piel ocurren relativamente tarde.

En el caso de los varones, el primer signo exterior de la pubertad suele ser el crecimiento de los testículos, junto o seguido de cerca por el inicio del vello púbico (Archibald *et al.*, 2003). Esos acontecimientos son seguidos (alrededor de un año más tarde) por el inicio del estirón del crecimiento y por el mayor crecimiento del pene, junto con el inicio de la profundización de la voz. En la mayoría de los niños la espermarquia ocurre entre los 12 y 14 años. Tanto en los niños como en las

**Tabla 2.2** Secuencia de los cambios físicos en la pubertad

| Niños | | Niñas | |
|---|---|---|---|
| **Característica** | **Edad de la primera aparición (años)** | **Característica** | **Edad de la primera aparición (años)** |
| 1. Crecimiento de los testículos, escroto | $9\frac{1}{2}$–$13\frac{1}{2}$ | 1. Crecimiento del vello púbico | 8–14 |
| 2. Crecimiento del vello púbico | 10–15 | 2. Crecimiento de los senos | 8–13 |
| 3. Estirón del crecimiento | $10\frac{1}{2}$–16 | 3. Estirón del crecimiento | $9\frac{1}{2}$–$14\frac{1}{2}$ |
| 4. Crecimiento del pene | $10\frac{1}{2}$–$14\frac{1}{2}$ | 4. Menarquia | 10–$16\frac{1}{2}$ |
| 5. Cambio de voz | 11–15 | 5. Vello axilar | 10–16 |
| 6. Espermarquia | 12–14 | 6. Producción de grasa y sudor, acné | 10–16 |
| 7. Velo facial y axilar | 12–17 | | |
| 8. Producción de grasa y sudor, acné | 12–17 | | |

Fuente: Adaptado de Goldstein (1976).

niñas, el crecimiento del vello axilar y la mayor secreción de grasa y sudor en la piel tienen lugar relativamente tarde. En los muchachos, el vello facial también es uno de los últimos acontecimientos de la pubertad, que por lo regular empieza unos dos años después de los primeros signos externos.

Prácticamente todos los estudios que hemos considerado en esta sección fueron realizados con adolescentes blancos de Occidente. De hecho, la fuente principal de nuestra información acerca del crecimiento y el funcionamiento físico en la adolescencia siguen siendo los estudios de Tanner y sus colaboradores (véase el apartado Enfoque en la investigación), los cuales fueron realizados en su mayoría hace 30 o 40 años con adolescentes ingleses que estaban en hogares de adopción. Los resultados de Tanner han sido verificados en numerosos estudios de adolescentes blancos en Estados Unidos (Archibald *et al.*, 2003; Susman *et al.*, 2003), pero no se cuenta con información igualmente detallada acerca de otros grupos étnicos y culturales de otras partes del mundo.

Tres estudios demuestran las variaciones posibles en otros grupos. Entre los kikuyu, una cultura de Kenia, los muchachos muestran los primeros cambios físicos de la pubertad *antes* que las mujeres (Worthman, 1987), al revés del patrón occidental. En un estudio de niñas chinas, Lee, Chang y Chan (1963) encontraron que el vello púbico empezaba a desarrollarse en la mayoría alrededor de dos años después de los brotes de los senos y sólo unos meses antes de la menarquia. Es un marcado contraste con la situación de las niñas en los estudios de Tanner, las cuales empezaban a tener vello púbico aproximadamente al mismo tiempo que brotan los senos, por lo regular dos años antes de la menarquia (Tanner, 1971). Además, en un estudio estadounidense (Herman-Giddens *et al.*, 1997; Herman-Giddens *et al.*, 2001) se encontró que muchas niñas negras empezaban a desarrollar los brotes de los senos y el vello púbico considerablemente antes que las niñas blancas. A los ocho años, casi 50% de las niñas negras habían empezado a desarrollar los senos, el vello púbico o ambos, en comparación con apenas 15% de las niñas blancas. Esto, aunque la edad de la menarquia fuera similar en las niñas negras y blancas. De igual manera, el vello púbico y el desarrollo genital empezaban más temprano en los muchachos negros que en los blancos. Estos estudios indican que es importante investigar las diferencias culturales en las tasas, tiempo y orden de los acontecimientos de la pubertad.

Dado un ambiente equiparable, la variación en el orden y tiempo de los acontecimientos de la pubertad entre los adolescentes parece deberse a la genética. Cuanto más parecidas sean dos personas en lo genético, más se asemejan en el tiempo de sus acontecimientos de la pubertad, y los gemelos idénticos son los más similares de todos (Marshall, 1978). Sin embargo, la frase clave aquí es "dado un ambiente equiparable". En realidad, los ambientes en que viven los adolescentes difieren mucho en y entre países. Esas diferencias tienen efectos profundos en los tiempos de la pubertad, como veremos en detalle en la siguiente sección.

## Respuestas culturales, sociales y psicológicas ante la pubertad

Cualquiera que sea la cultura, todos los seres humanos pasan por los cambos físicos y biológicos de la pubertad. Sin embargo, incluso aquí los efectos de la cultura son profundos. Las dietas y el estado de salud y nutrición de las culturas influyen en el inicio de la pubertad. Quizá más importante, la cultura define de diferentes maneras el significado y la importancia del cambio en la pubertad. Esas definiciones culturales influyen en cómo interpretan y experimentan los adolescentes su paso por la pubertad. Veremos primero la cultura y el tiempo de la pubertad y luego la cultura y el significado de la pubertad. Luego examinaremos las respuestas sociales y personales a la pubertad, enfocándonos en las diferencias entre los adolescentes que maduran pronto y los que lo hacen tarde.

### Cultura y momento de la pubertad

¿Cómo influyen las culturas en el tiempo de inicio de la pubertad? La definición de cultura abarca las tecnologías de un grupo. Las tecnologías incluyen la producción de alimentos y la atención médica, y ahora sabemos que la edad en que empieza la pubertad está muy influida por la medida en que la producción de alimentos asegura una nutrición adecuada y en que la atención médica proporciona salud en la niñez. En general, la puber-

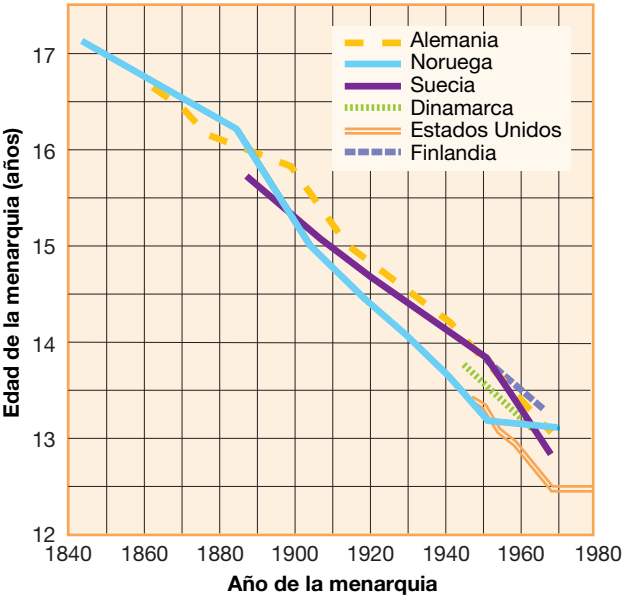



**FIGURA 2.8** La disminución en la edad de la menarquia en países occidentales.

Fuente: Adaptado de Eveleth y Tanner (1990).

## Enfoque en la *investigación*

### Investigación longitudinal de Tanner sobre el desarrollo en la pubertad

M. Tanner fue un biólogo británico que estudió el patrón y secuencia de los diversos aspectos del desarrollo físico durante la pubertad (Marshall y Tanner, 1969, 1970; Tanner, 1962, 1971, 1991). Su investigación tuvo lugar principalmente durante las décadas de 1960 y 1970 e incluyó a niñas y niños blancos que vivían en hogares adoptivos organizados por el estado en Gran Bretaña. Mediante el uso de evaluaciones físicas directas y fotografías, realizó valoraciones cuidadosas del crecimiento y el desarrollo durante la pubertad. Mediante el seguimiento de los adolescentes por un periodo de muchos años, pudo establecer las edades típicas en que empiezan y terminan varios procesos del desarrollo en la pubertad, así como el margen de variación de cada proceso. Su trabajo sobre el desarrollo físico de los adolescentes ha recibido amplia aceptación de los especialistas en la adolescencia; de hecho, las fases de los diversos aspectos del desarrollo se conocen como "etapas de Tanner", como se muestra en los ejemplos sobre el desarrollo de los senos en las mujeres (véase la figura 2.7) y el desarrollo genital en los hombres (véase la foto acompañante).



Tanner y sus colaboradores se enfocaron en aspectos específicos del desarrollo físico durante la pubertad: el estirón del crecimiento, desarrollo del vello púbico, madurez genital en los muchachos, y desarrollo de los senos y menarquia en las niñas (figura 2.9). Tanner describió el desarrollo de los senos (en las niñas), la madurez genital (en los niños) y el vello púbico como una secuencia de cinco etapas. La etapa 1 es la etapa prepuberal, en la que no han aparecido cambios físicos. La etapa 5 es aquella en que se ha alcanzado la madurez y se ha completado el crecimiento. Las etapas 2, 3 y 4 describen los niveles intermedios de desarrollo. Además de las etapas, Tanner describió otros cambios corporales como el crecimiento muscular y la composición de la sangre (Tanner, 1971).

Los adolescentes estudiados por Tanner provenían principalmente de familias de baja posición socioeconómica y es probable que muchos no hayan recibido un cuidado físico óptimo durante la niñez (Marshall y Tanner, 1970). Vivían en hogares adoptivos, lo cual indica que había habido problemas en su familia. Por ende, los adolescentes de los estudios de Tanner no se seleccionaron al azar y en muchos sentidos no eran

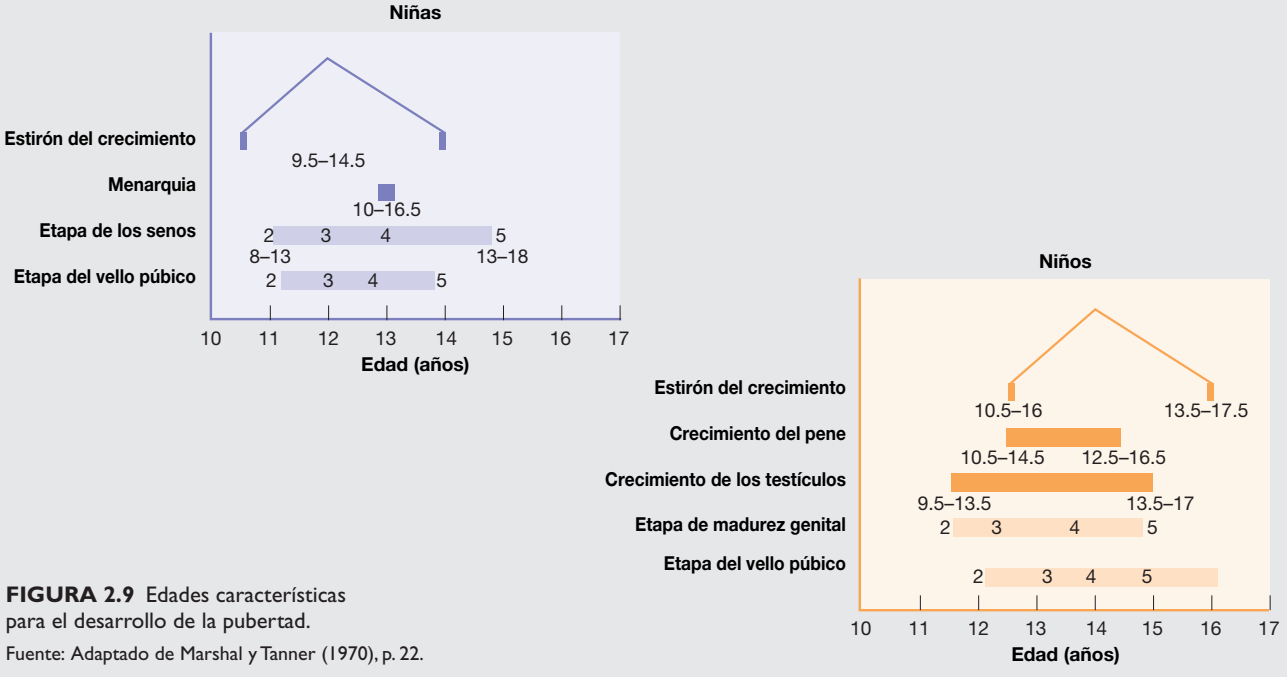
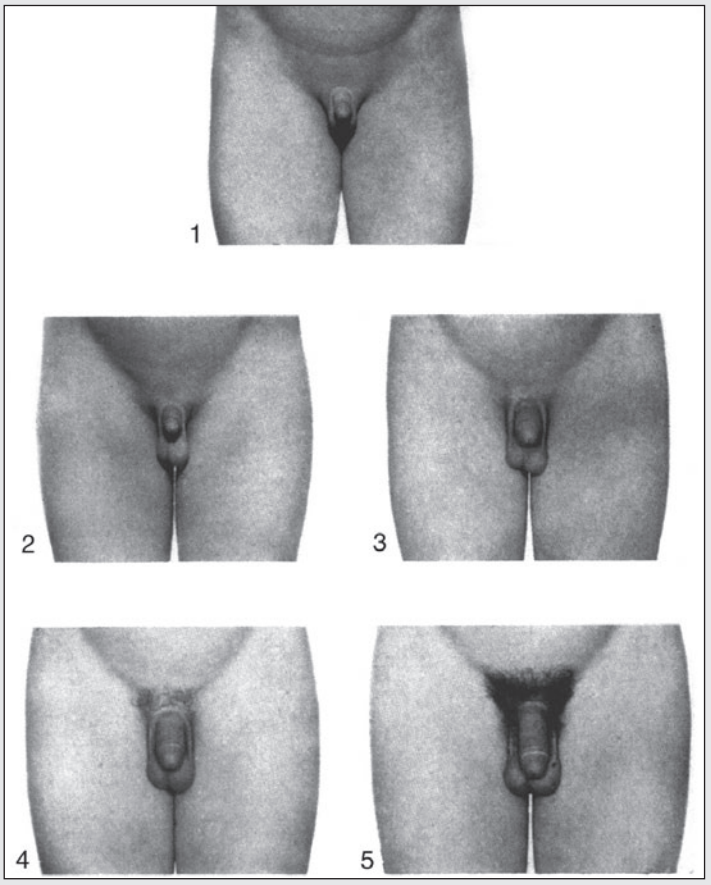



**FIGURA 2.9** Edades características para el desarrollo de la pubertad.
Fuente: Adaptado de Marshal y Tanner (1970), p. 22.

verdaderamente representativos de la población general de adolescentes, ni siquiera de la población general de adolescentes británicos blancos. No obstante, la descripción de Tanner del desarrollo en la pubertad se ha sostenido muy bien. Estudios de adolescentes estadounidenses blancos normales han encontrado patrones muy similares a los descritos por Tanner (Brooks-Gunn y Reiter, 1990; Susman *et al.*, 2003). Luego de sus estudios originales, Tanner y sus colaboradores también investigaron el desarrollo durante la pubertad en otros países de varias partes del mundo, encontrando que el tiempo y el ritmo del desarrollo durante la pubertad variaban mucho dependiendo del estado de nutrición y atención médica de los adolescentes (Eveleth y Tanner, 1990).

La investigación de Tanner fue longitudinal. Un **estudio longitudinal** es aquel en que se sigue a los mismos individuos a lo largo del tiempo y se recogen datos sobre ellos en más de una ocasión. El tiempo varía de unas cuantas semanas a toda la vida. Este estudio es diferente del **estudio transversal**, el cual examina a los individuos en un momento. Los dos estudios son valiosos, pero hay cierta información que sólo puede obtenerse con un estudio longitudinal. Por ejemplo, en la investigación de Tanner, un estudio longitudinal es la única manera de averiguar cuánto tiempo requieren las mujeres para pasar de la etapa 1 a la etapa 5 del desarrollo de los senos. Si el desarrollo de los senos se evaluara con un estudio transversal, sería difícil calcular para cada niña cuánto tiempo le tomó desarrollarse hasta esa etapa y cuánto tiempo le tomaría desarrollarse hasta la siguiente. Con un estudio longitudinal, esto puede evaluarse con mucha precisión.




Fotografías de la madurez genital de los niños tomadas de los estudios de Tanner.



En las culturas tradicionales, la menarquia a menudo es señalada por un ritual. Aquí, un grupo de muchachas de la tribu N'Jembe de África Occidental se preparan para su iniciación.

tad comienza antes en las culturas donde se dispone de buena nutrición y atención médica (Eveleth y Tanner, 1990).

Evidencia convincente sobre la influencia de las tecnologías en el inicio de la pubertad proviene de registros históricos que demuestran una disminución continua en la edad promedio de la menarquia en los países occidentales a lo largo de los últimos 150 años. Este cambio en una población al paso del tiempo se conoce como **tendencia secular** (Bullough, 1981). Como puede verse en la figura 2.8, en los países occidentales para los que existen registros, ha ocurrido una tendencia secular de descenso en la edad de la menarquia. La menarquia no es un indicador perfecto del inicio de la pubertad, pues como hemos visto, en la mayoría de las niñas los primeros signos externos de la pubertad aparecen mucho más temprano y, por supuesto, la menarquia no concierne a los varones. Sin embargo, la menarquia es un indicador razonablemente bueno de cuándo han empezado otros sucesos, y es razonable suponer que si en las mujeres ha ocurrido una tendencia secular descendente en la edad de la pubertad, también ha ocurrido entre los hombres. La menarquia es también el único aspecto del desarrollo de la pubertad del que tenemos registros que se remontan muchas décadas atrás. Los especialistas creen que la tendencia secular en la edad de la menarquia se debe a mejoras en la nutrición y la atención médica que han tenido lugar en estos 150 años (Archibald *et al.*, 2003; Bullough, 1981). Como dijimos, la enfermedad y la delgadez inhiben el desarrollo de la grasa corporal, lo que causa una demora de la pubertad, de modo que en la medida que los avances médicos han reducido las enfermedades y los avances en la producción de alimentos han mejorado la nutrición, la pubertad se ha presentado más pronto.

Otras evidencias del papel de la nutrición y la atención médica en el inicio de la pubertad provienen de comparaciones entre culturas actuales. Cuando miramos a lo que pasa en el mundo, encontramos que la edad promedio de la menarquia es menor en los países industrializados, donde la nutrición y la atención médica son más adecuadas (Eveleth y Tanner, 1990). Para las niñas estadounidenses la edad promedio de la menarquia son los 12.5 años (Brooks-Gunn y Paikoff, 1997; Susman *et al.*, 2003). En contraste, el promedio es más alto en los países en desarrollo, donde la nutrición puede ser limitada y la atención médica a menudo es rara o inexistente (Eveleth y Tanner, 1990). En los países que han experimentado un rápido desarrollo económico en las décadas recientes, como China y Corea del Sur, se ha registrado una disminución correspondiente en la edad promedio de la menarquia (Graham, Larsen y Xu, 1999; Park, Shim, Kim y Eun, 1999).

Hay un contraste esclarecedor entre las chicas africanas en África y las chicas africanas en Estados Unidos. En los países africanos la edad promedio de la menarquia varía considerablemente, pero en ninguno de ellos es tan baja como en las niñas estadounidenses, y en algunos países africanos la edad promedio de la menarquia llega a ser tan tardía como a los 15, 16 o incluso 17 años (Eveleth y Tanner, 1990). En contraste, la edad promedio de la menarquia en las niñas afroestadounidenses es apenas 12.2 años (Herman-Giddens *et al.*, 1997). Es muy probable que la menor edad de la menarquia de las niñas afroestadounidenses en comparación con las muchachas africanas se deba a que la nutrición y atención médica que reciben las primeras son considerablemente mejores.

Como puede verse en la figura 2.10, algunos estudios también muestran que en los contextos nacionales las adolescentes de familias ricas empiezan a menstruar más pronto que las niñas de familias más pobres, en lugares tan diversos como Hong Kong, Túnez, Irak, Sudáfrica y Estados Unidos (Eveleth y Tanner, 1990). Una vez más, deducimos que las diferencias económicas dan lugar a diferencias en la nutrición y atención médica que reciben esas chicas, lo que a su vez influye en el momento de la menarquia.

Con respecto a la nutrición, numerosas pruebas muestran que las niñas que participan en actividades en las que hay mucha presión para mantenerse por debajo de su peso, como el ballet y la gimnasia, experimentan la menarquia más tarde y tienen periodos irregulares una vez que empiezan a menstruar (Picard, 1999). El cuerpo responde a su bajo peso como una deficiencia nutricional y demora la menarquia.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

En su opinión, ¿qué problemas sociales y psicológicos pueden sobrevenir como consecuencia de que las niñas muestren señales de haber alcanzado la pubertad (como el desarrollo inicial de los senos) a edades tan tempranas como los ocho o nueve años?

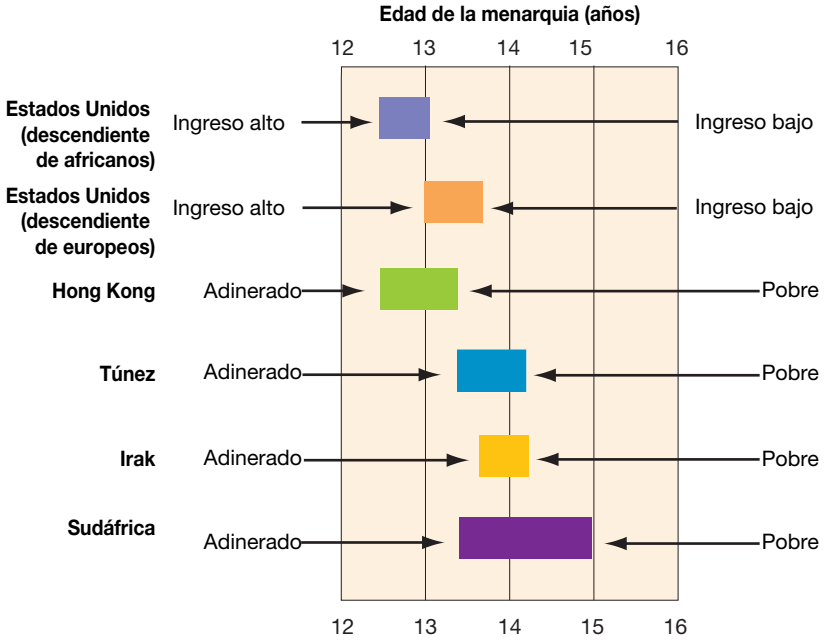



**FIGURA 2.10** Edad de la menarquia en relación con la posición socioeconómica (PSE) en varios países.

Fuente: Adaptado de Eveleth y Tanner (1990).

Dado que la tendencia secular en la edad de la menarquia ha mostrado una disminución constante a lo largo de un siglo en los países industrializados, ¿algún día empezarán las niñas a menstruar en la niñez media o incluso antes? Aparentemente no. En la mayoría de los países industrializados la edad promedio de la menarquia ha permanecido más o menos estable aproximadamente desde 1970 (Herman-Giddens *et al.*, 1997; Susman *et al.*, 2003). Aunque hay evidencias de que una tendencia secular descendente para el desarrollo de los senos y el vello púbico puede haber continuado desde ese entonces (Herman-Giddens *et al.*, 2001), las mujeres parecen tener un **intervalo de reacción** establecido genéticamente para la edad de la menarquia. Esto significa que los genes determinan una gama de momentos posibles en que puede empezar la menarquia y el ambiente determina el tiempo real de ésta.

En general, cuanto más sano sea el ambiente, menor es el tiempo de la menarquia. No obstante, el intervalo de reacción tiene límites. Incluso en condiciones insalubres, la mayoría de las niñas llegará al final a la menarquia, e incluso en condiciones de salud óptima hay una edad mínima antes de la cual es poco probable que sobrevenga la menarquia. Dado que en los países industrializados el tiempo de la menarquia ha cambiado poco en las décadas recientes, parece que las niñas de esos países han alcanzado la edad mínima de su intervalo de reacción para la menarquia.

## Respuestas culturales a la pubertad: ritos de la pubertad

En muchas culturas, en particular en las culturas tradicionales, durante la historia la pubertad se ha marcado ritualmente como el final de la niñez y la entrada a la adolescencia. No todas las culturas tradicionales tienen esos ritos, pero son bastante comunes, en especial para las muchachas. Schlegel y Barry (1991) analizaron información sobre el desarrollo adolescente en 186 culturas tradicionales e informaron que la mayoría tenía algún rito de iniciación de la adolescencia al principio de la pubertad: 68% tenía un rito de pubertad para los muchachos y 79% para las muchachas (Schlegel y Barry, 1991).

En el caso de las niñas, la menarquia es el hecho de la pubertad que es destacado más a menudo con un rito (Schlegel y Barry, 1991). En muchas culturas, la menarquia inicia un rito mensual relacionado con la menstruación que se prolonga durante la vida reproductiva de una mujer. Es sorprendentemente común que las culturas tengan ideas fuertes concernientes al poder de la sangre menstrual. No son ideas universales, pero han sido comunes en muchas culturas de todas partes del mundo. A menudo se cree que la sangre menstrual supone un peligro para el crecimiento y la vida de las cosechas, la salud del ganado, la probabilidad de éxito entre los cazadores y la salud y bienestar de otras personas, en particular el marido de la mujer que menstrúa (Buckley y Gottlieb, 1988; Herdt y Leavitt, 1998). En consecuencia, en muchos campos se restringen la conducta y movimiento de las mujeres mientras menstrúan, incluyendo la preparación y consumo de alimentos, actividades sociales, prácticas religiosas, baños, asistencia a la escuela y actividades sexuales (Mensch, Bruce y Greene, 1998).

Sin embargo, las opiniones que tienen las culturas sobre la sangre menstrual no son todas negativas (Buckley y Gottlieb, 1988). También se considera que la sangre menstrual tiene poderes positivos. Por ejemplo, en ocasiones se usa en ritos de fertilidad, por considerarse que la promueve. Algunas culturas usan la sangre menstrual en el tratamiento de condiciones médicas y otras la utilizan para elaborar pociones de amor (Ladurie, 1979). Otras veces dentro de la misma cultura hay ideas tanto positivas como negativas acerca de la menstruación.

Un ejemplo de la ambivalencia cultural hacia la menstruación se encuentra entre los asantes, una cultura de la nación africana de Ghana (Buckley y Gottlieb, 1988).



Los ritos de la pubertad para los muchachos a menudo requieren que soporten el dolor físico. Aquí se presenta la pelea tradicional con varas entre adolescentes de la tribu Xhosa del sur de África.

Entre los asantes, las mujeres son sometidas durante la menstruación a numerosas y estrictas regulaciones concernientes a dónde pueden ir y qué pueden hacer, y el castigo por violar esos tabúes puede ser la muerte. Sin embargo, los asantes también festejan la menarquia de las niñas con un complicado rito de celebración. La niña que ha llegado a la menarquia se sienta ante la vista pública bajo un dosel (un símbolo de honor que por lo general se reserva a la realeza), mientras que los demás se presentan ante ella para felicitarla, ofrecerle regalos y ejecutar cantos y danzas en su honor. De este modo, la menstruación es celebrada en esta ocasión, aunque el resto del tiempo se le tema.

Las prácticas de los judíos ortodoxos muestran una ambivalencia similar, con un cambio hacia un sentimiento más positivo en las décadas recientes. Tradicionalmente, cuando las niñas les decían a sus madres que habían alcanzado la menarquia, las madres respondían con una súbita bofetada ritual (Brumberg, 1997). Este gesto pretendía informar a la hija de las dificultades futuras que le aguardaban en su vida como mujer. Después de la menarquia, cada vez que las mujeres ortodoxas menstruaban eran obligadas a darse un baño ritual llamado **mikveh** una semana después de que había terminado su periodo, como una forma de deshacerse de las impurezas que se creía asociadas con la menstruación. En la actualidad ya no se propina la bofetada. Todavía existe el mikveh, pero las connotaciones actuales del baño son más positivas. Las mujeres judías ortodoxas dicen que las hace sentirse unidas a otras mujeres judías, sus amigas judías actuales así como las mujeres judías de la historia (Kaufman, 1991). Además, como las relaciones sexuales están prohibidas entre las parejas judías ortodoxas desde el momento en que empieza el periodo hasta el mikveh, el baño también señala la disposición de la mujer para volver a hacer el amor con su esposo, y en consecuencia tiene connotaciones de anticipación sexual (Kaufman, 1991).

Los ritos de pubertad de los hombres no se enfocan en un hecho biológico particular comparable a la menarquia de las mujeres, pero comparten algunas características. En particular, por lo general requieren que el joven haga alarde de coraje, fuerza y resistencia (Gilmore, 1990). En las culturas tradicionales la vida diaria requiere esas capacidades de los jóvenes en la guerra, la caza, la pesca y otras tareas, por lo que podría interpretarse que los ritos los hacen saber lo que se esperará de ellos como hombres adultos y prueban si estarán a la altura de los desafíos de la adultez.

Los ritos de los muchachos a menudo han sido violentos, les exigen que se sometan y en ocasiones que participen en orgías de sangre. Por ejemplo, entre los sambias de Nueva Guinea el muchacho se trepa a la espalda de un "padrino", quien aguanta el acoso de hombres mayores que golpean al muchacho en la espalda hasta que sangra (Herdt, 1987). Los samburus de África Occidental tienen un rito público de circuncisión de los muchachos en el umbral de la adolescencia (Gilmore, 1990). Entre los amharas de Etiopía se obliga a los muchachos a participar en concursos de azotainas en los que se enfrentan y se laceran en el rostro y el cuerpo (LeVine, 1966). Para demostrar su fortaleza, algunos muchachos han ido más lejos y se han dejado cicatrices en los brazos con brasas al rojo vivo. Entre el pueblo tewa de Nuevo México (conocido también como Pueblo Indio), en algún punto entre los 12 y los 15 años se sacaba a los muchachos de sus hogares, se les purificaba en ceremonias rituales y luego se les desnudaba y azotaba en la espalda con un látigo que los hacía sangrar y les dejaba cicatrices permanentes.

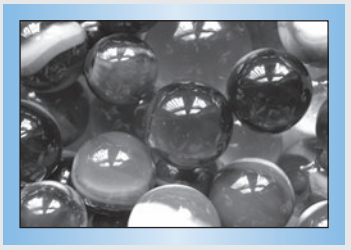
Aunque esos rituales pueden parecerle crueles al que creció en Occidente, los adultos de esas culturas creían que los ritos eran necesarios para que los niños hicieran la transición de la niñez a la hombría y estuvieran listos para enfrentar los desafíos de la vida. Sin embargo, en todas esas culturas los ritos se han hecho menos frecuentes o han desaparecido del todo en las décadas recientes como consecuencia de la globalización (por ejemplo, Herdt, 1987; véase el apartado Enfoque en la cultura). Dado que las culturas tradicionales cambian con rapidez en respuesta a la globalización, los ritos tradicionales de pubertad ya no parecen pertinentes para el futuro que esperan los jóvenes (Burbank, 1988; Herdt y Leavitt, 1998).



## Enfoque en la *cultura*

### Mayoría de edad en Samoa

Un ejemplo interesante de un rito de pubertad en el que participan hombres y mujeres proviene de las islas conocidas como Samoa, en el Océano Pacífico cerca de Nueva Zelanda. Samoa se hizo conocida para muchos estadounidenses al inicio del siglo xx, cuando la antropóloga Margaret Mead escribió un libro acerca de la adolescencia samoana, *Coming of Age in Samoa* (Mayoría de edad en Samoa) (1928), que fue muy leído en Estados Unidos (y de hecho en todo el mundo). Mucha gente quedó fascinada por el marcado contraste entre la adolescencia en Samoa y la adolescencia en Occidente.



Una de las formas en que Samoa difería de Occidente era en que tenía un rito para señalar el inicio de la adolescencia. El rito tradicional de transición a la adolescencia comprendía un elaborado proceso de tatuaje entre los 14 y los 16 años (Coté, 1994). Los tatuajes seguían intrincados patrones geométricos y se extendían de la cintura a las rodillas (véase la fotografía). La aplicación de los tatuajes era dolorosa, en especial para los hombres, cuyos tatuajes eran más elaborados que los de las mujeres y que por lo regular requerían de dos a tres meses para completarse, mientras que los tatuajes de las mujeres se llevaban de cinco a seis días. Pero los hombres jóvenes los experimentaban juntos y se sentían satisfechos de compartir la dura prueba y apoyarse mutuamente. A pesar del dolor, pocos jóvenes hombres o mujeres se rehusaban a participar, porque el tatuaje se consideraba esencial para el atractivo sexual y para ser aceptado como candidato legítimo a la categoría de adulto pleno.

Este rito de tatuaje ha sido profundamente afectado por la globalización de la adolescencia. En el último siglo, la cultura samoana ha cambiado mucho (Coté, 1994; McDade y Worthman, 2004). Llegaron misioneros que trataron de erradicar prácticas autóctonas que consideraban inmorales, incluyendo el rito del tatuaje. El aumento de la educación secundaria y la ampliación de las oportunidades económicas para los samoanos que emigraban a la cercana Nueva Zelanda debilitaron la economía tradicional y causaron que el rito del tatuaje fuera considerado por algunos samoanos como irrelevante o incluso como vergonzosamente "primitivo". En la actualidad, la mayoría de los samoanos han abandonado sus formas cooperativas tradicionales para participar en el trabajo remunerado de la economía global.

Sin embargo, recientemente han recuperado el tatuaje los hombres jóvenes. En la actualidad, la mayoría de los jóvenes se tatúan en la adolescencia para demostrar su orgullo por las costumbres tradicionales de su cultura, como parte de un intento explícito de resistir la absorción total de su cultura indígena en la cultura global (Coté, 1994).



El tatuaje es un rito de transición tradicional para los adolescentes samoanos.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Hay algún rito en las culturas occidentales que sea equiparable a los ritos de pubertad de las culturas tradicionales? ¿Debería la gente de las culturas occidentales reconocer y señalar el logro de la pubertad más de lo que hace ahora?

## Respuestas sociales y personales a la pubertad

*"Empecé a menstruar cuando tenía 13 años y medio. Lo primero que hice fue ir con mi mamá. No estaba segura de si había empezado a menstruar o no, pero mi mamá lo sabía. Ella me había explicado con gran detalle lo que sucedería. Me abrazó y recuerdo que dijo 'ahora mi niñita es una mujer'. Recuerdo que en ese momento pensé que era muy cursi que dijera eso, pero me hizo sentir un poco mejor. Le hice jurar a mi madre que no se lo diría a papá y me prometió no contárselo, aunque se lo dijo a mi abuela, quien comprendió mi situación llamándola 'la maldición'. Mi abuela me contó lo ignorante que era cuando le sucedió a ella y que le había preguntado a mi bisabuela si también le pasaría a su hermano Ed."*

—Erin, 20 años (Arnett, datos inéditos)

Occidente no tiene ritos de pubertad como en las culturas tradicionales. No obstante, tanto en Occidente como en las culturas tradicionales, la gente del entorno social de los adolescentes responde a los cambios de su cuerpo que expresan la pubertad y el desarrollo de la madurez sexual. A su vez los adolescentes forman sus respuestas personales a la pubertad basadas en parte en la información que les proporciona la gente de su ambiente social. Veamos primero los ajustes que tienen lugar en las relaciones de los adolescentes con sus padres cuando empieza la pubertad y luego las respuestas personales de los adolescentes a la pubertad.

***Pubertad y relaciones entre adolescentes y padres*** Cuando los jóvenes llegan a la pubertad, la metamorfosis que tiene lugar no sólo los afecta a ellos en lo personal, sino también a sus relaciones con las personas más cercanas, en especial sus padres. Así como los adolescentes tienen que ajustarse a los cambios que ocurren en su cuerpo, los padres tienen que adaptarse a la nueva persona en que se está convirtiendo su hijo.

¿Cómo cambian las relaciones entre el adolescente y sus padres en la pubertad? En los estudios de los adolescentes y sus padres en la cultura mayoritaria estadounidense se muestra que las relaciones se enfrían cuando los cambios de la pubertad se hacen evidentes (Holmbeck y Hill, 1991; Larson y Richards, 1994; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991; Sarigiani y Petersen, 2000). Los conflictos se acentúan y la cercanía disminuye. Cuando se alcanza la pubertad, padres y adolescentes parecen sentirse menos cómodos en la presencia del otro, en especial en la cercanía física. En un estudio especialmente creativo que demostró lo anterior, los investigadores fueron a un centro comercial y un parque de diversiones y observaron a 122 parejas de madres e hijos de seis a 18 años (Montemayor y Flannery, 1989). Los investigadores observaron a cada pareja y registraron si se estaban hablando, sonriendo, mirándose o tocándose. El resultado más notable del estudio se muestra en la figura 2.11. La probabilidad de tocarse era menor entre los varones que se encontraban en la adolescencia temprana (de 11 a 14 años) y sus madres que entre los niños pequeños y sus madres, y el contacto era aún menor entre los adolescentes mayores (de 15 a 18 años) y sus madres. Las madres y los adolescentes más jóvenes hablaban más que las madres y los niños más pequeños, lo que sugiere que, una vez que se llega a la pubertad, los estilos de comunicación entre padres e hijos cambian: hay más conversación y menos contacto.

Otros estudios han encontrado que son los cambios físicos de la pubertad los que modifican las relaciones entre el adolescente y sus padres, y no la edad por sí sola (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). Si un niño llega a la pubertad pronto, las relaciones con los padres cambian pronto; si el niño alcanza la pubertad tarde, las relaciones con los padres cambian tarde. Por ejemplo, un estudio de niños de 10 a 15 años encontró que independientemente de la edad, los que habían alcanzado la pubertad se sentían menos cercanos a sus madres y menos aceptados por sus padres (Steinberg, 1987a, 1988). Otros estu-

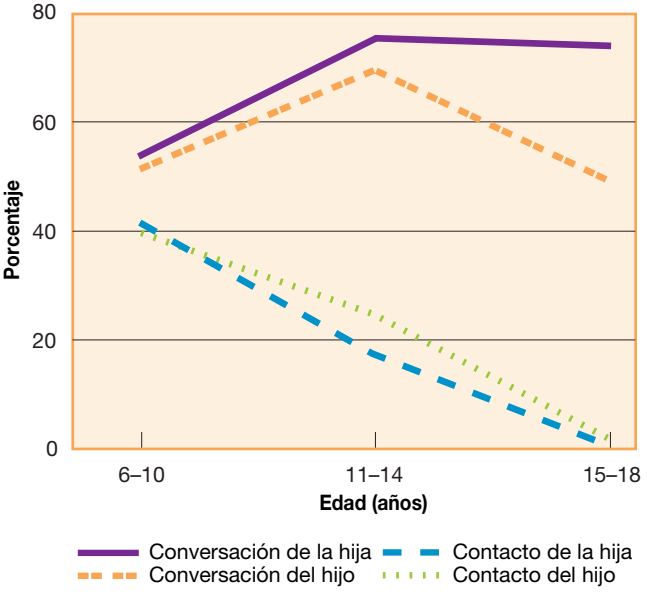



**FIGURA 2.11** Frecuencia de contacto físico y conversación entre el adolescente y su madre. Fuente: Montemayor y Flannery (1989).

dios han encontrado también que los conflictos con los padres son mayores con los adolescentes que maduran antes (Laursen y Collins, 1994; Sagestrano *et al.*, 1999).

¿Qué hay en el hecho de alcanzar la pubertad que hace que cambien las relaciones entre padres e hijo? En este punto la respuesta es incierta. Algunos especialistas han sugerido que la mayor distancia entre padres e hijos en la pubertad puede tener una base evolutiva. Según la **hipótesis del distanciamiento** (Steinberg, 1989), puede ser un mecanismo de adaptación que los jóvenes se alejen de sus padres una vez que han alcanzado la madurez sexual, de modo que puedan aparearse y reproducirse con personas de fuera de la familia, a modo de evitar los problemas genéticos que resultan del incesto. Esta hipótesis parece apoyada por las pruebas de que en la mayoría de las especies de monos y simios, cuando los jóvenes llegan a la pubertad, pasan menos tiempo y tienen menos contacto físico con sus padres (Steinberg, 1987b). Sin embargo, si la hipótesis del distanciamiento fuera correcta, se esperaría que la distancia emocional en la pubertad se incrementara especialmente entre el adolescente y el padre del otro sexo, lo que no es así. Durante la adolescencia, tanto los muchachos como las muchachas tienen mayor cercanía y más conflictos con sus madres que con sus padres (Claes, 1998; Larson y Richards, 1994).

Si la hipótesis del distanciamiento fuera verdadera, también se esperaría un distanciamiento entre los adolescentes y sus padres en casi todas las culturas, pero una vez más, no es así. De hecho, los estudios que han encontrado un distanciamiento en la pubertad han sido principalmente estudios de familias estadounidenses blancas con dos padres y un estudio reciente de familias afroestadounidenses (Sagestrano *et al.*, 1999). El distanciamiento no es tan común en las familias latinas o en familias divorciadas encabezadas por la madre (Anderson, Hetherington y Clingempeel, 1989; Molina y Chassin, 1996). El distanciamiento tampoco es común en las culturas tradicionales. La investigación de Schlegel y Barry (1991) en culturas tradicionales encontró que en éstas las niñas se acercan más a sus madres en la adolescencia, porque pasan juntas buena parte del día en el trabajo compartido. Además, tanto en las culturas tradicionales como en la cultura mayoritaria estadounidense, los adolescentes de ambos sexos están más cerca de su madre que de su padre. Por tanto, la pregunta es qué hay en la cultura mayoritaria estadounidense que da lugar a un mayor distanciamiento entre padres e hijos cuando éstos llegan a la pubertad.

Otro resultado relacionado con los padres y la pubertad es que ésta empieza más temprano en las niñas de familias en las que hay un padrastro u otro hombre adulto con el que no tienen relación biológica (Ellis y Garber, 2000). Se ha visto que esto ocurre también en otros mamíferos: la exposición a machos adultos no emparentados causa que las hembras alcancen más temprano la pubertad, debido evidentemente a la exposición a las **feromonas** masculinas, que son sustancias químicas producidas por las glándulas sudoríparas y transportadas por el aire (Miracle, Miracle y Baumeister, 2003). No se comprende bien por qué las feromonas de hombres no emparentados estimulan la pubertad en las niñas. También se ha encontrado que el estrés y conflictos en la familia se relacionan con la pubertad precoz de las niñas (Ellis y Garber, 2000; Moffitt *et al.*, 1992; Steinberg, 1988). En este caso tampoco se entiende bien cuál es el motivo (pero Ellis y Graber, 2000, presentan una hipótesis).

***Respuestas personales a la menarquia y la semenarquia*** Aunque en la mayoría de las niñas la menarquia ocurre tarde en la pubertad, sus respuestas a ésta han recibido mucha atención de los investigadores. Esto puede deberse a que la menarquia es un acontecimiento más memorable que otros cambios femeninos del periodo. El crecimiento del vello púbico, el desarrollo de los senos y casi todos los otros cambios ocurren de manera gradual, casi imperceptibles de un día al siguiente, mientras que la menarquia llega un día de manera repentina, cuando nada la presagiaba el día anterior. De manera similar, para los científicos es más fácil medir la menarquia: es más sencillo identificar cuándo empieza la menarquia que establecer con exactitud el inicio de otros cambios más graduales. La menarquia también tiene una relevancia especial porque significa que empieza la ovulación y por ende se acerca la madurez reproductiva. Por supuesto, la primera eyaculación de los muchachos tiene una pertinencia similar, pero posiblemente se ha investigado menos por su relación con la masturbación, un tema tabú tanto en Occidente y en la mayoría de las culturas (Laquer, 2004).

¿Cómo responden las niñas a la menarquia? Casi toda la investigación sobre el tema se ha realizado con niñas de la cultura mayoritaria estadounidense, y en su caso podría decirse que la respuesta es en su mayor parte positiva, aunque con matices de ambivalencia. En un estudio con más de 600 muchachas, Brooks-Gunn y Ruble (1982) encontra-

> *"Cada vez que tengo el periodo […] tengo la sensación de que a pesar del dolor, lo desagradable y repugnante, tengo un dulce secreto, y es por eso que, aunque en cierto sentido es un fastidio, siempre echo de menos el momento en que sentiré de nuevo ese secreto dentro de mí."*
>
> —Anna Frank (1942/1997), *Diary of a Young Girl*, p. 117

## Enfoque en la *historia*

### La menarquia como tema tabú

Algunas culturas tradicionales han sostenido ideas falsas acerca de la menstruación, como que la sangre menstrual tiene poderes mágicos capaces de malograr las cosechas. Sin embargo, los miembros de las culturas tradicionales no son los únicos que tienen ideas falsas acerca de la menstruación. En Estados Unidos, hasta hace relativamente poco tiempo eran comunes ciertas ideas erróneas y extrañas acerca de la menstruación. Además, la menarquia estaba envuelta en la vergüenza y el secreto, por lo que se mantenía a muchas niñas en una completa ignorancia hasta que de repente veían que sufrían una hemorragia incomprensible. La historia de las ideas estadounidenses acerca de la menstruación y la menarquia se describe en el libro de Joan Jacobs Brumberg (1997) *The Body Project: An Intimate History of American Girls.*



Durante el siglo XIX, la mayoría de las familias estadounidenses de clase media consideraban a la menstruación y la menarquia como temas tabúes. Un estudio realizado en 1895 con muchachas de preparatoria de Boston indicaba que 60% no tenía conocimiento de la menarquia antes de que ocurriera. En 1882 un popular libro de consejos para las madres clamaba contra la "reserva criminal" y la "falsa delicadeza" que las llevaba a no preparar a sus hijas para la menarquia. Otra escritora de consejos del siglo XIX informó que "muchas mujeres" le habían contado que habían carecido totalmente de preparación para la menarquia, como una que escribió: "me tomó casi una vida perdonar a mi madre por mandarme al internado sin hablarme de eso". Un profesor de Cornell y autor de libros para jóvenes informó que cuando llegaba la menarquia, muchas universitarias creían que tenían heridas internas. En ese tiempo la menarquia se presentaba más tarde que ahora (por lo general a los 15 o 16 años) y el ingreso a la universidad era más temprano (16 o 17), por lo que muchas muchachas experimentaban la menarquia en la universidad.

¿A qué se debe semejante secreto? A que los estadounidenses de clase media de esa época creían que tenían el deber de proteger la "inocencia" de las niñas durante tanto tiempo como pudieran. Los niños que crecían en granjas aprendían mucho acerca de los hechos de la vida al observar y cuidar a los animales, pero los padres de la clase media trataban de proteger a sus hijos de esas crudas realidades. Asociaban la menarquia con la sexualidad en ciernes y ponían gran celo en proteger la virginidad de las muchachas hasta el matrimonio. Como parte de este esfuerzo, a menudo intentaban demorar la menarquia haciendo que las niñas no comieran alimentos sexualmente "estimulantes" como ¡alimentos con vinagre! Por supuesto, la menarquia llegaba de cualquier forma, pero ellos creían que era mejor mantener a las niñas en la ignorancia de la menarquia —y la sexualidad— tanto tiempo como fuera posible.

En el curso del siglo XX, a medida que se desvanecían las restricciones sexuales del siglo XIX, empezó a hablarse más abiertamente de la menarquia y la menstruación. Las Niñas Exploradoras fue una de

ron que las chicas informaban que la menarquia las hacía sentir "mayores". Muchas niñas también indicaban que la menarquia había sido bienvenida porque les permitía alcanzar a sus compañeras que ya habían empezado a menstruar y expresaba su capacidad para tener hijos. Estudios que siguen a las muchachas a lo largo del tiempo muestran que la menarquia trae incrementos en la madurez social, el prestigio con los pares y la autoestima (Archibald *et al.*, 2003).

Sin embargo, no todas las reacciones a la menarquia son positivas. Tanto la cultura como la biología pueden tamizar las reacciones de las niñas. Las culturas no siempre proporcionan a las niñas información que les ayude a anticiparla o les impone una opinión negativa que las hace anticiparla con sentimientos adversos. En el siglo XIX en la sociedad estadounidense, muchas muchachas no recibían información sobre la menarquia antes de que ocurriera y era común que respondieran con conmoción y temor cuando un día eran sorprendidas por ella (Brumberg, 1997; véase el apartado Enfoque en la historia). Entre culturas, evidencias de estudios antropológicos en culturas tan diversas como las zonas rurales de Turquía, Malasia y Gales muestran que incluso ahora es frecuente que no se proporcione ninguna información a las niñas que las preparare para la menarquia, lo que hace que se experimente con temor y consternación

las primeras organizaciones que habló abiertamente de la menstruación. A partir de la década de 1920, para obtener la insignia al mérito Health Winner, las jóvenes exploradoras tenían que leer acerca de la menarquia y hablar sobre ella a la líder de su unidad. A través de los medios se comunicó una cantidad considerable de información. En la década de 1920, a medida que se popularizaban las toallas sanitarias de producción masiva (antes, por lo general se usaban trapos de algodón o estopillas), los anuncios de las toallas sanitarias ayudaron a abrir la discusión de la menstruación. Durante las décadas de 1930 y 1940, las compañías fabricantes de las toallas sanitarias distribuyeron a las niñas folletos sobre la menstruación a través de las madres, maestras y las Niñas Exploradoras. En la década de 1940 una caricatura producida por Disney, "La historia de la menstruación", fue vista por 93 millones de niñas estadounidenses. Las revistas para chicas, como *Seventeen*, proporcionaban consejos sobre cómo manejar la menstruación a la vez que se mantenían las actividades cotidianas.

En la actualidad, es raro que una niña estadounidense experimente la menarquia en total ignorancia de lo que le sucede a su cuerpo. Debido quizá a que la menarquia ahora tiene lugar alrededor de los 12 años, las ideas culturales en la sociedad estadounidense ya no la asocian con la sexualidad, sino más bien con la salud y la higiene. De hecho, puede ser que disociar la menarquia del sexo haya sido importante para que se comentara con más franqueza. Como veremos en otros capítulos, el análisis libre de la sexualidad adolescente sigue siendo raro en la sociedad estadounidense.



Las madres del siglo XIX rara vez hablaban de la menarquia con sus hijas.

(Appell, 1988; Delaney, 1988; Skultans, 1988). Veamos como ejemplo el recuerdo de una mujer egipcia:

> Para cualquiera sería difícil imaginar el pánico que se apoderó de mi una mañana en que al despertar encontré que la sangre me corría por debajo de los muslos [...] Me vi obligada a superar el miedo y la vergüenza que me poseían y a hablar con mi madre. Le pedí que me llevara a un doctor para que me tratara. Para mi absoluta sorpresa ella estaba tranquila y serena y no parecía estar afectada por la grave condición de su hija. Me explicó que esto era algo que le sucedía a todas las chicas y que se repetía cada mes por unos pocos días. En el último día cuando cesó el flujo, tuve que tomar un baño caliente para limpiarme de esta "sangre impura" [...] Por consiguiente, tuve que entender que en mí había algo degradante que aparecía de manera regular en la forma de esta sangre impura, y que era algo de lo que había que avergonzarse y ocultar a los otros (Saadawi, 1980, p. 45).

En la cultura mayoritaria estadounidense, la investigación indica que la mayoría de las muchachas han hablado con sus madres acerca de la menstruación antes de que llegue la menarquia o han recibido información de sus amigas o de la escuela, pero las niñas que no están preparadas para la menarquia la experimentan de manera más negativa (Brooks-Guun y Reiter, 1990). Las niñas

que maduran más temprano que otras tienen mayor probabilidad de no estar preparadas. Dado que les ocurre antes que a otras chicas, es menos probable que se hayan enterado con sus compañeras y es posible que sus madres no les hayan hablado del asunto. Incluso cuando las niñas reciben información anticipada de la menarquia, puede ser información negativa que moldee en sentido adverso sus opiniones sobre la menstruación. Por ejemplo, en un estudio chino reciente, la mayoría de las niñas que no habían experimentado la menarquia esperaban que la menstruación fuera molesta, vergonzosa o complicada, mientras que sólo 10% esperaba sentirse feliz o emocionada (Yeung, 2005). Las expectativas negativas de la menarquia eran especialmente altas entre las niñas que aceptaban las ideas chinas tradicionales acerca de la menstruación, como que la menstruación trae mala suerte, que las mujeres no deberían lavarse el cabello o comer alimentos fríos mientras estuvieran menstruando y que es más fácil enfermarse durante o después de la menstruación. La investigación también indica que las niñas a las que sus madres, pares u otras fuentes llevan a esperar que la menstruación será desagradable tienen más malestares una vez que ocurre la menarquia (Brooks-Gunn y Ruble, 1982; Tang, Yeung y Lee, 2004; Teitelman, 2004).

Los resultados de estudios de las respuestas de las niñas a la menarquia indican vívidamente que el grado en que las culturas proporcionen conocimiento y moldeen las expectativas de su llegada tiene repercusiones importantes en la forma en que las niñas la experimentan. Sin embargo, los estudios también indican que la mayoría de las niñas y mujeres experimentan alguna incomodidad de tipo biológico que se asocia con la menstruación. Entre las adolescentes la mayoría refiere alguna medida del **síndrome premenstrual (SPM)**, la combinación de síntomas conductuales, emocionales y físicos que ocurren en la semana previa a la menstruación. Varios estudios han encontrado que de la mitad a tres cuartas partes de las adolescentes experimentan malestares relacionado con sus ciclos menstruales, con síntomas que incluyen cólicos, dolores de espalda, jaquecas, fatiga y depresión, así como incomodidad general (Brooks-Gunn y Ruble, 1982; Fisher, Trieller y Napolitano, 1989; Klein y Litt, 1983; Meaden, Hartlage y Cook-Karr, 2005). La fuente más común de malestar son los cólicos experimentados por 30-50% de las muchachas y las mujeres (Finkelstein, 2001d). Incluso entre las muchachas cuya experiencia de la menarquia es principalmente positiva, a muchas les disgusta lo desagradable de tratar con la sangre menstrual y la obligación de cargar cada mes con los productos higiénicos (Brooks-Gunn y Ruble, 1982; Tang, Yeung y Lee, 2003). Además, algunas chicas dicen que les disgusta que la menstruación limite sus actividades.

> *"Una chica podía alegar que tenía su periodo durante meses y nadie sabía siquiera la diferencia. Eso fue exactamente lo que yo hice. Todo lo que uno necesitaba era armar un gran alboroto acerca de tener suficientes monedas para la máquina de Kotex y caminar agarrándose el estómago y quejarse de tres a cinco días al mes acerca de la Maldición y uno podía convencer a cualquiera [...] 'No puedo ir, tengo cólico'. Y sobre todo, con risitas y rubores: 'No puedo nadar, tengo cólico'. Nadie usaba nunca la palabra dura, Menstruación. Dios, era una palabra horrible. Nunca eso. 'Tengo cólico'."*
>
> —Nora Ephron, 2000, *Crazy Salad*, pp. 2-3

Visto bajo esta luz, es más fácil entender la ambivalencia que experimentan las muchachas cuando empiezan a menstruar. Les gusta la confirmación de que se están desarrollando con normalidad hacia la madurez reproductiva, pero no les agrada la incomodidad y las exigencias prácticas que acompañan cada mes a la menstruación. Sin embargo, las adolescentes y las adultas experimentan una amplia gama de respuestas físicas a la menstruación. En un extremo, una proporción muy pequeña de muchachas y mujeres experimentan síntomas premenstruales que son lo bastante graves para interferir con su funcionamiento diario; por otro lado, algunas no experimentan ningún síntoma, y entre esos dos extremos hay una gran variabilidad. La mala dieta, el estrés elevado, el consumo de alcohol, el sueño insuficiente y la falta de ejercicio hacen más intensos los síntomas del SPM, pero en muchas mujeres los orgasmos alivian los cólicos menstruales (Carroll y Wolpe, 1996). El ibuprofeno y otros medicamentos también son tratamientos eficaces para los cólicos (Finkelstein, 2001d).

En el caso de los muchachos, el análogo más cercano a la menarquia es quizá la primera eyaculación, conocida en ocasiones como **semenarquia** (que no debe confundirse con la espermarquia, que describimos arriba). Se ha realizado muy poca investigación sobre el tema. Dos estudios pequeños (Gaddis y Brooks-Gunn, 1985; Stein y Reiser, 1993) encontraron que las reacciones de los niños a la semenarquia eran principalmente positivas. Los niños disfrutaban las sensaciones placenteras de ésta y, al igual que la experiencia de la menarquia por parte de las niñas, los hacía sentir mayores. Sin embargo, también los muchachos sentían ambivalencia. Muchos informaban que la sorpresa o el temor eran parte de la

experiencia. En los países occidentales, en la actualidad la mayoría de las niñas reciben información acerca de la menarquia antes de que suceda, pero los padres rara vez hablan con sus hijos acerca de la semenarquia (Frankel, 2002).

La cultura ciertamente influye en cómo interpretan los niños la semenarquia. Ésta puede ocurrir en "sueños húmedos" o por masturbación. En Occidente hay una larga historia de vergüenza y censura asociadas con la masturbación (Frankel, 2002; Laquer, 2004). Quizá por esta razón los niños estadounidenses no suelen contar a nadie que han experimentado la semenarquia (Gaddis y Brooks-Gunn, 1985). En contraste, en un estudio realizado en Nigeria se encontró que ahí los niños cuentan a sus amigos acerca de la semenarquia poco después de que tiene lugar (Adegoke, 1993), lo que quizá refleja que en la cultura nigeriana no hay un estigma de la masturbación.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Qué preparación para la menarquia/semenarquia recomendaría usted que se proporcionara a los adolescentes actuales? ¿A qué edad? Si las escuelas proporcionan información sobre la menarquia y la semenarquia, ¿debería incluir esta información una revisión de la relación entre esos sucesos y la sexualidad?

## Pubertad precoz y tardía

*"Todos pensaban que tenía algo malo porque a los 15 o 16 años seguía pareciendo un niño de 10. Fue una experiencia realmente mala para mí, porque todo estaba cambiando a mi alrededor y yo permanecía estático. Cambiaba en la cabeza, pero no en el cuerpo. Mis padres incluso querían llevarme al médico para ver si estaba deforme o algo así, pero no lo hicieron y por fin, el último año empecé a crecer. Mi voz comenzó a cambiar y todo, por lo que supongo que siempre sí soy normal, pero creo que va a pasar un rato antes de que deje de sentir que soy diferente de todos los demás."*

—Steven, 17 años (citado en Bell, 1998, p. 14)

En algunos aspectos, las respuestas sociales y personales a la pubertad están entrelazadas. Es decir, un factor que determina cómo responden los adolescentes a la llegada de la pubertad es la forma en que otros responden a ellos. En las sociedades industrializadas, un aspecto de las respuestas de los otros del que los adolescentes parecen tener una conciencia aguda concierne a las percepciones de si han llegado a la pubertad pronto o tarde, en comparación con sus coetáneos.

El tiempo de la pubertad es especialmente importante en los países industrializados. Una característica interesante de los ritos de pubertad en las culturas tradicionales es que los requisitos de inclusión no se basan en la edad sino en la maduración. Esto es obvio en relación con los ritos relacionados con la menarquia: una niña participa la primera vez que menstrúa. Sin embargo, la participación de los niños en los ritos de pubertad se basa también en la maduración más que en la edad. Por lo regular, los adultos de la comunidad deciden si el niño está listo basándose en la maduración física del muchacho y en las impresiones sobre su preparación psicológica y social (Turnbull, 1983). En consecuencia, la edad precisa en que se alcanza la pubertad importa poco; al final todos llegan a ella.

En contraste, la edad cronológica tiene mucha más relevancia en los países industrializados. Una importante reflejo de esto es que en estos países los sistemas escolares están **organizados por edades**: los niños se agrupan según su edad, más que sobre la base de su madurez. Como resultado, los niños que cursan el séptimo grado (por ejemplo) tienen 12 o 13 años, pero es probable que su desarrollo varíe mucho, unos no han experimentado ningún cambio de la pubertad y otros están en el camino a la madurez plena. Reunirlos en las mismas aulas tantas horas diarias intensifica las comparaciones entre ellos y los hace sumamente conscientes de si están madurando temprano, tarde o "a tiempo" en comparación con otros.

Se ha realizado mucha investigación sobre la maduración temprana frente a la maduración tardía en adolescentes de Occidente, en especial en Estados Unidos, que se remonta a más de medio siglo. Los resultados son complejos. Difieren dependiendo del sexo y los efectos a corto plazo de la maduración precoz o tardía parecen ser diferentes de los efectos de largo plazo (Dorn *et al.*, 2003). Los efectos también difieren según el aspecto del desarrollo que se considere: imagen corporal, popularidad, desempeño escolar o problemas de conducta. Para clarificar, veremos por separado los resultados de esos estudios para las niñas y los niños.

***Maduración temprana y tardía entre las niñas*** Los efectos de la maduración temprana son más negativos para las niñas. Resultados en diversos países occidentales indican que las niñas que maduran pronto están en riesgo de sufrir numerosos problemas, incluyendo estado de ánimo depresivo, imagen corporal negativa, trastornos alimentarios, consumo de drogas, delincuencia, violencia, problemas escolares y conflicto con los padres (Caspi *et al.*, 1993; Dick, Rose, Viken y Kaprio, 2000; Graber, Brooks-Gunn y Warren, 1997; Lanza y Collins, 2002; Obeidallah, Brennan, Brooks-Gunn y Earls, 2004; Sagestrano *et al.*, 1999; Weichold, Silbereisen y Schmitt-Rodermund, 2003; Wichstrom, 2001).

¿Por qué es tan problemática la maduración temprana para las niñas de Occidente? Una razón son los valores culturales acerca de la apariencia física. Como la maduración temprana por lo general conduce a una apariencia más bajita y más gruesa, es una desventaja en las culturas occidentales que valoran la delgadez en el aspecto femenino. Esto explica por qué las niñas que maduran temprano tienen tasas más altas de estado de ánimo depresivo, imagen corporal negativa y trastornos alimentarios. Un hecho notable es que las niñas afroestadounidenses y latinas no muestran esos efectos de la maduración temprana, debido quizá a que es menos probable que esas culturas tengan ideal femenino a las mujeres altas y delgadas (Ge, Elder, Regnerus y Cox, 2001; Hayward, Gotlib, Schraedley y Litt, 1999).

Una segunda razón de los problemas de las niñas que maduran pronto es que su desarrollo físico anticipado atrae la atención de los muchachos mayores, quienes las introducen a un grupo de amigos mayores y al consumo de drogas, delincuencia y actividad sexual precoz (Petersen, 1993; Weichold *et al.*, 2003). De modo que cuando las niñas que maduran temprano tienen tasas más altas de esas conductas que otras niñas de su edad, puede deberse a que se están comportando de manera más parecida a sus amigos mayores.

*"¡Me parece vergonzoso que todos me elijan porque soy grande!" dice Laura gimoteando […]*
*"¿No crees que lo sé todo acerca de ti y tus amigos? ¿Piensas que es divertido ser la niña más alta del grupo?"*
*"No lo sé", dije. "Nunca lo había pensado."*
*"Bueno, trata de pensarlo. Piensa en cómo te sentirías si tuvieras que usar sostén en cuarto grado y en cómo todos se reían y en cómo siempre tenías que cruzar los brazos frente a ti. Y piensa en lo que sentirías si los chicos te dijeran cosas sucias sólo por tu aspecto."*
*Pensé en ello. "Lo siento Laura", dije.*
*"¡Sí claro!"*
*"De verdad lo siento. Si quieres saber la verdad… bueno, me habría gustado parecerme más a ti que a mí."*
*"Con mucho gusto habría cambiado de lugar contigo."*

—Tomado de *Are You There, God? It's Me, Margaret* de Judy Blume (1970)



Los adolescentes de la misma edad tienen muchos niveles de madurez física.

Las niñas que maduran tarde tienen pocos de los problemas que exhiben las niñas que maduran temprano, aunque sufren burlas y una imagen corporal negativa durante los años en que otras niñas han empezado a desarrollarse y ellas no (Weichold *et al.*, 2003). Sin embargo, entre los 18 y 19 años suelen tener una imagen corporal más favorable que las otras muchachas (Simmons y Blyth, 1987), debido quizá a que es más probable que terminen con la estructura corporal delgada que suele considerarse atractiva en las culturas mayoritarias de Occidente.

La mayor parte de los efectos negativos de la maduración temprana entre las niñas parecen disminuir a los 18 o 19 años (Weichold *et al.*, 2003). Pocos estudios han seguido a las muchachas después de los 19 años para examinar la posibilidad de efectos a más largo plazo. Sin embargo, un estudio británico (Sandler, Wilcox y Horney, 1984) y uno sueco (Stattin y Magnusson, 1990) encontraron que las niñas de maduración temprana se casaban y eran madres más pronto. Un estudio estadounidense reciente publicó que a los 24 años, las mujeres que habían madurado temprano tenían más problemas psicológicos y sociales que las que habían llegado "a tiempo" a la pubertad (Graber, Seeley, Brooks-Gunn y Lewinsohn, 2004). De ahí que parezca justificarse una mayor investigación sobre las consecuencias a largo plazo de la maduración temprana.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

A la luz de las dificultades que suelen experimentar las niñas que maduran temprano, ¿se le ocurre qué pudieran hacer las familias, comunidades o escuelas para ayudarlas en la adolescencia temprana?

***Maduración precoz y tardía entre los muchachos*** En contraste con las niñas, para quienes la maduración adelantada tiene efectos abrumadoramente negativos, para los

muchachos los efectos de la maduración temprana son positivos en algunos sentidos y negativos en otros. Los niños que maduran temprano suelen tener una imagen corporal más favorable y mayor popularidad que otros chicos (Graber, Lewinsohn, Seeley y Brooks-Gunn, 1997; Weichold *et al.*, 2003). Esto puede deberse a que los muchachos que maduran pronto pasan por el estirón de crecimiento y el desarrollo muscular antes que otros chicos, lo cual les da una clara ventaja en las actividades deportivas que son importantes para el prestigio masculino en la escuela secundaria y la preparatoria. Además, el desarrollo más temprano del vello facial, la voz más baja y otras características sexuales secundarias pueden hacer a los niños que maduran temprano más atractivos para las niñas.

Sin embargo, no todo lo relacionado con una maduración temprana es favorable. Al igual que las niñas, los niños que maduran pronto participan antes en delincuencia, sexo y consumo de drogas (Silbereisen y Kracke, 1997; Williams y Dunlop, 1999; Wichstrom, 2001). Algunos estudios también informan que los muchachos de maduración temprana tienen tasas más altas de problemas emocionales (Ge, Conger y Elder, 2001), a pesar de su imagen corporal más positiva. Los niños de maduración tardía también dan muestra de problemas. En comparación con los chicos que maduran "a tiempo", los niños que maduran tarde tienen tasas más altas de consumo de alcohol y delincuencia (Anderson y Magnusson, 1990; Williams y Dunlop, 1999). También sacan menores calificaciones en la escuela (Weichold *et al.*, 2003). Hay pruebas de que los niños de maduración tardía tienen niveles elevados de consumo de drogas y comportamiento desviado hasta bien entrada la adultez emergente (Graber *et al.*, 2004).

En resumen, los efectos de la maduración precoz y tardía difieren considerablemente entre niñas y niños. La maduración temprana pone a las niñas en riesgo de una gran cantidad de problemas, pero la maduración tardía no. En el caso de los niños, tanto la maduración temprana como la tardía los pone en riesgo de problemas, pero la maduración anticipada también incluye algunos beneficios. En el caso de las muchachas, los problemas de la maduración temprana parecen deberse en parte a su asociación con muchachos mayores, pero no se entienden bien las fuentes de problemas de los niños de maduración temprana y tardía.

Conforme lea acerca de esos estudios de niños y niñas con una maduración temprana y tardía, tenga presente que hay grandes variaciones en los grupos. Aunque la maduración temprana y la tardía están relacionadas con ciertos resultados generales, los efectos para los individuos en particular dependen naturalmente de sus experiencias y relaciones.

Recuerde también que hasta ahora, casi todos los estudios realizados sobre el momento de la pubertad han examinado a adolescentes de las culturas mayoritarias de países occidentales. Arriba dije que los efectos de la maduración temprana o tardía pueden deberse a la organización por edades de esos países, pero por ahora no lo sabemos con certeza. ¿Cómo responden los adolescentes al momento de la pubertad en culturas en las que la escolaridad no está organizada por edades? Por el momento no contamos con evidencias firmes para responder.

## Desarrollo biológico y ambiente: la teoría de las interacciones genotipo-ambiente

Durante muchas décadas, los especialistas de las ciencias sociales han debatido la importancia relativa de la biología y el ambiente en el desarrollo humano. En este **debate entre natura y cultura** algunos estudiosos han afirmado que la conducta humana puede ser explicada por factores biológicos (natura) y que el ambiente importa poco, mientras que otros han alegado que la biología es irrelevante y que el comportamiento humano puede ser explicado por factores ambientales (cultura). En años recientes, la mayoría de los especialistas han llegado al consenso de que tanto la biología como el ambiente cumplen funciones esenciales en el desarrollo humano, aunque continúan debatiendo sobre la fuerza relativa de cada factor (véase Baumrind, 1993; Scarr, 1993).

Dados los profundos cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia y la adultez emergente, los temas de la relación de natura y cultura son muy relevantes para esos periodos de la vida. Una importante teoría sobre este tema en la que me basaré ocasionalmente en este libro es la **teoría de las interacciones genotipo-ambiente** (Scarr, 1993; Scarr y McCartney, 1983). Según esta teoría, tanto el genotipo (los genes heredados por una persona) como el ambiente hacen contribuciones esenciales al desarrollo humano. Sin embargo, es difícil desentrañar las fuerzas relativas de la genética y el ambiente porque nuestros genes influyen en el ambiente que experimentamos. Con base en nuestros genotipos, *creamos nuestros propios ambientes* en un grado considerable. Estas interacciones genotipo-ambiente adoptan tres formas: pasiva, evocativa y activa.

Las **interacciones pasivas genotipo-ambiente** ocurren en las familias biológicas porque los *padres proporcionan a sus hijos tanto los genes como el ambiente.* Esto puede parecer obvio, pero tiene profundas implicaciones para la manera en que pensamos en el desarrollo. Considere el siguiente ejemplo entre un padre y su hija. Papá ha sido bueno desde niño para dibujar y ahora se gana la vida como ilustrador comercial. Uno de los primeros regalos de cumpleaños que le da a su niña es un juego de crayones

y lápices de colores para dibujar. A ella parece gustarle y el padre le proporciona materiales cada vez más elaborados a medida que crece. También le enseña habilidades de dibujo conforme está lista para aprenderlas. Para el momento en que la niña llega a la adolescencia, es una artista bastante competente y hace muchos dibujos para los clubes escolares y los eventos sociales. Va a la universidad y estudia arquitectura. Es fácil ver cómo se volvió buena para dibujar, dado un ambiente que estimuló tanto sus habilidades para el dibujo, ¿cierto?

No tan rápido. Es cierto que papá le brindó un ambiente estimulante, pero también le proporcionó la mitad de sus genes. Si existe algún gen que contribuya a la habilidad para dibujar —como los genes que contribuyen al razonamiento espacial y a la coordinación motriz fina— también podría haberlo recibido del papá. El punto es que en una familia biológica es muy difícil separar las influencias genéticas de las ambientales porque los *padres proporcionan ambas* y es probable que provean un ambiente que refuerce las tendencias que han proporcionado a sus hijos por medio de sus genes.

Por lo anterior, conviene mostrarse escéptico al leer estudios acerca de padres y adolescentes en familias biológicas y en que se afirme que la conducta de los padres es la causa de las características de los adolescentes. Recuerde que en el capítulo 1 vimos que correlación no es por fuerza causalidad. El solo hecho de que haya una *correlación* entre la conducta de los padres y las características de los adolescentes no significa que los padres *causaron* que los adolescentes tuvieran esas características. Quizá haya habido una relación causal, pero es difícil decirlo en las familias biológicas. La correlación podría deberse a la semejanza de los genes entre los padres biológicos y sus hijos adolescentes, más que al ambiente que les proporcionaron los padres biológicos.

Una buena manera de desentrañar este enredo es por medio de **estudios de adopción**. Estos estudios evitan el problema de las interacciones pasivas genotipo-ambiente porque unos padres aportaron los genes de los adolescentes pero otros padres proporcionaron el ambiente. Cuando los adolescentes son más parecidos a sus padres adoptivos que a sus padres biológicos, es posible argumentar que esta semejanza se debe al ambiente proporcionado por los padres adoptivos, y cuando los adolescentes son más similares a sus padres biológicos que a sus padres adoptivos es probable que los genes representaran un papel importante. En capítulos futuros examinaremos estudios de adopción específicos.

Las **interacciones evocativas genotipo-ambiente** ocurren cuando las características heredadas de una persona evocan respuestas de otros en su ambiente. Si usted tuviera un hijo que empieza a leer a los tres años y le encanta la lectura, le compraría más libros; si tuviera una hija que enceste desde seis metros a los 12 años, la inscribiría a un campamento de baloncesto. ¿Alguna vez ha cuidado a niños o ha trabajado en un lugar donde hubiera muchos niños? Es probable que haya visto que los niños difieren en cuanto a lo sociables, cooperativos y obedientes que son. A su vez, quizá haya descubierto que reaccionaba de manera diferente ante ellos, dependiendo de sus características. A eso nos referimos por interacciones evocativas genotipo-ambiente, con el añadido crucial de la suposición de que características como la habilidad para la lectura, dotes deportivas y sociabilidad se basan, al menos en parte, en la genética.

Las **interacciones activas genotipo-ambiente** ocurren cuando la gente busca ambientes que corresponden a sus características genotípicas. El niño que lee con facilidad puede pedir libros como regalo de cumpleaños, la adolescente con oído para la música puede pedir lecciones de piano, el adulto emergente para el cual la lectura siempre ha sido lenta y difícil se decide a trabajar tiempo completo después de la preparatoria en lugar de ir a la universidad. La idea es que la gente es atraída por los ambientes que coinciden con sus habilidades heredadas.

## Interacciones genotipo-ambiente al paso del tiempo

Los tres tipos de interacciones genotipo-ambiente operan a lo largo de la niñez, adolescencia y la adultez emergente, pero su equilibrio cambia con el tiempo (Scarr, 1993). En la niñez, las interacciones pasivas genotipo-ambiente son más marcadas y las interacciones activas genotipo-ambiente son débiles. Esto se debe a que entre más joven es un niño, más controlan sus padres el ambiente diario que experimenta y menos autonomía tiene el niño para buscar influencias ambientales fuera de la familia. Sin embargo, con la edad, sobre todo cuando los niños pasan a la adolescencia y la adultez emergente, cambia el equilibrio. El control de los padres disminuye, por lo que también aminoran las interacciones pasivas genotipo-ambiente. La autonomía aumenta, de modo que también se incrementan las interacciones activas genotipo-ambiente. Las interacciones evocativas genotipo-ambiente permanecen estables desde la niñez hasta la adultez emergente.

La teoría de las interacciones genotipo-ambiente de ninguna manera es aceptada universalmente por los especialistas en desarrollo humano. De hecho, ha sido motivo de un enérgico debate en el campo. A inicios de la década de 1990 hubo un fuerte intercambio sobre el tema entre dos destacadas psicólogas del desarrollo, Sandra Scarr (1993) y Diana Baumrind (1993). Muchos especialistas (como Baumrind) cuestionan la afirmación de la teoría de que características como la sociabilidad, habilidad para la lectura y dotes deportivas son básicamente heredadas. Sin embargo, en la actualidad

es una de las teorías recientes más importantes del desarrollo humano y usted debería familiarizarse con ella como parte de sus conocimientos del desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente. Considero que la teoría fomenta la reflexión y es esclarecedora, por lo que haré referencia a ella en los capítulos siguientes.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

En relación con los genes y el ambiente, piense en una de sus habilidades que le transmitieron sus padres y describa la parte respectiva, en el desarrollo de esa habilidad, de las diversas interacciones genotipo-ambiente.

## Recapitulación

En este capítulo presentamos los cambios biológicos que tienen lugar durante la pubertad así como las respuestas culturales, sociales y personales que resultan de esos cambios. Se presentan aquí los principales puntos cubiertos en este capítulo.

- Durante la pubertad ocurren transformaciones notables en el cuerpo de los jóvenes. Los cambios hormonales dan lugar a cambios en el funcionamiento físico y al desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias.
- Los cambios hormonales de la pubertad empiezan en el hipotálamo y se inician cuando se alcanza cierta concentración umbral de leptina. La cadena de acontecimientos del sistema endocrino va del hipotálamo a la hipófisis, las gónadas, las glándulas suprarrenales y de nuevo el hipotálamo, en un ciclo de retroalimentación que detecta las concentraciones de las hormonas sexuales (andrógenos y estrógenos). El punto de regulación de las hormonas sexuales se eleva en la pubertad.
- El crecimiento físico durante la pubertad incluye el estirón del crecimiento, así como incrementos de la masa muscular (en especial en los varones) y la grasa corporal (en especial en las chicas). El corazón y los pulmones también crecen de manera notable, sobre todo en los chicos.
- La obesidad se ha convertido en un serio problema de salud pública en los países industrializados, en especial en Estados Unidos, y la frecuencia del problema aumenta en la adolescencia. El incremento de la obesidad en los años recientes se debe principalmente al mayor consumo de alimentos altos en grasa y azúcar (en especial la comida rápida) y a una disminución en las tasas de ejercicio.
- En muchos aspectos la adultez emergente es un tiempo en que el funcionamiento físico alcanza su punto más alto para la mayoría de la gente, en que el desempeño atlético está en su apogeo y la susceptibilidad a las dolencias y enfermedades está en su punto más bajo. Sin embargo, los adultos emergentes corren más riesgos que en otras edades de sufrir ciertos problemas debido al estilo de vida y a la conducta, incluyendo muerte en accidentes automovilísticos, homicidio y enfermedades de transmisión sexual. Algunos programas para la promoción de la salud parecen prometedores para reducir esos problemas.
- Las características sexuales primarias se relacionan directamente con la reproducción. Las mujeres nacen con 400 folículos en los ovarios, pero los hombres producen espermatozoides sólo después de que alcanzan la pubertad.
- Las características sexuales secundarias se desarrollan en la pubertad pero no tienen relación directa con la reproducción. Las niñas muestran las primeras características sexuales secundarias unos dos años antes que los niños. El orden de los acontecimientos de la pubertad es bastante previsible, pero varía mucho la edad en que los adolescentes inician ese orden y en el tiempo que les lleva completarlo.
- Las culturas influyen en el momento de la pubertad por medio de las tecnologías culturales de nutrición y atención médica. La pubertad comienza antes cuando la nutrición y la atención médica son buenas, y en consecuencia, la edad de inicio de la pubertad disminuyó de manera continua en los países industrializados antes de estabilizarse y ahora está disminuyendo en los países en desarrollo.
- Muchas culturas tradicionales tienen ritos que dan significado a los cambios de la pubertad. Por lo regular se enfocan en la menarquia de las niñas y en pruebas de valor, fortaleza y resistencia para los niños.
- Las culturas influyen en las experiencias de la pubertad de los adolescentes al dar o no dar a los jóvenes información acerca de lo que está sucediendo en su cuerpo. La menarquia puede ser traumática cuando las niñas no están preparadas, pero en las sociedades industrializadas actuales las niñas por lo general saben de ella mucho antes de que llegue.
- En los países industrializados, la práctica cultural de la escolaridad organizada por edades significa que el tiempo de la pubertad tiene consecuencias importantes para los adolescentes que la empiezan pronto y

tarde. La maduración precoz es especialmente problemática para las niñas.

- Según la teoría de las interacciones genotipo-ambiente, es difícil separar las influencias de la genética y del ambiente porque en cierto sentido los genes moldean el ambiente que experimentamos. Durante la adolescencia y la adultez emergente disminuyen las interacciones pasivas genotipo-ambiente y se incrementan las interacciones activas genotipo-ambiente.

Quizá el hecho aislado más notable de este capítulo es que la edad característica en que se alcanza la pubertad ha disminuido considerablemente en los países desarrollados a lo largo de los últimos 150 años, por lo que ahora los primeros cambios evidentes de la pubertad tienen lugar entre los 10 y 12 años para la mayoría de los adolescentes de esos países, e incluso antes en algunos casos. Alcanzar la pubertad significa llegar a la madurez sexual, y en muchos sentidos las ideas y prácticas culturales de los países industrializados todavía no se han ajustado al hecho de que los jóvenes alcanzan ahora el umbral de la madurez sexual a una edad precoz. A menudo los padres se sienten inseguros de cuándo o cómo hablar a los niños acerca de los cambios de su cuerpo y de sus sentimientos sexuales. Las autoridades escolares se sienten igualmente inseguras acerca de qué comunicar a los niños. Los adolescentes intercambian información entre ellos, pero lo que se dicen no siempre es exacto o saludable. En consecuencia, experimentan sus cambios biológicos con información limitada acerca de lo que les ocurre.

Además, en este campo más que en los otros que veremos en el libro, sabemos poco acerca de las experiencias de los jóvenes fuera de las culturas mayoritarias de clase media de los países occidentales. ¿Cómo responden los jóvenes de las culturas tradicionales a los cambios biológicos de la pubertad? ¿Qué hay acerca de los adolescentes de las culturas minoritarias en las sociedades occidentales? En las décadas siguientes, la investigación sobre esas cuestiones puede proporcionarnos mejor información acerca de las maneras en que las culturas facilitan o no el paso de los jóvenes por las espectaculares transformaciones de la pubertad.



## Términos clave

andrógenos 35
areola 43
asincronía 37
brotes de los senos 43
capacidad vital 38
características sexuales primarias 41
características sexuales secundarias 41
ciclo de retroalimentación 35
clítoris 42
debate entre natura y cultura 59
espermarquia 41
estirón del crecimiento adolescente 36
estradiol 35
estrógenos 35
estudio longitudinal 47
estudio transversal 47
estudios de adopción 60
extremidades 37
feromonas 53
folículos 41
gametos 35
gónadas 35
gonadotropinas 35
hipófisis 35
hipotálamo 34
hipótesis del distanciamiento 53
hormona adrenocorticotrópica (ACTH) 35
hormona estimulante del folículo (FSH) 35
hormona liberadora de gonadotropina (GnRH) 34
hormona luteinizante (LH) 35
hormonas 34
hormonas sexuales 35
interacciones activas genotipo-ambiente 60
interacciones evocativas genotipo-ambiente 60
interacciones pasivas genotipo-ambiente 59
labios mayores 42
labios menores 42
leptina 35
máxima obtención de oxígeno ($VO_2$ máx) 40
mikveh 50
organización por edades 57
óvulo 41
potencia cardiaca 40
promoción de la salud 41
pubertad 34
punto de crecimiento más rápido 36
punto de regulación 36
rango de reacción 49
semenarquia 56
síndrome premenstrual (SPM) 56
sistema endocrino 34
tendencia secular 45
teoría de las interacciones genotipo-ambiente 59
testosterona 35
vulva 42

## Recursos en Internet

**http://www.ama-assn.org/ama/pub/category/1947.htm**
El programa para la Salud del Niño y el Adolescente de la Asociación Médica Estadounidense presenta este sitio electrónico como fuente de información de salud. Entre otros temas, incluye información sobre prevención de heridas, nutrición y condición física. Se pretende que la información sea comprensible para el público general, no sólo para los médicos y otras personas encargadas del cuidado de la salud.

**http://www.cdc.gov/HealthyYouth/**
Es el sitio de los Centros para el Control y Prevención de las Enfermedades que se enfoca en la salud de los adolescentes. Proporciona estadísticas así como información sobre tratamientos médicos y programas de promoción de la salud.

## Para lecturas adicionales

Bell, R. (1998), *Changing bodies, changing lives: A book for teens on sex and relationships* (3a ed.), Nueva York: Random House. Un informe animado de los cambios de la pubertad, incluyendo los cambios corporales así como la sexualidad y las relaciones. Fue escrito para ayudar a los adolescentes a entender los cambios en su cuerpo. Tiene muchas citas esclarecedoras.

Brumberg, J. J. (1997). *The body project: An intimate history of American girls,* Nueva York: Random House. Una historia muy amena sobre los cambios de las ideas y actitudes estadounidenses concernientes al desarrollo físico de las adolescentes. Da información fascinante acerca de la menarquia y la menstruación, el cuidado de la piel, estándares de la forma y el tamaño corporal y la sexualidad. Para cada tema se analizan los cambios desde comienzos del siglo XIX hasta el presente.

Eveleth, P. y Tanner, J. (1990), *Worldwide variation in human growth,* Cambridge, MA: Cambridge University Press. Un fascinante estudio del desarrollo durante la pubertad en países de todo el mundo. Muestra cómo varía el momento de la pubertad dependiendo de la calidad de la nutrición y la atención médica de los adolescentes.

Haywood, C. (comp.) (2003), *Puberty and psychopathology,* Nueva York: Cambridge University Press. Se trata de una compilación actualizada de capítulos sobre los cambios físicos, sociales y psicológicos de la pubertad, con un enfoque en la forma en que esos cambios ponen a algunos adolescentes en riesgo de sufrir problemas psicológicos.

CAPÍTULO 3

# Bases *cognoscitivas*



TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

EL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN LA ADULTEZ EMERGENTE: PENSAMIENTO POSFORMAL

EL ENFOQUE DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

COGNICIÓN PRÁCTICA: PENSAMIENTO CRÍTICO Y TOMA DE DECISIONES

COGNICIÓN SOCIAL

EL ENFOQUE PSICOMÉTRICO: EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA

EL DESARROLLO DEL CEREBRO EN LA ADOLESCENCIA

CULTURA Y DESARROLLO COGNOSCITIVO

Namo tiene un problema. Es temprano y está parado con algunos amigos en la ribera de la isla Truk en el Pacífico del Sur. Los amigos (todos entre 18 y 19 años) planearon para hoy un viaje de pesca con arpón, pero cuando Namo mira el océano ve señales que lo preocupan. El movimiento y color de las nubes, la altura y actividad de las olas, todo indica que se avecina una tormenta. Revisa su equipo: arpones, un pequeño bote con motor fuera de borda (sin remos ni velas), algunos refrescos. Si hicieran sus planes pensando en la seguridad, al menos llevarían remos, pero Namo sabe que gran parte del atractivo del viaje es el riesgo que se corre, con la oportunidad que presenta de demostrar su valor. El pequeño bote, el dudoso estado del tiempo y los grandes tiburones que abundan en el área donde van a nadar mientras pescan, harán que todos tengan hoy una gran oportunidad de probar su valentía. Mientras compara las dificultades que prevé con sus capacidades, tiene confianza en que estarán a la altura de las circunstancias. Acalla sus dudas, salta al bote y se ponen en marcha (basado en Marshall, 1979).



Elke tiene un problema. Está sentada en la sala del personal de un hospital en Bremen, Alemania, analizando la historia médica de una paciente tratada por quistes ováricos. Algo no está bien; el diagnóstico es de quistes ováricos, pero las concentraciones de algunas hormonas de la paciente son mucho mayores de lo normal y apuntan a que hay otro problema aparte de los quistes. A los 22 años, Elke ha estudiado medicina durante tres años y ha aprendido mucho, pero está consciente de que aún no ha acumulado los conocimientos y la experiencia que tienen los doctores. Se pregunta si debería comentarles lo que piensa.

Mike tiene un problema. Está sentado en su aula de octavo grado en San Francisco, California, y cavila sobre los problemas de la prueba de matemáticas que tiene enfrente. "Amy recibió 70% de los votos en la elección para presidente del grupo", lee el primero. "Si su oponente recibió los restantes 21 votos, ¿cuántas personas votaron en la elección?" Mike se queda mirando la hoja y trata de recordar cómo resolver estos problemas. Anoche trabajó en uno muy parecido. ¿Cómo era? No puede recordarlo y su atención empieza a desviarse a otros temas: el juego de baloncesto de este viernes, el disco de Eminem que escuchó de camino a la escuela, las piernas de la chica de falda blanca dos filas adelante de él, ¡vaya! "Diez minutos", avisa la profesora desde el frente del salón. "Tienen 10 minutos más." Presa del pánico, se concentra de nuevo en el problema.



Los adolescentes y los adultos emergentes de todo el mundo enfrentan desafíos intelectuales como parte de su vida cotidiana. A menudo, como en los casos de Namo y Elke, sus desafíos son de tipo y magnitud similares a los que enfrentan los adultos, aunque su autoridad y responsabilidad sean menores a las que tienen los adultos. En países industrializados, muchas dificultades intelectuales de los adolescentes se presentan en contextos escolares, como en el caso de Mike. Sin embargo, como veremos, los cambios del desarrollo cognoscitivo que ocurren durante la adolescencia y la adultez emergente repercuten en todos los aspectos de la vida, no sólo en su rendimiento escolar.

En este capítulo veremos los cambios que ocurren durante la adolescencia y la adultez emergente en la forma en que los jóvenes piensan y resuelven problemas, así como en su capacidad de memoria y atención. Esos cambios atañen a lo que los especialistas llaman **desarrollo cognoscitivo.** Empezaremos hablando de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget y de la investigación en que se basa. La teoría de Piaget describe cambios generales en las estructuras mentales y la capacidad de solución de problemas que tienen lugar durante la niñez y la adolescencia. Después revisaremos algunos de los cambios cognoscitivos que ocurren durante la adultez emergente, los cuales los especialistas denominan "pensamiento posformal". Luego consideraremos la teoría e investigación sobre el procesamiento de información. En contraste con el enfoque piagetano, que describe cambios generales en el desarrollo cognoscitivo, el enfoque del procesamiento de información se centra en el examen detallado de capacidades cognoscitivas específicas, como la atención y la memoria.

Más adelante veremos el uso práctico de las capacidades cognoscitivas en el pensamiento crítico y la toma de decisiones, y cómo se aplican a los temas sociales las ideas sobre el desarrollo cognoscitivo. Después examinaremos las principales pruebas de inteligencia y los estudios que se han valido de estas pruebas para investigar el desarrollo cognoscitivo de los adolescentes y los adultos emergentes. A continuación se presentan los nuevos y estimulantes hallazgos sobre el desarrollo del cerebro en la adolescencia y la adultez emergente. Por último, analizaremos el papel de la cultura en el desarrollo cognoscitivo.

## Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Sin duda alguna, la teoría más influyente del desarrollo cognoscitivo de la infancia a la adolescencia es la que formuló el psicólogo suizo **Jean Piaget**, quien vivió de 1896 a 1980. Piaget fue un adolescente prodigio. Adquirió pronto una fascinación por los fenómenos del mundo natural y de adolescente publicó artículos sobre moluscos.



Jean Piaget.

Sin embargo, cuando obtuvo su doctorado, a los 21 años, por sus estudios sobre los moluscos, su interés cambió al desarrollo humano. Aceptó un trabajo que consistía en apilcar pruebas de inteligencia a niños y quedó intrigado por la clase de respuestas erróneas que daban. Le parecía que los niños de la misma edad no sólo respondían las preguntas de forma similar cuando daban la respuesta correcta, sino que también cuando sus respuestas eran erróneas. Concluyó que las diferencias de edad en los patrones de las respuestas erróneas reflejaban diferencias en la forma en que niños de diversas edades razonaban sobre las preguntas. Concluyó que los niños mayores no sólo saben más que los más pequeños, sino que también piensan de manera distinta.

Esta idea se convirtió en la base de buena parte del trabajo de Piaget en el curso de los siguientes 60 años. Sus observaciones lo convencieron de que los niños de diferentes edades piensan de manera distinta y de que los cambios del desarrollo cognoscitivo se producen en distintas estadios bien definidos (Piaget, 1972). Cada estadio implica una forma diferente de pensar en el mundo. La idea de **estadio** significa que las capacidades cognoscitivas de cada persona están organizadas en una **estructura mental** coherente; una persona que en de un estadio piensa en un aspecto de la vida también debe-

ría pensar en ese estadio en todos los otros aspectos de la vida, porque todo el pensamiento forma parte de la misma estructura mental (Keating, 1991; 2004). Debido a que Piaget se centró en la forma en que cambia la cognición con la edad, su teoría (y la de aquellos que han seguido su escuela) se conoce como **enfoque del desarrollo cognoscitivo.**

De acuerdo con Piaget, la **maduración** es la fuerza que impulsa el desarrollo de un estadio al siguiente (Inhelder y Piaget, 1958). Todos tenemos información genética de nuestro desarrollo cognoscitivo que nos predispone para ciertos cambios a ciertas edades. Para que ocurra el desarrollo cognoscitivo se necesita un ambiente razonablemente normal, pero el efecto del ambiente en el desarrollo cognoscitivo es limitado. No es posible enseñar a un niño de ocho años lo que sólo puede aprender uno de 13, sin importar lo efectivas que sean las técnicas de enseñanza. De la misma manera, cuando el niño de ocho años cumple los 13, los procesos biológicos de maduración le harán sencillo entender el mundo como lo entiende un niño de 13 años y no se requerirá enseñanza especial.

El énfasis de Piaget en la importancia de la maduración contrastaba con otros teóricos, quienes creían que el desarrollo no tiene límites inherentes o que la estimulación ambiental podría anularlos (Flavell, Miller y Miller, 2002). El énfasis en la maduración también distinguía a Piaget de otros teóricos, ya que Piaget describía la maduración como un proceso activo en el cual los niños buscan en el ambiente información y estimulación que correspondan al grado de madurez de su pensamiento. Esto contrasta con la postura de otros teóricos, como los conductistas, quienes, en lugar de ver al niño como un agente activo, consideran que el ambiente actúa sobre él mediante de recompensas y castigos.

Piaget propuso que la construcción activa de la realidad ocurre por medio de **esquemas**, los cuales son estructuras para organizar e interpretar la información. En el caso de los lactantes, los esquemas se basan en procesos sensoriales y motrices, como succionar y agarrar, pero a los dos años de edad los esquemas se vuelven simbólicos y figurativos, y aparecen palabras, ideas y conceptos.

Los dos procesos que forman los esquemas son la **asimilación** y la **acomodación**. La asimilación ocurre cuando la *nueva información se altera para que concuerde con un esquema*, mientras que la acomodación consiste en *cambiar el esquema para adaptarlo a la nueva información.* Por lo regular, la asimilación y la acomodación ocurren juntas en diversos grados; son los "dos lados de la misma moneda cognoscitiva" (Flavell *et al.*, 2002, p. 5). Por ejemplo, un lactante al que se ha estado amamantando puede usar principalmente la asimilación y un ligero grado de acomodación cuando aprende a succionar del chupón de un biberón, pero si chupa una pelota o el hueso del perro, recurriría menos a la asimilación y necesitaría más de la acomodación.

Personas de otras edades también usan la asimilación y la acomodación cada vez que procesan información cognoscitiva. Un ejemplo está justo frente a usted. Conforme avance en el libro, leerá cosas que le parecerán familiares a partir de su propia experiencia, por lo que podrá asimilarlas con facilidad a lo que ya conoce. Otra información, en especial la que proviene de culturas diferentes a la suya, será contraria a los esquemas que se ha formado por vivir en su cultura y tendrá que acudir a la acomodación para ampliar sus conocimientos y comprensión del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente.

## Estadios del desarrollo cognoscitivo en la niñez y la adolescencia

A partir de su propia investigación y de su colaboración con Barbel Inhelder, Piaget concibió una teoría del desarrollo cognoscitivo para describir los estadios por los que pasa el pensamiento de los niños mientras crecen (Inhelder y Piaget, 1958; Piaget, 1972; véase la tabla 3.1).

**Tabla 3.1** Estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget

| Edad | Estadio | Características |
|---|---|---|
| 0–2 | Sensoriomotor | Aprende a coordinar las actividades de los sentidos con las actividades motrices. |
| 2–7 | Preoperacional | Es capaz de usar la representación simbólica, como el lenguaje, pero tiene una habilidad limitada para realizar ciertas operaciones mentales. |
| 7–11 | Operaciones concretas | Es capaz de realizar más operaciones mentales, pero sólo en la experiencia concreta e inmediata; le resulta difícil pensar de manera hipotética. |
| 11–15/20 | Operaciones formales | Es capaz de pensar de manera lógica y abstracta, de formular hipótesis y de probarlas de manera sistemática; su pensamiento es más complejo y puede pensar acerca del pensamiento (metacognición). |

Piaget llamó **estadio sensoriomotor** a los dos primeros años de vida. En este estadio del desarrollo cognoscitivo se aprende a coordinar las actividades de los sentidos (como observar un objeto mientras se mueve por el campo visual) con las actividades motrices (como alcanzar y agarrar el objeto). Después sigue, de los dos a los siete años de edad aproximadamente, el **estadio preoperacional**. En ésta el niño se vuelve capaz de representar el mundo simbólicamente, por ejemplo, por medio del lenguaje y el juego, como al usar una escoba para representar un caballo. Sin embargo, en esta estadio los niños todavía tienen una capacidad limitada para realizar ciertas operaciones mentales, como manipular mentalmente los objetos y razonar sobre ellos de una forma que refleje de manera precisa la forma en que funciona el mundo. Por ejemplo, es fácil cautivar a los niños de esta edad con relatos acerca de cómo se transformó una calabaza en un carruaje o una rana en un príncipe, porque, en su limitada comprensión del mundo, no son sólo cuentos imaginativos, sino posibilidades reales.

El siguiente estadio es la de las **operaciones concretas**, que se extiende aproximadamente de los siete a los 11 años. En este estadio los niños se vuelven más hábiles en el uso de las **operaciones mentales**, y esto da lugar a una comprensión más avanzada del mundo. Por ejemplo, entienden que si el agua de un vaso se vierte en otro vaso más alto y delgado, la cantidad de agua sigue siendo la misma. Sin embargo, en este estadio los niños se enfocan en lo que pueden experimentar y manipular de su ambiente material (Flavell *et al.,* 1993; Gray, 1990). Les resulta difícil transferir sus razonamientos a situaciones y problemas que requieren que piensen de manera sistemática en posibilidades e hipótesis. Es aquí donde entra al siguiente estadio, el de operaciones formales.

## Operaciones formales en la adolescencia

Según Piaget (1972), el estadio de las **operaciones formales** empieza alrededor de los 11 años y finaliza en algún momento entre los 15 y los 20 años, por lo que es el estadio más relevante para el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia. En el estadio de las operaciones concretas los niños realizan tareas simples que requieren pensamiento lógico y sistemático, pero las operaciones formales permiten a los adolescentes razonar acerca de tareas y problemas complejos con múltiples variables. En esencia, las operaciones formales implican el desarrollo de la capacidad de pensar de manera científica y aplicar el rigor del método científico a las tareas cognoscitivas.

Para demostrar cómo funciona esto, veamos una de las tareas que usó Piaget para probar si un niño ha pasado de las operaciones concretas a las formales. Esta tarea se conoce como el **problema del péndulo** (Inhelder y Piaget, 1958). Se muestra a los niños y adolescentes un péndulo (consistente en una pesa que cuelga de una cuerda y que se pone en movimiento) y se les pide que traten de calcular qué determina la velocidad con la que el péndulo oscila de lado a lado. ¿Es lo pesado de la pesa? ¿La longitud de la cuerda? ¿La altura desde la cual se deja caer la pesa? ¿La fuerza con que se deja caer? Los jóvenes reciben varias pesas y cuerdas de diversas longitudes para usar en sus reflexiones.



El problema del péndulo.

Los niños en el estadio de las operaciones concretas abordan el problema con intentos al azar, cambiando a menudo más de una variable a la vez. Pueden probar con la pesa más pesada en la cuerda más larga y dejarla caer de una altura media con fuerza media, luego una pesa media con la cuerda más pequeña soltada desde una altura media con una fuerza menor. Cuando la velocidad del péndulo cambia, sigue resultándoles difícil decir qué ocasionó el cambio porque modificaron más de una variable. Si resulta que llegan a la respuesta correcta (la longitud de la cuerda), les resulta difícil explicar por qué. Para Piaget esto es decisivo; los avances cognoscitivos en cada estadio se reflejan no sólo en las respuestas que los niños conciben para los problemas, sino en sus explicaciones de cómo llegaron a la solución.

Es sólo con las operaciones formales que adquirimos la capacidad de encontrar la respuesta correcta a un problema como éste y de entender y explicar por qué es la respuesta correcta. En el estadio de las operaciones formales, la persona aborda el problema del péndulo

utilizando el pensamiento hipotético característico de un experimento científico. "Veamos, podría ser el peso. Vamos a tratar de cambiar el peso mientras mantenemos el resto igual. No, no es eso; es la misma velocidad. Quizá es la longitud; si cambio la longitud mientras mantengo todo lo demás igual, eso parece marcar una diferencia; va más rápido con una cuerda más corta. Pero vamos a probar también con la altura, no hay cambio; luego la fuerza, tampoco hay cambios. De modo que es la longitud, y sólo la longitud, lo que hace la diferencia." De esta forma, la persona en el estadio de las operaciones formales cambia una variable, mantiene constantes las otras y prueba las diferentes posibilidades de manera sistemática. Por medio de este proceso, llega a una respuesta que no sólo es correcta, sino que puede ser defendida y explicada. La capacidad para este pensamiento, al que Piaget (1972) denominó **razonamiento hipotético-deductivo**, es el núcleo del concepto de Piaget de operaciones formales.

En la investigación de Piaget, así como en la investigación de muchos otros, los adolescentes muestran un desempeño significativamente mejor que los niños preadolescentes en el problema del péndulo y en tareas similares (Elkind, 2001; Lee y Freire, 2003). El periodo de transición de las operaciones concretas a las operaciones formales en esas tareas por lo regular ocurre de los 11 a los 14 años (Keating, 2004).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Piense en un ejemplo de la vida real de cómo ha usado usted el razonamiento hipotético-deductivo.

Los problemas que utilizó Piaget para evaluar la consecución de las operaciones formales eran esencialmente problemas científicos que requerían la capacidad para formular hipótesis, probarlas sistemáticamente y hacer deducciones (es decir, extraer conclusiones) a partir de los resultados (Inhelder y Piaget, 1958; Piaget e Inhelder, 1969). Sin embargo, otros aspectos de las operaciones formales se enfocan menos en el pensamiento científico y más en el razonamiento lógico o aplicado (Keating, 2004; Ginsberg y Opper, 1988). Aquí se incluyen el desarrollo de capacidades para el **pensamiento abstracto,** el **pensamiento complejo** y el pensamiento acerca del pensamiento (llamado **metacognición**). Todas esas capacidades fueron analizadas por Piaget, pero desde entonces también han sido estudiadas por otros especialistas.

### Pensamiento abstracto

Lo que es abstracto es, estrictamente hablando, un concepto o proceso mental; no puede ser experimentado de manera directa a través de los sentidos. Por ejemplo, entre los conceptos abstractos están el tiempo, la amistad y la fe. En los capítulos 1 y 2 presentamos varios conceptos abstractos, como el de cultura, Occidente y adolescencia. No es posible ver, escuchar, degustar o tocar esas cosas, sólo existen como ideas. A menudo se contrasta lo *abstracto* con lo *concreto*, que se refiere a cosas que pueden experimentarse por medio de los sentidos, lo cual es especialmente pertinente, porque el estadio que precede a las operaciones formales se denomina de las "operaciones concretas". En el estadio de las operaciones concretas los niños sólo saben aplicar la lógica a las cosas que pueden experimentar de manera directa y concreta, mientras que la capacidad para las operaciones formales exige la capacidad de pensar en forma abstracta y de aplicar la lógica también a las operaciones mentales (Fischer y Pruyne, 2003; Keating, 1990; Piaget, 1972).

Suponga que le digo que $A = B$ y que $B = C$, y luego le pregunto si $A = C$. Para usted, que es universitario, es fácil ver que la respuesta es afirmativa, aunque no tenga idea de lo que representan *A*, *B* y *C*. Sin embargo, los niños que piensan en términos de las operaciones concretas suelen quedar perplejos por este problema. Necesitan saber qué representan *A*, *B* y *C*, y es probable que necesiten verlos frente a ellos. En contraste, usted se da cuenta de que no importa lo que sean. La misma lógica se aplica a *A*, *B* y *C* sin importar lo que representen.

Pero el pensamiento abstracto es más que la mera capacidad para resolver este acertijo lógico. También implica la capacidad de pensar en conceptos abstractos como la justicia, la libertad, la bondad, la maldad y el tiempo. Los adolescentes se vuelven capaces de enfrascarse en discusiones sobre la política, la moralidad y la religión, lo que no podían hacer cuando eran más jóvenes, porque con la adolescencia adquieren la capacidad de entender y usar las ideas abstractas que requieren para tales discusiones (Adelson, 1961; Kohlberg, 1976). La investigación reciente sobre el desarrollo del cerebro indica que la capacidad para el pensamiento abstracto se debe al crecimiento acelerado del cerebro al final de la adolescencia y durante la adultez emergente, gracias al cual se fortalecen las conexiones entre la corteza frontal y las otras partes del cerebro (Fischer y Pruyne, 2003). Más adelante veremos el desarrollo del cerebro.

### Pensamiento complejo

El pensamiento de las operaciones formales es más complejo que el pensamiento que ocurre en el estadio de las operaciones concretas. En ésta, las personas se centran en un aspecto de las cosas, por lo regular la más evidente, mientras en las operaciones formales es más probable que las personas vean las cosas de manera más compleja y que perciban múltiples aspectos de una situación o idea. Esta mayor complejidad puede apreciarse en el uso de la metáfora y el sarcasmo.

***Metáfora*** Con las operaciones formales, los adolescentes se vuelven capaces de entender metáforas más sutiles que las que podían entender antes (Sternberg y Nigro, 1980; Winner, 1988). Las metáforas son complejas porque tienen más de un significado. Tienen un significado literal o concreto y otros significados que son menos obvios. Las metáforas abundan en poemas y novelas. Por ejemplo, considere este pasaje de un poema de T. S. Eliot titulado "A dedication to My Wife" (Dedicado a mi esposa):

> Ningún maligno viento invernal congelará
> Ningún torvo sol tropical marchitará
> Las rosas de la rosaleda que es nuestra y sólo nuestra.

En un nivel, el significado del pasaje trata de la resistencia de las rosas en un jardín, pero también hay un segundo significado: las rosas son una metáfora del optimismo del autor por la vitalidad imperecedera del amor entre él y su esposa. A diferencia de los niños, los adolescentes pueden captar múltiples significados (Gibbs, Leggitt y Turner, 2002; Sternberg y Nigro, 1980).

***Sarcasmo*** El sarcasmo es otro ejemplo de la comunicación compleja, que, al igual que las metáforas, tiene más de una interpretación posible. Alguien le dice "que bonitos pantalones" al saludarlo. Esto tiene un significado literal, como un cumplido por su buen gusto para la moda. Pero según quién lo diga y cómo lo diga, podría tener otro significado muy diferente: "¡Que pantalones tan feos! Pareces un tonto". Los adolescentes se vuelven capaces de entender (y usar) el sarcasmo, algo que no pueden hacer los niños, por lo que suele ser parte de las conversaciones de los adolescentes (Eder, 1995). Los medios que emplean el sarcasmo, como la revista *Mad* y el programa de televisión *Los Simpson*, son más populares entre los adolescentes que en otros grupos de edad, lo que quizá se debe a que a los adolescentes les gusta aplicar su nueva capacidad de entender el sarcasmo (Katz, Blasko y Kasmerki, 2004).

Un estudio examinó cómo cambia la comprensión del sarcasmo de la niñez media a la adolescencia (Demorest *et al.*, 1984). Se presentó a participantes de varias edades relatos en los que se les pidió que juzgaran si un comentario era sincero, engañoso o sarcástico (por ejemplo: "Ese nuevo corte de pelo te queda estupendo"). A los niños de nueve años o menos les resultaba difícil identificar los comentarios sarcásticos, pero los niños de 13 años eran mejores que los de nueve, y los estudiantes universitarios eran mejores que los de 13.

## Metacognición: pensar acerca del pensamiento

Una de las abstracciones que adquieren los adolescentes con las operaciones formales es la capacidad para pensar acerca de sus propios pensamientos. Toman conciencia de sus procesos de pensamiento de una manera que no tienen los niños, y esto les permite supervisar y razonar sobre de esos procesos. Esta capacidad para "pensar acerca del pensamiento", conocida como metacognición, permite a los adolescentes aprender y resolver mejor los problemas (Chalmers y Lawrence, 1993; Kuhn, 1999; Roeschl-Heils, Schneider y van Kraayenoord, 2003; Rozencwajg, 2003). De hecho, un estudio reciente indica que enseñar a los adolescentes estrategias metacognoscitivas mejora su desempeño académico (Kramarski, 2004).

Es probable que usted utilice cierto grado de metacognición cuando lee y es casi seguro que la utilice cuando estudia para un examen. Mientras avanza de oración en oración, puede monitorear su comprensión y preguntarse: "¿Qué significa esa oración? ¿Cómo se relaciona con la anterior? ¿Cómo hago para recordar lo que significa?" Mientras estudia para un examen, revisa el material que necesita saber, se pregunta si sabe lo que significan los conceptos y determina cuáles son los más importantes que tiene que aprender.




El crecimiento de los adolescentes en habilidades cognitivas se refleja en su nueva capacidad para entender el sarcasmo.

La metacognición no sólo se aplica al aprendizaje y la solución de problemas, sino también a temas sociales (pensar en lo que piensa de otros y en lo que ellos piensan de usted). Exploraremos más adelante estos temas, en la sección sobre cognición social .

## Limitaciones de la teoría de Piaget

La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo se ha mantenido notablemente bien. Décadas después de que la presentó, sigue siendo la teoría dominante del desarrollo cognoscitivo del nacimiento a la adolescencia (Elkind, 2001). Sin embargo, eso no significa que todos sus aspectos se hayan confirmado. Por el contrario, la teoría de Piaget de las operaciones formales es la parte de su teoría que ha sido más criticada y que, se ha visto, requiere más modificaciones, aun más que sus ideas acerca del desarrollo en edades previas (Keating, 2004; Lee y Freire, 2003). Las limitaciones de la teoría de Piaget sobre las operaciones formales entran en dos categorías relacionadas: diferencias individuales en la consecución de las operaciones formales y la base cultural del desarrollo cognoscitivo del adolescente.

***Diferencias individuales en las operaciones formales*** Recuerde que ya vimos que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo hace hincapié en la maduración. Aunque Piaget reconocía cierto grado de **diferencias individuales**, en especial respecto al tiempo de las transiciones de un estadio a la siguiente, afirmaba que la mayoría de las personas avanzan por los mismos estadios aproximadamente a las mismas edades, debido a que experimentan los mismos procesos de maduración (Inhelder y Piaget, 1958). Todo niño de ocho años se encuentra en el estadio de las operaciones concretas, todo muchacho de 15 años debería pensar en términos de las operaciones formales. Además, la idea de estadio de Piaget implica que los muchachos de 15 años deberían razonar en términos de las operaciones formales en todos los aspectos de su vida, porque deberían aplicar la misma estructura mental sin importar la naturaleza del problema (Keating, 2004).

Muchas investigaciones indican concluyentemente que estas afirmaciones eran inexactas, en especial sobre las operaciones formales (Overton y Byrnes, 1991; Lee y Freire, 2003). En la adolescencia e incluso en la adultez hay notables diferencias individuales en el grado en que las personas usan las operaciones formales. Algunos adolescentes y adultos emplean las operaciones formales en muchas situaciones; otros las usan de manera selectiva, y otros más parecen usarlas pocas veces o nunca. En una revisión se indicaba que en octavo grado, podía decirse que sólo una tercera parte de los adolescentes habían alcanzado las operaciones formales (Strahan, 1983). En otras revisiones se vio que en cualquier tarea piagetana de las operaciones formales, la tasa de éxito entre los adolescentes mayores y los adultos es sólo de 40% a 60%, dependiendo de la tarea y de factores individuales como los antecedentes educativos (Keating, 2004; Lawson y Wollman, 2003). De modo que incluso en la adultez emergente y en adelante una gran parte de las personas usan las operaciones formales de manera irregular o no las usan.

Incluso las personas que demuestran la capacidad para las operaciones formales suelen usarlas de modo selectivo en problemas y situaciones en las que tienen mayor experiencia y conocimiento (Flavell, Miller y Miller, 1993). Por ejemplo, los adolescentes que son ajedrecistas experimentados pueden aplicar el pensamiento de las operaciones formales a las estrategias de ajedrez, incluso si no tuvieron un buen desempeño en tareas piagetanas comunes, como el problema del péndulo (Chi, Glaser y Rees, 1982). A un adolescente con experiencia en el trabajo con carros puede resultarle sencillo aplicar los principios de las operaciones formales en esa rama, pero quizá se le dificulte realizar tareas en el aula que requieren operaciones formales.

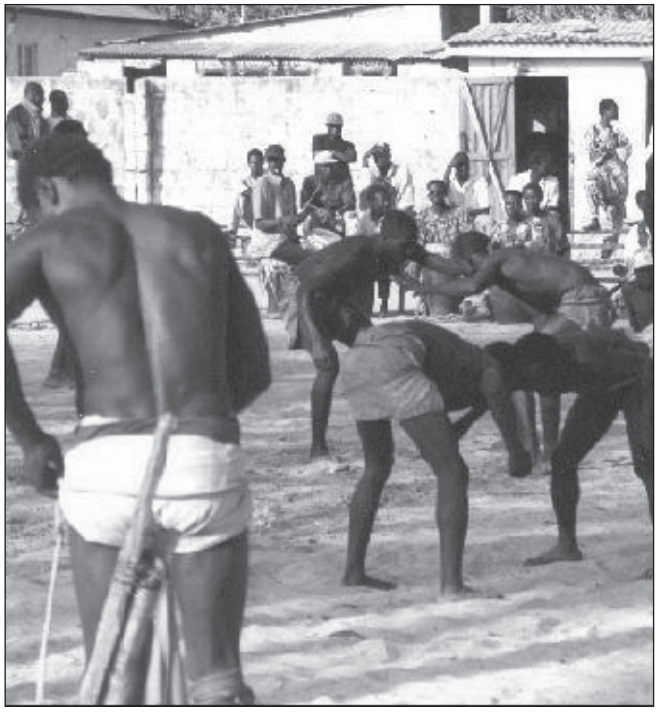
Para el desarrollo de las operaciones formales también es importante un tipo específico de experiencia, como la educación para la ciencia y las matemáticas. Los adolescentes que han llevado cursos de matemáticas y ciencia tienen mayor probabilidad que otros jóvenes de mostrar el pensamiento de las operaciones formales (Keating, 2004; Lawson y Wollman, 2003), en especial cuando los cursos requieren experiencia práctica. Esto tiene sentido si considera los tipos de razonamiento que se necesitan en las operaciones formales. El razonamiento hipotético-deductivo, que es tan importante para las operaciones formales, se enseña como parte de las clases de ciencia; es el tipo de pensamiento que es la base del método científico. No sorprende que a los adolescentes les resulte más sencillo desarrollar este pensamiento si se les enseñan de manera sistemática, y cuanto más hayan aplicado el pensamiento hipotético-deductivo a problemas en las clases de ciencia, más probable es que se desempeñen bien en tareas usadas para evaluar las operaciones formales (como el problema del péndulo).

Gray (1990) postula que Piaget subestimó el esfuerzo, energía y conocimientos que se requieren para usar las operaciones formales. De acuerdo con Gray (1990), las operaciones concretas son suficientes para la mayoría de las tareas y problemas cotidianos, y debido a que las operaciones formales son mucho más difíciles y complicadas, es común que las personas no las utilicen aunque tengan la capacidad de hacerlo. Las operaciones formales pueden ser útiles para el pensamiento científico, pero la mayoría de la gente no se tomará ni el tiempo ni la molestia de aplicarlo a todo aspecto de la vida cotidiana. Por lo tanto, el concepto de operaciones formales es inadecuado para describir cómo la mayoría de las personas —adolescentes y adultos— resuelven los problemas

prácticos y hacen inferencias causales en la vida diaria (Keating, 2004; Kuhn, 1992; Lave, 1988).

***Cultura y operaciones formales*** Se han planteado preguntas acerca de las diferencias de las culturas sobre si sus miembros alcanzan las operaciones formales. A inicios de la década de 1970, numerosos estudios indicaban que las culturas variaban mucho en la frecuencia con que sus integrantes exhibían una comprensión de las operaciones formales en las tareas que Piaget y otros habían usado para medirlas. Los especialistas llegaron al consenso de que en muchas culturas no se desarrolla el pensamiento de las operaciones formales (según lo miden las tareas piagetanas) y que esto era particularmente cierto en las culturas que no cuentan con escolaridad formal (Cole, 1996).

Piaget respondió a esas críticas diciendo que, aunque todas las personas alcanzan el potencial para el pensamiento de las operaciones formales, lo aplican primero (y quizá únicamente) a los campos en que su cultura les ha proporcionado mayor experiencia y pericia (Piaget, 1972). En otras palabras, no tiene sentido aplicar tareas como el problema del péndulo a personas de todas las culturas, porque quizá no estén familiarizadas con los materiales y la tarea. Sin embargo, si se emplean materiales y tareas familiares y que sean relevantes para la vida cotidiana, se vería que en esas condiciones exhiben el pensamiento de las operaciones formales.



En las culturas tradicionales, las actividades prácticas en ocasiones requieren operaciones formales. En esta foto, adolescentes de Gambia.

Estudios como los descritos en el apartado Enfoque en la cultura indican que las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia pueden aplicarse a culturas no occidentales, siempre que se adapten a las formas de vida de cada una. Los especialistas apoyan generalmente la propuesta de que el estadio de las operaciones formales constituye un potencial humano universal, pero que las formas que adopte en cada cultura se derivan de las exigencias cognoscitivas que enfrentan sus integrantes (Cole, 1996). No obstante, es posible que en cada cultura haya mucha variación en la medida en que los adolescentes y los adultos exhiben el pensamiento de las operaciones formales, de las personas que lo muestran en una amplia variedad de circunstancias a las que lo presentan en pocas o en ninguna.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Si se requiere el pensamiento abstracto para la formación de ideas sobre la política, la moralidad y la religión, ¿cómo podría explicar la existencia de esas ideas incluso en culturas en que es poco común la educación en matemáticas y ciencia?

## El desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente: pensamiento posformal

En la teoría de Piaget, las operaciones formales son el punto final del desarrollo cognoscitivo. Una vez que se alcanzan del todo las operaciones formales, a los 20 años cuando muy tarde, está completa la maduración cognoscitiva. Sin embargo, igual que muchos aspectos de la teoría de Piaget sobre las operaciones formales, esta idea ha sido modificada por la investigación. De hecho, la investigación indica que es común que el desarrollo cognoscitivo continúe en la adultez emergente. Esta investigación ha estimulado teorías del desarrollo cognoscitivo posterior a las operaciones formales, conocido como **pensamiento posformal** (Sinnott, 1998; 2003). Dos de los aspectos más notables del pensamiento posformal en la adultez emergente conciernen a los avances en el pragmatismo y el juicio reflexivo.

### Pragmatismo

El **pragmatismo** dicta la adaptación del pensamiento lógico a las restricciones prácticas de las situaciones reales. Varios especialistas (Basseches, 1984, 1989; Labouvie-Vief, 1990, 1998, 2005; Lavouvie-Vief y Diehl, 2002; Sinnott, 2003) desarrollaron teorías del pensamiento posformal que subrayaban el pragmatismo. Esas teorías tienen en común un énfasis en que los problemas enfren-

tados en la vida adulta normal contienen complejidades e incongruencias que no pueden ser abordadas con la lógica de las operaciones formales. Estas teorías también tienen en común el hecho de que, a la fecha, se han realizado pocas investigaciones sobre ellas.

De acuerdo con Labouvie-Vief (1982, 1990, 1998, 2005), el desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente se distingue del pensamiento adolescente por un mayor reconocimiento e incorporación de las limitaciones prácticas al pensamiento lógico. Según este punto de vista, los adolescentes exageran el grado en que el pensamiento lógico será eficaz en la vida real. En contraste, la adultez emergente trae una mayor conciencia de cómo deben considerarse los factores sociales y los factores específicos de una situación al enfrentar la mayoría de los problemas de la vida.

Por ejemplo, en un estudio Labouvie-Vief (1990) presentó relatos a adolescentes y adultos emergentes y les pidió que predijeran lo que creían que sucedería. Una historia describía a un hombre que era un borracho, especialmente en las fiestas. Su esposa le había advertido que, si llegaba borracho a casa una vez más, lo dejaría y se llevaría a los niños. Tiempo después el hombre fue a una fiesta de la oficina y llegó a casa ebrio. ¿Qué debe hacer la esposa?

Labouvie-Vief descubrió que los adolescentes respondían estrictamente en términos de la lógica de las operaciones formales: ella dijo que lo dejaría si llegaba borracho a la casa de nuevo, él llegó borracho, por ende ella lo dejará. En contraste, los adultos emergentes consideraban muchas dimensiones posibles de la situación. ¿Se disculpó el marido y le rogó que no lo dejara? ¿Hablaba ella en serio cuando dijo que lo dejaría? ¿Tiene algún lugar a donde ir? ¿Ha considerado los posibles efectos en los niños? Los adultos emergentes, en lugar de basarse estrictamente en la lógica, convencidos de que hay respuestas erróneas y correctas definitivas, pensaron de manera posformal, en el sentido de que se percataban de que los problemas de la vida real son muy complejos y ambiguos.

Michael Basseches (1984, 1989) presentó una teoría similar del desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente. Al igual que Labouvie-Vief, Basseches (1984) considera que el desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente consiste en el reconocimiento de que la lógica formal rara vez se aplica a los problemas que enfrenta la mayoría de la gente en la vida cotidiana. Basseches utiliza el término **pensamiento dialéctico** para referirse al pensamiento que se desarrolla en la adultez emergente y que incluye una conciencia creciente de que los problemas no tienen una solución clara y que dos estrategias o puntos de vista contrarios tienen sus méritos respectivos (Basseches, 1984). Por ejemplo, una persona tiene que decidir si renuncia a un trabajo que le disgusta sin saber si su próximo empleo será más satisfactorio.

Algunas culturas fomentan más que otras el pensamiento dialéctico. Peng y Nisbett (1999) explicaron que la cultura china tradicionalmente promueve el pensamiento dialéctico al recomendar una aproximación al conocimiento que se esfuerza por reconciliar las contradicciones y combinar perspectivas opuestas en busca de un terreno intermedio. En contraste, argumentan, el enfoque europeo y estadounidense tiende a aplicar la lógica de una forma que polariza las perspectivas contradictorias en un esfuerzo por determinar cuál es correcta.

Para apoyar esta teoría, Peng y Nisbett (1999) realizaron estudios en los que comparaban a universitarios chinos y estadounidenses. Encontraron que los chinos tenían mayor probabilidad que los estadounidenses de preferir proverbios dialécticos que contenían contradicciones. También era más probable que los estudiantes chinos prefirieran argumentos dialécticos, incluyendo argumento y contrargumento, a los argumentos que utilizan la lógica occidental clásica. Además, cuando se presentaban dos propuestas que parecían contradictorias, los estadounidenses preferían una y rechazaban la otra, mientras que los estudiantes chinos mostraban una aceptación moderada de ambas propuestas, tratando de reconciliarlas.

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Piense en un problema que haya tenido últimamente. ¿Puede aplicar las ideas de Labouvie-Vief y de Basseches al problema?

### Juicio reflexivo

El **juicio reflexivo**, otra cualidad cognoscitiva que se ha descubierto que se desarrolla en la adultez emergente, es la capacidad para evaluar la precisión y coherencia lógica de pruebas y argumentos. Una importante teoría del desarrollo del juicio reflexivo en la adultez emergente es la propuesta por William Perry (1970/1999), quien se basó en sus estudios con estudiantes universitarios entre los 18-19 y los 21-23 años. De acuerdo con Perry (1970/1999), los adolescentes practican el **pensamiento dualista**, lo cual significa que ven las situaciones y los problemas en términos polarizados: un acto es correcto o equivocado, sin puntos intermedios; una afirmación es verdadera o falsa, independientemente de los matices o de la situación a la que se aplica. En este sentido, carecen de juicio reflexivo. No obstante, la mayoría de las personas empiezan a desarrollar el juicio reflexivo entre los 18 y 19 años. Primero tiene lugar una etapa de **pensamiento múltiple**, en la que los jóvenes suelen tener más conciencia que los dualistas de que hay dos o más lados en cada cuestión, dos o más puntos de vista legítimos en cada problema, y que puede ser difícil justificar una posición como la única cierta o exacta. En esta etapa la gente

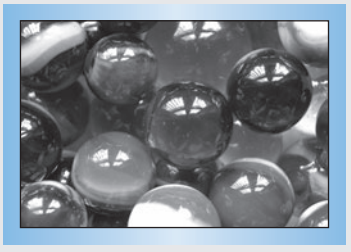


## Enfoque en la *cultura*

### Las operaciones formales entre los Inuit

Hasta hace algunas décadas, los niños y adolescentes Inuit (conocidos antes como esquimales) del ártico canadiense nunca habían asistido a la escuela (Balikci, 1970; Condon, 1987; Stern, 2003). Si los adolescentes Inuit hubieran tratado de realizar las tareas que requieran las operaciones formales o de presentar una prueba estándar de CI, es probable que su desempeño hubiera sido malo (Cole, 1996).

Pero, ¿poseían y usaban el pensamiento de las operaciones formales? Considere el tipo de trabajo que los adolescentes de ambos sexos realizaban a los 12 o 13 años (Balikci, 1970; Condon, 1987).



**Muchachos**
Poner el arnés al equipo de perros para transportarse en trineo
Empujar y jalar el trineo cuando se atora en la nieve
Preparar arcos, flechas, arpones y lanzas para la cacería
Ayudar a construir iglúes
Ayudar a levantar tiendas de piel
Cazar osos polares, focas, etc.
Pescar

**Muchachas**
Cortar hielo fresco
Conseguir agua
Recoger musgo para el fuego
Cuidar a los bebés y niños pequeños
Coser
Curtir pieles de animales
Cocinar

No todas esas tareas requerirían las operaciones formales. Asignarlas a los adolescentes (más que a los niños) puede haber sido apropiado por el solo hecho de que el mayor tamaño físico de los adolescentes significaba que podían realizar muchas tareas mejor que los niños, como ir a buscar agua y ayudar a empujar un trineo atorado en la nieve. Sin embargo, es probable que otras tareas requieran el tipo de pensamiento del estadio de las operaciones formales.

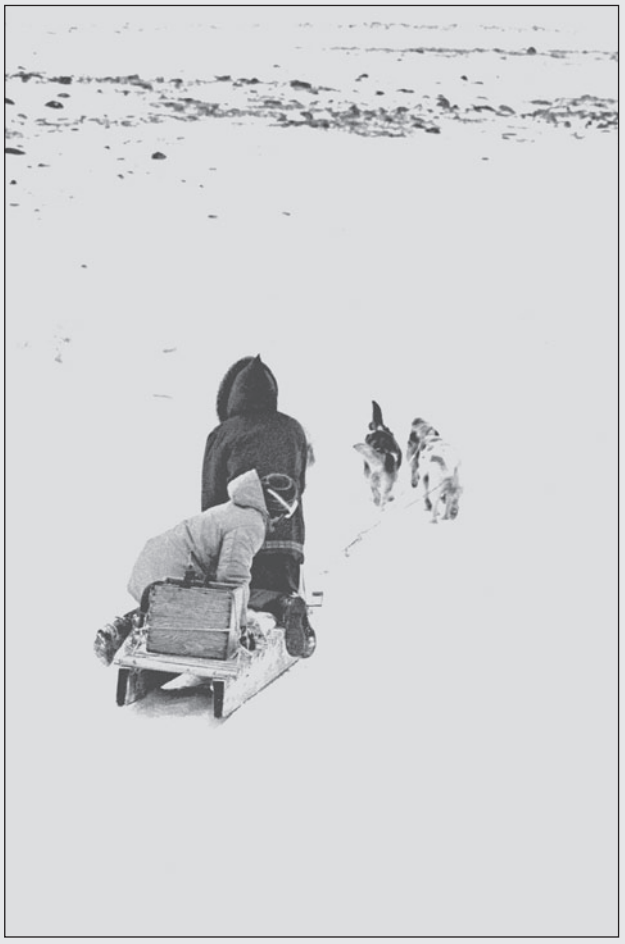
Considere los viajes de cacería en que participan los muchachos adolescentes con sus padres o que, en ocasiones, emprenden por sí mismos. Para tener éxito, un muchacho tendría que pensar en los pasos a seguir en la caza y probar su conocimiento de la cacería a través de la experiencia. Si no tuviera éxito en una excursión particular, tendría que preguntarse la razón. ¿Fue por la ubicación que eligió? ¿Por el equipo que llevó? ¿Por el método de rastreo que utilizó? ¿O hubo otras causas? En la siguiente cacería podría modificar uno o más de esos factores para ver si mejora su éxito. Esto sería un razonamiento hipotético-deductivo, modificar y probar diferentes variables para llegar a la solución de un problema.

O tome el ejemplo de una adolescente que está aprendiendo a curtir pieles de animales. Este es un proceso complejo que incluye varios pasos. A las niñas se les daba la responsabilidad de hacerlo por sí mismas alrededor de los 14 años de edad. Si una niña no lograba hacerlo adecuadamente, como sucede en ocasiones, la piel se arruinaba y su familia se sentía decepcionada y enojada con ella. Ella tendría

valora por igual todos los puntos de vista, incluso al grado de afirmar que es imposible hacer cualquier juicio acerca de si un punto de vista es más válido que otro.

De acuerdo con Perry, entre los 20 y 25 años el pensamiento múltiple se convierte en **relativismo**. Al igual que la gente que se encuentra en la etapa del pensamiento múltiple, los relativistas son capaces de reconocer la validez de puntos de vista contradictorios. No obstante, en lugar de negar que un punto de vista puede ser más convincente que otro, los relativistas tratan de comparar los méritos de las opiniones en competencia. Por último, para el final de sus años universitarios, muchos jóvenes alcanzan una etapa de **compromiso**, en la que se comprometen con ciertos puntos de vista que consideran los más válidos, a la vez que se mantienen abiertos a revalorar sus opiniones si se les presenta nueva evidencia.

que preguntarse dónde falló el proceso. Repasaría mentalmente los pasos, tratando de detectar su error.



Muchas de las tareas cotidianas de los Inuit requieren operaciones formales.

Esto también es un pensamiento del estadio de las operaciones formales, considerar mentalmente varias hipótesis y determinar cuál es la mejor opción.

En las décadas recientes, la globalización llegó a los Inuit y los adolescentes pasan la mayor parte de su día en la escuela en lugar de trabajar al lado de sus padres (Condon, 1987, 1995; Kral, Burkhardt y Kidd, 2002; Stern, 2003). Esto les ha brindado más oportunidades de las que tenían antes. Después de la preparatoria, algunos de ellos van a ciudades cercanas más grandes para recibir diferentes tipos de capacitación profesional. Por ahora, enfrentan muchas de las mismas demandas cognoscitivas que los adolescentes de la cultura mayoritaria de Canadá.

Sin embargo, como ha sucedido a menudo en el curso de la globalización, también han habido repercusiones negativas (Kral *et al.*, 2002; Leineweber y Arensman, 2003). Muchos adolescentes encuentran que la escuela es aburrida e irrelevante para sus vidas y algunos de ellos recurren al alcohol, la inhalación de pegamento y al robo de tiendas para aumentar su excitación. Los jóvenes Inuit "no sólo están en transición entre la niñez y la adultez, sino también están en transición entre dos formas de vida diferentes" (Condon, 1987, p. 188), y la transición no ha sido sencilla.

La investigación sobre el juicio reflexivo indica que en la adultez emergente pueden tener lugar ganancias significativas (King y Kitchener, 2002, 2004; Kitchener *et al.*, 1993; Pascarella y Terenzini, 1991). No obstante, las ganancias que tienen lugar en la adultez emergente parecen deberse más a la educación que a la maduración (King y Kitchener, 2002, 2004; Labouvie-Vief, 2005; Pirtilae-Backman y Kajanne, 2001), es decir, las personas que siguen una educación universitaria en la adultez emergente muestran mayores avances en el juicio reflexivo que quienes no lo hacen. Además, Perry y sus colaboradores reconocieron que es probable que el desarrollo del juicio reflexivo sea más común en las culturas que valoran el pluralismo y cuyos sistemas educativos fomentan la tolerancia de diferentes puntos de vista (Perry, 1970/1999). No obstante, hasta ahora se ha



El juicio reflexivo tiende a mejorar durante la universidad.

realizado poca investigación transcultural sobre el juicio reflexivo.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

La Constitución de Estados Unidos especifica una edad mínima de 35 años para que una persona pueda ser elegida presidente. ¿Por qué supone que es así? ¿Qué cualidades cognoscitivas podrían no estar desarrolladas lo suficiente a esa edad para que una persona sea incapaz de cumplir con las obligaciones del cargo?

## El enfoque del procesamiento de información

El enfoque de Piaget y de los especialistas que han continuado la línea de su teoría e investigación describe la forma en que los adolescentes y los adultos emergentes adquieren capacidades como el razonamiento hipotético-deductivo, el pensamiento abstracto y el juicio reflexivo. Esta teoría se centra en la manera en que el desarrollo de esas capacidades cognoscitivas generales se refleja en el desempeño de los jóvenes en tareas específicas como el problema del péndulo. Piaget también subrayó que las capacidades cognoscitivas cambian con la edad, de la preadolescencia a la adolescencia, de las operaciones concretas a las operaciones formales.

El **enfoque del procesamiento de información,** como medio para comprender el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia, es muy diferente. En lugar de considerar, como Piaget, que el desarrollo cognoscitivo es **discontinuo**, es decir, separado en estadios distintos, el enfoque del procesamiento de información considera que el cambio cognoscitivo es **continuo**, es decir, gradual y constante. Sin embargo, la aproximación del procesamiento de información no se enfoca en el desarrollo (Rebok, 1987); no se concentra en cómo cambian con la edad las estructuras mentales y las formas de pensamiento sino en los procesos de pensamiento que existen en todas las edades. No obstante, algunos estudios del procesamiento de la información comparan a adolescentes o adultos emergentes con personas de otras edades.

El modelo original del enfoque del procesamiento de información fue la computadora (Hunt, 1989). Los investigadores y teóricos del campo han intentado descomponer el pensamiento humano en partes separadas de la misma forma que las funciones de una computadora se separan en capacidades de *atención, procesamiento* y *memoria*. En el problema del péndulo, alguien que adoptara el enfoque del procesamiento de la información examinaría cómo dirigen los adolescentes su atención a los aspectos más relevantes del problema, cómo procesan los resultados de cada ensayo, cómo recuerdan los resultados y cómo recuperan los resultados de ensayos previos para compararlos con el ensayo más reciente. En este sentido, la corriente del procesamiento de la información es un **enfoque componencial** (Sternberg, 1983), ya que consiste en descomponer el proceso del pensamiento en sus componentes.

Los modelos recientes del procesamiento de la información se han alejado de la metáfora simple de la computadora y reconocen que el cerebro es más complejo que cualquier computadora (Ashcraft, 2002). Más que ocurrir paso a paso como en una computadora, los diferentes componentes del pensamiento humano operan al mismo tiempo, como se ilustra en la figura 3.1. Sin embargo, el procesamiento de información sigue enfocándose en los componentes del proceso de pensamiento, en especial la atención y la memoria.

Veamos cada uno de los componentes del procesamiento de información y cómo cambian durante la adolescencia y en la adultez emergente. En todos los componentes, los adolescentes se desempeñan mejor que los niños más jóvenes y, en algunos, los adultos emergentes se desempeñan mejor que los adolescentes.

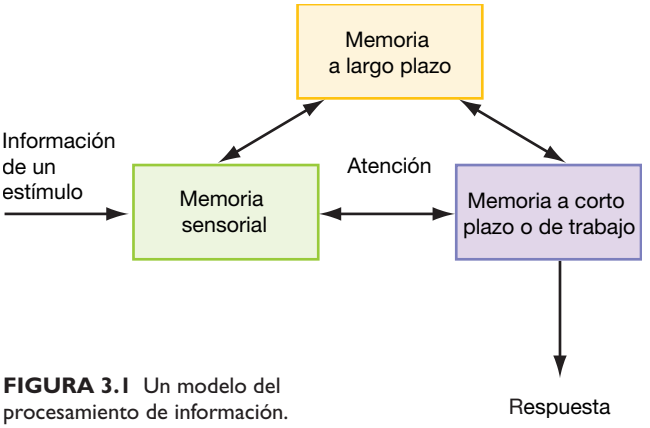



**FIGURA 3.1** Un modelo del procesamiento de información.



Las capacidades para la atención selectiva y la atención dividida aumentan durante la adolescencia.

## Atención

El procesamiento de información empieza con la información de un estímulo que entra por los sentidos (véase la figura 3.1), pero mucho de lo que uno ve, escucha y toca ya no se sigue procesando. Por ejemplo, mientras lee este párrafo, puede haber sonidos en el ambiente, otras vistas en su campo visual y las sensaciones de su cuerpo en el asiento en que está leyendo, pero si está concentrado en la lectura, la mayor parte de esa información no va más allá de la memoria sensorial. La única información que usted continúa procesando es aquella en la que concentra su atención.

¿Puede usted leer un libro mientras otra persona está viendo televisión en el mismo cuarto? ¿Es capaz de tener una conversación en una fiesta donde la música y otras conversaciones resuenan a todo volumen a su alrededor? Esas son tareas que requieren **atención selectiva**, la capacidad de enfocarse en la información relevante mientras se elimina la información irrelevante (Casteel, 1993). Los adolescentes tienden a ser mejores que los niños preadolescentes en tareas que requieren atención selectiva, y por lo general, los adultos emergentes son mejores que los adolescentes (Manis, Keating y Morrison, 1980; Huang-Pollock, Carr y Nigg, 2002). Los adolescentes también son más hábiles que los preadolescentes en tareas que requieren **atención dividida** (por ejemplo, leer un libro y escuchar música al mismo tiempo), pero incluso en los adolescentes el aprendizaje es menos eficiente si la atención se divide que si se enfoca por completo en una cosa. Un estudio reciente encontró que mirar televisión interfería con el desempeño en las tareas escolares, pero que escuchar música no (Pool, Koolstra y van der Voort, 2003).

Un aspecto de la atención selectiva es la habilidad para analizar un conjunto de información y seleccionar sus partes más importantes para una mayor atención. Por ejemplo, cuando usted está en clase, su atención fluctúa. Monitorea la información que se presenta y su nivel de atención sube y baja según su juicio de la importancia de la información. Este aspecto de la atención selectiva también es una parte clave de la solución de problemas; uno de los pasos iniciales en la solución de cualquier problema es decidir a dónde dirigir la atención. Por ejemplo, si su computadora no arranca, lo primero que trata de hacer es decidir dónde está la causa del problema: el monitor, el enchufe o la propia computadora. Los adolescentes son mejores que los niños para enfocarse en los aspectos más relevantes de un problema (Casteel, 1993; Miller y Weiss, 1981).

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Diseñe un estudio sencillo para evaluar la capacidad para la atención selectiva de adolescentes o de adultos emergentes, y otro estudio sobre sus habilidades de aprendizaje en condiciones de atención dividida.

## Almacenamiento y recuperación de la información: memoria a corto y a largo plazo

La memoria es una parte clave del procesamiento de información, quizá incluso la parte más importante. De nada le serviría enfocar la atención en algo y procesar la información correspondiente si no pudiera almacenar los resultados en su memoria y traerlos a la mente cuando los necesitara. Dada la importancia de la memoria para el aprendizaje, se ha realizado mucha investigación sobre ella. Una distinción importante que han hecho los estudiosos es entre memoria a corto y a largo plazo. La **memoria a corto plazo** es para la información que actualmente es el foco de su atención. Tiene una capacidad limitada y sólo conserva la información por un tiempo breve, por lo regular alrededor de 30 segundos o menos. La **memoria a largo plazo** es para la información que se quiere almacenar por mucho tiempo, porque se va a usar de nuevo después de un tiempo en que no se le preste atención. La capacidad de la memoria de largo plazo es ilimitada y la información se retiene de manera indefinida. Es probable que pueda pensar en cosas que experimentó hace 10 años o más que todavía puede recuperar de su memoria a largo plazo. Tanto la memoria a corto como a largo plazo mejoran considerablemente entre la niñez y la adolescencia (Dempster, 1984; Fry y Hale, 1996).

Existen dos tipos de memoria a corto plazo (Ashcraft, 2002). Una participa en la entrada y almacenamiento de la información nueva. Esta memoria de corto plazo tiene una capacidad limitada. La prueba más común de la capacidad de la memoria a corto plazo es recitar listas de números o de palabras, incrementar gradualmente

## Enfoque en la *historia*

### Género y desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente

A lo largo de la historia, en la mayoría de las culturas las oportunidades para mejorar el desarrollo cognoscitivo por medio de la educación han sido mucho más limitadas para las mujeres que para los hombres. En Estados Unidos y otros países occidentales, este problema concierne en particular a la adultez emergente. Históricamente, estos países han admitido que las niñas deberían al menos aprender a leer y escribir. Sin embargo, ha existido mucho más debate y resistencia a la idea de que las mujeres deberían recibir educación superior. En los siglos XVIII y XIX, mucha gente se oponía vehementemente a la idea de que se debería permitir a las mujeres ir a la universidad.



La historiadora Linda Kerber (1997) distingue tres periodos en la historia de la educación superior para las mujeres. El primero se extiende de 1700 a 1775. Durante este tiempo, aumentó la alfabetización de las mujeres (igual que para los hombres), pero ningún colegio o universidad aceptaba estudiantes mujeres. Por supuesto, en esa época también era poco común que los hombres recibieran educación superior, pero al menos los hombres más privilegiados tenían esta oportunidad. Las mujeres estaban excluidas por completo.

El segundo periodo se extendió de 1776 a 1833, y Kerber lo llama "la era del gran debate sobre las capacidades de la mente femenina". Durante este tiempo se debatía acaloradamente la cuestión de si las mujeres tenían la capacidad cognoscitiva para beneficiarse de la educación superior. En el último año de este periodo, 1833, fue cuando la primera mujer ingresó a la educación superior, en el Oberlin College, que fue fundado como una universidad femenina. El tercer periodo, de 1833 a 1875, estuvo marcado por una expansión constante en las oportunidades para que las mujeres buscaran la educación superior. Para 1875, docenas de instituciones aceptaban a estudiantes mujeres y el debate sobre si debía permitirse que las mujeres recibieran educación superior se había resuelto en favor de los defensores.

Los argumentos en contra de permitir a las jóvenes la oportunidad de recibir educación superior tenían dos características principales. Una era la afirmación de que "demasiada" educación para las jóvenes sería peligrosa para ellas porque arruinaría sus cualidades femeninas y porque podría agotarlas e incluso hacerlas enfermar. La segunda era la afirmación de que las mujeres eran inherentemente inferiores a los hombres en lo intelectual y de que, por lo tanto, la educación superior se desperdiciaría con ellas.

La primera afirmación, que la estimulación intelectual era peligrosa para las jóvenes, era especialmente común en el siglo XVIII. En ese siglo, un verso popular decía:

> ¿Por qué deberían las chicas ser estudiosas y sabias?
> Los libros sólo sirven para dañar sus ojos
> El ojo estudioso es apenas brillante
> Y la lectura prepara el camino para las arrugas.

Aproximadamente al mismo tiempo, un influyente clérigo de Boston declaraba: "Las mujeres de mentes masculinas tienen actitudes masculinas y un vigor personal inadecuado para inspirar una ternura".

Durante el siglo XIX, seguía presentándose este argumento, pero a medida que las mujeres empezaron a romper las barreras de la educación superior, algunos hombres afirmaron que se había demostrado "científicamente" que las mujeres eran cognoscitivamente inferiores. En el siglo XIX tuvo lugar mucha actividad científica, pero también mucha seudociencia. Parte de la peor seudociencia intentó establecer diferencias grupales en la inteligencia basadas en la biología (Gould, 1981). Incluso algunos científicos que en otros sentidos eran respetables, fueron

la longitud y ver cuántas puede recordar la persona sin cometer un error. De modo que si le doy la lista "1, 6, 2, 9", es probable que la recuerde con mucha facilidad. Ahora intente esta: "8, 7, 1, 5, 3, 9, 2, 4, 1". No es tan fácil ¿o sí? Pero seguramente es mejor con esta tarea ahora que cuando tenía ocho o 10 años. La capacidad de la memoria a corto plazo se incrementa a lo largo de la niñez y la adolescencia hasta los 15 o 16 años y permanece estable después de los 16 (aproximadamente) en un promedio de siete unidades de información (Dempster, 1984).

El otro tipo de memoria a corto plazo se conoce como **memoria de trabajo** (Cowan, Saults y Elliott, 2002; Baddeley, 2000; Kail y Hall, 2001). La memoria de traba-

infectados por el razonamiento seudocientífico en lo tocante a los temas de la inteligencia. Paul Broca, quizá la figura más importante de la neurología en el siglo XIX, afirmaba que el cerebro más pequeño de las mujeres demostraba su inferioridad intelectual. Él sabía muy bien que el tamaño del cerebro se relaciona con el tamaño del cuerpo, y que el tamaño más pequeño del cerebro de las mujeres simplemente reflejaba el menor tamaño de su cuerpo más que una inteligencia inferior, pero su prejuicio contra las capacidades cognoscitivas de las mujeres le permitió hablar abiertamente de ello:

> Deberíamos preguntar si el tamaño pequeño del cerebro femenino depende exclusivamente del tamaño pequeño de su cuerpo [...] Pero no debemos olvidar que las mujeres son, en promedio, un poco menos inteligentes que los hombres [...] Podemos por ende suponer que el tamaño relativamente pequeño del cerebro femenino depende en parte de su inferioridad física y en parte de su inferioridad intelectual (1861, citado en Gould, 1981, p. 104).

Las afirmaciones seudocientíficas iban aún más lejos. Gustave Le Bon, el académico francés que fue uno de los fundadores de la psicología social, comentaba:

> En las razas más inteligentes, como entre los parisinos, hay una gran cantidad de mujeres cuyos cerebros tienen un tamaño más cercano al de los gorilas que a los cerebros masculinos más desarrollados. Esta inferioridad es tan evidente que nadie puede refutarla, ni por equivocación; sólo su grado amerita discusión. Todos los psicólogos que han estudiado la inteligencia de las mujeres [...] reconocen hoy que representan las formas más inferiores de la evolución humana y que están más cerca de los niños y de los salvajes que del hombre adulto civilizado. Destacan por ser volubles e inconstantes, carecen de pensamiento y de lógica, y son incapaces de razonar. No hay duda de que existen algunas mujeres distinguidas, muy superiores al hombre promedio, pero ellas son tan excepcionales como el nacimiento de cualquier monstruosidad, por ejemplo, como el de un gorila con dos cabezas; en consecuencia, podemos ignorarlas por completo (1879, citado en Gould, 1981).

Recuerde que no se consideraba a Broca y Le Bon maniáticos o tontos, sino que fueron dos de los eruditos más importantes de su tiempo. Ambos reflejaban e influían en las actitudes hacia las capacidades cognoscitivas de las mujeres que muchas personas sostenían en aquella época.

Ahora las cosas han cambiado occidente. En todos los países occidentales, las mujeres aventajan a los hombres casi en cada medida de logro educativo (Arnett, 2000d; Chisholm y Hurrelmann, 1995). Sin embargo, en casi todo el mundo sigue siendo cierto que las mujeres reciben menos educación que los hombres (Mensch, Bruce y Greene, 1998; United Nations Development Programme [UNDP, 2001, tabla 21]). También es cierto que en occidente siguen existiendo ciertos prejuicios contra las habilidades cognoscitivas de las mujeres, como veremos en los capítulos sobre el género y la escuela.



En el siglo XIX había fuertes prejuicios contra las mujeres en relación con sus capacidades intelectuales.

jo es una "mesa de trabajo mental" en la que se mantiene la información mientras se trabaja con ella (Ashcraft, 2002). Es ahí donde usted analiza y razona sobre la información en el curso de la toma de decisiones, la solución de problemas y la comprensión del lenguaje escrito y hablado. El tamaño de la memoria de trabajo de una persona tiene una correlación elevada con la inteligencia general (Colom, Flores-Mendoza y Rebollo, 2003). Igual que la capacidad de la memoria a corto plazo para la información nueva, la capacidad de la memoria de trabajo se incrementa desde la niñez hasta los 15 o 16 años y luego se estabiliza (Luciana *et al.*, 2005).

Un experimento de Robert Sternberg y sus colaboradores demuestra cómo tienen lugar los incrementos

en la memoria de trabajo entre la niñez y la adolescencia (Sternberg y Nigro, 1980). Ellos presentaron analogías a estudiantes de tercero, sexto y noveno grado y a estudiantes universitarios. Por ejemplo, "El sol es a la luna como estar dormido es a..."

1. Estrella
2. Cama
3. Despierto
4. Noche

Hubo mejoría con la edad, en especial entre los estudiantes más jóvenes (tercero y sexto grados) y los mayores (noveno grado y universitarios). Sternberg atribuyó las diferencias a las capacidades de la memoria de trabajo de corto plazo. Las analogías ocupan una cantidad considerable del espacio de la memoria a corto plazo. Usted debe mantener continuamente en su memoria de trabajo el primer conjunto de palabras ("el sol es a la luna") y la naturaleza de su relación mientras considera las otras parejas posibles ("estar dormido es a estrella... estar dormido es a cama...") y analiza también sus relaciones. Antes de la adolescencia, los niños no tienen suficiente capacidad en la memoria de trabajo para realizar tareas como ésta de manera muy eficiente. (La respuesta correcta es "despierto", en caso de que se lo esté preguntando.)

La memoria a largo plazo también mejora en la adolescencia. Los adolescentes tienen mayor probabilidad que los niños preadolescentes de utilizar **mnemotécnicas** (estrategias para memorizar), como organizar la información en patrones coherentes (Siegler, 1988). Por ejemplo, piense en lo que hace cuando se sienta a leer el capítulo de un libro. Es probable que tenga varias estrategias de organización que ha desarrollado con el curso de los años (si no es así, sería prudente que adquiera algunas), como escribir el bosquejo del capítulo, hacer notas en los márgenes, organizar la información en categorías, subrayar los pasajes principales, etcétera. Al planificar su lectura de esas maneras, puede recordar (y aprender) de manera más eficiente.

La memoria a largo plazo mejora en la adolescencia debido también a que los adolescentes tienen más experiencia y más conocimiento que los niños, y esas ventajas aumentan la eficacia de la memoria a largo plazo (Keating, 1990, 2004). Tener más conocimiento también le ayuda a aprender la nueva información y a almacenarla en la memoria a largo plazo. Esta es una diferencia central entre la memoria a corto plazo y la de largo plazo. La capacidad de la memoria a corto plazo es limitada, por lo que entre más información tenga ya ahí, menor será la eficiencia con la que puede agregarle nueva información. Sin embargo, con la memoria a largo plazo la capacidad es de hecho ilimitada y cuanto más sepa más sencillo es aprender información nueva. Lo que lo hace más sencillo es que usted ya tiene en su memoria información que puede emplear para formar asociaciones con la nueva información, lo que hace más probable que se recuerde (Pressley y Schneider, 1997). Por ejemplo, si ya tomó un curso sobre desarrollo infantil o desarrollo humano, algunos de los conceptos presentados aquí (como el de las operaciones concretas) y nombres importantes (como el de Piaget) pueden serle familiares. De ser así, le resultará más sencillo recordar la nueva información que encuentre aquí que a alguien que nunca antes hubiera tomado cursos relacionados con estos temas, porque usted puede hacer asociaciones entre la nueva información y el conocimiento que ya tenía. Advierta la similitud con los conceptos piagetanos de asimilación y acomodación. Cuanta más información tenga en la memoria de largo plazo, más información puede asimilar del ambiente y menos requiere de la acomodación.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Entre los cursos que ha tomado en su educación universitaria, ¿en cuáles ha encontrado que es más sencillo recordar la información y en cuáles le ha resultado más difícil? ¿Cómo le ayudan a explicar los conceptos referentes a la memoria presentados aquí la razón por la que la retención de la información es más sencilla en algunos cursos que en otros?

## Procesamiento de la información: velocidad y automaticidad

En la adolescencia también progresan otros dos aspectos del procesamiento de información. Por lo general, los adolescentes procesan la información con mayor velocidad y **automaticidad** que los niños (Case, 1985, 1997). En lo que respecta a la velocidad, piense en el ejemplo de un videojuego. Los adolescentes suelen ser mejores que los niños en esos juegos, porque, por lo general, estos requieren que el jugador responda a situaciones cambiantes y los adolescentes son más rápidos para procesar la información a medida que ocurren esos cambios. En situaciones experimentales que involucran tareas, como aparear letras, hay un incremento en la velocidad del procesamiento entre los 10 años y los 18 o 19 (Fry y Hale, 1996; Hale, 1990; Kail, 1991a, 1991b; Luna *et al.*, 2004); los mayores incrementos ocurren en la primera parte de este periodo de edad.

Otro aspecto del procesamiento es la automaticidad, es decir, cuánto esfuerzo cognoscitivo necesita la persona para dedicarlo al procesamiento de la información (Case, 1997). Por ejemplo, si le presento algunos problemas de cálculo (100 dividido entre 20, 60 menos 18, 7 por 9), es probable que los resuelva sin tener que anotarlos y sin presionarse demasiado. Esto se debe, en parte, a que en el curso de su vida ha resuelto tantos problemas como esos, que son casi automáticos, mucho más de lo que serían para un niño preadolescente.



Los videojuegos requieren velocidad en el procesamiento de la información.

En comparación con los niños preadolescentes, los adolescentes muestran mayor automaticidad del procesamiento en varios aspectos. Sin embargo, la automaticidad depende más de la experiencia que de la edad por sí sola. Esto ha sido demostrado en estudios con ajedrecistas. Se ha encontrado que los jugadores expertos procesan las configuraciones de los tableros con un alto grado de automaticidad, lo cual les permite recordar mejor las configuraciones y analizarlas con mayor rapidez y eficiencia que los novatos (Bruer, 1993; Chase y Simon, 1973; Chi, Glaser y Rees, 1982). Además, los ajedrecistas expertos que son niños o adolescentes demuestran mayor automaticidad en el procesamiento de las configuraciones del ajedrez que los adultos novatos (Chi *et al.*, 1982).

La automaticidad está muy relacionada con la velocidad y la capacidad de la memoria de trabajo (Barsalou, 1992). Cuanto más automática sea una tarea cognoscitiva, es probable que pueda realizarla con mayor rapidez. Además, cuanto más automática sea la tarea, menor es la capacidad de la memoria de trabajo que usa, por lo que deja más espacio para otras tareas. Por ejemplo, usted puede leer una revista mientras ve televisión, pero probablemente le resultaría difícil llenar los formatos del pago de impuestos con la televisión encendida. Esto se debe a que leer el lenguaje de los formatos del pago de impuestos, que están llenos de términos que probablemente sólo ve en esos formatos, es mucho menos automático para usted que leer el lenguaje de una revista.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Piense en un ejemplo de una tarea que haya realizado hoy en la cual haya utilizado la automaticidad.

## Limitaciones del enfoque del procesamiento de información

Al igual que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo, el enfoque del procesamiento de información no ha estado exento de críticas. De acuerdo con los detractores (por ejemplo, Kuhn, 1992), los teóricos e investigadores del procesamiento de información caen en el **reduccionismo**, lo cual significa que descomponen un fenómeno en partes separadas a tal grado, que se pierden el significado y la coherencia del fenómeno como un todo. Desde esta perspectiva, lo que los especialistas del procesamiento de información consideran una fortaleza (el enfoque en los componentes separados de los procesos cognoscitivos), en realidad es una debilidad. En palabras de un crítico, este enfoque lleva a los estudiosos a la falsa conclusión de que "el desempeño *no es otra cosa* que la ejecución en serie de un conjunto especificado de procesos individuales" (Kukn, 1992, p. 236, con cursivas en el original).

Según los críticos, al adoptar una aproximación reduccionista, los teóricos del procesamiento de información perdieron la **perspectiva holística** que caracterizaba al trabajo de Piaget. Es decir, no consideran que la cognición humana funcione como un todo más que como un conjunto de partes aisladas. La metáfora de la computadora que alguna vez fue favorecida por los especialistas en el procesamiento de información es engañosa, porque los seres humanos no son computadoras. Las computadoras no tienen capacidad de autorreflexión ni conciencia de cómo se integran, organizan y monitorean sus procesos cognoscitivos. Los críticos argumentan que, dado que esto es una parte central de la cognición humana, pasarla por alto hace que el enfoque del procesamiento de información sea insuficiente e inadecuado.

Las computadoras también carecen de emociones y, de acuerdo con algunos expertos, éstas deben ser tomadas en cuenta cuando se considera el funcionamiento cognoscitivo. La evidencia sugiere que las emociones de los adolescentes son más intensas y variables que las emociones de los niños preadolescentes o de los adultos (Larson y Richards, 1994), por lo que esto parecería ser una consideración especialmente importante en relación con la cognición adolescente. En un estudio, los investigadores presentaron tres dilemas a estudiantes de preparatoria, a universitarios y a adultos (Blanchard-Fields, 1986). Se pretendía que los dilemas variaran por su grado de implicación emocional que provocaban en los participantes —el dilema de baja implicación se refería a versiones contradictorias de una guerra entre dos naciones ficticias, mientras que los dilemas de alta implicación atañían a un conflicto entre los padres y su hijo adolescente respecto a si debería acompañarlos en una visita a los abuelos, y a una discusión entre una pareja respecto a si su embarazo no planeado debería terminar en aborto. Los investigadores encontraron que los estudiantes de preparatoria y universidad mostraban un razonamiento menos avanzado en relación con los dilemas de alta implicación que con los dilemas de poca implicación emocional, mientras que los adultos mostraban niveles de razonamiento similares para los tres dile-

mas. Este estudio muestra que las emociones afectan la cognición y que el efecto puede ser mayor entre adolescentes y adultos emergentes que entre otros adultos.

## Cognición práctica: pensamiento crítico y toma de decisiones

Algunas investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia y la adultez emergente han mostrado un interés especial en cómo opera la cognición en la vida real, según se aplica a situaciones prácticas. El pensamiento crítico y la toma de decisiones son dos campos de investigación sobre la cognición práctica en la adolescencia y la adultez emergente.

### El desarrollo del pensamiento crítico

En combinación, los cambios en el desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia que hemos descrito hasta ahora tienen el potencial de proporcionar a los adolescentes una capacidad mayor para el **pensamiento crítico**, que es el pensamiento que no sólo implica memorizar la información, sino analizarla, hacer juicios sobre lo que significa, relacionarla con otra información y considerar por qué es válida o inválida.

De acuerdo con el psicólogo cognoscitivo Daniel Keating (2004; Keating y Sasse, 1996), el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia proporciona de diversas maneras el potencial para el pensamiento crítico. Primero, la memoria a largo plazo dispone de conocimientos más amplios en varias áreas; de esta forma, la habilidad para analizar y hacer juicios acerca de la nueva información aumenta porque se dispone de más conocimientos para la comparación. Segundo, se incrementa la capacidad de considerar al mismo tiempo diferentes tipos de conocimiento, lo que hace posible pensar en nuevas combinaciones. Tercero, se dispone de más estrategias metacognoscitivas para aplicar u obtener conocimientos, como la planeación y seguimiento de la propia comprensión. Esas estrategias hacen posible pensar de manera más crítica en lo que uno está aprendiendo.

Sin embargo, Keating y otros subrayan que la capacidad de pensar de manera crítica no se desarrolla automática o inevitablemente en la adolescencia. Por el contrario, el pensamiento crítico en la adolescencia requiere una base de habilidades y de conocimientos obtenidos en la niñez, junto con un ambiente educativo en la adolescencia que promueva y valore el pensamiento crítico. De acuerdo con Keating (2004), la adquisición de conocimientos específicos y el aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico son metas complementarias. Este tipo de pensamiento promueve la adquisición de conocimiento sobre un tema porque da lugar a un deseo de explicaciones subyacentes, y la obtención de conocimiento de un tema hace posible el pensamiento crítico, porque hace que el conocimiento relevante esté disponible para el análisis y la crítica.

Dada la utilidad potencial del pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje, uno esperaría que las habilidades para este pensamiento fueran una meta importante de la enseñanza en las escuelas. Sin embargo, los observadores del sistema educativo estadounidense coinciden en que las escuelas de ese país hacen un mal trabajo para promoverlo (Gruber y Boreen, 2003; Keating, 2004; Linn y Songer, 1991; Steinberg, 1996). Las evaluaciones de las habilidades de pensamiento crítico de los adolescentes muestran que pocos jóvenes desarrollan esas habilidades y las usan de manera competente, lo que, en parte, se debe a que es muy raro que esas habilidades se fomenten en el salón de clases. En lugar de promover el desarrollo complementario del conocimiento y el pensamiento crítico, buena parte de la enseñanza en la escuela secundaria se limita a promover la memorización mecánica de hechos concretos, con la meta limitada de que los estudiantes puedan recordarlos hasta presentar un examen (Gruber y Boreen, 2003; Linn y Songer, 1991).

La promoción del pensamiento crítico requeriría grupos pequeños y un ambiente en el aula en que la norma fuera el diálogo focalizado entre el maestro y los estudiantes (Keating, 1990; Keating y Sasse, 1996). Esas características no son típicas de las escuelas secundarias estadounidenses (Linn y Songer, 1991, 1993). Algunos especialistas argumentan que las escuelas secundarias europeas hacen un mejor trabajo al proporcionar un ambiente en el aula que promueve el pensamiento crítico (Hamilton, 1990; Hamilton y Hamilton, 2005). Las universidades de Estados Unidos también suelen tener más éxito que las secundarias en la promoción del pensamiento crítico, en especial en los grupos relativamente pequeños (Magolda, 1997). En este libro, las preguntas de la sección Pensamiento crítico que se presentan en cada capítulo tienen la intención de promover el pensamiento crítico sobre la adolescencia y la adultez emergente. También le proporcionan ejemplos de lo que significa el pensamiento crítico.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Su escuela secundaria fomentó el pensamiento crítico? De no ser así, ¿por qué piensa que no lo hizo? ¿Qué barreras prácticas existen para la promoción del pensamiento crítico?

### ¿Pueden los adolescentes tomar buenas decisiones?

En el capítulo 1 vimos que tomar decisiones independientes es una de las cosas que la mayoría de los adolescentes y de los adultos emergentes de diversas culturas

consideran una parte crucial de convertirse en adulto (Arnett, 1998a, 2004a). ¿Qué nos dicen los estudios acerca de si los adolescentes poseen las capacidades cognoscitivas para tomar buenas decisiones? La respuesta a esta pregunta tiene implicaciones importantes, dado que en muchas sociedades los adolescentes enfrentan decisiones acerca de si consumen drogas (incluyendo el alcohol y los cigarrillos), inician la actividad sexual y qué camino educativo proseguir.

Esta área también tiene implicaciones políticas y legales y están presentes en debates acerca de si los adolescentes deberían tener el derecho a tomar decisiones independientes para usar anticonceptivos, someterse a un aborto o pedir diversos tratamientos médicos. En muchos estados de Estados Unidos, los adolescentes (menores de 18 años) tienen prohibido tomar decisiones independientes acerca de tratamientos médicos (Cauffman y Woolard, 2005; Steinberg y Cauffman, 1996). Además, los contratos legales firmados por adolescentes menores de 18 años no tienen la misma validez que los contratos firmados por mayores de edad; los adolescentes pueden negar un contrato siempre que lo deseen, cosa que no pueden hacer los adultos (Nurcombe y Parlett, 1994). Además, los delitos cometidos por adolescentes son tratados bajo un sistema legal diferente a los delitos cometidos por adultos, y por lo regular con más indulgencia, lo cual es un reconocimiento tácito de que no debería hacerse responsables a los adolescentes de las malas decisiones de la misma manera que a los adultos. En Estados Unidos es cada vez más común que los estados restrinjan esta distinción y traten a los menores con las mismas reglas que a los adultos respecto de muchos delitos, pero la mayoría de los estados han conservado al menos alguna distinción en el sistema legal que reconoce diferencias entre adolescentes y adultos respecto a las capacidades para tomar decisiones (Cauffman y Woolard, 2005; Zimring, 2000).



¿Los adolescentes son competentes para tomar decisiones importantes, como las relacionadas con temas legales o médicos?

Una de las perspectivas actuales más destacadas sobre la toma de decisiones de los adolescentes es la **teoría conductual de la decisión** (Beyth-Marom y Fischoff, 1997; Byrness, Miller y Reynolds, 1999; Fischoff, 2005; Furby y Beyth-Marom, 1992; Jacobs y Klaczynski, 2005). Según esta perspectiva, el proceso de toma de decisiones consiste en: 1) identificar las opciones; 2) identificar las consecuencias de cada opción; 3) evaluar la conveniencia de cada consecuencia; 4) evaluar la probabilidad de cada consecuencia; y 5) integrar esta información.

Los estudios indican que la competencia en este proceso varía de manera sustancial con la edad. En comparación con los niños preadolescentes, los que se encuentran en la adolescencia temprana, por lo general, detectan más opciones, son mejores para anticipar las consecuencias de las opciones posibles y para evaluar e integrar la información (Keating, 2004). Sin embargo, en cada uno de esos aspectos los adolescentes más jóvenes son menos diestros que los adolescentes mayores o que los adultos emergentes (Byrnes *et al.*, 1999).

Por ejemplo, Lewis (1981) presentó a adolescentes de octavo, décimo y duodécimo grado situaciones hipotéticas que demandaban decisiones sobre procedimientos médicos. Los alumnos de duodécimo grado tenían mayor probabilidad que los de décimo u octavo de mencionar los riesgos que deberían considerarse (83%, 50% y 40%, de los mayores a los más jóvenes), de recomendar que se consultara a un especialista externo (62%, 46% y 21%) y de anticipar posibles consecuencias (42%, 25% y 11%).

La mayoría de los estudios que comparan a los adolescentes mayores con los adultos han encontrado pocas diferencias entre ellos en los procesos de toma de decisiones que emplean (Beyth-Marom *et al.*, 1993; Beyth-Marom y Fischoff, 1997; Fischoff, 2005; Furby y Beyth-Marom, 1992). ¿A qué se debe entonces que la probabilidad de correr riesgos, como conducir intoxicados o probar drogas ilegales, sea mucho mayor entre los adolescentes que entre los adultos? Una posible explicación es que adolescentes y adultos hacen evaluaciones diferentes acerca de la conveniencia de las posibles consecuencias (Maggs, 1999). Por ejemplo, al decidir si se prueba una droga que se reparte en una fiesta, tanto los adolescentes como los adultos pueden identificar las mismas elecciones y las mismas consecuencias (Quadrel, Fischoff y Davis, 1993), como los posibles sentimientos placenteros producidos por la droga y la posibilidad de que los otros los consideren audaces o tímidos por probarla o rechazarla. Sin embargo, los adolescentes

y los adultos pueden evaluar de manera diferente esas consecuencias. Los adolescentes pueden ser más atraídos por el posible placer de la búsqueda de sensaciones de la droga, más ansiosos por que otros los consideren audaces y más preocupados por que otros los consideren tímidos. En comparación con los adultos, también pueden evaluar que las consecuencias potenciales de probar la droga son menos temibles. Como consecuencia, los adolescentes tendrían mayor probabilidad que los adultos de probar drogas ilegales aunque ambos pasen por el mismo proceso de toma de decisiones (Gibbons, Gerrard y Lane, 2003; Quadrel *et al.*, 1993).

Una teoría reciente de Paul Klacynski (2001, 2004, 2005) sobre el "procesamiento doble" propuso que la toma de decisiones de los adolescentes se basa en dos sistemas cognoscitivos diferentes, uno que es *analítico* y utiliza el razonamiento de las operaciones formales, y otro que es *heurístico*, es decir, que se basa en factores intuitivos como la experiencia previa, las emociones y las motivaciones inconscientes. Klaczynski encuentra que incluso a medida que el razonamiento analítico avanza en el curso de la adolescencia, los factores heurísticos siguen afectando la toma de decisiones y no necesariamente mejoran. Su investigación indica que los adolescentes tienden a aceptar un argumento que se basa en un razonamiento analítico cuestionable si tienen razones intuitivas para aceptarlo (Klaczynski, 1997; Kaczynski y Narasimham, 1998). Esta distorsión en la toma de decisiones disminuye de la preadolescencia a la adolescencia, pero afecta incluso a los adolescentes y a los adultos emergentes (Klaczynski y Gordon, 1996).

Steinberg y Cauffman (1996, 2001; Cauffman y Woolard, 2005; Grisso, Steinberg, Cauffman *et al.*, 2003) propusieron un punto de vista similar acerca de la toma de decisiones de los adolescentes. Argumentan que las diferencias en las habilidades para la toma de decisiones entre adolescentes y adultos deberían dividirse en dos categorías amplias: las atribuidas a factores cognoscitivos y las atribuidas a factores psicosociales (como la madurez social y emocional). De acuerdo con Steinberg y Cauffman, la mayoría de los estudios de las habilidades de toma de decisiones entre adolescentes y adultos sólo ha explorado los factores cognoscitivos. Sin embargo, ellos consideran que este enfoque es demasiado estrecho y que es probable que subestime las diferencias entre los adolescentes y los adultos. En lugar de ello, proponen que la toma madura de decisiones debería ser considerada como producto de la interacción entre factores cognoscitivos y psicosociales, en que la toma de buenas decisiones puede ser socavada por una deficiencia en cualquier área. La implicación de su teoría es que, aún cuando los adolescentes pueden mostrar el mismo nivel de capacidad cognoscitiva que los adultos al tomar una decisión, los adolescentes toman decisiones diferentes porque tienen mayor probabilidad que los adultos de sufrir la influencia de factores psicosociales, como las emociones y el deseo de ser aceptado por otros adolescentes. La investigación reciente que usa este modelo indica que la competencia en la toma de decisiones se ve especialmente afectada por la inmadurez psicosocial en el caso de los adolescentes de no más de 15 años (Grisso *et al.*, 2003).



La toma de decisiones de los adolescentes está muy influida por factores psicosociales.

Hay que subrayar que los especialistas en la toma de decisiones coinciden en que, incluso en la adultez, es raro que este proceso se base únicamente en la razón, y en que a menudo es inexacto debido a errores de razonamiento o a la influencia de factores emocionales y sociales (Byrnes *et al.*, 1999; Jacobs y Klaczynski, 2002, 2005; Klaczynski, 1997, 2001; Quadrel *et al.*, 1993). Las habilidades para la toma de decisiones pueden mejorar de la niñez a la adolescencia, en la adultez emergente y más allá, pero en todas las edades este proceso a menudo está sujeto a errores y distorsiones.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿A qué edad, si acaso, debería permitirse a los adolescentes decidir si se hacen un tatuaje, si usan anticonceptivos y si viven solos? Justifique su respuesta en términos de los conceptos de la toma de decisiones presentados aquí.

## Cognición social

La razón por la que se analiza el desarrollo cognoscitivo en un capítulo inicial del libro es que se trata de un área del desarrollo que proporciona el cimiento para otros aspectos del desarrollo, desde las relaciones familiares y de amistad hasta el desempeño escolar y la conducta de riesgo. El desarrollo cognoscitivo en la adolescencia funciona como un **núcleo organizacional** que afecta a todas las áreas del pensamiento, sin importar el tema (Tomlinson-Keasey y Eisert, 1981).

Esto significa que los conceptos del desarrollo cognoscitivo que hemos revisado en relación con el mundo físico también pueden aplicarse a temas sociales. **Cognición social** es el término que usamos para designar la forma en que pensamos acerca de otras personas y de las

relaciones e instituciones sociales (Flavell, 1985; Lapsley, 1989). A lo largo del libro analizaremos la cognición social debido a que (al igual que el desarrollo cognoscitivo en general) se refleja en muchas otras áreas del desarrollo del adolescente. Aquí, como una introducción, examinamos dos aspectos de la cognición social: la toma de perspectiva y el egocentrismo adolescente.

## Toma de perspectiva

¿Ha conversado últimamente con un niño pequeño? De ser así, quizá haya encontrado que dichas conversaciones suelen fluir con suavidad cuando la conversación se enfoca en el niño más que en usted. Los niños pequeños suponen que los temas que se enfocan en ellos son de gran interés no sólo para ellos, sino para otros, y rara vez se les ocurre preguntarse si pudiera ser de otra manera. A medida que los niños llegan a la adolescencia, mejoran en la **toma de perspectiva**, la capacidad de entender los pensamientos y sentimientos de los demás, lo cual, desde luego, sigue siendo un reto incluso para la mayoría de los adultos. Pero la mayoría de las personas mejora en esta capacidad al crecer y la adolescencia es un periodo especialmente importante para el desarrollo de la toma de perspectiva.

Robert Selman (1976, 1980; Selman y Byrne, 1974) ha sido uno de los especialistas más influyentes en el desarrollo de la toma de perspectiva (De Lisi, 2005). Con base en su investigación, propuso una teoría que describe cómo la toma de perspectiva se desarrolla en varias etapas, desde la niñez temprana a la adolescencia. Según Selman, en el curso de esas etapas el egocentrismo de la niñez evoluciona y se convierte en la capacidad madura de tomar perspectiva en la adolescencia.

Selman ha usado principalmente entrevistas como método de investigación. En ellas, se presentan situaciones hipotéticas a niños y adolescentes y se les pide que las comenten. Por ejemplo: "El Dr. Miller acaba de terminar la carrera de medicina. Va a abrir un consultorio en una nueva ciudad y quiere recibir muchos pacientes. No tiene mucho dinero para dar marcha a su proyecto. Encontró un consultorio y tiene que decidir si gasta mucho dinero para ponerlo elegante, con una alfombra de primera calidad, muebles lujosos y lámparas caras, o si debería ser austero, sin alfombra, con muebles baratos y una lámpara sencilla" (Selman, 1980, p. 42).

Luego se obtienen respuestas que indican capacidad para la toma de perspectiva por medio de preguntas acerca del pensamiento del médico respecto a atraer a nuevos pacientes y del punto de vista de los pacientes y de la sociedad en general sobre la conducta del doctor (por ejemplo, ¿qué cree que piense la sociedad acerca de que el doctor gaste en poner un consultorio elegante para atraer gente?).

La investigación de Selman indica que, hasta la adolescencia, la capacidad de los niños para tomar perspectivas es limitada en varios sentidos. A los niños pequeños les resulta difícil separar su propia perspectiva de las de los demás. Cuando llegan a los seis u ocho años, los niños empiezan a desarrollar la capacidad para tomar perspectivas, pero les resulta difícil compararlas. Para la preadolescencia (de los ocho a los 10 años), la mayoría de los niños entienden que los demás tienen un punto de vista diferente. También se dan cuenta de que tomar la perspectiva de otra persona puede ayudarlos para entender las intenciones y acciones de los demás.

> *"El caso es que la realidad, como el paisaje, tiene infinitas perspectivas, todas ellas igualmente ciertas y auténticas. La única perspectiva falsa es la que afirma ser la única."*
>
> —José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*

Según Selman, en la adolescencia temprana (alrededor de los 10 a los 12 años), los niños son capaces por primera vez de mostrar una **toma de perspectiva mutua**. Es decir, los adolescentes jóvenes entienden que sus interacciones de toma de perspectiva con otros son mutuas: así como usted entiende que la otra persona tiene una perspectiva que es diferente a la suya, también se da cuenta de que las otras personas entienden que usted tiene una perspectiva que es diferente de la de ellas. Además, a diferencia de los preadolescentes, los adolescentes jóvenes pueden imaginar qué pensaría una tercera persona de su punto de vista y del punto de vista de otra persona. En el ejemplo del Dr. Miller, esta etapa se reflejaría en la capacidad para explicar las percepciones del médico acerca de la forma en que otros podrían verlo a él y a sus pacientes.

De acuerdo con la teoría de Selman, la cognición social se desarrolla aún más en la adolescencia tardía. Después de la toma de perspectiva mutua viene una **toma de perspectiva del sistema social y convencional**, lo que significa que los adolescentes llegan a darse cuenta de que sus perspectivas sociales y las de otros son influidas no sólo por sus interacciones entre sí, sino también por sus papeles en la sociedad en general. En el ejemplo del Dr. Miller, esta etapa se reflejaría en la comprensión de cómo percibe la sociedad el papel del médico y cómo influye eso en la perspectiva del doctor y de sus pacientes.

En general, la investigación de Selman ha demostrado que la capacidad para la toma de perspectiva aumenta de la niñez a la adolescencia. Sin embargo, su investigación también demuestra que sólo existe una conexión poco precisa entre la edad y esta capacidad. Los adolescentes pueden alcanzar la etapa de toma de perspectiva mutua a una edad tan temprana como los 11 años o tan tardía como los 20 (Selman, 1980). Advierta que esto es parecido a los resultados que vimos antes sobre las operaciones formales. En ambos casos, hay muchas diferen-

cias individuales y las personas de cualquier edad dada varían mucho en sus habilidades cognoscitivas.

Otros estudios han encontrado que la toma de perspectiva cumple un papel importante en las relaciones de los adolescentes con sus pares. Por ejemplo, en algunos estudios se ha visto que la capacidad de los adolescentes para tomar perspectivas está relacionada con su popularidad entre sus pares (Kurdek y Krile, 1982) y con su éxito para hacer nuevos amigos (Vernberg *et al.*, 1994). La capacidad de tomar la perspectiva de los demás ayuda a los adolescentes a tener conciencia de cómo agradan o desagradan a los otros las cosas que dicen y hacen. La toma de perspectiva también está relacionada con la forma en que los adolescentes tratan a los demás. En un estudio de adolescentes brasileños (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001), se encontró que las habilidades para la toma de perspectiva predecían la compasión y la conducta **prosocial**, es decir, el comportamiento que es amable y considerado. Dado que la toma de perspectiva promueve esas cualidades, tiene sentido que los adolescentes que sean buenos en esa habilidad también lo sean para hacer amigos.

## Egocentrismo adolescente

*"Recuerdo una época en la preparatoria en la que todos los que eran alguien usaban vaqueros Guess. En ese tiempo yo era muy pobre y no podía pagar 50 o 75 dólares por unos vaqueros, por lo que no los usaba. Cada vez que caminaba por el pasillo con mis vaqueros de otra marca y escuchaba que alguien susurraba o reía a mis espaldas, estaba convencido de que se reían de mi porque no llevaba los Guess. Es muy triste, ahora tengo dos pantalones vaqueros de Guess y a nadie (incluyéndome) le importa."*

—Dawn, 20 años (Arnett, datos inéditos)

*"Durante la adolescencia temprana yo creía o aparentaba que un equipo de filmación me seguía y captaba todo lo que yo hacía. Me habían elegido personalmente porque yo era la chica más popular en la escuela y porque tenía la vida más interesante. ¡O así lo creía!"*

—Denise, 21 años (Arnett, datos inéditos)

*"Cuando estaba en la preparatoria, iba con un grupo a los acantilados del lago y 'saltábamos a ciegas' en la noche. Por lo regular todos habíamos estado bebiendo. Para agregar un elemento de peligro, a unos 18 metros del acantilado había un arrecife que sobresalía unos dos metros y que uno tenía que evitar. Teníamos un conocido, de 18 años, que tropezó cuando iba a saltar, cayó en el arrecife, se rompió el cuello y murió. Todos pensamos que seguramente hizo algo tonto y que eso no nos sucedería a nosotros."*

—Ryan, 22 años (Arnett, datos inéditos)

Hemos visto que los adolescentes se vuelven menos egocéntricos que los niños más jóvenes a medida que aprenden a adoptar las perspectivas de los demás. Sin embargo, el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia también conduce a nuevos tipos de egocentrismo que son inconfundiblemente adolescentes.

Hemos advertido que el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia incluye el desarrollo de la metacognición, que es la capacidad para pensar acerca del pensamiento. Este adelanto incluye la capacidad de pensar no sólo en los propios pensamientos, sino también en los pensamientos de otros. Cuando esas habilidades empiezan a desarrollarse, a los adolescentes se les dificulta distinguir su pensamiento acerca de sus propios pensamientos de lo que piensan acerca de los pensamientos de otros, lo que resulta en un tipo característico de **egocentrismo adolescente**. Las ideas sobre el egocentrismo adolescente fueron propuestas inicialmente por Piaget (1967) y desarrolladas luego por David Elkind (1967, 1985). De acuerdo con Elkind, el egocentrismo adolescente tiene dos aspectos: la audiencia imaginaria y la fábula personal.

***La audiencia imaginaria*** La **audiencia imaginaria** es resultado de la limitada capacidad de los adolescentes para distinguir entre lo que piensan acerca de sí mismos y lo que piensan sobre los pensamientos de otros. Como piensan tanto en sí mismos y están plenamente conscientes de cómo aparecen ante los demás, concluyen que los otros también deben pensar mucho en ellos. Debido a que exageran el grado en que los demás piensan en ellos, imaginan una audiencia embelesada ante su apariencia y comportamiento.

La audiencia imaginaria hace que los adolescentes tengan más conciencia de sí mismos de la que tenían antes de las operaciones formales. ¿Recuerda haber despertado en séptimo u octavo grado con un grano en la frente, haber descubierto una mancha de mostaza en los pantalones y preguntarse cuánto tiempo habría estado ahí o decir en clase algo que hizo reír a todos (aunque no pretendiera ser gracioso)? Por supuesto que experiencias como esas no son muy divertidas para los adultos, pero suelen ser peores para los adolescentes porque la audiencia imaginaria les hace pensar que "todos" saben de su humillación y la recordaran por mucho, mucho tiempo.

La audiencia imaginaria no es algo que simplemente desaparece al terminar la adolescencia, pues también los adultos son egocéntricos hasta cierto punto y también ellos imaginan (y en ocasiones exageran) una audiencia para su conducta. Es sólo que esta tendencia es más fuerte durante la adolescencia, cuando empiezan a desarrollarse las operaciones formales y está menos desarrollada la capacidad para distinguir entre nuestra propia perspectiva y la de los demás.

***La fábula personal*** De acuerdo con Elkind (1967, 1985) la **fábula personal** está construida sobre la audiencia imagi-




Los adolescentes a menudo sienten que una audiencia imaginaria tiene una aguda conciencia de su aspecto y su comportamiento.

naria. La creencia en una audiencia imaginaria que tiene plena conciencia de su aspecto y forma de actuar conduce a la creencia de que hay algo único y especial en usted, si no ¿por qué se preocuparían tanto los otros por usted? La fábula personal es la creencia de los adolescentes en la singularidad de sus experiencias y su destino personal.

La fábula personal puede ser la fuente de la angustia de los adolescentes cuando les hace sentir que "nadie los entiende", porque nadie puede compartir su experiencia única (Elkind, 1978). También puede ser la fuente de grandes esperanzas en la medida en que los adolescentes imaginan que su destino personal único los conduce a la realización de sus sueños de ser un músico de rock, deportista profesional, estrella de Hollywood o simplemente a tener éxito en el campo de su elección. También puede contribuir a la conducta arriesgada en los adolescentes cuyo sentido de singularidad los lleva a creer que "a ellos no les sucederán" las consecuencias negativas de conductas como el sexo sin protección y conducir en estado de ebriedad (Arnett, 1992a).

Igual que la audiencia imaginaria, la fábula personal disminuye con la edad, pero en la mayoría de nosotros nunca desaparece del todo. A la mayoría de los adultos les gusta pensar que hay algo especial, si no es que único, en sus experiencias y su destino personal. Pero la fábula personal es más fuerte en la adolescencia que en edades mayores, porque, con la edad, nuestras experiencias y conversaciones con otros nos hacen tomar conciencia de que nuestros pensamientos y sentimientos no son tan excepcionales como creíamos (Elkind, 1978).

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Considera que la mayoría de los adultos emergentes han dejado atrás el egocentrismo adolescente? Dé ejemplos de la audiencia imaginaria y de la fábula personal que haya presenciado entre sus pares o que haya experimentado personalmente.

En las dos últimas décadas se han realizado muy pocos estudios del egocentrismo adolescente basados en las ideas de Elkind (por ejemplo, Goosens, Beyers, Emmen y van Aken, 2002; Lapsley, Fitzgerald, Rice y Jackson, 1989). Por desgracia, la gran mayoría de esos estudios usaron cuestionarios que carecen de validez, es decir, que no miden lo que pretenden medir (Vartanian, 2000). Esos estudios proclaman varios resultados acerca de la audiencia imaginaria y la fábula personal, pero no puede confiarse en ellos. Es difícil medir el egocentrismo adolescente porque pocos adolescentes están dispuestos a admitir (y es posible que ni siquiera tengan conciencia) que creen que todos se preocupan por ellos o que creen que su destino personal único es tal que las desgracias que les suceden a otros no les pasarán a ellos.

Aunque no puede decirse mucho con certeza acerca de la investigación sobre la audiencia imaginaria y la fábula personal debido a las limitaciones de los métodos usados en la investigación, un concepto relacionado con la fábula personal, conocido como el **sesgo optimista**, se ha investigado de manera más eficiente. La idea del sesgo optimista proviene de la psicología de la salud y atañe a un aspecto específico de la fábula personal: la tendencia a suponer que es más probable que los accidentes, enfermedades y otras desgracias les sucedan a otros que a nosotros mismos (Weinstein, 1989). La investigación en esta área ha encontrado que tanto los adolescentes, como los adultos tienen un sesgo optimista con respecto a las conductas que implican un riesgo para la salud como conducir intoxicado o fumar cigarrillos, pero el sesgo optimista suele ser más fuerte en los adolescentes que en los adultos (Arnett, 1992a; Weinstein, 1998).

Por ejemplo, en un estudio se preguntó a adolescentes y adultos, fumadores y no fumadores, acerca de los riesgos del tabaquismo para otros y para ellos mismos (Arnett, 2000b). Como puede ver en la figura 3.2, una gran mayoría de adolescentes y adultos, fumadores y no fumadores, creían que fumar es adictivo y mortal para "la mayoría de las personas". Sin embargo, cuando consideraban el riesgo para sí mismos, había evidencia de

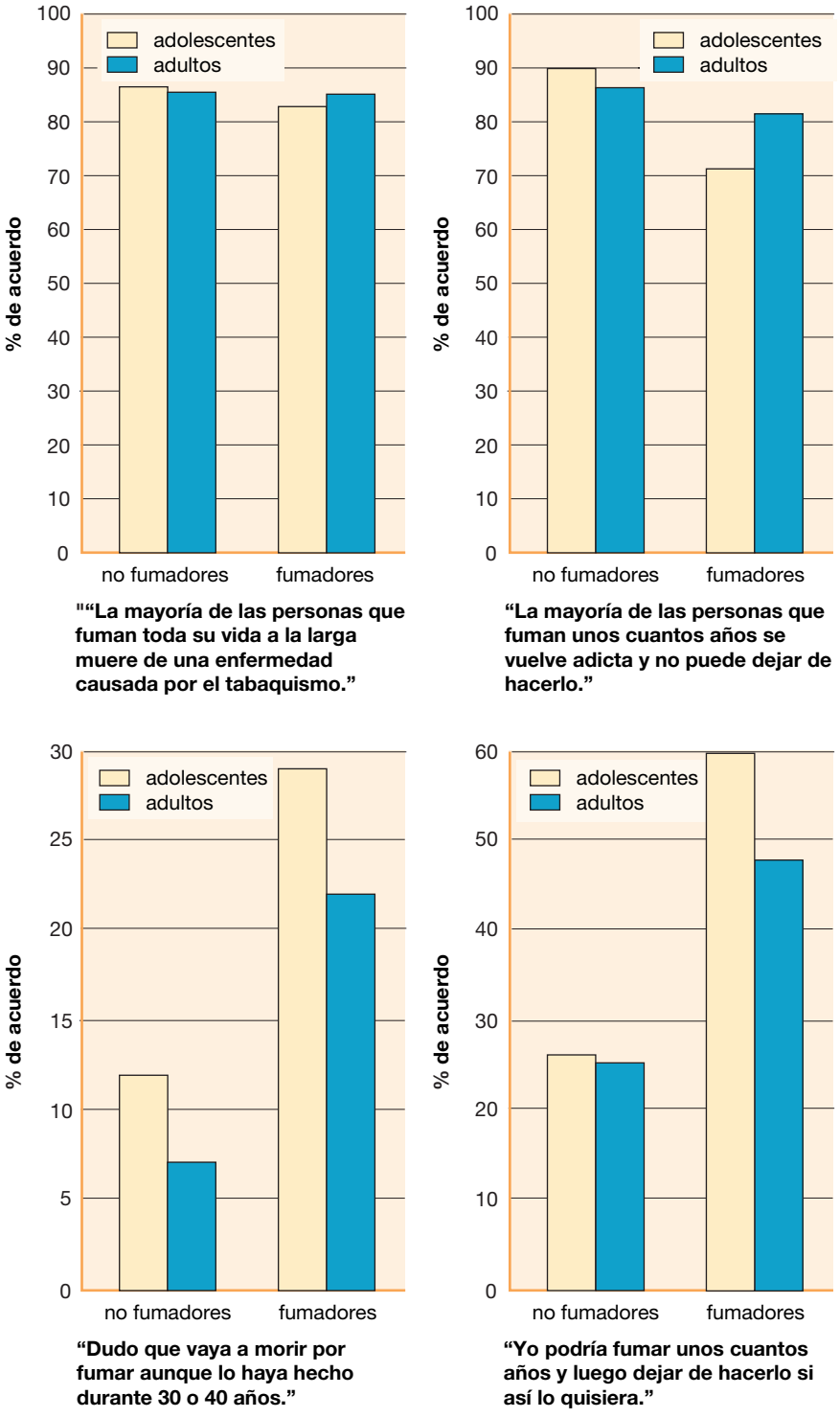



**FIGURA 3.2** Percepciones de adolescentes y adultos fumadores acerca de los riesgos del tabaquismo.

un sesgo optimista. Los fumadores tenían mayor probabilidad que los no fumadores de creer que no morirían como consecuencia del tabaquismo en 30 o 40 años.

Con todo, incluso la mayoría de los fumadores creían que fumar a la larga sería fatal para ellos si fumaban el tiempo suficiente. El verdadero meollo del sesgo optimista para el tabaquismo parece estar en relación con la adicción. Aunque la gran mayoría de los adolescentes y los adultos creía que "La mayoría de las personas que fuman por unos cuantos años se vuelven adictas y no pueden dejar de hacerlo", 48% de los fumadores adultos y 60% de los fumadores adolescentes creían que: "Yo podría fumar por unos cuantos años y, luego, dejar de hacerlo si así lo quisiera". Estos resultados indican que una de las razones por las que los adolescentes empiezan a fumar a pesar de los bien conocidos riesgos para la salud es que tienen un sesgo optimista con respecto a la adicción. No creen que a la larga morirán por el tabaquismo, no porque no crean que fumar no es mortal, sino porque creen que dejarán de fumar antes de que los mate. Los resultados muestran además que también muchos adultos tienen un sesgo optimista acerca de su conducta de fumar, pero puede que no sea tan fuerte entre los adultos como entre los adolescentes.

## El enfoque psicométrico: evaluación de la inteligencia

Hasta ahora, hemos visto de manera general los patrones del funcionamiento cognoscitivo y el funcionamiento cognoscitivo de los adolescentes y de los adultos emergentes en general. Otra forma de ver el desarrollo cognoscitivo es centrarse en las diferencias individuales, es decir, en cómo varían las capacidades cognoscitivas de los individuos de un grupo (por ejemplo, todos los de 16 años). Tal es la meta de las pruebas de inteligencia. Se conoce como **enfoque psicométrico** al intento de entender la cognición humana mediante la evaluación de las capacidades cognoscitivas con pruebas de inteligencia.

Empecemos por las características de las pruebas de inteligencia de mayor uso; luego veremos parte de la investigación sobre las pruebas de inteligencia que atañen más directamente a la adolescencia. Después, consideraremos una forma alternativa de concebir y medir la inteligencia.

## Las pruebas de inteligencia de Stanford-Binet y de Wechsler

La primera prueba de inteligencia fue elaborada en 1905 por el psicólogo francés **Alfred Binet**. La prueba de Binet era breve, apenas 30 reactivos, y evaluaba el desempeño en áreas como la memoria y el pensamiento abstracto (Gould, 1981). En los años transcurridos desde su desarrollo original ha sido revisada y ampliada varias veces. Algunas de las revisiones más importantes fueron realizadas por Louis Terman de la Universidad de Stanford en la década de 1920, por lo que ahora la prueba se conoce como **Stanford-Binet**. La revisión más reciente de la prueba incluye cuatro áreas: razonamiento verbal, razonamiento cuantitativo, razonamiento abstracto/visual y memoria a corto plazo (Bain y Allin, 2005). Puede aplicarse a personas de dos años de edad en adelante. La prueba da por resultado una puntuación general llamada CI (**cociente de inteligencia**). Puede utilizarse para evaluar habilidades dentro del rango normal de la inteligencia, y dificultades como retrasos cognoscitivos, retraso mental y problemas de aprendizaje.

Las otras pruebas de CI de mayor uso son las escalas Wechsler, que incluyen la **Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-III)**, para niños de seis a 16 años, y la **Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS-III)**, para personas de 16 años en adelante. Las escalas Wechsler contienen dos tipos de subpruebas, las **subpruebas verbales** y las **subpruebas de desempeño**. Los resultados de las escalas Wechsler proporcionan un CI verbal y un CI de ejecución, así como un CI global. En el apartado Enfoque en la investigación se proporcionan más detalles sobre las escalas WISC-III y WAIS-III.

Como indica el apartado Enfoque en la investigación, el **desempeño relativo** en las pruebas de CI es muy estable: las personas que obtienen puntuaciones más altas que el promedio en la niñez tiende a obtener puntuaciones más altas que el promedio en la adolescencia y la adultez, y las que obtienen puntuaciones más bajas que el promedio en la niñez tiende a obtener puntuaciones inferiores al promedio en la adolescencia y la adultez. Sin embargo, entre la adolescencia media y la adultez emergente ocurren algunos patrones interesantes de cambio en el **desempeño absoluto** (Moffitt *et al.*, 1993). La figura 3.3 muestra cómo cambiaron las puntuaciones en las subpruebas del WAIS de los 18 a los 38 años en un estudio longitudinal (Bayley, 1968). Advierta que las puntuaciones absolutas en las subpruebas verbales en general mejoraron de los 18 a los 38 años, mientras que las puntuaciones absolutas en las subpruebas de desempeño tendían a alcanzar su punto más alto entre los 25 y 26 años y luego declinaban.

Estas pautas reflejan una distinción hecha por algunos especialistas entre la inteligencia fluida y la cristalizada (Horn, 1982). La **inteligencia fluida** se refiere a las capacidades mentales que implican velocidad en el análisis, procesamiento y reacción a la información, las cuales son las clases de capacidades consideradas por las subpruebas de ejecución (éstas recompensan la rapidez de la respuesta, lo cual no hacen las pruebas verbales). Las pruebas de CI indican que este tipo de inteligencia alcanza su punto máximo en la adultez emergente. En contraste, la **inteligencia cristalizada** se refiere al conocimiento acumulado y al juicio mejorado que se basa en la experiencia. Subpruebas como las de Información, Comprensión y Vocabulario evalúan este tipo de inteligencia, y las puntuaciones absolutas en esas subpruebas tienden a mejorar en la segunda y tercera década de vida.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

En su opinión, ¿qué aspectos de la "inteligencia" *no* están incluidos en el WAIS-III?

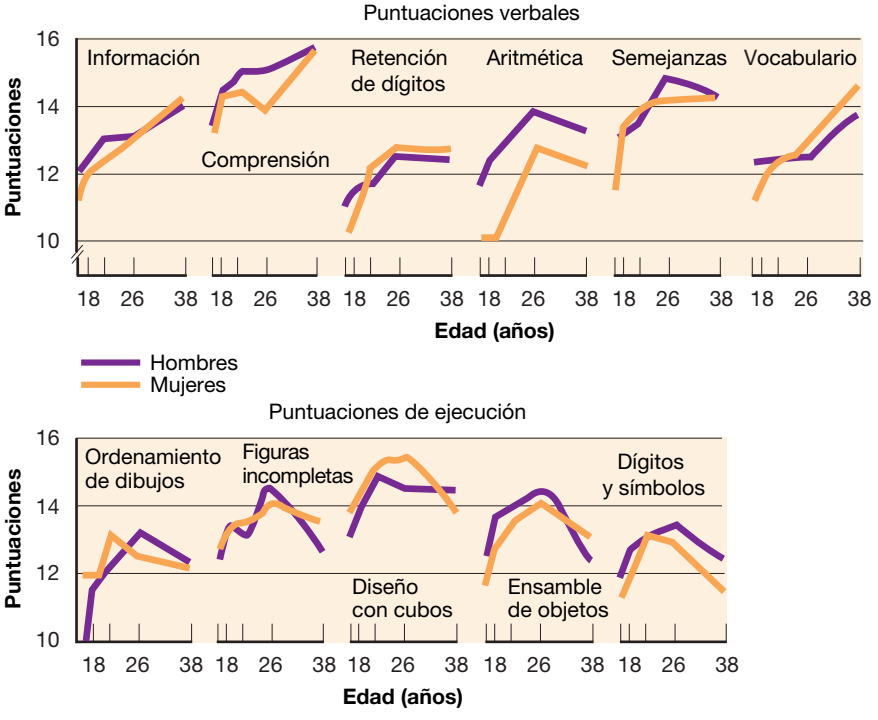
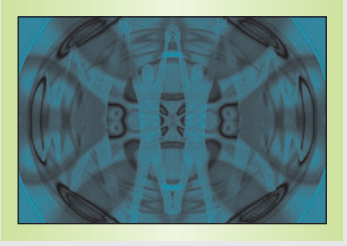



**FIGURA 3.3** Cambios en las puntuaciones en las subpruebas de CI, de 18 a 38 años.
Fuente: Bayley (1968).

## Enfoque en la *investigación*

### Las escalas Wechsler de inteligencia

Entre las pruebas de inteligencia de mayor uso se encuentran las escalas Wechsler. Por lo general, los niños y los adolescentes jóvenes (de seis a 16 años) son evaluados con la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-III), y los adolescentes mayores y los adultos (de 16 años en adelante) con la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS-III). El "III" en los nombres indica que se trata de la tercera versión de las pruebas. Debido a que se criticó a las dos versiones previas de la prueba por tener un sesgo cultural contra las culturas minoritarias estadounidenses (Miller-Jones, 1989), en la tercera versión de las pruebas se hicieron esfuerzos especiales por eliminar cualquier reactivo que pudiera requerir antecedentes culturales particulares (Psychological Corporation, 2000).



Las escalas Wechsler incluyen 11 subpruebas, de las cuales seis son verbales y cinco son de ejecución. Los resultados de las escalas incluyen una puntuación de CI global, una de CI verbal, una de CI de desempeño y puntuaciones para cada una de las 11 subpruebas. En la tabla 3.2 se proporciona mayor detalle sobre cada una de las subescalas del WAIS-III, de modo que pueda hacerse una idea de lo que en realidad miden las pruebas de CI.

Se ha dedicado mucha investigación para dearrollar las escalas Wechsler (Ryan y López, 2001), con la meta, entre otras, de establecer **normas de edad**. Normar según la edad significa que se establece una puntuación típica para cada edad examinando una muestra grande elegida al azar de personas de diversas áreas geográficas y clases sociales. La puntuación de CI de un individuo se determina comparando su desempeño en la prueba con la "norma" o calificación típica para la gente de su edad. Se asigna a la **mediana** (el punto en que una mitad de la muestra obtiene puntuaciones por arriba y la otra por debajo) la puntuación de 100 y las otras puntuaciones se determinan de acuerdo con qué tan altas o bajas son en relación a la mediana.

Otras dos consideraciones importantes en la investigación para desarrollar las escalas Wechsler fueron la confiabilidad y la validez. Como se vio en el capítulo 1, confiabilidad es una medición del grado en que las respuestas en un indicador son consistentes. Existen varios tipos de confiabilidad, pero uno de los más importantes es la **confiabilidad test-retest**, que examina si las puntuaciones que obtuvo la persona en una ocasión son similares a las que obtuvo en otro momento. Las escalas Wechsler tienen una alta confiabilidad test-retest, la cual mejora a medida que la gente se hace mayor (Psychological Corporation, 2000). En la mayoría de las personas, hay pocos cambios en las puntuaciones de CI después de los 10 años (Gold *et al.*, 1995; Hertzog y Schaie, 1986).

Por supuesto, esto no significa que las capacidades mentales ¡no mejoren después de los 10 años! Recuerde que el CI es una puntuación relativa. Indica cómo se compara usted con otras personas de su edad. Por lo que es probable que las personas que obtienen mejores puntuaciones que sus pares a los 10 años también puntúen por encima del promedio a los 20, 30, 40 años, etc., mientras que las personas cuyo CI es inferior al promedio a los 10 años también suelen obtener puntuaciones por debajo del promedio en relación a su grupo de edad a medida que se hacen mayores. Hay una excepción a este patrón general.

## Las pruebas de inteligencia y el desarrollo adolescente

Desde que se originaron las pruebas de CI, se ha realizado una enorme cantidad de investigación. En lo que respecta a la adolescencia, los resultados más notables conciernen a los estudios de adopción.

Los estudios de adopción sacan ventaja de un **experimento natural,** el cual es una situación que ocurre de manera natural (en otras palabras, el investigador no controla la situación), pero proporciona información científica interesante al observador perspicaz. La adopción es un experimento natural en el sentido de que, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de las familias, los niños en familias adoptivas son criados por adultos con los que no tienen relación biológica. Esto elimina el problema de las interacciones pasivas genotipo-ambiente que analizamos en el capítulo 2, en las que es difícil conocer el grado en que las semejanzas entre padres e hijos en las familias biológicas se deben a los genes o

En algunas personas, el CI cambia de manera notable durante la niñez o la adolescencia, para bien o para mal (Moffitt *et al.*, 1993), pero el patrón más típico es que las puntuaciones del CI se mantengan estables.

La validez de un instrumento es el grado en que mide lo que pretende medir. Para las pruebas de CI, la pregunta sobre la validez sería ¿las pruebas de CI en realidad miden la inteligencia? En este capítulo se presenta alguna evidencia concerniente a esta pregunta. Sin embargo, las preguntas sobre la validez son mucho más difíciles de responder que las preguntas sobre la confiabilidad y la validez de las pruebas de CI sigue siendo tema de acalorado debate entre los especialistas y el público en general.

**Tabla 3.2** Reactivos de muestra del WAIS-III

**Subpruebas verbales**

Información: preguntas de conocimiento general, por ejemplo, "¿Quién escribió 'Huckleberry Finn'?"

Vocabulario: dar definiciones, por ejemplo "¿Qué significa 'formular'?"

Semejanza: describir la relación entre dos cosas, por ejemplo: "¿En qué se parecen una manzana y una naranja?"

Aritmética: problemas aritméticos verbales, por ejemplo, "¿Cuántas horas se necesitan para conducir 140 kilómetros a una velocidad de 30 kilómetros por hora?"

Comprensión: conocimiento práctico, por ejemplo, "¿Por qué es importante usar el código postal cuando se envía una carta por correo?"

Retención de dígitos: prueba de la memoria de corto plazo. Se recitan secuencias de números de longitud creciente y se pide a la persona que las repita.

**Subpruebas de ejecución**

En todas las pruebas de desempeño, las puntuaciones se basan en la velocidad así como en la precisión de la respuesta.

Ordenamiento de dibujos: se proporcionan tarjetas que describen diversas actividades y se pide a la persona que las coloque en un orden que cuente una historia coherente.

Figuras incompletas: se proporcionan tarjetas con un objeto o escena donde falta algo y se pide a la persona que señale lo que falta (por ejemplo, se muestra un perro con sólo tres patas).

Razonamiento con matrices: se muestran patrones en los que falta una pieza. La persona elige de entre cinco opciones la que encajará con precisión en la pieza faltante.

Diseño con cubos: se proporcionan cubos que tienen dos lados en blanco, dos lados en rojo y dos lados con la mitad roja y la mitad blanca. Se muestra una tarjeta con un diseño geométrico y la persona debe arreglar los cubos para formar un diseño igual al de la tarjeta.

Dígitos y símbolos: En la parte superior de la hoja, se muestran números asociados con símbolos arbitrarios. Abajo, se presentan secuencias de símbolos con un cuadro vacío debajo de cada símbolo. La persona debe colocar el número correspondiente en el cuadro debajo de cada símbolo.

Fuente: Tavris y Wade (1997).

al ambiente, porque los padres proporcionan ambos. Es probable que las semejanzas entre niños con sus padres adoptivos se deban al ambiente proporcionado por los padres, ya que no hay ninguna relación biológica entre ellos. Es probable que las semejanzas entre los niños adoptados y sus padres biológicos se deban a la genética, ya que el ambiente en el que crecen los hijos no es proporcionado por los padres biológicos.

En los estudios de adopción que siguen a los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia se observa un patrón interesante (Rowe, 1995). En la niñez temprana y media existe una correlación importante entre el CI de los niños adoptados y el de sus padres adoptivos. Sin embargo, para el momento en que los hijos adoptados llegan a la adolescencia, la correlación entre su CI y el CI de sus padres adoptivos ha disminuido, a pesar de que haya aumentado el número de años que han estado todos en la misma familia. ¿A qué puede deberse esto?

Lo que podría explicarlo es que, con la edad, hay una disminución gradual en la influencia del ambiente

familiar inmediato en el desarrollo intelectual y un incremento gradual en las interacciones activas genotipo-ambiente, es decir, en el grado en que los niños eligen sus propias influencias ambientales (Scarr y McCartney, 1983). En la niñez temprana y media, los padres tienen mucho control sobre el tipo de ambiente que experimentan sus hijos. Los padres controlan las decisiones acerca de cuánto tiempo dedican sus hijos a las tareas, cuánto tiempo ven la televisión, qué hacen para divertirse los fines de semana, con quién juegan y así sucesivamente. Sin embargo, en la adolescencia muchas de esas decisiones son tomadas por los propios adolescentes (Rowe, 1995). Los padres tienen todavía una gran influencia en los adolescentes, pero éstos tienen mucha más autonomía que los niños más pequeños. Los adolescentes tienen mucho que decir respecto a cuánto tiempo dedican a las tareas, cuánto de su tiempo libre dedican a la lectura o a ver televisión y quiénes serán sus amigos. Todas esas decisiones contribuyen al desarrollo intelectual y, como consecuencia, los adolescentes se parecen a sus padres adoptivos en el CI en un grado menor que los niños adoptados más pequeños.

Una línea de particular interés de la investigación de la adopción concierne a la **adopción interracial**, en particular la que involucra a niños negros que fueron adoptados por padres blancos (Burrow y Finley, 2004). Una de las controversias más amargas que rodean a las pruebas de inteligencia atañe a las diferencias raciales en el CI (Fraser, 1995; Gould, 1981). Desde la niñez hasta la adultez, los afroestadounidenses y los latinos, por lo general, obtienen puntuaciones más bajas que los blancos en la mayoría de las pruebas de CI de mayor uso (Anastasi, 1988). Sin embargo, hay un desacuerdo vehemente entre los especialistas acerca de la fuente de esas diferencias de grupo. Algunos afirman que las diferencias se deben a diferencias genéticas étnicas/raciales en la inteligencia (por ejemplo, Herrnstein y Murray, 1995). Otros aseveran que las diferencias simplemente reflejan el hecho de que las pruebas de CI se ocupan del conocimiento obtenido en la cultura mayoritaria, en la cual es más probable que hayan crecido los blancos pero no las minorías (por ejemplo, Brody, 1992; Fraser, 1995; Gould, 1981). La adopción interracial representa un extraordinario experimento natural ya que implica criar a niños afroestadounidenses en la cultura mayoritaria dominada por los blancos.

¿Y qué han encontrado esos estudios? En general, indican que cuando los niños negros son criados en familias adoptivas blancas, su CI es tan alto o más que el CI promedio para los blancos (Weinberg, Scarr y Waldman, 1992). Sus puntuaciones de CI disminuyen un poco en la adolescencia; no obstante, permanecen relativamente altas (Burrow y Finley, 2004). Esto indica que las diferencias globales en CI entre blancos y afroestadounidenses se deben a diferencias culturales y de clase social más que a la genética.



Existen numerosos tests para determinar los niveles de inteligencia.

## La prueba de aptitud académica (SAT)

Es poco probable que el WISC o el WAIS hayan sido aplicados a los lectores de este libro, a menos que en su niñez hubiera sospecha de un posible problema de aprendizaje.

Sin embargo, la mayoría de los universitarios estadounidenses han presentado la Prueba de Aptitud Académica (Scholastic Aptitude Test, SAT) como requisito para ingresar a la universidad. La SAT empezó como una prueba de CI en la década de 1920. La meta era probar la inteligencia innata más que lo que se había aprendido en la escuela con la esperanza de que esto permitiría identificar a jóvenes brillantes provenientes de ambientes con carencias, de modo que las personas aceptadas en las mejores universidades fueran las de mayor inteligencia innata más que las provenientes de familias más privilegiadas (Lemann, 2000). Por esta razón, en lugar de examinar sobre el material aprendido en la escuela, la prueba contenía reactivos como analogías que, se suponía, evaluaban las habilidades innatas de razonamiento (por ejemplo, la arcilla es al alfarero como (A) la piedra es al escultor, (B) las máquinas son al mecánico; (C) los dobladillos son al sastre; (D) los ladrillos son al arquitecto; o (E) la tiza es al maestro. [La respuesta es A].

Sin embargo, en los años recientes han aumentado las críticas al SAT. Aunque ha sido un predictor modesto del éxito en la universidad (Sternberg, 2005), se le ha acusado de discriminar a las minorías y las mujeres (Feedle, 2003; Lemann, 2000). También se le ha acusado de favorecer a la élite —el propósito opuesto para el que se desarrolló—, ya que el desempeño puede ser mejorado mediante estrategias de aprendizaje para presentar exámenes, y es más probable que los estudiantes más ricos puedan pagar los cursos de preparación para las pruebas y las tutorías que enseñan esas estrategias (Barnes, 2002). Además, la prueba ha sido atacada por ser irrelevante para el conocimiento que los estudiantes deberían adquirir en su preparación para la universidad.

En respuesta a esas críticas, el SAT fue sometido recientemente a una revisión radical para convertirla en una prueba de aprovechamiento más que de inteligencia. Como comentó el vicepresidente de la compañía que elabora el SAT, "Lo que queremos es que al final de todo, cuando alguien piense en su puntuación del SAT, no lo relacione con ser o no ser listo, sino con estar o no estar preparado" (citado en Barnes, 2002, p. 60). De modo que se eliminó la tan criticada sección de analogías y se agregaron una prueba de gramática y una pregunta de ensayo. La sección verbal (que recibió el nuevo nombre de "lectura crítica") contiene pasajes más largos para la comprensión de lectura y la sección de matemáticas evalúa un conocimiento más avanzado. Se espera que el SAT revisado contribuya a elevar la calidad y dificultad del programa de estudios de la preparatoria, aunque sólo sea para mejorar las puntuaciones en el SAT.

A pesar de que a algunos observadores les preocupa que esto signifique que el SAT ya no podrá identificar al "diamante en bruto", es decir, al estudiante de gran potencial proveniente de un ambiente con carencias (Zwick, 2002), la investigación indica que a los estudiantes de bajos ingresos les va mejor en las pruebas de aprovechamiento en redacción y matemáticas que en el SAT, y las pruebas de aprovechamiento son mejores que el SAT para predecir el éxito en la universidad (Barnes, 2002). De modo que una prueba de ingreso a la universidad más orientada al aprovechamiento puede superar la brecha en la aceptación y graduación de la universidad entre los estudiantes provenientes de familias de altos y bajos ingresos.

## Otras concepciones acerca de la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples

Durante muchos siglos de la historia de Occidente se ha considerado la inteligencia como el grado de conocimientos y habilidades de razonamiento de una persona (Kail y Pellegrino, 1985). En este concepto se basan las pruebas de inteligencia y es el que más aceptación tiene. En un estudio (Sternberg *et al.*, 1981), especialistas y legos indicaron las habilidades que creían eran características de una persona inteligente. Los especialistas (psicólogos que estudiaban la inteligencia) y los legos (de diversos antecedentes) proporcionaron respuestas similares. Ambos grupos consideraban que la inteligencia está compuesta por habilidades verbales (por ejemplo, "un buen vocabulario", "alta comprensión de lectura") y habilidades de solución de problemas (por ejemplo, "razonar de manera lógica", "poder aplicar el conocimiento a la situación inmediata").

Sin embargo, en los años recientes se han propuesto teorías alternativas de la inteligencia. Esas teorías buscaban presentar un concepto de inteligencia mucho más amplio que el tradicional. Una de las teorías alternativas de la inteligencia de mayor influencia es la presentada por Howard Gardner. La **teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner (1983, 1989, 1999) comprende ocho tipos de inteligencia. En opinión de Gardner sólo dos, la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, son evaluadas por las pruebas de inteligencia. Las otras inteligencias son la espacial (la habilidad para pensar en tres dimensiones), musical, corporal-cinestésica (en la que destacan los atletas y bailarines), naturalista (la habilidad para entender los fenómenos naturales), interpersonal (la habilidad para entender e interactuar con otros) y la intrapersonal (la comprensión de uno mismo). Como evidencia a favor de la existencia de esos diferentes tipos de inteligencia, Gardner argumenta que cada una implica diferentes habilidades cognoscitivas, que cada una puede ser destruida por el daño de un área particular del cerebro y que cada una aparece en los extremos en los genios y los *idiots savants* (término francés para designar a las personas que tienen poca inteligencia general pero que poseen una habilidad extraordinaria en un área especializada).

Gardner sostiene que las escuelas deberían prestar más atención al desarrollo de los ocho tipos de inteligencia y crear programas que tomen en cuenta el perfil individual de las inteligencias de los niños. Ha propues-



De acuerdo con Howard Gardner, hay ocho tipos de inteligencia. Estas bailarinas estarían demostrando la inteligencia corporal cinestésica.

to métodos para evaluar las distintas inteligencias, como medir la inteligencia musical haciendo que la gente intente cantar una canción, tocar un instrumento u orquestar una melodía (Gardner, 1999). Sin embargo, hasta ahora ni Gardner ni otros han desarrollado métodos confiables y válidos para analizar estas inteligencias (Kornhaber, 2004). Gardner también ha recibido críticas por extender demasiado los límites de la inteligencia. Cuando un adolescente muestra una habilidad musical excepcional, ¿es esto una indicación de "inteligencia musical" o simplemente de talento musical? El propio Gardner ha sido crítico del concepto de "inteligencia emocional" propuesto por Daniel Goleman y otros (Goleman, 1997), argumentando de manera convincente que es mejor considerar la capacidad para identificarse y cooperar con otros como "sensibilidad emocional" que como inteligencia (Gardner, 1999). No obstante, Gardner es vulnerable a una crítica similar por proponer las inteligencias "interpersonal" e "intrapersonal".

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Está usted de acuerdo en que todas las habilidades mentales descritas por Gardner son diferentes tipos de inteligencia? Si no es así ¿cuáles eliminaría? ¿Hay otros tipos que usted agregaría?

El problema de las otras teorías de la inteligencia está en cómo se debe definir. Si la inteligencia se define simplemente como las capacidades mentales requeridas para tener éxito en la escuela, el enfoque tradicional para concebir y medir la inteligencia es en general exitoso. Sin embargo, si uno desea definir la inteligencia de manera más amplia, como todo el rango de capacidades mentales humanas, el enfoque tradicional podría considerarse demasiado estrecho y podría preferirse un enfoque como el de Gardner.

## El desarrollo del cerebro en la adolescencia

En los años recientes se ha observado un aumento en la investigación sobre el desarrollo neurológico en la adolescencia y la adultez emergente que arroja nueva luz sobre el desarrollo cognoscitivo durante esos años (Keating, 2004). Nuevas tecnologías de investigación, en especial la **TEP** (tomografía por emisión de positrones) y la **IRMF** (imagenología por resonancia magnética funcional), han permitido comprender mejor cómo se desarrolla el cerebro, ya que esas tecnologías muestran cómo funcionan diferentes partes del cerebro cuando se realiza una tarea cognoscitiva (por ejemplo, resolver un problema de matemáticas). Esta investigación revela las bases neurológicas que subyacen a los tipos de cambios que hemos analizado en este capítulo en áreas como la toma de decisiones y el juicio reflexivo.

Se sabe desde hace mucho que para los seis años el cerebro ya tiene un 95% de su tamaño adulto. Sin embargo, cuando se trata del desarrollo del cerebro, el tamaño no lo es todo. Las **sinapsis** o conexiones entre las **neuronas** (células cerebrales) (figura 3.4) son de igual o mayor importancia. Los científicos saben ahora que en el momento en que empieza la pubertad, entre los 10 y 12 años, ocurre un aumento considerable de las conexiones sinápticas, proceso que los neurocientíficos llaman **sobreproducción** o **exuberancia**. Durante décadas se ha sabido que la sobreproducción ocurre durante el desarrollo prenatal y a lo largo de los primeros 18 meses de vida, pero ahora resulta que en la adolescencia temprana ocurre un nuevo periodo de sobreproducción (Giedd, Blumenthal y Jeffries, 1999). La sobreproducción de conexiones sinápticas ocurre en muchas partes de la **materia gris** del cerebro, su capa externa, pero se concentra especialmente en los **lóbulos frontales**, la parte del cerebro que está justo detrás de la frente (Keating, 2004). Los lóbulos frontales participan en la mayor parte de las funciones superiores del cerebro, como la planeación, la solución de problemas y la realización de juicios morales.

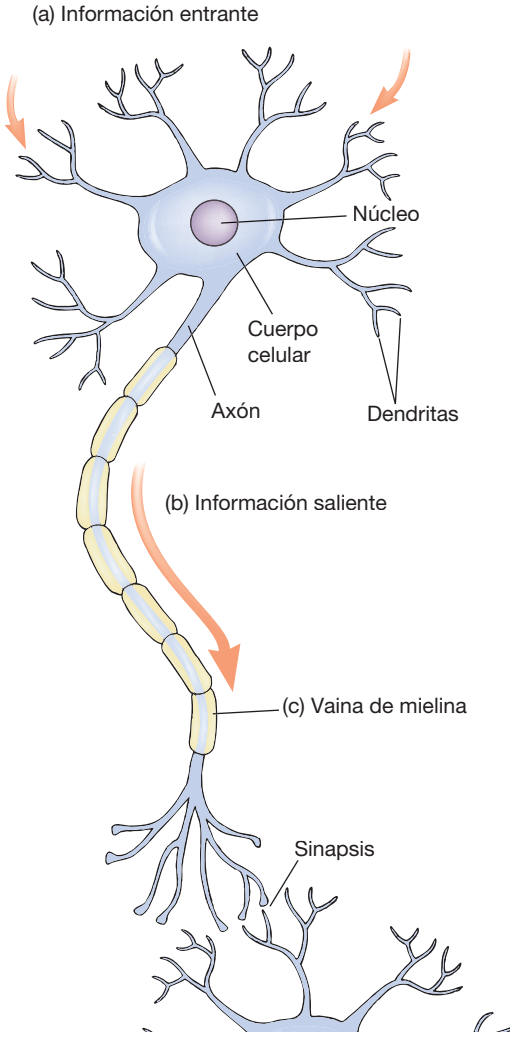



**FIGURA 3.4** Dos neuronas y la sinapsis entre ellas.

Los hallazgos respecto a la sobreproducción en la adolescencia temprana son sorprendentes y fascinantes, pero lo que la sigue es igualmente fascinante. La sobreproducción alcanza su punto más alto alrededor de los 11 o 12 años, pero obviamente no es entonces cuando las habilidades cognoscitivas alcanzan su punto máximo. En los años siguientes se produce una gran **poda sináptica**, en la cual se reduce considerablemente la sobreproducción de sinapsis. En efecto, entre los 12 y 20 años el cerebro promedio pierde de siete a 10% de su materia gris por la poda sináptica (Sowell *et al.*, 1999). El principio de operación parece ser "úselo o piérdalo"; las sinapsis que se utilizan permanecen y las demás desaparecen. La poda sináptica permite al cerebro trabajar de manera más eficiente, a medida que las trayectorias cerebrales se vuelven más especializadas. Imagine que tiene que conducir a algún lugar y que hay muchos caminos secundarios distintos que pueden llevarlo a su destino o una carretera fluida. Usted llegaría mucho más rápido si tomara la carretera. La poda sináptica es como desechar los caminos secundarios en favor de una carretera fluida. Sin embargo, a medida que el cerebro se especializa de esta forma, también se vuelve menos flexible y menos dispuesto al cambio.

La **mielinización** es otro proceso importante del crecimiento neurológico en la adolescencia. La mielina es una capa de grasa que envuelve la parte principal de la neurona (figura 3.4). Cumple la función de mantener las señales eléctricas del cerebro en una trayectoria y de incrementar su velocidad. Al igual que la sobreproducción, se creía antes que la mielinización terminaba antes de la pubertad, pero ahora se ha encontrado que continúa a lo largo de la adolescencia (Paus, 1999; Sowell *et al.*, 2002). Esto es otra indicación de la forma en que el funcionamiento del cerebro se vuelve más rápido y eficiente durante la adolescencia. Sin embargo, al igual que la poda sináptica, la mielinización también hace al funcionamiento del cerebro menos flexible y modificable.

Por último, recientemente los investigadores que estudian el desarrollo del cerebro han quedado sorprendidos por el crecimiento del **cerebelo**. Es quizá la mayor sorpresa de todas, ya que el cerebelo forma parte del cerebro inferior, muy por debajo de la corteza, y durante mucho tiempo se pensó que sólo participaba en funciones básicas como el movimiento. Sin embargo, ahora resulta que el cerebelo también es importante para muchas funciones superiores, como las matemáticas, la música, la toma de decisiones y también para las habilidades sociales y la comprensión de bromas. También resulta que el cerebelo sigue creciendo a lo largo de la adolescencia y de la adultez emergente (Strauch, 2003). De hecho, es la última estructura del cerebro que deja de crecer y no termina su fase de sobreproducción y poda hasta los 25 o 26 años, incluso después de los lóbulos frontales.

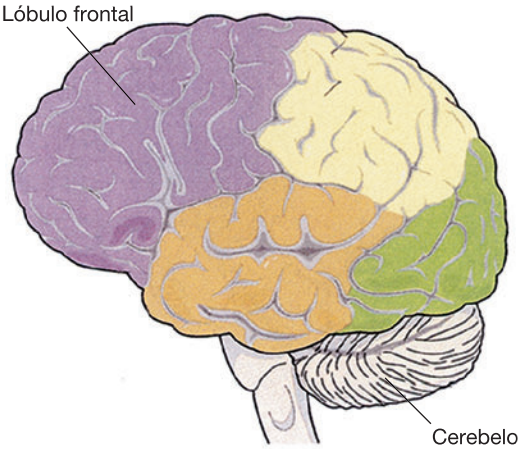



**FIGURA 3.5** Los resultados recientes más importantes sobre el desarrollo cerebral adolescente se relacionan con los lóbulos frontales y al cerebelo.

¿Qué podemos entonces concluir acerca del desarrollo del cerebro en la adolescencia y la adultez emergente sobre la base de esta nueva investigación? Primero, es claro que el cerebro crece mucho más, y de manera muy diferente, de lo que pensábamos. Segundo, los nuevos resultados confirman en muchos sentidos lo que conocíamos gracias a estudios que usaron otros métodos, es decir, que los adolescentes tienen un pensamiento claramente diferente y más avanzado que el de los niños, pero que su desarrollo cognoscitivo no termina en ese periodo. Sus habilidades en áreas como la toma de decisiones, la anticipación de las consecuencias de sus acciones y la solución de problemas complejos no son tan avanzadas como lo serán una vez que hayan llegado a la adultez y su desarrollo cerebral básico esté más o menos completo. Tercero, en el curso del desarrollo cerebral en la adolescencia y la adultez emergente hay ganancias y pérdidas. Los mismos cambios neurológicos que hacen al pensamiento más rápido y eficiente también lo hacen más rígido. Después de la adolescencia resulta más sencillo a las personas hacer juicios maduros acerca de temas complicados, pero no quedan abiertas tantas opciones neurológicas para aprender cosas nuevas. Sin embargo, la mayor parte de los cambios neurológicos de la adolescencia y la adultez emergente incrementan de manera sustancial las habilidades cognoscitivas.

## Cultura y desarrollo cognoscitivo

Aunque difieren en muchos sentidos, las tres perspectivas principales del desarrollo cognoscitivo revisadas en este capítulo (la de Piaget, el procesamiento de información y el enfoque psicométrico) tienen en común el hecho de que ponen poco énfasis en el papel de la cultura en el desarrollo cognoscitivo. La meta de las teorías y la investigación de esas perspectivas ha sido descubrir principios del desarrollo cognoscitivo que se apliquen a

todas las personas de todas las épocas y todas las culturas, en otras palabras, borrar el efecto de la cultura sobre la cognición en un esfuerzo por identificar características cognoscitivas humanas universales (Cole, 1996). También la investigación sobre el desarrollo del cerebro quita énfasis al papel de la cultura.

Sin embargo, en los años recientes un enfoque cultural de la cognición ha obtenido mayor atención de los especialistas de la niñez y la adolescencia. Este enfoque se basa en las ideas del psicólogo ruso Lev **Vygotsky** (1896-1934). Vygotsky murió de tuberculosis cuando apenas tenía 37 años y pasaron décadas antes de que sus ideas sobre el desarrollo cognoscitivo fueran traducidas y reconocidas por especialistas fuera de Rusia. Ha sido sólo en las dos últimas décadas que su trabajo ha ejercido gran influencia entre los especialistas occidentales, pero su influencia está aumentando a medida que sigue creciendo el interés por comprender la base cultural del desarrollo (Gardiner, 2001; Maynard y Martini, 2005; Segall, Dasen, Berry y Poortinga, 1999).

Se dice que la teoría de Vygotsky es una teoría *sociocultural* debido a que considera que el desarrollo cognoscitivo es un proceso tanto social como cultural (Mahn, 2003; Saxe, 1994; Tudge y Scrimsher, 2002). Es social porque los niños aprenden por medio de la interacción con otros y requieren la ayuda de los demás para aprender lo que necesitan saber. (En esto contrasta con Piaget, quien consideraba que el desarrollo cognoscitivo tiene lugar como consecuencia de las actividades individuales de los niños en relación con los objetos en el ambiente). Es cultural porque la cultura determina lo que los niños necesitan saber. Como hemos visto en este capítulo, existen distintas diferencias culturales en el conocimiento que los adolescentes deben adquirir, desde las habilidades para pescar con arpón en el Pacífico del Sur hasta las habilidades necesarias para sobrevivir en el duro ambiente ártico de los Inuit o las habilidades verbales y de razonamiento científico que se enseñan en las escuelas occidentales.

Dos de las ideas más influyentes de Vygotsky son el **andamiaje** y la **zona de desarrollo próximo**. La zona de desarrollo próximo es la brecha entre lo que los adolescentes pueden lograr por sí solos y lo que son capaces de hacer sólo si son guiados por un adulto o un par más competente. De acuerdo con Vygostky, los niños y los adolescentes aprenden mejor si la instrucción que reciben está cercana a la parte superior de la zona de desarrollo próximo, de modo que necesitan ayuda al principio pero gradualmente se vuelven capaces de realizar la tarea por sí mismos.

El andamiaje se refiere al grado de ayuda que se proporciona al adolescente en la zona de desarrollo próximo. Según Vygotsky, el andamiaje debería disminuir gradualmente a medida que los niños se hacen más competentes en una tarea. Cuando los adolescentes empiezan a aprender una tarea requieren mucha instrucción y participación del maestro, pero a medida que obtienen conocimiento y habilidad el maestro debería reducir gradualmente la cantidad de instrucción directa que proporciona. Esas ideas subrayan la naturaleza social del aprendizaje en la teoría de Vygotsky. En su opinión, el aprendizaje siempre tiene lugar en un proceso social, por medio de la interacción entre alguien que posee el conocimiento y alguien que está en el proceso de adquirirlo.

Un ejemplo del andamiaje y la zona de desarrollo próximo pueden encontrarse en la investigación de Tanon (1994), quien estudió las habilidades para tejer entre los adolescentes varones de la cultura dioula en Costa de Marfil, en la costa occidental de África. Una parte importante de la economía dioula es la elaboración y venta de grandes tejidos hechos a mano con elaborados diseños. El entrenamiento de los tejedores empieza a la edad de 10 o 12 años y continúa por varios años. Los niños crecen viendo a sus padres tejer, pero es en la adolescencia temprana cuando empiezan a aprender las habilidades para tejer. La enseñanza ocurre por medio del andamiaje: el muchacho intenta tejer un patrón sencillo, el padre corrige sus errores, el chico lo intenta de nuevo. Cuando el muchacho lo hace bien, el padre le da un patrón más complejo y eleva, así, el límite superior de la zona de desarrollo próximo, de modo que el muchacho enfrenta un nuevo reto y sus habilidades siguen mejorando. A medida que el muchacho se vuelve más competente en el tejido, disminuye el andamiaje proporcionado por el padre. Al final, el muchacho recibe su propio telar, pero sigue consultando a su padre por varios años antes de que pueda tejer del todo por sí solo.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Piense en un ejemplo de aprendizaje en su propia cultura que involucre al andamiaje y la zona de desarrollo próximo.



De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo cognoscitivo siempre es un proceso social y cultural. En la foto, un padre en Haití enseña a su hija a tejer canastas.

Barbara Rogoff (1999, 1995, 1998, 2003) es una especialista que ha tenido un papel importante en la ampliación de la teoría de Vygotsky. Su idea de **participación guiada** se refiere a la interacción de enseñanza entre dos personas (a menudo un adulto y un niño o adolescente) mientras participan en una actividad valorada por la cultura. La guía es "la orientación ofrecida por los valores culturales y sociales, así como por los compañeros sociales" (Rogoff, 1995, p. 142) a medida que tiene lugar el aprendizaje. Esto es similar a la idea de andamiaje de Vygostky, salvo que Rogoff es más explícita que Vygostky al enfatizar la importancia de los valores culturales para determinar lo que aprenden los niños y adolescentes y la manera en que lo aprenden.

Por ejemplo, en un estudio Rogoff y sus colaboradores observaron en Estados Unidos a una compañía de Niñas Exploradoras en la adolescencia temprana mientras vendían y repartían galletas como parte de un proyecto para recaudar fondos (Rogoff, Baker-Senett, Lacasa y Goldsmith, 1995). La participación de las muchachas en el proyecto reflejaba andamiaje y participación guiada, ya que empezaron por tomar un pequeño papel de observación pero gradualmente avanzaron a una participación más activa y al final a la toma de mayores responsabilidades en la administración de las ventas (por ejemplo, hacer cálculos de cuánto dinero debía cada cliente y llevar el registro de qué clientes habían pagado o no). El proyecto demostró la base sociocultural del desarrollo cognoscitivo. El aprendizaje de las niñas fue social porque se les enseñó a través de la participación en la venta de galletas con niñas mayores, madres, líderes de la compañía e incluso clientes (quienes en ocasiones ayudaban con los cálculos). Su aprendizaje también fue cultural, porque involucró la participación en una actividad valorada por la cultura y la expresión implícita de valores culturales como eficiencia, competencia, cooperación y responsabilidad.

El creciente interés en un enfoque cultural del desarrollo cognoscitivo es parte de una perspectiva más amplia que ha llegado a conocerse como **psicología cultural** (Cole, 1996; Shweder *et al.*, 1998; Stigler, Shweder y Herdt, 1990). En esta perspectiva, la cognición es inseparable de la cultura. En lugar de tratar de borrar el efecto de la cultura sobre la cognición, los psicólogos culturales pretenden examinar cómo se interrelacionan la cultura y la cognición y los profundos efectos que la cultura tiene sobre el desarrollo cognoscitivo. En lugar de tratar de desarrollar pruebas de habilidades cognoscitivas para examinar estructuras subyacentes que se apliquen a todos los aspectos del pensamiento, los psicólogos culturales buscan analizar cómo usa la gente las habilidades cognoscitivas en las actividades de su vida cotidiana (Segall *et al.*, 1999). La psicología cultural se aplica actualmente a una gama creciente de temas, pero hasta ahora la psicología cultural se ha enfocado principalmente en la cultura y la cognición (Cole, 1996).

A pesar del auge de la psicología cultural, todavía es mucho mayor la investigación realizada con los enfoques del desarrollo cognoscitivo, el procesamiento de la información y el psicométrico que la que se realiza con el enfoque cultural (Segall *et al.*, 1999). No obstante, la aproximación cultural a la cognición adolescente promete aumentar su importancia en los años por venir.

## Recapitulación

En este capítulo examinamos diversos aspectos de los cambios cognoscitivos que ocurren en la adolescencia y la adultez emergente. Lo siguiente resume los puntos más importantes que se revisaron.

- La teoría de Piaget sobre las operaciones formales explica muchos de los cambios cognoscitivos que tienen lugar entre la preadolescencia y la adolescencia en áreas que incluyen el pensamiento abstracto, el pensamiento complejo y la metacognición. Sin embargo, la investigación ha demostrado que no todas las personas de todas las culturas alcanzan las operaciones formales y que la mayoría de las personas no las usa en todos los aspectos de su vida.
- El desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente se distingue por el desarrollo de ciertos aspectos del pensamiento posformal, en especial el pragmatismo y el juicio reflexivo.
- El enfoque del procesamiento de la información se centra en separar el funcionamiento cognoscitivo en diferentes componentes que incluyen la atención, diversos aspectos del procesamiento de información y varios más de la memoria. No obstante, se ha criticado el enfoque del procesamiento de información por perder el sentido del proceso global de pensamiento al segmentarlo en componentes.
- Dos aspectos de la cognición práctica son el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Los adolescentes alcanzan el potencial para este tipo de pensamiento crítico, pero es raro que las técnicas de enseñanza de las escuelas secundarias estadounidenses pongan de manifiesto ese potencial; las universidades tienen más éxito con los adultos emergentes. Los adolescentes parecen ser capaces de tomar algunas decisiones usando los mismos procesos que los adultos, aunque en el caso de los adolescentes es más probable que factores psi-

cosociales, como las emociones, influyan en sus decisiones.

- La cognición social también cambia durante la adolescencia, en áreas que incluyen la toma de perspectiva y el egocentrismo adolescente.
- Las puntuaciones absolutas en las pruebas de inteligencia mejoran de la adolescencia a la cuarta década de vida en las pruebas verbales, pero las puntuaciones en las pruebas de desempeño alcanzan su punto más alto entre los 24 y 26 años. Howard Gardner propuso la teoría de inteligencias múltiples como una alternativa a las concepciones tradicionales de la inteligencia.
- La investigación reciente del desarrollo del cerebro demuestra que en el curso de la adolescencia ocurren procesos de sobreproducción y poda sináptica, lo cual da lugar a un funcionamiento cognoscitivo más eficiente pero menos flexible. Además, el cerebelo muestra un crecimiento sorprendente en la adolescencia y la adultez emergente, lo que da lugar al mejoramiento de las habilidades cognoscitivas en áreas como las matemáticas y las habilidades sociales.
- La mayor parte de la investigación sobre el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia y la adultez emergente ha ignorado a la cultura en aras de buscar principios universales de la cognición. Sin embargo, en años recientes ha aumentado la atención a las ideas de Vygotsky, las cuales enfatizan la base sociocultural del desarrollo cognoscitivo, en especial el andamiaje y la zona de desarrollo próximo. El nuevo campo de la psicología cultural hace hincapié en el contexto cultural de la cognición.

Los tres enfoques principales analizados en este capítulo (del desarrollo cognoscitivo, del procesamiento de la información y el psicométrico) deberían considerarse complementarios más que opuestos. El enfoque del desarrollo cognoscitivo proporciona una visión global de los cambios cognoscitivos en la adolescencia y la adultez emergente. Este enfoque nos ayuda a comprender cómo cambian con la edad las estructuras mentales y la manera en que estos cambios producen otros cambios cognoscitivos, que van del razonamiento hipotético-deductivo al uso del sarcasmo y al juicio reflexivo. El enfoque del procesamiento de información se concentra en los componentes del funcionamiento cognoscitivo en áreas como la atención y la memoria. Gracias a esta aproximación sabemos cómo funcionan los componentes de la cognición en su nivel más básico; también sabemos cómo cambian con la edad las habilidades para desempeñar esas funciones, de la niñez a la adolescencia y a la adultez emergente. La aproximación psicométrica se enfoca en la medición de las habilidades cognoscitivas de los individuos. Por este enfoque sabemos acerca del rango de diferencias individuales en diversas habilidades cognoscitivas a cualquier edad y también cómo cambia con la edad el nivel típico de esas habilidades cognoscitivas.

En conjunto, esos tres enfoques permiten comprender ampliamente los cambios cognoscitivos en la adolescencia y la adultez emergente, en especial cuando se combinan con otras áreas de estudio que se derivan de ellos, como la cognición práctica y la cognición social. Sin embargo la base cultural del desarrollo cognoscitivo ha sido la gran ausente en la investigación. Debido a que los tres enfoques principales han descuidado los factores culturales en la búsqueda de principios universales del desarrollo cognoscitivo, en este punto sabemos relativamente poco acerca del papel de la cultura en el desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia y la adultez emergente. Este descuido está siendo ahora corregido en el nuevo campo de la psicología cultural, la cual ya ha empezado a cambiar nuestra visión del desarrollo cognoscitivo en la niñez y es probable que en los años por venir haga lo mismo para la adolescencia y la adultez emergente.



## Términos clave

acomodación 67
adopción interracial 92
Alfred Binet 89
andamiaje 96
asimilación 67
atención dividida 77
atención selectiva 77
audiencia imaginaria 86
automaticidad 80
cerebelo 95
cociente de inteligencia 89
cognición social 84
compromiso 74
conducta prosocial 86
confiabilidad test-retest 90
continuo 76
desarrollo cognoscitivo 66
desempeño absoluto 89
desempeño relativo 89
diferencias individuales 71
discontinuo 76
egocentrismo adolescente 86
enfoque componencial 76
enfoque del desarrollo cognoscitivo 67
enfoque del procesamiento de información 76
enfoque psicométrico 88
Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS-III) 89

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-III) 89
esquemas 67
estadio 66
estadio preoperacional 68
estadio sensoriomotor 68
estructura mental 66
experimento natural 90
exuberancia 94
fábula personal 86
inteligencia cristalizada 89
inteligencia fluida 89
IRMF 94
Jean Piaget 66
juicio reflexivo 73
lóbulos frontales 94
maduración 67
materia gris 94
mediana 90
memoria a corto plazo 77
memoria a largo plazo 77
memoria de trabajo 78
metacognición 69
mielinización 95
mnemotécnicas 80
neuronas 94
normas de edad 90
núcleo organizacional 84
operaciones concretas 68
operaciones formales 68
operaciones mentales 68
participación guiada 96
pensamiento abstracto 69
pensamiento complejo 69
pensamiento crítico 82
pensamiento dialéctico 73
pensamiento dualista 73
pensamiento múltiple 73
pensamiento posformal 72
perspectiva holística 81
poda sináptica 95
pragmatismo 72
problema del péndulo 68
psicología cultural 97
razonamiento hipotético-deductivo 69
reduccionismo 81
relativismo 74
sesgo optimista 87
sinapsis 94
sobreproducción 94
Stanford-Binet 89
subpruebas de ejecución 89
subpruebas verbales 89
teoría conductual de la decisión 83
teoría de las inteligencias múltiples 93
TEP 94
toma de perspectiva 85
toma de perspectiva del sistema social y convencional 85
toma de perspectiva mutua 85
Vygotsky 96
zona de desarrollo próximo 96

## Recursos en Internet

**www.piaget.org**
Este es el sitio electrónico oficial de la Sociedad Jean Piaget. La sociedad no trata sólo de Piaget; de hecho es una sociedad de especialistas interesados en el desarrollo cognoscitivo. Ha recibido el nombre de Piaget para honrar sus contribuciones en este campo. El sitio electrónico contiene información acerca de conferencias y publicaciones (libros, artículos, un boletín) sobre temas relacionados con el desarrollo cognoscitivo.

**http://nap.edu**
Fischoff, B., Crowell, N.A. y Kipke, M. (comps.) (1999). *Adolescent decision-making: Implications for prevention programs.* Washington, DC: National Research Center. Expertos en la toma de decisiones de los adolescentes resumen la investigación en el área y analizan cómo puede aplicarse a programas de prevención.

## Para lecturas adicionales

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man.* Nueva York: Norton. En este libro, Gould describe la historia de la evaluación de la inteligencia y la forma en que las pruebas han sido usadas a menudo para discriminar a las mujeres y los grupos minoritarios en la sociedad estadounidense. Gould es un escritor espléndido.

Jacobs, J. E. y Klaczynsky, P. A. (2005). *The development of judgement and decision making in children and adolescents.* Mahwah, NJ: Erlbaum. Dos de los mejores especialistas en el área ofrecen un excelente resumen de la investigación sobre la toma de decisiones y de las nuevas ideas teóricas.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development,* 15, 1-12. Le recomiendo leer algo de lo que escribió Piaget en lugar de limitarse a leer la forma en que otros describen sus ideas. Piaget tenía un estilo de expresión creativo y original. Este artículo sería una buena elección, porque se enfoca en temas relacionados con la adolescencia y la adultez emergente.

Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., Levine, R. A., Markus, H. y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Development* (5a Ed. Vol 1, pp. 865-937) Nueva York: Wiley. Un excelente panorama de la psicología cultural, en donde se define y se aplica al desarrollo moral, cognoscitivo, del lenguaje y del yo.

CAPÍTULO 4

# Ideas *culturales*



¿QUÉ SON LAS IDEAS CULTURALES?

IDEAS CULTURALES Y SOCIALIZACIÓN

IDEAS CULTURALES Y EL COMPLEJO DE COSTUMBRES

LAS IDEAS CULTURALES EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES

IDEAS RELIGIOSAS

IDEAS CULTURALES Y DESARROLLO MORAL

IDEAS POLÍTICAS

- ¿Deben los jóvenes aceptar la autoridad de sus padres sin cuestionarla? o ¿tienen los padres la obligación de tratar a sus hijos como iguales o casi iguales cuando llegan a la adolescencia y a la adultez emergente?
- Cuando se toman decisiones acerca del futuro, ¿qué debería tener prioridad, los deseos y ambiciones individuales de los jóvenes o el bienestar de sus familias?
- ¿Deben los jóvenes pasar su tiempo libre (por ejemplo, las tardes del viernes y el sábado) con sus padres en casa o con sus amigos en actividades libres?
- ¿Es mejor que los jóvenes salgan con varias personas antes de casarse para que adquieran experiencia en las relaciones íntimas o es mejor que no tengan citas antes del matrimonio y que permitan que sus padres les busquen pareja cuando llega el momento de que se casen?
- ¿Es aceptable que los jóvenes inicien las actividades sexuales antes del matrimonio? ¿La aceptación de las actividades sexuales prematrimoniales es diferente para las muchachas y los muchachos?




Es muy probable que usted tenga opiniones propias acerca de estos temas y de seguro su punto de vista sobre esos temas sea característico de la gente de su cultura. Sin embargo, cualquiera que sea la opinión sostenida por su cultura sobre esos asuntos, sin duda hay otras que tienen ideas considerablemente diferentes. Las opiniones de las culturas sobre las normas de la conducta apropiada varían mucho para los adolescentes y los adultos emergentes. Cada cultura se caracteriza por tener **ideas culturales** que proporcionan la base para las opiniones sobre temas como los presentados arriba (Arnett, 1995a; 2006c).

En todo el libro hago hincapié en el enfoque cultural para comprender el desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente, que son periodos de la vida construidos culturalmente. Como vimos en los capítulos 2 y 3, las influencias culturales moldean incluso el desarrollo biológico y el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia y la adultez emergente. En cada capítulo de este libro se destaca la base cultural del desarrollo y se presentan ejemplos de las diferencias y semejanzas entre adolescentes y adultos emergentes de diversas culturas.

En este capítulo nos enfocamos en las ideas culturales. ¿Por qué es importante examinar las ideas culturales como forma de obtener una plena comprensión del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente? Una razón es que las ideas culturales son el cimiento de cada aspecto de la socialización que tiene lugar en una cultura (Arnett, 1995a, 2006c). Las reglas y responsabilidades que los padres imponen a los adolescentes, los materiales que enseñan las escuelas y la forma de administrar estas instituciones, las leyes que promulgan las culturas para restringir la conducta de los jóvenes; todas esas prácticas y muchas más se basan en las ideas culturales acerca de lo que es moralmente correcto e incorrecto, respecto a las conductas que deberían recompensarse y las que deberían ser castigadas y sobre lo que significa ser una buena persona.

Una segunda razón para enfocarse en las ideas culturales es que en muchas culturas, la adolescencia y la adultez emergente son las épocas en que se comunica con especial intensidad el conocimiento de esas ideas (King y Boyatzis, 2004). Como vimos en el capítulo anterior, la adolescencia trae cambios en el desarrollo cognoscitivo que permiten que los individuos capten ideas y conceptos abstractos que no captaban cuando eran más jóvenes. Las ideas culturales son abstractas; son ideas acerca del bien y el mal, lo correcto y lo equivocado, el vicio y la virtud, etc. El hecho de que las culturas designen a la adolescencia como el momento para inculcar esas ideas refleja una conciencia intuitiva generalizada de que es el momento oportuno para aprender y aceptar las ideas culturales.



## ¿Qué son las ideas culturales?

Antes de seguir, permítame especificar qué quiero decir al referirme a las ideas culturales. Éstas son las normas y los criterios morales comunes de una cultura, las normas de lo correcto y lo incorrecto que establecen expectativas para la conducta. Esas ideas están arraigadas en la **herencia simbólica** de la cultura, un conjunto de "ideas y acuerdos, implícitos y explícitos, acerca de las personas, la sociedad, la naturaleza y la divinidad" (Shweder *et al.*, 1998, p. 868). Entonces, las ideas culturales abarcan tanto las ideas que constituyen la herencia simbólica de una cultura como las normas y los criterios morales que surgen de esas ideas.

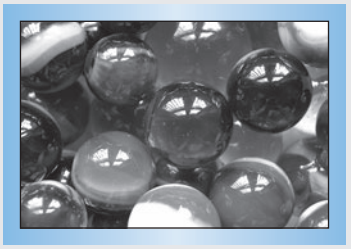
Los sistemas de ideas culturales incluyen los **papeles** que son apropiados para las personas. Todas las culturas tienen **papeles de género**, es decir, ideas acerca de los trabajos, la apariencia y otros aspectos de la conducta que distinguen a las mujeres de los hombres. Las culturas pueden tener también papeles relacionados con la edad (por ejemplo, esperar que un hombre sea un guerrero en su juventud, pero que abandone esa función en la adultez media y se vuelva parte de un consejo de ancianos). Las culturas también tienen papeles relacionados con el estatus o la clase social (por ejemplo, históricamente los miembros de la clase superior británica han considerado despreciable tener que trabajar para ganarse la vida, mientras que a las clases baja y media les parece despreciable *no* trabajar). Durante la adolescencia, los jóvenes toman más conciencia de las ideas de su cultura acerca de dichos papeles. Esto se debe en parte a las mayores capacidades cognoscitivas para el pensamiento abstracto y la introspec-



## Enfoque en la *cultura*

### El Bar y el Bat Mitzvah

En la tradición judía, un importante acontecimiento a los 13 años expresa las nuevas responsabilidades del adolescente con respecto a las ideas judías. Se trata de una ceremonia llamada **Bar Mitzvah**, que tiene más de 2000 años. Por supuesto, con los siglos han cambiado los detalles y en la actualidad la ceremonia difiere en algunos aspectos de una sinagoga a otra. Por ejemplo, hasta hace poco sólo los muchachos participaban en el Bar Mitzvah. Sin embargo, en las décadas recientes algunas chicas han participado también (aunque sigue siendo más común para los varones). En el caso de las muchachas, la ceremonia se llama **Bat Mitzvah**. Según la Encuesta Nacional de Juventud y Religión (descrita en este capítulo), en Estados Unidos 73% de los adolescentes judíos han participado en Bar o Bat Mitzvah (Smith y Denton, 2005).



Aunque varían entre las sinagogas, el Bar y el Bat Mitzvah comparten algunos elementos (Davis, 1988):

- Se recitan plegarias que afirman la creencia en un solo Dios y que prometen lealtad a sus preceptos. Otras oraciones alaban a Dios y reafirman la santidad del Sabbath.
- De manera literal y figurativa, la Torá se pasa de una generación a la siguiente (la Torá consta de los primeros cinco libros de la Biblia hebrea, que también son los primeros cinco libros de lo que los cristianos llaman el Antiguo Testamento). El iniciado llega con sus padres y abuelos al frente de la sinagoga. Se toma la Torá del Arca (donde se mantiene normalmente) y es pasada de los abuelos a los padres y de éstos al iniciado.
- El iniciado lleva la Torá alrededor de la habitación de modo que la gente pueda tocarla con las manos, con el libro de oraciones o con el chal de oraciones, a los cuales besan después. Los fieles permanecen de pie mientras es llevada alrededor de la habitación.
- La Torá vuelve al frente y es abierta, cosa que suelen hacer los niños más pequeños.
- El iniciado recita una parte de la Torá, luego lee partes de la Haftorah, que son las enseñanzas de los profetas judíos.
- El iniciado recibe las bendiciones de sus padres y del rabino.
- El iniciado da una breve charla sobre algún aspecto de las enseñanzas judías. A menudo, la charla se enfoca en algunas de las implicaciones que podrían derivarse de las partes de la Torá y la Haftorah que acaba de recitar el iniciado.
- La iniciación se celebra con una comida festiva.

En la tradición judía, completar el Bar o Bat Mitzvah significa que la persona joven ya puede participar plenamente en las actividades religiosas de la comu-

ción, y en parte a que alcanzar la adolescencia significa que se aproxima el umbral de la adultez y que pronto se esperará que los jóvenes se adapten a los requisitos de su cultura para los papeles de los adultos.

La herencia simbólica de una cultura es la base para sus normas y criterios (Shweder *et al.*, 1998). Esta herencia incluye ideas acerca del significado primordial de la vida humana y del lugar de la vida de un individuo en el vasto esquema de las cosas. En ocasiones esas ideas son religiosas e incluyen ideas sobre el origen del alma de los individuos y sobre su destino después de la muerte. (La idea del alma como identidad individual humana que es intangible y distinta de nuestra naturaleza corporal es casi universal en las ideas religiosas de las culturas.) Otras veces las ideas son políticas, acerca de cómo el individuo forma parte de un gran movimiento histórico que se dirige hacia una conclusión inevitable. Las ideas comunistas que fueron tan influyentes en el siglo xx son un ejemplo de ello. Algunas veces esas ideas son familiares y comunales, derivan el valor de la vida humana del lugar de los individuos en una organización grande que existía antes de su nacimiento y que seguirá existiendo después de que hayan muerto. La adolescencia es un tiempo de particular importancia para que las culturas comuniquen esas ideas acerca del significado fundamental de las cosas y se aliente a sus jóvenes para que las adopten sin reservas.

En este capítulo veremos primero el papel que cumplen las ideas culturales en la socialización de los adolescentes. Después consideraremos aspectos específicos de las ideas culturales, incluyendo las ideas religiosas, morales y políticas.

nidad. Después de su Bar o Bat Mitzvah, los jóvenes pueden ser considerados para conformar el mínimo de 10 personas requeridas para realizar los servicios religiosos. Además, quedan obligados a realizar los mismos ritos religiosos que los adultos y su palabra es válida en las sesiones para determinar las violaciones a la ley judía.

Además, están "sujetos a los mandamientos". Es decir, son responsables de sus acciones, lo que no sucede con los niños (recuerde que en el capítulo 1 vimos la importancia que se da a la responsabilidad por las propias acciones en las visiones contemporáneas de la transición a la adultez). De hecho, en ocasiones el Bar Mitzvah incluye una parte en la que los padres declaran: "Bendito es Él que me ha liberado de la responsabilidad por la conducta de este niño". Tal vez esto refleje una conciencia intuitiva en la tradición judía de los avances cognoscitivos de la adolescencia, que permiten a los jóvenes mostrar un nuevo nivel en la introspección y toma de decisiones.

Advierta la forma en que la ceremonia funciona para inculcar ideas culturales. Las ideas son transmitidas, de manera muy literal, de una generación a la siguiente durante la ceremonia, mientras los padres y los abuelos pasan la Torá al iniciado. La nueva responsabilidad del iniciado de mantener esas ideas se expresa en el hecho de que lleve la Torá por todo el lugar para ser bendecida. El iniciado también lee los libros sagrados y este acto (declarar en voz alta ante la comunidad una parte de sus ideas compartidas) es decisivo para obtener un estatus pleno como miembro de la comunidad.



El Bar Mitzvah.

*"A menudo es la cultura la que indica al individuo qué contexto general dará significado a su vida, o en algunos casos la cultura ofrece varias opciones y el individuo elige. En cualquier circunstancia, el individuo depende de que la cultura le proporciones posibilidades de significado."*

—Baumeister, 1991, p. 361

## Ideas culturales y socialización

Una parte importante de las ideas culturales es la que atañe específicamente a los criterios de lo que es correcto y lo que es incorrecto en la crianza de los niños, adolescentes y adultos emergentes. ¿Hay que enseñar a los jóvenes que cada persona debe ser independiente, autosuficiente y seguir sus deseos individuales en lugar de acatar las normas del grupo? ¿O se les debería enseñar que el grupo es primero, que las necesidades de la familia y la comunidad deben tener mayor prioridad que las necesidades y los deseos del individuo? ¿Debería permitirse y alentarse a las personas a expresarse aun si lo que digan o hagan puede ofender a otras personas? ¿O cada persona debería esforzarse por ajustarse a los criterios aceptados por la cultura?

Todas las culturas tienen respuestas para esas preguntas como parte de sus ideas culturales, y estas respuestas varían mucho según las culturas. En el centro de esas respuestas se encuentran las ideas culturales acerca de la **socialización**, el proceso mediante el cual la gente adquiere las conductas e ideas de la cultura en que vive. Para este proceso son primordiales tres resultados (Arnett, 1995a, 2006c; Grusec, 2002). La **autorregulación** es la capacidad de ejercer el control de sí mismo para contener los impulsos y acatar las normas sociales. Esto incluye el desarrollo de una conciencia, que es el monitor interno de si se está cumpliendo adecuadamente con las normas sociales; cuando la conciencia determina que no es así, se experimenta culpa. La **preparación para los papeles** es un segundo resultado de la socialización. Incluye la preparación para papeles profesionales, de género y de instituciones como el matrimonio y la paternidad. El tercer resultado de la socialización es el cultivo de **fuentes de significado**, que indican lo que es importante, lo que debe valorarse y para qué debe vivirse. Los seres humanos somos criaturas excepcionalmente existenciales. A diferencia de otros animales, somos capaces de reflexionar sobre nuestra mortalidad y sobre lo que significa nuestra vida a la luz del duro hecho de que todos habremos de morir algún día (Becker, 1973). Las fuentes de significado proporcionan consuelo, orientación y esperanza a la gente que confronta preguntas existenciales.

Esos tres resultados de la socialización son compartidos por todas las culturas. Para sobrevivir, prosperar y perpetuarse de una generación a la siguiente, las culturas deben enseñar esas cosas a sus integrantes. Sin embargo, esto no significa que las culturas expresen esas metas de manera explícita o que los miembros de las culturas tengan incluso conciencia de ellas como resultados de la socialización. Mucho de lo que las culturas enseñan acerca de lo que la gente debería creer y valorar se enseña de manera implícita, a través de las prácticas y las conductas que se enseñan a los jóvenes (Shweder *et al.*, 1998).

La adolescencia y la adultez emergente son periodos importantes del desarrollo en lo que respecta a los resultados de la socialización. La autorregulación es algo que empieza a aprenderse en la infancia, pero adquiere una nueva dimensión en la adolescencia a medida que aumenta la importancia de la regulación de los impulsos sexuales con la pubertad y el desarrollo de la madurez sexual. Además, a medida que progresa la pubertad y los jóvenes alcanzan todo su tamaño y su fuerza, se hace más importante para las culturas asegurarse de que éstos han aprendido a controlarse a fin de que no perturben ni pongan en peligro las vidas de otros. También en la adolescencia y la adultez emergente se vuelve más urgente la preparación para los papeles. Esos años son cruciales para que los jóvenes se preparen para los papeles profesionales y sociales que se espera asumirán cuando adultos. La adolescencia y la adultez emergente también son momentos importantes para el desarrollo de las fuentes de significado, debido a que los adolescentes son capaces de captar y entender ideas abstractas sobre valores e ideas que son parte de los significados de la vida que enseña la cultura.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Considera que las ideas de todas las culturas son igualmente buenas y verdaderas o piensa que las ideas de algunas culturas son mejores y más ciertas que las de otras? Si cree que algunas son mejores y más ciertas que otras, ¿en qué criterio basaría su evaluación y por qué?

### Valores culturales: individualismo y colectivismo

Aunque los *resultados* de la socialización son similares en todas las culturas, éstas difieren mucho en sus *ideas* sobre la socialización. Un tema central con respecto a las ideas culturales sobre la socialización tiene que ver con si la cultura da mayor valor a la independencia y la expresión personal en las características que desea promover en sus niños, o si valora más la obediencia y la conformidad. Esto se describe en ocasiones como un contraste



(A)



(B)



(C)

Las tres metas de la socialización: (A) Autorregulación, (B) Preparación para los papeles, (C) Fuentes de significado.

entre el individualismo y el colectivismo, donde las culturas individualistas dan prioridad a la independencia y expresión personal, mientras que las culturas colectivistas dan mayor valor a la obediencia y la conformidad (Triandis, 1995).

En los últimos 25 años se ha realizado mucha investigación sobre el individualismo y el colectivismo (Killen y Wainryb, 2000; Trommsdorff, 1994), enfocándose especialmente en los contrastes culturales entre las culturas mayoritarias de Occidente y culturas orientales como las de China, Japón y Corea (Hofstede, 1980; Kim y Markus, 1999; Triandis, 1995). Los especialistas han examinado diferencias en valores e ideas entre personas de una amplia gama de culturas y un resultado constante es que en Occidente las personas son más individualistas y que los miembros de las culturas orientales son más colectivistas (Kim y Markus, 1999; Triandis, 1995). También han analizado el desarrollo del yo en las culturas individualistas y colectivistas (Markus y Kitiyama, 1991, 2003; Shweder *et al.*, 1998). Las culturas colectivistas promueven el desarrollo de un **yo interdependiente**, de modo que la gente confiere mucho valor a la cooperación, el apoyo mutuo, el mantenimiento de relaciones sociales armoniosas y la contribución al grupo. En contraste, las culturas individualistas fomentan el desarrollo de un **yo independiente**, de modo que la gente valora más la independencia, las libertades y los logros individuales.

Sin embargo, deben tenerse presentes varios puntos en relación con el individualismo y el colectivismo. Primero, los sistemas de ideas de la mayoría de las culturas no son "formas puras" de uno u otro, sino una combinación de ambos en diversas proporciones. Aunque el contraste entre el Occidente individualista y el Oriente colectivista se mantiene bastante bien en la investigación, algunos especialistas han señalado que la mayoría de las culturas occidentales tienen también elementos de colectivismo (por ejemplo, Killen y Wainryb, 2000) y que la mayoría de las culturas orientales tienen elementos de individualismo (Matsumoto, 2002; Spiro, 1993). En las culturas orientales esta mezcla se hace cada vez más compleja en la medida que reciben la influencia de Occidente por obra de la globalización (Matsumoto, 2002; Naito y Gielen, 2003).

Un segundo punto es que el individualismo y el colectivismo describen tendencias generales para las ideas de las culturas como un todo, pero en cada cultura hay diferencias individuales (Killen y Wainryb, 1998; Spiro, 1993). Es probable que una cultura que en general es individualista cuente con personas que son más colectivistas que individualistas, y que una cultura que en lo general es colectivista albergue miembros que son más individualistas que colectivistas.

El tercer punto es que cada individuo ya es diverso de por sí. Es probable que la mayoría de las personas no sean puramente individualistas o colectivistas, si atendemos a sus ideas y comportamiento, sino que muestren

*"El clavo que sobresale recibe un martillazo."*

—Proverbio japonés



El colectivismo es más fuerte en algunas culturas. Aquí vemos a una familia judía.

alguna combinación de las dos tendencias, que exhiben en diferentes situaciones (Killen y Wainryb, 2000; Smetana, 1993). Por ejemplo, una persona puede ser relativamente individualista en el trabajo o en la escuela y se esfuerza por el logro y reconocimiento individual, pero en el hogar es más colectivista, para cooperar y mantener la armonía con los miembros de la familia. El individualismo y el colectivismo no necesariamente se excluyen, sino que pueden coexistir en los individuos (Killen y Wainryb, 2000).

Tenga presente estos matices cuando revisemos el individualismo y el colectivismo en este capítulo y a lo largo del libro. En la medida en que recuerde esas limitaciones, los conceptos de individualismo y de colectivismo serán útiles y válidos como una forma "abreviada" de describir los esquemas y contrastes generales de las ideas de diversas culturas.

## Socialización amplia y restringida

En este libro analizaremos el contraste en los esquemas de socialización entre las culturas individualistas y colectivistas en términos de socialización amplia y restringida (Arnett, 1995a, 2006c). Las culturas caracterizadas por una **socialización amplia** favorecen el individualismo. Alientan la singularidad, independencia y expresión personal del individuo. Las culturas caracterizadas por la **socialización restringida** favorecen el colectivismo. Tienen a la obediencia y la conformidad como los valores más altos y desalientan la desviación de las expectativas culturales. *Individualismo* y *colectivismo* describen las diferencias generales de valores e ideas entre las culturas; *socialización amplia* y *restringida* describen el *proceso* mediante el cual los miembros de la cultura llegan a adoptar los valores y las ideas de una cultura individualista (amplia) o colectivista (restringida).

Los términos *amplia* y *restringida* se refieren al grado de las diferencias individuales que permiten o fomentan las culturas: relativamente extenso en la socialización amplia y relativamente limitado en la socialización restringida. Toda socialización implica cierta restricción de las preferencias e inclinaciones individuales. Como advirtió Scarr (1993), "las culturas establecen diversas oportunidades de desarrollo; definen los límites de lo que es una variación individual deseable y 'normal' [...] Las culturas definen la *gama* y el *centro de atención* de la variación personal que es aceptable y recompensada" (pp. 1335, 1337, cursivas del original). Es inevitable que la socialización implique el establecimiento de límites, pero las culturas difieren en el *grado* de restricción que imponen y éste es fundamental para el contraste entre la socialización amplia y la restringida.

Dado que las ideas culturales de Occidente recalcan el individualismo, las culturas occidentales tienden a la socialización amplia. Occidente tiene una larga historia de individualismo en diversos aspectos de la vida (Bellah *et al.*, 1985), y esto incluye las ideas culturales acerca de la socialización. En contraste, en las culturas no occidentales la socialización tiende a ser más restringida, con un mayor énfasis en la promoción del bienestar de la familia y la comunidad, más que del individuo, y esto comprende las jerarquías de autoridad por género, edad y otras características (Kim y Markus, 1999; Markus y Kitiyama, 1991; Whiting y Edwards, 1988).

En la mayoría de las culturas con socialización restringida la economía está menos desarrollada que en Occidente. La socialización restringida se recalca en esas culturas en parte porque se necesita el trabajo de los jóvenes para que la familia sobreviva; se exigen conformidad y obediencia para asegurar que los jóvenes harán las contribuciones necesarias. Sin embargo, la socialización restringida también es característica de algunas culturas asiáticas muy desarrolladas, como Japón, aunque en esas sociedades la socialización puede estarse haciendo más amplia en respuesta a la globalización (Naito y Gielen, 2003; Stevenson y Zusho, 2002).

Los mismos matices que se aplican al individualismo y al colectivismo se aplican también a la socialización amplia y a la restrignida. Todas las culturas varían mucho de acuerdo con la personalidad y las preferencias de sus individuos. Si decimos que la socialización en una cultura particular es amplia, esto no significa que todos los integrantes de la cultura tengan las mismas ideas acerca de la conveniencia del individualismo. Puede decirse que la cultura como un todo tiende a la socialización amplia, aunque en la cultura los individuos tengan diversas ideas. Piense en los conceptos de socialización amplia y restringida como una forma sencilla y breve de referirse a un contraste esencial en la socialización, no como categorías absolutas en las que no corresponden exactamente a todas las culturas del mundo.

También es importante dejar dicho que los conceptos de individualismo y colectivismo y de socialización

amplia y restringida no pretenden hacer evaluaciones morales. Cada forma de socialización exige sacrificar una cosa por otra. Dado que en la socialización amplia se alienta el individualismo, es probable que haya más creatividad e innovación, pero también un grado más alto de soledad, problemas sociales y trastornos (Arnett, 1995a, 2006c; Bellah *et al.*, 1985). En la socialización restringida puede haber un sentido más fuerte de la identidad colectiva y mayor orden social, pero al costo de una mayor inhibición de la singularidad individual (Arnett, 1995a, 2002a; Ho y Chiu, 1994). Cada forma de socialización tiene sus ventajas y desventajas.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con el punto de vista de que hay ventajas y desventajas en la socialización amplia y en la restringida? Explique su opinión.

## Fuentes de la socialización

La socialización abarca muchos aspectos de una cultura. Cuando se considera la socialización es más fácil pensar en los padres, que son fundamentales para el proceso de socialización (Grusec, 2002). Sin embargo, la socialización también tiene otras fuentes. Las fuentes de la socialización incluyen a la *familia* (no sólo los padres, sino también los hermanos y la familia extendida), *pares y amigos, escuela, comunidad, trabajo, medios de comunicación, sistema legal* y *sistema de ideas culturales* (Arnett, 1995a, 2006c). En general, la influencia de la familia sobre la socialización disminuye en la adolescencia (Aquilino, 2005; Scarr y McCartney, 1983), al tiempo que se incrementan las influencias de los pares y amigos, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación y el sistema legal. La influencia de la familia en la cultura occidental mayoritaria disminuye todavía más en la adultez emergente,

**Tabla 4.1** Socialización amplia y restringida

**Socialización amplia**

| Fuente | Descripción |
|---|---|
| Familia | Pocas restricciones a la conducta de los adolescentes; los adolescentes pasan mucho tiempo lejos de la familia en entretenimientos no supervisados; los padres fomentan la independencia y autosuficiencia en los adolescentes. |
| Pares y amigos | Se permite a los adolescentes elegir a sus propios amigos. Los adolescentes hacen amigos de grupos étnicos y clases sociales diferentes, con base en sus intereses y atracciones similares como individuos. |
| Escuela | Los maestros promueven la individualidad de los estudiantes y tratan de adaptar el programa académico a las necesidades y preferencias individuales de cada estudiante; se pone poco énfasis en el orden y la obediencia a los maestros y las autoridades escolares; no se requieren uniformes ni códigos para vestir. |
| Comunidad | Los miembros de la comunidad no se conocen bien mutuamente y los miembros adultos de la comunidad ejercen poco o ningún control social sobre los adolescentes; se valora más la independencia y expresión personal del individuo que a la conformidad con las expectativas y los estándares de la comunidad. |
| Trabajo | A los jóvenes se les permite elegir entre una amplia gama de ocupaciones posibles. Los centros de trabajo promueven la creatividad y el logro individual. |
| Medios de comunicación | Los medios de comunicación y sus contenidos son diversos y no están regulados por autoridades gubernamentales; los medios promueven la gratificación de los deseos e impulsos del individuo. |
| Sistema legal | Las restricciones legales sobre la conducta son mínimas; se confiere mucho valor al derecho de expresión personal del individuo; los castigos para la mayoría de las infracciones son leves. |
| Ideas culturales | Individualismo, independencia y expresión personal. |

**Socialización restringida**

| Fuente | Descripción |
|---|---|
| Familia | Se confiere mucho valor al deber y la obligación con la familia; los miembros adultos de la familia imponen respeto y deferencia; la responsabilidad con la familia se considera más importante que la autonomía o el logro del individuo. |
| Pares y amigos | Los adultos controlan la elección de amistades de los adolescentes, en parte al desaprobar la amistad entre adolescentes de grupos étnicos y clases sociales diferentes. |
| Escuela | Se destaca el aprendizaje de un programa uniforme más que el pensamiento crítico o independiente; se emplea una disciplina firme en el salón de clases; se exigen uniformes o el apego a un estricto código de atuendo. |
| Comunidad | Los miembros de la comunidad se conocen bien y comparten ideas culturales. Se valora mucho la adhesión a los criterios y expectativas de la comunidad; la inconformidad es vista con suspicacia y tratada con ostracismo. |
| Trabajo | Las elecciones de trabajo de los jóvenes están limitadas por las decisiones de los adultos (por ejemplo, los padres o las autoridades gubernamentales). Los centros de trabajo promueven la conformidad y desalientan el pensamiento innovador que ponga en tela de juicio el *statu quo*. |
| Medios de comunicación | Los medios están estrictamente controlados por las autoridades gubernamentales; su contenido se restringe a temas socialmente aceptables que no amenacen las normas morales comunes. |
| Sistema legal | Se imponen restricciones legales en una amplia gama de conductas, incluyendo la sexualidad y las opiniones políticas, y estas restricciones son respaldadas por castigos rápidos y severos. |
| Ideas culturales | Colectivismo, obediencia, conformidad. |

cuando la mayoría de los adultos emergentes se mudan de la casa familiar (Aquilino, 2005; Arnett, 2004a). No obstante, la familia sigue siendo una influencia poderosa sobre la socialización en la adolescencia y la adultez emergente, incluso si su influencia no es tan poderosa como antes en el desarrollo.

Dedicaremos un capítulo a las fuentes de la socialización, como la familia, pares y amigos, escuela, trabajo y medios de comunicación. En varios capítulos damos información sobre la socialización en la comunidad y el sistema legal. En la tabla 4.1 se presenta una descripción breve de la socialización amplia y la restringida.

Las culturas varían en cuanto a la socialización que ofrecen las fuentes; por ejemplo, una cultura puede ser amplia en la socialización familiar y restringida en la socialización que recibe de la escuela. Sin embargo, por lo regular las fuentes de una cultura son congruentes en la socialización, ya que el sistema de ideas culturales es la base para la socialización que tiene lugar por medio de las otras fuentes. Los padres, maestros, líderes de la comunidad y otros agentes de socialización en una cultura realizan prácticas de socialización comunes debido a sus ideas compartidas acerca de lo que es mejor para los niños y los adolescentes (Arnett, 1995a, 2006c; Harkness y Super, 1995).

## Ejemplo de socialización de las ideas culturales

Hasta ahora, nuestro análisis de las ideas culturales y las formas de socialización ha sido abstracto y hemos descrito la naturaleza de las ideas culturales y distinguido dos aproximaciones culturales generales a la socialización. Para ilustrar las ideas presentadas, ahora veremos un ejemplo específico de la socialización de las ideas culturales.

Victoria Burbank (1988) escribió una etnografía de la adolescencia entre los indígenas australianos, conocidos como aborígenes, como parte del Proyecto Adolescencia de Harvard. Hasta hace cerca de 50 años los aborígenes eran cazadores y recolectores nómadas. No tenían residencia establecida sino que desplazaban sus pequeñas comunidades de un lugar a otro de acuerdo con las estaciones y la disponibilidad de alimentos como los peces y las tortugas marinas. Tenían pocas posesiones; los refugios y herramientas se fabricaban con facilidad con los materiales disponibles.

Una parte clave de la socialización tradicional de los adolescentes entre los aborígenes implica la enseñanza ritual de un conjunto de ideas culturales conocidas como la Ley. La Ley incluye una explicación de cómo empezó el mundo e instrucciones de cómo se realizan ceremonias rituales, como la circuncisión masculina que es uno de los ritos de transición que inician a los muchachos adolescentes en la hombría. La Ley también incluye preceptos morales de cómo se desenvuelven las relaciones interpersonales. Por ejemplo, hay reglas complejas acerca de quién puede tener sexo con quién y quién puede casarse con quién. Además, se considera mejor que los matrimonios sean arreglados por los padres que elegidos por los propios jóvenes.

La Ley se presenta en tres ceremonias públicas, de las que cada una representa una etapa en la iniciación de los muchachos adolescentes a la hombría (aunque tanto los muchachos como las muchachas aprenden la Ley, sólo los primeros participan en los rituales de iniciación). En las ceremonias se enseñan varios aspectos de la Ley. Canciones, danzas y los cuerpos pintados de los ejecutantes exponen historias que ilustran la Ley. Toda la comunidad asiste. Luego de las ceremonias, los muchachos experimentan un periodo prolongado de aislamiento en el que se les da poco de comer y en que casi no tienen contacto con los demás. Luego de su aprendizaje de la Ley y de este periodo de aislamiento, tienen un nuevo y más alto estatus en la comunidad.

En la enseñanza tradicional de la Ley podemos ver ejemplos de los principios de socialización y ideas culturales que hemos revisado. La Ley está en el centro de la herencia simbólica de los aborígenes; contiene ideas sobre las relaciones entre los individuos, la sociedad y las fuerzas divinas. La Ley enfatiza la autorregulación, en especial en lo que respecta al deseo sexual, y especifica las reglas del contacto sexual. La información acerca de los papeles es enseñada como parte de la Ley; los muchachos aprenden qué conducta deben seguir en su papel de hombres adultos. La Ley también proporciona una fuente de significado al explicar el origen del mundo y dar a los adolescentes un lugar claro y seguro en sus comunidades.

Las ideas culturales expresadas en la Ley son colectivistas. Como parte de la Ley se enseña a los adolescentes que tienen obligaciones con los demás y que deben permitir que los otros tomen decisiones importantes que los afectan, como la elección de con quién se casarán. Debido a que sus ideas son colectivistas, la socialización de



En esta danza ceremonial, jóvenes aborígenes australianos exponen los principios de la Ley.

los aborígenes es estrecha y subraya la conformidad y la obediencia a la Ley y a los mayores. Los adolescentes no deciden ellos mismos si participarán en las ceremonias de la Ley: *deben* hacerlo o ser condenados al ostracismo.

Sin embargo, al igual que muchas de las prácticas de las culturas tradicionales, la relación entre los adolescentes y la Ley ha sido espectacularmente afectada por la globalización. Las ceremonias aún existen y los adolescentes todavía participan. Pero el periodo de aislamiento de los muchachos que le sigue, que solía durar alrededor de dos meses, ahora dura sólo una semana. Además, los adolescentes muestran una resistencia creciente a aprender y practicar las ideas y reglas de la Ley. Muchos piensan que la Ley es irrelevante para el mundo en que viven, que ya no es un mundo de cazadores y recolectores nómadas, sino de escuelas, una economía compleja y medios de comunicación modernos. Los adolescentes ahora tienen ideas que no se basan sólo en la Ley, sino también en sus otras experiencias, y ésas los han hecho concebir ideas más individualistas. El aprendizaje acerca del resto del mundo por medio de la escuela y los medios de comunicación ha llevado a muchos a cuestionar sus prácticas culturales, como los matrimonios arreglados. Como observa Burbank (1988), "en la actualidad la Ley debe competir con las lecciones de la escuela, la iglesia, las películas y la música de Occidente. El iniciado ya no ve a la iniciación como un medio para un fin deseado, la adquisición del estatus de un hombre adulto. Más bien, llega a parecerle una prueba absurda de dolor y privación. En esas circunstancias, se hace mínima su capacidad de influir en la conducta posterior" (pp. 37-38).

En los años recientes, los jóvenes aborígenes han empezado también a exhibir muchos problemas modernos de la adolescencia y la adultez emergente, como el embarazo de adolescentes solteras, el consumo de drogas y la delincuencia (Burbank, 1995). El poder de la Ley ha disminuido como fuente de autorregulación, papeles y significado, y para los jóvenes aborígenes sus nuevos problemas significan que todavía no tienen nada en su lugar.

## Socialización de las ideas culturales en Occidente

¿Hay algo de su propia comunidad que sea comparable con la forma en que los aborígenes enseñan a los adolescentes las ideas culturales? Si creció en Occidente, puede ser difícil. No hay un rito formal para la enseñanza del individualismo. En cierto modo, eso sería contrario al espíritu total del individualismo porque los ritos implican una forma fija de hacer las cosas y el individualismo recalca la independencia. Quizá encuentre evidencias de la enseñanza implícita del individualismo en las prácticas de los adultos relacionadas con la adolescencia, como las libertades que los padres conceden a los adolescentes o el grado en que los adolescentes pueden elegir las materias que llevan en la escuela. En otros capítulos analizaremos las prácticas que reflejan el individualismo. Pero ¿qué hay acerca de las *ideas*? ¿Qué evidencia tenemos de las ideas culturales que reflejan individualismo?

Una prueba interesante proviene de un famoso estudio realizado por Helen y Robert Lynd en la década de 1920 (Lynd y Lynd, 1929), que describe la vida en una comunidad estadounidense que ellos llamaron "Middletown" (en realidad Muncie, Indiana). Los Lynd estudiaron muchos aspectos de la vida en Middletown, incluyendo las ideas de las mujeres sobre las cualidades que consideraban que era más importante promover en sus hijos. Cincuenta años más tarde, otro grupo de investigadores (Caplow *et al.*, 1982) regresó a Middletown y planteó a los residentes muchas de las mismas preguntas, incluyendo las correspondientes a las ideas sobre la crianza infantil.

Como se ve en la tabla 4.2, los resultados indican que las ideas sobre la crianza infantil de la cultura mayoritaria estadounidense han cambiado de modo drástico (Alwin, 1988). Ha disminuido la importancia de los valores de la socialización restringida, como la obediencia y lealtad a la iglesia, mientras que los valores de la socialización amplia (como la independencia y la tolerancia) se volvieron fundamentales para sus ideas sobre la crianza infantil. Este cambio se reflejó en diferencias conductuales de los adolescentes de Middletown, en particular de las muchachas. En los últimos tiempos, las adolescentes se han vuelto considerablemente más independientes de sus padres, pasan más tiempo lejos de casa y dependen menos del dinero de sus padres y de la información que les den sobre el sexo. Otros estudios han confirmado esta tendencia en las ideas culturales de la cultura mayoritaria estadounidense a lo largo del siglo XX, que se aleja de la obediencia y la conformidad y se acerca al individualismo (Alwin, Xu y Carson, 1994; Cohn, 1999). Aunque Estados Unidos tiene una larga tradición de valorar el individualismo (Bellah *et al.*, 1985), es evidente que la

**Tabla 4.2** Valores de mujeres de Middletown sobre la crianza infantil, 1928-1978

| | 1928 | 1978 |
|---|---|---|
| Lealtad a la iglesia | 50 | 22 |
| Obediencia estricta | 45 | 17 |
| Buenos modales | 31 | 23 |
| Independencia | 25 | 76 |
| Tolerancia | 6 | 47 |

Esta tabla indica el porcentaje de mujeres en 1928 y 1978 que señalaron los valores indicados entre los tres más importantes para ellas, de una lista de 15 valores.

Fuente: Alwin (1988).

fuerza de las ideas individualistas creció durante el siglo pasado, y en la actualidad los adolescentes de la cultura mayoritaria estadounidense crecen en una época en que el individualismo es más fuerte que en el pasado.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Ha pasado por la enseñanza directa de ideas culturales, como los exploradores, el Bar o Bat Mitzvah, la escuela dominical o la confirmación? De ser así, ¿formaron esas experiencias la base de sus ideas actuales? Si no, ¿cómo piensa que desarrolló sus ideas actuales?

## Ideas culturales y el complejo de costumbres

Los ejemplos de los aborígenes y de Middletown ilustran las ideas culturales que los adultos sostienen de manera explícita y que enseñan deliberadamente a sus jóvenes. Sin embargo, las ideas culturales también están contenidas en las prácticas cotidianas de las personas, aunque no estén concientes de ello. Todo aspecto del desarrollo resiente la influencia del contexto cultural en el que tiene lugar, y cada pauta de conducta refleja algo acerca de las ideas culturales.

Esto significa que todo aspecto del desarrollo y el comportamiento en la adolescencia y la adultez emergente pueden analizarse como un **complejo de costumbres** (Shweder *et al.*, 1998). El término fue acuñado hace medio siglo por Whiting y Child (1953), quienes afirmaron que un complejo de costumbres "consta de un uso y de las ideas, valores, sanciones, reglas, motivos y satisfacciones asociadas con ese uso" (1953, p. 27). Más recientemente, los especialistas han colocado al complejo de costumbres en el centro del creciente campo de la psicología cultural (Shweder, 1999; Shweder *et al.*, 1998), la cual examina el desarrollo humano desde una perspectiva que combina la psicología y la antropología.

Para expresarlo de manera sencilla, un complejo de costumbres consiste en la práctica habitual de una cultura y las ideas culturales que proporcionan la base de dicha práctica. Utilizaré este término en varios puntos del libro, pero analizaremos las citas como un ejemplo de tal complejo.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Dé un ejemplo de un complejo de costumbres que haya experimentado en su propia cultura. Describa cómo se reflejan las ideas culturales en la conducta o práctica.

Es posible que usted piense que salir de cita es **ontogenético,** es decir, que cuando los adolescentes cumplen 13, 14 o 15 años, es "natural" que empiecen a citarse. Sin embargo, el análisis de las citas como un complejo de costumbres demuestra que no son una parte natural del desarrollo, sino que reflejan ciertas ideas culturales. Podemos empezar por advertir que las citas de ninguna manera son una práctica universal. Salir de citas es más común en Estados Unidos que en Europa (Alsaker y Flammer, 1999b), y en la mayoría de las culturas no occidentales es una práctica desalentada, aunque está aumentando en respuesta a la globalización (Schlegel, 2000). Además, incluso en Estados Unidos es una práctica reciente. Antes del siglo XX, los jóvenes estadounidenses no salían de citas sino que practicaban el cortejo, que era estructurado y supervisado por adultos (Bailey, 1989).

Un complejo de costumbres incluye tanto una práctica habitual como las ideas culturales en que se basa. ¿Qué ideas culturales fundan la práctica occidental de salir en citas? Primero, las citas reflejan una idea cultural de que debería permitirse que los adolescentes y los adultos emergentes dispongan de un grado considerable de tiempo libre independiente. Esto contrasta con las culturas que creen que los jóvenes deberían pasar su tiempo libre con sus familias. Segundo, las citas reflejan la idea cultural de que los jóvenes deberían tener el derecho a elegir por sí mismos a las personas con las que desean tener relaciones íntimas. Esto contrasta con las culturas cuyas ideas especifican que los jóvenes deberían permitir que sus padres tomaran esas decisiones por ellos. Tercero, las citas reflejan la idea cultural de que es aceptable y saludable que los jóvenes adquieran



Citarse no es un comportamiento universal, sino que es parte de un complejo de costumbres que refleja ciertas ideas culturales.

alguna experiencia sexual antes del matrimonio, lo cual contrasta con las culturas que creen que los jóvenes sólo deberían empezar las experiencias sexuales después del matrimonio.

Todos los aspectos del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente pueden analizarse de esta manera. La familia, las relaciones, las relaciones con los pares, las experiencias escolares y más, todo está formado por una variedad de complejos de costumbres que reflejan las ideas de las culturas en las que viven los jóvenes. Por ende, en los capítulos siguientes utilizaré la idea de el complejo de costumbres como una manera de revelar y explorar las ideas culturales que subyacen a la socialización.

## Las ideas culturales en las sociedades multiculturales

Al describir las ideas culturales no debe confundirse a las culturas con los países. Muchos países tienen diversas culturas con una variedad de ideas culturales. Es por eso que en este libro no hablo de un sistema "estadounidense" de ideas culturales, sino de las ideas culturales de la cultura mayoritaria de Estados Unidos, así como de las ideas de las culturas minoritarias de la sociedad estadounidense.

Diversos estudios han demostrado que las ideas culturales de las culturas minoritarias de Estados Unidos son menos individualistas y más colectivistas que las ideas culturales de la cultura mayoritaria de ese país. Entre los latinos se subraya la obediencia a los padres y las obligaciones con la familia. En las familias latinas los adolescentes aceptan la autoridad de los padres y expresan un fuerte sentido de obligación y apego a sus familias (Harwood, Leyendecker, Carlson, Ascencio y Miller, 2002; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1996).



Algunas familias tienden a ser más colectivistas que otras. Aquí vemos a una familia extendida de Sudáfrica.

Los adolescentes asiático-estadounidenses también son considerablemente más colectivistas y menos individualistas que los adolescentes de la cultura mayoritaria estadounidense. En comparación con los adolescentes de la cultura mayoritaria, dedican mucho más tiempo a los quehaceres familiares y expresan un fuerte sentido de deber y obligación hacia su familia (Fuligni, Tseng y Lam, 1999). En sus concepciones de lo que significa ser adulto, casi todos los adultos emergentes asiático-estadounidenses creen que es esencial adquirir la capacidad de mantener a sus padres (Arnett, 2003a); esta creencia es un aspecto de su colectivismo. En lo que respecta a los afroestadounidenses, se ha investigado poco la dimensión de individualismo y colectivismo. Sin embargo, hay evidencias de que estos jóvenes son más individualistas que los jóvenes de otros grupos minoritarios estadounidenses, pero menos individualistas que los jóvenes de la cultura mayoritaria (Phinney, Ong y Madden, 2000).

La mayor parte del resto de los países occidentales también cuentan con poblaciones minoritarias importantes cuyas ideas culturales son más colectivistas y menos individualistas que la cultura mayoritaria de Occidente. Canadá tiene una importante población inuit (o "primeras naciones"); Australia tiene una población de inmigrantes chinos y Nueva Zelanda tiene un número considerable de maoríes. Hay una cultura minoritaria turca en Alemania, una cultura minoritaria argelina en Francia, una cultura minoritaria paquistaní en Inglaterra y podrían darse muchos otros ejemplos. En cada caso, las ideas culturales de la cultura minoritaria son más colectivistas y menos individualistas que en la cultura mayoritaria occidental.

Como advertimos, dado que las ideas culturales proporcionan la base para la socialización de todas las otras fuentes, lo usual es que haya una gran coherencia en la socialización entre fuentes. Pero, ¿qué sucede cuando las fuentes de la socialización que experimentan los jóvenes no son congruentes? ¿Qué pasa cuando los jóvenes forman parte de una cultura minoritaria cuyas ideas difieren de las de la cultura mayoritaria? Cuando esto sucede, la socialización a la que están expuestos en la familia es diferente de la socialización que experimentan de fuentes como la escuela, los medios de comunicación y el sistema legal, porque la cultura mayoritaria controla las fuentes de socialización fuera de la familia (Arnett, 1995a).

Dado que Estados Unidos ha sido una sociedad multicultural desde sus inicios, a lo largo de la historia de ese país muchos adolescentes han experimentado este ambiente contrastante de socialización. En las décadas recientes, una nueva ola de inmigración ha incrementado considerablemente la proporción de personas de culturas minoritarias que viven en Estados Unidos, en especial latinos y asiático-estadounidenses. Las proyecciones indican que los estadounidenses blancos de origen

## Enfoque en la *historia*

### El origen de las Niñas y los Niños Exploradores

Uno de los puntos analizados en este capítulo es que, en su mayor parte, las culturas occidentales participan poco en la enseñanza formal de las ideas culturales. En Estados Unidos muchos adolescentes reciben alguna instrucción formal de las ideas religiosas, pero en otras culturas occidentales la religión es una parte menor de la vida de los adolescentes. Incluso en Estados Unidos, sólo cerca de la mitad de los adolescentes participan de manera regular en actividades religiosas (Smith y Denton, 2005).



A inicios del siglo xx se discutió mucho en los foros públicos la falta de formación moral formal en Estados Unidos y en Europa. A los adultos les preocupaba mucho que con el declive de la religión, los jóvenes crecerían sin una orientación moral que fuera lo bastante sólida para guiarlos en un mundo cada vez más complejo y peligroso (Kett, 1977).

En Inglaterra un hombre llamado Robert Baden-Powell tuvo una idea sobre cómo abordar este peligro percibido de la decadencia moral entre los jóvenes. En 1908 inició una organización, denominada los Niños Exploradores (Boy Scouts), que se dedicaría a enseñar preceptos morales a los adolescentes de 11 a 17 años. Los Niños Exploradores aprenderían a hacer artesanías con madera, nadar, levantar un campamento, cocinar al aire libre y otras actividades de supervivencia en exteriores. Sin embargo, Baden-Powell dejó claro que todas esas actividades tenían un propósito moral: socializar a los muchachos de manera que se convirtieran en buenos ciudadanos con un elevado carácter moral (Rosenthal, 1986).

Este propósito se refleja de manera explícita en dos partes esenciales del programa de los Niños Exploradores: el juramento y la ley de los exploradores, que todos los niños deben aprender de memoria para convertirse en exploradores. El juramento de los exploradores dice lo siguiente:

Por mi honor haré lo mejor que pueda
Para cumplir mi deber con Dios y mi país
Y para obedecer la ley de los exploradores;
Para ayudar a otras personas en todo momento;
Para mantenerme físicamente fuerte,
Mentalmente alerta y moralmente recto.

La Ley de los Exploradores es la siguiente:

Un Explorador es:
Digno de confianza
Leal
Servicial
Amistoso
Cortés
Amable
Obediente
Alegre
Ahorrativo
Valeroso
Limpio y
Reverente.

Note que todos son valores principalmente colectivistas, más que individualistas. No hay nada aquí acerca de la autoestima o el logro individual. En su lugar, valores como ser digno de confianza, leal, servicial, cortés, amable y obediente están orientados hacia la consideración y el servicio a los demás. En cierto sentido, la creación de los Niños Exploradores puede considerarse como un intento de formar una organización que mantiene elementos del colectivismo en las culturas occidentales, que se volvían cada vez más individualistas.

La idea de Baden-Powell tuvo un éxito extraordinario al instante. En unos pocos años después del origen de los Niños Exploradores en 1908, la organización se había extendido por todo el mundo e incluía a millones de jóvenes adolescentes. En 1912 se crearon las Niñas Exploradoras sobre principios similares y rápidamente se esparcieron por el mundo hasta incluir a millones de chicas en la adolescencia temprana. Se

europeo dejarán de ser una mayoría en la cultura estadounidense para la segunda mitad del siglo xxi (Pollard y O'Hare, 1999). También en otros países occidentales, en las décadas recientes ha aumentado la inmigración de países no occidentales y se espera que aumente aún más en las décadas por venir. Es probable que en todo Occidente el estatus y el bienestar de las personas de culturas minoritarias se conviertan en un problema importante en el siglo xxi.

Para explorar cómo han sido influidas las ideas de los jóvenes de las culturas minoritarias por su propia cultura y por la cultura mayoritaria, en la siguiente sección examinamos en detalle un estudio sobre adolescentes chinos de Hong Kong, Estados Unidos y Australia.

crearon organizaciones paralelas para niños preadolescentes (Lobatos) y para niñas preadolescentes (Pequeñas Exploradoras), así como para adolescentes mayores (Aventureros para chicos y chicas y Niñas Exploradoras Mayores sólo para las muchachas).

El movimiento de los exploradores sigue creciendo. En las dos últimas décadas, el número de afiliados a los Niños Exploradores se ha mantenido más o menos estable en cerca de un millón de adolescentes en Estados Unidos y más de 25 millones en prácticamente todos los países del mundo (Boy Scouts of America, 2003). El país con el mayor número de Niños Exploradores es Indonesia, que tiene cerca de 10 millones. El número de afiliaciones a las Niñas Exploradoras es casi la mitad del tamaño de los Niños Exploradores. Las Niñas y los Niños Exploradores son las organizaciones voluntarias más grandes de adolescentes de ambos sexos en el mundo.

Por supuesto, el movimiento de los exploradores ha cambiado mucho desde sus primeros días en que, como lo describe un especialista, la organización "exaltaba la disciplina" y tenía una "obsesión [...] por inculcar la obediencia" (Rosenthal, 1986, pp. 8, 112). El movimiento de los Exploradores se ha adaptado a la ampliación de la socialización en las culturas occidentales del siglo xx volviéndose menos estricto y enfocándose más en el desarrollo individual de cada explorador (Rosenthal, 1986). Las metas del programa de las Niñas Exploradoras ahora incluyen ayudar a todas las niñas a "desarrollar su pleno potencial", además de los valores más colectivistas (Girl Scouts USA, 2003). No obstante, el movimiento de los Exploradores sigue enfocándose en la socialización restringida.

Advierta que el movimiento de los exploradores fue creado para jóvenes que llegaban a la adolescencia, el mismo periodo que culturas como la de los aborígenes australianos eligieron para comunicar sus ideas culturales por medio de sus propios rituales de socialización. Esto puede obedecer a que en muchas culturas la gente se ha dado cuenta de que es la época de la vida propicia para dicha socialización, debido a que las capacidades cognoscitivas del joven han madurado a un punto que le permiten captar ideas abstractas como deber y obligación. Las prácticas de iniciación de muchas culturas reflejan la opinión de que cuando los jóvenes llegan a la adolescencia, es imperativo asegurar que han entendido y adoptado las ideas de su cultura antes de que asuman las responsabilidades de la vida adulta.



El movimiento de los Exploradores empezó con el propósito explícito de enseñar valores a los jóvenes.

## Cuando Oriente se encuentra con Occidente: adolescentes chinos en Australia y en Estados Unidos

*"Fue muy mala la experiencia de tener amigos que no fueran chinos o asiáticos, ya que no entendían mi forma de pensar acerca de mi familia y de lo importantes que son mi familia y mis obligaciones con ella [...] Porque mi familia siempre es lo primero para mí y yo dejaré todo por ayudarla. En ocasiones tenía que cancelar a mis amigos blancos y decirles: 'No puedo ir porque tengo que hacer algo con mi familia'. Ellos nunca lo entendían. O si yo quería ir a algún sitio y mis*

*padres decían que no, y yo no iba, ellos decían: 'Bueno, sólo ve. ¿Por qué tienes que hacerles caso?' Tú sabes, '¿Qué quieres decir con eso de que dijeron que no?' Y yo trataba de explicárselos y ellos no lo entendían. Pero si yo le decía eso a una de mis amigas chinas, lo entendía, 'Está bien. No puedes ir'."*

—Lin, 22 años (Arnett, datos inéditos)

Uno de los contrastes en las ideas culturales más analizados por los especialistas es el que existe entre Oriente y Occidente. Durante mucho tiempo se ha considerado que las culturas orientales, como la china y la japonesa, hacen mucho hincapié en los valores colectivistas como la obediencia a la autoridad, el respeto a los mayores y la conformidad con las expectativas del grupo (Hsu, 1983; Trommsdorff, 1994). En contraste, como hemos visto, las ideas culturales de Occidente se centran en los valores de la socialización amplia del individualismo y la expresión personal (Bellah *et al.*, 1985; Hofstede, 1980; Trommsdorff, 1994). Aunque los jóvenes de las culturas orientales se están volviendo más individualistas en respuesta a la globalización (Matsumoto, 2002; Stevenson y Zusho, 2002), no dejan de encontrarse diferencias entre los jóvenes de las culturas orientales y occidentales.

El contraste entre las ideas culturales orientales y occidentales contribuye a un ambiente de socialización especialmente interesante y complejo cuando los adolescentes son expuestos a ambas ideas. Shirley Feldman y sus colaboradores estudiaron esta situación entre adolescentes chinos cuyas familias habían emigrado a Australia o a Estados Unidos (Feldman *et al.*, 1992). La muestra incluía a adolescentes de **familias de primera generación** (los adolescentes y sus padres habían nacido en China antes de inmigrar) y de **familias de segunda generación** (los adolescentes nacieron en Occidente pero sus padres y abuelos habían nacido en China). Con el fin de hacer una comparación, Feldman y sus colaboradores también incluyeron adolescentes blancos en Australia y Estados Unidos y adolescentes chinos en Hong Kong. Los jóvenes tenían entre 15 y 18 años y cursaban el décimo o undécimo grados. Contestaron cuestionarios sobre varios aspectos de sus valores y ideas, incluyendo un cuestionario sobre individualismo y colectivismo.

Los resultados indicaron que incluso los adolescentes chinos de primera generación en Estados Unidos y Australia tenían valores e ideas más parecidos a los adolescentes occidentales blancos que a los adolescentes chinos en Hong Kong. En varios aspectos, los adolescentes chinos de Occidente eran más individualistas y menos colectivistas que los adolescentes chinos en Hong Kong. Los adolescentes chinos de primera generación que vivían en Occidente diferían de sus homólogos de Hong Kong en el hecho de que daban menos valor a la tradición (por ejemplo, participar en rituales tradicionales) y más valor al éxito exterior (por ejemplo, obtener riqueza y reconocimiento social). Se observaron pocas diferencias entre los adolescentes chinos de primera y segunda generación y pocas diferencias entre cualquiera de esos grupos y los adolescentes occidentales blancos.

El único valor colectivista que conservaban los adolescentes chinos que vivían en países occidentales tenía que ver con la variable que Feldman y sus colaboradores (1992) llamaron "la familia como unidad residencial", que incluía la idea de que los padres envejecidos deberían vivir con sus hijos adultos y la creencia de que los hijos solteros deberían vivir con sus padres hasta que se casaran. Era más probable encontrar esas ideas en los adolescentes chinos que en los blancos, no sólo en los adolescentes chinos de Hong Kong, sino también en los adolescentes chinos de primera y segunda generación en Australia y en Estados Unidos. Sin embargo, como se aprecia en la figura 4.1, se observó un descenso constante de este valor con la aculturación en la cultura mayoritaria de Estados Unidos y de Australia. Era más factible encontrar esas ideas en los adolescentes chinos de Hong Kong que entre los adolescentes chinos de primera o segunda generación. Además, era más probable que los adolescentes chinos de primera generación tuvieran esas ideas que los de segunda generación. No obstante, incluso estos últimos tenían mayor probabilidad de tener esas ideas que los adolescentes occidentales blancos.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

En esta sección se dijo que en la cultura china, los padres envejecidos viven con sus hijos adultos. ¿En qué sentido es un ejemplo de un complejo de costumbres?

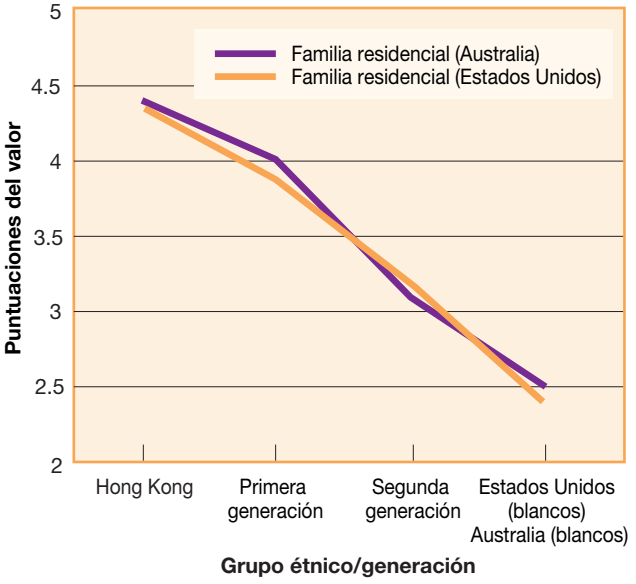



**FIGURA 4.1** Diferencias culturales en la valoración de la familia como unidad residencial.

Fuente: Feldman, Mont-Reynaud y Rosenthal (1992).

En general, los resultados de este estudio demuestran que muchos adolescentes chinos de primera y segunda generación adoptan las ideas individualistas de la cultura occidental en la que viven más que los de la cultura de la que provienen ellos y sus familias. Otros estudios también demuestran esto y enseñan que las diferencias en las ideas entre los padres inmigrantes y sus hijos adolescentes pueden ser causa de conflictos entre ellos (Cashmore y Goodnow, 1987; Farver, Narang, y Bhadha, 2002; Rosenthal, 1984; Zhou, 1997) en la medida que los adolescentes opongan resistencia a las ideas de sus padres y éstos se sientan frustrados y amenazados cuando sus hijos adoptan ideas que son diferentes a las suyas. De manera más general, esos estudios proporcionan buenos ejemplos de la importancia de conceptuar la socialización como un proceso cultural que tiene diversas fuentes, no sólo la familia sino también los pares, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación, donde en última instancia todas esas fuentes están arraigadas en las ideas culturales. Aun cuando los adolescentes chinos sigan viviendo con sus familias en su nuevo país, sus ideas y valores cambian porque cada día también están expuestos a influencias contrarias de socialización fuera de la familia.

## Ideas religiosas

*"Dios es un padre. Según lo aprendí, aunque quizá no tengas un papá, él sigue siendo un padre, castiga como un padre, es un buen amigo, es un proveedor, se interesa. Es amable, tú sabes que está ahí, sabes que te observa; es genial pero también sabes que habrá tiempos difíciles y que él seguirá ahí."*

—Kristen, 16 años (tomado de Smith y Denton, 2005, p. 19).

*"No creo que ir a misa sirva para algo. A veces estoy de acuerdo con lo que dicen en la iglesia, pero otras veces pienso: '¿Qué hora es? Quiero irme a casa'. En realidad no me interesa."*

—Heather, 15 años (tomado de Smith y Denton, 2005, p. 197).

*"Mis padres me mandaron a la escuela dominical y fui bautizado y toda la cosa. Pero me gusta la teoría de que todas esas religiones, Mahoma, Buda y Jesús, todos los patrones son muy similares. Y yo creo que hay un espíritu, una energía. No necesariamente un tipo o algo así, sino tal vez sólo una fuerza poderosa. Como la Fuerza de la Guerra de las Galaxias. La cosa que hace posible vivir."*

—Jared, 24 años (tomado de Arnett, 2004, p. 171).

En la mayoría de las culturas, a lo largo de la historia humana las ideas culturales han tomado principalmente la forma de ideas religiosas. Aunque el contenido de las ideas religiosas de las culturas es en extremo diverso, prácticamente todas las culturas tienen ideas religiosas, que incluyen explicaciones sobre cómo empezó el mundo y qué nos sucede al morir.

Los sistemas de ideas religiosas también contienen prescripciones para la socialización que se relacionan con los tres resultados principales: autorregulación, preparación para los papeles y fuentes de significado. Las religiones especifican un código de conducta y esos códigos contienen las reglas de autorregulación. Por ejemplo, los Diez Mandamientos que son parte de las religiones judía y cristiana plantean reglas explícitas de autorregulación (no matarás, no robarás, no desearás la mujer de tu prójimo, etcétera). En cuanto a la preparación para los papeles, los sistemas de ideas religiosas destacan los papeles genéricos. La mayoría de los sistemas de ideas religiosas contienen ideas acerca de papeles distintos para hombres y mujeres. Por último, en lo que respecta a las fuentes de significado, casi todos los sistemas de ideas religiosas contienen nociones acerca de la trascendencia de la vida de cada individuo en relación con un mundo sobrenatural eterno (por ejemplo, dioses, fuerzas sobrenaturales o las almas de los ancestros).

En general, en las sociedades industrializadas los adolescentes y los adultos emergentes son menos religiosos que sus homólogos en las culturas tradicionales. Las sociedades industrializadas como las de Japón y los países occidentales son muy **seculares**, lo que significa que se basan en ideas y valores laicos. En cada país industrializado, en el curso de los dos últimos siglos se ha desvanecido gradualmente la influencia de la religión (Bellah *et al.*, 1985). Las ideas y prácticas religiosas son más débiles entre los adolescentes de Europa. Por ejemplo, en Bélgica solo 8% de los jóvenes de 18 años asisten al culto religioso al menos una vez al mes (Goossens y Luyckx, 2006). En España, que por tradición es un país muy católico, sólo 18% de los adolescentes asisten a la iglesia de manera regular (Gibbons y Stiles, 2004).

Los estadounidenses son más religiosos que los habitantes de cualquier otro país industrializado, y esto se refleja en la vida de los adolescentes y los adultos emergentes de esa nación. Hace poco concluyó el más grande y exhaustivo estudio que se haya realizado sobre las ideas religiosas de los adolescentes estadounidenses (Smith y Denton, 2005). Este estudio, llamado Encuesta Nacional sobre Juventud y Religión (NSYR, por sus siglas en inglés), abarcó a más de 3000 adolescentes de 13 a 17 años de

todos los puntos de Estados Unidos, de todos los grupos étnicos importantes e incluyó entrevistas cualitativas con 267 adolescentes. Los resultados del estudio NSYR muestran que para una parte importante de los adolescentes de ese país, la religión cumple un papel relevante en su vida.

Según el estudio, 84% de los adolescentes estadounidenses de 13 a 17 años cree en Dios (o en un espíritu universal), 65% reza al menos una vez a la semana y 51% dice que la fe religiosa es importante para dar forma a su vida diaria. Además, 71% se siente al menos algo cercano a Dios, 63% cree en la existencia de los ángeles y 71% cree en el día del juicio en que Dios recompensará a algunos y castigará a otros.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Por qué cree que los estadounidenses son en general más religiosos que la gente de otros países industrializados?

La proporción de adolescentes estadounidenses que participan en las prácticas religiosas es menor que la que declara tener ideas religiosas, pero una proporción importante dice que tiene prácticas religiosas regulares. Asimismo, 52% de los adolescentes estadounidenses afirman que van al culto religioso al menos dos veces al mes; 51% dice que asiste a la escuela dominical al menos una vez al mes y 38% asegura que participa en un grupo juvenil de la iglesia. Incluso si su participación real no es tanta como dicen (véase el apartado Enfoque en la investigación), las cifras indican una opinión sorprendentemente positiva de la religión entre los adolescentes estadounidenses.

Aunque es claro que la religión es importante para muchos adolescentes de Estados Unidos, los directores del estudio concluyeron que para la mayoría tiene una prioridad menor que muchos otros aspectos de su vida, incluyendo la escuela, amistades, medios de comunicación y trabajo. Como señalan Smith y Denton (2005), "para la mayoría de los adolescentes de Estados Unidos, [la religión ocupa] un lugar muy pequeño al final de la mesa por un breve tiempo cada semana (si acaso)" (p. 161). Además, las ideas religiosas de los adolescentes estadounidenses no suelen seguir las doctrinas tradicionales y es común que sepan poco acerca de la doctrina de la religión que afirman seguir. Más bien, adoptan un conjunto general de ideas que Smith y Denton (2005) llaman "deísmo terapéutico moralista", con las siguientes características:

1. Existe un Dios que creó y pone orden en el mundo y que vela por la vida humana en la Tierra.
2. Dios quiere que las personas sean buenas, amables y justas unas con otras, como lo enseñan la Biblia y la mayoría de las religiones del mundo.
3. La meta principal de la vida es ser feliz y sentirse bien con uno mismo.
4. Dios no necesita intervenir en la vida de uno, excepto cuando es necesario para resolver un problema.
5. Las personas buenas van al cielo cuando mueren.

De esta forma, para la mayoría de los adolescentes estadounidenses actuales, la religión no trata tanto acerca de las ideas tradicionales de pecado, gracia y redención, sino de cómo ser una buena persona y sentirse feliz.

Muchos adolescentes estadounidenses son religiosos, pero otros no lo son. ¿Qué explica las diferencias en la religiosidad de los adolescentes? La NSYR y otros estudios proporcionan información similar sobre esta pregunta. Las características de la familia son una influencia importante (Smith y Denton, 2005). Es más probable que los adolescentes comprendan la importancia de la religión si sus padres hablan de temas religiosos y participan en actividades religiosas (King, Furrow y Roth, 2002; Ream y Savin-Williams, 2003). Es menos probable que los adolescentes sean religiosos si sus padres están divorciados (Gallup y Castelli, 1989) o si están en desacuerdo con las ideas religiosas del otro (Clark y Worthington, 1987). El origen étnico es otro factor. En la sociedad estadounidense la fe y las prácticas religiosas son más fuertes entre los afroestadounidenses que entre los blancos (Arnett, 2004a; Wallace y Williams, 1997).

La tasa relativamente alta de religiosidad entre los adolescentes afroestadounidenses explica por qué tienen tasas tan bajas de consumo de alcohol y drogas (Wallace y Williams, 1997). Sin embargo, no es sólo entre los grupos minoritarios que la religiosidad se asocia con resultados favorables para los adolescentes. En la cultura mayoritaria estadounidense, los adolescentes que son más religiosos tienen menos depresión y tasas más bajas de sexo prematrimonial, consumo de drogas y con-



La fe y las prácticas religiosas tienden a ser especialmente fuertes entre los afroestadounidenses.

## Enfoque en la *investigación*

### Prácticas religiosas y deseabilidad social

De acuerdo con los estudios presentados en este capítulo, una proporción importante de los adolescentes estadounidenses participan activamente en las prácticas religiosas. De ser válidas, las cifras son sorprendentemente altas. Pero, ¿lo son? Hace poco se generó una controversia entre especialistas en religión respecto a la precisión con que la gente informa su conducta religiosa. Encuestas realizadas por la organización Gallup en el pasado medio siglo han indicado que la proporción de adultos estadounidenses que dicen que van cada semana a las ceremonias religiosas ha permanecido notablemente estable durante ese tiempo, en cerca de 40% (Gallup y Castelli, 1989; Gallup y Lindsay, 1999). Sin embargo, otros especialistas han cuestionado la exactitud de esos informes de la gente. En un estudio realizado en 1993, un equipo de sociólogos midió la participación religiosa contando a las personas en los servicios y concluyó que la tasa real de asistencia no era de 40%, sino de 20% (Hardaway, Marler y Chaves, 1993).



En 1998 se publicó un estudio que investigó la conducta religiosa de la gente analizando sus diarios de uso del tiempo (Presser y Stinson, 1998). Los diarios no se llevaban con el propósito de registrar las prácticas religiosas, pero el registro diario de actividades a lo largo de varios meses reveló, entre otras cosas, el grado en que la gente iba a su iglesia. Se dispuso de miles de diarios de 1965 a 1994. El análisis de los diarios demostró que la tasa de asistencia semanal había caído de 42% en 1965 a 26% en 1994. Aunque aún tienen que realizarse análisis similares para los adolescentes, los resultados de esos estudios sugieren que en los informes personales de los adolescentes también se exagera la participación religiosa.

¿Por qué exagera la gente su conducta? Porque responde a sus percepciones de lo que los especialistas llaman **deseabilidad social** (Salkind, 2003). La conducta socialmente deseable es aquella que uno cree que será aprobada por otros. Los adolescentes y los adultos exageran su participación en las ceremonias religiosas porque piensan que otras personas los aprobarían si fuera verdad. Como observa el sociólogo Mark Chaves: "La mayoría de la gente cree que ir a la iglesia es bueno y, cuando se les encuesta, dice que fue a la iglesia aunque no lo haya hecho" (Woodward, 1993).

La deseabilidad social es un problema para la investigación no sólo de las prácticas religiosas, sino de muchas conductas que examinaremos en el libro. En general se estigmatiza el consumo de drogas, por lo que los jóvenes no siempre informan cuánto las consumen. Tener numerosas parejas sexuales tiende a ser socialmente más deseable para los muchachos que para las chicas; quizá sea por esto que los varones refieren más parejas sexuales que las muchachas en las encuestas sobre la conducta sexual de los jóvenes. Cada vez que lea un estudio, pregúntese si hay motivos para que los jóvenes hubieran dado un informe inexacto de su conducta, a modo de hacerla parecer más deseable socialmente.

ducta delictiva (Kerestes, Youniss y Metz, 2004; Mason y Windle, 2002; Smith y Denton, 2005). El valor protector de la participación religiosa es especialmente fuerte para los adolescentes que viven en los peores vecindarios (Bridges y Moore, 2002). Los adolescentes más religiosos tienen mejores relaciones con sus padres, tanto con la madre como con el padre (Smith y Denton, 2005). Además, los adolescentes que valoran la religión tienen mayor probabilidad que otros jóvenes de desempeñar un servicio voluntario en su comunidad (Hart y Atkins, 2004; Kerestes *et al.*, 2004; Youniss *et al.*, 1999).

La religiosidad disminuye entre la adolescencia y la adultez emergente. Tanto la participación como las ideas religiosas decaen a lo largo de la adolescencia y son menores entre los 18-19 y los 20-23 años que en cualquier otra época de la vida (Hoge, Johnson y Luidens, 1993; Roof, 1993; Wallace y Williams, 1997). Como vimos en el capítulo 1, esto puede ser un reflejo de la importancia de los criterios individualistas para los jóvenes que hacen la transición a la adultez. Los adultos emergentes pueden sentir que necesitan romper con las ideas y prácticas religiosas de sus padres para demostrar que han llegado

a un punto en que toman sus propias decisiones acerca de sus ideas y valores (Arnett y Jensen, 2002). En la adultez emergente hay poca relación entre las ideas de los adultos emergentes y las de sus padres (Arnett, 2004a). Un estudio longitudinal encontró que la frecuencia con que los padres asistían a la iglesia cuando sus hijos estaban en la adolescencia temprana no tenía relación con la religiosidad de sus hijos 11 años más tarde, como adultos emergentes (Willits y Crider, 1989). Otra razón para la disminución de la religiosidad en la adultez emergente puede ser que para el momento en que llegan a los 18 o 19 años los jóvenes ya no son presionados por sus padres para asistir a la iglesia y sólo regresan (si es que lo hacen) cuando tienen a sus propios hijos (Arnett y Jensen, 2004a; Hoge *et al.*, 1993).

A pesar de la disminución de la religiosidad entre la adolescencia y la adultez emergente, la mayoría de adultos emergentes estadounidenses siguen siendo religiosos en algunos aspectos. Como se muestra en la tabla 4.3, una gran mayoría de ellos cree en Dios o en un poder superior y casi la mitad afirma que sus ideas religiosas cumplen un papel importante en su vida cotidiana. Al igual que entre los adolescentes, para ellos son más importantes las ideas religiosas que asistir a los servicios religiosos.

**Tabla 4.3** Religiosidad de los adultos emergentes de 21-28 años

| ***¿Con qué frecuencia asiste a ceremonias religiosas?*** | **Porcentaje** |
|---|---|
| Alrededor de 3-4 veces al mes | 19 |
| Alrededor de 1-2 veces al mes | 10 |
| Una vez cada pocos meses | 20 |
| Alrededor de 1-2 veces al año o menos | 50 |
| ***¿Qué tan importante es la fe religiosa en su vida diaria?*** | |
| Muy importante | 27 |
| Bastante importante | 20 |
| Algo importante | 21 |
| Nada importante | 32 |
| ***¿En qué medida cree que Dios o algún poder superior lo cuida y guía su vida?*** | |
| Lo creo firmemente | 52 |
| Lo creo algo | 22 |
| Algo escéptico al respecto | 16 |
| Definitivamente no lo creo | 10 |

Fuente: Arnett y Jensen (2002).

## Ideas religiosas y desarrollo cognoscitivo

*"Como musulmán uno tiene que rezar cinco veces al día, debe ayudar durante el Ramadán y todo eso. De modo que ahora [que he llegado a la pubertad], hago todo lo que se supone que debe hacer un musulmán. Eso te evita los problemas."*

—Majid, joven emergente paquistaní que vive en Inglaterra (citado en Jacobson, 1998)

El desarrollo cognoscitivo que ocurre entre la niñez y la adolescencia da lugar a cambios en la forma en que los jóvenes piensan sobre la religión. De manera específica, las ideas de los adolescentes sobre la fe religiosa son más abstractas y menos concretas, en comparación con las de los niños. En un estudio, Elkind (1978) entrevistó a varios cientos de niños judíos, católicos y protestantes de cinco a 14 años. Se les hicieron varias preguntas sobre religión, como: "¿Qué es un católico?", "¿Todos los niños y las niñas del mundo son cristianos?", y muchas otras acerca de sus ideas religiosas y las de sus familias. Cuando los niños llegaban a los 11 o 12 años y al inicio de las operaciones formales, sus respuestas eran más abstractas y complejas que en edades menores. Los niños más jóvenes resaltaban la conducta externa cuando explicaban lo que significa ser un miembro de una fe particular (por ejemplo, las personas son católicas si asisten a misa regularmente). En contraste, los adolescentes hacían hincapié en criterios internos y abstractos, como lo que las personas creen y su relación con Dios.

James Fowler propuso una teoría de etapas del desarrollo religioso del nacimiento a la adultez que están ligadas al desarrollo cognoscitivo (Fowler, 1981, 1991; Fowler y Dell, 2004). De acuerdo con Fowler, la adolescencia temprana es una etapa de **fe poética-convencional** en la cual las personas toman mayor conciencia del simbolismo usado en su fe. En esta etapa, según Fowler, la comprensión religiosa se hace más compleja en el sentido de que los adolescentes más jóvenes creen cada vez más que hay más de una manera de conocer la verdad. La adolescencia tardía y la adultez emergente son una etapa de **fe de individuación-reflexiva**, en la cual la gente depende menos de las ideas de sus padres y cultiva una fe más individualizada que se basa en el cuestionamiento de sus ideas y la incorporación de su experiencia personal en esas ideas. Por supuesto, el paso a esta etapa también podría reflejar una integración de la fe religiosa con los valores individualistas de la cultura mayoritaria estadounidense. La teoría de Fowler se basa en estudios de personas que forman parte de la cultura mayoritaria de Estados Unidos, por lo que es posible que las personas

de culturas menos individualistas no atraviesen por el proceso de "individuación" que Fowler describe.

En las culturas en las que el Islam es la religión dominante puede encontrarse un contraste con el proceso de individuación del desarrollo religioso en la cultura mayoritaria estadounidense. En el Islam, el cambio más importante que ocurre en la adolescencia tiene que ver con el mes sagrado que los musulmanes llaman **Ramadán** (Al-Mateen y Afzal, 2004; Nanji, 1993). El Ramadán conmemora la revelación que hizo Dios al profeta Mahoma del libro sagrado musulmán, el **Corán.** Cada año, durante este mes los musulmanes tienen prohibido participar en cualquier indulgencia y deben ayunar (es decir, abstenerse de comer, beber y de la actividad sexual) todos los días desde el amanecer hasta la puesta del sol. El último día del Ramadán se celebra con una gran fiesta. En la población mundial hay 1000 millones de musulmanes y en todo el mundo observan el Ramadán (la mayor parte de la población islámica del mundo no se encuentra en el Medio Oriente sino en Asia: Indonesia tiene la mayor población musulmana, seguido por India y Paquistán).

Antes de la pubertad, los jóvenes musulmanes no tienen obligación de participar en el ayuno. Se supone que las niñas deben ayunar por primera vez después de la menarquia. El juicio de si un niño es lo bastante mayor para ayunar se basa en signos como el crecimiento de la barba y cambios en la forma del cuerpo (Davis y Davis, 1989). En ocasiones los niños preadolescentes ayunan por un día o por unos cuantos días, en especial cuando se acercan a la pubertad. Los niños mayores y los adultos los elogian por ello, pero no están obligados a hacerlo. Sin embargo, una vez que han alcanzado la pubertad, se espera que los jóvenes ayunen durante el Ramadán (Jacobson, 1998). De hecho, se considera vergonzoso que no ayune una persona que claramente ha alcanzado la madurez física. De esta forma, en la adolescencia las prácticas religiosas entre los musulmanes están menos abiertas a la elección individual y más guiadas por las presiones sociales. La socialización para su conducta religiosa se vuelve más estrecha, es decir, se tolera menos variabilidad individual en lo que respecta a si observan el ayuno.

Hay informes recientes de que en algunas zonas urbanas algunos adolescentes se rebelan y se rehúsan a observar el ayuno, pero en las comunidades rurales más pequeñas las presiones de la socialización estrecha de la familia y la comunidad pueden ser intensas y pocos adolescentes se resisten (Davis y Davis, 1989; Ghuman, 1998; Nanji, 1993). O, para ser más precisos, debido a que han crecido en una cultura en la que se valora el ayuno durante el Ramadán, para el momento en que los jóvenes llegan a la adolescencia casi todos lo practican con entusiasmo. Han hecho suyas las ideas de su cultura y no tienen que ser coaccionados ni presionados para participar.



Cuando llegan a la adolescencia, se espera que los musulmanes participen en el mes de ayuno del Ramadán.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Es posible aplicar la teoría de Fowler sobre los cambios en las ideas religiosas en la adolescencia a las ideas y prácticas de los adolescentes musulmanes relacionadas con el Ramadán?

## Ideas culturales y desarrollo moral

Las ideas religiosas se aprenden de la propia cultura, aunque el desarrollo del pensamiento religioso de los adolescentes se basa en parte en su desarrollo cognoscitivo. ¿Qué hay acerca del desarrollo moral? ¿En qué grado las ideas morales de los adolescentes dependen de sus ideas culturales y en qué medida son un resultado de los procesos cognoscitivos comunes a los adolescentes de todos lados?

En su mayor parte, los especialistas que han estudiado y propuesto teorías sobre el desarrollo moral de los adolescentes consideran que está arraigado en procesos cognoscitivos universales. Es el caso de las teorías de los dos más influyentes especialistas en el desarrollo moral adolescente, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Sin embargo, sus puntos de vista han empezado a ser cuestionados por especialistas que destacan el papel de las ideas culturales en el desarrollo moral. Consideraremos primero las ideas de Piaget y de Kohlberg y luego otros puntos de vista, incluyendo el enfoque cultural.

## Teoría de Piaget

Piaget (1932) aplicó diferentes métodos para elaborar sus ideas acerca del desarrollo moral. Observó los juegos de los niños (como el de las canicas) para ver cómo discutían las reglas. Jugó con ellos y mientras jugaba les hacía preguntas (por ejemplo: ¿pueden cambiarse las reglas?, ¿cómo empezaron las reglas?) para investigar cómo explican el origen de las reglas y cómo reaccionarían si éstas fueran desobedecidas. Además, presentó a los niños situaciones hipotéticas de mentiras, robos y castigo para ver qué juicios harían para determinar si una acción fue correcta o incorrecta.

A partir de su investigación, Piaget concluyó que los niños razonan acerca de los temas morales con dos enfoques distintos que se basan en su nivel de desarrollo cognoscitivo. La **moralidad heterónoma** corresponde a la etapa preoperacional, aproximadamente de los cuatro a los siete años. Se cree que las reglas morales tienen una cualidad fija y sagrada, que son transmitidas por figuras de autoridad (en especial los padres) y que sólo ellas pueden modificarlas. La **moralidad autónoma** se alcanza al inicio de la adolescencia con la aparición de las operaciones formales alrededor de los 10 a 12 años, e implica una comprensión creciente de que las reglas morales son convenciones sociales que pueden ser cambiadas si las personas lo deciden (entre los siete y los 10 años hay una etapa de transición entre el pensamiento moral heterónomo y el autónomo, con algunas propiedades de cada uno).

La etapa de la moralidad autónoma también trae una complejidad creciente del pensamiento moral en el sentido de que se toman en consideración las motivaciones de la gente para la conducta en lugar de enfocarse sólo en las consecuencias. Por ejemplo, un niño que rompe varios platos por accidente se considera menos culpable que otro que rompe un solo plato mientras hacía algo malo, como robar.

El interés de Piaget en las reglas de los juegos de los niños refleja su creencia de que el desarrollo moral es impulsado por las relaciones con los pares. En opinión de Piaget, el hecho de que los pares tengan el mismo estatus les permite discutir los desacuerdos, negociar y llegar a un consenso. Este proceso los lleva de manera gradual a darse cuenta de las reglas de los juegos y de ahí a una conciencia más general de las reglas morales. Según Piaget, los padres son mucho menos eficaces que los pares para fomentar el desarrollo moral de los niños, porque el mayor poder y autoridad de los padres dificulta que los niños comenten y negocien con ellos como iguales.

## Teoría de Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1958) se inspiró en el trabajo de Piaget y trató de ampliarlo mediante el estudio del desarrollo moral durante la adolescencia y al inicio de la adultez. Al igual que Piaget, consideraba que el desarrollo moral está basado en el desarrollo cognoscitivo, por lo que el pensamiento moral cambia de maneras previsibles a medida que se desarrollan las habilidades cognoscitivas, independientemente de la cultura. También igual que Piaget, presentó a las personas situaciones morales hipotéticas y les pidió que indicaran qué conducta creían que era correcta o equivocada en esa situación y por qué.

Kohlberg empezó su investigación con el estudio de los juicios morales de 72 chicos de 10, 13 y 16 años, de familias de clase media y obreras de la zona de Chicago (Kohlberg, 1958). Presentó a los muchachos una serie de dilemas ficticios, estructurados para incitar su razonamiento moral. Aquí se presenta uno de los dilemas:

> Durante [la Segunda Guerra Mundial], una ciudad era bombardeada por el enemigo. Entonces, a cada hombre se le asignó un puesto al que tenía que acudir justo después del bombardeo para ayudar a apagar los incendios iniciados por las bombas y a rescatar a las personas de los edificios en llamas. Un hombre llamado Diesing fue nombrado jefe de una estación de bomberos. La estación estaba cerca de su trabajo por lo que podía llegar con rapidez durante el día, pero estaba lejos de su casa. Un día hubo un bombardeo muy intenso y Diesing dejó el refugio en el lugar donde trabajaba y se dirigió a la estación de bomberos. Pero cuando vio que muchas partes de la ciudad se estaban incendiando, se preocupó por su familia. Así, decidió que primero tenía que ir a su casa para ver si su familia estaba a salvo, aunque estaba muy lejos y la estación estaba cerca y alguien estaba asignado a proteger la zona donde estaba su familia. ¿Fue correcto o equivocado que dejara su estación para proteger a su familia? ¿Por qué? (Kohlberg, 1958, pp. 372-373).

En cada entrevista se pedía a los participantes que respondieran a tres historias de este tipo. Para Kohlberg, lo que era decisivo para comprender el desarrollo moral de los participantes no era si concluían que las acciones de las personas en el dilema eran correctas o incorrectas, sino cómo explicaban sus conclusiones. Kohlberg (1976) elaboró un sistema para clasificar sus explicaciones en tres niveles de desarrollo moral, en que cada nivel contenía dos etapas, como se muestra a continuación:

Nivel 1: **Razonamiento preconvencional**. En este nivel el razonamiento moral se basa en las percepciones de la probabilidad de recompensas y castigos externos. Lo correcto es lo que evita el castigo o produce recompensas.

- Etapa 1: *Orientación al castigo y la obediencia.* Las reglas deberían obedecerse para evitar el castigo de los que tienen la autoridad.
- Etapa 2: *Orientación al individualismo y el propósito.* Lo correcto es lo que satisface las necesidades propias y en ocasiones las necesidades de otros, y lo que conduce a recompensas personales.

Nivel 2: **Razonamiento convencional**. En este nivel, el razonamiento moral es menos egocéntrico y la persona defiende el valor de adecuarse a las expectativas morales de otros. Lo correcto es todo lo que coincida con las reglas establecidas por la tradición y las autoridades.

- Etapa 3: *Orientación al acuerdo interpersonal*. En esta etapa se subrayan el interés y la lealtad por los otros y se considera bueno conformarse a lo que otros esperan en cierto papel, como ser un "buen marido" o una "buena chica".
- Etapa 4: *Orientación a los sistemas sociales*. Los juicios morales se explican haciendo referencia a conceptos como el orden social, la ley y la justicia. Se arguye que las reglas y leyes sociales deben ser respetadas a fin de mantener el orden social

Nivel 3: **Razonamiento posconvencional**. En este nivel el razonamiento moral se basa en los juicios independientes del propio individuo más que en lo que otros consideran erróneo o correcto. Lo que es correcto se deriva de la percepción del individuo de principios universales objetivos, más que de la percepción subjetiva del individuo (como en el nivel 1) o del grupo (como en el nivel 2).

- Etapa 5: *Orientación a los derechos de la comunidad y los derechos individuales*. En esta etapa el razonamiento de la persona considera que las leyes y reglas sociales son importantes, pero también considera que es importante cuestionarlas y cambiarlas si se convierten en obstáculos para la realización de ideales como la libertad y la justicia.
- Etapa 6: *Orientación a los principios éticos universales*. La persona ha interiorizado un código moral independiente que se basa en principios universales. Cuando las leyes o convenciones sociales entran en conflicto con esos principios, se considera que es mejor violar esas leyes o convenciones que los principios universales.

Kohlberg siguió a su grupo inicial de muchachos adolescentes durante 20 años (Colby *et al.*, 1983) entrevistándolos cada tres o cuatro años; además, él y sus colaboradores realizaron muchos otros estudios sobre el razonamiento moral en la adolescencia y la adultez. Los resultados confirmaron varios aspectos importantes de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral:

- La etapa del razonamiento moral aumentaba con la edad. A los 10 años, la mayoría de los participantes se encontraban en la etapa 2 o en transición entre la etapa 1 y la 2; a los 13 años la mayoría estaba en transición de la etapa 2 a la 3; para los 16 a 18 años, la mayoría se encontraba en la etapa 3 o en transición a la etapa 4; y entre los 20 a 22 años, 90% de los participantes se encontraban en la etapa 3 en transición a la etapa 4 o en esta última. Sin embargo, incluso después de 20 años, cuando todos los participantes originales estaban en sus treintas, pocos habían avanzado a la etapa 5 y ninguno había alcanzado la etapa 6 (Colby *et al.*, 1983). Al final Kohlberg eliminó la etapa 6 de su sistema de codificación (Kohlberg, 1986).
- El desarrollo moral procedía de la manera prevista en el sentido de que los participantes no saltan etapas, sino que avanzan de una a la siguiente más alta.
- Se encontró que el desarrollo moral es acumulativo en el sentido de que a lo largo del tiempo era raro encontrar que los participantes regresaran a una etapa inferior. Con pocas excepciones permanecían en la misma etapa o avanzaban a la siguiente.

La investigación de Kohlberg y sus colaboradores también indicó que el desarrollo moral estaba correlacionado con la posición socioeconómica, la inteligencia y la escolaridad. Los muchachos de clase media se encontraban en etapas más avanzadas que los chicos de clase obrera de la misma edad, los muchachos con CI más elevado estaban en etapas más elevadas que los chicos con un CI más bajo (Weinreich, 1974), y los que recibían educación universitaria alcanzaban etapas más altas que los otros (Mason y Gibbs, 1993).

La investigación de Kohlberg y sus colaboradores también incluyó estudios transculturales de otros países, como Turquía, Japón, Taiwán, Kenia, Israel e India (Snarey, 1985). Muchos de esos estudios se enfocaron en el desarrollo moral en la adolescencia y la adultez emergente. En general, los estudios confirman las hipótesis de Kohlberg de que el desarrollo moral, tal como es clasificado por su sistema de codificación, progresa con la edad. Además, como en los estudios estadounidenses, en los estudios longitudinales realizados en otras culturas rara vez se ha encontrado que los participantes regresen a una etapa anterior o se salten una etapa del razonamiento moral. Sin embargo, se ha encontrado que el pensamiento posconvencional de la etapa 5 es incluso más raro en las culturas no occidentales que en Estados Unidos (De Mey *et al.*, 1999; Kohlberg, 1981; Snarey, 1985).

¿Significa esto que la gente de las culturas no occidentales razona en niveles inferiores del razonamiento moral que la gente de Occidente, debido quizás a menor escolaridad (Kohlberg, 1986)? ¿O el hecho de que en las culturas no occidentales esté ausente la etapa 5 de razonamiento es un reflejo de un sesgo cultural del sistema de clasificación de Kohlberg que favorece al secularismo e individualismo de Occidente (Shweder, Mahapatra y Miller, 1990)? Esas preguntas han sido origen de polémicas, como veremos en detalle cuando expliquemos el enfoque cultural.

## Críticas a Kohlberg

Sería difícil exagerar la magnitud de la influencia de Kohlberg en el estudio del desarrollo moral en la adolescencia. Fue sumamente productivo solo y con sus colaboradores, y también inspiró a muchos otros especialistas

a investigar el desarrollo moral de acuerdo con la teoría de etapas que propuso (por ejemplo, Rest, 1986; Walker, 1984, 1989). Sin embargo, su teoría también ha recibido diversas críticas, las cuales pueden dividirse en dos clases: la crítica de género y la crítica cultural.

***La crítica de género*** ¿Advirtió usted que la muestra de la investigación original de Kohlberg sólo incluyó a hombres? Más tarde, cuando empezó a estudiar también a las mujeres, encontró al principio que las adolescentes razonaban a un nivel menor que los hombres de la misma edad. Este resultado inspiró a una de sus antiguas estudiantes, Carol Gilligan, a plantear la crítica de que su teoría estaba sesgada a favor de los hombres, que subestimaba la perspectiva de las mujeres, que según ella, tenían una "voz" moral diferente a la de los hombres.

De acuerdo con Gilligan (1982), la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral está sesgada a favor de una **orientación a la justicia**. Esta orientación concede gran importancia a los principios abstractos de justicia, igualdad e imparcialidad cuando se hacen juicios sobre temas morales. La consideración primordial es si se han seguido esos principios. Por ejemplo, en el dilema descrito arriba, una persona que razona con una orientación a la justicia se detendría en si el jefe de bomberos está siendo justo al comprobar primero la situación de su familia y en si la justicia se cumpliría mejor si en lugar de eso fuera a su estación. Gilligan argumentaba que los hombres tienen mayor probabilidad que las mujeres de aproximarse a los problemas morales con una orientación a la justicia, lo que da por resultado que se les califique como más "avanzados" en el sistema de Kohlberg.

Sin embargo, de acuerdo con Gilligan, la orientación a la justicia no es la única base legítima del razonamiento moral. Ella compara la orientación a la justicia con lo que denomina **orientación al cuidado**, que implica centrarse en las relaciones con los otros como base del razonamiento moral. Por ejemplo, en el dilema de muestra, alguien que razonara con una orientación al cuidado se enfocaría en las relaciones del jefe de bomberos con su familia y la comunidad, considerando el dilema no en términos de principios abstractos sino en términos de las relaciones y necesidades de cada persona. Gilligan afirmaba que es más probable que la orientación al cuidado sea la que adoptan las mujeres y que el sistema de Kohlberg calificaría al razonamiento moral basado en esta perspectiva como inferior al razonamiento moral fundamentado en la orientación a la justicia.

Gilligan se enfocó en particular en la adolescencia temprana como un periodo en que las niñas se percatan de que sus preocupaciones por la intimidad y las relaciones no son valoradas por la sociedad dominada por los hombres, lo que da por resultado que las niñas "pierdan la voz", es decir, que se vuelvan cada vez más inseguras acerca de la legitimidad de sus ideas y opiniones (Gilligan, Lyons y Hanmer, 1990). Gilligan criticó la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral, así como las destacadas teorías del desarrollo humano de Freud, Piaget y Erikson, por tener una orientación demasiado masculina al presentar al individuo aislado e independiente como el modelo de salud mental, subestimando de este modo las tendencias de las mujeres hacia la interdependencia y el pensamiento relacional.

La crítica de género de Gilligan generó mucha atención e investigación desde que la expresó en 1982. ¿Qué dice la investigación acerca de sus afirmaciones? En su mayor parte, los estudios apoyan la opinión de Gilligan de que los hombres y las mujeres tienen inquietudes morales diferentes (Galotti, 1989; Galotti, Kozberg y Farmer, 1991; Skoe y Gooden, 1993). Por ejemplo, cuando se pide a los adolescentes que recuerden sus dilemas morales personales, las muchachas tienen más probabilidad que los muchachos de referir dilemas de relaciones entre personas (Galotti, 1989; Skoe y Gooden, 1993). Sin embargo, cuando razonan acerca de problemas más generales, no hay diferencia entre los muchachos y las muchachas en su uso del razonamiento orientado al "cuidado" (Pratt, Skoe y Arnold, 2004).

Además, la evidencia no apoya la afirmación de Gilligan de que el sistema de Kohlberg está sesgado a favor de los hombres. En la prueba más exhaustiva de esta afirmación, Lawrence Walker (1984, 1989) analizó los resultados de 108 estudios que utilizaron el sistema de Kohlberg para calificar las etapas del desarrollo moral. Walker combinó estadísticamente los resultados de los estudios para ver si había diferencias globales en la forma en que se calificaba a los hombres y las mujeres. Los resultados indicaron que no había diferencias significativas en la forma en que los hombres y las mujeres eran calificados por el sistema de Kohlberg.

En la respuesta de Kohlberg (1986) a la crítica de Gilligan, él cuestionó la afirmación de Gilligan de que las consideraciones de justicia excluían o subestimaban la orientación al cuidado. Por el contrario, argüía, la preocupación por la justicia también implica interés por las necesidades y el bienestar de los demás. No obstante, en la década de 1980 revisó su sistema de calificación, parcialmente en respuesta a la crítica de Gilligan, para abordar la posibilidad de un sesgo a favor de los hombres (Colby y Kohlberg, 1987; Kohlberg, Boyd y Levine, 1990). Los especialistas en el desarrollo moral subrayan cada vez más que aun si hubiera diferencias de género en el razonamiento moral, no son absolutas ni excluyentes y que tanto los hombres como las mujeres aplican los principios de justicia y de cuidado en su razonamiento moral.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

A partir de su experiencia ¿Considera que hay diferencias generales en el razonamiento moral de los hombres y las mujeres (justicia frente a cuidado)? Dé un ejemplo.



Carol Gilligan propuso que el razonamiento moral de las adolescentes se basa en una orientación al cuidado.

***La crítica cultural*** Aunque Kohlberg no negaba que la cultura tiene cierta influencia sobre el desarrollo moral, en su opinión la influencia de la cultura se limita a qué tan bien proporcionan las culturas oportunidades para que los individuos alcancen el nivel más alto del desarrollo moral (Jensen, 1997b, 2003). Para Kohlberg, el desarrollo cognoscitivo es la base del desarrollo moral. De la misma manera en que el desarrollo cognoscitivo avanza sobre una sola trayectoria (dadas las condiciones ambientales adecuadas), también el desarrollo moral tiene una sola trayectoria natural de maduración (Kohlberg, 1976, 1986). A medida que el desarrollo avanza y el pensamiento de los individuos se vuelve más maduro, inevitablemente se elevan a lo largo de esa única trayectoria. De esta forma, el nivel más elevado de razonamiento moral también es el más racional. Con una educación adecuada que fomente las operaciones formales, el individuo se percatará de las deficiencias y la irracionalidad de los niveles inferiores de razonamiento moral y adoptará la forma más elevada y racional de pensamiento sobre problemas morales. Al adquirir la capacidad de considerar el punto de vista de cada parte de una situación moral, una persona puede aprender a hacer juicios morales posconvencionales que son objetiva y universalmente válidos.

Recientemente esas suposiciones han sido cuestionadas por especialistas que adoptan un enfoque cultural del desarrollo moral. La crítica más contundente y perspicaz es la del psicólogo cultural Richard Shweder (2003; Shweder *et al.*, 1990; Shweder *et al.*, 1998). De acuerdo con Shweder, el nivel posconvencional del razonamiento moral descrito por Kohlberg no es el único código moral racional y no es superior o más desarrollado que otros tipos de pensamiento moral. En opinión de Shweder, el sistema de Kohlberg está sesgado a favor del pensamiento individualista de las "élites occidentales" de las clases sociales más altas y la mayor escolaridad occidental. Al igual que Gilligan, Shweder objeta la clasificación de Kohlberg del individualismo distante y abstracto como la forma más elevada de razonamiento moral.

Shweder advierte que en la investigación que utiliza el sistema de Kohlberg, muy pocas personas son clasificadas como pensadores posconvencionales. Como vimos, en estudios que examinan el pensamiento moral entre culturas, muy pocos individuos fuera de Occidente son clasificados en el nivel posconvencional e incluso en Occidente el pensamiento posconvencional es raro. Sin embargo, en opinión de Shweder esto no se debe a que la mayor parte de la población del mundo no haya desenvuelto plenamente sus capacidades para el pensamiento racional. Por el contrario, la falla está en el sistema de Kohlberg y en lo que este sistema clasifica como el nivel más alto del pensamiento moral racional.

Aunque Kohlberg afirma que se supone que el pensamiento posconvencional depende de principios objetivos universales que forman la base de los aciertos y errores morales independientemente de la perspectiva de individuos o grupos, en los hechos sólo un tipo particular de principios objetivos se clasifican como posconvencionales en el sistema de Kohlberg: aquellos que reflejan una forma secular, individualista y occidental de reflexionar en los problemas morales. Shweder argumenta que en muchas culturas las personas hacen referencia continua a principios objetivos universales en su propio razonamiento moral. Sin embargo, dado que consideran que esos principios están establecidos por la tradición o la religión, el sistema de Kohlberg clasifica su razonamiento como convencional. Shweder considera que esto es un sesgo secular del sistema.

Este sesgo hace difícil que se considere que las personas de la mayoría de las culturas han alcanzado el nivel más alto de racionalidad, el nivel 3, porque en las culturas fuera de Occidente la gente se remite a principios de la tradición o a una autoridad religiosa. Sin embargo, arguye Shweder, no es menos racional creer en principios objetivos establecidos por una autoridad divina basada en la religión y transmitida mediante la tradición que creer en principios objetivos que tienen una base secular individualista. Argumentar otra cosa sería asumir que todos los pensadores racionales deben ser ateos o que es irracional aceptar una versión de la verdad de seres que se cree tienen poderes superiores de comprensión moral, y para Shweder, ninguna de esas aseveraciones es justificable.

Shweder apoya su argumento con datos de un estudio que compara a niños, adolescentes y adultos estadounidenses con personas de edades similares en la India (Shweder *et al.*, 1990). Él se enfoca aquí en los resultados específicos de adolescentes (de 11 a 13 años), pero los resultados fueron similares en todos los grupos de edad. Shweder y sus colaboradores estudiaron el razonamiento moral con un enfoque diferente al de Kohlberg. En lugar de preguntar a la gente acerca de situaciones hipotéticas, les hacían preguntas sobre prácticas específicas de la vida real que se sabía eran características en uno o ambos países (en la tabla 4.4 se presenta una muestra). Dado que creían que Kohlberg se había equivocado al suponer que lo único que importa en el razonamiento moral es *cómo* explica la persona un juicio moral, registraron si los participantes consideraban cada práctica como correcta o equivocada. Dado que consideraban que el sistema de Kohlberg había errado al clasificar como convencional cualquier referencia a la tradición o a la autoridad divina, clasificaron las respuestas como posconvencionales si el participante hacía referencia a principios morales universales, aunque estos principios estuvieran basados en la tradición o las ideas religiosas.

Como se ve en la tabla 4.4, los adolescentes hindúes y estadounidenses disentían acerca de la conducta que consideraban correcta o errónea. Se encontraron patrones similares en los niños más jóvenes y los adultos. Para Shweder, esas fuertes divergencias cuestionan la idea de Kohlberg de que en todas las culturas el desarrollo moral procede a lo largo de etapas similares relacionadas con la edad. Por el contrario, los niños aprenden a una edad temprana las ideas morales específicas a su cultura y para la adolescencia esas ideas están bien arraigadas y permanecen estables durante la adultez. Dentro de cada cultura, las ideas acerca de lo que está bien o mal estaban muy correlacionadas independientemente de la edad, pero entre culturas hubo poco acuerdo entre los hindúes y los estadounidenses en cualquier grupo de edad.

**Tabla 4.4** Opinión de adolescentes estadounidenses e hindúes sobre temas morales

| |
|---|
| **Desacuerdo: los hindúes lo consideran correcto, los estadounidenses lo consideran erróneo** |
| Una mayor parte de la herencia del padre es para el hijo más que para la hija. |
| Un marido golpea a su esposa por desobedecer sus órdenes. |
| Un padre golpea a su hijo por faltar a la escuela. |
| **Desacuerdo: los hindúes lo consideran erróneo, los estadounidenses lo consideran correcto** |
| Una mujer duerme en la misma cama que su marido durante su periodo menstrual. |
| Un hijo de 25 años tutea a su padre. |
| Una persona come carne de manera regular. |
| **Acuerdo: los hindúes y los estadounidenses piensan que es incorrecto** |
| El incesto entre hermano y hermana. |
| Un hombre patea a un perro que duerme al lado del camino. |
| Un padre pide a su hijo que robe flores del jardín del vecino y el muchacho lo hace. |

Fuente: Schweder *et al.* (1990).

Aunque los hindúes y los estadounidenses estaban en desacuerdo respecto a si diversas prácticas son correctas o erróneas, utilizaron tipos muy similares de razonamiento moral. Sin embargo, al contrario de los resultados del sistema de Kohlberg de que el razonamiento posconvencional es raro en cualquier cultura, Shweder y sus colaboradores encontraron que esta forma de razonamiento es característica de la mayor parte de las afirmaciones de razonamiento moral de niños, adolescentes y adultos de ambos países. Esto se debe a que Shweder clasificó al razonamiento moral como posconvencional cuando la gente basaba su razonamiento en cualquier obligación moral universal, incluyendo las que se basaban en la tradición o las ideas religiosas. El sistema de Kohlberg habría clasificado la mayor parte de esas afirmaciones como convencionales o las habría dejado sin codificar. Shweder concluyó que el sistema de codificación de Kohlberg está sesgado hacia los valores occidentales. Según Shweder, el razonamiento moral no es sólo un reflejo del nivel de desarrollo cognoscitivo de la persona, sino que está arraigado invariablemente en las ideas culturales.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Después de leer acerca de la teoría de Kohlberg y la crítica cultural de Shweder, ¿cuál le parece más convincente y por qué?

***Enfoque de la visión del mundo del desarrollo moral*** Recientemente Shweder y sus colaboradores presentaron una alternativa a la teoría de Kohlberg del desarrollo moral (Shweder *et al.*, 1997). La nueva teoría fue ideada en su mayor parte por una antigua estudiante de Shweder, Lene Jensen (1997a, 1997b, 2000, 2003). Según Jensen, la base primordial de la moralidad es la **visión del mundo** de una persona. Una visión del mundo es un conjunto de ideas culturales que explican lo que significa ser humano, la forma en que deberían conducirse las relaciones humanas y cómo deberían abordarse los problemas humanos. La visión del mundo proporciona la base para el *razonamiento moral* (explicaciones de por qué una conducta es correcta o incorrecta). El resultado del razonamiento moral es la *evaluación moral* (juicios de si una conducta es correcta o errónea), la cual a su vez prescribe *conductas morales*. Éstas refuerzan la visión del mundo. En la figura 4.2 se muestra una ilustración de la teoría de la visión del mundo.

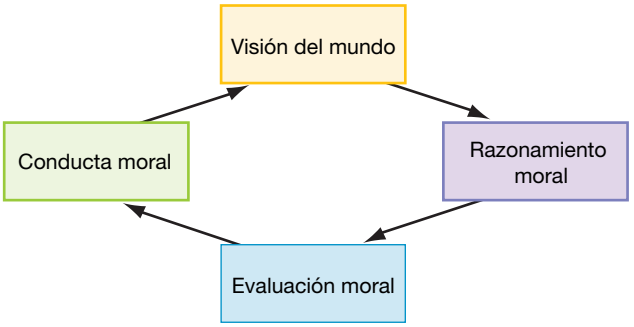



**FIGURA 4.2** La teoría de la visión del mundo del desarrollo moral.

En su investigación, Jensen codifica las respuestas de las personas a problemas morales de acuerdo con tres "éticas" basadas en diferentes visiones del mundo:

La *ética de la autonomía* define al individuo como la autoridad moral principal. Se considera que los individuos tienen el derecho a hacer lo que deseen en la medida que su conducta no cause un daño directo a otros.

La *ética de la comunidad* define a los individuos como miembros de grupos sociales con los cuales tienen compromisos y obligaciones. En esta ética, la base de los juicios morales está en las responsabilidades de los papeles en la familia, la comunidad y otros grupos.

La *ética de la divinidad* define al individuo como una entidad espiritual sujeta a las prescripciones de una autoridad divina. Esta ética incluye visiones morales basadas en autoridades religiosas tradicionales y textos religiosos (como la Biblia y el Corán).

La investigación realizada hasta ahora ha demostrado que los adultos emergentes en Estados Unidos se basan especialmente en la ética de la autonomía. Jensen (1995) encontró que los adultos emergentes se basaban más que los adultos maduros o mayores en la ética de la autonomía cuando explicaban sus opiniones acerca de problemas morales como el divorcio y el suicidio. Además, Haidt, Koller y Dias (1993) encontraron que universitarios tanto en Estados Unidos como en Brasil usaban la ética de la autonomía más que la de la comunidad en diversos problemas morales. Sin embargo, en un estudio se encontró que los adultos emergentes recurren a la autonomía y la comunidad a partes iguales (y rara vez la divinidad) al responder a preguntas acerca de los valores que guían su vida y sobre las ideas y valores que les gustaría transmitir a la siguiente generación (Arnett, Ramos y Jensen, 2001). La investigación con las tres éticas apenas empezó en años recientes y queda por ver cómo cambia el uso de las tres éticas en diferentes culturas desde la niñez a la adultez emergente.

***Moralidad en la vida cotidiana*** En su investigación sobre el desarrollo moral, Kohlberg sólo empleó dilemas hipotéticos como el del jefe de bomberos que vimos antes. Los dilemas hipotéticos atañen a problemas inusuales, de vida y muerte, que es improbable que la mayoría de la gente pase durante la existencia, como robar para salvar una vida, matar por piedad a una persona con una enfermedad terminal y el hecho de que un soldado sacrifique su vida por sus compañeros. Kohlberg creía que esta falta de conexión con la experiencia cotidiana era una virtud de sus dilemas porque la gente razonaría sobre ellos sin ideas preconcebidas o tendencias basadas en la experiencia, por lo que sólo estaría probando su competencia para el razonamiento moral (Walker, Pitts, Henning y Matsuba, 1999). Como lo señaló Kohlberg, lo que importa es la *estructura* del razonamiento moral (la base cognoscitiva que subyace a cómo razona una persona acerca de temas morales) y no el *contenido* (es decir, el tema o problema real sobre el que está razonando) (Kohlberg, 1981). Al responder a los dilemas la gente revelaría la estructura de su razonamiento moral sin distraerse con el contenido. El uso de dilemas hipotéticos también hace más fácil comparar el desarrollo moral de las personas.

El hecho de que los dilemas sean hipotéticos no significa que no estén relacionados con la forma en que las personas razonan sobre la moralidad en la vida real. La etapa del razonamiento moral que las personas aplican a los dilemas hipotéticos de Kohlberg es similar al razonamiento moral que aplica a los dilemas morales que describe de su propia vida (Walker *et al.*, 1987; Walker *et al.*, 1999). Además, la etapa del razonamiento moral en los dilemas de Kohlberg se relaciona con la conducta moral. Los adolescentes y los adultos emergentes que obtienen puntuaciones altas en el sistema de codificación de Kohlberg son menos proclives a las conductas antisociales, es menos probable que hagan trampa y es más factible que ayuden a quien lo necesita (Hart, Burock y Bonita, 2003; Rest, 1983),

Sin embargo, al igual que otros aspectos del enfoque de Kohlberg al estudio del desarrollo moral, el uso de dilemas hipotéticos ha sido muy criticado en los últimos años, incluso por especialistas que lo habían adoptado. Lawrence Walker, uno de los especialistas más destacados en el desarrollo moral que utilizó con frecuencia los dilemas de Kohlberg en su investigación, ahora argumenta que "el paradigma del desarrollo cognoscitivo de Kohlberg [ha] conducido a una visión restringida de la moralidad y el funcionamiento moral" (Walker *et al.*, 1999, p. 371). De acuerdo con Walker, al usar sólo dilemas hipotéticos "ignoramos parte, o quizá mucho, de lo que es importante en el funcionamiento moral de las personas, en particular, cómo entienden la esfera moral y cómo manejan los problemas morales cotidianos" (Walker *et al.*, 1999, p. 373).

En respuesta a esta inquietud, Walker y otros empezaron a ampliar la investigación de la moralidad para

incluir los problemas morales de la vida cotidiana (por ejemplo, Jensen y Williams, 2001; Killen y Hart, 1999; Trevethan y Walker, 1989; Walker, 2004). En un estudio, Walker y sus colaboradores (1999) investigaron dilemas morales de la vida real de canadienses en la adolescencia (16-19 años), adultez emergente(18-25), adultez media (35-48) y adultez tardía (65-84). Los participantes discutieron un dilema moral reciente de la vida real y su dilema moral más difícil. En contraste con los dilemas hipotéticos de vida y muerte, los dilemas de la vida diaria que la gente refería más tenían que ver con relaciones personales (con los padres y amigos entre los adolescentes y los adultos emergentes, y con el cónyuge, los hijos y los colaboradores entre los participantes mayores).

Otra sorprendente diferencia respecto a los estudios de los dilemas hipotéticos fue que al razonar acerca de problemas morales de la vida real, la gente de todas las edades se basaba en los costos prácticos (por ejemplo, perder el empleo) y en los beneficios (por ejemplo, tener una experiencia placentera). En el sistema de Kohlberg dichas consideraciones se califican en el nivel más bajo de razonamiento moral (el "preconvencional"), pero como observó en el estudio un adulto joven, "Es mucho más sencillo ser moral cuando no tienes nada que perder" (Walker *et al.*, 1999, pp. 381-382), es decir, cuando las consecuencias sólo son hipotéticas.

También fue notable que personas de todas las edades invocaran con frecuencia justificaciones religiosas para sus juicios morales. De acuerdo con Walker, esto cuestiona los intentos de Kohlberg de separar la moralidad de la religión. La omnipresencia de las justificaciones religiosas era especialmente sorprendente debido a que en la zona de Canadá donde se realizó el estudio (Vancouver, Columbia Británica), era muy baja la participación religiosa formal (5% de asistencia religiosa regular). Por lo tanto, en muchos sentidos el estudio de Walker demostró que analizar la moralidad en la vida cotidiana amplía de manera notable nuestra comprensión de cómo razona la gente los temas morales.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Piense en un dilema moral reciente de su propia vida. ¿Qué decidió y por qué tomó esa decisión? ¿Cómo sería calificado su razonamiento moral en ese dilema de acuerdo con el sistema de Kohlberg? ¿Cómo sería clasificado según las tres éticas de Jensen?

Estudiar problemas morales de la vida real permite la expresión de opiniones morales culturalmente distintas. En un estudio de adultos chinos, Walker y Moran (1991) encontraron que hacer preguntas acerca de dilemas morales de la vida real revelaba conceptos morales basados en la cultura china, como la importancia de mantener "las apariencias" (respeto) y la creencia en la idea confuciana tradicional de que es valiosa para el orden social una jerarquía de autoridad. Los estudios de Shweder (*et al.*, 1990; Shweder *et al.*, 1998) y de Jensen (1998) en la India también demuestran la base cultural del razonamiento moral. Sin embargo, se necesita mucha mayor investigación que explore los juicios morales en un contexto cultural.

## Ideas políticas

Las ideas culturales incluyen las ideas políticas acerca de las características deseables e indeseables de las instituciones políticas, sobre qué organizaciones políticas son justas o injustas y acerca del grado en que deberían permitirse derechos humanos como la libre expresión y la libertad de prensa. En culturas como la estadounidense, las ideas políticas son parte de un sistema mayor de ideas culturales individualistas. Este sistema incluye ideas culturales acerca de los derechos y las obligaciones de los individuos con su comunidad o nación.

Debido a que el pensamiento político implica la consideración de ideas abstractas como la justicia, la ley y la distribución de la riqueza, parece razonable esperar que el pensamiento político de la cultura mayoritaria de Occidente se desarrolle en la adolescencia en el sentido de una mayor abstracción y complejidad, de manera similar al pensamiento religioso y al pensamiento moral. La investigación sobre el desarrollo del pensamiento político parece apoyar esta expectativa. Sin embargo, no es mucha la investigación en este campo y la que hay proporciona poca información sobre la base cultural del pensamiento político.

Joseph Adelson (1971, 1991) realizó un amplio trabajo sobre el desarrollo político en la adolescencia. Su investigación se ubica en la tradición de Piaget y Kohlberg. Utilizó situaciones hipotéticas para hacer que los adolescentes pensaran en instituciones e ideas políticas y explicó el desarrollo político en términos de los cambios cognoscitivos de la adolescencia.

La principal situación hipotética de Adelson era la siguiente: "Imagine que un millar de hombres y mujeres, insatisfechos con la situación de este país, deciden comprar y mudarse a una isla del Pacífico donde deben crear leyes y modos de gobierno". A partir de esta situación hipotética, los investigadores hacían a los adolescentes numerosas preguntas acerca de sus opiniones políticas. A cada adolescente se le preguntaba sobre las ventajas de las formas posibles de gobierno para la isla (democracia, monarquía, etc.) y acerca del propósito y cumplimiento de las leyes. Se les pidió que consideraran lo que debería hacerse si el gobierno deseaba construir un camino que cruzara la isla y una persona que fuera propietaria de parte del terreno donde se fuera a construir el camino se negara a vender; qué debería hacerse si se aprobara una ley que prohibiera fumar y la gente siguiera haciéndolo, y cuáles serían los derechos de los ciudadanos minoritarios en la isla.

Adelson y sus colaboradores analizaron el desarrollo político en relación con la edad, sexo, clase social y CI, pero la única de esas variables que se relacionaba con el pensamiento político fue la edad. Al estudiar a adolescentes entre 11 y 18 años, encontraron que a los 12 o 13 años empezaba una profunda transformación en el pensamiento político que concluía a los 15 o 16 años. La transformación abarcaba tres cambios fundamentales: un cambio en lo que Adelson llamó el "modo cognoscitivo", una disminución marcada en el apoyo a los sistemas políticos autoritarios y el desarrollo de la capacidad para abrazar una ideología.

El cambio en el modo cognoscitivo incluye varios cambios relacionados con el desarrollo de las operaciones formales, como el mayor uso de las ideas abstractas y el incremento en la tendencia a ver las leyes como construcciones humanas más que como absolutas e inmutables. Los adolescentes mayores tenían mayor probabilidad que los adolescentes más jóvenes de usar ideas abstractas en lugar de ejemplos concretos. Por ejemplo, cuando se les preguntaba acerca del propósito de las leyes, un adolescente mayor común respondió que "para garantizar la seguridad y hacer respetar al gobierno", mientras que un adolescente más joven dijo que las leyes eran necesarias "para que la gente no robe o mate". De manera similar, cuando se les hacían preguntas acerca de la naturaleza del gobierno, era más factible que los adolescentes mayores se refirieran a ideas abstractas como la comunidad o la sociedad, mientras que las afirmaciones de los adolescentes más jóvenes eran más concretas y específicas, refiriéndose, por ejemplo, al presidente o al alcalde.

Los cambios en el modo cognoscitivo también dan lugar a cambios con la edad en las opiniones que tienen los adolescentes de las leyes. Los más jóvenes consideraban que las leyes son eternas e inmutables. Sin embargo, alrededor de los 15 años era más probable que los adolescentes vieran las leyes como construcciones sociales que podían ser cambiadas si la gente regida por ellas deseaba hacerlo. En opinión de Adelson, esto reflejaba el desarrollo de las operaciones formales y una tendencia creciente a ver las leyes menos como objetos concretos y más como acuerdos sociales sujetos a cambio. Esto es similar a lo que Kohlberg describió en el desarrollo moral como el desarrollo del pensamiento del nivel 1, que enfatiza un código moral fijo, al pensamiento del nivel 2, que hace hincapié en la cualidad modificable y socialmente creada de las reglas morales y legales. Kohlberg y Adelson encontraron un cambio parecido en un momento similar, de los 10 a los 15 años.

El segundo cambio fundamental observado por Adelson y sus colaboradores entre la adolescencia temprana y tardía fue una marcada disminución en las opiniones políticas autoritarias. Los adolescentes más jóvenes eran notablemente autoritarios. Por ejemplo, para hacer cumplir una ley que prohibía fumar cigarrillos, aprobaban procedimientos como contratar a informantes de la policía y ¡ocultar espías en los armarios de las casas! "Ante un conjunto grande y diverso de preguntas sobre delitos y castigos", advertía Adelson, "proponían constantemente una forma de solución: castigo, y si eso no era suficiente, un castigo más duro" (Adelson, 1971, p. 1023). Una vez más, el pensamiento de los adolescentes mayores era más complejo, pues trataban de equilibrar la meta de la ley con consideraciones como los derechos individuales y los costos y beneficios a corto y a largo plazo. En un índice de autoritarismo usado en el estudio, 85% de los participantes más jóvenes fueron calificados en la categoría más alta, en comparación con sólo 17% de los que cursaban el último año de la preparatoria.

El tercer cambio consistió en la capacidad de adoptar una ideología. Esto significa que los adolescentes mayores habían reunido un conjunto de ideas que les servía como base para sus actitudes políticas. Al abordar las preguntas de Adelson, hablaban de principios que reflejaban la creencia en alguna combinación de derechos del individuo y de la comunidad, más que un enfoque limitado en las soluciones inmediatas y concretas, como lo hacían los adolescentes más jóvenes.

Estudios más recientes del desarrollo del pensamiento político en la adolescencia han confirmado muchos de los resultados de Adelson (Flanagan y Botcheva, 1999). Por ejemplo, Judith Torney-Purta (1990, 1992, 2004) describió la forma en que el pensamiento político se vuelve cada vez más abstracto y concreto durante la adolescencia, de modo que progresa de las visiones concretas y simples de la preadolescencia a la ideología abstracta más coherente de la adolescencia tardía. Varios especialistas han confirmado los resultados de Adelson sobre la disminución del autoritarismo en la adolescencia (Flanagan y Botcheva, 1999). Por ejemplo, la tolerancia a las opiniones políticas contrarias u ofensivas se incrementa de la niñez a la adolescencia y alcanza su punto más alto en la adolescencia tardía (Sigelman y Toebben, 1992). Estudios recientes sobre el desarrollo político también han anunciado la promesa de Internet como una fuente de conocimiento internacional que, con la orientación de un maestro, podría promover la tolerancia y la toma de perspectiva en las opiniones políticas de los adolescentes (Flanagan y Botcheva, 1999; Torney-Purta, 1990, 1992).

Hay poca investigación sobre el pensamiento político en la adultez emergente, pero tanto en Europa occidental como en Canadá y Estados Unidos, la participación política de los adultos emergentes es sorprendentemente baja según medidas convencionales como las tasas de votación y la participación en partidos políticos (por ejemplo, Barrio, Moreza y Linaza, 2006; Botcheva, Kalcher y Leiderman, 2006; Meeus, 2006; Sears, Simmering y MacNeil, 2006). Los adultos emergentes suelen tener

una menor participación política convencional, no sólo en comparación con los adultos, sino en comparación con las generaciones previas de jóvenes. Tienden a ser escépticos de las motivaciones de los políticos y a considerar que las actividades de los partidos políticos son irrelevantes para sus vidas.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cómo cree que pueda diferir (si acaso) el pensamiento político entre los adolescentes y los adultos emergentes? Plantee una hipótesis y explique cómo la probaría.

Sin embargo, este rechazo a la política convencional no debería interpretarse como una falta de interés en el mejoramiento del estado de sus comunidades, sus sociedades y el mundo (Arnett, 2002b). Por el contrario, los adultos emergentes occidentales tienen mayor probabilidad que los adultos mayores de participar en organizaciones dedicadas a problemas particulares, como la protección del ambiente y los esfuerzos contra la guerra y el racismo (por ejemplo, Goossens y Luyckx, 2006; Meeus, 2006). En una encuesta nacional de universitarios de primer año en Estados Unidos, sólo 28% dijo tener interés en la política, pero 81% había realizado trabajo voluntario y 45% había participado en una demostración política (Kellogg, 2001). A menudo frustrados y distanciados de los procesos políticos convencionales, los adultos emergentes deciden dirigir su energía hacia situaciones específicas que son de importancia para ellos, donde creen que es más probable ver un genuino progreso.

### Ideas políticas como ideas culturales

Al igual que Piaget y Kohlberg, Adelson buscaba establecer una trayectoria de desarrollo por etapas que pudiera aplicarse a todos los jóvenes. Sin embargo, ni Adelson ni otros han intentado aplicar sus ideas a culturas distintas a la cultura mayoritaria de Estados Unidos, por lo que es difícil decir qué tan similar puede ser la trayectoria de desarrollo del pensamiento político que describió a la senda seguida por los adolescentes de una cultura muy diferente. Sin embargo, si tomamos la investigación y la crítica sobre el desarrollo moral, podemos plantear dos hipótesis probables. Una es que en las culturas hay cambios comunes en el pensamiento político asociados con la edad entre la adolescencia temprana y la adolescencia tardía, debido a que las ideas abstractas esgrimidas por los adolescentes mayores en los estudios de Adelson reflejan sus habilidades cognoscitivas más avanzadas. La segunda hipótesis es que también es probable que el patrón observado por Adelson refleje la socialización de los adolescentes en ideas políticas que forman parte de las ideas de una cultura particular (Bellah *et al.*, 1985).



Los adultos emergentes tienen mayor probabilidad que los adultos mayores de participar en manifestaciones políticas.

Adelson y sus colaboradores estudiaron adolescentes de tres países diferentes, pero similares (Estados Unidos, Inglaterra y Alemania Occidental), los cuales tenían leyes e instituciones políticas semejantes. ¿Qué encontrarían si hicieran preguntas similares a adolescentes en China, en Arabia Saudita o entre los aborígenes australianos? Parece probable que las ideas políticas de los adolescentes en esas culturas reflejarían las ideas políticas dominantes de sus sociedades y que por lo tanto diferirían de los adolescentes estadounidenses. Aristóteles, el antiguo filósofo griego, fue una de las personas más brillantes que haya vivido, y sin embargo creía que la dictadura era superior a la democracia, que algunos hombres habían nacido para ser esclavos y que las mujeres eran inferiores a los hombres prácticamente en todos los sentidos. ¿Era menos desarrollado o menos lógico que el joven común de 16 años de nuestro tiempo? No es probable. Lo que es más factible es que él, como nosotros, reflejara las ideas culturales de su época y lugar.

### Socialización política en los países comunistas

Para los adolescentes y los adultos emergentes de los países occidentales, la socialización política es sólo una parte de su exposición a las ideas culturales. Aunque en la escuela aprenden ideales políticos democráticos, fuera del escenario escolar reciben poca socialización política directa. Además, las ideas culturales políticas deben competir con los medios de comunicación, las ideas religiosas y la instrucción moral de la familia en su influencia sobre las ideas culturales de los adolescentes y los adultos emergentes. Sin embargo, en algunas partes del mundo, como en los países comunistas, las ideas políticas son fundamentales para las ideas culturales. En países como China y Cuba, los gobiernos han intentado hacer que las ideas políticas sean la base del pensamiento ideológico en todas las otras esferas de la vida. Se supone que las ideas religiosas, el razonamiento moral e incluso las ideas acerca de la familia y la vida personal

sean reemplazadas por una ideología comunista que lo abarca todo. Todos los medios de comunicación están controlados por el gobierno y están dedicados a promover esta ideología.

Las prácticas de la ex Unión Soviética y de los países de Europa Oriental controlados por ésta hasta 1989 proporcionan un ejemplo vívido de la intensiva socialización política en los países comunistas. En el régimen soviético, dos grandes asociaciones juveniles controlaban la socialización política. La organización de Los Pioneros era para los niños y los adolescentes jóvenes de siete a 14 años, y la Liga de la Juventud Comunista era para jóvenes de 14 a 23 o 25 años (Botcheva *et al.*, 2006; Macek, 2006). Esas organizaciones juveniles proporcionaban el escenario no sólo para el adoctrinamiento político, sino también para las actividades sociales, deportivas, artísticas, musicales y al aire libre. Sin embargo, el propósito principal de las organizaciones juveniles era explícitamente político: enseñar a los niños, adolescentes y adultos emergentes a ser ciudadanos obedientes que creyeran en la ideología comunista y siguieran las instrucciones de este gobierno.

Las organizaciones juveniles eran dirigidas por el gobierno e incluían la enseñanza de la ideología comunista junto con otras actividades. No se permitía la existencia de organizaciones juveniles con administración privada que implicaran una competencia potencial. También se suprimían ideas rivales, por ejemplo, se prohibían las prácticas religiosas y en las escuelas y las organizaciones juveniles se enseñaba el ateísmo. La meta de las organizaciones juveniles era hacer sumamente estrecha la socialización en los países comunistas, de modo que hubiera poca variabilidad en las opiniones políticas y poca desviación del sistema comunista de ideas políticas.

Sin embargo, esta socialización política intensiva y restringida nunca tuvo un éxito completo. Incluso antes de la caída del comunismo en la Unión Soviética y Europa Oriental a finales de la década de 1980 e inicios de la siguiente, en esos países había culturas juveniles cuya resistencia a la ideología comunista era sutil pero inequívoca. Por ejemplo, algunos jóvenes usaban modas y música de rock occidental como un complejo de costumbres que simbolizaba su rechazo al comunismo y su afinidad ideológica con Occidente.

Y cuando empezó la caída del comunismo soviético en 1989, fue iniciado por adultos emergentes. La "revolución de terciopelo" en Checoslovaquia empezó con una huelga y grandes manifestaciones encabezadas por estudiantes (Macek, 2006). Cuando estudiantes fueron golpeados, balaceados y asesinados, el resto de la sociedad checoslovaca reaccionó con indignación. El gobierno comunista dimitió ante las protestas masivas y a continuación las fichas de dominó cayeron en toda Europa Oriental y en la Unión Soviética a medida que los gobiernos comunistas dimitían o eran derribados. Los jóvenes desempeñaron un papel destacado en las revoluciones que condujeron a la caída del comunismo en muchos de esos países (Flanagan y Botcheva, 1999). En Hungría, los jóvenes organizaron manifestaciones de lucha por la independencia y el primer partido político iniciado después de la caída del comunismo era explícitamente de la juventud, pues limitaba la afiliación a los menores de 35 años. En Bulgaria, los jóvenes participaron en huelgas y manifestaciones que llevaron a la caída del gobierno comunista y los representantes de los movimientos estudiantiles tuvieron un papel destacado en el nuevo parlamento (Botcheva *et al.*, 2006). Los sucesos de este periodo demuestran que la socialización política intensiva de los jóvenes en esos países comunistas tuvo una eficacia limitada y que muchos jóvenes la rechazaron a pesar de estar sometidos a ella desde la niñez.

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Cómo explicaría la razón por la que los adultos emergentes participaron más que los adolescentes en las revoluciones que derrocaron a los gobiernos comunistas de Europa Oriental?

En los años transcurridos desde la transición a la democracia, los jóvenes de Europa Oriental se han sentido desilusionados y frustrados por la lentitud del cambio y por los considerables costos sociales que han acompañado a la democracia y la transición a una economía de mercado. Por ahora, se han alejado mucho de la política convencional, al igual que sus homólogos en Europa Occidental y Estados Unidos (Botcheva *et al.*, 2006; Flanagan *et al.*, 1999). Sin embargo, se mantienen esperanzados acerca de su futuro personal, aun cuando se hayan vuelto pesimistas acerca del futuro de sus países (Van Hoorn Komolis, Suchar y Samuelson, 2000).




Los adultos emergentes participaron intensamente en las revueltas que suscitaron la caída del comunismo en Europa. Aquí se ven manifestantes en el "Velvet Revolution" en Checoslovaquia.

## Recapitulación

En este capítulo examinamos varios aspectos de las ideas culturales que fundan la socialización de los adolescentes y los adultos emergentes, y se presentaron muchas ideas que forman parte del enfoque cultural que será adoptado en los siguientes capítulos. Los puntos esenciales del capítulo son los siguientes:

- La socialización es el proceso mediante el cual la gente adquiere las conductas y ideas de la cultura en la que vive. Tres resultados fundamentales para este proceso son la autorregulación, la preparación para los papeles y el cultivo de las fuentes de significado.
- Por lo regular, las ideas culturales tienden al individualismo o el colectivismo. Las culturas individualistas dan prioridad a la independencia y la expresión personal y las culturas colectivistas valoran más la obediencia y la conformidad. Se utilizan los términos de *socialización amplia* y *socialización estrecha* para referirse a los procesos por los cuales los miembros de la cultura llegan a adoptar los valores y ideas de una cultura individualista o colectivista. Las fuentes de socialización son la familia, pares y amigos, escuela, comunidad, medios de comunicación, trabajo, sistema legal y las ideas culturales.
- Un complejo de costumbres consta de una práctica cultural distintiva y de las ideas culturales que la sustentan. Muchos aspectos del desarrollo y la conducta en la adolescencia y la adultez emergente pueden entenderse como complejos de costumbres.
- Las ideas culturales se basan en ideas religiosas. En la actualidad, la mayoría de los países industrializados son seculares más que religiosos, pero la religiosidad es más intensa en Estados Unidos que en los países europeos. En comparación con la preadolescencia, en la adolescencia las ideas acerca de la fe religiosa se vuelven más abstractas y menos concretas.
- La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral proponía que el desarrollo moral ocurre en una secuencia universal independiente de la cultura. Sin embargo, Shweder cuestionó esta suposición en investigaciones que compararon a adolescentes hindúes y estadounidenses y Jensen propuso una teoría de la visión del mundo como una alternativa basada en la cultura.
- Al igual que las ideas religiosas y morales, en el curso de la adolescencia las ideas políticas se vuelven más abstractas y complejas. Los países comunistas intentaron colocar las ideas políticas comunistas en el centro de las ideas culturales, pero los adolescentes y adultos emergentes opusieron resistencia.

La exposición del capítulo sobre las ideas culturales es la base para comprender el desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente desde un enfoque cultural. El individualismo y el colectivismo son una forma útil de distinguir entre dos tipos generales de ideas culturales, aunque son categorías aproximadas y las culturas no corresponden exactamente a una u otra. Los términos *socialización amplia* y *socialización restringida* se refieren al proceso mediante el cual las ideas del individualismo o el colectivismo se convierten en las ideas sostenidas por los adolescentes y adultos emergentes. La idea del complejo de costumbres es útil para dirigir la atención a las ideas culturales que fundan todo lo que la gente de una cultura hace como práctica habitual. Las ideas religiosas, morales y políticas son diferentes tipos de ideas culturales que la gente usa para orientar su conducta y para dar sentido al mundo que la rodea.

El desarrollo de ideas acerca de las ideas culturales ha avanzado aparte de la investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente. Sólo en los años recientes los especialistas en la adolescencia y la adultez emergente empezaron a aceptar las ideas culturales como parte esencial para la comprensión de estas edades. La nueva fusión del enfoque cultural con la investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente está produciendo una gran cantidad de investigaciones fascinantes y que hacen reflexionar, las cuales examinaremos en los siguientes capítulos.



## Términos clave

autorregulación 104
Bar Mitzvah 102
Bat Mitzvah 102
complejo de costumbres 110
Corán 119
deseabilidad social 117
familias de primera generación 114
familias de segunda generación 114
fe de individuación reflexiva 118
fe poética convencional 118
fuentes de significado 104
herencia simbólica 102
ideas culturales 101
moralidad autónoma 120
moralidad heterónoma 120
ontogenético 110
orientación a la justicia 122
orientación al cuidado 122
papeles 102
papeles de género 102
preparación para los papeles 104
Ramadán 119
razonamiento convencional 121
razonamiento posconvencional 121
razonamiento preconvencional 120
secular 115
socialización 104
socialización amplia 106
socialización restringida 106
visión del mundo 124
yo independiente 105
yo interdependiente 105

## Recursos en Internet

**http://www.youthandreligion.org**
Este es el sitio electrónico del Estudio Nacional sobre Juventud y Religión, el mayor y más exhaustivo estudio de las ideas religiosas de los adolescentes estadounidenses que se haya realizado. El sitio contiene información acerca del estudio así como informes en curso de los resultados. En la actualidad siguen a su muestra de adolescentes en la adultez emergente.

## Para lecturas adicionales

Damon, W. (1990). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth.* Nueva York: Macmillan.

Damon, W. (comp.) (2002). *Bringing in a new era in character education.* Stanford, CA: Hoover Institution Press. William Damon es un destacado especialista en el desarrollo moral durante la niñez y la adolescencia. En estos dos libros describe ideas basadas en la investigación para fomentar el desarrollo moral. El primer libro comprende el periodo de la infancia a la adolescencia e incluye ideas para el hogar y la escuela. El segundo libro se enfoca en programas para la formación del carácter en las escuelas, desde la primaria a la preparatoria.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press. Aunque las predicciones de Gilligan sobre las diferencias entre hombres y mujeres en el razonamiento moral no han sido confirmadas por la investigación, vale la pena leer este libro, ya que su crítica del modelo masculino que se aplica en las teorías del desarrollo humano, incluyendo el desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente, hace reflexionar.

Kohlberg, L. y Gilligan, C. (otoño de 1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus, 100,* 1051-1086. Una interesante exposición de las nociones de Kohlberg sobre el desarrollo moral en la adolescencia. Lo escribió con su estudiante, Carol Gilligan, antes de que ella formulara su crítica de la teoría.

Trommsdorff, G. (1994). Parent-adolescent relations in changing societies: A cross-cultural study. En P. Noack, M. Hofer y J. Youniss (comps.). *Psychological responses to social change* (pp. 189-218). Nueva York: Walter de Gruyter. La introducción a este capítulo presenta un panorama útil de la literatura sobre el individualismo y el colectivismo en relación con la adolescencia. Luego Trommsdorff presenta un estudio en que compara a adolescentes de Alemania, Escocia, Japón e Indonesia con respecto a la relación entre el individualismo o colectivismo de su cultura y sus relaciones con sus padres.

CAPÍTULO 5

# Género





ADOLESCENTES Y GÉNERO EN CULTURAS TRADICIONALES

ADOLESCENTES Y GÉNERO EN LA HISTORIA ESTADOUNIDENSE

SOCIALIZACIÓN Y GÉNERO EN OCCIDENTE

GÉNERO Y GLOBALIZACIÓN

Terry se desviste. Primero se siente nervioso e inquieto y luego se siente tonto. A fin de cuentas, la fotógrafa es una profesional y probablemente ha visto mil cuerpos desnudos, así que no importa uno más. Después de tanto gimnasio y aeróbicos, ¿por qué no lucir todo el trabajo que necesitó para conseguir un cuerpo tan atractivo? "Debería estar orgulloso", piensa Terry mientras se pone la bata que la fotógrafa amablemente le proporcionó. Una vez expuesto a las luces del estudio, Terry vuelve a sentir dudas pero las desecha y deja caer la bata. La fotógrafa sugiere una pose sentada y Terry se sienta, pero deja caer las manos para cubrir sus genitales. "Pon tus manos en las rodillas, por favor", dice la fotógrafa con delicadeza. A fin de cuentas, es una profesional y sabe como relajar a sus modelos" (adaptado de Carroll y Wolpe, 1996, p. 162).



El propósito de este relato, como quizá ha adivinado, es demostrar la facilidad con la que nuestra mente hace suposiciones acerca de los papeles masculinos y femeninos y nuestra sorpresa cuando resulta que nuestros estereotipos están equivocados. A la mayoría nos resulta tan sencillo pensar en el mundo en términos de género, que ni siquiera nos damos cuenta de la profundidad con que nuestras suposiciones dan forma a nuestras percepciones. Lo primero que suele preguntar la gente cuando sabe que algún conocido tuvo un bebé es, "¿fue niño o niña?". A partir del nacimiento, e incluso antes gracias a las pruebas prenatales, nuestro sexo organiza la forma en que pensamos acerca de los rasgos, las habilidades y el comportamiento de las personas. Y en la adolescencia, cuando llega la madurez sexual, la conciencia de género y las presiones de la socialización relacionadas con él se vuelven especialmente agudas.

En todos los capítulos del libro el género es un tema importante. De las relaciones familiares al desempeño escolar y a la sexualidad, las semejanzas y diferencias de género merecen nuestra atención. Debido a la importancia del género para muchos aspectos del desarrollo, este capítulo está dedicado a él como una de las bases del desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente. Es necesario abordar muchos temas: ¿qué requisitos específicos para hombres y mujeres imponen las culturas a los jóvenes cuando llegan a la adolescencia? ¿Qué importancia adquiere el género para la socialización en la adolescencia? ¿Cómo se expresa la socialización por género en la familia y en otros escenarios? ¿Cuáles son las consecuencias para los adolescentes de ajustarse o no a las expectativas culturales para la conducta relacionada con los papeles de género? Preguntas como éstas son las que abordaremos en el capítulo.

Dado que la información sobre el género es relevante para todos los capítulos del libro, en este capítulo presento secciones muy amplias sobre los patrones culturales e históricos de la socialización por género en la adolescencia. Esas secciones serán seguidas por un examen de la socialización por género en las sociedades occidentales modernas. Luego consideraremos los estereotipos de género en la adultez emergente y las razones de su persistencia a pesar de que la evidencia que los sustenta sea débil. Por último, consideraremos las formas en que la globalización cambia las expectativas para los adolescentes y los adultos emergentes sexo de acuerdo con el género en las culturas tradicionales.

Sin embargo, antes de avanzar aclaremos la diferencia entre género y sexo. En general, en las ciencias sociales se usa el término **sexo** para referirse al estatus *biológico*



*de ser macho o hembra*. **Género**, en cambio, se refiere a las *categorías sociales de masculino y femenino* (Helgeson, 2002; Tobach, 2004; Unger y Crawford, 1996). El uso del término "sexo" implica que las características consideradas de los machos y las hembras tienen una base biológica. El uso del término "género" implica que las características de los hombres y las mujeres responden a ideas, influencias y percepciones culturales y sociales. Por ejemplo, el hecho de que los hombres se vuelvan más musculosos en la pubertad y que las mujeres desarrollen senos es una diferencia sexual. Sin embargo, el hecho de que las chicas tengan una imagen corporal más negativa que los hombres en la adolescencia es una diferencia de género. En este capítulo, nos enfocaremos en el género.

## Adolescentes y género en culturas tradicionales

Para los adolescentes de las culturas tradicionales, los papeles de género y las expectativas permean todos los aspectos de la vida, incluso más que en Occidente. En las culturas tradicionales, los adolescentes hombres suelen llevar vidas muy diferentes a las de las mujeres y pasan poco tiempo juntos. La conducta esperada de los adolescentes y el trabajo que desempeñarán de adultos está claramente separada para hombres y mujeres, por lo que es común que su vida cotidiana no coincidan (Howard, 1998; Schlegel y Barry, 1991). Además, tanto para los hombres como para las mujeres, las exigencias suelen intensificarse en la adolescencia y no se toleran muchas desviaciones de la norma. En las culturas en que la socialización es restringida, suele serlo mucho más en relación con las expectativas de género.

Veamos primero las expectativas para las muchachas en las culturas tradicionales; luego veremos las expectativas para los varones.

### De niña a mujer

En las culturas tradicionales preindustriales, las niñas trabajan al lado de su madre desde temprana edad. A los seis o siete años ayudan a cuidar a sus hermanos y primos menores (Whiting y Edwards, 1988). A esa misma edad, o incluso antes, también ayudan a sus madres a conseguir comida, cocinar, confeccionar ropa, recoger leña y en el resto de las actividades necesarias en casa. Al llegar a la adolescencia, las mujeres trabajan al lado de su madre casi como iguales (Schlegel y Bary, 1991). La autoridad de la madre sobre sus hijas es clara, pero en la adolescencia las hijas han aprendido tan bien las destrezas del cuidado de los niños y el gobierno de una casa, que pueden aportar un trabajo que es más o menos igual al trabajo de su madre.

Una importante diferencia de género que ocurre en la adolescencia en las culturas tradicionales es que los muchachos tienen menos contacto con sus familias y mucho más contacto con sus pares que antes, mientras que las muchachas mantienen una relación cercana con su madre y mucho tiempo con ellas a diario (Schlegel y Barry, 1991). Esta diferencia se debe, en parte, a que es más probable que las mujeres trabajen con su madre a que los hombres trabajen con su padre, pero aun cuando esto suceda los adolescentes varones tienen menos contacto e intimidad con sus padres que el que tienen las muchachas con sus madres. Esta interdependencia de madres e hijas no implica que éstas permanezcan dominadas de una manera dependiente e infantil. Por ejemplo, Schlegel (1973) describe que entre los hopis, una tribu estadounidense, a pesar de que las relaciones entre madre e hija son muy cercanas durante toda la vida, las adolescentes son excepcionalmente seguras y asertivas.

No obstante, en las culturas tradicionales, la socialización durante la adolescencia se hace más amplia para los hombres, mientras que para las mujeres permanece restringida o se hace aun más estrecha. En palabras de un equipo de especialistas, "durante la adolescencia, el mundo se expande para los muchachos y se contrae para las muchachas. Ellos disfrutan de nuevos privilegios reservados para los hombres; ellas soportan nuevas restricciones reservadas para las mujeres" (Mensch *et al.*, 1998, p. 2). En la compañía de su madre, y a menudo de otras mujeres adultas, la vida diaria de las adolescentes se mantiene dentro de una jerarquía de autoridad. Las muchachas están sometidas a la autoridad de todas las mujeres adultas debido a su categoría de adultas y a su mayor edad (por ejemplo, Chinas, 1991; Davis y Davis, 1989).

Otra razón para la socialización más reducida de las adolescentes es que es más probable que el inicio de la sexualidad esté más restringido para las mujeres que para los hombres (Howard, 1998; Mensch *et al.*, 1998; Whiting, Burbank y Ratner, 1986). Por lo general, en las culturas tradicionales se permite e incluso se espera que los varones adquieran cierta experiencia sexual antes del matrimonio. En ocasiones, esto también es cierto en el caso de las muchachas (por ejemplo, Burbank, 1988; Coté, 1994), pero hay más variaciones entre las culturas, desde las que les permiten o las alientan a iniciar su actividad sexual antes del matrimonio hasta las que las castigan con la muerte u otras penas si pierden la virginidad antes de casarse (Whiting *et al.*, 1986). Cuando se espera que las adolescentes sean vírgenes y que los muchachos no lo sean, éstos suelen tener su primera experiencia sexual con prostitutas o con mujeres mayores conocidas por satisfacer los intereses sexuales de los adolescentes (por ejemplo, Davis y Davis, 1989; Howard, 1998). Sin embargo, esta doble moral también crea mucha tensión sexual y personal entre adolescentes hombres y mujeres, ya que ellos las presionan para que desinhiban su interés sexual,



En las culturas tradicionales es común que las adolescentes trabajen al lado de su madre casi como sus iguales. En la foto, una madre y sus hijas hacen tortillas en una aldea salvadoreña.

mientras que ellas temen a la vergüenza y la deshonra que caería sobre ellas si ceden (pero no sobre el muchacho).

Chinas (1991), quien ha estudiado mujeres adolescentes y adultas de un poblado mexicano, proporciona un excelente ejemplo de las expectativas específicas para las adolescentes en culturas tradicionales. Según la descripción de Chinas, la socialización se vuelve más restringida para las jóvenes una vez que llegan a la pubertad, antes de la cual es común que se envíe a las niñas a la plaza del pueblo a comprar comida al mercado. Cumpliendo ese encargo, las niñas se vuelven compradoras astutas, hábiles para contar el cambio y para hacer sumas y restas mentales. Sin embargo, en la cultura mexicana se exige que las chicas sean vírgenes antes del matrimonio. En consecuencia, una vez que llegan a la pubertad ya no se les permite ir solas a la plaza del pueblo y, por lo general, se les mantiene bajo una estrecha vigilancia para reducir la probabilidad de aventuras sexuales prematrimoniales.

Durante la adolescencia las actividades de las muchachas del poblado implican sobre todo aprender a hacerse cargo de una casa. De niñas aprenden a cuidar a niños más pequeños (por lo regular, los hermanos menores), y cuando son adolescentes dedican su tiempo a aprender habilidades domésticas, como hacer tortillas, coser y bordar, y dejan el cuidado de los niños pequeños a otras niñas. La escuela no forma parte de la experiencia de la adolescente. Si acaso tuvo la oportunidad de asistir a la escuela, sólo fue por, más o menos, un año a la edad de seis o siete años, tiempo suficiente para alfabetizarse. En contraste, es mucho más probable que a los muchachos se les permita asistir a la escuela hasta los 12 años o más.

Entre los 10 y los 16 años, las muchachas tienen pocas oportunidades de interactuar con los muchachos. A esa edad se evita con severidad que conversen con muchachos y, en los poblados pequeños, la conducta de una muchacha puede ser supervisada de manera casi constante no sólo por los padres o los hermanos, sino por otros adultos que la conocen. Sin embargo, alrededor de los 16 años se considera que las muchachas han alcanzado una edad casadera y se les permite asistir a fiestas públicas bajo el ojo vigilante de una pariente mayor (la madre, una tía o la abuela). A una muchacha de esa edad también se le permite asistir los domingos por la tarde al *paseo*, en el cual las personas del pueblo se reúnen en la plaza pública y dan vueltas por la plaza, en una dirección las que caminan por la parte interna de la acera y en dirección contraria las que caminan por la parte externa. Esto proporciona una rara oportunidad de que los jóvenes se miren y quizá intercambien unas palabras.

Si un muchacho está interesado en una chica, empezará a esperar fuera de su casa los domingos por la tarde con la esperanza de que se le permita acompañarla al *paseo*. Este es un punto crítico y, aunque el muchacho es siempre el que inicia el cortejo, la muchacha tiene aquí el poder de continuarlo o terminarlo. Si la muchacha le pone freno, él está obligado a terminar el cortejo, pero si ella le permite acompañarla, se consideran más o menos comprometidos. A partir de entonces, él pasará la mayor parte de sus tardes libres esperando oculto fuera de su casa con la esperanza de que ella salga a algún mandado para poder hablarle un momento. Después de hacerlo por algunos meses, algunos representantes del muchacho se acercan en su nombre a los padres de la muchacha y solicitan su permiso para que se casen. Aunque no se pregunta a la muchacha por sus sentimientos, ella ya ha dado indirectamente su consentimiento al permitir que el muchacho la corteje.

La descripción que hace Chinas de las muchachas en este poblado mexicano ilustra varios temas que suelen encontrarse en la socialización de las adolescentes en las culturas tradicionales: responsabilidades de trabajo a temprana edad, relaciones estrechas con mujeres adultas que las supervisan y la importancia de la adolescencia como preparación para el matrimonio y para el trabajo adulto específico al género. Como veremos en la siguiente sección, en las culturas tradicionales la socialización de los muchachos es similar en ciertos aspectos y diferente en otros.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Compare las expectativas de género para las adolescentes en la aldea mexicana descrita por Chinas con las expectativas de género para las adolescentes en la cultura mayoritaria estadounidense. ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias?

## De niño a hombre

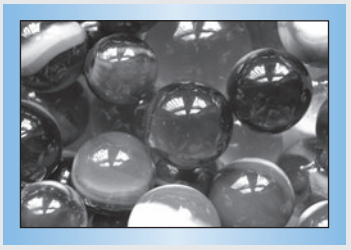
Una asombrosa diferencia entre las expectativas para mujeres y hombres en culturas tradicionales es que, para estos últimos, la hombría es algo que deben *alcanzar* en un grado mucho mayor que en el que las muchachas



## Enfoque en la *cultura*

### Circuncisión masculina y femenina en la adolescencia

La circuncisión, que consiste en cortar una parte de los genitales de modo que quedan permanentemente alterados, es una práctica antigua. Sabemos que la circuncisión masculina se remonta al menos 2500 años entre los antiguos judíos y otras culturas en lo que ahora se conoce como Medio Oriente. Para muchos judíos, entonces y ahora, la circuncisión tiene un enorme significado religioso y comunitario de la alianza entre Dios y el pueblo judío, y como un indicador permanente de la pertenencia de un hombre a la comunidad judía. Entre los judíos, la circuncisión ocurre en la infancia, ocho días después del nacimiento.



Si usted es un hombre y creció en Estados Unidos, es probable que se lo hayan circuncidado en la infancia, sea judío o no. En la actualidad, la circuncisión de realiza de manera rutinaria poco después del nacimiento por razones higiénicas, como forma de prevenir ciertas enfermedades que es un poco más probable que se desarrollen en los hombres no circuncidados.

Sin embargo, en varias partes del mundo la circuncisión no ocurre en la infancia sino en la adolescencia, y no sólo entre los muchachos sino también en las chicas. En Medio Oriente y Asia existen culturas en que se practica la circuncisión adolescente, pero ésta es más común en África (Hatfield y Rapson, 2006). En la mayoría de las culturas que practican la circuncisión en la adolescencia, ésta tiene lugar en hombres y mujeres. Sin embargo, su naturaleza y sus consecuencias son muy diferentes para los hombres y para las mujeres.

La circuncisión masculina en la adolescencia consiste en cortar el prepucio. Es sumamente doloroso y no se aplica ninguna anestesia. Se supone que los muchachos demuestran su valor y fortaleza al soportar la circuncisión sin resistirse, llorar ni chistar (Gilmore, 1990). Hay mucha presión social para mostrarse estoico. La circuncisión ocurre como un rito público que es observado por la comunidad, y si un muchacho muestra resistencia o emoción, quedará permanentemente deshonrado ante su comunidad y su familia también quedará en el oprobio.

Aunque la circuncisión masculina es dolorosa y traumática y los efectos emocionales y sociales del fracaso pueden ser grandes, sus efectos físicos a largo plazo no son dañinos. Una vez que el corte sana, el muchacho será capaz de experimentar las mismas sensaciones placenteras en el pene como antes de la circuncisión. Además, si el muchacho soporta la circuncisión sin emoción visible, después recibirá el beneficio de un incremento en su estatus, ya que se considerará que ha dejado la niñez y entrado a la adolescencia.

Para las adolescentes, el procedimiento y las consecuencias de la circuncisión son mucho más traumáticas en lo físico y lo emocional. La circuncisión femenina adopta diversas formas, pero casi siempre se afecta el clítoris. En algunas culturas se corta la cubierta del clítoris, en otras se corta todo el clítoris y en otras más se corta el clítoris junto con partes de los labios menores y de los labios mayores (Hatsfield y Rapson, 2006). La figura 5.1 muestra las tasas de circuncisión femenina en varios países africanos.

Aunque la circuncisión de las adolescentes no se hace en público como suele hacerse para los muchachos, y aunque no se espera que las muchachas permanezcan calladas y estoicas durante el procedimiento, las consecuencias físicas de la circuncisión son mucho más graves. Hay un sangrado abundante y la posibilidad de infección es alta. Después de eso, muchas chicas sufren dolor crónico cada vez que menstrúan u orinan, y se agudizan sus riesgos de infecciones urinarias y de complicaciones en el parto. Además, la operación prácticamente asegura que la muchacha nunca tendrá un orgasmo. De hecho, es probable que todas las relaciones sexuales sean dolorosas durante años y quizá toda la vida.

¿Por qué conservan las culturas esta tradición? En parte por la inercia de las prácticas culturales, las personas crecen con la idea de que las prácticas y creencias de su cultura son buenas y correctas y no es común que se cuestione su base ética. Sin embargo, otra motivación para los hombres puede ser que, sin la posibilidad de un orgasmo, es menos probable que

las esposas tengan sexo con otros hombres (Hatfield y Rapson, 2006). La circuncisión femenina es una forma brutal de ejercer control sobre la sexualidad de las mujeres.

¿Por qué se someten a esa práctica las mujeres? En parte porque no tienen elección. Si no se someten por voluntad propia se les sujeta o se les amarra (Hatfield y Rapson, 2006). Sin embargo, otra razón es que en esas culturas las muchachas crecen sabiendo que un hombre no se casará con una mujer que no está circuncidada (French, 1992) y saben también que deben casarse para tener un lugar social aceptado en su cultura. De modo que las muchachas se someten voluntariamente y pueden incluso valorar la práctica como una forma de obtener un estatus más alto en su comunidad y volverse aceptables para los hombres como una esposa potencial (Shweder, 2002).

En años recientes, la circuncisión femenina se ha convertido en un tema sumamente polémico de preocupación mundial. Los críticos la denominan mutilación genital y han iniciado una campaña internacional en su contra. Organizaciones internacionales como las Naciones Unidas han publicado informes que la condenan (UNDESA, 2005). La escritora Alice Walker publicó una novela en que describe la práctica, *Possessing the Secret of Joy* (Walker, 1992) y se convirtió en líder de la lucha para terminarla. Algunos defensores han argumentado que la evidencia de consecuencias físicas y sexuales es exagerada y que Occidente no debería imponer sus valores sobre las culturas que practican la circuncisión femenina (Shweder, 2002). Sin embargo, los críticos responden que el respeto a las diferencias culturales puede llegar demasiado lejos y que las prácticas que causan sufrimiento a tantas personas deberían condenarse y abolirse en cualquier cultura (Hatfield y Rapson, 2006; Nussbaum, 1992). No obstante, la circuncisión femenina sigue siendo la norma para las adolescentes de muchas culturas africanas.

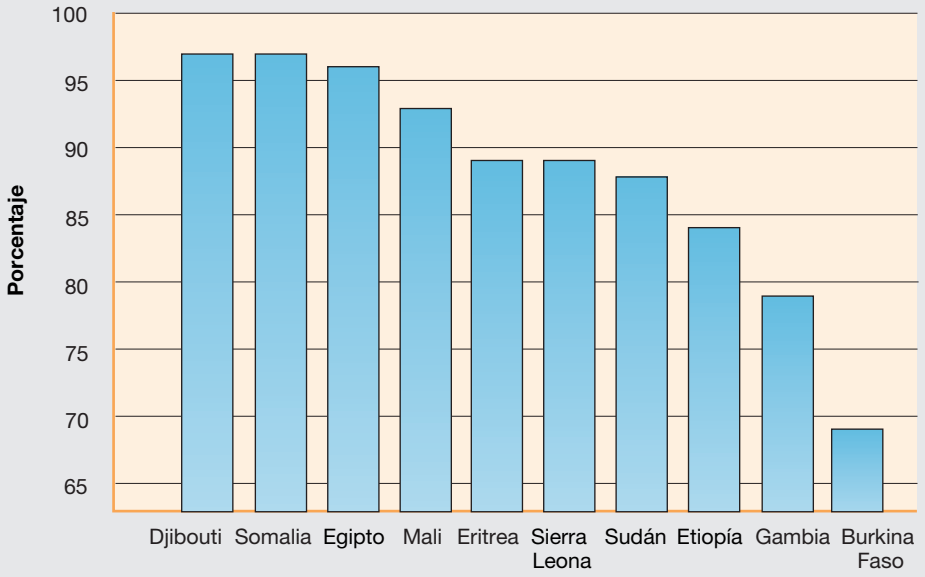


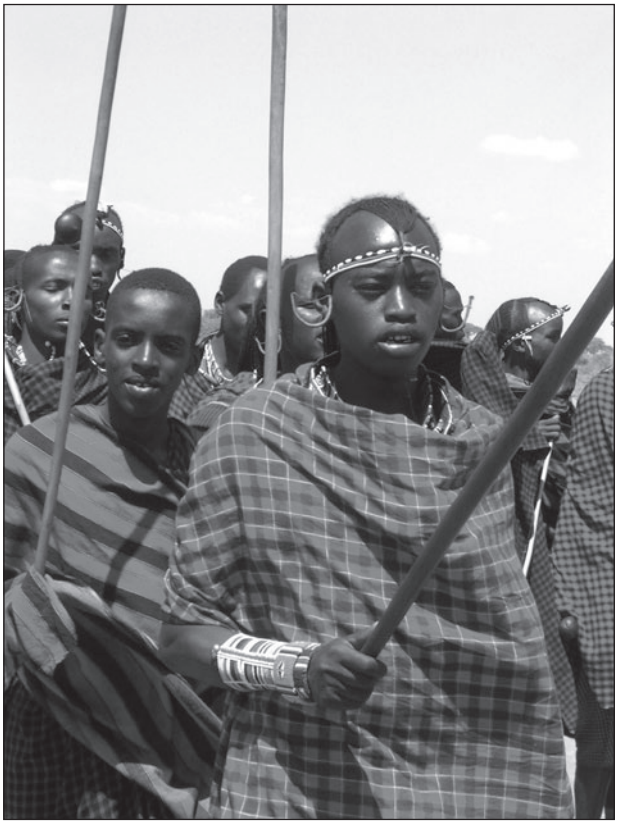

**FIGURA 5.1** Tasa de circuncisión femenina en varios países.
Fuente: The Economist (1999).

deben lograr "ser mujeres" (Leavitt, 1998). Es cierto que se requiere que las muchachas demuestren varias habilidades y cualidades del carácter antes de que pueda decirse que se han convertido en mujeres. Sin embargo, en las culturas más tradicionales se considera que "ser mujer" es algo que las muchachas consiguen de manera natural durante la adolescencia, y se piensa que la menarquia señala, sin duda alguna, que están listas para ser mujeres. En contraste, no existe un indicador biológico de la hombría. Para los muchachos, el proceso alcanzar la hombría suele estar lleno de peligros y conlleva una definitiva y formidable posibilidad de fracaso.

Como una ilustración de esto, es sorprendente observar que muchas culturas tienen un término para el hombre fracasado. Por ejemplo, es español un hombre fracasado es un *flojo* (una palabra que también significa endeble, perezoso, inútil), un *gamberro*. En otros idiomas hay palabras similares (Gilmore, 1990). En contraste, si bien es cierto que existen muchos términos peyorativos que se aplican a las mujeres, ninguno tiene connotaciones de *ser un fracaso como mujer* de la misma manera en que *flojo* y otros términos significan que se es *un fracaso como hombre*.

¿Qué tiene entonces que hacer un adolescente en las culturas tradicionales para lograr la hombría y escapar del estigma de que se le considere un hombre fracasado? El antropólogo David Gilmore (1990) escribió un espléndido libro, *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*, en el cual analiza esta pregunta en culturas tradicionales de todo el mundo. Concluye que en la mayoría de las culturas, un adolescente tiene que demostrar tres capacidades antes de que se le pueda considerar un hombre: *proveer, proteger* y *procrear*. Debe **proveer** en el sentido de que tiene que demostrar que ha desarrollado habilidades que son económicamente útiles y que le permitirán sostener a la esposa y los hijos que probablemente tenga como adulto. Por ejemplo, si los hombres adultos se dedican principalmente a la pesca, el muchacho tiene que demostrar que ha aprendido las habilidades necesarias para pescar lo suficientemente bien para mantener a una familia.

Segundo, tiene que **proteger** en el sentido de que debe demostrar que puede contribuir a la protección de su familia, parentela, tribu y otros grupos a los que pertenezca, del ataque de enemigos humanos o depredadores animales. Esto lo aprende al adquirir las destrezas de la guerra y la capacidad para usar armas. A lo largo de la historia de la humanidad, los conflictos entre los grupos humanos han sido parte de la vida en la mayoría de las culturas, por lo que es un requisito fundamental. Por último, tiene que aprender a **procrear**, en el sentido de que debe adquirir alguna experiencia sexual antes del matrimonio. Esto no significa que pueda hacer ostentación de su atractivo sexual sino simplemente que muestre que al casarse será capaz de tener un desempeño sexual lo bastante bueno para engendrar niños.



En las culturas tradicionales, los adolescentes deben aprender a proveer, proteger y procrear. En la foto se ve a muchachos de la tribu Masai.

En las culturas tradicionales, los requisitos de la hombría por lo regular implican no sólo la adquisición de habilidades específicas en esas tres áreas, sino también el fomento de ciertas *cualidades del carácter* que deben acompañarlas para hacerlas útiles y eficaces (Arnett, 1998a). Aprender a proveer significa no sólo desarrollar habilidades económicas, sino también las cualidades de la diligencia y la resistencia. Aprender a proteger no solo es aprender las habilidades de la guerra y las armas, sino también cultivar las cualidades del valor y la fortaleza. Aprender a procrear no sólo implica al desempeño sexual, sino también las cualidades de la confianza y la audacia que llevan a las oportunidades sexuales.

Gilmore (1990) ofrece en su libro algunos ejemplos excelentes de los requisitos de las culturas para la hombría. Por ejemplo, los mehinakus viven en la parte más remota de la selva tropical más grande del mundo en el centro de Brasil. El lugar donde viven es tan apartado que son una de las pocas culturas que han sido muy poco afectadas por la globalización. Aparte de la visita ocasional de un misionero o un antropólogo, se les ha dejado tranquilos (hasta ahora).

Entre los mehinakus, que un adolescente aprenda a proveer significa que debe aprender a pescar y a cazar, que son las dos principales actividades económicas de los

hombres (las mujeres atienden huertas de verduras, cuidan a los niños y se hacen cargo del hogar). Dependiendo del suministro local de comida, en ocasiones la pesca y la caza requieren salir en largas expediciones a territorios prometedores, a veces durante días o semanas. Así, aprender a proveer no sólo significa aprender las habilidades de la pesca y la caza, sino también adquirir las cualidades de diligencia, resistencia y valor (porque a veces las expediciones son peligrosas). A los adolescentes que no acompañan a sus padres en esos viajes por pereza, debilidad o temor se les ridiculiza como "niñitas" y se les dice que las mujeres los encontrarán indeseables.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Considera que los requisitos para la hombría que son comunes en las culturas tradicionales (proveer, proteger y procrear) también se imponen en forma modificada a los adolescentes en las sociedades occidentales? ¿Hay otras cualidades que usted piense que son parte de los requerimientos de las sociedades occidentales para la hombría, no sólo la adultez, además de la hombría específicamente?

Aprender a proteger significa aprender a luchar y a blandir armas contra los hombres de las tribus vecinas. Los mehinakus prefieren la paz y no son agresivos con sus vecinos, pero éstos los atacan constantemente y se requiere que los hombres defiendan a sus mujeres y a sus hijos. Los hombres también deben aprender a defenderse en sus viajes en busca de comida, ya que esto a menudo significa que deben cruzar por el territorio de tribus más agresivas.

Como parte de su preparación para la protección, los chicos y los hombres mehinakus participan casi todos los días en encuentros de lucha. Esos combates son extremadamente competitivos y cada vez que un hombre gana aumenta su estatus en la comunidad, mientras que el fracaso repetido es profundamente humillante y una amenaza para el estatus de su hombría. Esto presiona mucho a los adolescentes porque se pone en tela de juicio el progreso hacia la hombría de aquellos que no obtienen buenos resultados en los combates y que son mucho menos atractivos para las muchachas como esposos potenciales.

En lo que respecta a aprender a procrear, el sexo es el tema de conversación más popular entre los hombres adolescentes y adultos. Bromean y alardean al respecto, pero también se preocupan mucho por los fracasos potenciales, ya que en su pequeña comunidad cualquier fracaso en el "desempeño" rápidamente se hace del conocimiento público. Debido a lo mucho que temen a la impotencia, usan numerosos rituales mágicos para prevenirla o curarla, como frotar el pene con diversos productos animales o vegetales. Igual que con las tareas de proveer y proteger, los adolescentes están muy presionados para demostrar que pueden responder sexualmente y, si no pueden hacerlo, se les ridiculiza y se les condena al ostracismo.

Vale la pena mencionar otra cosa sobre la hombría de los mehinakus, porque también es muy común en otras culturas. Se supone que los hombres adolescentes y adultos deben pasar entre ellos su tiempo libre, no en casa con su madre o su esposa e hijos. Los adolescentes y los hombres se reúnen todos los días en la plaza pública para hablar, luchar y tomar decisiones colectivas, mientras que, se supone, las mujeres adolescentes y adultas deben mantenerse fuera de esta plaza. Un hombre que prefiera la compañía de las mujeres, incluso la de su esposa, es ridiculizado como un "hombre del patio de basura", un hombre que no es de verdad un hombre (es otro buen ejemplo de un término para un hombre fracasado). Una vez más, hay una intensa presión sobre los adolescentes hombres para que se ajusten a esta norma. Cualesquiera que sean sus propias inclinaciones, esta socialización restringida del papel masculino exige su conformidad.

Los temas de proveer, proteger y procrear pueden verse con claridad en la socialización de los adolescentes mehinakus. Este ejemplo también ilustra la intensa presión de la socialización que experimentan los adolescentes en las culturas tradicionales y las nefastas consecuencias sociales para los que no logran estar a la altura de las normas prescritas por la cultura para la hombría. En las culturas tradicionales, para hombres y mujeres, la adolescencia es una época en que se aclaran y resaltan los papeles de género. Como veremos en la siguiente sección, este mayor énfasis en la adolescencia también ha sido característica durante mucho tiempo de la sociedad estadounidense.

*"Cuando vemos a los muchachos actuar de ciertas formas, no debemos juzgarlos con demasiada severidad. Debemos verlos de la misma manera en que vemos a cualquier otra criatura de la naturaleza, como las serpientes. Hacen cosas que parecen inapropiadas en un mundo civilizado, pero sólo están siguiendo los patrones conductuales que se arraigaron hace millones de años. Si somos pacientes y comprensivos, si tratamos de entender lo que 'las mueve', podemos tener éxito para modificar su conducta y ponerlas más 'en sintonía' con la sociedad moderna. Estoy hablando de las serpientes. Con los muchachos no hay esperanza."*

—Dave Barry (1995), p. 41

## Adolescentes y género en la historia estadounidense

De la misma manera en que el estudio de la adolescencia en las culturas tradicionales revela marcadas disparidades en la socialización de hombres y mujeres, se revela un esquema similar cuando se estudia en la historia estadounidense. Igual que en las culturas tradicionales, en la historia de la sociedad de Estados Unidos lo que significa crecer de niña a mujer ha sido muy diferente de lo que es crecer de niño a hombre.

### De niña a mujer

*"¡Estoy tan cansada de ser gorda! Voy a regresar a la escuela pesando 54 kilos, lo juro. Tengo tres meses para perder 13 kilos, pero lo haré o moriré en el intento."*

—Pasaje del diario de una chica estadounidense de 15 años en 1926 (en Brumberg, 1997, pp. 102-103)

Las adolescentes estadounidenses de clase media que crecieron en los siglos XVIII y XIX enfrentaron expectativas que las restringían y las apoyaban más que las que experimentan en la actualidad las adolescentes. Estaban estrechamente restringidas en términos de las funciones laborales para las que se les permitía estudiar o a las que podían ingresar. Pocas ocupaciones, aparte de ser maestra, enfermera o costurera, se consideraban apropiadas para una mujer. De hecho, ninguna profesión se consideraba mejor, por lo que una mujer joven podía centrarse en sus papeles futuros como esposa y madre.

Las adolescentes también estaban restringidas porque la cultura percibía a las mujeres, en especial a las jóvenes, como frágiles e inocentes. Una razón importante por la que se les desalentaba para seguir una profesión era que se consideraba que el trabajo intelectual era "malo para la salud" de las mujeres. Esta opinión estaba relacionada con las ideas sobre la menstruación, de manera específica la creencia de que el trabajo intelectual dirigiría la energía de una mujer hacia su cerebro alejándola de sus ovarios, lo que perturbaría su ciclo menstrual y pondría en riesgo su salud (Brumberg, 1997). Este es un buen ejemplo de algo que se alegaba que era una diferencia sexual (se consideraba que las mujeres eran biológicamente menos capaces para el trabajo intelectual) pero que resultó ser más bien una diferencia de género (arraigada en ideas culturales). También se consideraba que las mujeres eran demasiado débiles para desempeñar algún trabajo físico importante.

Esta idea de que las adolescentes son incapaces de realizar un trabajo agotador contrasta de manera marcada con las expectativas que hemos visto en las culturas tradicionales, en las que las muchachas trabajan al lado de su madre con responsabilidades casi de adulto. Sin embargo, es probable que esta exclusión del trabajo se aplicara principalmente a las adolescentes estadounidenses de la creciente clase media. Hasta mediados del siglo XIX, la mayoría de las familias estadounidenses se dedicaban a la agricultura en pequeña escala (Hernández, 1994), y en esas familias la vida de las adolescentes era muy similar a la de sus iguales en las culturas tradicionales: trabajaban al lado de su madre y realizaban todos los días un trabajo útil y necesario. Además, a lo largo del siglo XIX e inicios del XX, muchas adolescentes trabajaban en las fábricas que surgieron durante la industrialización (Kett, 1977).

En la sociedad estadounidense, la sexualidad es una tercer área en la que históricamente se restringió la vida de las muchachas de clase media. En la historia de ese país, más o menos hasta la década de 1920, se consideraba esencial que las muchachas mantuvieran la virginidad hasta el matrimonio. Rara vez se usaba el término *himen*, pero se enseñaba a las adolescentes que poseían una "joya" o un "tesoro" que sólo deberían entregar en su noche de bodas (Brumberg, 1997). Hasta el matrimonio, se mantenía a las jóvenes tan inocentes de cuerpo y mente como fuera posible.




Hasta la década de 1920, las muchachas estadounidenses de clase media empezaban a usar corsé cuando llegaban a la pubertad.

La meta de mantener la inocencia de las muchachas se llevaba tan lejos que a muchas ni siquiera se les hablaba de la menarquia. Los historiadores estiman que antes de la primera mitad del siglo XX, más de 65% de las adolescentes estadounidenses no tenían ninguna preparación para la menarquia (Brumberg, 1997), y ya vimos en el capítulo 2 lo impactante que puede ser para las muchachas que no saben de su llegada. Las madres creían que al no hablar del asunto estaban protegiendo a sus hijas tanto tiempo como fuera posible de los misterios oscuros del sexo. Sólo fue en la década de 1920, llamada en ocasiones "la primera revolución sexual estadounidense", que la virginidad empezó a perder su estatus casi sagrado. Y fue sólo a finales de la década de 1940, cuando la mayoría de las muchachas estadounidenses empezaron a recibir información sobre la menarquia en la escuela, con su madre o de otras fuentes antes de que llegara (Brumberg, 1997).

Históricamente, una cuarta área de restricción para las adolescentes ha sido la apariencia física. En el capítulo 2 vimos que a las muchachas se les dificulta alcanzar el ideal actual de esbeltez cuando su cuerpo llega a la pubertad, pero las ideas irracionales sobre la apariencia femenina no son nuevas. Hasta el inicio del siglo XX, la mayoría de las adolescentes y mujeres de clase media de Occidente usaban alguna versión del corsé, que estaba diseñado para sostener los senos y apretar la cintura para hacerla lucir tan pequeña como fuera posible. Para la década de 1920 el corsé se usaba muy poco y fue reemplazado por el sostén, pero esa década también atestiguó nuevos requisitos para la apariencia femenina, afeitar piernas y axilas se convirtió en una práctica común de las mujeres estadounidenses, lo mismo que hacer dieta en un esfuerzo por obtener una figura delgada como de muchacho.

En la década de 1950 la apariencia de muchacho pasó a ser obsoleta y se pusieron de moda los senos grandes. Los diarios de adolescentes de la década de 1950 muestran una preocupación por el sostén y los senos y una diversidad de técnicas dudosas para incrementar el tamaño de los senos, que iban de los programas de ejercicio a las cremas y exponer los senos a la luz de la luna (Brumberg, 1997). En cada época las adolescentes se han esforzado por alcanzar el ideal femenino que su socialización las ha llevado a desear y a menudo han experimentado como una gran fuente de frustración el curso normal de su desarrollo biológico durante la pubertad.

Sin embargo, según Joan Jacobs Brumberg (1997), historiadora y autora del libro titulado *The Body Project: An Intimate History of American Girls,* históricamente el desarrollo de niña a mujer también ha tenido algunas ventajas en comparación con el presente. Brumberg señala y describe en detalle la forma en que durante los siglos XVIII y XIX, en la sociedad estadounidense, las niñas eran restringidas y protegidas y en gran medida ignoraban las funciones de su propio cuerpo. Sin embargo, la autora escribe que las niñas de esos tiempos también se beneficiaban de la existencia de una amplia gama de organizaciones voluntarias, como la Young Women's Christian Association (YWCA), las Girl Scouts y el Camp Fire Girls, en las que mujeres adultas abrían un "paraguas protector" para cuidar a las adolescentes. Estas organizaciones no se enfocaban en la apariencia física de las muchachas, sino en proyectos de servicio para la comunidad, en el establecimiento de relaciones entre las adolescentes y las mujeres adultas y en el desarrollo de cualidades como el autodominio, el servicio a los demás y la creencia en Dios. Brumberg (1997) observa:

> Fueran cristianas o judías, negras o blancas, voluntarias o profesionales, la mayoría de las mujeres de esta época compartían la ética de que las mujeres mayores tenían una responsabilidad especial con las jóvenes. Este tutelaje se basaba en la necesidad de proteger a todas las muchachas, no sólo a las propias hijas, de la sexualidad prematura y de la manipulación a manos de los hombres. Aunque la ética generaba todo tipo de directrices censurantes acerca de la conducta sexual y sus consecuencias [...] también dio un tono cooperativo y expansivo a la vida comunitaria estadounidense. En pueblos y ciudades de Estados Unidos, las matronas y adultas jóvenes desempeñaban innumerables actos rutinarios de orientación y supervisión, como enseñar a las muchachas a coser, bordar o arreglar flores o ayudarlas a organizar colectas de comida y ropa para las familias pobres. En todos esos escenarios había muchachas que parloteaban con adultas concientes, unidas por el género y proyectos comunes (pp. 19-20).

En opinión de Brumberg, en la actualidad las adolescentes están menos restringidas, pero también son más vulnerables y están menos integradas a la vida de mujeres adultas fuera de su familia.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Sería posible en la actualidad reconstruir el "paraguas protector" que las mujeres adultas proporcionaban a las adolescentes o las adolescentes actuales encuentran que dicha protección es condescendiente y abiertamente restrictiva?

## De niño a hombre

Al igual que las expectativas para las adolescentes, las expectativas para los muchachos han cambiado de forma notoria en los dos últimos siglos, aunque también han conservado algunas características constantes. En su libro, *American Manhood*, el historiador Anthony Rotundo (1993) describe las transformaciones que han tenido lugar entre la guerra de independencia estadounidense y el presente, en la forma en que los estadounidenses ven el paso de la niñez a la adultez.

En el informe de Rotundo, durante la época colonial de los siglos XVII y XVIII Estados Unidos se caracterizaba por comunidades que eran pequeñas, muy cohesionadas y con una base religiosa firme. En esta fase de lo que Rotundo llama **hombría comunal**, las expectativas de género para los muchachos se enfocaban en la preparación para asumir responsabilidades de adulto en el trabajo y el matrimonio. Rotundo llama a esto "hombría comunal", porque la preparación para asumir las responsabilidades de la comunidad y la familia se consideraba más importante que esforzarse por el éxito económico y el logro individual. Prepararse para convertirse en "el jefe de la casa" se consideraba especialmente importante para los muchachos, porque se esperaba que como hombres adultos actuaran como proveedores y protectores de la esposa y los hijos. Advierta el sorprendente parecido con los requisitos para la hombría en las culturas tradicionales, donde también se hace énfasis en aprender a proveer y proteger.

Durante el siglo XIX, a medida que la sociedad estadounidense se urbanizaba, se hacía más probable que los hombres jóvenes dejaran el hogar entre los 18 y 19 años para ir a las ciudades en crecimiento a triunfar por su cuenta, sin muchos lazos familiares en el camino. Rotundo llama al siglo XIX la era de la **hombría autogenerada**. Fue una época de la historia estadounidense en que aumentó la fuerza del individualismo y cada vez se esperaba más que los hombres se independizaran de su familia en la adolescencia y la adultez emergente como parte del proceso de convertirse en hombre, en lugar de que mantuvieran una estrecha interdependencia con otros miembros de la familia. Aunque seguía siendo importante convertirse en proveedor y protector, también se destacó la importancia de adquirir las cualidades individualistas necesarias para convertirse en hombre. Se popularizó la expresión *decisión de carácter* para describir la forma en que un joven pasaba de una juventud muy espiritual pero indisciplinada a la hombría caracterizada por el autodominio y una fuerte voluntad para tomar decisiones independientes (véase Kett, 1977).

Una interesante semejanza histórica en las expectativas de género para jóvenes, hombres y mujeres, fue la creación, durante el siglo XIX, de diversas organizaciones voluntarias que reunían a mujeres y hombres. Las organizaciones para las muchachas se describieron arriba. Las organizaciones masculinas incluían sociedades literarias (donde se reunían los jóvenes para hablar sobre los libros que habían leído), sociedades de debate, grupos religiosos, grupos militares informales, logias fraternales y la Young Men´s Christian Association (YMCA). Al igual que las organizaciones para las muchachas, las organizaciones masculinas hacían hincapié en la importancia del autodominio, servicio a los otros y la creencia en Dios. Sin embargo, las organizaciones masculinas no eran dirigidas por adultos, sino por los propios adolescentes y los adultos emergentes. Quizá por esto, era común que las organizaciones masculinas se plantearan no sólo un sobrio compañerismo, sino también un juego bullicioso ocasional, competencia escandalosa y (en algunas organizaciones) pleitos y consumo de alcohol, a pesar del compromiso expreso de autodominio (véase Kett, 1977).

El énfasis en la actividad física vigorosa era otra característica de las organizaciones para hombres jóvenes. En las grandes ciudades las poblaciones crecían con rapidez, pero muchos hombres expresaban su preocupación de que crecer en una ciudad hiciera a los niños blandos y débiles. Defendían actividades como el entrenamiento militar, los deportes competitivos y las excursiones para los jóvenes porque creían que convertirse en hombre significa volverse duro y fuerte. Como vimos en el capítulo 4, la creación de los Niños Exploradores también surgió de esta creencia.

Rotundo llama al SIGLO XX la era de la **hombría apasionada**, en la cual se incrementó aún más el individualismo. Aunque el individualismo aumentó en la sociedad estadounidense en el siglo XIX, en esa época se esperaba que los muchachos adolescentes aprendieran el autodominio y el sacrificio como parte del proceso de convertirse en hombres, de modo que mantuvieran el control de sus impulsos. En contraste, durante el siglo XX las emociones apasionadas como la ira y el deseo sexual empezaron a considerarse de manera más favorable como parte del ideal de hombría. La expresión y el disfrute reemplazaron al autodominio y la abnegación como las virtudes primordiales que debían aprender los jóvenes en el curso de convertirse en hombres.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Ahora que sabe algo acerca de la historia de las expectativas de género para los adolescentes, ¿cómo cree que es probable que cambien en el curso del siglo XXI y por qué?




En el siglo XX eran populares las organizaciones voluntarias para chicos y chicas. En la foto se muestra a hombres jóvenes en la YMCA.

## Socialización y género en Occidente

Hasta ahora hemos considerado la socialización por género en las culturas tradicionales y en la historia estadounidense. ¿Qué hay acerca de la cultura mayoritaria estadounidense actual y de otras culturas similares de Occidente? ¿Qué socialización se practica en esas culturas durante la adolescencia según el género? Abordamos esta pregunta revisando primero una hipótesis sobre la socialización por género en la adolescencia. Luego veremos las creencias culturales estadounidenses acerca del género y la socialización con respecto a la familia, los pares, la escuela y los medios de comunicación.

### La hipótesis de la intensificación del género

Los psicólogos John Hill y Mary Ellen Lynch (1983; Lynch, 1991) propusieron que la adolescencia es una época de gran importancia para la socialización por género, en especial para las muchachas. De acuerdo con su **hipótesis de la intensificación del género**, en la adolescencia se hacen más pronunciadas las diferencias psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres debido a que se redoblan las presiones de socialización para conformarse a los papeles de género prescritos por la cultura. Hill y Lynch (1983) creen que esa presión agudizada de la socialización, más que los cambios biológicos de la pubertad, es lo que produce mayores diferencias entre hombres y mujeres a medida que avanza la adolescencia. Además, afirman que la intensidad de la socialización por género en la adolescencia es mayor para las mujeres que para los hombres y que esto se refleja de diversas formas en el desarrollo de las muchachas.

En apoyo a su hipótesis, Hill y Lynch (1983) ofrecieron varios argumentos y pruebas. Durante la adolescencia las muchachas adquieren mayor conciencia de sí mismas que los muchachos en relación con su apariencia física, porque verse físicamente atractiva se vuelve una parte importante del papel del género femenino. Las muchachas también desarrollan mayor interés y habilidad que los muchachos en la formación de amistades íntimas; para Hill y Lynch, esto se debe a que los adolescentes han sido socializados para creer que tener amistades íntimas es parte del papel del género femenino, pero que es incongruente con el masculino.

Desde que Hill y Lynch (1983) propusieron esta hipótesis, se han presentado otros estudios que la apoyan (Galambos, 2004; Wichstrom, 1999). En un estudio, jóvenes de ambos sexos respondieron cada año, en los grados sexto, séptimo y octavo, a un cuestionario sobre identidad de género (Galambos, Almeida y Petersen, 1990). En este periodo de dos años, las descripciones que las niñas hacían de sí mismas se volvieron más "femeninas" (por ejemplo, delicada, afectuosa) mientras que las descripciones de los muchachos se hicieron más "masculinas" (por ejemplo, duro, agresivo). Sin embargo, en contraste con la afirmación de Hill y Lynch (1983) de que la intensificación del género es más fuerte para las muchachas, en este estudio la pauta fue especialmente fuerte para los muchachos y la masculinidad. Otro estudio encontró que la mayor conformidad con los papeles de género al inicio de la adolescencia ocurría principalmente en los adolescentes cuyos padres los influían hacia la conformidad con el género (Crouter, Manke y McHale, 1995). Este estudio indica que la intensificación del género no ocurre de igual manera para todos los adolescentes, sino en especial para los adolescentes que están expuestos a presiones de socialización para ajustarse a los papeles de género tradicionales.

### Ideas culturales respecto al género

¿Qué ideas culturales sobre el sexo tienen los adolescentes y adultos emergentes que crecen en la sociedad estadounidense? Desde 1972, el National Opinion Research Center (NORC) ha realizado encuestas a escala nacional de las ideas de los estadounidenses adultos sobre los papeles de género y otros temas. En la tabla 5.1 se muestran los resultados de algunos reactivos con temas de género para los años de 1972 a 1982 y 1994 (el año más reciente que se ha estudiado).

Los resultados de esas encuestas muestran que las expectativas de género en la sociedad estadounidense han cambiado mucho desde el periodo 1972 a 1982. En la actualidad, los adolescentes y adultos emergentes estadounidenses están entrando en un mundo adulto en el cual las creencias tradicionales de género son más débiles que en el pasado. Sin embargo, los resultados también muestran que una parte considerable de estadounidenses (alrededor de una cuarta parte) sigue teniendo ideas sobre los papeles sexuales que no son diferentes de las culturas tradicionales. Los hombres deben tener el poder y salir al mundo a hacer cosas y las mujeres deben enfocarse en el cuidado de los hijos y el gobierno del hogar. La persistencia de las ideas tradicionales sobre los papeles sexuales en la sociedad estadounidense también aparece en estudios sobre socialización y estereotipos sexuales, como veremos en las siguientes secciones.

### Socialización por género: familia, pares y escuela

En el capítulo anterior hablamos de las diferencias culturales en la socialización. Pero también en cada cultura ocurren diferencias de la socialización, en especial en la socialización de los niños y las niñas. **Socialización diferencial por género** es el término para referirnos a la socialización de hombres y mujeres de acuerdo con las diferentes expectativas sobre las actitudes y conductas que son apropiadas para cada género (Burn, 1996; Bussey

**Tabla 5.1** Ideas estadounidenses acerca de los papeles de género

| | % De acuerdo entre 1972-1982 | % De acuerdo en 1994 |
|---|---|---|
| Está usted de acuerdo o en desacuerdo en que: | | |
| Es mucho mejor para todos si el hombre es el que triunfa fuera de casa y la mujer se hace cargo del hogar y la familia. | 66 | 35 |
| Las mujeres deberían encargarse de su hogar y dejar a los hombres la administración del país. | 34 | 14 |
| Es más importante para una esposa ayudar a la carrera de su marido que tener su propia carrera. | 57 | 22 |
| | **% De rechazo entre 1972-1982** | **% De rechazo en 1994** |
| ¿Aprueba o desaprueba que una mujer casada gane dinero en un negocio o industria si tiene un marido capaz de sostenerla? | 29 | 18 |
| | **% de No entre 1972-1982** | **% de No en 1994** |
| Si su partido nominara a una mujer para la presidencia, ¿votaría por ella si estuviera calificada para el puesto? | 20 | 8 |

Fuente: www.norc.uchicago.edu/gss

y Bandura, 2004). Hemos visto lo intensa que puede ser la socialización diferencial en las culturas tradicionales y lo intensa que ha sido en la historia estadounidense. En la actualidad también se dan en Occidente formas más sutiles pero igualmente eficaces. En los capítulos posteriores consideraremos en detalle la socialización diferencial por género con respecto a la familia, los pares y la escuela, pero esta sección servirá como introducción.

La socialización diferencial por género empieza pronto en prácticamente todas las culturas. Los padres visten de manera diferente a los niños y a las niñas, les dan juguetes distintos y decoran sus cuartos de manera diferente. Un estudio encontró que 90% de los bebés observados en un centro comercial estadounidense llevaban ropa que era específica de su género, por su color o estilo (Shakin, Shakin y Sternglanz, 1985). En otro estudio (Sidorowicz y Lunner, 1980), se pidió a adultos que jugaran con un bebé de 10 meses al que no conocían. Todos los adultos jugaron con el mismo bebé, pero a algunos se les dijo que era una niña, a otros se les dijo que era un varón y a otros más no se les dio información acerca de su género. Había tres juguetes: una pelota de futbol de goma, una muñeca y un anillo de dentición. Cuando los adultos pensaban que el bebé era varón, 50% de los hombres y 80% de las mujeres jugaban con la pelota de futbol. Cuando creían que era niña, 89% de los hombres y 75% de las mujeres usaban la muñeca en el juego.

Conforme crecen, los niños son alentados por sus padres, pares y maestros para ajustare a los papeles de género. Numerosos estudios atestiguan que los padres fomentan en sus hijos actividades específicas de su género y desalientan las actividades que consideran incongruentes (Bussey y Bandura, 2004; Lytton y Romney, 1991). En la niñez temprana, la mayoría de los niños juega de manera casi exclusiva con pares del mismo sexo (Maccoby, 2002). Los niños (en especial los varones) que se desvían de las normas de género en el juego son ridiculizados por los pares y son menos populares que





Las presiones para ajustarse a los papeles de género tradicionales se intensifican en la adolescencia.

los niños que siguen los papeles de género (Berndt y Heller, 1986).

Durante la niñez media, las reglas de género se vuelven temporalmente más flexibles (Basow y Rubin, 1999). No obstante, con la intensificación del género en la adolescencia, la socialización diferencial se hace más marcada. Los padres supervisan y ponen reglas más estrictas a las muchachas que a los muchachos en lo que respecta a dónde y con quién se les permite salir (Papini y Sebby, 1988). Los pares castigan con el ridículo y la falta de popularidad a los adolescentes que se desvían de las expectativas de los papeles de género (Eder, 1995; Huston y Álvarez, 1990); por ejemplo, el muchacho que decide tocar la flauta o la adolescente que lleva ropa fachosa y que no usa maquillaje.

En lo que respecta a la escuela, la investigación ha encontrado que los maestros (hombres y mujeres) refuerzan los mensajes culturales tradicionales relacionados con el género (Basow, 2004; Spencer, Porche y Tolman, 2003). De manera específica, los maestros suponen a menudo que hay diferencias inherentes entre los adolescentes hombres y mujeres, que difieren en sus intereses y habilidades, que los muchachos son más agresivos y dominantes y que las muchachas son más calladas y dóciles. En las décadas recientes las muchachas han obtenido logros notables en el desempeño académico y ahora superan a los muchachos casi en todas las áreas (Sommers, 2000). Con todo, los intereses y las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes y los adultos emergentes de hombres y mujeres siguen siendo diferentes en algunas maneras específicas al género, por ejemplo, es más probable que las muchachas sigan profesiones tradicionalmente femeninas como la enfermería y el cuidado infantil, mientras que es mucho más factible que los muchachos ingresen a profesiones tradicionalmente masculinas como la ingeniería y la investigación científica (Basow, 2004).

Esas diferencias son resultado, al menos en parte, de la socialización por género en la escuela. Por ejemplo, Matyas (1987) descubrió que en las clases en la universidad, los profesores de matemáticas, ciencia e ingeniería prestan más atención a los estudiantes hombres y es más probable que los alienten a dedicarse a la investigación y a que continúen sus estudios de posgrado. En comparación con los varones, los intereses científicos de las muchachas también reciben menos apoyo de los pares (Stake y Nickens, 2005), lo cual puede explicar en parte por qué es menos probable que las muchachas persigan una educación científica en la preparatoria y la universidad. Un estudio reciente encontró que entre la preparatoria y la universidad, aumentaba la diferencia de género en la percepción personal de posibles ocupaciones futuras (Lips, 2004). En el capítulo 10 estudiaremos con más detalle la escuela y el género.

Los resultados acerca de la socialización diferencial en el hogar y la escuela no significan que los padres y los maestros, de manera intencional y consciente den un trato diferente a muchachas y muchachos. En ocasiones lo hacen, pero la socialización diferencial es un resultado de las diferentes expectativas que tienen los padres y los maestros para los hombres y las mujeres como consecuencia de su propia socialización por género. En su socialización diferencial de adolescentes hombres y mujeres, los padres y maestros reflejan las ideas de su cultura acerca del género, a veces sin pensar siquiera en lo que están haciendo.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

A partir de su experiencia, dé ejemplos de la socialización diferencial en la niñez, la adolescencia y la adultez emergente.

## Medios de comunicación y género

*"Yo leo la revista Seventeen y lo que más me gusta es que aprendo cómo maquillarme sólo de ver la revista, ver a las modelos y lo que hacen. Es como sentarme durante dos horas maquillándome para hacer algo después. Es divertido."*

—Margaret, 17 años (en Currie, 1999, p. 3)

Como veremos en el capítulo 12 sobre los medios de comunicación, los programas de televisión, las películas y la música más populares entre los adolescentes promueven muchos estereotipos de género. Sin embargo, vale la pena hablar aquí de las revistas porque son el medio que se enfoca de manera más evidente en la socialización por género, en especial las que leen las adolescentes. Las revistas para las adolescentes tienen una circulación anual total de más de tres millones de ejemplares en Estados Unidos, y un estudio encontró que tres cuartas partes de las adolescentes blancas de 12 a 14 años leen al menos una revista de manera regular (Klein *et al.*, 1993). También los muchachos leen revistas, pero las que ellos prefieren (*Sport, Gamepro, Hot Rod, Popular Science*) no se centran de manera tan clara en el género. En el caso de las muchachas, cada número de sus revistas favoritas incluye mensajes específicos acerca de lo que significa ser una adolescente (Massoni, 2004).

¿Qué mensajes de género reciben las adolescentes cuando leen esas revistas? Se han hecho varios análisis del contenido de las revistas para muchachas y se han publicado resultados muy similares (Ballentine y Ogle, 2005; Currie, 1999; Duffy y Gotcher, 1996; Durham, 1998; Evans *et al.*, 1991; Massoni, 2004; Pierce, 1993). Un estudio (Evans *et al.*, 1991) analizó el contenido de 10 números

de tres revistas para chicas adolescentes: *Seventeen* (la más popular), *Young Miss* y *Sassy*. El análisis mostró que las revistas promueven de manera implacable la socialización por género de las adolescentes en dirección al papel de género femenino tradicional. Se resalta que la apariencia física es de fundamental importancia y se presta mucha atención a cómo ser atractiva para los muchachos. La figura 5.2 muestra la proporción de artículos dedicados a seis temas. El tema más común en las tres revistas fue la moda, con una proporción de 27% a 41%. Entre 10% y 13% de los artículos estaban dedicados a la belleza y la mayoría de los artículos sobre "salud" (3% a 6%) trataban de la reducción y control de peso. En total para cada una de las revistas, de 44% a 60% del contenido se enfocaba directamente en la apariencia física.

El porcentaje en realidad subestima la atención a la apariencia física porque no incluye los anuncios. Tomando las tres revistas en conjunto, 46% del espacio estaba dedicado a los anuncios (con un máximo de 57% en la revista más popular, *Seventeen*). Los anuncios eran casi exclusivamente de ropa, cosméticos y programas para perder peso.

En contraste con la plétora de artículos y anuncios sobre la apariencia física, había pocos artículos sobre temas políticos o sociales (aunque *Sassy* tenía más que las otras dos revistas). El tema principal de los artículos sobre "profesiones" era el trabajo de las modelos. Prácticamente no había artículos sobre posibles carreras en los negocios, las ciencias, la ley, la medicina o cualquier otra profesión de alto estatus en la que se valorara más a la mente que al cuerpo. Por supuesto, no hay duda de que los editores de las revistas publicarían muchos artículos sobre temas sociales y carreras profesionales si descubrieran que de esa manera pueden vender más revistas. Rellenan las revistas con artículos y anuncios sobre cómo ser más atractivas porque ese es el contenido al que responden más las adolescentes.

¿Por qué? Quizá en Occidente las adolescentes ya no reciben mucha instrucción directa de las mujeres mayores sobre cómo convertirse en mujer (Brumberg, 1997). Con la intensificación del género de la adolescencia, las adolescentes se vuelven muy conscientes de que los otros esperan que luzcan y actúen como se supone que debe hacerlo una muchacha, pero ¿cómo se supone que debe lucir y actuar una muchacha? Esas revistas prometen proporcionar las respuestas. El mensaje para las adolescentes es que si una compra los productos correctos y se esfuerza para que su apariencia concuerde con el ideal presentado por las revistas, se verá y actuará como se supone que debe hacerlo una jovencita y atraerás a todos los chicos que quiera (Ballentine y Ogle, 2005; Durham, 1998; Evans *et al.*, 1991). Pero no necesariamente será feliz. Un estudio reciente encontró que cuanto más se expusiera a las adolescentes a las "revistas dedicadas a la apariencia", más insatisfechas se sentían con su propio aspecto (Jones, Vigfusdottir y Lee, 2004).

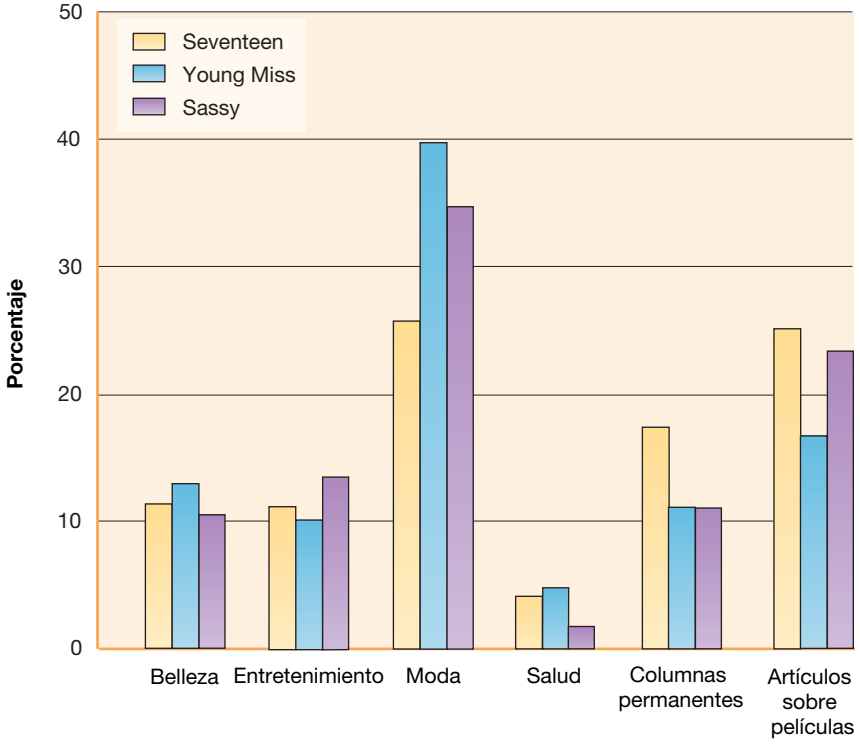



**FIGURA 5.2** Distribución de contenido de tres revistas para adolescentes. El contenido de las revistas para muchachas pone mucho énfasis en la apariencia física.
Source: Evans *et al.* (1991).

Los análisis de una revista popular entre las chicas inglesas llamada *Jackie* muestran que el contenido cambió mucho a principios de la década de 1990, de centrarse en la apariencia, de manera similar a como lo hacen las revistas estadounidenses, a una descripción muy diferente de las muchachas como pensadoras fuertes, responsables e independientes (McRobbie, 1994). Pero incluso los análisis recientes de las revistas más populares para las muchachas estadounidenses y canadienses muestran pocos cambios de contenido, en el cual todavía predominan la apariencia física y la manera de atraer a los muchachos (Ballentine y Ogle, 2005; Currie, 1999; Durham, 1998; Massoni, 2004).

## Socialización por género como causa de problemas

Tanto para las muchachas como para los chicos, la intensificada socialización por

género que experimentan en la adolescencia puede ser causa de problemas. La atención que se da a la apariencia física, que es el meollo del papel de género femenino, genera angustia a las chicas (Wichstrom, 1999). Las muchachas tienen mayor probabilidad que los varones de formarse una imagen corporal negativa en la adolescencia (Harter, 1989; Rosenblum y Lewis, 1999; Siegel, 2002), lo que difícilmente sorprende dados los ideales de las revistas con los que se comparan. El énfasis en la delgadez que es parte del ideal de la apariencia femenina lleva a la mayoría de las jóvenes a hacer dieta en la adolescencia (French *et al.*, 1995), y en el extremo, algunas muchachas sufren trastornos alimentarios graves que ponen en peligro su salud e incluso su vida (Striegel-Moore y Cachelin, 1999). Las adolescentes con sobrepeso o que son consideradas poco atractivas por sus pares sufren burlas despiadadas (Burns y Farina, 1992; Cash, 1995). Las burlas no sólo provienen de los muchachos, sino de otras chicas (Eder, 1995). Incluso mucho después de la adolescencia, casi la mitad de las mujeres adultas se sienten insatisfechas con su apariencia física (Cash y Henry, 1995).

En el caso de los muchachos, la agresividad es el problema primordial de su papel de género en la adolescencia (Pollack, 1998). Los muchachos son más agresivos que las chicas desde la infancia, en parte por razones biológicas pero también por su socialización por género (Maccoby, 2002). Durante la adolescencia, los pares esperan que los muchachos sean verbalmente agresivos y que de manera regular bromeen con otros chicos dirigiéndoles injurias (Eder, 1995). A menudo esas injurias se refieren a la propia hombría; es común que los adolescentes usen insultos como "pelele", "pichulín", "coño" y "maricón", cuestionando la hombría de los otros muchachos. A partir de esto podemos ver que no sólo es en las culturas tradicionales en donde los adolescentes enfrentan la perspectiva intimidante de que los consideren hombres fracasados. Se defienden con agresiones verbales y aun físicas, cuando es necesario. Los muchachos que saben hacer ostentación de su agresividad física en deportes como el futbol, tienen el estatus más alto entre sus pares (Brown, 1990; Brown y Lohr, 1987; Pascoe, 2003).

Este énfasis del papel masculino en la agresividad da lugar a diversos problemas. La agresividad funciona como medio de establecer jerarquías sociales entre los adolescentes, y los muchachos de poco estatus sufren insultos y humillaciones de otros jóvenes (Eder, 1995). Además, en la adolescencia y la adultez emergente la agresividad contribuye a conductas problemáticas como vandalismo, conducción riesgosa de autos, peleas y delincuencia (Arnett, 1992a; Wilson y Herrnstein, 1985). Joseph Pleck (1983; Pleck, Sonnenstein y Ku, 1998) demostró que los adolescentes que valoran la agresividad como parte del papel del género masculino son más proclives a las conductas problemáticas. En el análisis que hizo Pleck de los datos de un estudio nacional de muchachos de 15 a 19 años (Pleck *et al.*, 1998), los muchachos que se mostraban de acuerdo con afirmaciones como: "Un hombre joven debería ser duro, aunque no sea grande", tenían mayor probabilidad que otros chicos de informar de dificultades escolares, consumo de alcohol y drogas y conducta sexual de riesgo. En un estudio reciente de adolescentes chinos se encontraron resultados similares (Ma, 2005).



La conducta agresiva es una causa de problemas para los hombres en la adolescencia y la adultez emergente.

## Cognición y género

La socialización interactúa con el desarrollo cognoscitivo para producir en los adolescentes ideas sobre el género (Bussey y Bandura, 2004). Lawrence Kohlberg, cuyas ideas sobre el desarrollo moral analizamos en el capítulo 4, también propuso una influyente teoría sobre el desarrollo del género conocida como la **teoría del desarrollo cognoscitivo del género**. Kohlberg (1966) basó esta teoría en las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo aplicándolas de manera específica al género. Según la teoría de Kohlberg, el género es una forma fundamental de organizar las ideas sobre el mundo. Cuando los niños tienen alrededor de tres años, entienden la **identidad de género**, es decir, entienden que son un hombre o una mujer.

Cuando los niños adquiren la identidad de género, les sirve para organizar la información obtenida del mundo que los rodea. Ciertos juguetes se convierten en "juguetes con que juegan las niñas" mientras que otros son "juguetes con los que se divierten los niños". Cierta ropa se vuelve "ropa que usan los niños" y otra se convierte en "ropa que usan las niñas". Hacia los cuatro o cinco años de edad, los niños identifican que diversas cosas son apropiadas para los hombres o las mujeres, como juguetes, ropa, actividades, objetos y ocupaciones (Bussey y Bandura, 2004; Serbin, Powlishta y Gulko, 1993). Ade-

más, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo, los niños tratan de mantener la congruencia entre sus categorías y su conducta. Kohlberg (1966) llamó **autosocialización** a este proceso. Los niños insisten mucho en hacer las cosas que consideran cosas de niños y evitar las que hacen las niñas; Las niñas muestran igual decisión para evitar las cosas de niños y hacer las cosas que consideran apropiadas para ellas (Bussey y Bandura, 2004).

Durante la niñez media, aproximadamente entre los seis y los 10 años, las percepciones de los niños de los papeles de género se hacen menos rígidas, más flexibles (Basow y Rubin, 1999). Niños y niñas disfrutan por igual los deportes, la música, juegos y juguetes sin preocuparse mucho por si la actividad es apropiada para su género. No está claro por qué ocurre este cambio, pero parece deberse en parte a que los adultos y los pares se preocupan menos por hacer cumplir las normas apropiadas para los géneros durante este periodo (Helgeson, 2002). También puede ser que una vez que está bien establecida la identidad de género, las violaciones de las normas de género ya no perturban tanto a los niños.

Sin embargo, las expectativas vuelven a hacerse más rígidas en la adolescencia temprana como parte del proceso de intensificación de género (Basow y Rubin, 1999). En un estudio se examinaron las opiniones de niños y adolescentes de cuarto a undécimo grado sobre los papeles de género (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996). Se presentaron a los estudiantes 12 términos relacionados con el género, seis "masculinos" y seis "femeninos", y se les pidió que indicaran si pensaban que los reactivos describían a hombres, mujeres o a ambos. Se definió que la respuesta "ambos" indicaba mayor flexibilidad de los papeles de género. Los resultados indicaron que la flexibilidad de estos papeles se incrementaba en los años más jóvenes y alcanzaban su punto máximo cuando los participantes estaban en séptimo u octavo grados, pero a partir de ese punto se volvían más rígidos hasta el final de la preparatoria. Los muchachos tenían opiniones muy rígidas de los papeles de género, en especial para los rasgos masculinos.

¿Cómo puede explicar esos cambios la teoría del desarrollo cognoscitivo? El sello distintivo del desarrollo cognoscitivo en la adolescencia son las operaciones formales, que incluyen el desarrollo de la reflexión y de la idealización. Como consecuencia, alcanzar la adolescencia conduce a hacerse preguntas sobre lo que significa ser una mujer y lo que significa ser un hombre, y a hacer juicios acerca de si se está a la altura de las expectativas culturales sobre lo que es propio de cada género. A medida que aumenta la capacidad de los adolescentes para reflexionar sobre esos temas, se preocupan más por ajustarse (ellos y otros) a las normas apropiadas. El desarrollo de la madurez sexual también contribuye a una mayor rigidez de los papeles de género, ya que hace a los adolescentes más conscientes de su género y del de los otros en las interacciones sociales. Además, aumenta la presión de los padres y de los pares para ajustarse a las normas relativas a cada género (Johnson *et al.*, 1999).

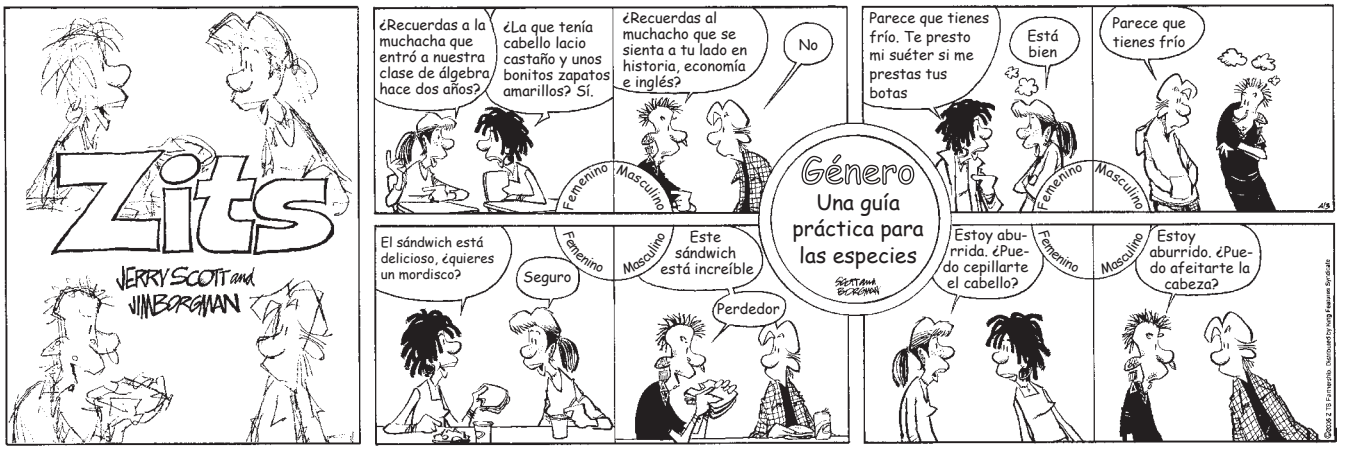
Además de la teoría del desarrollo cognoscitivo, la **teoría del esquema de género** es otra teoría cognoscitiva que usa las ideas de Piaget. Al igual que la teoría de Kohlberg, la teoría del esquema de género considera que éste es una de las formas fundamentales en que las personas organizan la información sobre el mundo. (Recuerde que en el capítulo 3 vimos que Piaget utiliza el término *esquema* para referirse a una estructura para organizar y procesar la información.)

De acuerdo con la teoría del esquema de género, el género es uno de nuestros esquemas más importantes a partir de la niñez temprana. Para el momento en que llegamos a la adolescencia, hemos aprendido, a partir de nuestra socialización, a categorizar una enorme gama de actividades, objetos y características de personalidad como "femeninas" o "masculinas". Esto no sólo incluye lo evidente (la vagina es femenina, el pene es masculino) sino muchas cosas que no tienen una "feminidad" o "masculinidad" inherentes pero que aun así se enseña que poseen género (por ejemplo, en la cultura tradicional china, la luna es femenina y el sol es masculino, y en muchas culturas el cabello largo es "femenino" y el cabello corto es "masculino").

Los esquemas de género influyen en la forma en que interpretamos la conducta de los demás y en lo que esperamos de ellos. Esta conocida historia proporciona un ejemplo: "Un niño y su padre sufrieron un terrible accidente automovilístico. El padre murió pero al niño lo llevaron a toda prisa al hospital. Cuando llevaron al niño a cirugía, el médico lo miró y dijo, 'No puedo operar a este niño, ¡es mi hijo!'"

¿Cómo podía el niño ser el hijo del médico si el padre había muerto en el accidente? La respuesta, por supuesto, es que el médico es la *madre* del niño. Pero las personas que leen esta historia a menudo se desconciertan porque sus esquemas las llevaron a suponer que el médico era hombre. (Esta historia ya no tiene tanto efecto porque en la actualidad muchas mujeres son médicos; haga la prueba con alguien.) El relato con el que inició este capítulo es otro ejemplo. Los individuos suponen que una mujer era la modelo y que un hombre era el fotógrafo debido a que sus esquemas de género dieron lugar a esta suposición, por lo que se sorprenden cuando se equivocan. Solemos advertir la información que encaja con nuestros esquemas de género y a ignorar o desechar la información que no es congruente con ellos (Helgeson, 2002).

Sandra Bem (1981a, 1993), una de las defensoras más destacadas de la teoría de los esquemas de género, hace hincapié en que las personas los aplican no sólo al mundo que las rodea sino a sí mismas. Una vez que han aprendido los esquemas de su cultura, monitorean su conducta y sus actitudes y las moldean para que se ajusten a las definiciones culturales de lo que significa ser




hombre o mujer. De esta forma, según Bem, "los mitos culturales se convierten en profecías que se cumplen solas" (1981a, p. 355). Por ende, Bem, igual que Kohlberg, considera que el desarrollo de género tiene lugar en parte a través de la autosocialización, a medida que la gente se esfuerza por ajustarse a las expectativas de género que percibe en la cultura que la rodea.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Dé un ejemplo (uno para los hombres y uno para las mujeres) de un complejo de costumbres, una idea cultural que refleje los papeles de género de su cultura.

## Masculinidad, feminidad y androginia

*"En nuestra clase de salud, hombres y mujeres tuvimos que cambiar papeles por un día. Se suponía que debíamos tratar de imaginar qué se siente ser el otro y actuar de esa manera. El muchacho con el que cambié dijo que pensaba que sería mucho más fácil ser una chica porque no tienes que preocuparte por saber qué hacer o por tener que ser tranquilo y estar en la onda y todas esas estupideces [...] Yo no podía creer que dijera esas cosas porque siempre pensé que sería mucho más sencillo ser un muchacho. Uno no tendría que preocuparse por cómo luces o cómo actúas. Podrías hacer cualquier cosa que quisieras sin preocuparte por tu reputación. Pero él dijo que por supuesto que los muchachos se preocupan por su reputación, pero es el tipo opuesto de reputación. Dijo que tienen que hacer comedia acerca de lo experimentados que son [...] A él le preocupa no hacer lo correcto o decir lo correcto."*

—Penny, undécimo grado, Nueva York (en Bell, 1998, p. 106)

La intensificación del género de la adolescencia significa que los adolescentes piensan cada vez más en sí mismos y en los otros en términos de lo que es masculino y lo que es femenino. Pero, ¿qué tipo de características y conducta consideran los adolescentes hombres y mujeres como femenino o masculino? Y ¿cómo se relaciona la evaluación que hacen de su feminidad y masculinidad con su sentido general del yo?

En la tabla 5.2 se muestran los rasgos que la mayoría de los integrantes de la cultura mayoritaria estadounidense consideran masculinos o femeninos. Esos rasgos se tomaron del Inventario de Papeles Sexuales de Bem (Bem Sex Role Inventory, BSRI, Bem, 1974), la prueba

**Tabla 5.2** Rasgos masculinos y femeninos (del Inventario de Papeles Sexuales de Bem)

| Masculino | Femenino |
|---|---|
| Confianza en sí mismo | Complaciente |
| Defiende sus ideas | Alegre |
| Independiente | Tímida |
| Atlético | Afectuosa |
| Asertivo | Fácil de adular |
| Personalidad fuerte | Leal |
| Con carácter | Femenina |
| Analítico | Receptiva |
| Tiene habilidades de liderazgo | Sensible con los otros |
| Disposición a tomar riesgos | Comprensiva |
| Toma decisiones con facilidad | Compasiva |
| Autosuficiente | Deseosa de aliviar los sentimientos heridos |
| Dominante | De voz suave |
| Masculino | Cálida |
| Dispuesto a tomar una postura | Tierna |
| Agresivo | Crédula |
| Actúa como líder | Ingenua |
| Individualista | No usa un lenguaje fuerte |
| Competitivo | Ama a los niños |
| Ambicioso | Gentil |

Fuente: Bem (1974).

de mayor uso de las percepciones de los papeles de género. Este inventario se desarrolló originalmente a partir de las calificaciones hechas por universitarios de los rasgos más deseables para un hombre o una mujer estadounidense (Lips, 1993), pero desde que se desarrolló se han obtenido respuestas similares de otros grupos de edad (incluyendo a adolescentes) y de otros países. Un estudio realizado con jóvenes de 30 países encontró, con una notable consistencia, percepciones similares de los papeles de género entre los países, (Williams y Best, 1990).

Los reactivos de la escala muestran un patrón claro. En términos generales, la feminidad se asocia con ser cálida (comprensiva, compasiva, gentil, etc.) y dócil (complaciente, de voz suave, ingenua, etcétera). En contraste, la masculinidad se asocia con ser independiente (confiado en sí mismo, autosuficiente, individualista, etc.) y agresivo (asertivo, con carácter, dominante, etcétera). Los especialistas han descrito esta diferencia en los rasgos asociados con los papeles de cada género como un contraste entre los **rasgos expresivos** atribuidos a las mujeres y los **rasgos instrumentales** asignados a los hombres (Lips, 1993). En los rasgos expresivos, en el centro del papel del género femenino, se refleja un énfasis en las emociones y las relaciones (DeLisi y Soundranayagam, 1990). En contraste, en los rasgos instrumentales, en el centro del papel del género masculino, se refleja un énfasis en la acción y el logro.

Otro reflejo de lo que los adolescentes consideran masculino o femenino está en sus ideales de género, es decir, sus ideas de cómo deberían ser un hombre o una mujer ideal. La psicóloga Judith Gibbons ha realizado estudios transculturales acerca de los ideales de género de los adolescentes que indican que los adolescentes de muchas partes del mundo tienen concepciones similares. Gibbons y sus colaboradores (Gibbons y Stiles, 2004; Stiles, Gibbons y Schnellman, 1990) aplicaron una encuesta a más de 12,000 adolescentes de 11 a 19 años en 20 países de Europa, Centroamérica, Asia y África. En su encuesta, los adolescentes califican la importancia de 10 cualidades como características del hombre o la mujer ideal.

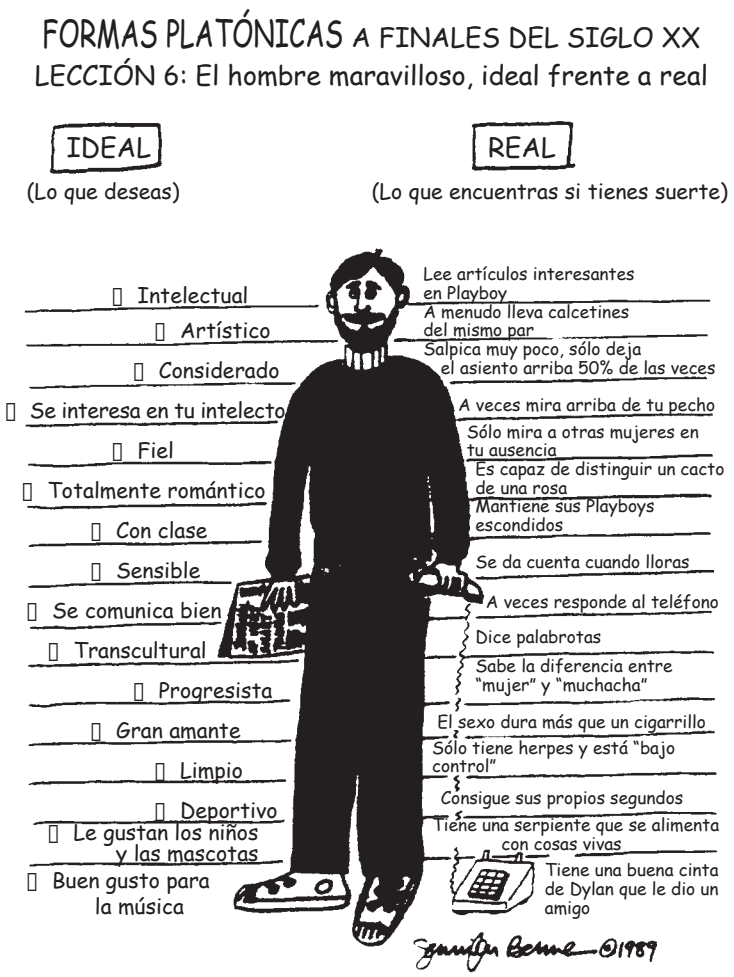
En casi todos los países, las cualidades más y menos importantes para el hombre y la mujer ideal no eran, después de todo, específicas al género. La cualidad más importante era ser "amable y honesto". En contraste, tener mucho dinero y ser popular obtenían una baja puntuación como cualidades ideales, tanto para el hombre ideal como para la mujer ideal. Sin embargo, se observaron algunas diferencias en las ideas de género masculinas y femeninas. En todos los países se consideró que tener un buen trabajo era más importante para el hombre ideal que para la mujer ideal. Además, en casi todos los países se consideraba que ser bien parecido era más importante para la mujer ideal que para el hombre ideal.

En general, los muchachos y las chicas tenían opiniones similares del hombre y la mujer ideal, pero había algunas diferencias. En todos los países, las muchachas tenían mayor probabilidad que los varones de considerar que era importante que al hombre ideal le gustaran los niños. También era más probable que las muchachas pensaran que para la mujer ideal era importante tener un buen trabajo. En contraste, los chicos tenían mayor probabilidad que las muchachas de pensar que era importante que la mujer ideal fuera atractiva. Tanto las semejanzas como las diferencias en las visiones de las chicas y de los muchachos sobre los ideales de género tienen un paralelismo con los resultados transculturales de los ideales de género de los adultos (Buss, 1989, 1995, 2001).

Pero, ¿tenemos que pensar que la gente es masculina o femenina? Si una adolescente posee rasgos "femeninos" ¿significa eso que debe tener pocos rasgos "masculinos" y al contrario para los muchachos? Algunos especialistas han argumentado que las personalidades humanas más saludables contienen rasgos masculinos y femeninos. **Androginia** es el término para referirse a la combinación de rasgos masculinos y femeninos en una persona.

La idea de la androginia se hizo popular en la década de 1970 (por ejemplo, Bem, 1977; Spence y Helmreich, 1978). El **movimiento feminista** en la década de 1960 (véase el apartado Enfoque en la historia) hizo que mucha gente en occidente reconsiderara las ideas sobre los papeles masculinos y femeninos, y un resultado de este pensamiento fue que podría ser más conveniente trascender la oposición tradicional de los rasgos masculinos y femeninos y promover el desarrollo de lo mejor de cada uno. Según esta visión, no hay razones por las que un hombre no pudiera ser independiente ("masculino") y cálido ("femenino"), o por la que una mujer no pudiera ser compasiva ("femenina") y ambiciosa ("masculina"). Los andróginos obtendrían puntuaciones altas en los rasgos de la columna "femenina" y de la columna "masculina" de la tabla 5.2.

Los defensores de la androginia han afirmado que es mejor ser andrógino que ser masculino o femenino porque una persona andrógina tiene un mayor repertorio de rasgos a los cuales recurrir en su vida diaria (Bem, 1977). En una situación dada, podría ser mejor ser gentil ("femenina") en ciertas ocasiones y en otras sería mejor ser asertivo ("masculino"). De manera más general, podría ser mejor ser "ambicioso" ("masculino") en el trabajo y afectuoso ("femenino") en el hogar. Los defensores de la androginia señalan evidencia empírica de que los niños andróginos son más flexibles y creativos que otros niños (Hemmer y Klieber, 1981), y de que las mujeres andróginas son más capaces de negarse a peticiones poco razonables (Kelly *et al.*, 1981). En contraste, se ha encontrado que las mujeres sumamente femeninas obtienen puntuaciones más altas en ansiedad y más bajas en autoestima (Bem, 1975). Un estudio reciente encontró que los hombres y las mujeres andróginos suelen tener una mayor "inteligencia emocional" que los hombres y las mujeres que son más estereotipadamente masculinos o femeninos (Guastello y Guastello, 2003).




Pero ¿qué sucede con los adolescentes? ¿Es mejor para ellos la androginia? Aquí la respuesta es más compleja.

Las pruebas empíricas indican que en la adolescencia, es más probable que la androginia esté relacionada con una imagen personal positiva en las muchachas que en los varones. Por lo general, las muchachas andróginas tienen una imagen personal más favorable que las chicas que son sumamente femeninas o muy masculinas, pero los muchachos muy masculinos tienen una imagen personal más favorable que los chicos que son femeninos o andróginos (Markstrom-Adams, 1989; Orr y Ben-Eliahu, 1993).

¿A qué puede deberse esto? Probablemente a que la forma en que los adolescentes se ven a sí mismos es un reflejo de qué tanto están a la altura de las expectativas culturales. Debido en gran parte al movimiento feminista, las personas de Occidente se han vuelto más favorables hacia las mujeres que son andróginas. En la actualidad se considera de manera más favorable que hace 40 años que las mujeres sean ambiciosas, independientes, deportistas y otros rasgos "masculinos". Sin embargo, todavía se espera que los hombres eviten la voz suave, la ternura y otros rasgos "femeninos". Los adolescentes se ven a sí mismos y a los demás en términos de cómo encajan en esas expectativas culturales de género. Es revelador que no sólo la imagen personal sino también la aceptación de los pares son más altas en la adolescencia entre las muchachas andróginas y los muchachos masculinos (Massad, 1981). También entre los adultos emergentes, las mujeres andróginas y los hombres masculinos son vistos de manera favorable por los pares, mientras que se ve de manera negativa a los hombres que violan las normas de género (Sirin, McCreary y Mahalik, 2004). En el caso de los adolescentes y los adultos emergentes, sus evaluaciones de la conducta relacionada con el género reflejan expectativas y valores de su cultura.

Esos patrones también pueden indicar que para los muchachos estadounidenses, igual que para sus homólogos en las culturas tradicionales, la hombría es una categoría que es más insegura y cargada de fracaso potencial que la feminidad para las chicas, ya que ellos y los otros consideran indeseable y amenazante cualquier mezcla de rasgos masculinos y femeninos en su personalidad. Algunos especialistas también han argumentado que, a pesar de los cambios inspirados por el movimiento feminista, los hombres siguen teniendo un estatus más alto que las mujeres en la sociedad estadounidense. En consecuencia, el hecho de que una chica se comporte "como un muchacho" significa que su imagen personal y estatus entre sus pares mejoran porque se asocia con el grupo de estatus más alto (los hombres) mientras que el hecho de que un muchacho actúe más "como una chica" significa que su imagen personal y estatus entre sus pares decaen porque se está asociando con el grupo de menor estatus, las mujeres (Unger y Crawford, 1996).

## Papeles de género en los grupos minoritarios estadounidenses

*"En cuanto a los chicos, una de las cosas que me parecen más difíciles es que necesitan volverse duros. Uno tiene que guardar las apariencias, tiene que discutir. La falta de tolerancia es mucho más pronunciada [que entre las muchachas]. La disposición para pelear tiene mucho que ver con el ambiente de nuestras escuelas y ciudades."*

—Maestro en una preparatoria predominantemente de negros y latinos, Boston (Suárez-Orozco y Qin-Hilliard, 2004).

La mayor parte de los estudios sobre masculinidad, feminidad y androginia se han realizado principalmente con muestras de jóvenes blancos, en especial de estudiantes de licenciatura (Lips, 1993). Sin embargo, muchos especialistas han estudiado los papeles de género en las

## Enfoque en la *historia*

### El movimiento feminista de la década de 1960

El movimiento feminista, que buscaba igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres, tiene una larga historia en Estados Unidos que se remonta más de un siglo a la época en que las mujeres se organizaron por primera vez en un esfuerzo por obtener el derecho al voto. Un periodo especialmente importante en la historia del movimiento feminista fueron los años sesenta. Esta década fue un tiempo de cambios sociales espectaculares en muchos sentidos (algunos ejemplos son el movimiento de los derechos civiles, la Guerra a la Pobreza y la revolución sexual) y el movimiento feminista fue uno de esos cambios. La gama sumamente ampliada de oportunidades en educación y empleo que existe hoy para las adolescentes y las adultas emergentes en la sociedad estadounidense tiene sus raíces en los cambios en las actitudes hacia los papeles de género que fueron inspirados por el movimiento feminista en la década de 1960.



Presentamos aquí algunos de los acontecimientos centrales del movimiento feminista de esa época (Linden-Ward y Green, 1993; Weatherford, 1997).

- 1963: Después de más de 300 años de existencia, la Universidad de Harvard concede sus primeros títulos a las mujeres.
- 1964: La promulgación de la Ley de Derechos Civiles de 1964 incluyó la disposición de prohibir la discriminación de género. Añadida inicialmente por los opositores al proyecto de ley con la esperanza de que acabaría con toda la legislación, esta disposición se convirtió en la base de importantes adelantos en los derechos legales de las mujeres en las siguientes décadas.
- 1966: Se funda la National Organization for Women (NOW), que en la actualidad sigue siendo la organización más importante del movimiento feminista.
- 1968: Las feministas participaron en un plantón en el concurso Señorita Estados Unidos en Atlantic City, Nueva Jersey, en la que llevaron pancartas como: "Los desfiles de ganado son degradantes para los seres humanos". Fuera del auditorio, las mujeres botaron en un "cubo de basura de la libertad" los símbolos de su tratamiento como objetos sexuales (sostenes, zapatos de tacón alto, rulos, maquillaje y revistas como *Cosmopolitan* y *Playboy*). Cuando se coronó a la ganadora, feministas en la galería desplegaron una gran pancarta que declaraba la "Liberación Femenina". Como el concurso fue televisado, las protestas recibieron enorme atención y aumentaron considerablemente el interés público (positivo y negativo) hacia el movimiento feminista.

culturas minoritarias de Estados Unidos. ¿Qué tipos de socialización según los papeles de género experimentan los jóvenes de esas culturas?

Algunos especialistas han argumentado que en el caso de los afroestadounidenses, el papel femenino contiene diversas características que reflejan los difíciles desafíos que han enfrentado históricamente las mujeres negras, desde la época de la esclavitud hasta el presente. Esas características incluyen confianza en sí mismas, asertividad y perseverancia (Hooks, 1981; Terrelonge, 1989). Virtudes similares se encuentran entre las adolescentes negras, quienes suelen tener mayor autoestima y menos preocupación por la apariencia física que las blancas (Basow y Rubin, 1999; Vásquez y Fuentes, 1999). Un estudio encontró que las adolescentes negras a menudo critican y rechazan los ideales del atractivo femenino que se presentan en las revistas para adolescentes (Duke, 2002).

El papel de género de los hombres negros también refleja la historia afroestadounidense, pero de manera diferente. Con frecuencia, los hombres negros han sufrido insultos a su hombría, desde su estatus como propiedad durante la esclavitud al hecho de que, hasta hace poco, en algunas partes de Estados Unidos se les denigraba como "niños" (sin importar su edad). Incluso hoy, las condiciones económicas de muchas ciudades estadounidenses hacen difícil que los hombres negros puedan cumplir el aspecto tradicional de "proveedor" del papel masculino por medio de un empleo estable (Wilson, 1987, 1996).

De acuerdo con algunos especialistas, como una consecuencia de esas humillaciones, muchos jóvenes negros

- 1970: Para conmemorar el 50 aniversario de la ratificación de la Enmienda 19, que permitió votar a las mujeres, NOW propone una huelga nacional por los derechos de las mujeres. Miles de mujeres en ciudades de todo el país marchan por derechos iguales para las mujeres.

Los problemas relacionados con las mujeres en la adultez emergente fueron parte del movimiento feminista en la década de 1960, como indica el ejemplo de la protesta en el concurso de Señorita Estados Unidos. Además, muchos de los integrantes más activos y destacados del movimiento eran mujeres jóvenes. Uno de los libros más importantes del periodo fue *Sexual Politics*, de Kate Millett (1970/2000), que era una estudiante de posgrado en el tiempo en que lo escribió. El libro, que era una crítica al sexismo de la sociedad estadounidense, se convirtió en un éxito de ventas que fue muy discutido y una inspiración para toda una generación de feministas. Sin embargo, la importancia del movimiento feminista de los sesenta para la adolescencia y la adultez emergente no radica sólo en la participación de los jóvenes, sino en que en la actualidad las mujeres jóvenes están creciendo con muchas más oportunidades y muchas menos restricciones de los papeles de género que cualquier generación de estadounidenses anterior a ellas, lo que se debe en gran medida a los cambios que empezaron en los sesenta. En muchos sentidos, el sexismo sigue fuerte en la sociedad estadounidense (Faludi, 1991), pero las jóvenes que crecen en la actualidad tienen muchas oportunidades en educación, ocupaciones y recreación que sus predecesoras sólo podían imaginar.




adoptan características extremas del papel masculino para manifestar su masculinidad a pesar de la discriminación que experimentan (Stevenson, 2004). Esas características incluyen dureza física, conductas de riesgo y agresividad. Richard Majors (1989; Majors y Billson, 1992) describe la "pose alivianada" que es común en los jóvenes negros de las zonas urbanas de Estados Unidos. La "pose alivianada" es un conjunto integrado por lenguaje y conducta que pretende hacer alarde de fuerza, rudeza y desapego. Este estilo se demuestra en representaciones creativas, en ocasiones extravagantes, en diversos escenarios, desde la calle hasta la cancha de baloncesto y el salón de clases. Esas representaciones pretenden expresar orgullo y confianza. De acuerdo con Majors (1989), aunque esta afirmación agresiva de la masculinidad ayuda a los jóvenes negros a proteger su autoestima y su dignidad, puede ser peligrosa para sus relaciones porque requiere una negativa a expresar emociones o necesidades que temen que los hagan parecer vulnerables.

En los años recientes, los hombres negros adultos de algunas zonas urbanas han intentado proporcionar a los jóvenes un ideal alternativo de hombría, uno que resalte la responsabilidad y la diligencia más que la agresividad. En un proyecto importante, la fraternidad universitaria más antigua de negros de Estados Unidos, Alphi Phi Alpha, forma parejas entre alumnos voluntarios en sus secciones nacionales con muchachos negros de vecindarios de alto riesgo (Ferrier, 1996). Por lo general, en esos vecindarios no están presentes los padres de esos muchachos —en total, casi 70% de los niños negros son hijos de madres solteras (U.S. Bureau of the Census, 2005)— y los mentores buscan proporcionar a los chicos orienta-



En ocasiones los jóvenes negros adoptan una "pose alivianada" como manera de protegerse contra las amenazas a su hombría.

ción masculina y modelos positivos de los papeles masculinos, así como ayuda y aliento en su trabajo escolar. El proyecto ofrece una ceremonia solemne en la cual los muchachos hacen la siguiente "Promesa de hombría":

> Somos machos por nacimiento, pero no hombres.
>
> Nos convertiremos en hombres cuando aprendamos el arte y la ciencia de la hombría.
>
> Juramos trabajar para convertirnos en hombres, dejar la niñez atrás.
>
> Juramos buscar conocimiento de la mejor manera para relacionarnos con nosotros mismos, con el Todopoderoso,
>
> Con nuestras familias y con la comunidad. . .
>
> Juramos ser el ejemplo positivo de la hombría y la hermandad,
>
> Ser un hermano para el hermano,
>
> Hermano para las hermanas,
>
> Y hermano para la comunidad y las instituciones a las que pertenecemos. . .
>
> Juramos vivir de acuerdo con las siete "R" de Rectitud, Respeto, Responsabilidad, Restricción, Reciprocidad, Ritmo y Redención.
>
> Sabemos que la vida es trabajo duro, pero aceptamos ese desafío por nosotros mismos, por ti, por la vida, por el futuro.

Advierta el tono religioso de la promesa, con palabras como "rectitud" y "redención". Este énfasis religioso domina el programa (se requiere que los muchachos asistan a la iglesia y participen en tres de sus actividades) y refleja la fuerte religiosidad de la cultura afroestadounidense que vimos en el capítulo 4. El programa puede considerarse como un esfuerzo por establecer un código explícito para la hombría, similar a las culturas tradicionales que analizamos antes en este capítulo. Todavía no se realiza investigación sobre los resultados de este proyecto, pero la investigación de otros proyectos de tutelaje demuestra que su eficacia varía mucho dependiendo de las características del programa (Rhodes, 2002).

Entre los latinos, hasta hace poco los papeles de género eran sumamente tradicionales, en la línea de las culturas tradicionales descritas arriba (Abreu, Goodyear, Campos y Newcomb, 2000; Howard *et al.*, 2002; Rivadeneyra y Ward, 2005; Vásquez y Fuentes, 1999). El papel de las mujeres se concentraba en el cuidado de los niños y del hogar y en proporcionar apoyo emocional al marido. Históricamente, la Iglesia católica ha sido muy fuerte entre los latinos, y se enseñaba a las mujeres a emular a la Virgen María siendo sumisas y abnegadas. En contraste, el papel de los hombres ha sido guiado por la ideología del **machismo**, que enfatiza el dominio de los hombres sobre las mujeres. Se esperaba que los hombres fueran el jefe indiscutible del hogar y que exigieran respeto y obediencia de sus esposas e hijos. Los aspectos tradicionales de la hombría han sido fuertes entre los latinos —proveer para la familia, protegerla del daño y procrear una familia numerosa (Astrachan, 1989).

Sin embargo, en los años recientes ha surgido evidencia de que las expectativas de género de los latinos han empezado a cambiar, al menos en lo que respecta al papel de las mujeres. Las tasas de empleo de las mujeres latinas son similares a las de las mujeres blancas y ha aparecido un movimiento feminista latino (Espin, 1997; García, 1991). Este movimiento no rechaza el énfasis tradicional en la importancia del papel de esposa y madre, sino que busca valorar esos papeles y al mismo tiempo ampliar los papeles disponibles para las latinas. Un estudio reciente encontró que aunque las adolescentes latinas están conscientes de las expectativas de género tradicionales en su cultura, a menudo se esfuerzan por negociar una forma menos tradicional, más compleja y personal del papel femenino en sus relaciones con la familia, los pares y los maestros (Denner y Dunbar, 2004).

Al igual que los latinos, los adolescentes asiaticoestadounidenses a menudo han sido socializados según los papeles de género tradicionales que sus padres trajeron de su cultura de origen a Estados Unidos (Chao, 1994). Además, los asiáticoestadounidenses están sometidos a los estereotipos de los medios que describen a las mujeres como sumisas y "exóticas" (Lee y Vaught, 2003) y a los hombres como muy inteligentes pero malos para los deportes y menos masculinos que otros varones. Según el psicólogo clínico David Sue (2005), como consecuencia de esos estereotipos, los muchachos asiaticoestadounidenses experimentan a menudo una sensación de inferioridad en su papel de género.

Los adolescentes y los adultos emergentes que son miembros de culturas minoritarias estadounidenses no sólo están expuestos a los papeles de género de su propia cultura, sino también a los de la cultura mayoritaria a través de la escuela, los medios de comunicación y los

amigos y pares que pueden formar parte de la cultura mayoritaria. Esto puede permitir que los jóvenes de las culturas minoritarias estadounidenses formen varios conceptos sobre los géneros que se basan en diferentes combinaciones de los papeles de género en su cultura minoritaria y los del conjunto de la sociedad. Sin embargo, inclinarse hacia los papeles de género de la cultura mayoritaria a menudo produce conflictos con los padres que tienen opiniones más tradicionales, en especial para las muchachas y sobre todo en lo que respecta a los temas de independencia, citas y sexualidad (Fuentes y Vásquez, 1999). Seguiremos analizando esto en el capítulo sobre citas y sexualidad (capítulo 9).

## Estereotipos de género en la adultez emergente

Dada la socialización diferencial por género que experimentan los estadounidenses en la niñez y la adolescencia, no debería sorprendernos encontrar que, para el momento en que llegan a la adultez emergente, tengan expectativas diferentes para los hombres y las mujeres. La mayor parte de la investigación sobre las expectativas de género en la adultez ha sido realizada por psicólogos sociales y, dado que éstos usan a menudo a estudiantes de licenciatura como participantes en su investigación, buena parte de su investigación concierne a las ideas que tienen los adultos emergentes sobre los géneros. Los psicólogos sociales se han enfocado especialmente en los estereotipos de género. Un **estereotipo** ocurre cuando las personas creen que otros poseen ciertas características por el solo hecho de ser miembro de un grupo particular. Por ende, los estereotipos de género atribuyen ciertas características a otros dependiendo de si son hombres o mujeres. Los estereotipos de género pueden considerarse como un aspecto de los esquemas de género. Los esquemas de género incluyen creencias acerca de objetos (los vestidos son "femeninos"), actividades (el futbol es "masculino") y personas, pero los estereotipos de género son ideas acerca de las personas.

En lo que respecta a la adultez emergente, un área de particular interés es la investigación sobre los estereotipos de género de los estudiantes universitarios que se refieren al trabajo. Por lo general, esta investigación indica que los universitarios evalúan el desempeño laboral de las mujeres de manera menos positiva que el de los hombres. En un estudio clásico, Goldberg (1968) pidió a mujeres universitarias que evaluaran la calidad de varios artículos supuestamente escritos por profesionales en diversos campos. Algunos de los artículos trataban temas estereotipadamente femeninos, como las dietas, algunos eran de campos estereotipadamente masculinos como la planeación urbana, y otros eran sobre campos neutrales. Había dos versiones idénticas de cada artículo, por ejemplo, una que supuestamente había sido escrita por "John McKay" y la otra escrita por "Joan McKay". Los resultados indicaron que las mujeres daban una mayor calificación a los artículos cuando creían que el autor era un hombre. Incluso los artículos sobre campos "femeninos" se juzgaban mejores cuando eran escritos por un hombre. Estudios más recientes han encontrado resultados similares con muestras de universitarios de ambos sexos (Cejka y Eagly, 1999; Paludi y Strayer, 1985). Aunque no todos los estudios han encontrado una tendencia a que el trabajo de los hombres se evalúe de manera más favorable, cuando se encuentran diferencias, éstas tienden a favorecer a los hombres (Lips, 1993; Top, 1991).

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Piensa que sus profesores evalúan su trabajo sin considerar su género? ¿Depende del área temática?

No obstante, algunos estudios también han encontrado que, cuando la conducta de una persona viola las expectativas estereotipadas de género, esto puede crear un "efecto bumerang" que opera en su favor (Weber y Crocker, 1983). En un estudio, se presentaron a estudiantes universitarios fotografías supuestamente tomadas por finalistas de dos concursos de fotografía, una para el futbol y otra para el tenis (Heilman, Martell y Simon, 1989). A algunos estudiantes se les dijo que las fotografías fueron tomadas por una mujer finalista y a otros se les dijo que habían sido tomadas por un hombre finalista; en realidad, a los dos grupos de estudiantes se les mostraron las mismas fotografías. En el concurso de fotografía del futbol, las fotos supuestamente tomadas por mujeres recibieron una evaluación más alta que las fotos supuestamente tomadas por los hombres, mientras que en el concurso de fotografía del tenis no se encontró diferencia en las evaluaciones relacionada con el género. Como el futbol (a diferencia del tenis) está muy asociado con el papel de género masculino, los investigadores concluyeron que las mujeres en el concurso de futbol fueron **sobreevaluadas** porque habían desobedecido las expectativas de los papeles de género.

De manera similar, en un estudio en que estudiantes evaluaron a dos oradoras y a dos oradores sobre un tema claramente femenino, "el sesgo sexual en la consejería de las mujeres", los oradores hombres recibieron una evaluación más alta (Gilbert, Lee y Chiddix, 1981). Una vez más, esto indica que el hecho de poner en duda las expectativas de los papeles de género dio por resultado una sobreevaluación del desempeño. Esos resultados demuestran que puede ser complicado evaluar el desempeño relacionado con el género, ya que a menudo depende de las características específicas de la persona y del área particular en que se le está evaluando.

Las evaluaciones relacionadas con el género pueden depender también de la edad del evaluador. Como se mencionó, la mayoría de los estudios en este campo se han realizado exclusivamente con estudiantes universitarios, pero un estudio reciente comparó a varones que eran adolescentes jóvenes, adolescentes mayores o estudiantes universitarios (Lobel, Nov-Krispin, Schiller y Feldman, 2004). Se proporcionó a los participantes una descripción de un candidato promedio o excepcional que se comportaba de acuerdo o en contra del estereotipo de género y se les pidió que indicaran su elección personal, la probabilidad de que otros eligieran a cada candidato y qué tan exitoso sería éste de ser elegido. Los adolescentes tenían mayor probabilidad que los adultos emergentes universitarios de favorecer al candidato estereotipado de su género. No se encontraron diferencias entre las dos etapas de la adolescencia, lo cual sugiere que los estereotipos de género pueden disminuir de la adolescencia a la adultez emergente.

## La persistencia de las ideas sobre las diferencias de género

Aunque hay diferencias de género en la adolescencia y la adultez emergente en relación con varios aspectos del desarrollo, en su mayor parte las diferencias no son grandes. Aun cuando exista una diferencia estadísticamente significativa entre los hombres y las mujeres, en la mayoría de las características hay más semejanzas que diferencias. Por ejemplo, aun si en lo general es cierto que las adolescentes son más afectuosas que los muchachos, existen muchos chicos que son más afectuosos que la adolescente común.

La mayor parte de las características humanas caen en algo que se parece a lo que se llama una **distribución normal** o **curva de campana:** una proporción pequeña de individuos obtiene puntuaciones mucho más altas que la mayoría de las personas, una pequeña proporción obtiene puntuaciones mucho más bajas que la mayoría, pero la mayoría de las personas quedan cerca del centro, en algún punto alrededor del promedio. Piense, por ejemplo, en la estatura. Usted puede tener un amigo que mide 1.46 metros y otro que mide dos metros, pero es probable que la mayoría de sus conocidos midan entre 1.52 y 1.82 metros.

En lo que respecta al género, el punto es que aun cuando hay diferencias de género entre los hombres y las mujeres, la parte que se traslapa en las dos curvas de campana es, en la mayor parte de las características, mucho más grande que la parte que es distintiva de cada género (lo mismo es cierto para niños, adultos y adolescentes). Por ejemplo, la figura 5.3 muestra la distribución de adolescentes hombres y mujeres de un estudio famoso que encontró una importante diferencia de género en el desempeño en matemáticas (Benbow y Stanley, 1980). Como se observa, las dos distribuciones se traslapan mucho más de lo que difieren. Cuando la gente escucha que "los muchachos tienen mejor desempeño en matemáticas que las adolescentes", tiende a pensar que las dos distribuciones están separadas en su mayor parte o por completo, sin darse cuenta de que la semejanza en realidad es más grande que la diferencia entre los géneros. De hecho, siempre que lea sobre estudios que reportan diferencias de género (incluyendo a este libro), recuerde que las distribuciones de los hombres y las mujeres por lo regular se traslapan mucho (Tavris, 1992).

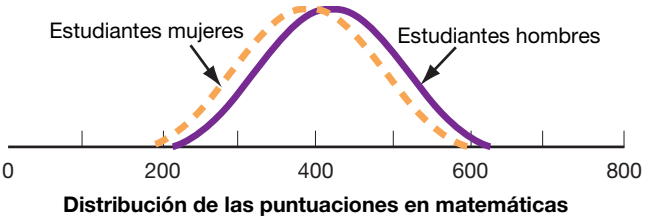



**FIGURA 5.3** Superposición de la curvas de campana. Aunque en este estudio la diferencia en el desempeño en matemáticas de hombres y mujeres era estadísticamente significativa, hubo mucho traslape en el desempeño de los dos grupos.

Fuente: Benbow y Stanley (1980).

¿Por qué hay entonces tantos estereotipos de género duraderos? ¿Por qué persiste en tantas personas la idea de que los géneros son radicalmente distintos en muchos sentidos, como sexos "opuestos"? Pueden ofrecerse dos razones. Una surge del desarrollo de los esquemas de género, que moldean la forma en que advertimos, interpretamos y recordamos la información de acuerdo con nuestras expectativas sobre los géneros. Una vez que hemos formado ideas sobre lo que distingue a los hombres y las mujeres, tendemos a notar acontecimientos e información que confirman nuestras expectativas y a ignorar o descartar cualquier cosa que no lo haga. Por ejemplo, en varios estudios de niños y adolescentes, los niños y las niñas recordaban mejor a personas y actividades estereotipadas que a las que no estaban estereotipadas, y esta tendencia era más fuerte en los niños y las niñas que ya poseían los estereotipos sexuales más intensos (Furnham y Singh, 1986; Stangor y Ruble, 1987, 1989). Además, estudios hechos con universitarios han encontrado que cuando se demuestra a hombres y mujeres que realizan un número igual de conductas estereotipadas y no estereotipadas, exageran constantemente el número de conductas estereotipadas que se realizaron (Martin, 1987). Esos estudios ilustran la forma en que nuestros esquemas de género dirigen la atención a ejemplos que confirman nuestras expectativas, por lo que percibimos que la conducta de los otros es más congruente con el género de lo que en realidad es.

Una segunda razón para la persistencia de nuestras creencias sobre las diferencias de género en las capacidades es que los papeles de los hombres y las mujeres parecen confirmar esas creencias. Según la **teoría de los papeles sociales**, los papeles sociales de los hombres y las mujeres aumentan o suprimen diferentes capacidades

(Eagly, 1987; Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004). La socialización diferencial por género lleva a hombres y mujeres a desarrollar diferentes habilidades y actitudes, lo que da lugar a conductas distintas. Esas diferencias en el comportamiento parecen confirmar lo apropiado de los diferentes papeles (Davies-Netzley, 2002).

Por ejemplo, en la mayoría de las culturas, incluyendo la cultura mayoritaria estadounidense, el cuidado de los niños forma parte del role del género femenino. En la cultura mayoritaria estadounidense se dan muñecas a la mayoría de las niñas y a muchas de ellas se les asigna alguna responsabilidad en el cuidado de los hermanos menores. Cuando comienzan la adolescencia, las muchachas aprenden que el cuidado de los niños es una de las opciones disponibles para ganar dinero; en contraste, los muchachos aprenden que el cuidado de los niños es algo que hacen las muchachas, pero no los varones. Cuando llegan a la adultez emergente, la probabilidad de elegir el cuidado infantil como profesión es mayor en las mujeres que en los hombres, lo que quizá implica que en la universidad se especialicen en la educación infantil temprana. Cuando tienen sus propios hijos, las mujeres jóvenes también muestran mayor disposición que los hombres a dedicarse de tiempo completo al cuidado de sus hijos.

Por ende, como consecuencia de la socialización diferencial por géneros, y dado que al crecer el cuidado de los niños es un posible papel futuro para las muchachas pero no para los muchachos, es más probable que ellas desarrollen habilidades y actitudes que involucran el cuidado de los niños. Como consecuencia del desarrollo de esas habilidades y actitudes, muestran mayor capacidad e interés en dedicarse al cuidado infantil en su vida personal y profesional en la adolescencia y la adultez emergente. La conducta diferente de las mujeres y los hombres en lo que respecta al cuidado infantil confirma las creencias culturales de que las mujeres son "naturalmente" más cariñosas e interesadas en la crianza que los hombres. De esta forma, vemos que los hombres y las mujeres hacen cosas diferentes y concluimos que se debe a que son inherentemente distintos, pasando por alto la forma en que su comportamiento ha sido moldeado por la socialización diferencial de género y por los papeles sociales que les ofrece su cultura.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Considere el traslape en la curvas de campana de las habilidades matemáticas en la adolescencia. Luego use la teoría de los papeles sociales para explicar por qué hay tan pocas mujeres en campos como la ingeniería y la arquitectura.

## Género y globalización

A medida que los adolescentes actuales se acercan a la adultez ¿qué mundo enfrentarán en términos de los papeles de género? En Occidente las adolescentes tienen en la actualidad oportunidades que eran desconocidas para las mujeres de las épocas previas de la historia occidental. Ya no existen prohibiciones formales para que las mujeres se conviertan en médicas, abogadas, profesoras, ingenieras, contadoras, deportistas o cualquier cosa que deseen. Como hemos visto, no es tan simple. La socialización directa e indirecta de los papeles de género a menudo desvía a las adolescentes de carreras orientadas a las matemáticas y la ciencia. No obstante, las estadísticas muestran signos claros de cambios. La proporción de mujeres en campos como la medicina, los negocios y el derecho es considerablemente más alta que hace veinte años (Bianchi y Spain, 1996; Dey y Hurtado, 1999) y es extraordinaria en comparación con lo que sucedía hace 50 o 100 años. Es difícil predecir si ocurrirán cambios similares en campos dominados por los hombres como la ingeniería y la arquitectura. Sin embargo, las mujeres ganan menos que los hombres aun cuando realizan un trabajo similar, lo que demuestra que falta mucho para lograr la igualdad de género.

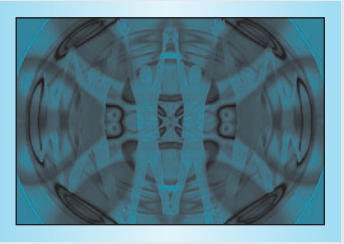
En países fuera de Occidente, las oportunidades educativas y laborales de las muchachas son mucho menores, no sólo en comparación con los muchachos de sus propios países sino también en comparación con las muchachas occidentales. En la mayoría de los países en desarrollo, la probabilidad de asistir a la escuela secundaria es mucho menor en las adolescentes que entre los muchachos (Mensch, Bruce y Greene, 1998), debido a que la educación de los adolescentes requiere que las familias sacrifiquen el trabajo de un adolescente potencialmente productivo (y a veces las familias también deben pagar por la educación). Las familias suelen estar menos dispuestas a hacer este sacrificio por las adolescentes que por los varones, debido en parte a que las muchachas suelen dejar el hogar después de casarse mientras que los muchachos a menudo permanecen dentro o cerca de la casa como parte de la familia extensa cercana.

Sin embargo, la discriminación contra las muchachas puede cambiar a medida que avance la globalización y las culturas tradicionales se industrialicen y se conecten cada vez más con la economía global. En un estudio que ilustra este proceso, Williams y Best (1990) estudiaron las percepciones de los papeles de género en 14 países, industrializados y en desarrollo. Se aplicó la Escala de Ideología de los Papeles Sexuales (Sex-Role Ideology Scale, Kalin y Tilby, 1978), que contiene 30 reactivos como "Por el bien de la familia, una esposa debería tener relaciones sexuales con el marido aunque no lo desee", y "El trabajo de las mujeres y el trabajo de los hombres no deberían ser de una naturaleza fundamentalmente distinta". Los resultados de su estudio mostraron una considerable variación entre países en las percepciones de los papeles de género; los Países Bajos,

## Enfoque en la *investigación*

### Meta-análisis de las diferencias de género

Por lo regular, hacer investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente significa recabar datos con métodos como cuestionarios o entrevistas. Sin embargo, a veces un especialista abordará la pregunta de investigación tomando datos que otros investigadores han recopilado en numerosos estudios y combinándolos en un análisis para obtener una perspectiva general de los estudios en un área. El término **meta-análisis** se refiere a la técnica estadística que integra los datos de muchos estudios en un análisis estadístico exhaustivo. Se ha empleado con frecuencia el meta-análisis en la investigación sobre las diferencias de género (por ejemplo, Friedman, 1989; Maccoby y Jacklin, 1974), incluyendo las diferencias de género en la adolescencia (por ejemplo, Baker y Perkins-Jones, 1993). El meta-análisis se emplea con más frecuencia en la investigación del género que en las otras áreas, debido en parte a que se han publicado muchos estudios sobre estas diferencias: más de 20,000 en los últimos 20 años (Myers, 1990). No obstante, puede emplearse en cualquier tema para el que haya numerosos estudios.



Un meta-análisis indica si existe una diferencia entre grupos (por ejemplo, hombres y mujeres) y también señala el tamaño de la diferencia. Se llama **magnitud del efecto** a la diferencia entre grupos y usualmente se representa con la letra *d*. En un meta-análisis, se calcula el magnitud del efecto de cada estudio restando la media de un grupo (por ejemplo, el de las mujeres) de la media del otro grupo (por ejemplo, el de los hombres) y dividiendo luego el resultado entre la desviación estándar dentro del grupo de los dos grupos combinados (Hyde, 1992). La desviación estándar dentro del grupo es una medida de cuánta variabilidad existe en cada grupo. En esos análisis la convención es que una *d* de .20 indica un magnitud del efecto pequeño, .50 una magnitud del efecto medio y .80 una magnitud del efecto grande (Cohen, 1969). Primero, se calcula la *d* para cada estudio y luego se promedian las *d* de todos los estudios incluidos en el meta-análisis.

La tabla 5.3 muestra los resultados de un meta-análisis de las diferencias de género en la pruebas de aprovechamiento matemático para adolescentes de octavo grado en 19 países. Como puede ver, en su mayor parte los tamaños del efecto son muy pequeños: sólo tres de los estudios encontraron una magnitud del efecto por arriba de .20 a favor de los hombres, y sólo uno encontró una magnitud del efecto arriba de .20 en favor de las mujeres. En conjunto, la magnitud del efecto promedio para los siete países donde el desempeño de los muchachos era significativamente mejor que el de las muchachas fue de .18 y la magnitud del efecto promedio para los cuatro países en que el desempeño de las chicas era significativamente mejor que el de los muchachos fue de .16. De esta forma, el meta-análisis proporciona una perspectiva útil de las diferencias de género transnacionales en el desempeño matemático y demuestra que, en conjunto, las diferencias en el desempeño matemático de los muchachos y las chicas en octavo grado no son grandes ni consistentes.

**Tabla 5.3** Diferencias sexuales nacionales en una prueba de matemáticas para octavo grado

| País | Media de los muchachos | Media de las muchachas | Diferencia $X_M$-$X_F$ | Magnitud del efecto |
|---|---|---|---|---|
| **Desempeño superior de los muchachos** | | | | |
| Francia | 17.02 | 14.18 | 2.84* | .37 |
| Israel | 18.79 | 17.74 | 1.05* | .11 |
| Luxemburgo | 13.34 | 11.74 | 1.60* | .25 |
| Países Bajos | 22.00 | 20.23 | 1.77* | .17 |
| Nueva Zelanda | 14.60 | 13.51 | 1.09* | .10 |
| Ontario, Canadá | 17.72 | 16.94 | .78* | .08 |
| Swazilandia | 9.29 | 7.89 | 1.40* | .21 |
| **Desempeño igual entre muchachos y muchachas** | | | | |
| Columbia Británica | 19.55 | 19.27 | .28 | .03 |
| Inglaterra-Gales | 15.38 | 14.92 | .46 | .04 |
| Hong Kong | 16.59 | 16.09 | .50 | .05 |
| Japón | 23.84 | 23.80 | .04 | .004 |
| Nigeria | 9.50 | 9.05 | .45 | .07 |
| Escocia | 16.83 | 16.68 | .15 | .01 |
| Suecia | 10.70 | 11.18 | –.48 | –.06 |
| Estados Unidos | 14.98 | 15.12 | –.14 | –.01 |
| **Desempeño superior de las muchachas** | | | | |
| Bélgica-Francia | 19.44 | 20.54 | –1.10* | –.12 |
| Finlandia | 13.24 | 14.87 | –1.63* | –.17 |
| Hungría | 22.36 | 23.62 | –1.26* | –.13 |
| Tailandia | 12.09 | 14.16 | –2.07* | –.22 |

*Indica que las puntuaciones de las mujeres y los hombres fueron significativamente diferentes de acuerdo con una prueba *F*, $p < .01$. Advierta que todas las magnitudes del efecto están en el intervalo pequeño.

Fuente: Baker y Perkins-Jones (1993).

Alemania y Finlandia resultaron ser los más igualitarios, mientras que India, Pakistán y Nigeria, los menos igualitarios (Estados Unidos y Canadá se encontraban justo en el medio). Además, los autores analizaron los resultados en relación con el nivel de desarrollo económico de cada país y encontraron una relación sólida entre el desarrollo económico y las percepciones igualitarias de los papeles de género.

Esto sugiere que, a medida que las culturas tradicionales avancen hacia el desarrollo económico, puedrán ofrecer más oportunidades a las muchachas. Los papeles tradicionales de género a menudo están arraigados en parte en diferencias biológicas que determinan el tipo de trabajo que pueden realizar los hombres y las mujeres en una economía preindustrial. El mayor tamaño y fuerza de los hombres les dan ventajas en trabajos como la cacería y la pesca. La capacidad biológica de las mujeres para la maternidad restringe sus papeles principalmente a tener y criar hijos; cuando no pueden controlar su vida reproductiva por medio de la anticoncepción, pasan la mayor parte del periodo entre los 16, los veintes y los treintas embarazadas o amamantando.

A medida que las economías se vuelven más desarrolladas y complejas, el cerebro importa más que el músculo y la ventaja física de los hombres ya no se aplica al trabajo que implica analizar y procesar la información. Por lo regular, el desarrollo económico también incluye un mayor acceso a la anticoncepción; lo que a su vez hace que los papeles de las mujeres adultas se enfoquen menos en la maternidad y la crianza. Dado que es probable que las culturas tradicionales sigan avanzando en dirección del desarrollo económico, es factible que sus papeles de género se vuelvan también más igualitarios. Y existe evidencia de que los adolescentes pueden guiar el camino, en estudios que encuentran que los adolescentes de países en desarrollo tienen percepciones de los papeles de género menos conservadoras que las de los adultos (por ejemplo, Mensch *et al.*, 1998; Yang, 1986).



En las culturas tradicionales, los muchachos tienen mayor probabilidad que las muchachas de ir a la secundaria. En la foto se presenta una escuela en Sudáfrica.

## Recapitulación

En este capítulo examinamos teorías e investigaciones concernientes a la importancia del género para el desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente. La información de este capítulo proporciona una introducción a muchos temas relativos al género que se explorarán con más detalle en los capítulos siguientes. Los principales puntos del capítulo son los siguientes:

- En las culturas tradicionales suele haber una marcada división en los papeles de género y en la adolescencia las vidas cotidianas de los muchachos y las muchachas a menudo están separadas. Las chicas pasan su tiempo con mujeres adultas aprendiendo habilidades importantes para el cuidado de los hijos y del hogar, mientras que los muchachos aprenden las destrezas que necesitan para cumplir los requisitos del papel masculino: proveer, proteger y procrear.
- En los periodos tempranos de la historia estadounidense, las adolescentes sufrían muchas restricciones, pero también se beneficiaban de un "paraguas protector" de relación e interés de las mujeres adultas. En el curso de la historia de Estados Unidos también han cambiado los ideales de la hombría, de la "hombría comunal" a la "hombría autogenerada" a la "hombría apasionada" que es el ideal actual.
- En la sociedad estadounidense actual, niños y niñas reciben desde que nacen una socialización diferencial por género, y en la adolescencia se intensifican las presiones de socialización por género. La investigación demuestra que las presiones para conformarse a las expectativas de género provienen de la familia, los pares y los maestros. En el caso de las muchachas, las revistas que prefieren resaltan sin cesar la apariencia física.
- La teoría del desarrollo cognoscitivo del género y la teoría del esquema de género afirman que tendemos a organizar nuestras percepciones del mundo de acuerdo con los esquemas de masculinidad y femeni-

dad, y a categorizar sobre esta base una amplia gama de conductas y objetos.

- La investigación indica que hay una tendencia generalizada entre las culturas a clasificar algunos rasgos como "femeninos" y otros como "masculinos". Se utiliza el término androginia para la combinación de rasgos "femeninos" y "masculinos" en una persona. Entre los adolescentes, la androginia suele ser más aceptable para las muchachas que para los varones.
- Los estereotipos sexuales en ocasiones llevan a los adultos emergentes a evaluar el trabajo de las mujeres de manera menos favorable que el de los hombres. Sin embargo, los estereotipos de género son más débiles en la adultez emergente que en la adolescencia.
- Aunque, por lo general, la investigación encuentra pocas diferencias importantes entre hombres y mujeres en la mayoría de los aspectos, persisten las percepciones de diferencias de género debido, en parte, a que los esquemas de género son resistentes al cambio una vez que se establecen y, en parte, a que los papeles sociales de los hombres y las mujeres parecen confirmar algunos aspectos de los estereotipos sobre las diferencias de género.
- Durante el siglo pasado hubo un cambio considerable en las concepciones del género en Occidente y es probable que en el futuro cambien en los países en desarrollo como resultado del desarrollo y la globalización económica.

La teoría y la investigación han establecido muy bien cómo ocurre la socialización por sexos y han identificado las influencias específicas en la adolescencia que promueven la conformidad con las expectativas de género. Las pruebas también muestran vívidamente los costos que imponen las expectativas de género a los adolescentes y adultos emergentes. En el caso de las adolescentes, el énfasis en la apariencia física es una fuente frecuente de ansiedad y angustia. Además, en ocasiones se disuade a las jóvenes de seguir ciertas trayectorias educativas y ocupacionales de alto estatus y alto salario porque aprenden a considerar que esas trayectorias son poco femeninas e incompatibles con el hecho de ser mujer; en la adultez emergente, su trabajo puede ser considerado de manera menos favorable por el solo hecho de que son mujeres. En las culturas tradicionales, a menudo se excluye a las niñas incluso de la oportunidad de asistir a la escuela secundaria.

Los muchachos enfrentan diferentes restricciones y obstáculos según su género, pero no menos intimidantes. En las culturas tradicionales los muchachos tienen que alcanzar la hombría mediante el desarrollo de las habilidades requeridas para proveer, proteger y procrear. El precio de no lograr cumplir esos requisitos es la humillación y el rechazo. En Occidente, las presiones de la socialización por género sobre los muchachos son menos formales, pero aún así son formidables. Cualesquiera que sean sus inclinaciones personales, los adolescentes tienen que aprender a usar la agresividad física y verbal para defenderse de los insultos a su hombría proferidos por otros muchachos. Los muchachos que cruzan la línea divisoria del género y exhiben rasgos "femeninos" como la sensibilidad a los sentimientos de otros se arriesgan al ridículo y el rechazo, como sus homólogos en las culturas tradicionales.

Quizá se pregunta por qué en casi todas las culturas y a lo largo de la historia se ha enfatizado tanto la socialización por género y se ha dado tanto valor a la conformidad con los papeles de género dados los aspectos negativos asociados con la socialización por género en la adolescencia y la adultez emergente y dadas las limitaciones que los papeles de género imponen al desarrollo de los potenciales de los jóvenes. Quizá la respuesta radica en el hecho de que los papeles de género nos proporcionan esquemas y marcos de referencia para entender cómo funciona el mundo. Dado que apenas están alcanzando la madurez sexual, los adolescentes y los adultos emergentes están especialmente ávidos de información acerca de lo que sus parejas potenciales pueden encontrar atractivo. Los esquemas y los papeles de género les brindan esa información.

Aunque las creencias acerca del género pueden resultar útiles para dar sentido al mundo, también pueden ser engañosas porque simplifican en exceso la complejidad de la vida real. Recuerde que cualquier afirmación acerca de las diferencias de género implica comparar a 3,000 millones de habitantes del mundo con los otros 3,000 millones. Si bien es cierto que hay diferencias generales entre los hombres y las mujeres, también existe una enorme cantidad de variabilidad en cada grupo y en casi cada característica. Cuando piense en estos temas en su propia vida, cuando lea la investigación de las ciencias sociales y al estudiar este libro, sería sensato tener esto presente y abrir el ojo crítico al encontrar afirmaciones amplias sobre las características de género: los hombres son más [llene el espacio en blanco] que las mujeres, las mujeres tienen más [llene el espacio en blanco] que los hombres.



Hasta este punto sabemos relativamente poco acerca de cómo perciben los propios jóvenes el proceso de socialización por género. Estudios futuros pueden investigar esta cuestión, y quizá sea especialmente interesante investigarla en los adultos emergentes. Hemos analizado la adultez emergente como un periodo en que son comunes las exploraciones de las visiones

del mundo y en que las habilidades de pensamiento crítico están más desarrolladas que en la adolescencia. ¿Significa esto que algunos adultos emergentes pueden empezar a cuestionar las expectativas de género de su cultura? ¿Se sienten los adultos emergentes menos restringidos por los papeles de género y más cómodos con la androginia? O ¿Es esto cierto sólo en algunos adultos emergentes, en algunos grupos de pares y en algunas culturas?

## Términos clave

androginia, 150
autosocialización, 148
curva de campana, 156
distribución normal, 156
esquema, 148
estereotipo, 155
género, 134
hipótesis de la intensificación del género, 143
hombría apasionada, 142
hombría autogenerada, 142
hombría comunal, 142
identidad de género, 147
machismo, 154
magnitud del efecto, 158
meta-análisis, 158
movimiento feminista, 150
procrear, 138
proteger, 138
proveer, 138
rasgos expresivos, 150
rasgos instrumentales, 150
sexo 133
sobrevaluado, 155
socialización diferencial por género, 143
teoría de los papeles sociales, 156
teoría del desarrollo cognoscitivo del género, 147
teoría del esquema de género, 148

## Recursos en Internet

**www.unece.org**
Este sitio electrónico contiene la Base de Datos Estadísticos de Género de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa. Proporciona estadísticas relacionadas con los sexos en temas como la educación y la familia.

**www.eldis.org/static/DOC17281.htm**
Contiene el Informe Mundial de la Juventud de 2005 publicado por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, el cual incluye abundante información sobre temas de género que conciernen a los adolescentes de los países en desarrollo.

## Para lecturas adicionales

Brumberg, J. J. (1997). *The body project: An intimate history of American girls.* Nueva York: Random House. Una fascinante revisión de las expectativas de los papeles de género de las muchachas estadounidenses en dos siglos.

Gibbons, J. I. y Stiles, D. A. (2004). *The thoughts of youth: An international perspective on adolescents' ideal persons.* Greenwich, CT: IAP information age publishing. Presenta resultados del estudio realizado por los autores en 21 países sobre la concepción de los adolescentes del hombre y la mujer ideal. Los métodos de los autores incluyeron el enfoque creativo de hacer que los adolescentes dibujaran a su hombre y mujer ideales y en el libro incluyen muchos de esos dibujos.

Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity.* New Haven, CT: Yale University Press. El magnífico informe de Gilmore de las expectativas de género de los adolescentes en diversas culturas tradicionales no industrializadas.

Tavris, C. (1992). *The mismeasure of woman: Why women are not the better sex, the inferior sex, or the opposite sex.* Nueva York: Simon y Schuster. Un resumen muy ameno, escéptico y perspicaz de la investigación de la ciencia social sobre las diferencias de género.

CAPÍTULO 6

# El *yo*



LA CULTURA Y EL YO
CONCEPTOS PERSONALES
AUTOESTIMA
EL YO EMOCIONAL
IDENTIDAD
IDENTIDAD Y GLOBALIZACIÓN
EL YO A SOLAS

*El guardián en el centeno*, de J. D. Salinger (1951/1964), es quizá la más conocida novela de adolescencia. Es un largo monólogo del protagonista, Holden Caulfield. Holden habla con alguien, pero nunca nos enteramos de quién es la persona. ¿Un psicólogo tal vez? Le hace a la persona un largo relato acerca de un dramático periodo de 24 horas de su vida. Empieza cuando abandona de repente la preparatoria a la que iba, por sentirse distanciado de sus compañeros, harto de lo que percibe como su hipocresía y superficialidad. Temeroso de ir a casa (no es la primera vez que tiene problemas en la escuela) se va a la ciudad, donde tiene una serie de percances que culminan en un colapso físico y psicológico.



A lo largo del libro Holden le cuenta al lector su historia complicada (y a menudo divertidísima). Sin embargo, no se trata en realidad de estos acontecimientos, sino del propio Holden. Se trata de sus intentos por entender quién es y cuál es su lugar en el mundo, un mundo que encuentra confuso, doloroso y triste. Se muestra reacio a ingresar en el mundo de los adultos, porque casi todos le parecen patéticos o corruptos. Prefiere con mucho el mundo de los niños; a lo largo del libro expresa su visión tierna y quizá romántica de su inocencia y dulzura. La creciente conciencia de sí mismo ha llegado como una sacudida desagradable, porque en su opinión, lo ha sacado del Edén de su inocencia infantil.

Holden no es un adolescente común. Es su sensibilidad atípica y su ingenio lo que lo hacen un personaje tan cautivante en *El guardián en el centeno*. Sin embargo, ofrece un buen ejemplo de cómo los temas del yo se ponen a la vanguardia del desarrollo en la adolescencia. Reflexiona acerca de su madurez o su inmadurez ("Actúo como si fuera menor..."). Se evalúa en ocasiones de manera negativa ("Soy un embustero increíble"). Tiene momentos de júbilo, pero más momentos de soledad y tristeza en los cuales se amarga pensando en la muerte y las crueldades de la vida. Trata de resolver problemas de identidad, de quién es y qué desea de la vida, y concluye —al menos por ahora— que el único futuro que lo atrae es el imaginario de ser el "guardián en el centeno", el guardián de los niños que juegan.



Los problemas que Holden enfrenta en su monólogo son los que abordaremos en este capítulo sobre el yo. Como vimos en el capítulo 3, sobre el desarrollo cognoscitivo, entrar en la adolescencia trae nuevas capacidades de introspección. Los adolescentes piensan de sí mismos como no pueden hacerlo los más jóvenes. La habilidad para el pensamiento abstracto que se alcanza en la adolescencia incluye plantear preguntas abstractas sobre el yo, como: "¿Qué persona soy? ¿Qué características me hacen ser quien soy? ¿Para qué soy bueno y no tan bueno? ¿Cómo me perciben otras personas? ¿Qué vida es probable que lleve?" Los niños más pequeños también hacen esas preguntas, pero sólo de una forma rudimentaria. Con sus crecientes capacidades cognoscitivas, los adolescentes se plantean esas preguntas con más claridad y llegan a respuestas que son más complejas e intuitivas.

Esta mayor capacidad cognoscitiva para la introspección tiene diversas consecuencias. Significa que los adolescentes cambian su *concepto personal*, es decir, sus respuestas a la pregunta: "¿Qué persona soy?" Significa que cambia la *autoestima* de los adolescentes, es decir, su capacidad para evaluar su valía fundamental como persona. Significa que cambia la *comprensión emocional* los adolescentes a medida que cobran mayor conciencia de sus emociones y que su mejor comprensión de sí mismos y de los demás influye en su vida emocional cotidiana. También significa que los adolescentes cambian de *identidad*, es decir, su percepción de sus capacidades y características y en la forma en que éstas concuerdan con las oportunidades que les ofrece su sociedad. Todos esos cambios continúan en la adultez emergente, pero en muchos aspectos, los temas de la identidad son de especial importancia en este último periodo, incluso más que en la adolescencia.

En este capítulo analizaremos todos estos aspectos del yo para finalizar con una mirada a las experiencias y estados mentales de los jóvenes cuando están solos. Sin embargo, primero consideraremos el enfoque cultural de los conceptos del yo. Si bien la introspección aumenta en la adolescencia como parte del desarrollo cognoscitivo normal, la cultura en la que viven los jóvenes tiene profundos efectos en la manera en que experimentan este cambio.

*"Todos nosotros, en algún momento, hemos tenido una visión de nuestra existencia como algo único, intransferible y valiosísimo. Esta revelación casi siempre tiene lugar durante la adolescencia. El autodescubrimiento es por encima de todo la comprensión de que estamos solos: es el comienzo de una pared impalpable, transparente —la de nuestra conciencia— entre el mundo y nosotros mismos. Es cierto que sentimos nuestra soledad casi tan pronto como nacemos, pero los niños y los adultos pueden trascender su soledad y olvidarse de sí mismos en los juegos o el trabajo. Sin embargo, los adolescentes vacilan entre la infancia y la juventud, deteniéndose por un momento ante la infinita riqueza del mundo. Se asombra ante el hecho de su ser, y este asombro lo lleva a reflexionar: mientras se inclina sobre el río de su conciencia, se pregunta si el rostro que aparece ahí, desfigurado por el agua, es el suyo. La singularidad de su ser, que es pura sensación en los niños, se convierte en un problema y una pregunta."*

—Octavio Paz (1985, p. 9) citado en Herdt y Leavitt (1998).

## La Cultura y el yo

La distinción general que se presentó en el capítulo 4 entre culturas individualistas y colectivistas y entre valores de socialización amplia y restringida, entra en escena en las consideraciones del yo, y quizá de manera especial sobre este tema. Como advertimos en el capítulo 4, al examinar las diferencias culturales en los conceptos del yo, es común que los especialistas distingan entre el *yo independiente* promovido por las culturas individualistas y el *yo interdependiente* estimulado por las culturas colectivistas (Cross y Gore, 2003; Markus y Kitayama, 1991; Shweder *et al.*, 1998).

Las culturas que favorecen un yo independiente e individualista también promueven y alientan la reflexión acerca del yo. En dichas culturas se considera que es bueno pensar en uno mismo, considerar quién es uno como persona independiente y tener una buena opinión personal (obviamente con ciertas limitaciones, pues ninguna cultura valora el egoísmo o egocentrismo). Los estadounidenses son famosos por su individualismo y por su atención a los temas orientados al yo. Fue un estadounidense el que acuñó el término *autoestima* (William

James a finales del siglo XIX), y en el resto del mundo se conoce a Estados Unidos como un lugar donde se valora y promueve al yo independiente (Green, Deschamps y Páez, 2005; Triandis, 1995). Sin embargo, no todas las culturas ven el yo de esta forma ni lo valoran en la misma medida. En las culturas colectivistas, que se caracterizan por una socialización restringida, prevalece una concepción interdependiente del yo. En esas culturas, se supone que los intereses del grupo (la familia, el grupo de parentesco, el grupo étnico, la nación, la institución religiosa) tienen prioridad sobre las necesidades del individuo. Esto significa que en esas culturas no necesariamente es bueno tener una elevada opinión de uno mismo. Las personas con una elevada opinión de sí mismas, que poseen mucha autoestima, ponen en peligro la armonía del grupo porque pueden sentirse inclinadas a luchar por sus intereses personales independientemente de los intereses de sus grupos.

Por lo tanto, en esas culturas se socializa a los niños y adolescentes para que acallen su autoestima y aprendan a considerar que los intereses y necesidades de otros son al menos tan importantes como los propios (Lalonde y Chandler, 2004; Whiting y Edwards, 1988). En la adolescencia, esto significa que no se piensa en el "yo" como un ser separado, independiente y esencialmente apartado de los otros, sino que se cree que en gran medida es *definido por* las relaciones con los demás (Kundu y Adams, 1991). Esto es lo que significa que el yo sea interdependiente, no independiente (Markus y Kitayama, 1991). En la perspectiva de esas culturas, no puede entenderse al yo separado de los papeles y obligaciones sociales.

A lo largo del capítulo veremos con más detalle las diferentes formas de pensar en el yo. Al hacerlo, tenga presente que las culturas varían en la forma en que socializan a sus integrantes para pensar acerca del yo.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Según lo que ha aprendido hasta ahora en el libro, ¿cuáles diría que son las razones económicas por las que las culturas preindustriales fomentan un yo interdependiente?

## Conceptos personales

En varios aspectos, los adolescentes piensan en sí mismos de manera distinta que los más jóvenes. Los cambios que ocurren en la adolescencia en la comprensión de uno mismo se fundamentan en los cambios más generales en el funcionamiento cognoscitivo que vimos en el capítulo 3. En particular, el concepto personal y el desarrollo cognoscitivo general de los adolescentes se vuelven más *abstractos* y más *complejos*.

### Más abstractos

*"Lo más difícil es afrontar quién eres tú, aceptar el hecho de que no eres perfecto, pero de todos modos seguir haciendo las cosas. Aunque seas realmente bueno en algo o una persona en verdad buena, también sabes que no eres muchas cosas. Estás al tanto de todas las cosas que no conoces y de las que no puedes hacer. Y aunque puedas engañar al resto del mundo, siempre sabes que son sandeces."*

—Nan, 17 años (en Bell, 1998, p. 78)

De acuerdo con Susan Harter (1999), una especialista que ha trabajado mucho en el desarrollo de los conceptos personales de la niñez a la adolescencia, al hacerse mayores los niños se describen en términos menos concretos ("Tengo un perro que se llama Buster y una hermana que se llama Carrie") y más en términos de sus rasgos ("Soy bastante lista, pero algo tímida"). Para los adolescentes, los conceptos personales se enfocan aún más en los rasgos y éstos se vuelven más abstractos, conforme se describen en términos de características de personalidad intangibles (Harter, 1990a, 1999). Por ejemplo, una quinceañera se describió de la siguiente manera en un estudio sobre los conceptos personales:

> ¿Cómo soy como persona? ¡Complicada! Soy sensible, amistosa, sociable, popular y tolerante, aunque también puedo ser tímida, cohibida e incluso detestable [...] Soy una persona muy alegre, en especial con mis amigos [...] En casa es más probable que me ponga ansiosa cerca de mis padres (Harter, 1990b, p. 352)

Advierta el uso de todas las abstracciones: "sensible", "sociable", "alegre", "ansiosa". La capacidad de los adolescentes para la abstracción hace posible estas descripciones.

Un aspecto de esta capacidad para la abstracción de los conceptos personales de los adolescentes es que distinguen entre un **yo real** y los **yo posibles** (Markus y Nurius, 1986; Martin, 1997; Oyserman y Markus, 1990; Whitty, 2002). Los especialistas distinguen dos tipos de yo posibles, un yo ideal y un yo temido (Martin, 1997; Oyserman y Markus, 1990). El **yo ideal** es el tipo de persona que le gustaría ser al adolescente (por ejemplo, un adolescente puede tener el ideal de llegar a ser muy popular con sus pares o muy exitoso en atletismo o en la música). El **yo temido** es la persona en que el adolescente imagina que puede convertirse pero que lo horroriza (por ejemplo, un adolescente podría tener miedo de volverse alcohólico o quizá tema caer en vergüenza ante un familiar o un amigo). Los dos yo posibles requieren que

los adolescentes piensen de manera abstracta. Es decir, los yo posibles existen sólo como abstracciones, como *ideas* en la mente del adolescente.

La capacidad para pensar en un yo real, uno ideal y uno temido es un logro cognoscitivo, pero esta capacidad puede ser preocupante en algunos aspectos. Si uno puede imaginar un yo ideal, también puede tomar conciencia del grado de discrepancia entre su yo real y su yo ideal, entre lo que es y lo que desearía ser. Si la discrepancia es muy grande, despierta sentimientos de fracaso, ineptitud y depresión. En algunos estudios se ha encontrado que el tamaño de la discrepancia entre el yo real y el ideal se relaciona con el estado de ánimo depresivo de adolescentes y adultos emergentes (Choi y Lee, 1998; Moretti y Wiebe, 1999). Además, la discrepancia entre el yo real y el ideal es mayor en la adolescencia media que en la adolescencia temprana o tardía (Strachen y Jones, 1982). Esto explica por qué es tan rara la depresión antes de la adolescencia y porque aumenta en la adolescencia temprana y alcanza su punto más alto en la adolescencia media (Petersen *et al.*, 1993).

Sin embargo, la conciencia del yo real y el ideal trae también consecuencias más favorables. Esta conciencia proporciona a algunos adolescentes la motivación para esforzarse por lograr su yo ideal y no convertirse en el yo temido (Cota-Robles, Neiss y Hunt, 2000; Markus y Nurius, 1986; Oyserman y Markus, 1990).

También los adultos emergentes se inspiran en la visión de un yo posible; de hecho, una de las características notables de la adultez emergente que se mencionaron en el capítulo 1 es que es la "edad de las posibilidades" (Arnett, 2004a). En un estudio australiano (Whitty, 2002) se encontró que el inicio de la adultez emergente (de los 17 a los 22 años) es una época de "grandes sueños" de ser acaudalado y tener una ocupación complicada, pero un poco más adelante (28-33 años) las visiones del yo posible se vuelven más realistas, de seguir siendo optimistas.

La mayoría de los especialistas que han estudiado este tema consideran que para los adolescentes es más sano poseer un yo ideal y un yo temido. Un estudio que comparó a adolescentes delincuentes con otros adolescentes encontró que los no delincuentes solían tener un equilibrio entre un yo ideal y un yo temido. En contraste, los adolescentes delincuentes poseían un yo temido pero era menos probable que tuvieran un concepto claro de un yo ideal por el cual luchar (Oyserman y Markus, 1990).

## Más complejos

Un segundo aspecto de la comprensión propia de los adolescentes es que se vuelve más compleja. Esto también se basa en un logro cognoscitivo más general, a saber, la habilidad de efectuar operaciones formales para percibir múltiples aspectos de una situación o idea. Los especialistas han encontrado que los conceptos personales de los adolescentes se vuelven más complejos sobre todo de la adolescencia temprana a la adolescencia media. Harter (1986) realizó un estudio en que pidió a adolescentes de los grados séptimo, noveno y decimoprimero que se describieran a sí mismos. Los resultados demostraron que el grado en que los adolescentes se describían de maneras contradictorias (por ejemplo, tímido y amante de la diversión) se incrementaba de repente entre los grados séptimo y noveno y luego disminuía ligeramente en decimoprimer grado.

Harter y sus colaboradores han encontrado que para los adolescentes puede ser confuso reconocer esas contradicciones en su personalidad y su conducta cuando tratan de separar "el verdadero yo" de los distintos aspectos de sí mismos que aparecen en diferentes situaciones (Harter, 1999; Harter, Bresnick, Bouchey y Whitesell, 1997). Sin embargo, las descripciones contradictorias de los adolescentes no necesariamente significan que estén confundidos acerca de cuál de las dos descripciones contradictorias se aplica a su yo real. Hasta cierto punto, las contradicciones indican que los adolescentes, más que los niños, reconocen que sus sentimientos y su conducta pueden variar de un día a otro y de una situación a otra (Harter, 1990a). En lugar de decir simplemente "soy tímido", como podría hacerlo un niño más pequeño, un adolescente diría: "soy tímido cuando estoy cerca de gente que no conozco, pero cuando estoy con mis amigos puedo ser bastante alocado".

Un aspecto relacionado de la creciente complejidad de los conceptos personales es que los adolescentes están



Es más probable que los adolescentes muestren un yo falso a las parejas con las que salen en citas.

al tanto de los momentos en que exhiben un **yo falso**, un yo que presentan a los demás a la vez que se dan cuenta de que no representa lo que en realidad piensan y sienten (Harter, 1990a; Harter, Marold, Whitesell y Cobbs, 1996; Harter *et al.*, 1997). ¿Ante quién piensa que es más probable que los adolescentes exhiban su yo falso: amigos, padres o novios? La investigación de Harter indica que es más factible que los adolescentes presenten su yo falso ante las parejas con las que salen en citas, que es menos probable que lo hagan con sus amigos cercanos y que la probabilidad de que lo hagan con los padres es intermedia. En la investigación de Harter, la mayoría de los adolescentes indicaron que en ocasiones les disgusta mostrar un yo falso, pero muchos dijeron también que la conducta de mostrar un yo falso es hasta cierto punto aceptable, e incluso deseable, para impresionar a alguien o para ocultar aspectos del yo que no quieren que los otros vean.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Por qué cree que es más probable que se muestre un yo falso a las parejas con las que se sale en citas? ¿Este yo falso se descarta o no de manera gradual cuando la pareja se convierte en el novio o la novia?

## Autoestima

La **autoestima** es el sentido general de valía y bienestar de una persona. **Imagen personal, concepto personal** y **autopercepción** son términos muy relacionados que se refieren a la forma en que las personas se ven y evalúan. En los últimos 50 años se ha escrito y discutido mucho acerca de la autoestima en la sociedad estadounidense, en especial en relación con los adolescentes. En las décadas de 1960 y 1970 se hicieron populares los programas para mejorar la autoestima de los jóvenes, que se basaban en la idea de que hacer que los niños y los adolescentes "se sintieran mejor consigo mismos" tendría diversos efectos positivos en otros aspectos del funcionamiento, como el desempeño escolar y las relaciones con los pares (DuBois, 2003; DuBois y Tevendale, 1999; Harter, 1990b). En las décadas de 1980 y 1990 surgió una preocupación relacionada con la autoestima de las muchachas y con las pruebas de que ellas resienten una disminución de la autoestima al entrar a la adolescencia (American Association of University Women, 1993; Gilligan, Lyons y Hanmer, 1990).

Toda esta preocupación por la autoestima es un fenómeno claramente estadounidense. Los estadounidenses confieren más valor a una autoestima elevada que la gente de otros países (Triandis, 1995), y la brecha entre los estadounidenses y los países no occidentales en este aspecto es mayor (Whiting y Edwards, 1988). Por ejemplo, en la cultura tradicional japonesa la autocrítica es una virtud y la autoestima elevada es un problema del carácter (Heine, Lehman, Markus y Kitayama, 1999). La preocupación estadounidense por la autoestima es parte del individualismo de ese país.

En las décadas recientes, el enfoque cultural de la sociedad estadounidense en la autoestima ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre la autoestima de los adolescentes. Estos estudios han aclarado diversos temas concernientes a la autoestima en la adolescencia, incluyendo los cambios que presenta entre la preadolescencia y la adolescencia, sus aspectos, su relación con la apariencia física y los factores que influyen en ella.

### Autoestima en la preadolescencia y la adolescencia

Varios estudios longitudinales de la autoestima han seguido a muestras desde la preadolescencia a la adolescencia o de la adolescencia a la adultez emergente, y en estos estudios se ha visto que la autoestima disminuye en la adolescencia temprana, pero que luego aumenta en la adolescencia tardía y la adultez emergente (Block y Robins, 1993; O'Malley y Bachman, 1983; Robins *et al.*, 2002; Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, 1997). Hay varias razones de desarrollo por las cuales la autoestima puede seguir la dirección de una disminución en la adolescencia temprana y de un aumento en la adolescencia tardía y la adultez emergente. La "audiencia imaginaria" que analizamos como parte del desarrollo cognoscitivo de los adolescentes puede hacer que tomen conciencia de sí mismos de manera tal que mengua su autoestima cuando la experimentan por primera vez en la adolescencia temprana (Elkind, 1967, 1985). Es decir, cuando los adolescentes adquieren la capacidad de imaginar que otros están al pendiente de su aspecto, lo que dicen y cómo actúan, pueden sospechar o temer que los demás los juzgan con severidad.

Y quizá tengan razón. En las culturas occidentales los adolescentes tienen mucha consideración por sus pares y le dan mucho valor a sus opiniones, en especial en temas cotidianos como la forma en que visten y lo que dicen en situaciones sociales (Berndt, 1996). Pero, como vimos en el capítulo 3, sus pares han adquirido nuevas capacidades cognoscitivas para el sarcasmo y el ridículo, que reparten gratuitamente a cualquiera que parezca raro, torpe o pesado (Eder, 1995; Rosenblum y Way, 2004). Así, la combinación de una mayor inclinación por los pares, una mayor conciencia de las evaluaciones de éstos y las evaluaciones potencialmente duras de los pares contribuyen a la disminución de la autoestima en la adolescencia temprana. La autoestima aumenta en la adolescencia tardía y la adultez emergente conforme disminuye la importancia de las evaluaciones de los pares (Berndt, 1986).

Por otro lado, no debería exagerarse el grado en que disminuye la autoestima durante la adolescencia temprana. Aunque una proporción considerable de los

adolescentes pierde autoestima durante la adolescencia temprana, muchos otros no. Un estudio siguió a una muestra desde quinto hasta décimo grado y demostró que diferentes niños muestran distintas pautas de cambio en la autoestima conforme avanza la adolescencia (Zimmerman, 1997). En la figura 6.1 se muestran esas pautas. En la muestra total se detectó una ligera disminución de la autoestima y la tendencia descendente se observó sólo en alrededor de la tercera parte de los adolescentes (los grupos de "alta a baja" y de "baja y decreciente"). Durante el estudio, la autoestima se mantuvo alta o mostró un ligero incremento en la mayoría de los adolescentes. Otros estudios han publicado pautas similares (Deihl, Vicary y Deike, 1997; Hirsch y DuBois, 1991; Pahl, Greene y Way, 2000, 2005).

Diferentes grupos étnicos estadounidenses también muestran diversidad de autoestima. A pesar de haber estado sometidos a siglos de esclavitud, discriminación y racismo, los afroestadounidenses tienen mayor autoestima que otros grupos étnicos, y la diferencia aumenta con la edad de la niñez a la adolescencia y la adultez emergente (Bracly, Bámaca y Umaña-Taylor, 2004; Gray-Little y Haffahl, 2000; Twenge y Crocker, 2002). Los adolescentes blancos tienen más autoestima que los latinos, los asiático-estadounidenses y los indígenas estadounidenses (Twenge y Crocker, 2002). Los asiático-estadounidenses tienen las menores calificaciones en los estudios que comparan adolescentes de diferentes grupos étnicos (Rosenblum y Way, 2004). Las razones de esas diferencias étnicas están arraigadas en diferencias culturales, pues la autoestima se fomenta más en la cultura afroestadounidense y menos en las culturas de origen asiático (Greene y Way, 2005). El yo interdependiente favorecido en las culturas asiáticas desalienta las autoevaluaciones elevadas y dirige la atención a las necesidades y preocupaciones de los demás (Heine *et al.*, 1999).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Qué hipótesis propondría para explicar las diferencias étnicas en la autoestima de los adolescentes que se describieron arriba? ¿Cómo probaría su hipótesis?

## Aspectos de la autoestima

En sus estudios de la autoestima, los teóricos han concluido que ésta presenta varios aspectos además de la autoestima general. Morris Rosenberg, el investigador que elaboró la conocida Escala de Autoestima de Rosenberg, distinguió entre la autoestima estable y la autoestima fluctuante (Rosenberg, 1986). La **autoestima estable** es la opinión constante y perdurable que tiene la persona de su valor y bienestar. Las personas con una autoestima estable alta puede tener un mal día ocasional en que se siente incompetente o autocríticos, pero su autoestima estable sigue siendo alta porque la mayor parte del tiempo se evalúa de forma positiva. En contraste, una persona con una autoestima estable baja sigue teniendo una mala opinión de sí misma aunque tenga algunos días en que las cosas le salgan bien y en que en que se sienta bien consigo misma.

La **autoestima fluctuante** es el sentido cambiante de valía y bienestar que tiene la gente cuando responde a diferentes pensamientos, experiencias e interacciones en el curso del día. De acuerdo con Rosenberg, la adolescencia temprana es una época en que las variaciones en la autoestima fluctuante son muy intensas (Rosenberg, 1986). Una adolescente puede tener una discusión con la madre por el desayuno y sentirse miserable, luego ir a

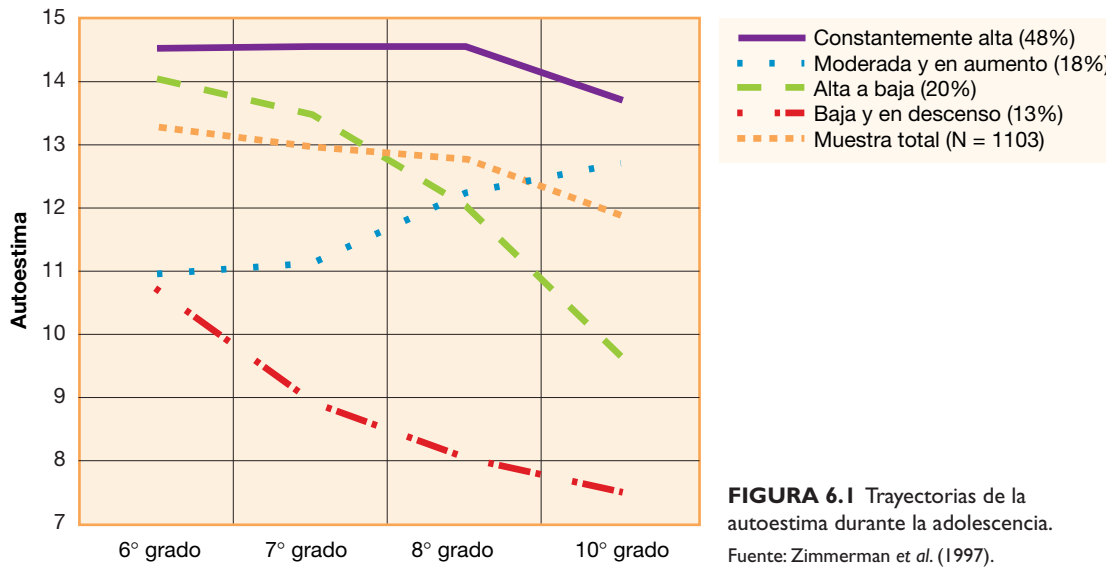



**FIGURA 6.1** Trayectorias de la autoestima durante la adolescencia.
Fuente: Zimmerman *et al.* (1997).

la escuela y pasar un buen rato con los amigos antes de clases y sentirse bien, luego recibir una mala calificación en una prueba de biología y sentirse miserable de nuevo, luego recibir una sonrisa de un posible novio y sentirse genial, todo en unas cuantas horas.

Los estudios con el Método de Muestreo de Experiencias (MME), en los que los adolescentes llevan relojes con localizador y registran su estado de ánimo y sus actividades cuando los llaman, confirman las ideas de Rosenberg porque se demuestra que los adolescentes pasan en un día cualquiera por esta rápida fluctuación de ánimo (Larson y Richards, 1994). En los estudios realizados con este método se ve que los adultos y los preadolescentes también experimentan cambios en sus estados de ánimo, pero no con la misma frecuencia o intensidad que los adolescentes. Otros estudios confirman que la autoestima de los adolescentes varía según la persona con la que estén (Harter, Waters y Whitesell, 1998). Además, los adolescentes difieren en lo mucho que fluctúa su autoestima fluctuante: algunos tienen una relativa estabilidad al paso del tiempo y los contextos y otros son sumamente variables (Harter y Whitesell, 2003). Cuanto más agradables y seguras sean sus relaciones sociales, más estable es su autoestima.

Susan Harter (1989, 1990a, 1990b, 1997, 1999, 2001, 2003) ha estudiado otros aspectos de la autoestima de los adolescentes. Su *Self-Perception Profile for Adolescents* (Perfil de Autopercepción para Adolescentes) distingue las siguientes ocho esferas de la imagen personal del adolescente:

- Competencia académica
- Aceptación social
- Competencia deportiva
- Apariencia física
- Competencia laboral
- Atractivo romántico
- Comportamiento
- Amistad cercana

En el apartado Enfoque en la investigación se dan ejemplos de los reactivos de cada subescala y mayor información sobre la escala. Además de las ocho subescalas correspondientes a esferas específicas de la autoestima, la escala de Harter también contiene una subescala de autoestima total (general).

La investigación de Harter indica que los adolescentes no necesitan tener una imagen personal positiva en todas las esferas para tener una autoestima total elevada. Cada esfera de la imagen personal influye en la autoestima total sólo en la medida que el adolescente la considere importante. Por ejemplo, algunos adolescentes consideran que tienen pocas capacidades deportivas, pero eso sólo influiría en su autoestima total si para ellos fuera importante destacar en los deportes. No obstante, para la mayoría de los adolescentes algunas esferas de la autoestima son más importantes que otras, como veremos en la siguiente sección.

## Autoestima y apariencia

¿Cuál de los ocho aspectos de la autoestima propuestos por Harter cree que sea más importante en la adolescencia? La investigación de Harter y otros ha encontrado que la apariencia física tiene la relación más fuerte con la autoestima total, seguida de la aceptación social de los pares (DuBois *et al.*, 1996; Harter, 1989, 1990b, 2001, 2003; Shapka y Keating, 2005). En los adultos emergentes se ha encontrado una conexión similar entre la apariencia física y la autoestima (Mendelson, Mendelson y Andrews, 2000).

Las adolescentes son más propensas que los muchachos a enfatizar la apariencia como base de la autoestima. Esta diferencia de género explica en buena medida la diferencia de autoestima que se presenta en la adolescencia. En la adolescencia, las muchachas tienen una imagen corporal más negativa que los varones y son más críticas de su aspecto. Están menos satisfechas que los muchachos con la forma de su cuerpo y la mayoría cree que tienen sobrepeso y ha intentado hacer dieta (Irwin, Igra, Eyre y Millstein, 1997; Simmons y Blyth, 1987). Debido a que las muchachas hacen una evaluación negativa de su apariencia y dado que ésta es el meollo de su autoestima total, la autoestima de las muchachas es más baja que la de los hombres durante la adolescencia (DuBois *et al.*, 1996; Frost y McKelvie, 2004; Klomsten, Skaalvik y Espnes, 2004; Shapka y Keating, 2005).

*"Las muchachas comparan su cuerpo con nuestros ideales culturales y los encuentran inadecuados. Las dietas y la insatisfacción con el cuerpo se han vuelto reacciones normales a la pubertad […] A las chicas las aterra estar gordas, también deberían estarlo. Escuchan los comentarios hechos sobre las chicas gruesas en los corredores de sus escuelas. Ninguna se siente lo bastante delgada. Debido a la culpa y la vergüenza por su cuerpo, las jóvenes están constantemente a la defensiva […] Casi todas las adolescentes se sienten gordas, se preocupan por su peso, hacen dieta y sienten culpa cuando comen."*

—Mary Pipher (1994), *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*, pp. 184-185

## Enfoque en la *investigación*

### Perfil de autopercepción para adolescentes de Harter

La prueba de mayor uso para medir el yo en la adolescencia es el Perfil de Autopercepción para Adolescentes de Susan Harter (1988, 1999, 2003). La escala consta de nueve subescalas, cada una con cinco reactivos, para un total de 45 reactivos. Ochos de las subescalas evalúan esferas específicas de la imagen personal y la novena valora la valía general ("total"). El formato de los reactivos presenta dos afirmaciones acerca de los "adolescentes"; el muchacho selecciona luego cuál de las afirmaciones se aplica mejor en su caso y decide si la afirmación es "algo cierta para mí" o "muy cierta para mí". En la tabla 6.1 se presentan ejemplos de los reactivos de cada subescala.



Advierta que en algunos reactivos la respuesta que expresa una alta autoestima viene primero (antes del "PERO"), mientras que en otros la respuesta que indica alta autoestima es la segunda (después del "PERO"). La razón de esta variación es evitar un **sesgo de respuesta**, que es la tendencia a elegir la misma respuesta para todos los reactivos. Si en todos los reactivos la respuesta que indica alta autoestima fuera la primera, luego de unos cuantos un adolescente puede empezar a marcar la primera casilla sin leer el reactivo con cuidado. Modificar la disposición de los reactivos ayuda a evitar el sesgo de respuesta.

En cualquier cuestionario se buscan las cualidades de confiabilidad y validez. Para establecer la confiabilidad de las subescalas, Harter calculó la **consistencia interna** de cada una. La consistencia interna es una estadística que indica el grado en que los diferentes reactivos de una escala o subescala se responden de manera similar. Las subescalas de Harter mostraron una gran consistencia interna, lo que significa que los adolescentes que reportaron una autopercepción positiva en un reactivo de una subescala tendían a hacer lo mismo en los otros reactivos de la subescala y que los adolescentes que referían una percepción negativa de ellos mismos en un reactivo de la subescala también lo hacían en los otros reactivos.

¿Qué hay acerca de la validez de la escala? Una forma de establecer la validez es ver si los resultados obtenidos al usar una medida son consistentes con los resultados obtenidos con otros métodos. La investigación que utiliza la escala de Harter ha encontrado que las muchachas se asignan calificaciones más bajas que los muchachos en apariencia física y valía total, pero calificaciones más elevadas que las de los muchachos en amistades cercanas (Harter, 1988, 1999).

Dado que esos resultados son congruentes con los obtenidos por otros estudios, los resultados parecen apoyar la validez de la escala de Harter. Sin embargo, la investigación de Harter se ha realizado principalmente con adolescentes estadounidenses de clase media. La medida puede no ser tan válida para adolescentes de otras culturas, en especial en las culturas orientales, como la japonesa y la china, en las cuales se desaprueba socialmente que uno se evalúe de manera positiva.

**Tabla 6.1** Ejemplos de Reactivos del *Perfil de Autopercepción para Adolescentes*

| | |
|---|---|
| **Competencia académica** | Algunos adolescentes tienen dificultades para entender las respuestas en la escuela PERO otros adolescentes casi siempre pueden entender las respuestas. |
| **Aceptación social** | Algunos adolescentes son populares con otros chicos de su edad PERO otros adolescentes no son muy populares. |
| **Competencia deportiva** | Algunos adolescentes no creen ser muy deportistas PERO otros adolescentes piensan que son muy deportistas. |
| **Apariencia física** | Algunos adolescentes piensan que son bien parecidos PERO otros adolescentes creen que no son muy bien parecidos. |
| **Competencia laboral** | Algunos adolescentes opinan que están listos para hacer un buen papel en un trabajo de medio tiempo PERO otros adolescentes piensan que no están listos para manejar un trabajo de medio tiempo. |
| **Atractivo romántico** | Algunos adolescentes piensan que otras personas de su edad se sentirán atraídas por ellos PERO a otros adolescentes les preocupa si la gente de su edad sentirá atracción por ellos. |
| **Comportamiento** | Algunos adolescentes se meten en problemas por las cosas que hacen PERO otros adolescentes no hacen cosas que los metan en problemas. |
| **Amistad cercana** | Algunos adolescentes son capaces de hacer amigos cercanos PERO a otros adolescentes les resulta difícil hacer amigos cercanos. |
| **Autovalía global** | Algunos adolescentes son felices consigo mismos la mayor parte del tiempo PERO otros adolescentes a menudo no se sienten felices consigo mismos. |

Fuente: Harter (1988).

La importancia de la apariencia física como fuente de autoestima también explica por qué es tan probable que la autoestima de las muchachas disminuya cuando entran en la adolescencia temprana. Como vimos en el capítulo 2, con frecuencia las muchachas son muy ambivalentes acerca de los cambios que tienen lugar en su apariencia física cuando llegan a la pubertad. Alcanzar la pubertad significa volverse más femenina, lo cual es bueno, pero volverse más femenina significa ganar peso en ciertos lugares, lo cual no es bueno (al menos en la cultura mayoritaria estadounidense). Como el ideal físico de las mujeres estadounidenses es de una gran delgadez, llegar a una edad en que la naturaleza forma un cuerpo más redondeado hace difícil que las adolescentes se sientan bien consigo mismas (Frost y McKelvie, 2004; Graber *et al.*, 1994; Keel *et al.*, 1997; Rosenblum y Lewis, 1999). La atención en el atractivo físico como fuente de autoestima responde igualmente al hecho de que llegar a la adolescencia también significa enfrentar evaluaciones de otros como una posible pareja romántica o sexual y sobre todo para las muchachas, el atractivo físico es el criterio principal para esta evaluación (Galambos, Almeida y Petersen, 1990; Hill y Lynch, 1983).

Debe resaltarse que la investigación que ha encontrado una disminución en la autoestima de las adolescentes y una diferencia de género en la apariencia física percibida se ha realizado principalmente con jóvenes blancas. La evidencia indica que las muchachas afroestadounidenses evalúan su apariencia física de manera muy distinta que las blancas. En un estudio de estudiantes de secundaria y preparatoria, 70% de las muchachas afroestadounidenses estaban satisfechas con su cuerpo, en comparación con apenas 10% de las blancas (Parker *et al.*, 1995). Además, la mayoría de las muchachas afroestadounidenses (64%) y muy pocas de las blancas estaba de acuerdo en que "es mejor tener un poco de sobrepeso que tener un peso más bajo de lo normal". Esta diferencia étnica en la apariencia física percibida explica por qué las estadounidenses blancas tienen menos autoestima que los muchachos en la adolescencia, mientras que en los grupos minoritarios de Estados Unidos sucede lo contrario (DuBois *et al.*, 1996; Greene y Way, 2005; Mendelson *et al.*, 2000). Sin embargo, hay pruebas de que las jóvenes negras y asiáticas se evalúan de acuerdo con el color de su piel y que las que tienen una piel relativamente oscura tienen también percepciones negativas de su atractivo (Bound y Cash, 1992; Sahay y Piran, 1997).

## Causas y efectos de la autoestima

¿Por qué unos adolescentes tienen más autoestima que otros? Los teóricos e investigadores han identificado que el factor más importante es sentirse aceptados y aprobados por los otros, en especial los padres y los pares (DuBois, 2003; Greene y Way, 2005; Farruggia *et al.*, 2004; Harter, 1990b, 1999). Como dijimos, debido a que aumenta la importancia de los pares en el mundo social de los adolescentes, en la adolescencia adquieren un considerable poder sobre la autoestima, en comparación con edades más tempranas, pero también los padres son importantes. Aunque los adolescentes suelen pasar menos tiempo con sus padres y tienen más conflictos con ellos que antes de la adolescencia, las relaciones de los adolescentes con sus padres siguen siendo cruciales (Allen y Land, 1999; Larson y Richards, 1994). Si los padres les brindan amor y aliento, la autoestima del adolescente aumenta, pero si los menosprecian y se muestran indiferentes, los adolescentes responden con menor autoestima (Berenson, Crawford, Cohen y Brook, 2005). La aprobación de los adultos ajenos a la familia, en especial los maestros, contribuye también a la autoestima (Hill y Holmbeck, 1986).

También se ha encontrado que el éxito académico se relaciona con la autoestima en la adolescencia (Bachman y O'Malley, 1986; DuBois y Tevendale, 1999), en especial en el caso de los adolescentes asiaticoestadounidenses (Szezulski, Martínez y Reyes, 1994). Pero ¿qué viene primero? ¿La autoestima de los adolescentes mejora cuando les va bien en la escuela o su autoestima influye directamente en su desempeño escolar? En las décadas de 1960 y 1970, la idea predominante en la educación estadounidense era que la autoestima era causa más que consecuencia del éxito académico.

Se establecieron numerosos programas para tratar de mejorar la autoestima de los estudiantes, elogiándolos y enseñándoles a elogiarse, con la esperanza de que esto mejorara su desempeño escolar. Sin embargo, a la larga los especialistas concluyeron que esos programas no funcionaban (DuBois, 2003; Harter, 1990b). Estudios más recientes han demostrado que el éxito académico es causa, más que consecuencia, de la autoestima (DuBois y Tevendale, 1999; Liu, Kaplan y Risser, 1992; Rosenberg, Schooler y Schoenbach, 1989). De hecho, los adolescentes que tienen una autoestima exagerada (es decir, que se califican de manera más favorable que los padres, maestros y pares) tienen más problemas de conducta en clases que sus compañeros (DuBois, 2003; DuBois *et al.*, 1998). La mejor manera de fomentar la autoestima de los adolescentes en relación con la escuela es enseñarles los conocimientos y habilidades que sean la base de logros reales en el salón (Bednar, Wells y Peterson, 1995; DuBois, 2003).

En otros ámbitos, se debaten los efectos de la autoestima, ya que algunos especialistas afirman que la autoestima tiene numerosos efectos, mientras que otros argumentan que, al igual que los resultados concernientes al desempeño escolar, el funcionamiento en otros ámbitos es una causa más que un efecto de la autoestima (en Donnellan *et al.* [2005] encontrará un análisis reciente del tema). Un estudio reciente indica que los efectos de la autoestima dependen de en qué esferas es alta y en cuáles baja (Wild, Flisher, Bhana y Lombard, 2004). Una

autoestima *baja* en las esferas de la familia y la escuela y una autoestima *elevada* en la esfera de los pares se asociaron con conductas de riesgo en adolescentes de ambos sexos. En un estudio longitudinal reciente de adolescentes jóvenes (DuBois y Silverthorn, 2004), una autoestima baja en el Tiempo 1 predecía asociaciones con pares de conducta anómala en el Tiempo 2, lo cual a su vez se relacionaba con conducta de riesgo, pero no había una asociación directa entre la baja autoestima y el comportamiento arriesgado. Esos estudios ponen de relieve la complejidad de las relaciones entre la autoestima y la conducta de los adolescentes.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Los estadounidenses consideran que es saludable tener una gran autoestima. ¿Es posible que la autoestima sea demasiado elevada? De ser así, ¿cómo podría saberse que se ha alcanzado ese punto? ¿Es subjetivo, basado simplemente en la opinión de cada persona o podría darse una definición objetiva de ese punto?

## Autoestima en la adultez emergente

Si bien la autoestima disminuye de la preadolescencia a la adolescencia, para la mayoría de los jóvenes aumenta durante la adultez emergente (Galambos, Barker y Krahn, 2006; Harter, 1999; O'Malley y Bachman, 1983; Roberts, Caspi y Moffitt, 2001). En la figura 6.2 se muestra este patrón. Hay varias razones por las cuales la autoestima se incrementa en este periodo. La apariencia física es importante para la autoestima de los adolescentes, pero en la adultez emergente los jóvenes ya pasaron por los difíciles cambios de la pubertad y quizá se sientan más cómodos con su aspecto. Además, la aceptación y aprobación de los padres contribuye a la autoestima y entre la adolescencia y la adultez emergente mejora la relación con los padres a la vez que los conflictos disminuyen (Arnett, 2003a; Galambos *et al.*, 2006; O'Connor, Allen, Bell y Hauser, 1996). Los pares y los amigos también son importantes para la autoestima, y la adultez emergente significa dejar la olla de presión social de la escuela secundaria, donde las evaluaciones de los pares son parte de la vida diaria y pueden ser duras (Gavin y Furman, 1989).

Además, llegar a la adultez emergente significa un mayor control de los contextos sociales de la vida cotidiana, lo que permite a los adultos emergentes insistir en los contextos que prefieren y evitar los que no les gustan, lo que no es posible para los adolescentes. Por ejemplo, aunque les desagrade y les vaya mal, los adolescentes no tienen más opción que ir a la escuela, donde las malas calificaciones pueden socavar repetidamente su autoestima. Sin embargo, en la adultez emergente pueden abandonar la escuela y dedicarse a un trabajo de tiempo completo que quizá les resulte más gratificante y agradable, lo que mejora su autoestima.

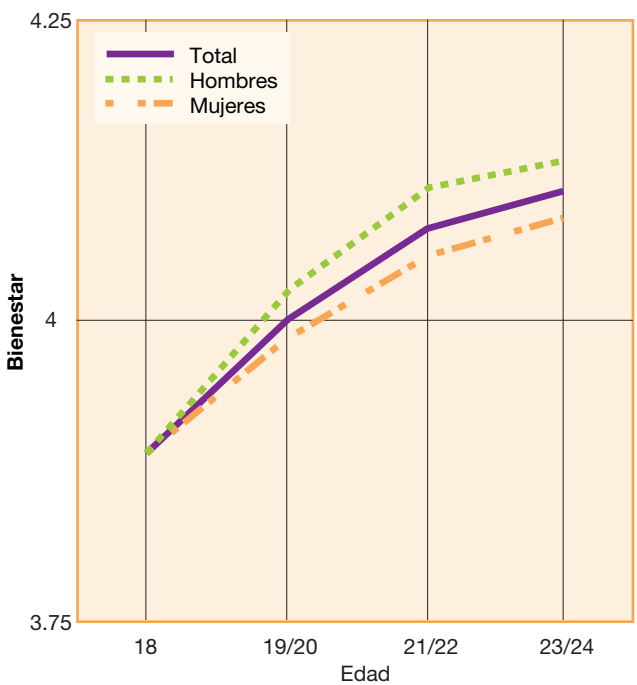



**FIGURA 6.2** La autoestima aumenta durante la adultez emergente.
Fuente: Monitoring the Future (2003).

## El yo emocional

Entre los problemas del yo que enfrentan los adolescentes está el de entender y manejar sus emociones. Una de las observaciones más antiguas y perdurables sobre la adolescencia es que es una época en que las emociones se agudizan. Hace más de 2000 años, el filósofo griego Aristóteles observó que los jóvenes "son acalorados por la naturaleza de la misma manera en que el vino embriaga a los hombres". Hace alrededor de 250 años, el filósofo francés Jean Jacques Rousseau hizo una observación similar: "Así como el rugido de las olas precede a la tempestad, el murmullo de las pasiones crecientes anuncia el tumultuoso cambio" de la pubertad y la adolescencia. Más o menos por la misma época en que escribía Rousseau, florecía un género de la literatura alemana llamado "Sturm und Drang", que significa "tormenta y estrés". En esas narraciones, jóvenes entre 15 y 22 años experimentaban emociones extremas de angustia, tristeza y amor romántico. En la actualidad, la mayoría de los padres estadounidenses ven la adolescencia como una época en la que se acentúan las fluctuaciones emocionales (Buchanan *et al.*, 1990; Buchanan y Holmbeck, 1998).

¿Qué nos dice la investigación contemporánea sobre la validez de esas ideas históricas y populares sobre la emocionalidad del adolescente? Es probable que la mejor fuente de datos sobre esta cuestión sean los estudios realizados con el método de muestreo de experiencias



Los estados de ánimo negativos se hacen más comunes en la adolescencia.

(Csikszentmihalyi y Larson, 1984; Larson y Ham, 1993; Larson y Richards, 1994) en los cuales las personas registran sus emociones y experiencias cuando son llamadas con un localizador en momentos aleatorios durante el día. Lo que hace valioso a este método para abordar la cuestión de la emocionalidad adolescente es que evalúa las emociones en numerosos momentos específicos, en lugar de pedir a los muchachos que hagan un juicio general de sus fluctuaciones emocionales. Además, también se han realizado estudios con el método de muestreo de experiencias en preadolescentes y adultos. Por ende, si comparamos los patrones emocionales declarados por los grupos, podemos tener una buena idea de si los adolescentes tienen más extremos emocionales que los preadolescentes o los adultos.

Los resultados indican que así es (Larson, Csikszentmihalyi y Graef, 1980; Larson y Richards, 1994). Los adolescentes dicen que se sienten "acomplejados" y "avergonzados" dos o tres veces más que sus padres y también tienen mayor probabilidad que sus padres de sentirse torpes, solitarios, nerviosos e ignorados. En comparación con los preadolescentes, los adolescentes también son más malhumorados. Al comparar a preadolescentes de quinto grado con adolescentes de octavo, Larson y Richards (1994) describen la "caída en desgracia" emocional que ocurre durante ese tiempo, a medida que la proporción de tiempo experimentado como "muy feliz" disminuye 50% y ocurren disminuciones similares en informes de sentirse "fenomenal", "orgulloso" y "en control". El resultado es un "descenso general de la felicidad de la niñez" (p. 85) cuando termina la niñez y empieza la adolescencia. Esto es congruente con la disminución en la autoestima que vimos antes.

La investigación reciente indica que el desarrollo del cerebro contribuye a la emocionalidad de los adolescentes (Giedd, 2002). En un estudio que comparó a adolescentes (entre 10 y 18 años) con adultos emergentes y adultos jóvenes (de 20 a 40 años), se mostró a los participantes fotografías de rostros que exhibían emociones fuertes (Baird *et al.*, 1999). Cuando los adolescentes procesaban la información emocional de las fotos, la actividad cerebral era mayor en la amígdala, una parte primitiva del cerebro que participa en las emociones, y baja en los lóbulos frontales, la parte del cerebro ocupada de las funciones superiores como el razonamiento y la planeación. En los adultos sucedía lo contrario. Esto parece indicar que a menudo los adolescentes responden con el corazón más que con la cabeza a los estímulos emocionales, mientras que la respuesta de los adultos es más controlada y racional. Los estudios también indican que los cambios hormonales de la pubertad acentúan la emocionalidad en la adolescencia temprana (Susman y Rogol, 2004).

Sin embargo, la mayoría de los especialistas consideran que esos cambios emocionales se deben a factores cognoscitivos y ambientales más que cambios biológicos (Buchanan *et al.*, 1992; Susman y Rogol, 2004). De acuerdo con Larson y Richards (1994), las capacidades recién desarrolladas por los adolescentes para el razonamiento abstracto "les permiten ver por debajo de la superficie de las situaciones y prever amenazas ocultas y más duraderas a su bienestar" (p. 86). Larson y Richards (1994) también argumentan que la experimentación de múltiples cambios de vida y transiciones personales durante la adolescencia (como el inicio de la pubertad, el cambio de escuela y el inicio de las citas) contribuye a la inestabilidad emocional de los adolescentes. No obstante, Larson y Richards (1994) subrayan que lo que explica la volatilidad emocional de los adolescentes no es sólo el hecho de que pasen por situaciones de tensión, sino *cómo* las experimentan y las interpretan. Incluso en su respuesta a sucesos iguales o similares, los adolescentes refieren estados de ánimo más extremos y negativos que los preadolescentes y los adultos.

Recientemente Larson y Richards reportaron los resultados de la evaluación de su muestra original (estudiantes de quinto a octavo grados) cuatro años más tarde, cuando estaban en noveno a duodécimo grados (Larson *et al.*, 2002). Como se observa en la figura 6.3, encontraron que la disminución de los estados emocionales positivos continuaba de noveno a décimo grado y luego se nivelaba. Además, los adolescentes mayores sentían menos emociones volátiles, es decir, sus cambios emocionales eran menos extremos. En otro estudio se utilizó el método de muestreo de experiencias con adolescentes hindúes y sus padres (Verma y Larson, 1999). Los resultados indicaron que, al igual que en Estados Unidos, en la India los adolescentes refieren más extremos de emoción que sus padres.

Pocos estudios han examinado la emocionalidad en la adultez emergente, pero un estudio longitudinal reciente

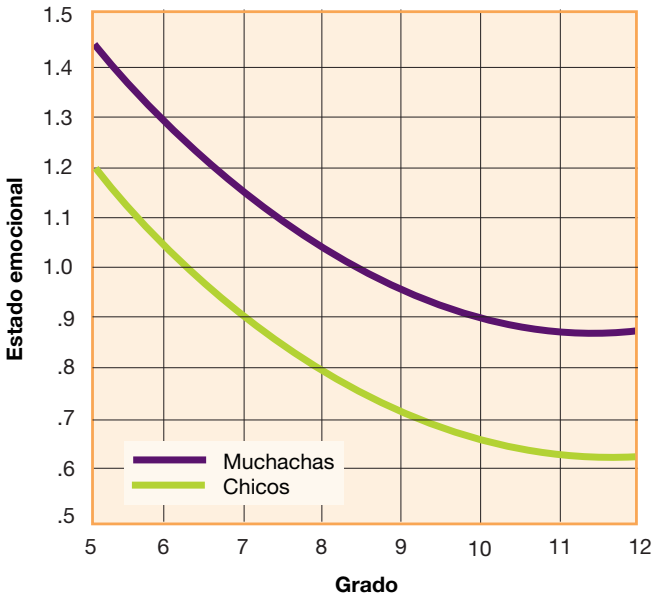



**FIGURA 6.3** Disminución en el estado emocional promedio de quinto a duodécimo grado.
Fuente: Larson *et al.* (2002).

encontró que de los 18 a los 25 años, disminuían las emociones negativas (como sentirse deprimido o enojado) (Galambos *et al.*, 2006). Este resultado concuerda con la investigación sobre la autoestima al demostrar que para la mayoría de la gente el yo se vuelve más feliz y más estable de la adolescencia a la adultez emergente (Arnett, 2004a).

## Género y yo emocional: ¿Acaso las adolescentes pierden su "voz"?

Carol Gilligan es una de las teóricas más destacadas sobre el desarrollo del yo en las adolescentes. En el capítulo 4 vimos la propuesta de Gilligan y sus colaboradores de que las chicas y chicos adolescentes varones piensan de manera distinta en los problemas morales, de modo que las mujeres subrayan el cuidado mientras los varones resaltan la justicia. Gilligan y sus colaboradores también argumentaron que en la adolescencia se observan diferencias de género en el yo. Afirman que la adolescencia temprana es un momento decisivo en el desarrollo del yo, en el que los muchachos aprenden a hacer valer sus opiniones mientras que las chicas pierden su "voz" y se vuelven reservadas e inseguras (Brown y Gilligan, 1992; Gilligan, Lyons y Hammer, 1990).

En opinión de Gilligan, desde la niñez temprana hay diferencias en las respuestas emocionales de las mujeres y los hombres a las relaciones sociales. Considera que desde una edad temprana las muchachas son más sensibles a los matices de las relaciones humanas, más observadoras de las sutilezas de las interacciones sociales y más interesadas en cultivar la intimidad emocional en sus relaciones con los demás. Las muchachas tienen una "voz diferente" a la de los chicos, no sólo en sus opiniones de los problemas morales sino, de manera más general, en sus consideraciones de las relaciones humanas.

La adolescencia temprana es crucial porque es el momento en que las muchachas toman conciencia de un conflicto irreconciliable en lo que la cultura mayoritaria de Estados Unidos espera de las mujeres. Por un lado, las muchachas perciben que en su cultura se valoran la independencia y la asertividad y que es más probable que la gente ambiciosa y competitiva saque provecho de su educación y su carrera. Por otro lado, perciben que su cultura valora a las mujeres principalmente por su apariencia y por rasgos femeninos como la calidez y el cuidado de los otros, y que rechaza como "egoístas" a las mujeres que muestran los rasgos que la cultura más recompensa, como la independencia y la competitividad. Por eso, en la adolescencia temprana las muchachas sucumben a la socialización por géneros de su cultura y se vuelven inseguras e indecisas acerca de sus habilidades, y lo más probable es que acallen sus voces en un esfuerzo por obtener aceptación social. De acuerdo con Gilligan, en el extremo, el enmudecimiento de la voz femenina se refleja en una intensificación de problemas como la depresión y los trastornos alimentarios cuando las muchachas llegan a la adolescencia.

Gilligan ha tenido una influencia profunda con su visión del desarrollo emocional de las jóvenes. Sus trabajos han tenido numerosos lectores, no sólo en las ciencias sociales sino también entre el público general. Una psicóloga clínica, Mary Pipher (1994) escribió un libro llamado *Reviving Ophelia* inspirado en las ideas de Gilligan acerca del yo emocional de las adolescentes, que se convirtió en un éxito de ventas. Una de las escuelas en las que Gilligan realizó su investigación, un colegio privado para muchachas en el norte de Nueva York, se impresionó



De acuerdo con Carol Gilligan, cuando llegan a la adolescencia las muchachas corren el riesgo de perder la confianza en sí mismas.

tanto con los resultados de Gilligan que las autoridades escolares revisaron todo el plan de estudios en un esfuerzo por preservar la voz de las adolescentes destacando la cooperación sobre la competición y haciendo esfuerzos especiales para alentar a las chicas a expresarse.

Sin embargo, igual que en su investigación sobre el desarrollo moral, Gilligan ha atraído a tantos críticos como admiradores. Esos críticos arguyen que Gilligan exagera las diferencias entre los muchachos y las chicas en la adolescencia (Greene y Maccoby, 1986; Sommers, 2000; Tavris, 1992). Por ejemplo, es cierto que la autoestima de las muchachas disminuye en la adolescencia temprana, pero la autoestima de los varones también decrece, algo que Gilligan admite rara vez (por ejemplo, DuBois *et al.*, 1996). También se critican sus métodos de investigación. Al igual que en sus estudios sobre el desarrollo moral, no siempre ha incluido a muchachos en sus estudios de las diferencias de género en el yo durante la adolescencia. Gilligan estudia a las chicas y luego hace suposiciones acerca de cómo difieren de los esquemas que podrían encontrarse entre los muchachos (por ejemplo, Brown y Gilligan, 1992; Gilligan *et al.*, 1990). Además, al presentar los resultados de su investigación sólo incluye pasajes de las entrevistas realizadas por ella y sus colaboradores y comentarios sobre esos pasajes. Los críticos opinan que esta metodología es débil y que es difícil juzgar su confiabilidad y validez (Sommers, 2000).

Aunque los métodos de investigación de Gilligan son criticables por sus defectos, otros investigadores han empezado a explorar los problemas que ella ha planteado, usando métodos más rigurosos. En un estudio, Susan Harter y sus colaboradores examinaron la idea de Gilligan de la pérdida de la voz en la adolescencia, pero incluyeron a hombres y mujeres (Harter *et al.*, 1997; Harter, Waters, Whitesell y Kastelic, 1998). Harter y sus colaboradores aplicaron a los adolescentes un cuestionario para medir el grado de su "voz" (expresar una opinión, disentir, etc.) y otro cuestionario para medir el grado de su masculinidad y feminidad referida por los propios sujetos. Los resultados arrojaron cierto apoyo para la teoría de Gilligan, por el hecho de que las muchachas "femeninas" referían niveles más bajos de "voz" que los muchachos. En contraste, la "voz" de las muchachas andróginas (quienes informaban tener rasgos masculinos y femeninos) era igual a la de los varones. En cambio, la investigación de Harter no apoya la afirmación de Gilligan de que la "voz" de las muchachas disminuye cuando entran a la adolescencia (Harter, 1999). Sólo las muchachas más "femeninas" tenían menos "voz" que los varones.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

A partir de su experiencia y observación ¿está de acuerdo o en desacuerdo con la opinión de Gilligan de que las muchachas pierden su "voz" en la adolescencia? ¿Sucede eso con los muchachos?

## Identidad

*"Para mí, estoy explorando quién soy: trato de descubrir quién soy, porque en realidad ya no estoy muy seguro. Hasta séptimo grado era sólo un niño. Yo era yo y nunca pensé realmente en eso. Pero ahora he pensado en ello mucho más y estoy empezando a tener que tomar decisiones acerca de quién quiero ser."*

—Conrad, 13 años (en Bell, 1998, p. 72)

Una de las características más distintivas de la adolescencia es que es una época para pensar quién es uno, hacia dónde va su vida, en qué cree y cuál es su lugar en el mundo. Todos son temas de **identidad**. La incipiente capacidad de introspección de los adolescentes es lo que hace posible la consideración de los temas de identidad. Los adolescentes son capaces de considerarse en abstracto, en "tercera persona", lo que no es posible para los niños más pequeños. Durante la adolescencia y en la adultez emergente se exploran varios aspectos de la identidad, lo que culmina en compromisos que ponen los cimientos de la vida adulta.

La adolescencia y la adultez emergente son periodos cruciales para el desarrollo de la identidad, y es por esto que los teóricos e investigadores han dedicado mucha atención al tema. En esta sección, revisaremos primero la teoría de Erikson sobre las crisis de la identidad adolescente, luego veremos la investigación realizada para examinar la teoría de Erikson. Después de eso, consideraremos los papeles de género y la cultura en el desarrollo de la identidad adolescente, con una atención especial en la identidad étnica entre las minorías de la sociedad estadounidense.

### Teoría de Erikson

Erik Erikson (1902-1994) es uno de los especialistas más destacados en la historia del estudio del desarrollo adolescente. De hecho, ha tenido una influencia considerable en el estudio del desarrollo humano de la infancia a la vejez. Inspirado en sus experiencias como maestro, psicoanalista, etnógrafo entre los indígenas estadounidenses y terapeuta de veteranos de la Segunda Guerra Mundial, Erikson formuló una teoría exhaustiva del desarrollo humano en el ciclo de vida. Sin embargo, su trabajo se enfocó primordialmente en la adolescencia, y es en el desarrollo adolescente donde ha tenido su mayor influencia.

En la teoría de Erikson sobre el desarrollo humano en el ciclo de vida, cada época se caracteriza por un problema del desarrollo o "crisis", como lo describió en su libro clásico *Childhood and Society (Infancia y Sociedad)* (Erikson, 1950). Cada problema presenta un

## Enfoque en la *historia*

### El joven Lutero

Entre las muchas contribuciones innovadoras de Erik Erikson al campo del desarrollo humano están sus estudios de **psicohistoria**, que es el análisis psicológico de figuras históricas importantes. Sus trabajos más extensos de psicohistoria fueron sus análisis del desarrollo de Mohandas K. Gandhi, el líder del movimiento de independencia de la India a mediados del siglo xx y de Martín Lutero, el teólogo y líder de la Reforma Protestante en el siglo xvi. Su estudio de Lutero es de particular interés para nuestros propósitos porque se concentró en su desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente. De hecho, el título de su libro sobre Lutero es *Young Man Luther* (1958).



De acuerdo con Erikson, en la formación de la identidad de Lutero dos acontecimientos fueron de especial importancia. El primero tuvo lugar en 1505, cuando Lutero tenía 21 años. Estaba a punto de empezar a estudiar derecho. Desde su niñez, su padre había decretado que se convertiría en abogado, y él estaba a punto de cumplir el sueño de su padre. Sin embargo, poco antes de iniciar su primer semestre en la escuela de leyes, mientras viajaba a la universidad donde se había inscrito, quedó atrapado en una inclemente tormenta eléctrica. Un rayo golpeó el terreno cerca del lugar donde se refugiaba y pudo haberlo lanzado al piso. En su terror, suplicó a Santa Ana que lo protegiera de la tormenta y prometió que si sobrevivía se convertiría en monje. La tormenta amainó y pocos días después Lutero ingresó a un monasterio conforme a su promesa a Santa Ana, sin informar a su padre, que se enfureció cuando se enteró de lo que Lutero había hecho.

El segundo acontecimiento tuvo lugar dos años más tarde, cuando Lutero tenía 23. Estaba con otros monjes en el coro del monasterio, escuchando una lectura de la Biblia que describía cómo había curado Jesús a un hombre poseído por un demonio (Marcos, 9:17). De repente, Lutero se tiró al piso, delirando y rugiendo "¡No soy yo! ¡No soy yo!" Erikson (y otros) interpretaron que este acontecimiento fue un indicador de la profundidad del temor de Lutero de que nunca podría erradicar el sentido de ineptitud moral y espiritual que sentía, sin importar lo que hiciera ni lo buen monje que fuera. Al gritar "¡No soy yo!", Lutero "se mostró poseído aunque tratara de negarlo a gritos" (Erikson, 1958, p. 23). Erikson y otros consideraron que este acontecimiento fue fundamental en la formación de la identidad de Lutero. Su idea de que nada de lo que pudiera hacer sería lo bastante bueno para hacerlo sagrado ante los ojos de Dios con el tiempo lo llevó a rechazar el énfasis de la Iglesia católica en hacer buenas obras para ganar la entrada al cielo y a crear una nueva doctrina religiosa basada en la idea de que la fe y sólo la fe era suficiente para hacer a una persona digna y redimida ante Dios.

El estudio que hizo Erikson de Lutero ilustra varios aspectos de su teoría sobre la formación de la identidad. Primero, Erikson consideraba que la formación de la identidad estaba centrada en una crisis de identidad. Teóricos e investigadores más recientes prefieren usar el término exploración en lugar de crisis para describir el proceso de formación de la identidad, pero Erikson empleó el término crisis de manera deliberada. Como escribió en *Young Man Luther*:

> Sólo cuando se está enfermo es que uno se da cuenta de la complejidad del cuerpo; y sólo en una crisis, individual o histórica, se vuelve evidente que la personalidad humana es una combinación delicada de factores inte-

camino saludable y otro menos saludable del desarrollo. Por ejemplo, Erikson ve la infancia como un periodo de *confianza frente a desconfianza*. El camino saludable del desarrollo del infante, en la teoría de Erikson, es el establecimiento de un sentido seguro de confianza al menos con una persona, con la que se puede contar para obtener protección y cuidado cariñoso. El camino alternativo, menos saludable, es la desconfianza, la cual resulta del fracaso para establecer ese sentido seguro de confianza.

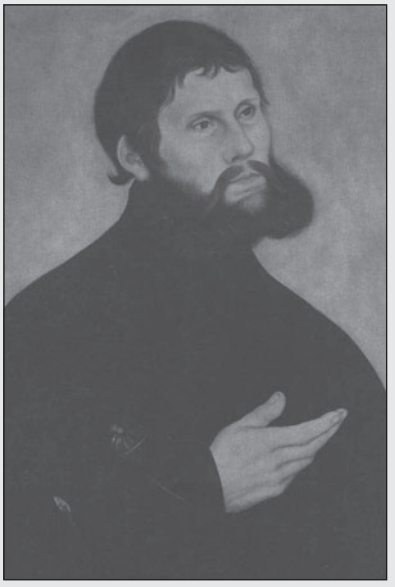
De acuerdo con Erikson (1950), cada etapa de la vida tiene un problema central. En la adolescencia, el problema central es la **identidad frente a la confusión de la identidad**. En esta etapa, el camino saludable establece un sentido claro y firme de quién es uno y qué lugar ocupa en el mundo. El camino menos saludable es la confusión de la identidad, que es la incapacidad de formar una identidad estable y segura. La formación de la identidad exige reflexionar en cuáles son los rasgos, habilidades e intereses de la persona, examinar con cui-

> rrelacionados: una combinación de capacidades creadas en el pasado distante y de oportunidades descubiertas en el presente; una combinación de precondiciones totalmente inconscientes desarrolladas en el crecimiento del individuo y de condiciones sociales creadas y recreadas en la interacción precaria de las generaciones. En algunos jóvenes, en algunas clases, en algunos periodos de la historia, esta crisis será mínima; en otras personas, clases y periodos, la crisis estará claramente delimitada como una época crítica, una especie de "segundo nacimiento", apropiado para ser exasperado por el neuroticismo generalizado o por el malestar ideológico dominante [...] Lutero, así parece, fue un joven en peligro, acuciado por un síndrome de conflictos (pp. 14-15).

De esta forma, Erikson consideró la juventud de Lutero, incluyendo los dos acontecimientos críticos descritos antes, como un ejemplo extremo de la crisis de identidad por la que pasan todos los adolescentes, de una forma u otra.

Segundo, el estudio que hizo Erikson de Lutero muestra su sensibilidad al contexto cultural e histórico del desarrollo de la identidad. A lo largo del libro, Erikson destaca la correspondencia entre la personalidad inusual de Lutero y las circunstancias históricas y culturales en las que vivió. Si Lutero hubiera crecido en una época y lugar diferentes, habría desarrollado una identidad muy distinta. En el análisis de Lutero, Erikson muestra la importancia que tiene para el desarrollo de la identidad que la persona mire en su interior y evalúe sus capacidades e inclinaciones individuales para luego buscar en el exterior las posibilidades disponibles en el ambiente social y cultural. El desarrollo exitoso de la identidad estriba en reconciliar las capacidades y deseos del individuo con las posibilidades y oportunidades que ofrece el ambiente.

Tercero, en la descripción del desarrollo de Lutero, Erikson muestra que la formación de la identidad alcanza un punto crítico durante la crisis de identidad, pero que empieza antes de ese momento y continúa mucho después. Al explicar a Lutero, Erikson describe no sólo su adolescencia y adultez emergente, sino también su niñez, en particular su relación con su padre cariñoso pero dominante. Además, Erikson describe cómo continuó el desarrollo de la identidad de Lutero durante su adultez. Las dos crisis clave tuvieron lugar al inicio de sus veintes, pero no fue sino hasta el inicio de los treintas que rompió con la Iglesia católica y estableció una nueva confesión religiosa. En las décadas siguientes, su identidad continuó desarrollándose cuando se casó, tuvo hijos y prosiguió el desarrollo de sus ideas religiosas.



Martín Lutero.

dado las opciones de vida disponibles en su cultura, probar varias posibilidades y al final comprometese. Los aspectos principales en las que se forma la identidad son el amor (relaciones personales), el trabajo (ocupación) y la ideología (ideas y valores) (Erikson, 1968). En opinión de Erikson, la incapacidad de comprometerse en estos ámbitos al final de la adolescencia refleja una confusión de la identidad.

Erikson no afirmó que la adolescencia sea el único momento en que surgen problemas de la identidad y que una vez que termina la adolescencia esos problemas queden resueltos para siempre. Los problemas de la identidad aparecen pronto en la vida (desde el momento en que los niños se percatan de que tienen una existencia separada de otros) y continúa mucho después de la adolescencia, cuando los adultos siguen haciéndose preguntas acerca de quiénes son y cuál es su lugar en el mundo. Como observó Erikson: "El sentido de la identidad nunca se consigue ni se mantiene de una vez y para siempre [...] Constantemente se pierde y se recupera" (1959, p. 118).

*"¿El sentido de identidad es consciente? A veces, por supuesto, parece demasiado consciente. En medio de los dos flancos de la necesidad interna y de la inexorable demanda externa, el individuo que hasta ahora ha estado experimentando puede convertirse en víctima de una conciencia transitoria extrema de la identidad, que es el núcleo común de muchas formas de conciencia características de la juventud. Donde se prolongan los procesos de formación de la identidad (un factor que puede traer beneficios creativos), también prevalece dicha preocupación por la 'imagen personal'. Somos por ende más conscientes de nuestra identidad cuando estamos a punto de obtenerla y cuando estamos (con ese sobresalto que las películas llaman 'reaccionar') algo sorprendidos de llegar a conocerla; o, de nuevo, cuando estamos a punto de entrar en una crisis y sentimos la invasión de la confusión de identidad."*

—Erik Erikson (1968), p. 165

No obstante, Erikson consideró que la adolescencia es la época en que los problemas de la identidad son más importantes y cruciales para el desarrollo. Además, Erikson argumentó que es importante que en la adolescencia se establezca una identidad clara que sea la base de los compromisos iniciales en la vida adulta y el cimiento para las etapas posteriores del desarrollo. Erikson opinaba que lo mismo sucedía en todas sus etapas: el desarrollo en los caminos saludables proporcionan una base estable para la siguiente etapa, mientras que el desarrollo por el camino menos saludable es problemático no sólo en esa etapa, sino como cimiento inestable para las etapas futuras.

¿Cómo adquiere un adolescente una identidad saludable? En opinión de Erikson, la formación de la identidad se fundamenta parcialmente en las **identificaciones** que el adolescente acumuló en la niñez (Erikson, 1968). Al ir creciendo, los niños se *identifican* con sus padres y otros seres queridos; es decir, los aman, los admiran y desean ser como ellos. Cuando llega la adolescencia, los adolescentes reflexionan sobre sus identificaciones, rechazan algunas y aceptan otras. Las que permanecen se asimilan en el yo del adolescente, y por supuesto se combinan con sus características individuales. De esta forma, los adolescentes crean una identidad en parte al tomar como modelos a sus padres, amigos y otras personas que amaron en la niñez, no a través de la simple imitación, sino integrando partes de la conducta y las actitudes de sus seres queridos a su propia personalidad.

El otro proceso clave que contribuye a la formación de la identidad, según Erikson, es la exploración de varias opciones posibles de vida. Erikson explicó que la adolescencia incluye a menudo una **moratoria psicosocial**, un periodo en que se posponen las responsabilidades adultas mientras los jóvenes prueban varios yo posibles. De esta forma, enamorarse es parte de la formación de la identidad porque durante este proceso uno obtiene una idea más clara de uno mismo a través de las interacciones íntimas con otras personas. Probar varios trabajos posibles (y en el caso de los universitarios, varias especialidades posibles) también es parte de la formación de la identidad, porque esas exploraciones ofrecen a la persona un sentido más claro sobre aquello en qué es buena y qué es lo que le gusta. Erikson consideraba que la exploración ideológica también es parte de la formación de la identidad. "Probar" diversas ideas religiosas o políticas para aprender sobre ellas y participar en organizaciones basadas en un conjunto particular de ideas ayuda a los adolescentes a aclarar sus posturas y cómo desean vivir. En opinión de Erikson, la moratoria psicosocial no es característica de todas las sociedades, sino sólo de aquellas que tienen valores individualistas, en las cuales se apoya la elección individual (Erikson, 1968).

En las sociedades occidentales la mayoría de los jóvenes pasan por las exploraciones de la moratoria psicosocial y luego, al entrar en la adultez, se deciden por elecciones más duraderas en el amor, el trabajo y la ideología. Sin embargo, algunos jóvenes encuentran que es



Erik Erikson propuso que el problema central del desarrollo de la adolescencia es la identidad frente a la confusión de identidad.

difícil ordenar las posibilidades que les presenta la vida y permanecen en un estado de confusión de la identidad después de que sus pares han logrado establecer una identidad segura. Según Erikson, para muchos de esos adolescentes eso puede ser resultado de una adaptación fallida en las etapas previas del desarrollo. Así como la formación de la identidad proporciona el cimiento para el desarrollo posterior en la adultez, el desarrollo en la niñez brinda la base para el desarrollo en la adolescencia. Si el desarrollo en cualquiera de las etapas anteriores ha sido inusualmente problemático, entonces la confusión de la identidad puede ser el resultado del desarrollo adolescente. Para otros adolescentes, la confusión de la identidad puede ser resultado de una incapacidad para revisar todas sus opciones y decidir.

De acuerdo con Erikson, en el extremo esos adolescentes pueden adquirir una **identidad negativa**, "una identidad basada con obstinación en todas esas identificaciones y papeles que, en las etapas críticas del desarrollo, les han sido presentadas como las más indeseables y peligrosas" (Erikson, 1968, p. 174). Dichos adolescentes rechazan la gama de posibilidades aceptables para el amor, trabajo e ideología que les ofrece su sociedad, y en cambio adoptan deliberadamente lo que su sociedad considera inaceptable, raro, despreciable y ofensivo. Las subculturas juveniles, como los cabezas rapadas y los "metaleros" (entusiastas de la música de *heavy metal*), son la creación de adolescentes que comparten una identidad negativa (Arnett, 1996; Roe, 1992).

## Investigación sobre la identidad

Erikson fue ante todo un escritor teórico y un terapeuta más que un investigador, pero sus ideas han inspirado muchísimas investigaciones en los últimos 30 años. Uno de los intérpretes más prestigiados de Erikson es James Marcia (1966, 1980, 1989, 1993, 1994, 1999; Marcia y Carpendale, 2004), quien elaboró una prueba llamada Entrevista sobre el Estatus de Identidad que clasifica a los adolescentes en cuatro categorías de identidad: *difusión, moratoria, exclusión* o *logro*. Este sistema de cuatro categorías, conocido como el **modelo de niveles de identidad** también ha sido empleado por especialistas que han elaborado cuestionarios para investigar el desarrollo de la identidad en los adolescentes en lugar de usar la entrevista de Marcia (por ejemplo, Adams, 1999; Benson, Harris y Rogers, 1992; Grotevant y Adams, 1984).

Como se muestra en la tabla 6.2, estas clasificaciones guardan un equilibrio diferente entre exploración y compromiso. Erikson (1968) utilizó el término **crisis de identidad** para describir el proceso mediante el cual los jóvenes construyen su identidad, pero Marcia y otros especialistas actuales prefieren el término *exploración* (Adams *et al.*, 1992; Grotevant, 1987; Marcia y Carpendale, 2004; Waterman, 1992). Crisis supone que el proceso es inherentemente de angustia y lucha, mientras que exploración da a entender una investigación más positiva de las posibilidades.

**Tabla 6.2** Las cuatro categorías de la identidad

| | | Compromiso | |
|---|---|---|---|
| | | **Sí** | **No** |
| **Exploración** | **Sí** | Logro | Moratoria |
| | **No** | Exclusión | Difusión |

La **difusión de la identidad** es una categoría que combina la falta de exploración con la ausencia de compromiso. Los adolescentes en un estado de difusión de la identidad no han hecho compromisos entre las opciones de que disponen. Además, no tiene lugar la exploración; en esta etapa el adolescente no hace intentos serios de revisar las opciones potenciales y de hacer compromisos duraderos.

**Moratoria** implica exploración pero no compromiso. Es una etapa en la que se prueban activamente diferentes opciones personales, ocupacionales e ideológicas. Esta clasificación se basa en la idea de Erikson (1968) de la moratoria psicosocial que vimos arriba. Para que los adolescentes determinen cuál de las posibilidades disponibles es la que más les conviene, prueban varias y las examinan con cuidado para descartar algunas y seleccionar otras.

Los adolescentes que están en la clasificación de **exclusión** no han experimentado una gama de posibilidades, pero aun así se han comprometido con ciertas opciones, hay compromiso pero no exploración. Esto suele ser resultado de la fuerte influencia de sus padres. Marcia y la mayoría de los especialistas suelen considerar que la exploración es necesaria para la formación de una identidad saludable, por lo que consideran que la exclusión es poco saludable. Este es un tema que analizaremos con más detalle más adelante.

Por último, la categoría que combina exploración y compromiso es el **logro de la identidad**, es la clasificación que corresponde a los jóvenes que han hecho elecciones personales, ocupacionales e ideológicas firmes. Por definición, el logro de la identidad es precedido por un periodo de moratoria en el que ocurre la exploración. Si se hace un compromiso sin exploración, se considera exclusión más que logro de la identidad.

En los numerosos estudios realizados según el modelo de niveles de la identidad, sobresalen dos resultados. Uno es que el nivel de identidad de los adolescentes está relacionado con otros aspectos del desarrollo (Berzonsky, 1992; Kroger, 2003; Swanson, Spencer y Petersen, 1998). Las categorías de logro y moratoria se relacionan notablemente con diversos aspectos favorables del desarrollo. Los adolescentes en esas categorías del desarrollo de la identidad tienen mayor probabilidad que los

adolescentes de las categorías de exclusión o difusión de ser autocráticos, cooperativos y buenos para la solución de problemas. Los adolescentes de la categoría de logro reciben calificaciones más favorables en algunos aspectos, que los adolescentes en la categoría de moratoria. Como era de esperar, los adolescentes en moratoria son más propensos que los adolescentes en logro a mostrar indecisión e inseguridad de opiniones (Marcia, 1980).

En contraste, los adolescentes en las categorías de difusión y exclusión de la identidad tienen un desarrollo menos favorable también en otros aspectos (Adams, 1999; Josselson, 1989; Kroger, 2003). Se considera que la difusión es la categoría de identidad menos favorable y se le ve como un indicador de futuros problemas psicológicos (Marcia, 1980; Meeus, Iedema, Helsen y Vollebergh, 1999). En comparación con los adolescentes en las categorías de logro o moratoria, los que se encuentran en la categoría de difusión tienen menor autoestima y dominio personal. El nivel de difusión también se relaciona con ansiedad, apatía y relaciones inconexas con los padres.

El nivel de exclusión es más complejo en su relación con otros aspectos del desarrollo (Papini *et al.*, 1989; Phinney, 2000). Los adolescentes en el nivel de exclusión califican más alto en conformidad, convencionalismo y obediencia a la autoridad que los adolescentes en las otras categorías (Kroger, 2003). Son resultados que los investigadores de las culturas mayoritarias occidentales consgideran negativos, porque la gente con los valores de socialización amplia de independencia e individualismo tienen una visión negativa de cualquier cosa que refleje valores de conformidad y obediencia. Además, los adolescentes con el nivel de exclusión tienen relaciones especialmente cercanas con sus padres, lo cual puede llevarlos a aceptar los valores y la orientación de sus padres sin pasar por un periodo de exploración, como han hecho los adolescentes en el nivel de logro (Phinney, 2000). Una vez más, en ocasiones esto es descrito como negativo por los psicólogos que creen que es necesario pasar por un periodo de exploración para adquirir una identidad madura, pero esta visión se basa en parte en los valores que favorecen el individualismo y el pensamiento independiente.

El otro resultado destacado de la investigación sobre la formación de la identidad es que alcanzar el logro de la identidad se lleva más tiempo de lo que esperaban los especialistas, y de hecho, la mayoría de los jóvenes no alcanzan este nivel en la adolescencia (si es que logran hacerlo) sino en la adultez emergente o mucho después. Algunos estudios que han comparado a adolescentes de 12 a 18 años encontraron que si bien es cierto que la proporción de adolescentes en la categoría de exclusión disminuye con la edad y que la proporción de jóvenes en la categoría de logro de la identidad se incrementa con la edad, incluso en la primera parte de la adultez emergente, se considera que menos de la mitad han alcanzado la categoría de logro de la identidad (Christopherson, Jones y Sales, 1988; van Hoof, 1999; Kroger, 2003; Meeus *et al.*, 1999; Waterman, 1999). En la figura 6.4 se muestra un ejemplo de este patrón, tomado de un estudio estadounidense (Waterman, 1999). Un estudio realizado en los Países Bajos con jóvenes de 12 a 27 años (Meeus *et al.*, 1999) publicó resultados similares.

Los estudios con estudiantes universitarios encuentran que el progreso hacia el logro de la identidad también tiene lugar durante los años en la universidad, pero principalmente en el área específica de identidad ocupacional más que con la identidad en términos más generales (Waterman, 1992). Algunos estudios indican que el logro de la identidad puede darse más rápido entre los adultos emergentes que no van a la universidad, debido quizá a que el ambiente universitario es un lugar donde se cuestionan las ideas de los jóvenes acerca de sí mismos y se les alienta a cuestionar sus ideas previas (Arehart y Smith, 1990; Lytle, Bakken y Romig, 1997; Munro y Adams, 1997). Sin embargo, incluso en el caso de los adultos emergentes que no son universitarios, la mayoría no ha alcanzado el logro de la identidad a la edad de 21 años (Kroger, 1999, 2003; Waterman, 1999).

Muchos investigadores de la identidad consideran ahora que la adultez emergente es un tiempo de gran importancia para el desarrollo de la identidad (Coté, 2006). Hace incluso 40 años, Erikson observó que los jóvenes de las sociedades industrializadas requerían cada

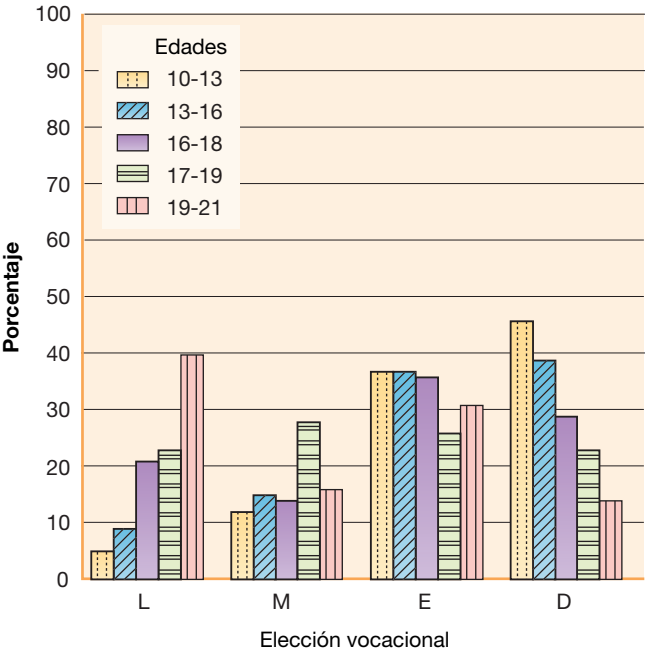



**FIGURA 6.4** Cambios con la edad en el estatus de la identidad. Las cifras indican el porcentaje de personas en cada categoría de la identidad. L = Logro, M = Moratoria, E = Exclusión, D = Difusión.
Fuente: Waterman, (1999).

vez más tiempo para formar su identidad. Hizo comentarios sobre la "prolongada adolescencia" que se estaba volviendo cada vez más común en dichas sociedades y sobre que así se prolongaba la etapa de formación de la identidad, "durante la cual el joven adulto puede encontrar, por medio de la libre experimentación de papeles, un nicho en alguna sección de su sociedad" (1968, p. 156). Considerando los cambios que han tenido lugar desde que hizo esta observación en los sesentas, que incluyen edades mucho mayores para el matrimonio y la paternidad y una mayor educación, la observación de Erikson se aplica hoy a muchos más jóvenes que antes (Coté, 2000, 2006). De hecho, la noción de la adultez emergente como un periodo definido de la vida se basa en gran medida en el hecho de que, a lo largo de las décadas recientes, el tiempo entre los 18 y los 25 años se ha convertido para muchos jóvenes en un tiempo de "libre experimentación de papeles" (Arnett, 2000a, 2004a). El logro de la identidad adulta se ha pospuesto en la medida que muchos adultos emergentes dedican el periodo a explorar la identidad en el amor, el trabajo y la ideología.

En años recientes, el modelo del nivel de identidad ha recibido numerosas críticas de especialistas que lo consideran un modelo estrecho y anticuado de la formación de la identidad (Coté, 2000; Schacter, 2005a, 2005b; Schwartz, 2005; van Hoof, 1999; van Hoof y Raaijmakers, 2003). Según esos especialistas, la identidad no es con mucho tan estable y unitaria como la describe ese modelo, y el desarrollo de la identidad no avanza por etapas previsibles que culminan en el logro de la identidad en la adolescencia tardía o la adultez emergente. Por el contrario, según esta visión, la forma más común de identidad en la actualidad es la **identidad posmoderna**, la cual está compuesta por diversos elementos que no siempre forman un yo unificado y congruente.

La identidad posmoderna cambia según el contexto, por lo que la gente puede mostrar una identidad diferente a los amigos, la familia, los compañeros de trabajo y otras personas. También cambia de manera continua, no sólo en la adolescencia y la adultez emergente, sino a lo largo de toda la vida, conforme las personas agregan nuevos elementos a su identidad y descartan otros. Como dijimos en el capítulo 1, los teóricos de la globalización plantearon un tema similar, al argumentar que los jóvenes de todo el mundo adquieren cada vez más una identidad compleja que combina elementos de su cultura y de los medios de la cultura global y que esa identidad cambia con las culturas (Arnett, 2002a; Giddens, 2000; Hermans y Kempen, 1998). El modelo del nivel de identidad priva aún la investigación sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia y la adultez emergente, pero la crítica posmoderna puede conducir a nuevos métodos que acrecienten nuestra comprensión de los temas de identidad.

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Qué concuerda mejor con su sentido de identidad, el modelo de nivel de la identidad o la teoría posmoderna de la identidad? ¿Cómo concebiría un estudio para probar las afirmaciones de los teóricos posmodernos de la identidad?

## Género e identidad

Algunos especialistas han argumentado que en la formación de la identidad hay diferencias de género (Gilligan, 1982; Waterman, 1992). Al parecer, las diferencias se encuentran sobre todo en relación con la exploración ocupacional. Es decir, hay datos que indican que las mujeres están más dispuestas que los hombres a restringir su exploración ocupacional para mantener sus relaciones (Archer, 1989; Cooper y Grotevant, 1987; Marcia, 1993; Patterson *et al.*, 1992). Por ejemplo, las mujeres pueden estar menos dispuestas que los hombres a aprovechar una oportunidad educativa u ocupacional que les exija mudarse a una gran distancia, ya que esto significaría dejar a sus padres, a sus amigos y quizá a una pareja romántica.

Esta diferencia era muy notoria en los primeros estudios de la formación de la identidad. Estudios más recientes han detectado una disminución en las diferencias de género en la formación de la identidad (Kroger, 2003; Lacombe y Gay, 1998). No obstante, todavía hay diferencias en la extensión de las exploraciones ocupacionales de los jóvenes (Archer, 1989; Josselson, 1988; Marcia, 1994; Patterson *et al.*, 1992). A las mujeres jóve-



Muchas mujeres experimentan problemas de intimidad junto a los problemas de la identidad.

nes les resulta más difícil que a los hombres integrar sus aspiraciones amorosas con sus aspiraciones laborales, debido en parte a que la mayoría de las sociedades tienen una doble moral que decreta que en una relación romántica, las aspiraciones ocupacionales de los hombres tienen prioridad sobre las de las mujeres.

En la teoría de Erikson, esto significa que las mujeres dan más importancia a la intimidad que a la identidad mientras que para los hombres, la identidad tiene prioridad sobre la intimidad (Gilligan, 1982; Lytle *et al.*, 1997; Miller, 1991; Scheidel y Marcia, 1985; Surrey, 1991). Según Erikson, el problema principal de la adultez joven es el de **intimidad frente a aislamiento**. Crear intimidad significa unir la identidad recién formada con otra persona en una relación íntima. La alternativa es el aislamiento, que se caracteriza por la incapacidad para formar una relación íntima duradera. La investigación sobre la relación entre identidad e intimidad se ha enfocado en las diferencias de género, y la mayoría de los estudios indican que los temas de la intimidad se les presentan antes a las mujeres que a los hombres, por lo que ellas alcanzan la intimidad antes que la identidad (Scheidel y Marcia, 1985) o bien que mientras que las mujeres integran los procesos de formación de la identidad y establecimiento de intimidad (Lytle *et al.*, 1997; Miller, 1991; Surrey, 1991), los hombres tienden a lograr la identidad antes que la intimidad. Sin embargo, los resultados no son del todo congruentes y en un estudio se encontró que en comparación con los varones, las muchachas de preparatoria tendían a calificar más alto en identidad y más bajo en intimidad (Lacombe y Gay, 1998), por lo que se necesita mayor investigación.

Además de la investigación sobre las diferencias de género en el desarrollo de la identidad, Erikson ha sido sujeto de críticas teóricas por mostrar una tendencia a favor del desarrollo masculino (Miller, 1976; Gilligan, 1982; Sorell y Montgomery, 2001). Erikson creía que hasta cierto punto, "anatomía es destino", lo que significa que hay diferencias sexuales en el desarrollo psicológico (incluyendo el desarrollo de la identidad) que se basan en las diferencias biológicas (Erikson, 1950, 1968). En particular, creía que la biología de las mujeres, representada por el "espacio interno" del útero y su capacidad para dar a luz, hace que se orienten más hacia las relaciones con otros, mientras que la biología de los hombres, representada por el pene, hace que se orienten hacia las actividades independientes e instrumentales. Además, como la formación de una identidad significa (en la teoría de Erikson) separarse e independizarse de los otros, se presenta al modelo masculino del desarrollo como el criterio saludable de desarrollo normal, de modo que se considera que el énfasis de las mujeres en la identidad y la intimidad es una "desviación" menos deseable (Archer, 1992; Sorell y Montgomery, 2001).

Sin embargo, los defensores de Erikson, e incluso muchos de sus críticos feministas, argumentan que en sus descripciones de las mujeres como relacionales y de los hombres como activos e instrumentales simplemente estaba reflejando las condiciones sociales de la época en que concibió sus ideas, a mediados del siglo XX (Archer, 2002; Kroger, 2002; Sorell y Montgomery, 2001, 2002). Además, los especialistas coinciden en que la independencia y la relación muestran un equilibrio diferente en el sentido de identidad de los hombres y de las mujeres, es decir, más hacia la independencia de los hombres, más hacia las relaciones entre las mujeres, no a causa de diferencias sexuales biológicas, como creía Erikson, sino por las diferencias culturales en la socialización de los papeles de género, que empiezan al nacer y continúan toda la vida (Gilligan, 1982; Josselson, 1992; Sorell y Montgomery, 2001, 2002). La teoría de Erikson mantiene un lugar central en la teoría e investigación del desarrollo de la identidad, pero está en revisión para que refleje las opiniones académicas actuales acerca de la base cultural y social (más que biológica) de las diferencias de género en la identidad.

## Cultura e identidad

La formación cultural de Erik Erikson era variada: fue el hijo de padres daneses, se crió en Alemania y pasó la mayor parte de su vida adulta en Estados Unidos. Tenía una aguda conciencia de la relación entre la cultura y la formación de la identidad. Pasó un tiempo como etnógrafo entre las tribus estadounidenses de los sioux y los yurok y dedicó un capítulo de *Childhood and Society* (1950) al desarrollo de la identidad adolescente en esas tribus. No obstante, prácticamente toda la investigación inspirada en la teoría de Erikson se ha realizado con adolescentes blancos de clase media de Estados Unidos. ¿Qué podemos decir acerca del desarrollo de la identidad en adolescentes de otras culturas?




Es común que en las culturas tradicionales se limiten las exploraciones de la identidad, en especial para las muchachas. Aquí vemos a una adolescente con otras mujeres en la India.

Podría hacerse el comentario de que si bien Erikson buscaba cimentar su teoría en un contexto histórico y cultural (Erikson, 1950, 1968; Kroger, 2002), su análisis del desarrollo de la identidad asume un yo independiente que tiene la libertad de tomar decisiones en el amor, el trabajo y la ideología. La teoría de la identidad de Erikson se enfoca en la forma en que los jóvenes llegan a comprenderse como individuos únicos. Sin embargo, como ya hemos visto, esta forma de concebir al yo es claramente occidental y de historia reciente (Baumeister, 1987; Markus y Kitiyama, 1991; Shweder *et al.*, 1998; Sorell y Montgomery, 2001). Hasta hace poco, en la mayoría de las culturas el yo no se consideraba independiente, sino interdependiente y definido en relación con los otros. En consecuencia, las afirmaciones de Erikson sobre la importancia de los temas de la identidad en la adolescencia podrían ser más pertinentes para los adolescentes occidentales modernos que para los adolescentes de otras culturas. Es claro que se necesitan más estudios sobre el desarrollo de la identidad entre los jóvenes de culturas no occidentales.

Una observación cultural relacionada es que la moratoria psicosocial, el periodo de exploración que Erikson consideraba una parte normal de la formación de la identidad, es mucho más posible en algunas culturas que en otras (Arnett, 2006a; Sorell y Montgomery, 2001). En las sociedades industrializadas actuales, se presiona poco a los jóvenes para que hagan contribuciones económicas en la niñez o la adolescencia. En esas sociedades se permite a los jóvenes una larga moratoria psicológica en la adolescencia y la adultez emergente para que prueben varias opciones de vida en el amor, el trabajo y la ideología. Sin embargo, la experiencia del adolescente suele ser muy diferente en las culturas tradicionales. Las exploraciones en el amor están claramente limitadas o son incluso inexistentes en las culturas donde no se permiten las citas y los padres arreglan los matrimonios o ejercen una fuerte influencia sobre ellos. Las exploraciones en el trabajo están restringidas en las culturas en que la economía es simple y sólo ofrece una gama limitada de opciones.

En las culturas tradicionales, las limitaciones a las exploraciones en el amor y el trabajo son más estrictas para las muchachas que para los varones. En lo que respecta al amor, como dijimos en el capítulo 4, en la mayoría de las culturas se fomenta cierto grado de experimentación sexual de los varones, pero en el caso de las chicas hay más variabilidad: algunas culturas tradicionales les permiten la experimentación sexual y otras la castigan con severidad (Whiting *et al.*, 1986). Con respecto al trabajo, en la mayoría de las culturas tradicionales actuales y en la mayor parte de la historia humana de cada cultura, las adolescentes han sido designadas para los papeles de esposa y madre, y esas eran en esencia sus únicas opciones (Mensch *et al.*, 1998).

También en términos de la ideología, en las culturas humanas la moratoria psicosocial ha sido la excepción más que la norma. En la mayoría de las culturas se esperaba que los jóvenes llegaran a creer lo que los adultos les enseñan sin cuestionarlo. Sólo en la historia reciente, y principalmente en los países industrializados de Occidente, es que han cambiado esas expectativas y que se ha llegado a considerar deseable que los adolescentes y los adultos emergentes piensen por sí mismos, decidan sobre sus ideas y elijan su forma de vida de manera independiente (Bellah *et al.*, 1985; Arnett, 1998a). En consecuencia, para los jóvenes occidentales modernos, y en comparación con las culturas tradicionales, la formación de la identidad es un proceso más largo y más complejo que antes. Como veremos más adelante, esto es cada vez más común en el resto del mundo, a medida que se incrementa la industrialización y que los valores occidentales del individualismo influyen en las culturas tradicionales a través de la globalización (Schlegel, 2000; Suárez-Orozco, 2004).

## Identidad étnica

Al hablar sobre la identidad, advertimos que en la teoría de Erikson los tres ámbitos fundamentales de la formación de la identidad son el amor, el trabajo y la ideología. Para una proporción grande y creciente de adolescentes en las sociedades industrializadas, un aspecto de la ideología son las ideas acerca de lo que significa ser miembro de una minoría étnica en una sociedad dominada por la cultura mayoritaria. La atención de las escuelas a este tema se ha incrementado en los últimos años conforme aumenta la inmigración de los países en desarrollo a las sociedades industrializadas y en la medida que los especialistas dedican más atención a la influencia de la cultura en el desarrollo (Phinney, 1990, 2000, 2006).

Al igual que otros temas de la identidad, los problemas de la identidad étnica destacan en la adolescencia debido a las capacidades cognoscitivas que desarrollan los adolescentes (Portes, Dunham y Castillo, 2000; Wong, 1997). Para los adolescentes que son miembros de minorías étnicas, es probable que un aspecto de su mayor capacidad para la introspección sea una mayor conciencia de lo que significa para ellos ser miembros de su grupo minoritario. Términos grupales como *afroestadounidense, chino canadiense y turco alemán* asumen un nuevo significado, en la medida en que los adolescentes piensan en el significado de esos términos y en cómo se les aplica el término para su grupo étnico. Además, como consecuencia de su creciente capacidad para pensar en lo que otros piensan de ellos, los adolescentes cobran una aguda conciencia de los prejuicios y estereotipos que tienen otros respecto de su grupo étnico.

Debido a que los adolescentes y adultos emergentes que pertenecen a las minorías étnicas tienen que enfren-

tar esos problemas, es probable que el desarrollo de su identidad sea más complejo que para los que son parte de la cultura mayoritaria (Phinney, 2000, 2006; Phinney y Alipuria, 1987). Por ejemplo, considere el desarrollo de la identidad en el ámbito del amor. El amor (junto con las citas y el sexo) es un terreno donde es particularmente probable que se les planteen conflictos culturales a los adolescentes que son miembros de minorías étnicas. Parte del desarrollo de la identidad en la cultura mayoritaria estadounidense significa probar diversas posibilidades en el amor: salir con diferentes personas, trabar relaciones íntimas y ganar experiencia sexual. Sin embargo, este modelo está en fuerte conflicto con los valores de ciertos grupos étnicos minoritarios en Estados Unidos. Por ejemplo, en la mayoría de los grupos de origen asiático se desalientan las citas recreativas y se considera que la experiencia sexual antes del matrimonio es vergonzosa, en especial para las mujeres (Miller, 1995; Talbani y Hasanali, 2000; Wong, 1997). De igual manera, entre los latinos se considera que adquirir experiencia sexual en la adolescencia es incorrecto para las muchachas y éstas suelen estar muy restringidas por sus padres y hermanos para impedir cualquier violación de la norma (Inclán y Herron, 1990). En esos grupos étnicos los jóvenes enfrentan la dificultad de reconciliar los valores de su grupo étnico sobre tales temas con los valores de la cultura mayoritaria, a la cual están expuestos inevitablemente a través de la escuela, los medios de comunicación y los pares (Markstrom-Adams, 1992; Miller, 1995; Phinney y Rosenthal, 1992).

¿Cómo tiene entonces lugar el desarrollo de la identidad de los jóvenes que son miembros de grupos minoritarios en las sociedades occidentales? ¿En qué medida adquieren una identidad que refleje los valores de la cultura mayoritaria y en qué medida conservan los valores de su grupo minoritario? Jean Phinney (1990, 2000, 2006, Phinney y Alipuria, 1987; Phinney y Devich-Navarro, 1997; Phinney y Rosenthal, 1992) ha realizado un extenso trabajo sobre esas preguntas. A partir de su investigación, Phinney concluye que los adolescentes que son miembros de grupos minoritarios tienen cuatro maneras de responder a la conciencia de su origen étnico (véase la tabla 6.3; Phinney, Devich-Navarro *et al.*, 1994).

La **asimilación** es la opción que implica dejar atrás las costumbres del grupo étnico y adoptar los valores y la forma de vida de la cultura mayoritaria. Esta es el camino que se refleja en la idea de la sociedad estadounidense como un "crisol" que mezcla a personas de diversos orígenes en una cultura nacional. La **marginalidad** implica rechazar la cultura de origen pero también sentirse rechazado por la cultura mayoritaria. Algunos adolescentes no se identifican con la cultura de sus padres y abuelos, pero tampoco se sienten aceptados e integrados en la sociedad estadounidense. La **separación** consiste en asociarse sólo con miembros del propio grupo étnico y rechazar las costumbres de la cultura mayoritaria. El **biculturalismo** supone la formación de una doble identidad, una que se basa en el grupo étnico de origen y otra que se basa en la cultura mayoritaria. Ser bicultural significa oscilar entre la cultura étnica y la cultura mayoritaria y alternar las identidades según sea apropiado para la situación.

**Tabla 6.3** Cuatro posibles categorías de identidad étnica

| | | Identificación con el grupo étnico: Alta | Identificación con el grupo étnico: Baja |
|---|---|---|---|
| **Identificación con la cultura mayoritaria** | **Alta** | Bicultural | Asimilada |
| | **Baja** | Separada | Marginal |

*Ejemplos*

Asimilación: "En realidad no me considero asiático-estadounidense, sólo estadounidense."

Separación: "Yo no soy parte de dos culturas. Sólo soy negro".

Marginalidad: "Cuando estoy con mis amigos hindúes me siento blanco y cuando estoy con mis amigos blancos me siento hindú. En realidad no siento que forme parte de ninguno".

Biculturalismo: "Ser mexicano y estadounidense significa tener lo mejor de ambos mundos. Uno tiene diferentes fortalezas a las que puedes recurrir en diferentes situaciones".

Fuente: basado en Phinney y Devich-Navarro (1997).

¿Cuál de esas categorías de identidad étnica es más común entre los adolescentes de grupos minoritarios? El grupo bicultural es el más común entre los estadounidenses de origen mexicano y asiático, así como entre algunos grupos minoritarios europeos como los adolescentes turcos en los Países Bajos (neto, 2002; Rotheram-Borus, 1990; Phinney, Dupont *et al.*, 1994; Verkuyten, 2002). Por otro lado, la separación es el nivel de identidad étnica más común entre los adolescentes afroestadounidenses y la marginalidad domina entre los indígenas estadounidenses (véase el apartado Enfoque en la cultura). Por supuesto, cada grupo étnico es diverso y hay adolescentes con diferentes categorías de identidad étnica.

Los adolescentes son más conscientes de su identidad étnica cuando se encuentran en un contexto en el que están en minoría. Por ejemplo, en un estudio, adolescentes latinos que asistían a una escuela predominantemente no latina refirieron mucha mayor identidad étnica que los que iban a una escuela en la que predominaban los latinos o donde había un equilibrio entre latinos y no latinos (Umaña-Taylor, 2005). Recientemente, Phinney (2006) propuso que la adultez emergente puede ser un momento de especial importancia para el desarrollo de la identidad étnica, debido a que los adultos emergentes ingresan a menudo a nuevos contextos (nuevas escuelas, nuevos trabajos, quizá nuevos compañeros de vivienda) que representan un mayor contacto con gente ajena a su grupo étnico, lo que agudiza la conciencia de su identidad étnica.



Los adolescentes con una identidad étnica bicultural pueden alternar sus identidades según el grupo con el que estén.

¿Se relaciona una identidad étnica con otros aspectos del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente? La respuesta es compleja. En algunos estudios se ha visto que el estatus de identidad étnica no se relaciona con características como la autoestima, las calificaciones escolares y la competencia social (Rotheram-Borus, 1990). No obstante, algunos estudios recientes encontraron que los adolescentes que son biculturales o asimilados tienen mayor autoestima (por ejemplo, Farver, Bhadha y Narang, 2002). Además, investigaciones recientes que usan métodos distintos al modelo del estatus de identidad étnica de Phinney han descubierto que tener una identidad étnica sólida se relaciona con otros aspectos favorables del desarrollo, como bienestar general, logro académico y menores tasas de conducta arriesgada (McMahon y Watts, 2002; St. Louis y Liem, 2005; Yasui *et al.*, 2005; Yip y Fuligni, 2002).

Algunos especialistas han argumentado que, para los adolescentes negros en particular, cultivar el orgullo por su identidad étnica es una parte importante de la formación de su identidad, en especial en una sociedad en la que es probable que sufran discriminación por ser negros (Spencer y Markstrom-Adams, 1990; Ward, 1990). Sin embargo, otros investigadores dicen que el refuerzo de la identidad étnica puede llevar a los adolescentes a una identidad separada que los aísle de la cultura mayoritaria de forma tal que se inhiba su crecimiento personal (Phinney y Rosenthal, 1992). Esos investigadores expresan preocupación de que algunos adolescentes de grupos minoritarios lleguen a definirse en oposición a la cultura mayoritaria —en términos de Erikson (1968) que adquieran una identidad negativa— lo que interferiría con el desarrollo de una identidad positiva propia.

La respuesta de separación es, al menos en parte, un resultado de la discriminación y el prejuicio que las minorías enfrentan en la sociedad estadounidense, y del hecho de que los jóvenes toman más conciencia de eso cuando llegan a la adolescencia. Su conciencia de la discriminación también aumenta según el tiempo que tiene su familia de vivir en Estados Unidos. Un resultado interesante en esta investigación es que los adolescentes que nacieron en el extranjero creen más en el ideal estadounidense de igualdad de oportunidades que los estudiantes de grupos minoritarios cuyas familias han permanecido en Estados Unidos por una generación o más (Phinney, DuPont *et al.*, 1994; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1996). Esto sugiere que los inmigrantes recientes pueden esperar que ellos o sus hijos se asimilarán al gran crisol estadounidense, pero luego de una o dos generaciones, muchos tropiezan con las realidades de los prejuicios étnicos de la sociedad estadounidense, lo que conduce a una identidad de separación. Los adolescentes negros están más a favor de la separación que los jóvenes de otros grupos étnicos (Phinney, Devich-Navarro *et al.*, 1994), quizá porque la mayoría son de familias que han vivido en Estados Unidos por muchas generaciones y que han experimentado una larga historia de esclavitud, racismo y discriminación (Hemmings, 1998).

## Identidad y globalización

La globalización tiene un efecto considerable en los temas de identidad, en especial para los adolescentes y los adultos emergentes. Hay dos aspectos de la identidad que sobresalen como temas relacionados con la globalización (Arnett, 2002a). Primero, como mencionamos en el capítulo 1, gracias a la globalización muchos jóvenes de todo el mundo adoptan una identidad bicultural, con una parte de su identidad arraigada en su cultura local mientras que la otra proviene de la conciencia de su relación con la cultura global. Por ejemplo, la India tiene un vigoroso y creciente sector económico de alta tecnología, dirigido en buena parte por jóvenes. Sin embargo, incluso los jóvenes con mayor educación, que se han convertido en miembros plenos de la economía global, prefieren en su mayoría tener un matrimonio arreglado conforme a la tradición hindú (Verma y Saraswathi, 2002). Además, planean hacerse cargo de sus padres en la vejez de acuerdo con la tradición hindú. De esta manera, tienen una identidad para participar en la economía global y triunfar en el acelerado mundo de la alta tecnología, y otra identidad, arraigada en la tradición hindú, que mantienen en lo que concierne a su familia y a su vida personal.

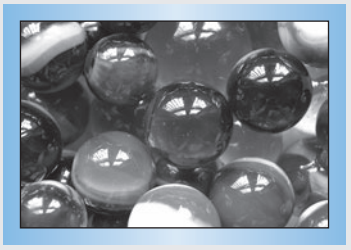
Aunque tener una identidad bicultural significa que se conserva una identidad local al lado de una identidad global, es indudable que la globalización modifica muchas culturas, específicamente por la introducción de los medios de comunicación mundiales, las economías de libre mercado, las instituciones democráticas, la mayor duración de la escolaridad formal y la postergación del matrimonio y la paternidad. Esos cambios



## Enfoque en la *cultura*

### El yo del indígena estadounidense

Los jóvenes indígenas estadounidenses tienen más dificultades en muchos aspectos que cualquier otro grupo minoritario de ese país. Tienen las tasas más elevadas de consumo de alcohol, cigarrillos y drogas (May, 1996; Wallace *et al.*, 2003). Sus tasas de deserción escolar y de embarazo de adolescentes son las más altas (John, 1998; Laframboise y Low, 1989). La tasa de suicidios entre jóvenes indígenas estadounidenses de 15 a 24 años es especialmente alarmante, ya que es tres veces más alta que la tasa de los blancos (John, 1998). El suicidio es la causa principal de muerte entre los jóvenes indígenas. Los indígenas canadienses (conocidos como "primeras naciones") se asemejan a los estadounidenses en su consumo de drogas, deserción escolar, embarazo de adolescentes y suicidio (Chandler *et al.*, 2004).



Los especialistas consideran que las dificultades de los jóvenes indígenas estadounidenses están arraigadas en gran medida en problemas del yo (Katz, 1995; Lefley, 1976). La autoestima de los adolescentes idígenas suele ser considerablemente menor que en otros grupos étnicos (Dinges, Trimble y Hollenbeck, 1979; Dodd, Nelson y Hofland, 1994; Liu *et al.*, 1994). También se ha encontrado que los jóvenes indígenas tienen problemas para formar una identidad en la adolescencia y la adultez emergente, mientras intentan reconciliar la socialización de sus culturas indígenas con la influencia y las exigencias de la cultura mayoritaria blanca que es la dominante (Dodd *et al.*, 1994; Lefley, 1976; Liu *et al.*, 1994).

La explicación de los problemas del yo entre los jóvenes indígenas es en parte histórica y en parte contemporánea. En términos históricos, durante el siglo XIX las culturas indígenas fueron diezmadas y finalmente vencidas por la propagación de asentamientos de los europeos en las vastas regiones de Estados Unidos que las tribus dominaban. La devastación de sus culturas fue profunda y minuciosa. Los indígenas fueron traicionados en repetidas ocasiones por el gobierno estadounidense, asesinados en grandes cantidades, obligados a abandonar su tierra natal y en última instancia, apiñados en reservaciones en las partes más desoladas del país. Por sí solo, esto sería suficiente para explicar el considerable trastorno de su vida cultural en el presente, con los efectos consecuentes sobre la socialización y el desarrollo de sus jóvenes.

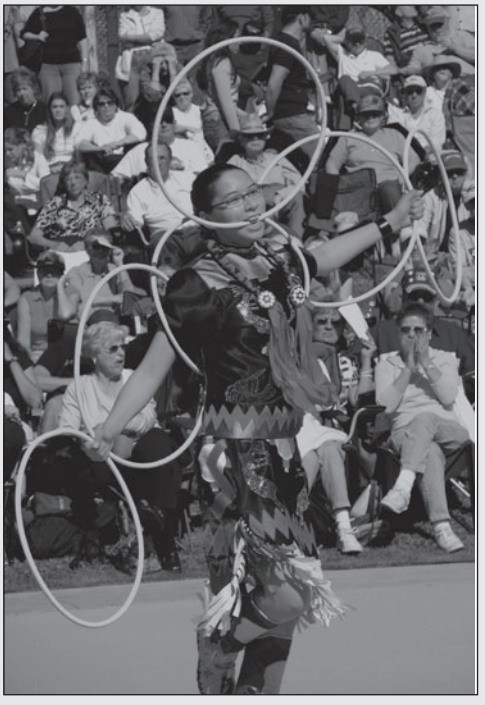
En el siglo XX, otras prácticas del gobierno federal aumentaron y prolongaron la destrucción cultural sufrida por los indígenas estadounidenses. Durante la mayor parte del siglo, se obligó a los niños indígenas a asistir a escuelas que no eran dirigidas por los adultos de su comunidad sino por el Departamento de Asuntos Indígenas, una dependencia federal. La meta de esas escuelas era concluir la asimilación de los niños y adolescentes a la forma de vida de la cultura mayoritaria —y, en consecuencia, la aniquilación de su apego a las ideas, valores, conocimiento y costumbres de su propia cultura (Unger, 1977). Con frecuencia, esas escuelas eran internados donde vivían los niños durante el año escolar, completamente aislados de sus familias y comunidades.

Dadas esas condiciones y dado que la construcción del yo requiere una base cultural (Shweder *et al.*, 1998), muchos jóvenes indígenas encontraron difícil construir un yo estable y coherente. Esas prácticas educativas finalmente cambiaron en la década de 1970, cuando se aprobó una legislación federal que

daba a los indígenas un considerable control sobre sus escuelas (John, 1998). Aun así, igual que los efectos de perder sus tierras y de ser obligados a entrar en reservaciones hace un siglo, el daño producido por las prácticas de aniquilación cultural de las escuelas ha perdurado en las culturas nativas.

En el presente, continúan las amenazas al yo de los jóvenes indígenas por el legado histórico de destrucción cultural y por las condiciones sombrías que enfrentan cuando miran hacia la adultez. El legado de destrucción cultural hace que les resulte difícil formar una identidad bicultural: en Estados Unidos es difícil combinar las culturas indígenas y la cultura mayoritaria, porque para muchos jóvenes indígenas aceptar a la sociedad blanca, incluso como parte de una identidad cultural, equivaldría a traicionar a su propio pueblo a la luz de los sufrimientos que han soportado a manos de los blancos (Deyhe, 1995). Al mismo tiempo, las prácticas del gobierno para debilitar la socialización cultural indígena a lo largo del siglo xx funcionaron, por lo que muchos jóvenes ya no comparten las ideas tradicionales de su cultura ni saben mucho acerca de su forma de vida tradicional. Como observa Deyhle (1998): "Por un lado, debido al racismo contra [los indígenas estadounidenses] en la comunidad anglosajona y la insistencia de los jóvenes en la integridad cultural, el mundo anglosajón no está a su alcance. Por otro lado, ya no existen las vidas tradicionales de sus ancestros" (p. 6).

Por lo tanto, muchos jóvenes indígenas se encuentran con una categoría de identidad étnica marginal, alejados de la cultura mayoritaria así como de su propia cultura, viviendo entre dos mundos sin que su hogar esté en ninguno. Las condiciones en sus comunidades son desalentadoras —las tasas de pobreza y desempleo entre los indígenas estadounidenses son excepcionalmente altas (John, 1998)— pero la cultura mayoritaria predominantemente blanca no los acepta y no es aceptada por ellos. Sus altas tasas de consumo de drogas, deserción escolar, embarazo en adolescentes y suicidio reflejan sus dificultades para construir un yo en esas condiciones. Aunque se han visto algunos indicios optimistas recientes —por ejemplo, en el aumento de las tasas de inscripción a la universidad— en lo general, las perspectivas que enfrentan los jóvenes indígenas siguen siendo sumamente sombrías.



El desarrollo del yo de los jóvenes indígenas estadounidenses a menudo está erizado de dificultades.



Los jóvenes de las culturas tradicionales pueden formarse una identidad bicultural o híbrida en respuesta a la globalización. Aquí vemos a una adolescente en México.

alteran las prácticas y las creencias culturales tradicionales, y pueden no conducir a una identidad bicultural sino a una **identidad híbrida**, que integra la cultura local con elementos de la cultura global (Hermans y Kempen, 1998).

La inmigración creciente ha sido señalada como una de las fuerzas que promueven la globalización (Hermans y Kempen, 1998), y las identidades se vuelven aún más complicadas para los jóvenes inmigrantes. Pueden desarrollar identidades que combinan su cultura materna, la cultura local a la que inmigraron y la cultura global junto con varios híbridos, lo que da lugar a una identidad multicultural o a una identidad híbrida compleja. Además, las personas que viven en una cultura a la cual han llegado incorporan aspectos de la cultura de los inmigrantes en su propia identidad. Por ende, para un número creciente de jóvenes del mundo, como observan Hermans y Kempen (1998), "culturas diferentes y contrastantes pueden ser parte de un repertorio de voces colectivas que representan su parte en un yo con voces múltiples" (p. 1118).

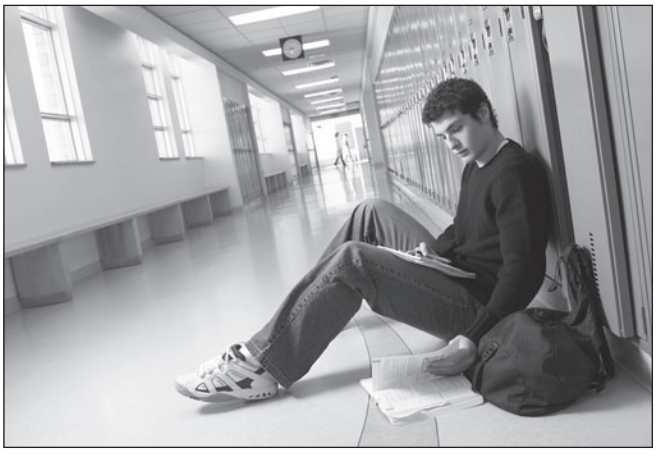
Una segunda consecuencia de la globalización es que al parecer lleva a la omnipresencia de la confusión de identidad (en términos del esquema de Phinney, una identidad marginada) entre los jóvenes de las culturas tradicionales. A medida que las culturas locales cambian con la globalización, la mayoría de los jóvenes se las arreglan para adaptarse a los cambios y adquirir una identidad bicultural o híbrida que proporcione la base para vivir en su cultura local y participar también en la cultura global. Sin embargo, para algunos jóvenes es más difícil adaptarse a los rápidos cambios que tienen lugar en su cultura. Las imágenes, los valores y oportunidades que perciben como parte de la cultura global debilitan su creencia en el valor de las prácticas culturales locales. Al mismo tiempo, los estilos de la cultura global parecen fuera de su alcance, demasiado ajenos a todo lo que conocen por experiencia directa. En lugar de volverse biculturales, se sienten marginados, excluidos tanto de su cultura local como de la cultura global, sin pertenecer en realidad a ninguna.

La confusión de identidad entre los jóvenes se manifiesta en problemas como depresión, suicidio y consumo de drogas. Varias culturas han experimentado un fuerte incremento en el suicidio y consumo de drogas entre sus jóvenes desde su rápido movimiento para unirse a la cultura global (por ejemplo, Burbank, 1988; Condon, 1987; Leichty, 1995; Rubinstein, 1995). El incremento de esos problemas parece indicar la dificultad que experimentan algunos jóvenes de las culturas tradicionales para formar una identidad estable en el contexto de los rápidos cambios sociales ocasionados por la globalización. Sin embargo, aún debe estudiarse si esto significa que los jóvenes de las culturas tradicionales tienen mayor probabilidad que los jóvenes occidentales de experimentar confusión de la identidad.

## El yo a solas

Una de las razones que permiten a los adolescentes ocuparse en la frecuente introspección con que consideran su concepto personal, autoestima, estados emocionales e identidad, es que a menudo están solos. Estudios del uso del tiempo entre los adolescentes estadounidenses indican que pasan solos alrededor de una cuarta parte de su tiempo, lo cual es más tiempo del que pasan con sus familias o con sus amigos (Larson, Csikszentmihalyi y Graef, 1982; Larson y Richards, 1994).

Los estudios ESM con el método de muestreo de experiencias ofrecen algunos datos interesantes sobre la experiencia de los adolescentes de estar a solas (Larson *et al.*, 1982; Larson y Richards, 1994). Esos estudios encuentran que una parte importante del tiempo que



Los adolescentes pasan más tiempo solos que con la familia o los amigos.




La soledad emocional es común en el primer año de la universidad, aunque los estudiantes universitarios suelen estar rodeados de gente.

los adolescentes están solos lo pasan en su recámara con la puerta cerrada. ¿Es un tiempo de soledad para ellos? La respuesta no es simple. Durante el tiempo que pasan a solas su estado de ánimo suele ser bajo y tienen mayor probabilidad de referir que se sienten débiles, solitarios y tristes. Sin embargo, después un periodo a solas su estado de ánimo se eleva. Larson y Richards (1994) concluyen que los adolescentes dedican su tiempo a solas a la introspección y el manejo de sus estados de ánimo. Escuchan música, se acuestan en la cama, se arreglan frene al espejo, se amargan y fantasean. Cuando termina su tiempo a solas, se sienten recuperados, listos para enfrentar de nuevo las adversidades de la vida diaria.

Larson y Richards (1994) proporcionan un ejemplo revelador de la experiencia de una adolescente de estar a solas. La chica estaba a solas alrededor de la cuarta parte de las veces en que la llamaban con el localizador, la tasa promedio. A menudo decía que se sentía solitaria durante sus momentos a solas. Se quejaba de su aspecto y se amargaba porque todas las muchachas, excepto ella, tenían novio. Sin embargo, escribió: "Me gusta estar sola. No tengo que estar preocupada o exasperada por mis padres. He notado que cuado estoy sola, a veces me siento mejor". Luego agregó en letras grandes "¡NO SIEMPRE!", lo que refleja su ambivalencia (Larson y Richards, 1994, p. 102).

Estar a solas puede entonces ser constructivo, siempre que el adolescente no pase demasiado tiempo solo. Algunos estudios han encontrado que los adolescentes que pasan solos una proporción inusualmente alta de su tiempo también suelen tener tasas más altas de problemas escolares, depresión y otras dificultades psicológicas (Achenbach y Edelbrock, 1986; Larson y Richards, 1994). Sin embargo, los mismos estudios han encontrado que los adolescentes que rara vez están solos también presentan tasas más altas de problemas escolares y depresión. El tiempo a solas puede ser saludable para los adolescentes porque, como observan Larson y Richards (1994), "después de un largo día en el que sus emociones son explotadas por los pares, maestros y familiares, un rato para ellos mismos, para reflexionar, reagruparse y explorar, puede ser justo lo que necesitan" (p. 103).

De la misma manera en que estar a solas no necesariamente significa ser solitario, una persona puede ser solitaria incluso entre otros. Robert Weiss (1973) hizo una importante distinción entre dos tipos de soledad, la social y la emocional. La **soledad social** ocurre cuando la gente siente que carece de un número suficiente de contactos y relaciones sociales. En contraste, la **soledad emocional** ocurre cuando la gente siente que sus relaciones carecen de la cercanía e intimidad suficientes. Por ende, la soledad social refleja un déficit en la *cantidad* absoluta de contactos y relaciones sociales, mientras que la soledad emocional refleja un déficit en la *calidad* emocional de las relaciones de una persona (Adams *et al.*, 1988; Asher *et al.*, 1990; DiTomaso y Spinner, 1997; Larson, 1990). Los jóvenes pueden experimentar cualquiera de esos tipos de soledad, o ambos, entre los 11 y los 23 años.

La adultez emergente es un periodo en que el tiempo a solas es mayor (Incavou, 2002). De acuerdo con los estudios sobre el uso del tiempo en el ciclo de vida, los jóvenes de 19 a 29 años pasan a solas una parte mayor de su tiempo libre que otras personas, a excepción de los ancianos, y están solos una parte mayor del tiempo dedicado a actividades productivas (escuela y trabajo) que cualquier otro grupo de edad menor de 40 (Larson, 1990). También se ha encontrado que los adultos emergentes refieren mayores sentimientos de soledad que los adolescentes o los adultos (Rokach, 2000), y hay buenas razones por las cuales esos años son solitarios. La mayoría de los adultos emergentes se mudan de casa a los 18 o 19 años (Goldscheider y Goldscheider, 1999) para estudiar en la universidad o sólo para vivir de manera independiente. Este cambio puede tener muchas ventajas, como dar más independencia a los adultos emergentes y

requerir que asuman más responsabilidades para su vida diaria, pero también significa que ya no están arropados por la relativa seguridad del ambiente familiar. En muchos sentidos pueden sentirse contentos de arreglárselas por sí solos. Sin embargo, pueden sentirse solitarios más a menudo de lo que habían vivido en casa (DiTommaso y Spinner, 1997). En las sociedades industrializadas, la mayoría de los jóvenes no se casan y no obtienen el apoyo emocional y la compañía que éste implica hasta los 25 o 29 años (Arnett, 2006a). Para muchos jóvenes, la adultez emergente es un periodo entre la compañía de vivir con la familia y la compañía del matrimonio o alguna otra relación de largo plazo (Arnett, 2000a, 2005b).

El ambiente de la universidad es uno en el que los adultos emergentes rara vez experimentan soledad social, pero la soledad emocional es común (Wiseman, 1995). Se ha encontrado que el primer año en la universidad es un periodo especialmente solitario para los adultos emergentes (Cutrona, 1982; Larose y Boivin, 1998), aunque conozcan a mucha gente nueva. Un estudiante de primer año que viva en un dormitorio puede tener gente a su alrededor prácticamente en todo momento del día, al dormir, comer, estudiar, trabajar e ir a clases, pero aún así sentirse solitario si esos contactos sociales no son gratificantes.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

En comparación con los jóvenes de las culturas occidentales, ¿considera que es más o menos probable que los jóvenes de las culturas tradicionales experimenten soledad?

## Recapitulación

En este capítulo abordamos diversos aspectos del yo en la adolescencia y la adultez emergente, incluyendo el concepto personal, la autoestima, el yo emocional, la identidad y estar a solas. Los puntos principales del capítulo son los siguientes:

- Las culturas difieren mucho en sus ideas del yo, algunas fomentan un yo independiente que es alto en autoestima y otras promueven un yo interdependiente que se define por las relaciones con los demás.
- El concepto personal se vuelve más abstracto en la adolescencia. Esto incluye el desarrollo de la capacidad para distinguir entre un yo real y dos tipos de yo posibles, un yo ideal y un yo temido. En la adolescencia el concepto personal también se vuelve más complejo, con una mayor conciencia de que pueden mostrarse diferentes aspectos del yo ante diferentes personas y en situaciones distintas. Esto incluye una conciencia de que a veces uno puede mostrar a los otros un yo falso.
- La investigación indica que la autoestima tiende a disminuir en la adolescencia temprana y luego aumenta durante la adolescencia tardía y la adultez emergente. La autoestima no disminuye en todos los adolescentes, pero es más probable que descienda en las muchachas que en los varones, y es más probable que decaiga entre los blancos que entre los afroestadounidenses. Los aspectos de la autoestima que tienen mayor influencia en la autoestima total de los adolescentes son la apariencia física y la aceptación de los pares.
- Los estudios ESM con el método de muestreo de experiencias muestran que los adolescentes suelen experimentar emociones más extremas, sobre todo negativas como sentirse avergonzado o torpe, en comparación con los preadolescentes o los adultos. Carol Gilligan ha argumentado que durante la adolescencia hay diferencias de género en el desarrollo del yo emocional, a medida que las muchachas "pierden su voz" mientras se conforman a las presiones culturales para que adopten el papel femenino, en lugar de reivindicar su auténtico yo. Sin embargo, la investigación sólo ha brindado apoyo mixto a esta afirmación.
- De acuerdo con Erik Erikson, el problema clave en el desarrollo del adolescente es el de la identidad frente a la confusión de identidad, y los tres ámbitos principales de la formación de la identidad son el amor, el trabajo y la ideología. El modelo del nivel de identidad ha orientado la mayor parte de la investigación en este campo al clasificar a los adolescentes en una de las cuatro categorías: exclusión, difusión, moratoria y logro. Para los jóvenes de las sociedades occidentales, la formación de la identidad comprende una moratoria psicosocial (un periodo de exploración de varias posibilidades de vida) que continúa en la adultez emergente.



- Los adolescentes que son miembros de minorías étnicas enfrentan el reto de formarse una identidad étnica además de una identidad en las áreas del amor, trabajo e ideología. La asimilación, marginalidad, separación y bicul-

turalismo son las cuatro alternativas posibles de la formación de la identidad étnica.

- La globalización está influyendo en los problemas de identidad en la adolescencia y la adultez emergente. De manera específica, genera más identidades biculturales e híbridas que combinan elementos de la cultura local con elementos de la cultura global y al parecer da lugar a una mayor confusión de identidad entre los jóvenes de algunas culturas tradicionales.
- Los estudios realizados con el método de muestreo de experiencias encuentran que los adolescentes están a solas alrededor de una cuarta parte de su tiempo. Aunque su estado de ánimo suele ser bajo en esos momentos, dedican ese tiempo a la reflexión y la renovación. La soledad emocional suele ser alta entre los universitarios de primer año. Los estudios del yo en la adolescencia y la adultez emergente son comunes en la sociedad estadounidense. Debido a la tradición estadounidense del individualismo, los problemas del yo han sido de más interés e inquietud para los estadounidenses que para la gente de otras sociedades, y esto se refleja en el interés de los especialistas estadounidenses. Es importante la distinción entre el yo independiente que se recalca en la sociedad estadounidense (y en menor medida en otras culturas occidentales) y el yo interdependiente que se destaca en las sociedades no occidentales, pero hasta ahora esta idea no se ha aplicado mucho a la investigación sobre la adolescencia y la adultez emergente.

## Términos clave

asimilación 184
autoestima 167
autoestima estable 168
autoestima fluctuante 168
autopercepción 167
biculturalismo 184
concepto personal 167
consistencia interna 170
crisis de identidad 179
difusión de la identidad 179
exclusión 179
identidad 175
identidad frente a confusión de identidad 176
identidad híbrida 188
identidad negativa 179
identidad posmoderna 181
identificaciones 178
imagen personal 167
intimidad frente a aislamiento 182
logro de la identidad 179
marginalidad 184
modelo del nivel de identidad 179
moratoria 179
moratoria psicosocial 178
psicohistoria 176
separación 184
sesgo de respuesta 170
soledad emocional 189
soledad social 189
yo falso 167
yo ideal 165
yo posibles 165
yo real 165
yo temido 165

## Recursos en Internet

**http://www.ssc.uwo.ca/sociology/identity/links.htm**
El sitio electrónico de la revista *Identity*. Muchos de los artículos de la revista conciernen a la adolescencia o a la adultez emergente. El sitio también contiene información sobre conferencias y afiliaciones a la Society for Research on Identity Formation (Sociedad para la investigación de la formación de la identidad).

**http://www.psych.neu.edu/ISS/**
El sitio electrónico de la International Society for Self and Identity (Sociedad Internacional para el Yo y la Identidad). El sitio contiene información acerca de publicaciones y conferencias relacionadas con el yo.

## Para lecturas adicionales

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton. Un libro clásico de Erikson sobre el desarrollo de la identidad durante la adolescencia y la adultez emergente.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. El libro más conocido de Gilligan. Ofrece una buena crítica de la investigación del desarrollo orientada a los hombres así como un buen ejemplo de la forma en que Gilligan presenta su trabajo.

Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation*. Psychological Review, 98, 224-253. Presenta la distinción cultural hecha por los autores, y ahora de gran uso, entre el yo independiente y el interdependiente.

CAPÍTULO 7

# Relaciones *familiares*



EL ADOLESCENTE EN EL SISTEMA FAMILIAR

ESTILOS DE CRIANZA

APEGO A LOS PADRES

CONFLICTOS ENTRE PADRES Y EL ADOLESCENTE

RELACIONES DE LOS ADULTOS EMERGENTES CON SUS PADRES

CAMBIOS HISTÓRICOS Y FAMILIA

EFECTOS DEL DIVORCIO, SEGUNDAS NUPCIAS, PADRES SOLTEROS Y FAMILIAS CON DOS INGRESOS

MALTRATO Y ABUSO SEXUAL EN LA FAMILIA

LOS QUE SE VAN PRONTO: FUGITIVOS Y "NIÑOS DE LA CALLE"

*"Cuando mi primer novio rompió conmigo el año pasado, yo estaba realmente deprimida y él insistía en que debía hablar con mi mamá. Así lo hice y ella me hizo sentir mucho mejor [...] Mi mamá y yo estamos muy unidas ahora. Siento que es mi amiga, no sólo mi madre."*

**—Gretchen, 17 años (Bell, 1998, p. 70)**

*"[Mi madre] dice: 'No quiero escuchar más, regresa a tu cuarto'. Y yo pienso, como ser humano, que ella no debería decirme eso sin esperar mi respuesta. No creo que sea correcto."*

**—Una chica de 14 años (Konopka, 1985, p. 67)**



*"Todo iba como de costumbre y luego, de repente, mi papá empezó a cometer locuras, como volver muy tarde sin decirle a mamá dónde estaba y llegar tarde o faltar al trabajo. Mis padres peleaban mucho y él se ponía a la defensiva, por lo que el problema seguía creciendo [...] Y muy pronto mi papá se me acercó y me dijo: 'Bueno, tú sabes que tu mamá y yo tenemos problemas y creo que voy a tener que irme'. Y ambos empezamos a llorar [...] No quería llorar, trataba de no hacerlo pero no podía evitarlo."*

**—Gordon, 17 años (Bell, 1998, p. 67)**

¡La vida familiar! Puede ser la fuente de nuestros apegos más profundos, pero también de nuestros conflictos más amargos y dolorosos. La relación de los jóvenes con sus padres requiere ajustes conforme los adolescentes y adultos emergentes se hacen más autónomos, se alejan inexorablemente de sus familias rumbo a un mundo más amplio y crean nuevos apegos fuera de la familia. Esos ajustes no siempre son sencillos y se presentan conflictos cuando los jóvenes y sus padres consideran de manera distinta cuáles deben ser el ritmo y el alcance de esta creciente autonomía. Para muchos adolescentes y adultos emergentes de las sociedades occidentales, la vida familiar se complica aún más con el divorcio y las posibles segundas nupcias de sus padres, lo cual requiere ajustes que muchos jóvenes encuentran difíciles.

A pesar de esas complicaciones, para la mayoría de los jóvenes la familia sigue siendo una fuente crucial de amor, apoyo, protección y consuelo (Blum y Rinehart, 2000). Los miembros de la familia, en especial los padres, son las personas más admiradas por la mayoría de los adolescentes y adultos emergentes, y se encuentran entre las personas con quien tienen apegos más fuertes (Allen y Land, 1999; Claes, 1998; Halvor, Hanne-Trine y Bjorkheim, 2000). Por ejemplo, en un estudio nacional estadounidense, más de 80% de los adolescentes entre 12 y 14 años dijeron que tenían una buena opinión de sus padres, 60% afirmaron que querían ser como sus padres, y cerca de 75% informaron que sus padres siempre estaban dispuestos a ayudarles en lo que más les importaba (Moore, Chalk, Scarpa y Vandivere, 2002). Los adolescentes y los adultos emergentes también atribuyen sus principales valores morales a la influencia de sus padres (Offer y Schonert-Reichl, 1992; Wyatt y Carlo, 2002).

En este capítulo vamos a explorar muchos aspectos de la vida familiar de los adolescentes y los adultos emergentes. Empezaremos por analizar varios aspectos del sistema familiar en el que viven los adolescentes, incluyendo el desarrollo de los padres en la madurez, las relaciones con los hermanos, y las relaciones con los miembros de la familia extensa. Luego nos enfocaremos en la relación más importante del sistema familiar de los adolescentes: la relación con sus padres. Aquí haremos el análisis de los efectos de los estilos de crianza en el desarrollo de los adolescentes y el examen de su apego a sus padres.





También se analizará la relación de los adultos emergentes con sus padres.

En la segunda mitad del capítulo dirigiremos la atención a los problemas y dificultades que enfrentan los jóvenes en su relación con sus padres. Examinaremos la base de los conflictos con los padres en la adolescencia. También revisaremos el contexto histórico de la vida familiar de los adolescentes, incluyendo los cambios en la vida familiar ocurridos en los últimos 200 años, así como cambios familiares más recientes (como el aumento en las tasas de divorcio, nuevas nupcias, hogares con padres solteros y familias de dos ingresos) y la forma en que esos cambios han influido en el desarrollo de los adolescentes. Terminaremos el capítulo con una revisión de las causas y efectos del maltrato y el abuso sexual en la familia y los problemas enfrentados por los adolescentes que viven en las calles, en Estados Unidos y en del mundo.

## El adolescente en el sistema familiar

El **enfoque de los sistemas familiares** es un marco de referencia útil para dar sentido a las complejas relaciones entre los miembros de la familia. Según este enfoque, para entender el funcionamiento de la familia debe comprenderse el efecto de cada relación en el sistema familiar total (Granic, Dishion y Hollenstein, 2003; Minuchin, 1974, 2002; Steinberg y Silk, 2002). El sistema familiar está compuesto por varios de subsistemas. Por ejemplo, en una familia formada por padre, madre y un adolescente, los subsistemas estarían formados por la madre y el adolescente, el padre y el adolescente, y la madre y el padre. En las familias con más de un hijo o con una estrecha cercanía con los miembros de la familia extendida, el sistema familiar se convierte en una red más compleja de subsistemas, formado por cada **relación diádica** (una relación entre dos personas) así como por cada posible combinación de tres o más personas.

El enfoque de los sistemas familiares se basa en dos principios fundamentales. Uno es que cada subsistema influye en los demás subsistemas de la familia. Por ejemplo, muchos conflictos entre los padres no sólo afectan la relación entre ellos, sino también la relación de cada uno con el adolescente (Bradford *et al.*, 2004; Emery y Tuer, 1993; Wilson y Gottman, 1995).

Un segundo principio del enfoque de los sistemas familiares es que un cambio en cualquier miembro o subsistema de la familia propicia un periodo de **desequilibrio** hasta que el sistema familiar se ajusta al cambio. Cuando un niño llega a la adolescencia, los cambios que acompañan al desarrollo adolescente causan cierto desequilibrio normal e inevitable. Un cambio clave es el advenimiento de la pubertad y la madurez sexual, lo cual (como vimos en el capítulo 2) desequilibra las relaciones con cada padre. También ocurren cambios como resultado del desarrollo cognoscitivo de los adolescentes, lo cual puede generar desequilibrios, porque los cambios cognoscitivos afectan la percepción que tienen los adolescentes de sus padres. Cuando los adultos emergentes dejan el hogar, el desequilibrio causado por la partida a menudo mejora su relación con los padres (Arnett, 2003a, 2004a; Graber y Dubas, 1996). También los padres cambian y los cambios que experimentan pueden alterar su relación con sus hijos (Steinberg y Silk, 2002; Steinberg y Steinberg, 1994). Otros cambios menos normativos de la adolescencia o la adultez emergente también son una causa de desequilibrios, por ejemplo, el divorcio de los padres o problemas psicológicos del adolescente, el padre o la madre. Para los cambios normativos y los no normativos se requieren ajustes en el sistema familiar que restablezcan un nuevo equilibrio.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Piense en un ejemplo de desequilibrio que haya ocurrido en su familia durante su adolescencia o adultez emergente. ¿Cómo se adaptaron los miembros de la familia?

En la siguiente sección examinaremos tres aspectos del sistema familiar que tienen implicaciones para el desarrollo de los adolescentes: cambios de los padres en la madurez, relaciones con los hermanos y con la familia extensa.

### Desarrollo de los padres durante la madurez

*"Estoy preparada para un cambio gigantesco, porque no me basta con un cambio pequeño. Mis hijos pronto estarán listos para dejar el hogar. Quiero vender la casa y hacer alguna locura, como darle la vuelta al mundo en un año o regresar a la ciudad y conseguir un trabajo o volver a la escuela. No estoy dispuesta a esperar a que me dé cáncer o a que alguien muera o a que Peter y yo nos divorciemos para hacer un cambio. Al menos ahora todavía nos disfrutamos."*

Ellie, 39 años, madre de tres adolescentes
(Bell, 1998, p. 67)

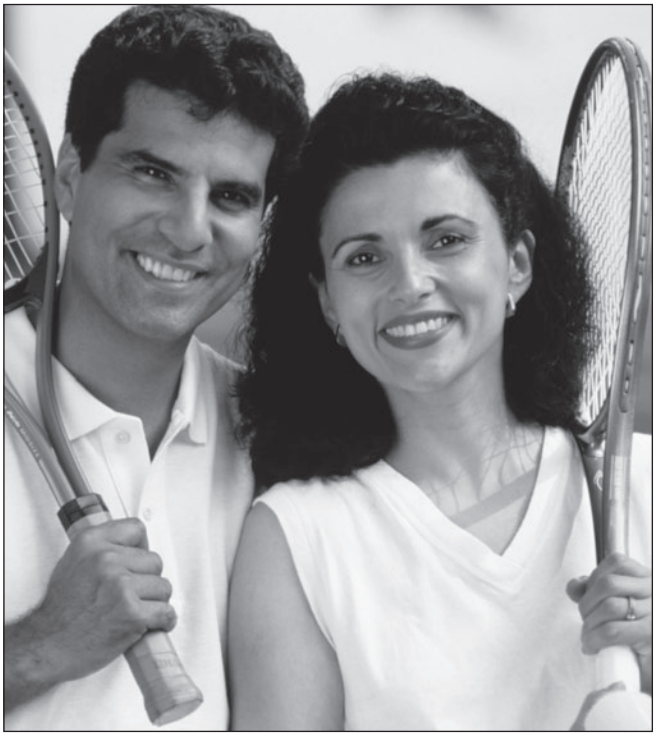
Para la mayoría de los padres, el desarrollo de sus hijos durante la adolescencia y la adultez emergente se

traslapa con su propio desarrollo durante la madurez. Como se observó en el capítulo 1, en las sociedades industrializadas actuales, la edad promedio del matrimonio y el primer parto es bastante alta, por lo regular entre los 26 y 29 años. Si la adolescencia empieza alrededor de los 10 años, esto significa que en las sociedades industrializadas la mayoría de los padres se acercan a los 40 años cuando su primer hijo entra a la adolescencia, y por lo general se considera que la madurez empieza a los 40 años (Brim, Ryff y Kessler, 2004; Levinson, 1978; Shweder, 1998). Por supuesto, en la mayoría de las sociedades industrializadas hay mucha variabilidad: una proporción considerable de personas tienen a su primer hijo antes de los 20 años o en los treintas o los cuarentas. Pero incluso con la gente que tiene a sus hijos relativamente temprano o relativamente tarde, es probable que el desarrollo de sus hijos en la adolescencia y la adultez emergente se superponga al menos en parte con su propio desarrollo durante la madurez, si puede decirse que la madurez se prolonga aproximadamente de los 40 a los 60 años.

¿Qué cambios del desarrollo ocurren en la madurez que repercutan en el sistema familiar? Los estudios han encontrado de manera reiterada que, para la mayoría de la gente y en muchos aspectos, la madurez es una época de la vida especialmente satisfactoria y placentera (Brim *et al.*, 2004; Lachman, 2004; Shweder, 1998). Aunque las personas resienten una disminución de la energía, salud física, creatividad y atractivo físico cuando llegan a la madurez, también perciben que aumenta su sabiduría, competencia, salud psicológica y respeto a los demás. A pesar de las ideas populares de que en esta época sobreviene una **crisis de la madurez**, para la mayoría esta época es la plenitud de su vida.

Eso es cierto en diversos aspectos de la vida. La satisfacción en el trabajo alcanza su punto máximo en la adultez media, igual que el sentimiento de tener una posición y poder en el trabajo (Feldman, 2003; Gallagher, 1993). El poder adquisitivo se incrementa, por lo que muchas parejas que sufrieron dificultades económicas cuando sus hijos eran más jóvenes, en la madurez encuentran por primera vez estabilidad en este aspecto de la vida (Gallagher, 1993; Noller Feeney y Ward, 1997). Los papeles de género se vuelven menos restrictivos y más flexibles para hombres y mujeres, no sólo en las culturas occidentales, sino también en las no occidentales (Gutmann, 1987; Shweder, 1998).

La personalidad de la gente también se torna más flexible y adaptada cuando llega a la madurez. Por ejemplo, en un estudio sobre adultos alemanes en la madurez, durante sus cuarentas y cincuentas más personas referían un aumento constante de lo que los investigadores llamaron "ajuste flexible de la meta", definido por respuestas afirmativas a reactivos como "puedo adaptarme con mucha facilidad a los cambios en la situación" (Brandtstadter y Baltes-Götz, 1990; Brandtstadter y Greve, 1994). Parece entonces que a medida que los hijos llegan a la adolescencia, es probable que la mayoría de los padres sean lo bastante flexibles para adaptar su estilo de crianza al desarrollo y la creciente autonomía de los adolescentes. Los resultados de estudios sobre adultos maduros también sugieren que la mayoría de los padres se alegra con la creciente autonomía de los adolescentes, ya que esto les da más tiempo para disfrutar su propia vida.



En la madurez, la mayoría de los padres de adolescentes llegan en muchos aspectos a la plenitud de la vida.

Un cambio que ha sido muy discutido en la cultura popular es el "síndrome del nido vacío", el cual se refiere a los ajustes que deben hacer los padres en la madurez cuando el hijo menor deja el hogar. Aunque, según los estereotipos populares, ésta es una época difícil para los padres, lo cierto es que la mayoría de los padres lo maneja con facilidad. Por ejemplo, en un estudio sobre las respuestas de las mujeres al "nido vacío", sólo una tercera parte dijo que requirió un ajuste considerable cuando su último hijo se fue de casa, y la mayoría de esta tercera parte dijo que era un ajuste positivo más que negativo (Harris, Ellicott y Holmes, 1986). En general, la satisfacción matrimonial y la satisfacción general con la vida de los padres mejoran cuando sus hijos adolescentes llegan a la adultez emergente y dejan el nido

## Enfoque en la *investigación*

### Los ritmos cotidianos de la vida familiar de los adolescentes

Casi en todos los capítulos del libro hago referencia a las investigaciones que aplican el Método de Muestreo de Experiencias (MME), que consiste en hacer que los participantes lleven un reloj con un localizador de personas, al que se les llama al azar durante el día para tomar nota de sus ideas, sentimientos y conducta. Este método es una forma excepcionalmente creativa e inusual de estudiar la vida de los adolescentes. Hasta ahora, algunos de los resultados más interesantes e importantes obtenidos con este método atañen a las interacciones y relaciones entre los adolescentes y sus familias. Aquí vamos a ver con más detalle la investigación con el método de muestreo de experiencias.



Reed Larson y Maryse Richards son dos de los investigadores que más han aplicado el método de muestreo de experiencias a los adolescentes y sus familias. En su libro *Divergent Realities: The Emotional Lives of Mothers, Fathers, and Adolescents* (Larson y Richards, 1994), describen los resultados de un estudio que incluyó a una muestra de 483 muchachos de quinto a noveno grados y otra muestra de 55 chicos de quinto a noveno grados y sus padres (hace poco publicaron artículos que siguieron a esta muestra hasta duodécimo grado; Larson *et al.*, 2002; Richards, Crowe, Larson y Swarr, 2002). Todas las familias eran blancas y con ambos padres (en la actualidad, Larson está recopilando datos sobre familias afroestadounidenses con un padre soltero). Durante la semana que duró el estudio se llamó mediante el localizador a los tres miembros de la familia (el adolescente, la madre y el padre) al mismo tiempo, unas 30 veces al día entre las 7:30 de la mañana y las 9:30 de la noche.

Cuando sonaba el localizador, interrumpían su actividad y registraban varios datos en las libretas que les habían proporcionado los investigadores para el estudio. Las libretas contenían reactivos sobre su situación objetiva cuando los llamaban: dónde estaban, con quién estaban y qué hacían. También había reactivos sobre su situación subjetiva: calificaban el grado en que se sentían felices o desdichados, alegres o irritados y amistosos o enojados, así como qué tan apresurados, cansados y competitivos se sentían. Los resultados proporcionan "un álbum fotográfico emocional [...], una serie de instantáneas de las cosas por las que pasaban [los adolescentes] y [sus] padres en una semana promedio" (Larson y Richards, 1994, p. 9).

¿Qué dicen los resultados acerca de los ritmos diarios de la vida familiar de los adolescentes? Un resultado sorprendente del estudio fue el poco tiempo que pasan juntos los adolescentes y sus padres en un día normal. En promedio, las madres y los padres pasaban una hora al día en actividades compartidas con sus hijos, y la actividad compartida más común era ver televisión. Como se aprecia en la figura 7.1, el tiempo que los adolescentes pasan con sus familias disminuyó 50% entre quinto y noveno grados y se redujo de una manera todavía más repentina entre los grados noveno y doceavo. A su vez, entre quinto y noveno hubo un incremento en el tiempo que los adolescentes pasan a solas en su recámara.

El estudio también reveló algunas interesantes diferencias de género en las relaciones entre el adolescente y sus padres. Las madres estaban más profundamente apegadas a sus adolescentes, para bien y para mal. La mayor parte de las interacciones entre el adolescente y la madre recibieron calificaciones positivas de ambos, en especial experiencias como conversar, salir juntos y compartir una comida. Los adolescentes, en especial las muchachas, estaban más cerca de su madre que de su padre y tenían más conversaciones con ellas acerca de relaciones y otros temas personales. Sin embargo, los sentimientos negativos de los adolescentes hacia su madre se incrementaron de manera repentina del quinto al noveno grado y ciertas emociones positivas disminuyeron; por ejemplo, la proporción de interacciones con la madre en que los adolescentes dijeron que se sintieron "muy cercanos" a ella disminuyó de 68% en quinto grado a sólo 28% en noveno grado. Además, los adolescentes señalaron que tenían más conflictos con la madre que con el padre, aunque era frecuente que se recurriera al padre si la autoridad de la mamá no lograba los resultados que ella deseaba, y entre quinto y noveno grados aumentó el número de conflictos entre las madres y los adolescentes.

En cuanto a los padres, participaban poco en la vida de sus hijos adolescentes, "una presencia imprecisa", como lo señalan Larson y Richards. La mayor

parte del tiempo que pasaban con sus hijos adolescentes, también estaba la madre, y ésta alternaba más directamente con el adolescente cuando los tres estaban juntos. Las mamás estaban en la "línea de fuego" de la crianza, mientras que para los padres la crianza era más una actividad voluntaria, de tiempo libre. Los padres pasaban a solas con sus adolescentes un promedio de apenas 12 minutos, y 40% de este tiempo lo dedicaban a ver juntos la televisión. Los padres y sus hijos adolescentes no hablaban mucho, y cuando lo hacían el tema más común eran los deportes.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Por qué cree que los padres participan menos que las madres en la vida de los adolescentes? ¿Cree que esto seguirá siendo cierto cuando los adolescentes de la generación actual crezcan y se conviertan en padres?

En las raras ocasiones en que los padres hacían algo con sus hijos adolescentes, informaban que estaban de buen humor. En contraste, el grado en que los adolescentes disfrutaban el tiempo que compartían con su padre disminuyó con la edad entre el quinto grado y el noveno, en especial para las chicas. Los padres decidían cuándo estaban con sus hijos, cosa que solía molestar a los adolescentes. Quizá papá disfrutara el tiempo que pasaban juntos, pero no era divertido para el adolescente de noveno grado. Las "realidades divergentes" experimentadas en las familias eran más marcadas entre el adolescente y su padre.

Los autores usaron el término "el choque de las seis en punto" para describir lo que sucede cuando mamá y papá llegan a casa del trabajo por la tarde y enfrentan un bombardeo de demandas: saludarse, disponer la cena, encargarse de las tareas domésticas y manejar las emociones que cada uno acumuló durante el día. La carga de las tareas domésticas recae más en la madre que en el padre, aunque ambos hayan trabajado el mismo número de horas. Los adolescentes ayudaban aún menos que los padres (sólo hacían la mitad del trabajo doméstico de los padres, que ya era mucho menor del que hacían las madres). Incluso cuando ayudaban, lo hacían de mala gana y a regañadientes, interpretando las peticiones de ayuda como acoso. Como señalan los autores: "Muchos de esos adolescentes, en especial los varones, sentían que tenían poca responsabilidad con las necesidades de su familia, y por lo tanto se molestaban cuando se les pedía que hicieran su parte" (Larson y Richards, 1994, p. 100).

Sin embargo, al mismo tiempo el estudio demostró que los padres suelen ser fuente importante de comodidad y seguridad para los adolescentes. Los adolescentes llevaban a casa sus emociones del resto del día. Si los padres mostraban sensibilidad e interés, el estado de ánimo de los adolescentes mejoraba y sus emociones negativas se mitigaban. En contraste, si los adolescentes sentían que sus padres eran inaccesibles e indiferentes, sus sentimientos negativos empeoraban.

De esta forma, el estudio demuestra la perdurable importancia de los padres en la vida de los adolescentes. Además, dado que el estudio incluyó las perspectivas de los padres y las madres así como de los adolescentes interactuando en parejas y todos juntos, los resultados proporcionan una sensación vívida de la interrelación de las emociones y perspectivas del sistema familiar.

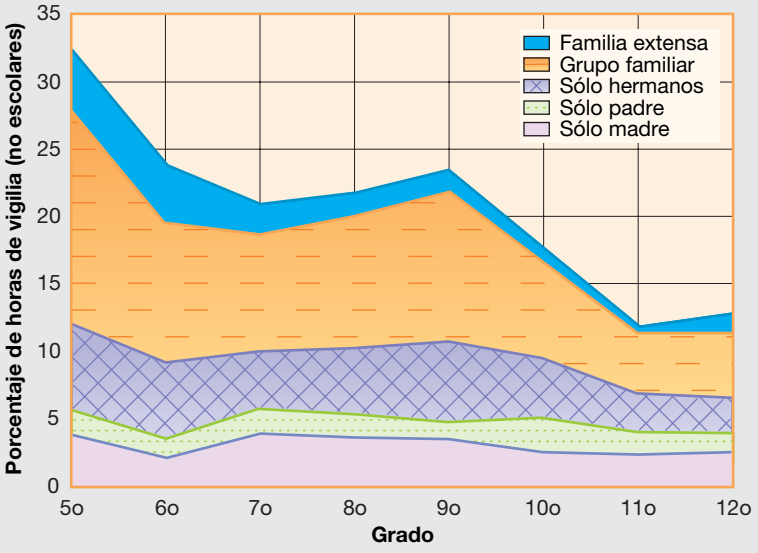



**FIGURA 7.1** Cambios en el tiempo que los adolescentes pasan con los miembros su la familia.
Fuente: Larson *et al.* (1996).

(Noller, Feeney y Ward, 1997; White y Edwards, 1990). El desequilibrio no es necesariamente negativo, y para la mayoría de los padres el desequilibrio del sistema familiar que se produce cuando los hijos dejan el hogar se experimenta como positivo.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Por qué cree que los padres responden de manera favorable cuando sus hijos dejan la casa?

Aunque para la mayoría de los adultos es positivo llegar a la madurez, en esta época, como en otras edades, hay variaciones (Lachman, 2004). Para los hombres cuya ocupación como obrero requiere fuerza física y resistencia, como la construcción o el trabajo en una fábrica, se hace más difícil sostener el rendimiento laboral en la madurez y disminuye la satisfacción en el trabajo (Sparrow y Davies, 1988). Sólo alrededor de una cuarta parte de los divorcios ocurre después de los 40 años, pero los divorcios suelen ser más difíciles en lo emocional y lo económico en la madurez que a edades menores, en especial para las mujeres (Cherlin, 1992; McDaniel y Coleman, 2003). Además, aunque la mayoría de los adultos no experimenta la crisis de la madurez, la relación con los hijos adolescentes de la minoría que experimenta en la madurez un periodo inusualmente intenso de reevaluación y revaloración sufre un efecto negativo (Hauser *et al.*, 1991; Steinberg y Steinberg, 1994). En resumen, para evaluar la influencia que tiene el desarrollo de los padres en la madurez sobre los sistemas familiares que experimentan los adolescentes y adultos emergentes, es necesario considerar las características específicas de la vida de los padres.

## Relaciones entre hermanos

Aproximadamente para 80% de los adolescentes estadounidenses, y para proporciones similares en otras sociedades industrializadas, el sistema familiar también incluye relaciones con al menos un hermano (U.S. Bureau of the Census, 2005). La proporción de familias con hermanos es aún más alta en los países en desarrollo, donde los índices de natalidad son más elevados y las familias con un solo hijo son raras (Noble, Cover y Yanagishita, 1996).

Los especialistas han descrito cinco tipos de relación de los adolescentes con sus hermanos (Stewart, Beilfuss y Verbrugge, 1995). En la **relación de cuidador**, un hermano cumple funciones paternas para el otro. Tanto en las culturas occidentales como en las no occidentales, esta relación es más común entre una hermana mayor y los hermanos menores (Whiting y Edwards, 1988).



Los adolescentes suelen tener más conflictos con los hermanos que con cualquier otro familiar.

En la **relación de complicidad**, los hermanos se tratan como amigos. Tratan de ser como el otro y disfrutan cuando están juntos. Una **relación de crítica** entre hermanos se caracteriza por numerosos conflictos y burlas. En una **relación de rivalidad**, los hermanos compiten y comparan sus éxitos. Por último, en una **relación ocasional** entre hermanos, la relación carece de intensidad emocional y ellos pueden tener poco que ver uno con el otro.

Las relaciones de los adolescentes con sus hermanos adoptan una de esas formas o una combinación (Noller, 2005; Zukow-Goldring, 2002). Es común una relación de crítica entre hermanos. De hecho, en estudios que comparan las relaciones de los adolescentes con sus hermanos con las relaciones que tienen con los padres, abuelos, maestros y amigos, los adolescentes refieren conflictos más frecuentes con los hermanos que con cualquier otra persona. Las causas habituales de los conflictos son burlas, las pertenencias personales (por ejemplo, tomar la ropa de un hermano sin permiso), responsabilidad por los quehaceres, insultos, invasiones a la privacidad y la percepción de un trato desigual por parte de los padres (Goodwin y Roscoe, 1990; Noller, 2005; Updegraff *et al.*, 2005).

Sin embargo, si bien es cierto que los adolescentes tienen más conflictos con sus hermanos que en sus otras relaciones, los conflictos con los hermanos son menos intensos en la adolescencia que en edades menores (Brody, 2004; Buhrmester y Furman, 1990; Noller, 2005). De la niñez a la adolescencia, las relaciones con los hermanos se vuelven más ocasionales y pierden intensidad emocional, en parte porque disminuye gradualmente el tiempo que los adolescentes pasan con sus hermanos (Hetherington, Henderson y Reiss, 1999). Las amistades y el trabajo alejan cada vez más tiempo a los adolescentes del ambiente familiar (Larson y Richards, 1994), lo que disminuye el tiempo y los conflictos con los hermanos.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Hasta ahora se han realizado poca investigaciones sobre las relaciones entre hermanos en la adultez emergente. A partir de su experiencia y de sus propias observaciones, ¿qué espera que indique la investigación acerca de las relaciones fraternas durante este periodo?



En las culturas tradicionales es común que los adolescentes cuiden a sus hermanos más pequeños.

No obstante, muchos adolescentes tienen una relación de complicidad con sus hermanos y se sienten unidos a ellos. La mayoría de los adolescentes menciona a sus hermanos cuando se les pide que hagan una lista de las personas más importantes en su vida (Blyth, Hill y Thiel, 1982), y los hermanos suelen ser una fuente importante de apoyo emocional (Noller, 2005; Seginer, 1998). Los adolescentes que tienen dos o más hermanos pueden sentirse más unidos a uno que a los otros. En lo que respecta a su hermano "favorito", los adolescentes califican el grado de cercanía como similar al de su relación con su mejor amigo (Greenberger *et al.*, 1980). Sin embargo, en general los adolescentes consideran que la cercanía de su relación con los hermanos es menor que en sus relaciones con los padres o amigos (Buhrmester y Furman, 1987; Updegraff, McHale y Crouter, 2002).

En las familias divorciadas es común que se intensifique la hostilidad y la calidez en las relaciones de los hermanos (Noller, 2005; Sheehan, Darlington y Feeney, 2004). Durante el tiempo en que se produce el divorcio, refieren más conflictos que los adolescentes de familias no divorciadas, pero también informan de mayor cercanía debido al apoyo mutuo que se proporcionan uno al otro en esos momentos de estrés, y la cercanía suele perdurar después de que los conflictos disminuyen (Bush y Ehrenberg, 2003). Es un buen ejemplo de cómo un subsistema de la familia, la relación entre los padres, afecta a otro subsistema familiar, la relación entre hermanos.

Es poca la investigación realizada sobre las relaciones entre hermanos en la adultez emergente (Aquilino, 2005). Sin embargo, un estudio reciente de adolescentes y adultos emergentes realizado en Israel encontró que estos últimos pasan menos tiempo con sus hermanos que los adolescentes, pero que también sienten más cercanía emocional y calidez hacia ellos (Scharf, Shulman y Avigad-Spitz, 2005). En comparación con los adolescentes, los adultos emergentes también informaron que los conflictos y la rivalidad eran menos intensos. Análisis cualitativos demostraron que los adultos emergentes tenían una percepción más madura de su relación con sus hermanos que los adolescentes, es decir, eran más capaces de entender las necesidades y los puntos de vista de sus hermanos.

En las culturas tradicionales, la relación de cuidador entre hermanos es la forma más común. En estas culturas los adolescentes tienen la responsabilidad de cuidar a los niños. En el análisis de Schlegel y Barry (1991) sobre la adolescencia en las culturas tradicionales, más de 80% de los adolescentes hombre y mujeres tenían la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores. Esta responsabilidad refuerza el apego entre hermanos. El tiempo que pasan juntos y la cercanía son mayores entre los hermanos del mismo sexo (Schlegel y Barry, 1991), sobre todo porque en las culturas tradicionales las actividades diarias suelen separarse por género. Las relaciones de cuidador entre hermanos también son comunes en las familias afroestadounidenses (Brody *et al.*, 2003).

En las culturas tradicionales suelen ser menores los conflictos entre hermanos adolescentes, porque la edad es un fuerte determinante del estatus (Whiting y Edwards, 1988). Se entiende que los hermanos mayores tienen autoridad sobre los menores por el solo hecho de ser mayores. Esto disminuye los conflictos porque se acepta que el hermano mayor tiene el derecho de ejercer la autoridad, aunque, por supuesto, algunas veces los hermanos menores oponen resistencia a la autoridad de sus hermanos mayores (Schlegel y Barry, 1991). Además, en las culturas tradicionales es común que los hermanos dependan económicamente uno del otro durante toda

la vida, lo que significa que todos tienen el interés de mantener la armonía en la relación (Schlegel y Barry, 1991). Por ejemplo, la etnografía de Hollos y Leis de adolescentes nigerianos describe la frecuencia con que los jóvenes contaban con que los hermanos mayores les proporcionarían contactos para obtener empleo.

## Relaciones con la familia extensa

En las culturas tradicionales, los hombres jóvenes permanecen en el hogar familiar después del matrimonio, mientras que las mujeres se mudan a la casa del marido (Schlegel y Barry, 1991). Hasta ahora, esta práctica ha mostrado una notable resistencia a la influencia de la globalización. Por ejemplo, sigue siendo la costumbre de las culturas mayoritarias de India y China, los dos países más poblados del mundo, así como en la mayoría de las culturas tradicionales de Asia y África. En consecuencia, en esas culturas los niños crecen en un hogar que no sólo incluye a sus padres y hermanos, sino también a los abuelos y a menudo a tíos, tías y primos.

Estas formas de convivencia promueven la cercanía entre los adolescentes y su familia extensa. En el análisis transcultural de Schlegel y Barry (1991), en las culturas tradicionales los adolescentes tenían mucho contacto diario con sus abuelos y con sus padres y era común que los adolescentes estuvieran más unidos a los abuelos que a los padres. Quizá eso se debe a que los padres ejercen la autoridad sobre los adolescentes, lo cual agrega ambivalencia a su relación, mientras que es menos probable que los abuelos ejerzan la autoridad y en más factible que se concentren en cuidar y apoyar a los adolescentes.

En las culturas minoritarias de Estados Unidos se han encontrado patrones similares de cercanía entre los adolescentes y sus abuelos. Los adolescentes asiaticoestadounidenses crecen con los abuelos en casa o viven cerca, y dicen que reciben mucho cuidado y apoyo de los abuelos (Fuligni, Tseng y Lam, 1999; Sung, 1979). Los abuelos de muchos adolescentes mexicoestadounidenses viven en la misma casa y las familias de origen mexicano valoran mucho la cercanía en las relaciones con la familia extensa (Hartwood *et al.*, 2002; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1996).

Las familias afroestadounidenses también tienen una tradición de compartir la vivienda con la familia extensa (Wilson, 1989). Varios estudios han descrito cómo las familias extensas afroestadounidenses se brindan apoyo mutuo y comparten los recursos económicos y las responsabilidades de la crianza (McAdoo, 1996; Taylor, 1997). Alrededor de 70% de los adolescentes afroestadounidenses viven en familias uniparentales y se ha encontrado que el apoyo de la familia extensa es de especial importancia para reducir las presiones emocionales y económicas del padre o la madre a cargo (Wilson, 1989). Los efectos de este apoyo son evidentes en la vida de los adolescentes. Por ejemplo, el apoyo de la familia extensa en las familias afroestadounidenses se relaciona negativamente con los problemas conductuales de los adolescentes y positivamente con las calificaciones escolares (Hamilton, 2005; Taylor, 1994, 1996, 1997).

Los miembros de la familia extensa también son figuras importantes en la vida de los adolescentes en las culturas occidentales mayoritarias. Alrededor de 80% de los adolescentes estadounidenses menciona al menos a un miembro de su familia extensa entre las personas más importantes para ellos (Blyth *et al.,* 1982). Sin embargo, en la cultura mayoritaria estadounidense el contacto de los adolescentes con los miembros de la familia extensa es menos frecuente (Feiring y Lewis, 1991), en parte porque los miembros de la familia extensa a menudo viven a muchos kilómetros de distancia. Los adolescentes estadounidenses tienen un contacto mucho menor que los adolescentes europeos con los miembros de la familia extensa, ya que en Europa es más probable que los miembros de las familias extendidas vivan en las cercanías (Alsaker y Flammer, 1999b; Arnett y Balle-Jensen, 1993). Además, en el caso de los estadounidenses la proximidad con los miembros de la familia extensa dismi-



Los abuelos son figuras importantes en la vida de los adolescentes afroestadounidenses.

nuye considerablemente entre la niñez y la adolescencia (Buhrmester y Furman, 1987; Levitt, Guacci-Franco y Levitt, 1993).

Una excepción a este patrón se presenta entre los adolescentes de familias divorciadas, en las que no disminuye, sino que aumenta el contacto con los abuelos, en especial los maternos (Clingempeel *et al.*, 1992). Se muestra que en esas familias el abuelo materno ocupa, hasta cierto grado, el papel del padre al dedicar a sus nietos más tiempo del que daría si el padre estuviera presente. En las familias divorciadas, las madres y los adolescentes tienen mayor necesidad del apoyo y la ayuda del abuelo, dadas las presiones económicas y emocionales que sufren las familias después del divorcio (Hetherington *et al.*, 1998).

## Estilos de crianza

*"Mis padres nunca están en casa. Están de viaje o en el trabajo o algo así. Cuando llego a casa de la escuela hay una nota en la mesa que me dice lo que puedo prepararme para cenar y que no los espere. No se presentan en mis juegos o en los conciertos de la banda. Digo, ¿soy un huérfano o qué?"*

—Julian, 14 años (Bell, 1998, p. 57)

*"Mi padre es muy estricto; si lo miro raro golpea la mesa. Así es como lo criaron. Ésa es la forma en que me trata."*

—Patrick, 16 años (Bell, 1998, p. 64)

*"Mi madre me dijo que no podía salir con un chico en carro hasta que estuviera en el último año de preparatoria. Discutí con ella por eso, pero de buena manera. Terminamos con un compromiso y ella dijo que podía ir con alguien siempre que ella supiera quién es esa persona."*

—Dorene, 15 años (Bell, 1998, p. 56)

Dada la importancia de los padres en el desarrollo de sus hijos, en el campo de las ciencias sociales se han realizado muchas investigaciones sobre la calidad de las relaciones entre padres e hijo y sobre los efectos de la crianza. Una rama de esta investigación se ocupa del estudio de los **estilos de crianza**, es decir, las prácticas de los padres en relación con sus hijos y los efectos de esas prácticas. Durante más de 50 años, los especialistas han investigado este tema y los resultados han sido consistentes (Collins y Laursen, 2004; Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, 2001). Prácticamente todos los especialistas destacados que han estudiado la crianza la han descrito en términos de dos dimensiones: la exigencia y la sensibilidad (que también se llaman *control* y *calidez*). La **exigencia** de los padres es la medida en que establecen reglas y expectativas de conducta y exigen que sus hijos las obedezcan. La **sensibilidad** de los padres es el grado en que reaccionan a las necesidades de sus hijos y les expresan amor, calidez e interés.

Muchos especialistas han combinado esas dos dimensiones para describir diferentes estilos de crianza. En la actualidad, la noción mejor conocida y más usada de los estilos de crianza es la expresada por Diana Baumbrind (1968, 1971, 1991a, 1991b). Su investigación sobre familias estadounidenses de clase media, junto con los estudios de otros especialistas inspirados en sus ideas, la llevaron a identificar cuatro estilos de crianza (Collins y Laursen, 2004; Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, 2000; véase la tabla 7.1).

Los **padres con autoridad (competentes)** muestran un grado elevado de exigencia y de sensibilidad. Fijan reglas y expectativas claras para sus hijos. Además, establecen con claridad cuáles serán las consecuencias si sus hijos no obedecen, y de ser necesario las cumplen. Sin embargo, los padres con autoridad no se limitan a "establecer la ley" y luego a hacerla cumplir de manera rígida. Una característica distintiva de los padres con autoridad es que *explican* a sus hijos las razones de sus reglas y expectativas y están dispuestos a discutir con ellos los temas de la disciplina, lo que en ocasiones da lugar a la negociación y el compromiso. Los padres con autoridad también son cariñosos y cálidos con sus hijos, y responden a lo que éstos necesitan y desean.

Los **padres autoritarios** son muy exigentes pero poco sensibles. Exigen obediencia de sus hijos y castigan la desobediencia sin excepciones. No permiten el diálogo, común en los padres con autoridad. Los padres autoritarios esperan que sus órdenes sean seguidas sin discutir ni disentir. Además, muestran poco amor o calidez a sus hijos. Su grado de exigencia no da cabida a la sensibili-

**Tabla 7.1** Estilos de crianza y las dos dimensiones de la crianza

| | | Exigencia | |
|---|---|---|---|
| | | **Alto** | **Bajo** |
| **Sensibilidad** | **Alta** | Con autoridad | Permisivo |
| | **Baja** | Autoritario | No comprometido |

dad, de una forma que demuestra un apego emocional pobre y que puede incluso ser hostil.

Los **padres permisivos** son poco exigentes y muy sensibles. Tienen pocas expectativas claras en cuanto a la conducta de sus hijos y rara vez los corrigen. Más bien ponen énfasis en la sensibilidad. Creen que sus hijos necesitan amor "incondicional" y consideran que la disciplina y el control perjudican las tendencias saludables de sus hijos a ser creativos y expresarse como lo deseen. Brindan amor y calidez a sus hijos y les dan mucha libertad para hacer lo que quieran.

Los **padres no comprometidos** son poco exigentes y poco sensibles. Su meta puede ser reducir al mínimo el tiempo y emoción que tienen que dedicar a la crianza. Por ende, exigen poco de sus hijos y rara vez se molestan en corregir su conducta o en poner límites claros a lo que se les permite hacer. También expresan poco amor o interés por sus hijos. Puede parecer que tienen poco apego emocional.

## ¿Hay un estilo de crianza estadounidense?

*"Mi mamá apenas está empezando su carrera. Va a convertirse en asistente legal y va a regresar a la escuela y todo, pero nos dice: 'Niños, todos estos años han podido hacer lo que deseaban y siempre los he puesto a ustedes primero. Bien, por un tiempo ahora yo voy a estar primero […] Ahora necesito que se encarguen de la casa'. Y yo le digo: 'Bien mamá, eso es genial para ti, pero ¿qué se supone que va a pasar conmigo de ahora en adelante?'"*

—Wendy, 17 años (Bell, 1998, p. 67).

¿Qué tan comunes son estos estilos de crianza de los padres de adolescentes en la sociedad estadounidense? La mejor evidencia sobre esta cuestión proviene de un estudio de más de 4,000 adolescentes estadounidenses de 14 a 18 años (Steinberg *et al.*, 1994). Los adolescentes eran de diversos extractos sociales, de la clase obrera y de clase media, de comunidades urbanas, suburbanas y rurales, afroestadounidenses (9%), asiaticoestadounidenses (14%) y latinos (12%). Los muchachos contestaron un cuestionario en el que se preguntaba sobre diversos aspectos del grado de exigencia y sensibilidad de sus padres, y a partir de sus informes se clasificó a los padres en uno de los cuatro estilos de crianza.

En la figura 7.2 se muestran los resultados. Como puede ver, los estilos de crianza más comunes entre los padres de los adolescentes que participaron en el estudio fueron el estilo no comprometido (35%) y el estilo con autoridad (35%). Los estilos autoritario (19%) y permisivo (11%) fueron los menos comunes. La crianza con autoridad era algo más común en las familias de clase media que en las de clase obrera, y en las familias blancas que en las familias de grupos minoritarios. La crianza autoritaria era más común en las familias de grupos minoritarios que en las familias blancas. Por ende, podríamos concluir que los padres de los adolescentes estadounidenses tienen diversos estilos de crianza, que tienden hacia los estilos que combinan la exigencia y la sensibilidad (con autoridad) o que carecen de esas dos cualidades (no comprometidos).

La alta proporción de padres no comprometidos (35%) en el estudio de Steinberg y cols. (1994) es sorprendente. Quizá esto se relaciona con los aspectos del desarrollo de los padres en la madurez que revisamos antes. En la madurez muchos padres sienten que llegaron a una etapa placentera de la vida y quizá quieren luchar por sus propios intereses después de haber criado a sus hijos durante años. Puede ser que en realidad no "carezcan de compromiso" como padres, en el sentido de que no se ocupen de sus adolescentes, sino que pueden encajar en esa categoría de crianza, porque prestan más atención a su propia vida y esperan que sus adolescentes se cuiden solos.

Esos estilos de crianza también pueden considerarse como complejos de costumbres. Como explicamos en el capítulo 4, un complejo de costumbres consiste en una práctica cultural común y las ideas en que se basan. ¿Qué ideas se reflejan en los estilos de crianza

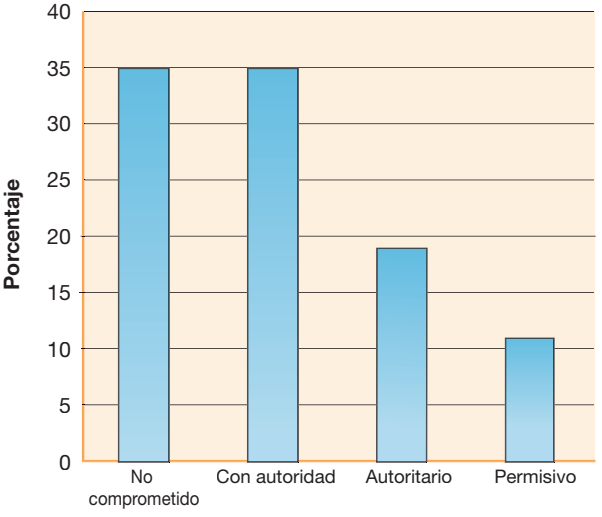



**FIGURA 7.2** Estilos de crianza en familias estadounidenses.
Fuente: Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Fornbusch (1994).

descritos arriba? La investigación sobre las metas de los padres en la crianza muestra que los padres estadounidenses tienden a dar un gran valor a la independencia como una cualidad que desean promover en sus hijos (Alwin, 1988; Hoffman, 1988). Es claro que la crianza autoritaria desalienta la independencia, pero los otros tres estilos de crianza (con autoridad, permisivo y desinteresado), que daban cuenta de 81% de los estilos de crianza en el estudio descrito arriba (Steinberg *et al.*, 1994), reflejan la idea de los padres de que es bueno que los adolescentes se vuelvan autonomía, es decir, que aprendan a ser independientes y autosuficientes, que aprendan a pensar por sí mismos y a responsabilizarse de su comportamiento (Zimmer-Gembeck y Collins, 2003).

Los padres con autoridad promueven la autonomía de maneras positivas, al alentar la discusión y el diálogo que enseñan a los adolescentes a pensar de manera independiente y a tomar decisiones maduras. Los padres permisivos y los no comprometidos fomentan este resultado de manera negativa, es decir, sin restricciones, lo que brinda a los adolescentes mucha autonomía sin orientación. Como veremos en breve, las diferencias en la forma en que esos estilos de crianza promueven la autonomía tienen efectos diferentes sobre el desarrollo de los adolescentes. No obstante, en combinación, la importancia de esos estilos de crianza en las familias de los adolescentes estadounidenses pone de relieve la prominencia del individualismo en la cultura de ese país (Alwin, 1988). Como vimos en el capítulo 4, es un ejemplo de la forma en que las ideas culturales establecen la base para la socialización en la familia y otros sitios.

## Los efectos de los estilos de crianza en los adolescentes

Se ha realizado mucha investigación sobre cómo influyen los estilos de crianza en el desarrollo de los adolescentes. En la tabla 7.2 se presenta un resumen de los resultados. En general, la crianza con autoridad se asocia con los resultados más favorables, al menos según los estándares estadounidenses. Los adolescentes que tienen padres con autoridad suelen ser independientes, seguros de sí mismos, creativos y socialmente hábiles (Baumrind, 1991a, 1991b; Collins y Larsen, 2004; Steinberg *et al.*, 1994; Steinberg, 2000). También prosperan en la escuela y se llevan bien con sus pares y con los adultos (Spera, 2005; Steinberg, 1996, 2000). La crianza con autoridad ayuda a los adolescentes a adquirir características como el optimismo y el autodominio, lo que a su vez tiene efectos positivos en una amplia gama de conductas (Jackson *et al.*, 2005; Purdie, Carroll y Roche, 2004).

Todos los otros estilos de crianza están asociados con algunos resultados negativos, los cuales varían dependiendo del estilo de crianza (Baumrind, 1991a, 1991b; Goldstein, Davis-Kean y Eccles, 2005; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994; Steinberg, 1996, 2000). Los adolescentes con padres autoritarios son dependientes, pasivos y conformistas. A menudo son menos seguros, menos creativos y tienen menos habilidades sociales que otros. Los adolescentes con padres permisivos son inmaduros e irresponsables, y en comparación con otros adolescentes, es más probable que se sometan a sus pares. Los adolescentes con padres no comprometidos suelen ser impulsivos. En parte como consecuencia de su impulsividad y en parte porque los padres supervisan poco sus actividades, estos jóvenes tienen las tasas más altas de conductas problemáticas, como delincuencia, actividades sexuales precoces y consumo de drogas y alcohol.

La crianza con autoridad es mejor para los adolescentes por diversas razones (Steinberg, 2000). Los adolescentes se encuentran en un punto de la vida en que tienen que ser capaces de ejercer más autonomía y autodominio que cuando eran más jóvenes (Steinberg, 1990, 1996; Zimmer-Gembeck y Collins, 2003). Para poder avanzar a los papeles adultos después de la adolescencia, necesitan que se les dé más autonomía y que se les pida que asuman más responsabilidades (Steinberg y Levine, 1997). Al mismo tiempo, tienen poca experiencia con el mundo y con sus propios impulsos y carecen de las habilidades que tienen los adultos, por lo que un exceso de autonomía puede desorientarlos o incluso hacerles daño (Dornbusch *et al.*, 1990). La crianza con autoridad logra un equilibrio entre conceder a los adolescentes

**Tabla 7.2** Resultados en el adolescente asociados con los estilos de crianza

| Con autoridad | Autoritario | Permisivo | No comprometido |
|---|---|---|---|
| Independiente | Dependiente | Irresponsable | Impulsivo |
| Creativo | Pasivo | Conformista | Delincuente |
| Seguro de sí mismo | Conformista | Inmaduro | Sexo a temprana edad, drogas |
| Hábil socialmente | | | |




autoridad suficiente para que desarrollen sus capacidades y al mismo tiempo exigirles que ejerzan su mayor autonomía de manera responsable. Todos los otros estilos de crianza fallan por permitir demasiada autonomía o por brindarla sin imponer la responsabilidad que va con un desarrollo sano.

La crianza con autoridad combina la exigencia con la sensibilidad, lo cual incluye afecto, apego emocional, amor e interés por las necesidades y el bienestar del adolescente. La sensibilidad de los padres sirve para que los adolescentes aprendan a creer en su propia valía como personas. También lleva a los adolescentes a identificarse con sus padres y a tratar de complacerlos adoptando sus valores y comportándose de formas que ellos aprueben (Baumrind, 1991a, 1991b). Los otros estilos de crianza carecen de sensibilidad o la proporcionan sin establecer un grado adecuado de exigencia.

La contradicción entre los padres también trae resultados negativos para los adolescentes. La mayoría de los estudios sobre la crianza en la adolescencia evalúan a uno de los padres o combinan las calificaciones de los dos en una sola, pero los estudios que examinan las diferencias han obtenido resultados interesantes. Por ejemplo, Johnson, Shulman y Collins (1991) pidieron a estudiantes de los grados quinto, octavo y decimoprimero que calificaran a sus padres en varios reactivos. Los padres se clasificaron en uno de dos tipos generales, con autoridad o permisivos. Los alumnos de quinto grado veían a su padre y madre de manera similar (sólo 9% los calificó en categorías diferentes) pero la proporción que percibía discrepancia entre ellos aumentó con la edad, a 23% en los alumnos de octavo y a 31% en los de decimoprimero.

Los adolescentes que percibían discrepancias entre sus padres tenían menor autoestima y desempeño escolar en comparación no sólo con los que percibían que ambos padres tenían autoridad, sino también con los que percibían que ambos padres eran permisivos. Un estudio de Wentzel y Feldman (1993) obtuvo resultados similares. Los adolescentes que percibían discrepancia en los estilos de crianza de sus padres obtenían puntuaciones más bajas que otros adolescentes en autodominio y motivación académica.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cómo calificaría el estilo de crianza de sus padres cuando era adolescente? ¿Fue igual para usted y para sus hermanos (si los tiene)? ¿En qué medida influyó en usted el estilo de crianza? ¿En qué medida usted incitó algunas de las conductas de crianza de sus padres?

## Una descripción más compleja de los efectos de la crianza

Aunque es indudable que el estilo de crianza de los padres afecta de manera profunda a los adolescentes, el proceso no es tan simple como el modelo de causa y efecto recién descrito. En ocasiones los análisis de la crianza parecen indicar que un estilo de crianza A produce de manera automática e inevitable un adolescente de tipo X. Sin embargo, se ha realizado suficiente investigación para afirmar que la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo adolescente es considerablemente más compleja (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000). Los adolescentes no sólo son afectados por sus padres sino que también los afectan. Este principio es conocido por los especialistas como **efectos recíprocos** o **bidireccionales** entre padres e hijos (Collins y Laursen, 2004; Crouter y Booth, 2003; Patterson y Fisher, 2002).

Recuerde que en capítulo 2 analizamos las interacciones evocativas genotipo-ambiente. Los adolescentes no son como bolas de billar que se dirigen sin más en la dirección en que son impulsados. Tienen personalidades y deseos propios que forman parte de la relación con sus padres. Por ende, los adolescentes propician ciertas conductas de sus padres. Un adolescente muy agresivo puede estimular una crianza autoritaria porque es posible que los padres, que intentan comportarse con autoridad, vean que su hijo ignora sus explicaciones de las reglas, y su sensibilidad disminuye como resultado de que el adolescente traiciona repetidamente su confianza. Un adolescente con un temperamento afable se gana una crianza indulgente: los padres creen que no tiene sentido establecer reglas específicas para un adolescente que de todos modos no tiene inclinaciones a hacer algo escandaloso.

La investigación con hermanos señala que ocurren efectos recíprocos en las relaciones entre padres y adolescentes. La mayor parte de la investigación sobre los efectos de los estilos de crianza sólo incluye a un adolescente por familia, y esta investigación encuentra una correlación consistente entre lo que los adolescentes dicen que sus padres hacen y en lo que los jóvenes informan acerca de sus propias características y comportamiento. Sin embargo, unos cuantos estudios han incluido a más de un adolescente por familia y presentan un cuadro mucho más complejo. El resultado interesante de esos estudios es que los hermanos adolescentes *de la misma familia* dan versiones muy diferentes de cómo son sus padres con ellos (Kowal y Krull, 2004; Daniels *et al.*, 1985; Hoffman, 1991; Plomin y Daniels, 1987). Por ejemplo, un estudio investigó a familias con dos adolescentes con edades de 11 a 17 años y encontró que los hermanos percibían diferencias importantes en el amor y la cercanía de sus padres con ellos, en la forma en que los disciplinaban y en la medida en que los incluían en las decisiones familiares (Daniels *et al.*, 1985).

De esta forma, una adolescente puede considerar que sus padres son admirablemente exigentes y sensibles, la personificación del padre con autoridad, mientras que su hermano describe a los mismos padres como dictatoriales, insensibles y autoritarios. Esas diferencias en la forma en que los adolescentes perciben la conducta de sus padres a su vez están relacionadas con diferencias en los adolescentes: los que perciben que sus padres tienen autoridad suelen ser más felices y tienen un mejor funcionamiento en diversas áreas (Daniels *et al.*, 1985). En general, existe poca semejanza en la personalidad de los hermanos adolescentes (Plomin y Daniels, 1987), lo cual sugiere que cualquiera que sea el efecto de los padres, es diferente para distintos adolescentes dentro de la misma familia.

¿Desacredita esta investigación la afirmación de que los estilos de crianza influyen en los adolescentes? No, pero la modifica (Collins y Laursen, 2004; Collins *et al.*, 2000; Kerr y Stattin, 2003). Los padres tienen ideas acerca de lo que es mejor para sus hijos y tratan de expresarlas en la forma de comportarse con ellos (Alwin, 1988). Sin embargo, la conducta real de los padres es afectada no sólo por lo que creen que es mejor, sino también por la forma en que los adolescentes se comportan con ellos y por la manera en que los muchachos parecen responder a su estilo de crianza. Es más fácil ser un padre con autoridad si el adolescente responde a la exigencia y a la sensibilidad, pero no es tan fácil si el amor del padre es rechazado y si el hijo ignora las reglas y las razones del padre. Los padres cuyos esfuerzos por persuadir a sus adolescentes mediante el razonamiento y la discusión caen en oídos sordos llegan a sentirse tentados a exigir sometimiento (y volverse más autoritarios) o a renunciar (y volverse permisivos o no comprometidos).



En una misma familia, a menudo los hermanos adolescentes refieren experiencias diferentes con sus padres.

Hace poco tiempo, un ambicioso proyecto de investigación fue más a fondo que las investigaciones previas en las complejidades de la vida familiar de los adolescentes (Reiss, Neiderhiser, Hetherington y Plomin, 2000). Este proyecto abarcó a 720 familias de varias zonas de Estados Unidos, y en cada

familia se estudió a dos hermanos del mismo sexo: gemelos idénticos, gemelos fraternos, hermanos, medios hermanos y hermanastros sin relación biológica. El diseño de esta investigación permitió a los investigadores examinar cuestiones de las influencias familiares genéticas y ambientales sobre los adolescentes, así como estudiar las diferencias de las experiencias de los hermanos en la misma familia. Los métodos usados en el estudio incluyeron no sólo cuestionarios sino entrevistas, filmación de interacciones familiares e información sobre el mundo social de los adolescentes fuera de la familia. Cuando comenzó el estudio, los hermanos tenían una edad promedio de 12 y 15 años, y se siguió a las familias por un periodo de tres años.

Todavía continúa el análisis de los datos del proyecto, pero hasta ahora ha arrojado muchos resultados interesantes. En términos de las dimensiones de *calidez* y *negatividad*, se encontró evidencia de **crianza diferencial**, lo que quiere decir que en la misma familia, el comportamiento de los padres hacia los hermanos es diferente (Feinberg y Hetherington, 2001). La crianza diferencial daba por resultado **influencias ambientales no compartidas**, lo que significa que los hermanos experimentaban ambientes familiares muy diferentes y las consecuencias de esas diferencias se hacían evidentes en el comportamiento y el funcionamiento psicológico de los adolescentes. Además, la influencia de la genética parecía ser especialmente fuerte para la negatividad de los padres en el sentido de que cuanto mayor fuera la semejanza genética de dos hermanos, más parecida era la conducta de los padres hacia ellos en lo que respecta a la negatividad (Feinberg, Neiderhiser, Howe y Hetherington, 2001). Esto parece indicar interacciones evocativas genotipo-ambiente, porque apunta a que la negatividad de los padres fue provocada por la conducta (de base genética) de los adolescentes.

Además, los padres y los adolescentes a menudo diferían en sus informes del comportamiento en la crianza (Feinberg *et al.*, 2001): los padres referían más calidez y menos negatividad de su parte que lo dicho por sus adolescentes. Para los adolescentes más jóvenes, cuanto más diferentes fueran sus informes de los de sus padres, más probable era que su funcionamiento fuera malo (Feinberg, Howe, Reiss y Hetherington, 2000). Esto indica que es importante tomar numerosos informes de la conducta de crianza en lugar de considerar únicamente los informes de los adolescentes, como sucede con la mayoría de los estudios.

## La crianza en otras culturas

Casi toda la investigación sobre los estilos de crianza ha tenido lugar en la sociedad estadounidense, y la mayor parte de ella se ha realizado en familias de la cultura mayoritaria. ¿Cuáles son las relaciones entre los padres y el adolescente si nos alejamos de la experiencia estadounidense y miramos a otras partes del mundo, en especial hacia las culturas no occidentales?

Es probable que la diferencia más sorprendente sea lo raro que es el estilo de crianza con autoridad en las culturas no occidentales. Recuerde que una característica distintiva de los padres con autoridad es que no se basan en la autoridad del papel paterno para asegurarse de que los adolescentes obedezcan sus órdenes e instrucciones. No se limitan a establecer la ley y a esperar que sea obedecida. Por el contrario, los padres con autoridad *explican las razones* de lo que desean que hagan los adolescentes y *discuten* las directrices para la conducta de los adolescentes (Baumrind, 1971, 1991a; Steinberg y Levine, 1997).

Sin embargo, fuera de Occidente es un método sumamente raro de socialización del adolescente. En las culturas tradicionales, los padres esperan que su autoridad sea obedecida sin cuestionarla y sin pedir explicaciones (Whiting y Edwards, 1988). Pasa así no sólo en las culturas tradicionales no industrializadas, sino también en las culturas tradicionales industrializadas fuera de Occidente, de manera más notable en culturas asiáticas como China, Japón, Vietnam y Corea del Sur (Fuligni *et al.*, 1999; Tseng, 2004; Zhou, 1997). Las culturas asiáticas tienen una tradición de **piedad filial**, lo que significa que se espera que los niños respeten, obedezcan y veneren a sus padres durante toda la vida (Lieber, Nihira y Mink, 2004). También en otras culturas tradicionales, el *papel del padre* conlleva mayor autoridad que en Occidente. No se supone que los padres den razones de por qué deben ser respetados y obedecidos. El simple hecho de



Las culturas más tradicionales subrayan el respeto y la obediencia a los padres. Aquí vemos a un adolescente oriental y a su padre.

ser padres y de que los jóvenes son sus hijos se considera una justificación suficiente de su autoridad (en el apartado Enfoque en la cultura encontrará un ejemplo).

¿Significa esto que el estilo de crianza característico en las culturas tradicionales es autoritario? No, aunque en ocasiones los especialistas han llegado a esta conclusión errónea. Recuerde que una crianza autoritaria combina una alta exigencia con *poca sensibilidad*. En las culturas tradicionales los padres son muy exigentes, y su exigencia a menudo es más intransigente de lo que es común en Occidente. Sin embargo, no es verdad que en las culturas tradicionales los padres sean poco sensibles. Por el contrario, en las culturas tradicionales no industrializadas es común que los padres y los adolescentes establezcan una cercanía que es casi imposible en las familias occidentales, ya que pasan juntos prácticamente todos los días, trabajando lado a lado (los muchachos con el padre, las chicas con la madre), de una forma que impide la estructura económica de las sociedades industrializadas (Schlegel y Barry, 1991). En las culturas tradicionales industrializadas, como las culturas asiáticas, los padres y los adolescentes también mantienen un fuerte grado de cercanía, que se refleja en un sentido de interdependencia y en actividades compartidas y obligaciones mutuas (Fuligni *et al.*, 1999; Lim y Lim, 2004).

Sin embargo, la sensibilidad de los padres puede expresarse de manera muy diferente en las culturas no occidentales. Por ejemplo, en las culturas no occidentales es raro que los padres elogien a sus hijos (Whiting y Edwards, 1988), y en muchas culturas asiáticas son raras las conversaciones íntimas entre padres y adolescentes (Jeffries, 2004). Pero ¿son sensibles los padres de adolescentes en las culturas no occidentales? ¿Tienen un profundo apego emocional a sus adolescentes, los quieren y están profundamente preocupados por su bienestar? Sin lugar a dudas la respuesta es sí.

Si no se puede llamar autoritarios a los padres de las culturas no occidentales, ¿qué *son* entonces? El hecho es que no concuerdan muy bien con el esquema de crianza presentado antes. Están más cerca de los padres con autoridad, porque, igual que ellos, tienden a ser muy exigentes y muy sensibles. Sin embargo, como se observó, su exigencia es muy diferente de la exigencia del padre con autoridad de Estados Unidos o de Occidente.

Diana Baumrind (1987), la especialista que acuñó la terminología de los estilos de crianza que hemos estado analizando, aceptó las dificultades para ubicar a las culturas tradicionales en su esquema. De hecho, propuso el término **estilo de crianza tradicional** para describir la crianza que es común de las culturas tradicionales: mucha sensibilidad y mucho de una exigencia que no alienta la discusión y el debate sino que espera conformidad en virtud de las ideas culturales que apoyan la autoridad del papel paterno (Baumrind, 1987).

La dificultad de ubicar a otras culturas en el esquema de Baumrind no sólo se aplica a las culturas tradicionales no occidentales, sino también a las culturas de las minorías étnicas que son parte de la sociedad estadounidense. Algunos estudios indican que los padres afroestadounidenses, latinos y asiaticoestadounidenses tienen menor probabilidad que los padres blancos de ser clasificados como padres con autoridad (por ejemplo, Dornbusch *et al.*, 1987; Feldman *et al.*, 1991; Steinberg *et al.*, 1994; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992). Sin embargo, como ninguno de esos estudios utilizó la categoría más reciente de Baumrind de "tradicional" como una de las clasificaciones, es difícil decir qué significa. Si en esos estudios los padres eran muy sensibles y también mostraban una elevada exigencia intransigente que rechaza la discusión y la explicación, no podrían encajar bien en ninguna de las categorías con autoridad o autoritaria usadas por los investigadores.

En años recientes psicólogos asiaticoestadounidenses han argumentado que no es fácil aplicar a los padres de origen asiático las designaciones de padres con autoridad ni autoritarios (Chao, 2001; Chao y Tseng, 2002; Lim y Lim, 2004). Proponen que quizá los investigadores no han entendido la crianza asiaticoestadounidense y la consideraron erróneamente autoritaria, porque tiene un grado y tipo de exigencia que es característica de las familias asiáticas pero que le parecería incorrecta a un investigador blanco que no está familiarizado con las ideas culturales asiáticas. Los adolescentes asiaticoestadounidenses no muestran ninguno de los efectos negativos que se asocian con la crianza autoritaria. Por el contrario, en comparación con los adolescentes blancos, tienen un mayor aprovechamiento escolar, menos problemas conductuales y psicológicos (Chao y Tseng, 2002; Steinberg, 1996). Además, las actitudes familiares de interdependencia entre los adolescentes y adultos emergentes de origen asiático se relacionan con sus altas tasas de logro académico y con sus bajas tasas de dificultades (Tseng, 2004). Esto indica que el contexto cultural es crucial para predecir los efectos que tendrá la crianza en los adolescentes.

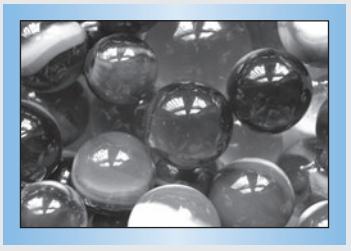
En la sociedad estadounidense también se ha clasificado a los padres latinos como autoritarios (Busch-Rossnagel y Zayas, 1991). El sistema de ideas culturales de los latinos valora la idea de *respeto*, que subraya la consideración y la obediencia a los padres y a los mayores, en especial al padre (Harwood *et al.*, 2002). El papel del padre se considera suficiente para disponer de autoridad, sin que tenga que explicar sus reglas a sus hijos. Sin embargo, una vez más esto no significa que su estilo de crianza sea autoritario. Otro pilar de las ideas culturales latinas es el **familismo**, que resalta el amor, la cercanía y las obligaciones mutuas de la vida familiar latina (Harwood *et al.*, 2002). Esto difícilmente se parece a la actitud distante y



## Enfoque en la *cultura*

### Los jóvenes y su familia en la India

En la actualidad, la India es el segundo país más poblado del mundo, pues tiene más de 1,000 millones de habitantes. Se prevé que para mediados del siglo XXI sobrepase a China y alcance una población de 1,500 millones, cerca de cinco veces la población proyectada de Estados Unidos. India es un país increíblemente diverso, con una gran variedad de religiones, lenguajes y culturas regionales. No obstante, los especialistas creen que puede identificarse una cultura común hindú (Segal, 1998), incluso con respecto a los jóvenes y sus familias. Las características de la familia hindú ofrecen un buen ejemplo de la vida familiar de los jóvenes en una cultura tradicional.



Las familias hindúes comparten muchas características con otras culturas tradicionales revisadas en el libro. Los valores colectivistas son fuertes y el bienestar y éxito de la familia se consideran más importantes que el bienestar y éxito del individuo (Saraswathi, 1999, 2006). Hay un fuerte énfasis en el sacrificio y a los niños se les enseña desde muy pequeños a renunciar a sus propios deseos en aras de los intereses de la familia como un todo. Durante toda la vida se hace hincapié en la interdependencia entre los miembros de la familia, en lo emocional, lo social y lo económico (Gupta, 1987; Kakar, 1998; Shukla, 1994).

Como en las culturas más tradicionales, la familia hindú tiene una clara jerarquía que se basa en la edad (Kakar, 1998; Reddy y Gibbons, 1999; Saraswathi, 2006; Segal, 1998). Se recalca el respeto a los mayores. Incluso en la niñez se entiende que los niños mayores tienen una autoridad firme sobre cualquiera que sea menor que ellos; incluso en la adultez, los adultos mayores merecen respeto y deferencia de los más jóvenes por el solo hecho de ser mayor. Debido a que es común que los matrimonios jóvenes vivan con los padres del marido en lugar de que vivan en una casa aparte, muchos hogares con hijos también albergan a los abuelos y, a menudo, a tíos, tías y primos. Este esquema está cambiando, porque la urbanización es cada vez mayor en la sociedad hindú y los hogares de las familias extensas son menos comunes en las zonas urbanas que en las rurales. No obstante, incluso ahora 80% de la población hindú es rural y vive de acuerdo con los usos de la familia tradicional (Carson *et al.*, 1999).

Una característica distintiva de la familia hindú tradicional es la idea de que los padres, en especial el padre, deben ser considerados por sus hijos de la misma manera que un devoto considera a su dios. La religión hindú, en la que cree la mayoría de los hindúes, tiene muchos dioses con diversos grados de poder, por lo que esto no implica afirmar que el padre es como "Dios" en un sentido occidental. Sin embargo, la analogía de un padre que es como un dios para sus hijos simboliza y expresa bien la naturaleza absoluta de su autoridad dentro de la familia.

Esas características de la familia hindú tienen implicaciones importantes para el desarrollo de los



En India, los adolescentes se benefician de relaciones familiares cercanas.

adolescentes y los adultos emergentes. La autoridad inherente de los padres y el énfasis en el respeto a los mayores significan que los padres esperan obediencia incluso de los adolescentes y los adultos emergentes. Las familias tradicionales hindúes no incluyen la explicación de las reglas y la discusión de las decisiones que caracterizan la relación de los adolescentes con sus padres que practican un estilo de crianza con autoridad en Occidente. Que los padres expliquen las razones de sus reglas o que los jóvenes exijan participar en las decisiones familiares sería considerado una ofensa a la autoridad inherente de los padres. Esto no quiere decir que los padres sean "autoritarios" en el esquema de los estilos de crianza descritos en Occidente. Por el contrario, se sabe que la calidez, amor y afecto son especialmente intensos en las familias hindúes (Kakar, 1998; Larson *et al.*, 2000). El estilo "tradicional" de crianza que vimos en este capítulo describe mejor a la crianza hindú.

La autoridad de los padres en las familias hindúes también significa que no hay las mismas expectativas de autonomía para los adolescentes y los adultos emergentes que en las familias occidentales (Gupta, 1987; Larson *et al.*, 2000; Reddy y Gibbons, 1999; Segal, 1998; Shukla, 1994). Los adolescentes hindúes pasan la parte mayor de su tiempo libre con su familia, no con sus amigos. Las citas y las relaciones sexuales antes del matrimonio son casi inexistentes (Kakar, 1998). La mayoría de los matrimonios son concertados por los padres, no son elegidos de manera independiente por los jóvenes. Los adultos emergentes permanecen en casa de los padres hasta el matrimonio.

¿Cuáles son las consecuencias de estas prácticas familiares para el desarrollo de los adolescentes y los adultos emergentes hindúes? Un lector occidental podría sentirse tentado a considerar que las prácticas de las familias hindúes son "malsanas" por su cualidad jerárquica patriarcal y por la forma en que se suprime la autonomía de los jóvenes. Sin embargo, probablemente sea más certero considerar que la socialización de la familia hindú tiene ventajas y desventajas, como otras formas de socialización (Arnett, 1995a, 2006b). Para los jóvenes hindúes es claro que hay costos en términos de la autonomía individual. Que se espere que uno obedezca a los padres incluso cuando se tienen más de veinte años, que se le desaliente incluso de cuestionar la autoridad y el juicio de los padres y que los padres controlen las decisiones cruciales en el amor y el trabajo, significa claramente que la autonomía de los jóvenes está restringida en las familias hindúes.

Sin embargo, las prácticas familiares hindúes también tienen beneficios. Los jóvenes que crecen en una familia hindú, unida e interdependiente, tienen el beneficio del apoyo y la orientación de la familia cuando comienzan los papeles adultos. Como respetan la edad y la experiencia de sus padres, valoran el consejo que éstos les proporcionan acerca de qué ocupación seguir y con quién casarse (Kakar, 1998; Saraswathi, 2006). Tener un fuerte sentido de interdependencia familiar también proporciona a los jóvenes hindúes una fuerte identidad familiar, que los hace menos solitarios y vulnerables mientras se forman una identidad individual. Los adolescentes hindúes presentan tasas bajas de delincuencia, depresión y suicidio en comparación con los adolescentes occidentales (Kakar, 1998).

La influencia de la globalización puede verse en la cultura hindú como en otras culturas tradicionales. Los estilos occidentales de vestimenta, lenguaje y música son populares entre los jóvenes hindúes. En las familias urbanas de clase media está cambiando el patrón tradicional de autoridad paterna, y la relación de los padres con sus hijos adolescentes implica cada vez más la discusión y la negociación (Larson *et al.*, 2000; Patel-Amin y Power, 2002; Reddy y Gibbons, 1999). No obstante, los jóvenes hindúes siguen sintiendo orgullo por la tradición hindú de familias cercanas y expresan el deseo de ver que esa tradición perdure (Mullatti, 1995).

a la hostilidad que caracterizan a los padres autoritarios, y de hecho, algunos estudios confirman los efectos positivos del familismo en los adolescentes latinos (Fuligni *et al.*, 1999; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1996).

## Apego a los padres

*"[Mis padres están] siempre conmigo y siento que siempre puedo buscarlos y que siempre dirán algo que me hará sentir mejor."*

—Muchacha de 17 años
(Konopka, 1985, p. 71)

*"Es como si me metiera en un problema muy malo y que mis amigos se asustaran, tú sabes, y se fueran. Pero mis padres siempre estarán conmigo."*

—Devon, adolescente afroestadounidense
(Jeffries, 2004, p. 120)

Hemos observado que los adolescentes afirman repetidamente que sus padres se encuentran entre las figuras más importantes de su vida y que la mayoría de los jóvenes mantienen un sentido de cercanía emocional con sus padres durante la adolescencia y la adultez emergente. Una importante teoría que describe las relaciones emocionales entre padres e hijos es la **teoría del apego**. La teoría fue formulada por el psiquiatra británico John Bowlby (1969, 1973, 1980), quien argumentaba que entre los humanos, al igual que entre otros primates, el apego entre padres e hijos tiene una base evolutiva en la necesidad de los jóvenes vulnerables de la especie de permanecer cerca de los adultos para que los cuiden y protejan. Una colega de Bowlby, la psicóloga estadounidense Mary Ainsworth (1967, 1982), observó interacciones entre madres y lactantes y describió dos tipos generales de apego: el **apego seguro**, en que los lactantes usan a la madre como una "base segura desde la cual pueden explorar" cuando todo está bien, pero que buscan en ella comodidad y consuelo físico si se sienten asustados o amenazados; y el **apego inseguro**, en el cual los lactantes tienen desconfianza de explorar el ambiente y se resisten o evitan a la madre cuando intenta ofrecerles comodidad o consuelo.

Aunque la mayor parte de la investigación y la teoría sobre el apego se enfocaron inicialmente en la infancia, tanto Bowlby como Ainsworth creían que el apego que se forma en la infancia con el **cuidador primario** (por lo regular, pero no necesariamente, la madre) establece la base para el apego con otros a lo largo de la vida de la persona. Bowlby recordó una frase de Sigmund Freud para describirlo, según la cual Freud afirmaba que la relación con la madre es "el prototipo de todas las relaciones amorosas [futuras]" (Freud, 1940/1964, p. 188). De acuerdo con Bowlby (1969), en el curso de las interacciones con el cuidador primario, el lactante desarrolla un **modelo de trabajo interno** que moldea las expectativas e interacciones en las relaciones con los demás a lo largo de la vida. Esto implica que en la adolescencia y la adultez emergente, la calidad de las relaciones con otros (amigos, maestros, parejas románticas y los propios padres) habrá sido moldeada, para bien o para mal, por la calidad del apego que se experimentó hacia los padres en la infancia.

Es una afirmación interesante y que nos hace reflexionar. ¿Qué tanto apoyo recibe de la investigación? Primero, muchas investigaciones indican que un apego seguro hacia los padres *en la adolescencia* está relacionado con diversos resultados favorables. El apego seguro hacia los padres se relaciona con diversos aspectos del bienestar de los adolescentes, incluyendo la autoestima y la salud física y psicológica (Allen y Kuperminc, 1995; Allen y Land, 1999; Juang y Nguyen, 1997). Los adolescentes que tienen un apego seguro hacia sus padres suelen tener relaciones más cercanas con los amigos y las parejas románticas (Allen y Bell, 1995; Laible, Carlo y Rafaelli, 2000; Roisman, Madsen, Hennighausen, Sroufe y Collins, 2001). También se ha encontrado que la seguridad del apego hacia los padres en la adolescen-



El apego seguro a los padres está relacionado con el bienestar de los adolescentes en varios aspectos.

cia predice diversos resultados en la adultez emergente, incluyendo los logros académicos y laborales, problemas psicológicos y consumo de drogas (Allen *et al.*, 1998; Cooper *et al.*, 2004; O'Connor *et al.*, 1996).

Otra predicción de la teoría del apego se relaciona con la compatibilidad entre autonomía y **grado de relación** en la adolescencia. Según la teoría del apego, la autonomía (ser capaz de gobernarse uno mismo) y el grado de relación (sentirse emocionalmente cerca de los padres) deben ser dinámicas compatibles, más que opuestas, en las relaciones con los padres. Es decir, en la infancia así como en la adolescencia, si los hijos se sienten cercanos a sus padres y confían en su amor e interés, es probable que al crecer tengan un sentimiento sano de autonomía con respecto a sus padres (Allen y Bell, 1995). En lugar de fomentar la dependencia prolongada hacia los padres, un apego seguro da a los hijos la confianza de salir al mundo, utilizando a la comodidad de ese apego como una "base segura desde la cual explorar".

Esta predicción de la teoría del apego es apoyada por la investigación. Los adolescentes más autónomos y con mayor confianza en sí mismos refieren relaciones afectuosas cercanas con sus padres (Allen *et al.*, 1994; Ryan y Lynch, 1989); Zimmer-Gembeck y Collins, 2003). A los adolescentes que tienen problemas para establecer autonomía en la adolescencia también les resulta más difícil mantener unas relaciones sanas con sus padres. El desequilibrio entre autonomía y el grado de relación (es decir, muy poco de uno o de ambos) se relaciona con diversos resultados negativos, como problemas psicológicos y consumo de drogas (Allen *et al.*, 1994; Zimmer-Gembeck y Collins, 2003).

Sin embargo, esos estudios no prueban la parte medular de la teoría del apego, que es la afirmación de que el apego de la *infancia* forma la base de todas las relaciones posteriores, incluyendo las de la adolescencia y la adultez emergente. ¿Qué indican los estudios acerca de este tema crucial? Hasta ahora los datos son limitados porque los lactantes que participaron en los primeros estudios del apego apenas alcanzaron la adolescencia. Estudios realizados con universitarios han intentado reconstruir sus primeros apegos haciendo que recuerden varios aspectos de su relación con los padres en la niñez (Duemmler y Kobak, 2001; Kobak y Cole, 1994; Kobak *et al.*, 1993). Esos estudios han encontrado que los universitarios que recuerdan haber tenido apego seguro en la niñez también informan (en el presente) de tasas más bajas de depresión (Kobak y Cole, 1994), relaciones románticas más estables (Davis y Kirkpatrick, 1998) y amistades más cercanas (Kerns, 1994) en comparación con los estudiantes que dicen que tuvieron apego inseguro en la niñez. Esto parece congruente con la predicción de la teoría del apego de que un apego seguro en la infancia proporciona una base sólida para el desarrollo posterior. Sin embargo, esta metodología depende de hacer que la gente evoque recuerdos de la niñez, lo que otras investigaciones consideran como una empresa poco confiable, distorsionada por las fallas de la memoria y por la calidad de las relaciones actuales.

Algunos estudios longitudinales sobre el apego que han elegido muestras de niños y les han dado seguimiento hasta que llegan a la adolescencia apoyan las predicciones de la teoría del apego. Waters y sus colaboradores (2000) publicaron que 72% de los niños de su muestra recibieron la misma clasificación de apego a los 21 años que habían recibido al año de edad. Un estudio encontró que una separación prolongada de los padres durante la infancia o la niñez temprana predecía un apego menos seguro a los padres en la adolescencia, lo cual coincide con la teoría del apego, que afirma que la separación temprana de los padres puede producir problemas a largo plazo en el desarrollo emocional (Woodward, Fergusson y Belsky, 2000).

Otro estudio encontró que la clasificación de apego en la primera infancia predecía la calidad de las interacciones con otros a los 10 y los 15 años (Sroufe, Carlson y Schulman, 1993). Cuando los niños que participaron en el estudio original cumplieron 10 años, los investigadores los invitaron a un campamento de verano donde se examinarían sus relaciones con los pares. A los 10 años, se juzgó que los niños que habían tenido un apego seguro en la primera infancia tenían más habilidades sociales, más confianza en sí mismos y que eran menos dependientes de otros campistas. Cinco años más tarde, los investigadores organizaron otra reunión en un campamento donde podría evaluarse de nuevo a los chicos. A los 15 años, los adolescentes que en la primera infancia habían tenido un apego seguro expresaban sus sentimientos de manera más abierta y era más probable que formaran relaciones cercanas con los pares. Sin embargo, en un seguimiento más reciente, los investigadores no encontraron una continuidad entre la seguridad del apego hacia los padres en la primera infancia y a los 19 años (Weinfield, Sroufe y Egeland, 2000). Un estudio longitudinal de Lewis y colaboradores (2000) arrojó resultados similares.

En años recientes, algunos investigadores del apego han modificado su afirmación de que el apego infantil es la base de todas las relaciones posteriores (Egeland y Carlson, 2004). Ahora opinan que el apego infantil establece tendencias y expectativas que pueden ser modificadas luego por experiencias posteriores en la niñez, la adolescencia y más allá. Esta visión del apego también es más bidireccional y considera que la calidad del apego no sólo se debe a la conducta de los padres sino también al temperamento y la conducta del niño.

## Conflicto entre los padres y el adolescente

*"Este es un mundo peligroso, con tantas drogas, conductores ebrios, delitos violentos, niños que desaparecen y lo que usted quiera. Yo sé que mis hijos son muy responsables, pero ¿puedo confiar en todos sus amigos? ¿Van a terminar en un problema del que no puedan salir? ¿Van a poder superarlo? Uno nunca puede estar seguro, de modo que me preocupo y establezco hora de llegada y pongo reglas acerca de dónde pueden ir y con quién pueden salir. No porque quiera ser un papá severo sino porque quiero que estén a salvo."*

—John, padre de un muchacho de 16 años y de una adolescente de 13 (Bell, 1998, p. 54)

*"Mi padre es muy estricto, tenía muchas reglas cuando yo iba a la preparatoria y no cedía por nada. A mi padre le preocupaba mucho que me estuviera haciendo mayor y que me interesara demasiado en los muchachos. Esta preocupación lo llevó a imponer reglas estrictas que nos hacían pelear mucho. No me iba a dejar salir hasta que tuviera 16 años, pero para él esto significaba: 'Ni siquiera puedes hablar con un muchacho hasta que tengas 16 años'. A duras penas me dejaba salir."*

—Danielle, 19 años (Arnett, datos inéditos)

Aunque los niños y los adolescentes establecen apego hacia sus padres, el curso de la vida familiar no siempre está exento de problemas, y esto parece ser especialmente cierto en el caso de familias con adolescentes. Por distintas razones, la adolescencia puede ser una época difícil para la relación con los padres.

No debe exagerarse el grado de conflictos entre los padres y el adolescente. Las primeras teorías de la adolescencia, como las de G. Stanley Hall (1904) y Anna Freud (1946), hicieron parecer que era universal e inevitable que *todos* los adolescentes se rebelaran contra sus padres y que *todos* los padres y adolescentes tuvieran grandes conflictos durante muchos años. Anna Freud (1946) afirmó incluso que los adolescentes no tendrían un desarrollo normal sin esta turbulencia en su relación con sus padres.



Los conflictos en la adolescencia son más frecuentes e intensos entre madres e hijas.

Pocos especialistas de la adolescencia siguen creyéndolo. En las décadas pasadas numerosos estudios indicaron que esto no es verdad. De hecho, los adolescentes y sus padres coinciden en muchos de los aspectos más importantes de su visión de la vida y, por lo general, sienten mucho amor y respeto mutuo (Moore *et al.*, 2002; Offer y Schonert-Reichl, 1992; Smetana, 2005). En la década de 1960 se realizaron dos estudios muy importantes para disipar el estereotipo de los conflictos perpetuos y feroces en las relaciones entre adolescentes y sus padres (Douvan y Adelson, 1966; Offer, 1969). Ambos estudios encontraron que la gran mayoría de los adolescentes quieren a sus padres, confían en ellos y los admiran. También encontraron que eran comunes los desacuerdos entre los adolescentes y sus padres, pero que las discusiones tenían que ver con problemas menores, como la hora de llegar a casa, la ropa, el arreglo y el uso del carro familiar. Esas discusiones no eran una amenaza seria para el apego entre los padres y sus hijos adolescentes.

Estudios más recientes confirman lo anterior (por ejemplo, Moore *et al.*, 2002; Steinberg, 1990, 2000). Esos estudios informan que los adolescentes aman a sus padres y se interesan por ellos y confían en que sienten lo mismo por ellos. Al igual que los primeros estudios, los más recientes encuentran que las discusiones entre padres y adolescentes tienen que ver con problemas menores, como la hora de llegar a casa, la ropa, gustos musicales y cosas por el estilo (Smetana, 1988, 2005; Steinberg y Levine, 1997). Los padres y adolescentes




Los quehaceres son una fuente común de conflictos entre los padres y los adolescentes. FOR BETTER OR WORSE, reproducido con autorización de United Features Syndicate, Inc. Copyright © 1992 FOR BETTER OR WORSE por Lynn.

pueden estar en desacuerdo y discutir por estos temas, pero por lo regular están de acuerdo en valores fundamentales como la importancia de la educación, el valor de trabajar duro y la conveniencia de ser honesto y digno de confianza (Gecas y Seff, 1990).

Sin embargo, no nos dejemos llevar tampoco por el retrato halagüeño de la armonía familiar. Algunos estudios indican que los conflictos con los padres se incrementan repentinamente en la adolescencia temprana y que persisten varios años antes de disminuir en la adolescencia tardía (Arnett, 1999a; Dworkin y Larson, 2001; Larson y Richards, 1994; Laursen, Coy y Collins, 1998).

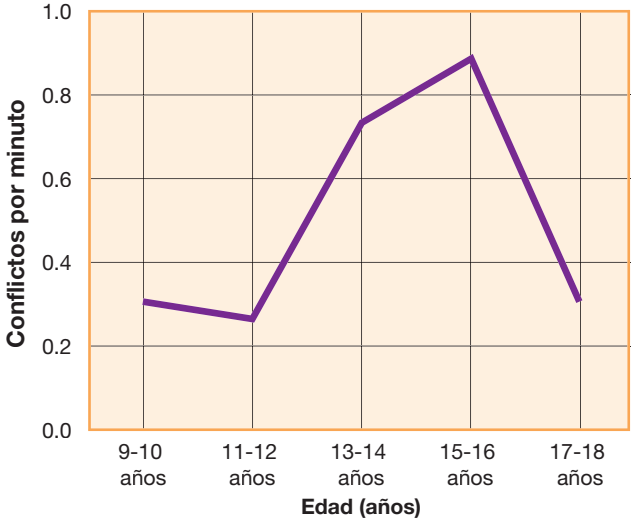



**FIGURA 7.3** Conflictos observados por minuto en la interacción madre-hijo en sesiones de 30 minutos filmadas en un periodo de ocho años.

Fuente: Granic, Dishion y Hollenstein (2003).

En la figura 7.3 se muestra la pauta de los conflictos a lo largo de la adolescencia, tomada de un estudio longitudinal que observó a madres e hijos en interacciones grabadas en video en cinco ocasiones en un periodo de ocho años (Granic, Dishion y Hollenstein, 2003). Un estudio canadiense encontró que 40% de los adolescentes informaban de peleas con sus padres al menos una vez a la semana (Sears *et al.*, 2006). La frecuencia de los conflictos entre el adolescente *común* y sus padres es más alta que entre las parejas con problemas (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1991). Los conflictos en la adolescencia es especialmente frecuente e intenso entre madres e hijas (Collins y Laursen, 2004). Padres y adolescentes refieren conflictos más frecuentes que antes durante la adolescencia temprana; para la adolescencia media, los conflictos con los padres suele ser un poco menos frecuente pero más intenso (Laursen *et al.*, 1998). Es sólo en la adolescencia tardía y la adultez emergente que hay una disminución considerable en los conflictos con los padres (Arnett, 2003a, 2004a).

Quizá como consecuencia de esos conflictos, los padres perciben la adolescencia como la etapa más difícil del desarrollo de sus hijos (Buchanan *et al.*, 1990). En un estudio reciente realizado en los Países Bajos, 56% de los padres consideraban a la adolescencia como el tiempo más difícil para un padre, en comparación de 5% que consideró de esa manera al primer año de vida y 14% para el periodo de los dos y tres años (Meeus, 2006). Aunque la madurez es una época especialmente fructífera y satisfactoria para los adultos, la satisfacción de muchos es menor en su relación con sus hijos cuando llegan a la adolescencia (Gecas y Seff, 1990; Gladding, 2002). A medida que aumentan los conflictos entre padres y adolescentes, la cercanía disminuye (Laursen y Collins, 2004; Larson y Richards, 1994).

## Fuentes de conflicto con los padres

*"Un minuto mi madre me trata como si fuera lo bastante mayor para hacer esto o aquello, como ayudarla en la casa haciendo las compras o preparando la cena o cuidando a mi hermanito. Y siempre me dice: '¡Ya tienes 13 años, ya deberías saber que eso no se hace!' Pero al siguiente minuto, cuando hay algo que de verdad quiero hacer, como ir a una fiesta a la que todos van a ir, ella dice: 'Eres demasiado joven para eso'."*

—Elizabeth, 13 años (Bell, 1998, p. 55)

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Aplique la idea del complejo de costumbres a los conflictos entre padres e hijos de la cultura mayoritaria estadounidense. ¿Cómo es que los temas comunes de los conflictos reflejan ciertas ideas culturales?

Pero ¿por qué pelean más que antes los padres y los adolescentes? ¿A qué se debe que la adolescencia temprana sea una época en que los conflictos con los padres sean tan constantes? Parte de la explicación se encuentra en los cambios biológicos y cognoscitivos de la adolescencia. En lo que respecta a lo biológico, con la pubertad los adolescentes se hacen más grandes y fuertes, lo que hace más difícil que los padres impongan su autoridad en virtud de su mayor presencia física. Además, la pubertad significa madurez sexual, lo que a su vez significa que los temas sexuales sean causa de conflictos (al menos de manera indirecta), lo que no sucedía en la niñez (Arnett, 1999a; Steinberg, 1990). Los adolescentes de maduración temprana suelen tener más conflictos con sus padres que los que maduran "a tiempo" (Collins y Laursen, 2004), debido quizá a que los problemas sexuales surgen antes.

En lo cognoscitivo, las mayores capacidades para el pensamiento más abstracto y complejo permiten a los adolescentes argumentar mejor que los preadolescentes, y esto dificulta a los padres imponerse con rapidez en las discusiones con sus hijos. Según la psicóloga Judith Smetana, los conflictos pueden ser también un reflejo de los cambios cognoscitivos experimentados por los adolescentes y sus padres en las distintas formas en que perciben y definen el margen de autonomía de los adolescentes (Smetana, 1989, 2005). Es común que los padres vean los temas de los conflictos como cuestión de convenciones sociales deseables, mientras que los adolescentes los consideran cuestión de elección personal. La investigación de Smetana indica que, en especial en la adolescencia temprana, los padres y los adolescentes a menudo están en desacuerdo acerca de quién debería tener la autoridad en cuestiones como ropa y corte de pelo, la elección de amigos y qué grado de orden (o desorden) debería mantenerse en la habitación del muchacho (Smetana, 1989, 2005; Smetana y Asquith, 1994; Smetana y Gaines, 1999). Los padres piensan que ellos deben decidir sobre esos temas, o al menos influir y establecer límites en ellos; en cambio, los adolescentes los consideran asuntos de elección personal sobre los que ellos ya pueden decidir. Quizá el punto más alto de los conflictos ocurre en la adolescencia temprana porque es el tiempo en que los adolescentes empiezan a presionar para ganar más autonomía, y los padres se adaptan a la nueva madurez de sus hijos y tratan de decidir cuánta autonomía deberían concederles. En opinión de Smetana y otros especialistas en los adolescentes y las familias, los conflictos pueden ser constructivos y útiles si fomentan un nuevo equilibrio en el sistema familiar que conceda mayor autonomía a los adolescentes (Collins, 1997; Laursen y Collins, 2004; Steinberg, 2004).

Aunque la mayor parte de los conflictos entre el adolescente y sus padres son por problemas menores, algunos problemas que en la superficie parecen triviales son señales de problemas básicos más serios (Arnett, 1999a). Por ejemplo, la mayoría de los padres y adolescentes estadounidenses tienen poca comunicación acerca de temas sexuales. En especial en la era del sida y de otras enfermedades de transmisión sexual, sería sorprendente que la mayoría de los padres no tuvieran alguna preocupación por la conducta sexual de sus hijos adolescentes, pero les resulta difícil hablar con ellos de forma directa acerca de temas sexuales. Como resultado, pueden decir: "No puedes llevar eso a la escuela", cuando en realidad quieren decir: "Eso es muy provocativo sexualmente". Pueden decir: "No sé si es buena idea que salgas con él", cuando en realidad quieren decir: "Él tiene esa mirada mala y lujuriosa. Me preocupa que quiera tener sexo contigo y, sobre todo, que te guste la idea". "Tienes que estar en casa a las once de la noche" puede querer decir: "La película termina a las diez y no quiero que tengas tiempo de tener sexo entre la hora en que termina el cine y la hora en que llegas a casa".

Los temas sexuales no son los únicos acerca de los cuales se discute de esta manera indirecta. "No me gusta ese grupo con el que sales últimamente" puede significar: "Parecen que podrían consumir drogas y me preocupa que puedan convencerte de que tú también lo hagas". Las peleas por la hora de llegar a casa pueden reflejar los intentos de los padres por comunicar que: "Cuanto más pronto llegues, menos probable es que tú y tus amigos se emborrachen tanto que se pongan en peligro de sufrir un terrible accidente de tránsito".

Desde este punto de vista, las peleas no son necesariamente sobre temas triviales, sino que pueden ser

peleas por temas más serios de vida o muerte (Arnett, 1999a). Dada la conducta arriesgada de los adolescentes (como veremos en el capítulo 13), la preocupación de los padres por la seguridad y bienestar de sus hijos es legítima, pero también saben que en la cultura estadounidense se espera que suelten considerablemente las riendas cuando sus hijos llegan a la adolescencia. El resultado es que expresen sus preocupaciones de manera indirecta, a través de los que parecen ser temas menos serios.

## Cultura y conflictos con los padres

Aunque los cambios biológicos y cognoscitivos de la adolescencia sean fuente de conflictos entre el adolescente y sus padres, esto no significa que los conflictos sean universales y "naturales". En todas las culturas los adolescentes experimentan cambios biológicos y cognoscitivos, pero los conflictos entre el adolescente y sus padres no son característicos de todas las culturas (Arnett, 1999a). Las culturas toman la materia prima de la naturaleza y le dan formas muy diversas. Esto es tan cierto sobre los conflictos entre adolescentes y sus padres como en los otros temas abordados en el libro.

En las culturas tradicionales es raro que los padres y los adolescentes se metan en los conflictos nimios y frecuentes que son característicos de las relaciones en la cultura mayoritaria estadounidense (Schlegel y Barry, 1991; Whiting y Edwards, 1988). Las razones son en parte económicas. En muchas de esas culturas los miembros de la familia pasan mucho tiempo juntos, trabajando en empresas económicas familiares (Schlegel y Barry, 1991). Niños y adolescentes dependen de sus padres para satisfacer sus necesidades vitales, los padres dependen de la contribución de los niños y adolescentes al trabajo y se espera que todos los familiares se ayuden mutuamente en tiempos de necesidad. En tales condiciones, la presión para mantener la armonía familiar es intensa, debido a que la interdependencia económica de la familia es muy fuerte (Schlegel y Barry, 1991).

Sin embargo, no sólo la economía y la estructura de la vida cotidiana tienen que ver con que haya menos conflictos entre adolescentes y sus padres en las culturas tradicionales. Los conflictos en las relaciones de padres y adolescentes no sólo son pocos en las culturas tradicionales no industrializadas, sino también en las culturas tradicionales industrializadas, como Japón y Taiwán (Zhou, 1997), y en las culturas asiatica y latina que forman parte de la sociedad estadounidense (Chao, 1994; Harwood *et al.*, 2002; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1996). Esto indica que las ideas culturales acerca de la autoridad de los padres y el grado apropiado de independencia del adolescente son más importantes que la economía. Como vimos, el papel del padre tiene más autoridad en las culturas tradicionales que en Occidente, y esto hace menos probable que en dichas culturas los adolescentes expresen desacuerdos y rencores hacia sus padres (Arnett, 1999a; Phinney *et al.*, 2005).

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Qué efecto prevé que tendrá la globalización en los conflictos entre adolescentes y sus padres en las culturas tradicionales?

Esto no significa que en las culturas tradicionales los adolescentes no sientan en ocasiones la tendencia a resistirse o poner en duda la autoridad de sus padres, a cuestionar sus demandas y a discutir con ellos (Phinney *et al.*, 2005; Phinney y Ong, 2002). Igual que los adolescentes occidentales, en la pubertad pasan por cambios biológicos y cognoscitivos que pueden inclinarlos a dicha resistencia. Pero la socialización no sólo moldea la forma en que se comporta la gente, sino también sus ideas culturales, su forma de ver el mundo (Arnett, 1995a, 2006b; Shweder *et al.*, 1998). Cuando alguien ha sido criado en una cultura donde se enseña y recalca constantemente el estatus y autoridad de los padres y los mayores, de formas directas e indirectas, es poco probable que en la adolescencia cuestione la autoridad de sus padres, independientemente de su nueva madurez biológica y cognoscitiva. Dicho cuestionamiento simplemente no forma parte de sus ideas culturales acerca de cómo es el mundo y cómo debería ser. Aunque estén en desacuerdo con sus padres, es poco probable que lo expresen debido a sus sentimientos de obligación y respeto (Phinney y Ong, 2002).

Un punto clave para comprender la relación entre el adolescente y sus padres en las culturas tradicionales es que la independencia que es tan importante para los adolescentes occidentales no lo es tanto en las culturas no occidentales. Como hemos visto, en Occidente la regulación del ritmo de la adquisición de autonomía de los adolescentes a menudo es causa de conflictos entre adolescentes y sus padres. Sin embargo, los padres y los adolescentes occidentales están de acuerdo en que la independencia es la meta primordial para los adolescentes en su maduración rumbo a la adultez (Alwin, 1988). En Occidente se supone que los individuos lleguen al punto, en la adultez emergente, en que ya no vivan en la casa de sus padres, en que ya no dependan económicamente de ellos y en que hayan aprendido a ser individuos autónomos y autosuficientes (Arnett, 1998a). El ritmo de la creciente autonomía del adolescente es motivo de discusión entre los adolescentes y sus padres, no porque éstos no quieran que sus hijos lleguen a inde-

pendizarse de ellos, sino porque la meta primordial de la autosuficiencia que ambos valoran requiere adaptaciones y ajustes continuos en su relación conforme avanzan hacia esa meta. La creciente autonomía prepara a los adolescentes para vivir en una cultura donde se esperará que sean independientes y autosuficientes. Las discusiones, negociaciones y peleas comunes de las relaciones entre padres e hijos en Occidente también sirven para preparar a los adolescentes para que participen en una sociedad democrática y políticamente diversa.

Fuera de Occidente no se valora tanto a la independencia como resultado del desarrollo adolescente (Schlegel y Barry, 1991). En lo económico, lo social e, incluso, lo psicológico, la interdependencia tiene un valor más elevado que la independencia, no sólo durante la adolescencia sino a lo largo de la adultez (Markus y Kitayama, 1991, 2003; Phinney, Kim-Jo, Osorio y Vilhalmsdottir, 2005). De acuerdo con Schlegel y Barry (1991), en las culturas tradicionales "la independencia, tal como la conocemos, no sólo se consideraría egocéntrica sino también insensata, más allá de la razón" (p. 45), debido a las formas en que los miembros de la familia dependen uno del otro en lo económico. Así como un notable incremento en la autonomía durante la adolescencia prepara a los jóvenes occidentales para la vida adulta en una cultura individualista, aprender a ocultar los desacuerdos y someterse a la autoridad de los padres prepara a los adolescentes de las culturas tradicionales para una vida adulta en la cual la interdependencia es uno de los valores más altos y donde cada persona tiene un papel claramente designado y una posición en la jerarquía familiar.

## Relaciones de los adultos emergentes con sus padres

*"En la preparatoria me esmeraba por evitar las conversaciones con mis padres porque sentía que muchas de las cosas que querían saber no les incumbían. Ahora creo que mis padres saben poco acerca de mi vida porque no estoy en casa. No me hacen muchas preguntas, así que disfruto conversar con ellos."*

—Tara, 23 años
(Arnett, 2003a)

*"En la preparatoria era grosero, desconsiderado y peleaba mucho con mi mamá. Desde que vine a la universidad me di cuenta de lo mucho que significa para mí y lo mucho que se desvive por mí. He llegado a apreciarla mucho."*

—Matt, 21 años
(Arnett, 2004 a, p. 57)

*"Ellos siguen siendo mis padres, pero hay más. No sé si amistad sea la palabra correcta, pero me gusta salir con ellos y en realidad disfruto pasar tiempo con ellos, y ya no están tanto en un papel de padres. Su papel no es disciplinar, sino ser más una amistad confortable."*

—Nancy, 28 años
(Arnett, 2004 a, p. 58)

*"El año pasado me acerqué mucho a mi papá. Antes de la universidad tenía con él una relación definida de padre. Ahora es más como un mentor o un amigo. En general, la relación entre mis padres y yo es cada vez más de respeto mutuo."*

—Luke, 20 años
(Arnett, 2004 a, p. 58)

Casi en todas las culturas mayoritarias de Occidente, la mayoría de los jóvenes se mudan de la casa de sus padres en algún momento en la adultez emergente. En Estados Unidos, esto ocurre hacia los 18 o 19 años (Goldscheider y Goldscheider, 1999). Las razones más comunes para dejar el hogar ofrecidas por los adultos emergentes son la asistencia a la universidad, cohabitar con una pareja o el simple deseo de independencia (Goldscheider y Goldscheider, 1999; Juang *et al.*, 1999; Silbereisen *et al.*, 1996).

Cuando un joven deja el hogar, tiene lugar un trastorno en el sistema familiar que requiere el ajuste de los miembros de la familia. Como hemos visto, los padres se ajustan muy bien y de hecho informan de mayor satisfacción con el matrimonio y con la vida cuando sus hijos se van (White y Edwards, 1990). ¿Qué pasa con la relación entre los padres y los adultos emergentes? ¿Cómo influye la partida del joven?

Las relaciones entre padres y adultos emergentes mejoran cuando el joven deja la casa. Por lo menos en este caso, la ausencia aviva el amor. Muchos estudios han confirmado que los adultos emergentes refieren mayor cercanía y menos sentimientos negativos hacia sus padres después de mudarse (por ejemplo, Aquilino, 2006; Arnett, 2003a; O'Connor *et al.*, 1996; Shaver, Furman y Buhrmester, 1985; Smetana *et al.*, 2004). Además, entre

los adultos emergentes de la misma edad, los que se han mudado tienden a llevarse mejor con sus padres que los que permanecen en casa. Por ejemplo, Dubas y Petersen (1996) siguieron a una muestra de 246 jóvenes de los 13 a los 21 años. A los 21 años, los adultos emergentes que se habían mudado al menos a una hora de distancia (en carro) de sus padres hablaban de más cercanía con sus padres y valoraban mucho más sus opiniones. Los adultos emergentes que permanecían en casa tenían relaciones peores con sus padres en esos aspectos, y los que se habían mudado pero vivían a menos de una hora en carro estaban en medio de los otros dos grupos.

¿Qué explica esos patrones? Algunos especialistas han propuesto que dejar el hogar lleva a los jóvenes a apreciar más a sus padres (Arnett, 2004a; Katchadourian y Boli, 1985). Otro factor puede ser que es más sencillo tenerle cariño a alguien con quien ya no se vive. Cuando los adultos emergentes se mudan, dejan de experimentar las fricciones cotidianas con sus padres que son resultado inevitable de vivir juntos. Ahora pueden controlar la frecuencia y el tiempo de su trato con sus padres de una forma en que no les era posible cuando vivían con ellos. Pueden visitar a sus padres durante el fin de semana, para una fiesta o para una cena, disfrutar el tiempo que pasan juntos y seguir manteniendo el control de su vida diaria. Como expresó una joven de 24 años en mi investigación: "No tengo que hablar con ellos cuando no quiero hacerlo y cuando tengo ganas, puedo hacerlo" (Arnett, 2004a, p. 49).

En Estados Unidos, aunque la mayoría de los adultos emergentes se mudan de la casa de sus padres a los 18 o 19 años, una proporción importante (alrededor de una cuarta parte) permanecen en casa entre los 20 y los 25 (Goldscheider y Goldscheider, 1999). Permanecer en casa es más común entre los latinos, las afroestadounidenses y los asiaticoestadounidenses que entre los estadounidenses blancos (Fuligni y Witkow, 2004). La razón parece estar en la mayor importancia que conceden a la cercanía e interdependencia familiar y el menor énfasis a ser independiente como un valor en sí mismo. Por ejemplo, una adulta emergente que participó en mi investigación (Arnett, 2004a) vivió con su madre chinoestadounidense y con su padre mexicoestadounidense todos los años que asistió a la Universidad de California en Berkeley. La chica disfrutaba la forma en que permanecer en casa le permitía mantener un cercano contacto con ellos. La joven dijo: "Me encantaba vivir en casa. Respeto mucho a mis padres, por lo que estar en casa con uno de ellos era en realidad una de las cosas que más me gustaban. Además ¡era gratis!" (Arnett, 2004a, p. 54). En el caso de los latinos y los asiaticoestadounidenses, otra razón para permanecer en casa es específica para las jóvenes y tiene que ver con el elevado valor que se concede a la virginidad antes del matrimonio.



Las relaciones con los padres mejoran cuando los adultos emergentes dejan la casa.

En Estados Unidos, alrededor de 40% de los adultos emergentes regresan a vivir "al nido" al menos una vez después de que se van (Goldscheider y Goldscheider, 1999; Aquilino, 2006). Hay muchas razones por las que en ocasiones los adultos emergentes tienen que regresar a casa (Arnett, 2004a; Goldscheider y Godscheider, 1999). En el caso de los que dejan el hogar para estudiar en la universidad, regresar a casa puede ser una forma de salvar la transición a la vida posterior a la universidad después de que se gradúan o abandonan los estudios. Les da una oportunidad para decidir qué van a hacer luego, hacer un posgrado, conseguir un trabajo cerca de casa o uno más lejano. Para los que dejan la casa para ser independientes, algunos pueden sentir que el brillo de la independencia se debilita después de un tiempo a medida que la libertad para hacer lo que quieren y cuando quieren queda superada por el desgaste de hacerse cargo de una casa y de tener que pagar todas las cuentas. Otras razones que dan los adultos emergentes para volver a casa son un divorcio temprano o el servicio militar (Goldscheider y Goldscheider, 1999). También en esas circunstancias, el regreso a casa puede ser atractivo para los jóvenes como un tiempo de transición, una oportunidad para ponerse de pie antes de aventurarse de nuevo en el mundo.

Los adultos emergentes y sus padres reaccionan de diversas maneras cuando los primeros regresan a casa (Arnett, 2004a). Algunos dan la bienvenida al regreso a casa y la transición se maneja con facilidad. Es más probable que la transición a casa tenga éxito si los padres reconocen el cambio en la madurez de sus hijos y los tratan como adultos más que como adolescentes. Sin embargo, para otros el regreso a casa es una transición

desigual. Es posible que los padres hayan aprendido a disfrutar del nido para ellos solos, sin hijos que mantener ni de los cuales responsabilizarse. Puede resultar difícil a los adultos emergentes que sus padres vuelvan a supervisarlos diariamente, luego de un tiempo en el que se acostumbraron a manejar su propia vida. En mi investigación (Arnett, 2004a), cuando Mary regresó a casa le consternó descubrir que su madre la esperaba cuando salía con su novio, como si estuviera de nuevo en la preparatoria. No discutían abiertamente del asunto, pero esto hacía que Mary sintiera "como si ella estuviera 'en mi territorio' o algo así" (p. 53). Para muchos adultos emergentes, regresar a casa produce sentimientos ambivalentes. Agradecen el apoyo que les brindan sus padres, aunque resienten regresar al papel subordinado de un hijo dependiente (White, 2002). Quizá debido a esta ambivalencia, el regreso a casa es breve y dos terceras partes de los adultos emergentes se mudan de nuevo en el curso de un año (Aquilino, 2006).

En países europeos, los adultos emergentes viven más tiempo con sus padres que en Estados Unidos, en especial en los países del sur y este de Europa (Douglass, 2005). En la figura 7.4 se muestran datos de varios países europeos, en comparación con Estados Unidos (Iacovov, 2002). Hay razones prácticas por las que los adultos emergentes europeos permanecen más tiempo en casa. En Europa, los universitarios tienen más probabilidad que los estudiantes estadounidenses de seguir viviendo en casa mientras estudian. Los adultos emergentes europeos que no van a la universidad tienen dificultad para encontrar o pagar un departamento propio. Además, también son importantes los valores culturales europeos que subrayan el apoyo mutuo de la familia, a la vez que brindan una autonomía considerable a los jóvenes. Los jóvenes europeos saben que tienen mejor nivel de vida si permanecen en casa en lugar de vivir por su cuenta y al mismo tiempo disfrutan de mucha autonomía. Italia es un buen ejemplo (Chisholm y Hurrelman, 1995; Krause, 2005). Ahí, 94% de los italianos de 15 a 24 años viven con sus padres, el porcentaje más alto de la Unión Europea (UE). Sin embargo, sólo 8% de ellos considera que sus condiciones de vivienda son un problema (el porcentaje más bajo entre los países de la Unión Europea). En Europa, muchos adultos emergentes se quedan satisfechos en casa hasta los 20 a 25 años, por elección más que por necesidad.

Los cambios que se dan en la relación con los padres entre la adolescencia y la adultez emergente implican algo más que los simples efectos de mudarse, permanecer en casa o regresar. También aumenta su capacidad de entender a sus padres (Arnett, 2004a). Como hemos visto, en cierto sentido la adolescencia es un periodo egocéntrico y a los jóvenes se les dificulta considerar el punto de vista de sus padres. En ocasiones dirigen a sus padres una mirada despiadada, magnificando sus deficiencias e irritándose fácilmente con sus imperfecciones. A medida que los adultos emergentes maduran y empiezan a sentirse más adultos, se hacen más capaces de entender cómo ven las cosas sus padres. Llegan a verlos como personas y empiezan a darse cuenta de que sus padres, como ellos mismos, tienen una mezcla de cualidades, méritos y defectos.

También los padres cambian en la forma en que ven a sus hijos y en que se relacionan con ellos. Disminuye su papel como supervisores de la conducta de sus hijos y para hace cumplir las reglas de la casa, lo que da por resultado una relación más relajada y amable con sus hijos. Los cambios en los padres y en sus hijos les permiten establecer una nueva intimidad, más abierta que antes, con un nuevo sentido de respeto mutuo. Empiezan a rela-

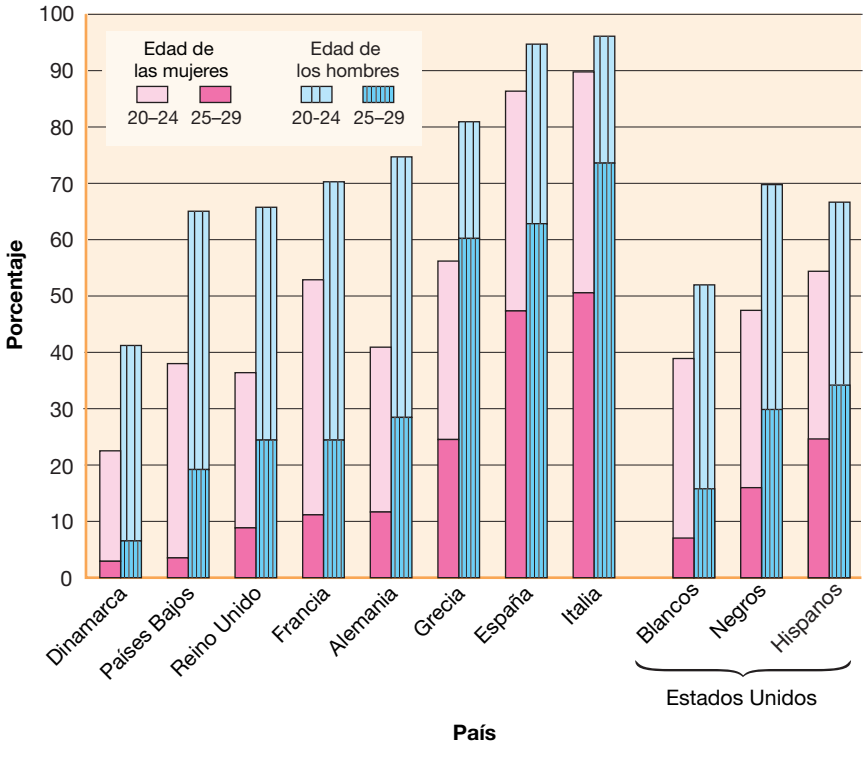



**FIGURA 7.4** Porcentaje de adultos emergentes que viven en casa en Europa y Estados Unidos.
Fuente: Iacovov, M. (2002).

cionarse como adultos, como amigos y como iguales, o al menos, como casi iguales.

Por supuesto, hay excepciones, las de padres que encuentran difícil dejar que su "bebé" crezca o de adultos emergentes que se muestran renuentes a aceptar las responsabilidades de convertirse en adultos autosuficientes. Sin embargo, en su mayor parte tanto los padres como los adultos emergentes son capaces y están dispuestos a ajustarse a una nueva relación como casi iguales (Arnett, 2004a).

En resumen, estudios en Estados Unidos y en Europa muestran que los adultos emergentes pueden mantener o aumentar la cercanía con sus padres incluso mientras se vuelven más autónomos. Esto es similar al patrón que ya vimos con los adolescentes. Tanto para los adolescentes como para los adultos emergentes, la autonomía y el grado de relación son dimensiones complementarias, más que opuestas, de sus relaciones con sus padres (O'Connor *et al.*, 1996).

## Cambios históricos y familia

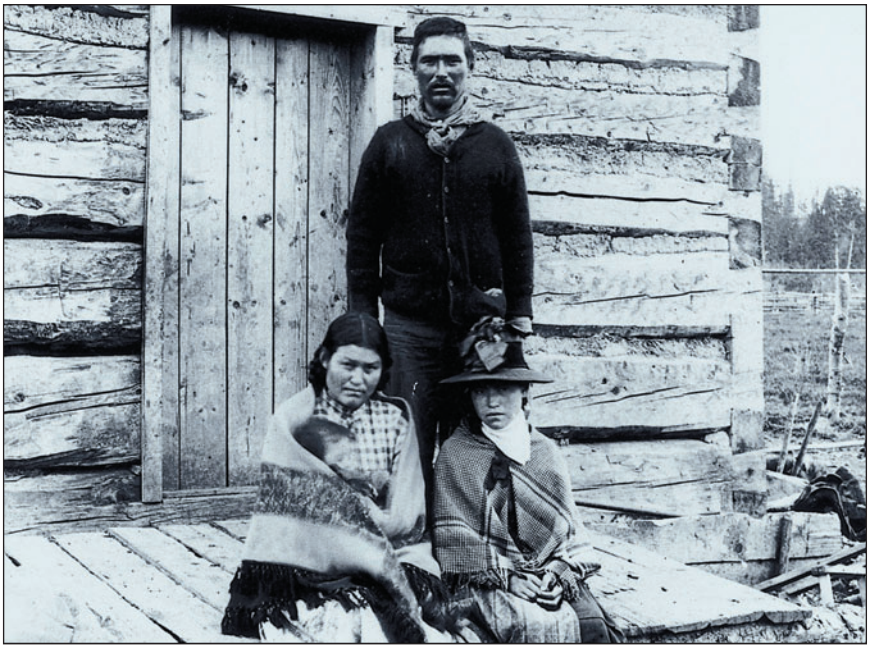
Para entender cabalmente las relaciones familiares de los adolescentes y los adultos emergentes es necesario comprender los cambios históricos que son la base de los patrones actuales de la vida familiar. Muchos de los cambios que tuvieron lugar en las sociedades occidentales en los dos siglos pasados han tenido efectos importantes sobre las familias. Demos una breve mirada a esos cambios, considerando la forma en que han afectado la vida familiar de los adolescentes y los adultos emergentes. Aunque nos enfocaremos en Estados Unidos, en otros países industrializados han tenido lugar cambios similares en los últimos dos siglos, y hoy ocurren en los países en vías de desarrollo. Primero examinaremos los cambios ocurridos en estos dos siglos y luego nos enfocaremos en los cambios que sucedieron en los últimos 50 años.

### Pautas de los últimos dos siglos

Tres de los cambios ocurridos en los dos siglos anteriores que han influido en la vida familiar son el abatimiento del índice de natalidad, el aumento de la esperanza de vida y el paso de la residencia predominantemente rural a la residencia predominantemente urbana. En contraste con los jóvenes actuales, hace 200 años los jóvenes crecían en familias numerosas; en 1800 las mujeres estadounidenses daban a luz a un promedio de *ocho* hijos (Harevan, 1984). En esa época era mucho más común que los niños murieran en los primeros años de vida, pero aun así, era mucho más probable que los adolescentes que estaban entre los hijos mayores tuvieran que responsabilizarse de los niños más pequeños en comparación con los tiempos actuales, cuando el número promedio de nacimientos por madre es de apenas dos hijos (U.S. Bureau of the Census, 2005). En este aspecto, hace 200 años la vida familiar de los adolescentes de Occidente era similar a la vida actual de los adolescentes de muchas culturas tradicionales (Schlegel y Barry, 1991; Lloyd, 2005).

La mayor esperanza de vida es otro cambio que ha afectado la forma en que los jóvenes experimentan la vida familiar. Hasta alrededor de 1900, la esperanza promedio de la vida humana era de 45 años (Kett, 1977), ahora es de más de 70 y sigue aumentando (U.S. Bureau of the Census, 2005). Como consecuencia de la menor esperanza de vida de épocas anteriores, era común que los matrimonios terminaran con la muerte del cónyuge en la adultez joven o media (Hetherington, Arnett y Hollier, 1986). De esta forma, los adolescentes pasaban por la muerte de uno de los padres y el nuevo matrimonio del padre viudo.

La mayor urbanización también ha producido cambios en la vida familiar. Hasta hace alrededor de 200 años,



Entre 1830 y el presente, la proporción de familias campesinas disminuyó de alrededor de 70% a menos de 2%.

la mayoría de la gente vivía y trabajaba en una granja familiar. En 1830, casi 70% de los niños estadounidenses vivían en granjas familiares (Hernández, 1997). Para 1930 esta cifra había caído a 30%, y en la actualidad es menor a 2%. Esto significa que hace 200 años la mayoría de los adolescentes crecían en un área rural en la granja de la familia, por lo que su vida diaria estaba estructurada alrededor del trabajo agrícola y pasaban casi todo su tiempo con sus familias. Cuando la gente empezó a salir de las granjas, iba cada vez más a las ciudades. Era común que los adultos emergentes abandonaran las granjas familiares para dirigirse a las luces brillantes de la gran ciudad (Kett, 1977). Esto significaba nuevas oportunidades de educación y de empleo, así como una mayor exposición a oportunidades de sexo prematrimonial, consumo de alcohol y otras tentaciones de la vida urbana (Wilson y Herrnstein, 1985).

Todos estos cambios tuvieron efectos en la vida familiar de los jóvenes. En general, podemos decir que la gama de funciones que cumple la familia se ha reducido considerablemente y que muchas fueron asumidas por otras instituciones sociales (Coleman, 1961). En nuestro tiempo la familia tiene principalmente **funciones afectivas** o emocionales; se supone que, por encima de todo, la familia debe brindar amor, cuidado y afecto a sus miembros.

En la tabla 7.3 se muestran algunas funciones que la familia cumplió y las instituciones que ahora se encargan de ellas. Como se aprecia, la única de esas funciones que conserva la familia es la afectiva. Aunque la familia también contribuye en los otros ámbitos, el principal contexto de esas funciones ha salido de la familia. La mayoría de los jóvenes que viven en los países industrializados no dependen de sus padres para que los eduquen, traten sus problemas médicos, les hagan un lugar en el negocio familiar o los diviertan. Más bien, los jóvenes buscan en sus padres principalmente amor, apoyo emocional y orientación moral (Allen y Land, 1999; Offer y Schonert-Reichl, 1992).

**Tabla 7.3** Cambios en las funciones de la familia

| Función | Institución que la cumple, 1800 | Institución que la cumple, 2000 |
|---|---|---|
| Educativa | Familia | Escuela |
| Religiosa | Familia | Iglesia/Sinagoga |
| Médica | Familia | Profesión médica |
| Apoyo económico | Familia | Empleador |
| Recreativa | Familia | Industria del entretenimiento |
| Afectiva | Familia | Familia |

## Los últimos 50 años

La vida familiar actual no sólo es muy diferente que hace 200 años, sino que también ha sufrido cambios espectaculares en estos 50 años. Durante ese tiempo, los cambios más notables han sido el aumento de los divorcios, el aumento en la proporción de niños en hogares uniparentales y el aumento en la frecuencia de las familias de dos ingresos. Una vez más, veamos estos cambios atendiendo a sus implicaciones para el desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente.

***Aumento de los divorcios*** En comparación con el presente, hace 50 años el divorcio era poco común en la sociedad estadounidense, y de hecho la tasa de divorcios disminuyó entre 1950 y 1960 (figura 7.5). Sin embargo, entre 1960 y 1975 la tasa aumentó a más del doble, antes de estabilizarse y mantenerse aproximadamente al mismo nivel entre 1975 y la actualidad. Los estadounidenses tienen una de las tasas más altas de divorcio del mundo (Kelly, 2003; McKenry y Price, 1995). La tasa actual es tan elevada que se prevé que casi la mitad de los jóvenes de la generación actual habrán experimentado el divorcio de sus padres cuando lleguen a los 18 o 19 años (Hetherington y Kelly, 2002). Además, más de tres cuartas partes de quienes se divorcian, con el tiempo vuelven a casarse, lo que significa que más de una cuarta parte de los jóvenes pasan algún tiempo en una familia con algún padrastro cuando cumplen los 18 años (Hernández, 1997). En la sociedad estadounidense, la tasa de divorcios es especialmente alta entre los afroestadounidense.

***Aumento en la tasa de hogares con un padre soltero*** El aumento en la tasa de divorcios ha contribuido a un aumento simultáneo en la tasa de hogares con un padre soltero. Aunque la mayoría de los padres divorciados vuelven a casarse, pasan una época como padres solteros. Por lo regular, la madre es el **padre custodio**, es decir, el padre que vive en la misma casa con los niños después del divorcio, lo que ocurre en alrededor de 90% de los divorcios (Emery, 1999).

Además del aumento en los hogares de padres solteros después del divorcio, se ha observado un aumento en la proporción de niños que nacen fuera de matrimonio. En la sociedad estadounidense sucede en familias blancas y negras, pero es especialmente cierto en estas últimas. En la actualidad, 23% de los niños blancos y casi 70% de los niños negros nacieron de madres solteras (U.S. Bureau of the Census, 2005). Combinando las tasas de hogares con padres solteros divorciados y las tasas de hogares de padres solteros que nunca se casaron para los jóvenes nacidos en la década de 1980, sólo 20% de los negros y de 40% a 45% de los blancos llegaron a los 18 años viviendo con sus dos padres biológicos (Hernández, 1997).

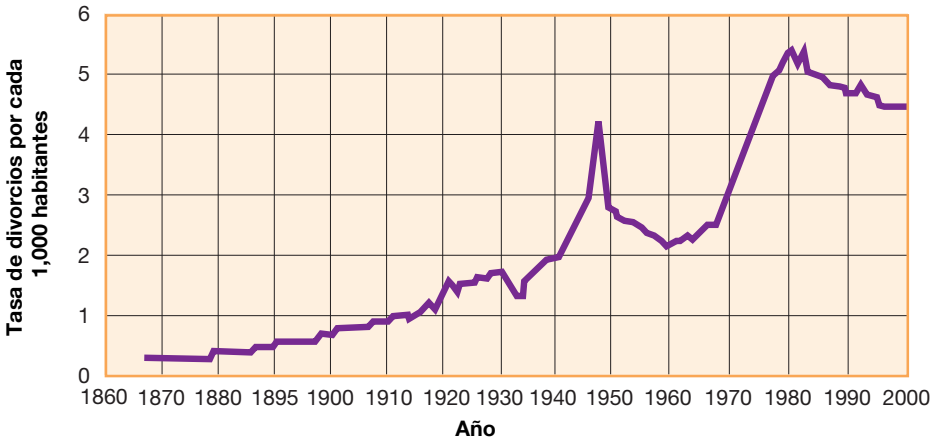



**FIGURA 7.5** Cambios en la tasa de divorcio, Estados Unidos.

***Aumento en la tasa de familias de dos ingresos*** En el siglo XIX e inicios del XX, el avance de la industrialización sacó del hogar y la granja a la mayoría de los empleos para llevarlos a las fábricas, negocios más grandes y organizaciones gubernamentales. Sin embargo, eran casi exclusivamente los hombres los que desempeñaban estos trabajos. Era raro que las mujeres obtuvieran empleo en las empresas económicas de la industrialización. Durante el siglo XIX, estaban destinadas a permanecer en el hogar y su papel era crear una vida familiar que su esposo e hijos experimentaran como un refugio del complejo y en ocasiones doloroso mundo de la sociedades industrializadas (Lasch, 1979).

Esta tendencia cambió hace unos 50 años con el aumento de las **familias de dos ingresos**, a medida que las madres siguieron a los padres fuera del hogar y hacia el lugar de trabajo. Como se muestra en la figura 7.6, en los últimos 50 años se ha observado un incremento continuo del empleo entre las mujeres con hijos en edad escolar. Las madres de adolescentes tienen mayor probabilidad que las madres de niños pequeños de trabajar fuera de casa (U.S. Bureau of the Census, 2005). Parte de este incremento está relacionado con el aumento en las tasas de divorcio y de familias uniparentales que vimos antes, los cuales han dejado a la madre como la única fuente del ingreso de la familia; entre las madres solteras, más de 80% tienen trabajo (Hofferth, 1992). También en las familias con ambos padres, las madres pueden trabajar para ayudar a que la familia mantenga un ingreso adecuado.

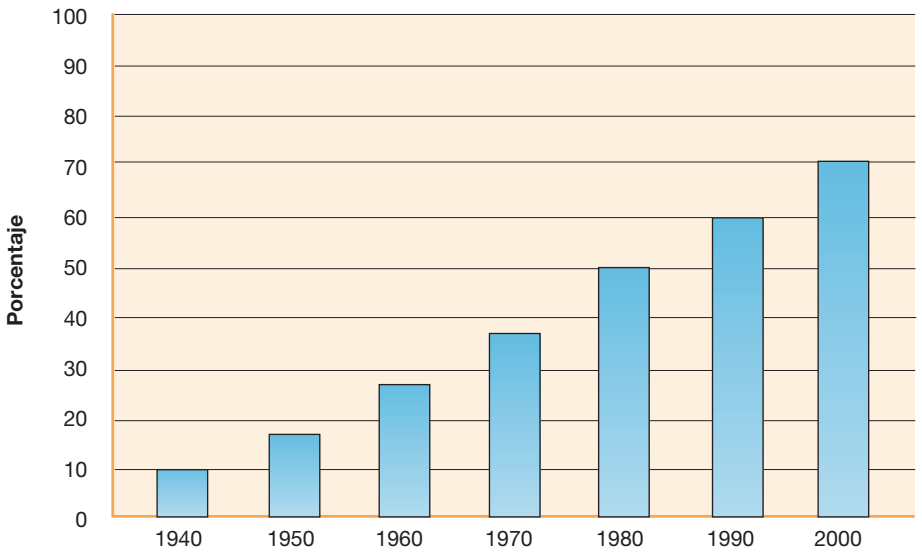



**FIGURA 7.6** Proporción de niños cuya madre trabaja, 1940-2000.
Fuente: Hernandex, 1997; U.S. Bureau of the Census, 2002.

## Enfoque en la *historia*

### Vida familiar de los adolescentes durante la Gran Depresión

La Gran Depresión fue el cataclismo económico más grave del siglo xx. Empezó con una caída en el mercado de valores estadounidense en 1929 y pronto se extendió a todo el mundo. En Estados Unidos, para 1932, en lo más profundo de la Depresión, las acciones habían caído a sólo 11% de su valor en 1929, miles de compañías habían quebrado, miles de bancos se habían arruinado y cientos de miles de familias habían sido desalojadas de sus hogares (Manchester, 1973). Una tercera parte de los hombres adultos estaban desempleados y la falta de vivienda y la desnutrición eran galopantes. La familia promedio sufrió una disminución de 40% de sus ingresos (Elder, 1974/1999).



¿Qué efectos tuvieron esos acontecimientos históricos en el desarrollo de los adolescentes? El sociólogo Glen Elder y sus colaboradores analizaron datos longitudinales de un estudio que siguió a familias desde el inicio de la década de 1930 (Elder, 1974/1999; Elder, Caspi y Van Nguyen, 1986; Elder, Van Nguyen y Caspi, 1985). Conocido como el Oakland Growth Study (Estudio de Crecimiento de Oakland), el proyecto siguió a las familias de 167 adolescentes nacidos en 1920-1921 desde 1932, cuando los adolescentes tenían 11 o 12 años, hasta 1939, cuando tenían 18 o 19 años de edad. En las décadas de 1950 y 1960 se realizaron nuevos seguimientos. Todas las familias eran blancas y un poco más de la mitad eran de clase media antes de la Depresión.

La mengua econónimca de las familias durante la Depresión varió considerablemente, y muchas de las investigaciones de los especialistas comparaban a las familias "con carencias" con familias "sin carencias". La mayor parte de las familias con carencias sufrieron disminuciones de la mitad o más de sus ingresos de 1929. Las familias sin carencias sufrieron una pérdida promedio de alrededor de 20% de sus ingresos de 1929, lo cual ciertamente es considerable pero no tan devastador como en las familias con carencias.

Las dificultades económicas afectaron la vida familiar de los adolescentes de diversas maneras. La agitación económica de la Depresión impuso una presión considerable en las relaciones familiares, sobre todo en el caso de las familias con carencias. En muchas de estas familias, el padre se sentía frustrado y avergonzado porque no podían encontrar trabajo y sostener a sus familias, y como resultado, a menudo se deterioraron sus relaciones con su esposa e hijos. Era común que el padre se volviera más punitivo con sus hijos y más proclive al enojo e irritabilidad con su esposa y con sus hijos. Cuanto más enojado y punitivo era el padre, más probable era que los hijos sufrieran deterioros en su bienestar social y psicológico.

Para los otros miembros de la familia, los efectos de las carencias económicas eran más complejos y variados, y en muchos sentidos eran sorprendentemente positivos. A medida que disminuía el estatus del padre en las familias con carencias, era frecuente que aumentara el de la madre. En general, en las familias con carencias, los adolescentes consideraban que la madre era más poderosa y más atractiva y que brindaba más apoyo que el padre.

La privación económica tendía a llevar las responsabilidades adultas a la vida de los adolescentes a una edad temprana. A los 14 o 15 años, los adolescentes de familias con privaciones tenían más probabilidad que los que provenían de familias sin carencias de tener un trabajo de tiempo parcial; a esa edad, casi dos terceras partes de los muchachos y casi la mitad de las muchachas de las familias con carencias trabajaban. Por ejemplo, en el estudio de Elder un muchacho lavaba platos en la cafetería escolar después de la escuela y luego supervisaba el trabajo de seis niños repartidores de periódicos. Las adolescentes trabajaban cuidando niños o en las tiendas locales. Los ingresos de los adolescentes contribuían en la satisfación de las necesidades de la familia. Las familias con carencias también requerían que los adolescen-

tes trabajaran más en casa, en especial las muchachas, debido en parte a que en esas familias era más probable que las madres estuvieran empleadas. Los adolescentes de las familias con carencias se casaban a una edad más temprana que los jóvenes de las familias sin carencias.

Los efectos de las responsabilidades familiares tempranas eran por lo general positivos. Los adolescentes que tenían trabajo manejaban el dinero de forma más responsable y tenían una conducta más activa y diligente en comparación con los que no trabajaban. En general, los adolescentes de las familias con privaciones sentían que desempeñaban un papel importante en la vida de su familia. Aunque se les pedía que asumieran responsabilidades a una edad temprana, esas responsabilidades eran claramente importantes y significativas para su familia.

Sin embargo, también se observaron algunos efectos negativos, en especial para las adolescentes de las familias con carencias. Estas muchachas mostraban más mal humor, menos competencia social y mayores sentimientos de incompetencia en comparación con las muchachas de las familias sin carencias. Esos efectos eran especialmente intensos para las muchachas que se sentían rechazadas por el padre. Las jóvenes de las familias con carencias tenían menor probabilidad que otras chicas de participar en actividades sociales como las citas, debido en parte a sus mayores responsabilidades domésticas.

En conjunto, los resultados del estudio de Elder muestran las interacciones complejas que tienen lugar entre los acontecimientos históricos y la vida familiar de los adolescentes. El estudio también muestra que incluso en condiciones de adversidad extrema, muchos adolescentes son sumamente resistentes y prosperan a pesar, o incluso a causa, de la adversidad.



Durante la Gran Depresión, era común que los adolescentes tomaran trabajos de medio tiempo para ayudar a su familia.

Por supuesto, también son comunes razones no económicas. En los últimos 50 años se abrieron para las mujeres muchas oportunidades educativas y laborales que antes les habían sido negadas. La investigación indica que la mayoría de las madres empleadas seguirían trabajando incluso si tuvieran suficiente dinero (Hochschild, 2001). Las mujeres con carreras profesionales, igual que las meseras en los restaurantes y las obreras en las fábricas, refieren que están dedicadas a su trabajo, que disfrutan de su papel laboral así como de los papeles familiares y que quieren seguir trabajando.

## Efectos del divorcio, segundas nupcias, padres solteros y familias de dos ingresos

Ahora que hemos revisado los antecedentes históricos de la familia estadounidense actual, veamos cómo se relacionan el divorcio, las nuevas nupcias, los padres solteros y las familias de dos ingresos con la conducta de los jóvenes y con sus percepciones de la vida familiar.

### Divorcio

*"Cuando tenía 15 años mis padres se separaron. Vivía con mi mamá pero visitábamos a mi padre los domingos. Durante ese tiempo hacíamos algo 'entretenido', como ir al cine, lo cual nos liberaba de la presión de tener que interactuar [...] Mis padres ahora están divorciados y mi papá me llama todos los domingos por la noche. Hablamos de la escuela, de mi trabajo y de cosas en las noticias. Pero cuando necesito consejo o sólo quiero hablar, siempre llamo a mi madre. Ella está más al tanto de mi vida cotidiana y me siento muy cómoda con ella. Por otro lado, mi relación con mi padre es más forzada, porque no está al corriente de mi vida y no lo ha estado por algún tiempo."*

—Marilyn, 21 años (Arnett, datos inéditos)

*"Mis padres se divorciaron, de modo que el dinero disminuyó. Mi padre era un psicópata y no pagaba la pensión. Cuando estaba en secundaria deseaba todo lo que las otras chicas tenían: bolsas de Liz Claiborne, ropa de diseñador, etc. Constantemente le pedía dinero a mi madre, algunas veces hasta el punto de hacerla llorar porque quería darme las cosas pero no podía hacerlo."*

—Dawn, 20 años (Arnett, datos inéditos)

Debido a que la tasa de divorcios es tan alta en la sociedad estadounidense y a que ha aumentado de manera espectacular en los últimos 50 años, los especialistas han dedicado mucha atención al estudio de sus efectos. En esos estudios se encuentra repetidamente que los jóvenes cuyos padres se divorciaron corren más riesgos de presentar diversos resultados negativos, en comparación con los jóvenes de familias no divorciadas, en aspectos como problemas conductuales, angustia y logro académico (Amato y Keith, 1991; Buchanan, 2000). En lo que concierne a los problemas conductuales, en comparación con los adolescentes de familias no divorciadas, los muchachos cuyos padres están divorciados presentan tasas más altas de consumo de drogas y alcohol e inician su vida sexual más pronto (Buchanan, 2000). Con respecto a los problemas psicológicos, los adolescentes con padres divorciados son más propensos a la depresión y el aislamiento (Meeus, 2006). Los que se sienten atrapados en un conflicto de lealtades entre los padres son especialmente proclives a sentirse ansiosos y deprimidos después del divorcio (Buchanan *et al.*, 1991; Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1996). También es más factible que los adolescentes de familias divorciadas refieran problemas psicológicos y es más probable que reciban atención en salud mental (Buchanan, 2000; Chase-Landsdale, Cherlin y Kiernan, 1995; Cherlin, 1999). En lo relativo al logro académico, a los jóvenes de familias divorciadas no les va tan bien en la escuela como a sus compañeros (Amato, 1993; Jeynes, 2002) y tienen menor probabilidad que los jóvenes de familias no divorciadas de cursar estudios universitarios (Aquilino, 2006; Astone y McLanahan, 1995).



La exposición al conflicto entre los padres da lugar a una variedad de problemas en niños y adolescentes.

En general, los adolescentes resienten menos efectos negativos del divorcio de los padres que los niños pequeños (Buchanan, 2000; Hetherington, 1991, 1993), quizá porque los adolescentes dependen menos de sus padres, pasan más tiempo con sus pares fuera del hogar y tienen más capacidades cognoscitivas para entender y adaptarse a lo que sucede. Sin embargo, incluso muchos años después del divorcio, los recuerdos y sentimientos dolorosos persisten en muchos adolescentes y adultos emergentes (Laumann-Billings y Emery, 2000). En la adultez emergente, los efectos del divorcio de los padres se manifiestan en una mayor dificultad para formar relaciones románticas cercanas (Aquilino, 2005; Herzog y Cooney, 2002; Wallerstein, Lewis y Blakeslee, 2000). Mientras piensan en la posibilidad de casarse, los adultos emergentes de familias divorciadas se muestran algo recelosos de entrar al matrimonio, pero están muy determinados a evitar su propio divorcio (Arnett, 2004a; Darlington, 2001). No obstante, el riesgo de divorcio es mayor entre los jóvenes de familias divorciadas (Amato, 2001).

Aunque los resultados sobre los efectos del divorcio son constantes, existe mucha variabilidad en la forma en que los adolescentes y adultos emergentes responden y se recuperan del divorcio de sus padres (Cherlin, 1999). Como observó un destacado equipo de investigación: "El hecho de que una persona joven provenga de una familia divorciada, por sí mismo no nos dice mucho acerca de cómo le va en la adultez" (Zill, Morrison y Coiro, 1993, p. 100). Decir que los padres de un joven están divorciados sólo nos habla acerca de la **estructura familiar**. *Estructura familiar* es el término que usan los especialistas para referirse a las características externas de la familia: si los padres están casados o no, cuántos adultos y niños viven en la casa, si hay o no una relación biológica entre los miembros de la familia (por ejemplo, en las familias con padrastros), etc. Sin embargo, en los años recientes la mayoría de los especialistas en el estudio del divorcio han dirigido la atención al **proceso familiar** (Emery, 1999), es decir, la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia, cuánta calidez u hostilidad existe entre ellos, etc. De modo que en lugar de preguntar simplemente ¿por qué el divorcio tiene efectos negativos en los niños y adolescentes?, vamos a considerar la pregunta más compleja y esclarecedora: ¿cómo influye el divorcio en el proceso familiar de formas que, a su vez, influyen en el desarrollo del niño y el adolescente?

Quizá el aspecto más importante del proceso familiar en relación con los efectos del divorcio en los niños y adolescentes es la *exposición a los conflictos de los padres* (Emery, 1999). El divorcio implica la desintegración de una relación que, para la mayoría de los adultos está en el centro de su vida emocional y de su identidad personal (Wallerstein y Blakeslee, 1996). Debido a que la relación matrimonial conlleva una carga importante de esperanzas y deseos, es raro que se hunda sin que ocurran numerosas explosiones en el proceso. Al vivir en una casa donde tiene lugar un divorcio, es probable que los niños y los adolescentes queden expuestos a hostilidades y recriminaciones de sus padres antes, durante y después del divorcio, y esta exposición suele ser dolorosa, estresante y dañina para ellos (Amato y Keith, 1991; Kelly, 2000).

También en las familias no divorciadas los conflictos entre los padres tienen efectos perjudiciales en el desarrollo de los hijos (Bradford, 2004; Emery, 1999; Kelly, 2000). De hecho, en muchos estudios se ha encontrado que los adolescentes y adultos emergentes que provienen de hogares no divorciados pero con muchos conflictos están menos ajustados en comparación con los que provienen de hogares divorciados pero con pocos conflictos (Amato, 2000; Emery, 1999). Estudios longitudinales que incluyen datos antes y después del divorcio indican que los problemas que muestran los adolescentes después del divorcio a menudo empezaron mucho antes de que éste ocurriera, como consecuencia de los muchos conflictos entre sus padres (Buchanan, 2000; Cherlin, Chase-Lansdale y McCrae, 1998; Kelly, 2000; Peris y Emery, 2005). Por ende, lo que es muy perjudicial para los niños y los adolescentes es la exposición a los conflictos de los padres y no sólo el hecho específico del divorcio (Amato, 1993).

Otro aspecto importante del proceso familiar que debe considerarse en relación con los efectos del divorcio es que éste *afecta las prácticas de crianza*. El divorcio es muy estresante y doloroso para la mayoría de los adultos que lo experimentan (Wallerstein y Blakeslee, 1996), por lo que no sorprende que afecte muchos aspectos de su vida, incluyendo la forma en que cumplen su papel como padres. La carga cae sobre todo en las madres. Al estar sola a cargo de la familia, la madre debe asumir todas las tareas de la crianza que antes compartía con el padre, y es común que tenga mayores responsabilidades laborales ahora que el ingreso del padre ya no llega directamente a la familia, para no mencionar que tienen que encargarse de las goteras en el techo, la mascota enferma, el carro descompuesto y el resto de las tensiones comunes de la vida cotidiana.

Por eso es comprensible que las prácticas de crianza de la madre cambien después del divorcio, por lo regular para mal. Sobre todo en el primer año después del divorcio, las madres son menos afectuosas, más permisivas y menos congruentes en sus prácticas de crianza que antes del divorcio o que después de que hayan pasado unos años (Buchanan, 2000; Hetherington y Kelly, 2002). Es difícil para las madres practicar la crianza con autoridad después del divorcio, con todas las tensiones que se acumulan sobre ellas, y como resultado pueden volverse permisivas o desinteresadas. En consecuencia,

los adolescentes de familias divorciadas tienen mayor libertad que los que viven en familias no divorciadas en cuestiones como la forma de gastar su dinero y qué tan tarde pueden estar fuera, pero sobre todo es más libertad de la que pueden manejar con sensatez los adolescentes más jóvenes.

Otra forma en que cambia la crianza después del divorcio es que la madre puede convertir al adolescente en confidente (Silverberg-Koerner, Wallace *et al.*, 2004). Esto tiene sus ventajas y sus desventajas para los adolescentes: quizá disfrutan de estar más cerca de su madre a la vez que les resulta difícil enterarse de los problemas matrimoniales de sus padres y los problemas de la madre en el periodo posterior al divorcio (Buchanan, Eccles y Becker, 1992). Los adultos emergentes manejan mejor este papel; algunos estudios encuentran que los adultos emergentes que experimentan el divorcio de los padres se acercan más a la madre después del divorcio (White, Brinkerhoff y Booth, 1985) y están más unidos a su madre que los adultos emergentes de familias no divorciadas (Cooney, 1994).

En cuanto a las relaciones de los jóvenes con el padre después del divorcio, en la mayoría de las familias el contacto de los hijos con el padre disminuye en los años posteriores al divorcio. Para los 15 años, los adolescentes estadounidenses de familias divorciadas viven a un promedio de 643 kilómetros de sus padres y casi la mitad de ellos no han visto a su padre en más de un año (Hetherington y Kelly, 2002). Incluso cuando el padre y los adolescentes están cerca, los padres se quejan de que es difícil concertar encuentros en la medida que los jóvenes se dedican cada vez más en sus propias actividades (Dudley, 1991). Además, el padre divorciados es objeto de resentimientos y reproches de los jóvenes después del divorcio (Conney, 1994; Cooney *et al.*, 1986). Cuando sus padres se divorcian es frecuente que los hijos se sientan presionados para tomar partido (Bonkowski, 1989), y como la madre estaba más cerca de los hijos antes del divorcio, la compasión y lealtad de los hijos se inclinan por la madre más que por padre (Furstenberg y Cherlin, 1991). Por lo tanto, los jóvenes de hogares divorciados tienen más sentimientos negativos y menos sentimientos positivos hacia el padre que los jóvenes de familias no divorciadas (Cooney, 1994; Zill *et al.*, 1993; Wells y Johnson, 2001).

Un tercer factor al considerar los efectos del divorcio sobre los jóvenes es el *incremento de las tensiones económicas* que se produce con el divorcio (Jeynes, 2002). Como el ingreso del padre ya no llega directamente al hogar, es común que haya menos dinero en los hogares a cargo de la madre. En el periodo posterior al divorcio, el ingreso en las familias a cargo de la madre disminuye en un promedio de 40 a 50% (Smock, 1993). Algunos estudios afirman que los problemas de los niños y los adolescentes después del divorcio se deben en gran medida a esas dificultades económicas (Blum, Boyle y Offord, 1988).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Además de los factores mencionados aquí, ¿se le ocurren otros que influyan, para bien o para mal, en las reacciones de los adolescentes al divorcio?

Varios factores amortiguan los efectos negativos del divorcio en los adolescentes. Los adolescentes que mantienen una buena relación con la madre funcionan bien en el periodo posterior al divorcio (Buchanan, 2000). Además, cuando los padres divorciados son capaces de mantener una relación civilizada y de comunicarse sin hostilidad sobre los temas que se relacionan con sus hijos, es menos probable que niños y adolescentes sufran los efectos negativos del divorcio (Buchanan *et al.*, 1996; Maccoby, Depner y Mnookin, 1988). Otro factor de importancia es el grado de congruencia de la crianza entre los hogares separados de la madre y el padre. Si los padres mantienen la coherencia en la crianza, lo cual es más probable si tienen buena comunicación, sus hijos se benefician (Buchanan *et al.*, 1992, 1996).

Por supuesto, no es fácil mantener una buena comunicación y coherencia entre dos padres que se divorciaron y que a menudo albergan sentimientos hostiles uno hacia el otro (Hetherinton y Kelly, 2002). En décadas recientes ha aumentado la **mediación del divorcio** como forma de minimizar el daño que sufren los niños y adolescentes por la agudización de los conflictos entre los padres durante y después del divorcio (Emery, Sbarra y Grover, 2005). En la mediación del divorcio, un mediador profesional se reúne con los padres para ayudarlos a negociar un acuerdo aceptable para los dos. La investigación ha demostrado que la mediación soluciona un gran porcentaje de casos que de otra manera llegarían a los tribunales y que da lugar a relaciones notablemente mejores entre los padres divorciados y sus hijos, así como entre la pareja divorciada, incluso 12 años después del convenio (Emery *et al.*, 2005).

### Segundas nupcias

*"Durante un tiempo [mi padrastro] hizo el esfuerzo. Yo siempre decía que 'trataba de ser mi papá', tú sabes, pero no lo hacía de buena manera, sino todo lo contrario. Sentía que trataba de mandarme, y no creía que tuviera ningún derecho a hacerlo. Habíamos sido sólo mi mamá y yo todo ese tiempo,*

*y no quería que viniera nadie más. Así que supongo que desde el principio nunca nos llevamos bien. Nos evitábamos uno al otro tanto como fuera posible."*

—Leanne, 23 años
(Arnett, 2004a, p. 69)

*"[Mi padrastro] es un hombre estupendo. Siempre lo ha sido, aunque no lo apreciábamos. Pero creo que sería igual con cualquier niño. En realidad, no creo que uno aprecie a sus padres hasta que es mayor y puede mirar hacia atrás y pensar: 'Vaya, son increíbles'."*

—Lillian, 24 años
(Arnett, 2004a, p. 70)

A la luz de los factores que parecen tener una relación más intensa con los problemas de los adolescentes después del divorcio (los conflictos entre los padres, los cambios en la crianza y el estrés económico) se pensaría que el nuevo matrimonio de la madre mejoraría considerablemente el bienestar de los adolescentes en las familias divorciadas (me concentro aquí en las nuevas nupcias de la madre porque por lo regular es ella la que tiene la custodia de los hijos). La madre y su nuevo marido decidieron casarse, por lo que es de suponer que se llevan bien. Se esperaría que las prácticas de crianza de la madre se volvieran más congruentes ahora que es más feliz en su vida personal (Ganong y Coleman, 2004), además de ya no estar sola a cargo de los hijos, sino que tiene a su nuevo marido para ayudarla con la crianza y las tareas domésticas cotidianas. En cuanto a las presiones económicas, es de suponer que disminuyan ahora que el ingreso del padrastro llega a la familia.

A pesar de esas perspectivas favorables, los estudios encuentran que los adolescentes cambian para mal cuando sus madres vuelven a casarse. En general, en comparación con sus pares de familias no divorciadas, los adolescentes en las familias con padrastros tienen mayor probabilidad de presentar diversos problemas, como depresión, ansiedad y trastornos de conducta (Freeman, 1993; Hetherington y Stanley-Hagan, 2002; Kasen *et al.*, 1996; Lee *et al.*, 1994). El rendimiento académico de estos adolescentes es menor que en las familias no divorciadas, y en algunos estudios es menor que en las familias divorciadas (Jeynes, 1999). Los adolescentes de familias con padrastro también son más propensos a practicar actividades delictivas, no sólo en comparación con los jóvenes de familias no divorciadas sino también en comparación los adolescentes de familias divorciadas (Dornbusch *et al.*, 1985).

Además, aunque después del divorcio los adolescentes tienen menos problemas que los niños más pequeños, después de las nuevas nupcias ocurre lo contrario: los adolescentes tienen más problemas para ajustarse al nuevo matrimonio en comparación con los niños menores (Hetherington y Stanley-Hagan, 2000, 2002; Zill y Nord, 1994). Las adolescentes tienen una reacción especialmente negativa al nuevo matrimonio de su madre (Hetherington, 1993). Las razones no son claras, pero una posibilidad es que las chicas tienen una relación más cercana con la madre luego del divorcio, y esta cercanía es interrumpida por el nuevo matrimonio de ésta (Hetherington y Kelly, 2002).

¿Por qué es desfavorable la respuesta de los adolescentes al nuevo matrimonio de su madre? Los especialistas que han estudiado las nuevas nupcias destacan que, aunque se pensaría que el nuevo matrimonio debería ser positivo para los niños y adolescentes por los aspectos que vimos antes, también representa otra desorganización del sistema familiar, otro cambio estresante que requiere ajuste (Capaldi y Patterson, 1991; Hetherington y Stanley-Hagan, 2002). El momento más difícil para las familias después del divorcio ocurre en el año siguiente (Hetherington y Kelly, 2002). Luego, los miembros de la familia empiezan a ajustarse y es común que su funcionamiento mejore considerablemente cuando han transcurrido dos años. El nuevo matrimonio trastoca este nuevo equilibrio.

Con el nuevo matrimonio, los miembros de la familia tienen que adaptarse a una nueva estructura familiar e integrar a una nueva persona al sistema familiar que ya había sufrido mucha presión por el divorcio. La calidad precaria de esta integración queda ilustrada por el resultado de que muchos padrastros y adolescentes no se mencionan uno al otro cuando hacen una lista de los miembros de su familia, incluso dos años después del nuevo matrimonio (Hetherington, 1991). Los adolescentes y sus madres suelen experimentar "realidades divergentes" cuando el padrastro entra a la familia: la madre se siente feliz por el amor y apoyo de su nuevo esposo, pero el adolescente lo considera un intruso inoportuno (Silverberg-Koerner, Rankin *et al.*, 2004).

Igual que en el divorcio, las respuestas de los adolescentes a las nuevas nupcias son diversas y debe reconocerse la influencia del proceso familiar así como la estructura de la familia. Un tema clave es el grado en que el padrastro intenta ejercer autoridad sobre el adolescente (Hetherington, 1993; Bray y Kelly, 1998). Un padrastro que trata de recordar a un adolescente que la hora de llegar a casa son las 11 de la noche o que es su turno de lavar la ropa puede recibir la respuesta mordaz: "¡Tú *no* eres mi padre!" Es más probable que los niños menores acepten la autoridad de un padrastro, pero los adolescentes suelen resistirla o rechazarla (Hetherington, 1991; Vuchinich *et al.*, 1991; Zill *et al.*, 1993).

Las relaciones entre padrastros y adolescentes deben superar otros obstáculos además del problema de la autoridad (Ganong y Coleman, 2004; Visher y Visher, 1988). Puede ser difícil establecer un apego con el padrastro a una edad en que los adolescentes pasan menos tiempo en casa y más con los pares. Los adolescentes (y también los niños menores) sienten lealtades divididas y quizá teman que apegarse al padrastro suponga una traición a su padre. Además, debido a que los adolescentes están alcanzando la madurez sexual, se les dificulta acoger en la casa a la nueva pareja de la madre. Tienen mayor probabilidad que los niños menores de estar conscientes de la relación sexual entre su madre y su padrastro, y quizá se sientan incómodos de esta certeza.

Todas esas consideraciones significan que para los padrastros y los adolescentes el establecimiento de una buena relación es un desafío formidable. Sin embargo, muchos padrastros y adolescentes lo enfrentan con éxito y establecen una relación de calidez y respeto mutuo (Ganong y Coleman, 2004; Hetherington y Stanley-Hagan, 2000). Además, las relaciones con los padrastros mejoran considerablemente en la adultez emergente (Arnett, 2004a). Igual que con los padres, los adultos emergentes llegan a ver a sus padrastros más como personas que simplemente como padrastros. Los adultos emergentes y los padrastros se llevan mucho mejor cuando no viven en la misma casa y pueden controlar (y limitar) la cantidad de contacto que tienen.

## Padres solteros

Igual que en las familias divorciadas, los adolescentes en hogares con un padre soltero que jamás se casó corren un riesgo mayor de presentar diversos problemas, por ejemplo, menor aprovechamiento escolar, problemas psicológicos como depresión y ansiedad y problemas de conducta como consumo de drogas e inicio de la actividad sexual a temprana edad (McLanahan y Sandefur, 1994). Sin embargo, igual que en las familias con padres divorciados, el proceso familiar es al menos tan importante como la estructura de la familia. Muchos padres que nunca se casaron tienen con sus hijos adolescentes una relacion que se caracterizan por el amor, el respeto y el apoyo mutuos, y en esas familias a los adolescentes les va tan bien o mejor que a los adolescentes de familias con ambos padres.

Además, puede ser engañoso considerar la estructura familiar sólo en términos de los padres. Como vimos, las familias afroestadounidenses tienen una larga tradición de hogares con la familia extensa, en los cuales viven también uno o más abuelos, tíos, tías o primos (McAdoo, 1998). Se ha encontrado que la estructura de la familia extensa proporciona ayuda importante a las familias afroestadounidenses con un padre soltero, al brindar apoyo emocional y compartir las responsabilidades económicas y de la crianza (Barbarin y Soler, 1993; McAdoo, 1993). Los miembros de la familia extensa no sólo brindan apoyo directo a los adolescentes, sino que los ayudan de manera indirecta al apoyar a la madre soltera, lo que mejora la eficacia de sus prácticas de crianza (Taylor, Casten y Flickinger, 1993).

## Familias de dos ingresos

Dado que en un día normal en la mayoría de las familias occidentales ambos padres salen de casa al menos parte del tiempo y que los padres son tan importantes para la socialización de niños y adolescentes, los especialistas han dirigido su atención a la pregunta: ¿qué sucede cuando ambos padres trabajan? ¿Cuáles son las consecuencias para el desarrollo de los adolescentes?

En su mayor parte, se ha encontrado que vivir en una familia de dos ingresos tiene pocos efectos importantes en los adolescentes en comparación con una familia donde sólo trabaja uno de los padres (Galambos, 2004). Los estudios con el método de muestreo de experiencias indican que no hay diferencias, en términos de la cantidad y la calidad del tiempo que las madres pasan con sus hijos adolescentes, entre las familias de dos ingresos y las familias en que la madre no trabaja (Richards y Duckett, 1994). Otros estudios también han encontrado pocas diferencias en el funcionamiento de los adolescentes en relación con si ambos padres trabajan o no (Galambos y Maggs, 1991).

Sin embargo, algunos estudios han encontrado que los efectos de las familias de dos ingresos dependen del género del adolescente y de si ambos padres trabajan



En la actualidad, la mayoría de los adolescentes viven en una familia de dos ingresos.

tiempo completo. Los efectos de vivir en una familia de dos ingresos a menudo son muy positivos para las adolescentes. Las chicas suelen ser más seguras y tienen mayores aspiraciones profesionales que las muchachas cuya madre no trabaja (Hoffman, 1984), lo que quizá obedezca al modelo que proporciona la madre con su participación en el trabajo.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Describa cómo influye en los adolescentes el hecho de vivir en una familia de dos ingresos en términos del concepto de mesosistema de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (presentada en el capítulo 1).

En contraste, varios estudios han encontrado que los muchachos adolescentes de familias de dos ingresos no funcionan tan bien como los jóvenes de familias en las que sólo trabaja uno de los padres. En las familias de dos ingresos, los muchachos (pero no las chicas) tienen más peleas con la madre y los hermanos en comparación con los chicos cuya madre no trabaja (Montemayor, 1984). Al parecer, esos conflictos resultan de las nuevas responsabilidades domésticas que se requieren de los adolescentes cuando la madre está empleada y del hecho de que los muchachos se resistan más que las chicas a esas responsabilidades. El hecho de que ambos padres trabajen tiempo completo también se relaciona con un desempeño escolar más bajo de los muchachos de las familias de clase media y clase alta, aunque no de los muchachos de la clase social más baja (Bogenschneider y Steinberg, 1994). Sin embargo, no mengua el desempeño escolar de los muchachos si el padre o la madre trabajan medio tiempo.

Otros estudios han encontrado que el número de horas que trabajan los padres también es una variable importante. Los adolescentes de ambos sexos corren un riesgo mayor de presentar diversos problemas si ambos padres trabajan tiempo completo que si uno trabaja sólo medio tiempo. Los riesgos son especialmente altos para los adolescentes que, durante el día, no son supervisados por los padres o por otros adultos durante las horas que transcurren entre el momento en que salen de la escuela y el momento en que uno de los padres llega a casa del trabajo. Esos adolescentes presentan tasas más altas de aislamiento social, depresión y consumo de drogas y alcohol (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992; Galambos y Maggs, 1991; Jacobson y Crockett, 2000; Richardson *et al.*, 1993; Voydanoff, 2004). En un estudio realizado con cerca de 5,000 alumnos de octavo grado, los que permanecían solos al menos 11 horas a la semana tenían una probabilidad dos veces mayor de consumir alcohol y otras drogas (Richardson *et al.*, 1989).

Otra variable importante al considerar los efectos de las familias de dos ingresos es la calidad de las relaciones entre los padres y el adolescente (Galambos y Ehrenberg, 1997). Es más probable que en estas familias los adolescentes funcionen bien si los padres los supervisan a distancia, por ejemplo, haciendo que los hijos se comuniquen por teléfono (Galambos y Maggs, 1991; Pettit *et al.*, 1999; Waizenhofer *et al.*, 2004). Si los padres pueden arreglárselas para mantener grados adecuados de exigencia y sensibilidad aunque ambos trabajen, sus hijos adolescentes funcionan bien (Galambos y Maggs, 1991; Jacobson y Crockett, 2000).

## Maltrato físico y abuso sexual en la familia

Aunque la mayoría de los adolescentes y adultos emergentes tienen buenas relaciones con sus padres, algunos jóvenes sufren maltrato físico o abuso sexual de sus padres. Es difícil establecer las tasas de abuso en la sociedad estadounidense porque es un terreno muy difícil de abordar; el maltrato físico y el abuso sexual son conductas que las familias no quieren revelar a otros. No obstante, muchos estudios indican que es más probable que se maltrate a los adolescentes que a los niños menores (Kaplan, 1991; Kilpatrick *et al.*, 2000; Williamson, Borduin y Howe, 1991). El abuso sexual por lo regular empieza justo antes de la adolescencia y continúa durante ella. Alrededor de 10% de los universitarios estadounidenses dicen que sufrieron abuso sexual de un familiar (Haugaard, 1992; Nevid, Rathus y Greene, 2003). En una encuesta nacional de adolescentes canadienses de 13 a 16 años se señalaron cifras similares (Holmes y Silverman, 1992). En las siguientes secciones revisaremos primero el maltrato físico y luego el abuso sexual.

### Maltrato físico

¿Qué conduce a los padres a maltratar a sus hijos adolescentes? Se ha encontrado de manera consistente que los padres que maltratan tienen mayor probabilidad que otros padres de haber sufrido maltratos en la niñez (Kashani *et al.*, 1992; Nevid *et al.*, 2003; Simons, Whitback *et al.*, 1991). También es más factible que hayan atestiguado conflictos entre sus padres, sufrido una disciplina estricta o perdido a uno de los padres durante el crecimiento (Nevid *et al.*, 2003).

Esto no significa que los niños que sufren maltrato estén destinados a maltratar a sus propios hijos; de hecho, la mayoría no lo hará (Zigler y Hall, 1989). Significa que sufrir maltrato es un grave factor de riesgo para convertirse en un padre que maltrata, posi-

blemente porque algunos niños que sufren maltratos aprenden una lección equivocada acerca de cómo criar a sus propios hijos (Cappell y Heiner, 1990; Kashani *et al.*, 1992; Nevid *et al.*, 2003). Sin embargo, los niños que sufren maltrato físico sólo en la adolescencia tienen menor probabilidad que los que han sido maltratados desde la niñez de llegar a maltratar de sus propios hijos (Garbarino, 1989).

Otros factores que se relacionan con el hecho de que los padres maltraten a los niños y adolescentes conciernen a presiones o problemas familiares en la vida de los padres. Es más probable que haya maltrato en las familias pobres que en las de clase media, en las familias grandes que en las pequeñas y en las familias en que los padres tienen problemas como depresión, mala salud o consumo de alcohol (Hansen, Conaway y Christopher, 1990; Nevid *et al.*, 2003; Whipple y Webster-Stratton, 1991). También es común que los padres que maltratan tengan pocas habilidades para la crianza y para enfrentar las tensiones de la vida (Hansen y Warner, 1992).

El maltrato físico se relaciona con diversos problemas en la vida de los adolescentes. Los que han sufrido maltrato son más agresivos en sus relaciones con pares y adultos (Wolfe *et al.*, 2001). Esto puede ser resultado del ejemplo de conducta agresiva que presentan los padres, aunque también es posible que participen interacciones pasivas genotipo-ambiente (por ejemplo, los padres que maltratan pueden transmitir a sus hijos genes que favorecen a la agresividad). Los adolescentes que han sufrido maltrato son más proclives que otros jóvenes a incurrir en conductas antisociales y consumo de drogas (Bensley, Van Eenwyk, Spieker y Schoder, 1999; Kilpatrick *et al.*, 2000). También tienen mayor probabilidad que otros adolescentes de ser depresivos y ansiosos, de tener mal desempeño en la escuela y de tener problemas en sus relaciones con sus pares (Naar-King, Silvern, Ryan y Sebring, 2002; Shonk y Cicchetti, 2001; Weiss *et al.*, 1992). Sin embargo, esas consecuencias no son inevitables. Muchos adolescentes que han sufrido maltrato son sorprendentemente resistentes y se convierten en adultos normales y padres que no maltratan (Corby, 1993).

## Abuso sexual

Las causas del abuso sexual cometido por los padres son muy diferentes a las del maltrato físico. Es más común que se maltrate a los niños que a las niñas, mientras que el abuso sexual se comete principalmente a las niñas y los agresores son sus hermanos, padres o padrastros (Cyr, Wright, McDuff y Perron, 2002; Haugaard, 1992; Holmes y Silverman, 1992; Watkins y Bentovim, 1992). A diferencia de los padres que maltratan, los padres que cometen abuso sexual no son agresivos, sino que más bien son inseguros y socialmente torpes entre los adultos (Briere, 1992; Finkelhor, 1990; Nevid *et al.*, 2003). Debido a que se sienten incompetentes en sus relaciones con los adultos (incluyendo a sus esposas), prefieren buscar la satisfacción sexual en los niños, a quienes pueden controlar con más facilidad (Haugaard, 1992). El abuso sexual por lo general tiene estos motivos, más que ser la expresión de un afecto que se sale de control. Por el contrario, los padres que abusan de sus hijas adolescentes eran despegados y distantes cuando eran más jóvenes (Parker y Parker, 1986). Es más probable que el abuso sexual sea cometido por el padrastro que por el padre, debido quizá a que no existe el tabú del incesto biológico entre los padrastros y sus hijastras (Briere, 1992; Cyr *et al.*, 2002; Watkins y Bentovim, 1992).

Los efectos del abuso sexual suelen ser aún más profundos y generalizados que los del maltrato. El abuso sexual cometido por el padre constituye una violación fundamental de la confianza: en lugar de proporcionar cuidado y protección, el padre se ha aprovechado de la necesidad de cuidado y protección del niño en aras de sus propias necesidades. En consecuencia, muchos de los efectos del abuso sexual paterno se hacen evidentes en las relaciones sociales de la víctima. A los adolescentes que sufrieron abuso sexual se les dificulta confiar en los demás y formar relaciones íntimas estables (Cherlin *et al.*, 2004). Durante el periodo del abuso sexual, y muchos años después, muchas víctimas sufren depresión, ansiedad elevada y aislamiento social (Berget *et al.*, 2003; Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor, 2001). Las víctimas adolescentes pueden reaccionar en uno u otro extremo en la conducta sexual, evitan al máximo el contacto sexual o se vuelven sumamente promiscuas (Kendall-Tackett *et al.*, 2001). Otras consecuencias del abuso sexual son la drogadicción, mayor riesgo de sufrir distintos trastornos psicológicos e ideación y conducta suicida (Bergen *et al.*, 2003; Bensley *et al.*, 1999; Yoder, Hoyt y Whitbeck, 1998).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Explique los efectos del abuso sexual en términos de la teoría del apego.

Aunque el abuso sexual es una de las cosas más dañinas que un padre puede hacerle a un hijo, una tercera parte de los niños que sufrieron abuso sexual exhiben pocos o ningún síntoma como resultado (Kendall-Tackett *et al.*, 2001). Se ha revelado que el apoyo de la madre después del abuso sexual del padre o el padrastro es especialmente importante para la recuperación de las

niñas. Una niña enfrenta mejor la situación si su madre cree su versión del abuso y la consuela y tranquiliza en lugar de rechazarla o culparla (Briere, 1992; Haugaard y Reppucci, 1988). La psicoterapia también contribuye a la recuperación de la chica (Rust y Troupe, 1991).

## Los que se van pronto: fugitivos y "niños de la calle"

### La fuga del hogar

*"Falté dos días a la escuela y mi papá se enteró y me pegó con el cinturón. Tenía moretones en las manos y las piernas. Y mi mamá no pudo hacer nada al respecto y además se molestó conmigo, así que el viernes me escapé."*

—Niña de 15 años (Konopka, 1985, p. 78)

Para algunos adolescentes la vida familiar se vuelve insoportable por una u otra razón y se escapan de casa. Se estima que, en Estados Unidos, cada año huyen de su casa alrededor de un millón de adolescentes (Whitbeck y Hoyt, 1999). Cerca de una cuarta parte de esos muchachos no son tanto fugitivos como "desechados", en el sentido de que sus padres los obligaron a dejar la casa (Gullotta, 2003). En cualquier caso, entre 80 y 90% de los adolescentes que dejan su casa se mantienen a una distancia de 80 kilómetros de la casa y a menudo se quedan con un amigo o un familiar y regresan luego de una semana (Tomb, 1991). Los adolescentes que huyen de casa por semanas, meses o que nunca regresan, corren muchos riesgos de enfrentar una amplia variedad de problemas (Rosenthal y Rotheram-Borus, 2005; Whitbeck y Hoyt, 1999).

No sorprende que los adolescentes que huyen de casa a menudo tuvieran grandes conflictos con sus padres y muchos habían sufrido maltrato o abuso sexual de sus progenitores (Chen *et al.*, 2004). Por ejemplo, en un estudio de adolescentes fugitivos de Toronto, 73% había experimentado maltrato físico y 51% había sufrido abuso sexual (McCarthy, 1994). Era más probable que los muchachos hubieran experimentado maltrato y que las chicas hubieran sufrido abuso sexual (Cauce *et al.*, 2000). Otros factores familiares relacionados con la huida de casa son bajo ingreso familiar, alcoholismo de los padres, conflictos graves entre los padres y descuido del adolescente (McCarthy y Hoyt, 1999). Las características del adolescente también importan. Los adolescentes que huyen tienen mayor probabilidad que otros jóvenes de haber participado en actividades delictivas, consumir drogas y haber tenido problemas en la escuela (Mallet *et al.*, 2005). También es más probable que hayan tenido dificultades psicológicas como depresión y aislamiento emocional (Rohde, Noell, Ochs y Seeley, 2001; Whitbeck y Hoyt, 1999), y es más factible que sean homosexuales o lesbianas (Noell y Ochs, 2001).

Aunque dejar el hogar representa un escape de una vida familiar difícil, es probable que la huida dé lugar a nuevos problemas. Los adolescentes que huyen de casa son muy vulnerables a la explotación. Muchos dicen que fueron robados, atacados física y sexualmente y que están desnutridos (Whitbeck y Hoyt, 1999; Tyler, Hoyt y Whitbeck, 2000; Tyler *et al.*, 2004). En su desesperación pueden buscar dinero en el "sexo por supervivencia", que consiste en el intercambio de sexo por comida o drogas, o se dedican a la prostitución o la pornografía (Tyler *et al.*, 2004). Un estudio de 390 adolescentes fugitivos de ambos sexos demostró la gran cantidad de problemas que enfrentan (McCarthy y Hagan, 1992). Casi la mitad había robado comida y más de 40% había robado artículos por valor superior a 50 dólares. Además, 46% había estado en la cárcel al menos una vez y 30% había brindado sexo a cambio de dinero. También, 55% había consumido drogas alucinógenas y 43% había consumido cocaína o crac. Otros estudios han encontrado que la depresión y la conducta suicida son comunes entre los adolescentes fugitivos (Votta y Manion, 2004; Whitbeck *et al.*, 2004; Yoder *et al.*, 1998). En un estudio que comparó a adolescentes sin hogar con otros adolescentes, los que carecían de hogar tenían una probabilidad 13 veces mayor de decir que se sentían deprimidos, y 38% de ellos había intentado suicidarse al menos una vez (Rohde *et al.*, 2001).

Muchas zonas urbanas tienen refugios para adolescentes fugitivos. Los refugios les proporcionan comida, protección y ayuda psicológica (Dekel *et al.*, 2003; McCarthy y Hagan, 1992). También ayudan a los adolescentes a establecer contacto con sus familias si así lo desean y si es seguro para ellos ir a casa. Sin embargo, muchos refugios carecen de recursos adecuados y les resulta difícil proporcionar servicios a todos los adolescentes fugitivos que llegan a ellos.

### "Niños de la calle" en el mundo

Estados Unidos está lejos de ser el único país donde hay adolescentes que viven en las calles de las zonas urbanas. De hecho, los "niños de la calle", muchos de ellos adolescentes, están prácticamente en todos los países del mundo (Raffaelli y Larson, 1999). Se estima que el número total de niños de la calle en el mundo puede ser

hasta de 100 millones (UNICEF, 2003). Muchos carecen de techo, pero otros deambulan por las calles durante el día y regresan a dormir con su familia la mayoría o todas las noches. Las fuerzas principales que llevan a los adolescentes a la calle varían según las regiones, de la disfunción familiar en Occidente, a la pobreza en Asia y Latinoamérica, la pobreza, guerra y ruptura familiar causada por el sida en África. En esta sección examinamos la vida de los niños de la calle en tres países: la India, Brasil y Kenia.

En la India (Verma, 1999) se calcula que hay 11 millones de niños de la calle. Además de la pobreza, las razones para vivir en la calle son hogares hacinados, maltrato físico y consumo de drogas de los padres. En este país, alrededor de la mitad de los niños de la calle carecen de techo; de ellos, cuatro de cada cinco tienen familias que también carecen de techo. La mayoría de los niños de la calle son mendigos o trabajan como vendedores, limpiabotas o lavacoches. Los niños de la calle tienen tasas altas de diversas enfermedades como cólera y tifoidea y son vulnerables al maltrato y abuso sexual. Son buscados para ejercer la prostitución por hombres que creen que, por su corta edad, tienen menor probabilidad de tener sida. Refieren conflictos frecuentes con sus padres por bajos ingresos, desobediencia y por ver películas (una forma de recreación muy popular en la India). Sin embargo, la mayoría de los niños de la calle hindúes también dicen que se sienten amados y apoyados por su familia. Además, forman pandillas con otros niños callejeros y la afiliación a una pandilla les proporciona un sentido de identidad, pertenencia y apoyo mutuo. Lejos de estar desalentados y descorazonados, la mayoría de los niños de la calle hindúes muestran una notable resistencia y dicen que disfrutan "la emoción de la vida callejera y la libertad de acción y movimiento" (Verma, 1999, p. 11).



La vida cotidiana es una lucha para los adolescentes que viven en la calle. Aquí vemos a unos muchachos en Río de Janeiro, Brasil.

En Brasil (Diversi, Moraes Filho y Morelli, 1999), los cálculos del número de niños de la calle fluctúan entre 7 y 30 millones. Muchos son arrojados a las calles por la pobreza: salen en busca de comida, dinero o ropa. Algunos regresan a la casa por la noche para llevar a su familia lo que juntaron en las calles. Otros rara vez regresan a casa, si es que lo hacen. Muchos experimentan una transición gradual de la casa a la calle, de modo que al principio salen por unas pocas horas y, luego, por periodos más largos a medida que hacen amistad con otros niños de la calle, y vuelven a casa por periodos cada vez más cortos. Su existencia diaria es una lucha por sobrevivir, en la que constantemente buscan comida, un lugar donde bañarse y un sitio para dormir, al mismo tiempo que son acosados por los traficantes de drogas y por la policía. La sociedad los ve como "pequeños delincuentes" y "futuros ladrones", y muchos caen en la delincuencia, el consumo de drogas y la prostitución en respuesta a su condición desesperada. Como observan Diversi y cols. (1999), "la necesidad de dinero o ropa puede parecer más real en la decisión de tener sexo con desconocidos que la hipotética posibilidad de que puedan embarazarse o contraer una enfermedad venérea; robar un reloj que les dará a cambio cinco dólares, en especial cuando su estómago gruñe o cuando tienen ansias de una droga que los liberará por un tiempo de la depresiva conciencia de su condición, tendrá mayor peso que la hipotética idea de una celda fría en el caso de que los atrapen" (p. 31).

En su estudio de los niños de la calle en Kenia, Aptekar y Ciano-Federoff (1999) hacen una distinción entre niños y niñas de la calle. En Kenia, como en la mayoría de los países no occidentales, los niños superan por mucho a las niñas de la calle. Aptekar y Ciano-Federoff (1999) encontraron que los muchachos mantienen contacto con su familia, que a menudo siguen viviendo con ella y que llevan a casa la mayor parte de su dinero, en especial en las familias con una madre soltera. Los muchachos demuestran una inventiva impresionante, son hábiles para formar amistades, para aprovechar los programas de ayuda y para adquirir habilidades cognoscitivas (por ejemplo, roban artículos baratos en un lugar y los venden en otro con una ligera ganancia). En contraste, las niñas de la calle a menudo tuvieron que salir del hogar para evitar el abuso sexual y, una vez en la calle, lo común es que no tengan contacto con su familia, ni que formen amistades con otras muchachas. En la calle se les evalúa principalmente en términos sexuales: si se les considera poco atractivas son rechazadas, y si se les considera bonitas se les obliga a prostituirse. A menudo, los líderes de las pandillas de niños de la calle toman

como "esposas" a varias niñas de la calle, proporcionándoles comida y protección contra otros muchachos a cambio de sexo.

En general, los niños de la calle en todo el mundo exhiben una notable resiliencia y se las arreglan para adquirir habilidades cognoscitivas, hacer amigos y mantener relaciones familiares de apoyo en condiciones extremadamente difíciles. Sin embargo, corren muchos riesgos de presentar problemas graves como enfermedades, drogadicción y prostitución (sobre todo las muchachas) y sus perspectivas para la vida adulta son en verdad desalentadoras.

## Recapitulación

En este capítulo exploramos una amplia gama de temas relacionados con la vida familiar de los adolescentes y los adultos emergentes. A continuación presentamos los principales puntos del capítulo:

- El enfoque de los sistemas familiares se basa en dos principios fundamentales: que cada subsistema influye en los otros subsistemas de la familia y que un cambio en cualquier miembro de la familia o subsistema (como la llegada de los padres a la madurez, la pubertad de los adolescentes o la salida del hogar de los adultos emergentes) da por resultado un periodo de desequilibrio que requiere de ajustes.
- En los países industrializados los adolescentes tienen más conflictos con los hermanos que con los otros familiares, pero la mayoría de los adolescentes tienen con sus hermanos una relación ocasional de contacto limitado. En las culturas tradicionales la forma de relación más común entre hermanos es la de cuidador. Debido a que en las culturas tradicionales es común que los abuelos vivan en la misma casa que sus hijos y nietos, los adolescentes están más cerca de sus abuelos que a sus padres.
- Las dos dimensiones principales de los estilos de crianza en que se enfocan los especialistas son el grado de exigencia y la sensibilidad. Por lo general se ha encontrado que los padres con autoridad, que combinan un alto grado de exigencia con una elevada sensibilidad, están relacionados con resultados positivos para los adolescentes en la cultura mayoritaria estadounidense. Estudios de culturas no occidentales indican que en esas culturas es más común el estilo de crianza "tradicional" que combina sensibilidad con una forma más estricta de exigencia.
- Según la teoría del apego, los apegos formados en la infancia son la base de las relaciones a lo largo de la vida. Aunque no se dispone de evidencias suficientes para probar esta afirmación, estudios sobre el apego que incluyen a adolescentes y adultos emergentes indican que el apego a los padres está relacionado de diversas formas con el funcionamiento de los jóvenes y que la autonomía y grado de relación con los padres son cualidades compatibles más que opuestas.
- La investigación muestra que los conflictos entre padres e hijos son mayores durante la adolescencia temprana y que muchos padres estadounidenses experimentan la adolescencia de sus hijos como un tiempo difícil. Los conflictos entre los padres y el adolescente son menores en las culturas tradicionales debido a una mayor interdependencia económica de los miembros de la familia y a que el papel del padre mantiene gran autoridad.
- Los adultos emergentes que se mudan de casa tienen una mayor cercanía emocional con sus padres y experimentan menos conflictos con ellos que los que permanecen en casa. La mayoría de los adultos emergentes se llevan mejor con sus padres que cuando eran adolescentes.
- La naturaleza de la vida familiar de los adolescentes ha sido influida por profundos cambios sociales ocurridos en los últimos dos siglos, incluyendo la disminución del tamaño de la familia, el aumento de la esperanza de vida y la creciente urbanización. Los cambios en los últimos 50 años son incrementos en la frecuencia del divorcio, hogares con padres solteros y familias de dos ingresos.

- El divorcio de los padres tiene resultados negativos para los adolescentes, como problemas conductuales, angustia, problemas en las relaciones íntimas y menor aprovechamiento académico. Sin embargo, hay mucha variación en los efectos del divorcio y los resultados de los adolescentes dependen no sólo de la estructura de la familia, sino del proceso familiar.
- Los adolescentes responden de manera negativa a las segundas nupcias de sus padres, pero también esto depende en mucho del proceso familiar, y no sólo de la estructura familiar.
- Desde la Segunda Guerra Mundial se han vuelto mucho más comunes las familias de dos ingresos. Para los adolescentes actuales, el hecho de que los dos padres trabajen no tiene que ver con la mayor parte de los aspectos de su funcionamiento. Sin embargo, algunos estudios han encontrado efectos negativos para los niños y para los adolescentes en las familias donde ambos padres trabajan tiempo completo.
- Entre otros problemas, los adolescentes que sufren maltrato físico son más agresivos que otros jóvenes, más proclives a caer en conductas delictivas y es más probable que tengan un mal desempeño en la escuela.
- Es más común que el abuso sexual en las familias ocurra entre las hijas y el padre o padrastro, quienes por lo general son incompetentes en sus relaciones con adultos. El abuso sexual tiene diversas consecuencias negativas, en especial en las habilidades de las muchachas para establecer relaciones emocionales y sexuales íntimas.
- Escaparse de la casa es más común entre los adolescentes que han experimentado problemas familiares como maltrato físico o abuso sexual, muchos conflictos o alcoholismo de los padres. Los adolescentes que permanecen fuera de más de una semana o dos corren peligro de sufrir problemas como ataques físicos, consumo de drogas e intento de suicidio. En todo el mundo los niños de la calle padecen estos problemas en un gran procentaje, pero muchos de ellos son sorprendentemente resilientes.

Aunque los adolescentes pasan considerablemente menos tiempo con su familia que cuando eran más jóvenes, y aunque los adultos emergentes se mudan de la casa familiar, las relaciones familiares representan un papel central en el desarrollo durante la adolescencia y la adultez emergente, para bien y para mal. El hogar es el lugar donde está el corazón y donde permanece una parte de él; los adolescentes y los adultos emergentes mantienen el apego a sus padres y dependen de ellos para obtener apoyo emocional, aunque han ganado más autonomía y se han alejado de sus familias física y emocionalmente.

La fuerza de la familia en el desarrollo es considerable, pero la vida familiar no siempre es fuente de felicidad. Los conflictos con los padres son mayores en la adolescencia que en otras edades. Los adolescentes y los adultos emergentes pasan por dolores y dificultades cuando sus padres se divorcian o vuelven a casarse, aunque los efectos varían mucho. En ocasiones, la familia es escenario de maltrato físico o abuso sexual, y para algunos adolescentes la vida familiar es tan insoportable que escapan de casa.

Los cambios culturales de los dos siglos pasados han producido cambios profundos en la vida familiar de los jóvenes. Las tasas de divorcio, de hogares con un padre soltero y de familias de dos ingresos aumentaron de manera espectacular en las sociedades occidentales durante la segunda mitad del siglo xx. En muchos sentidos, en el siglo pasado se redujeron las funciones de la familia en la vida de los adolescentes y de los adultos emergentes a medida que nuevas instituciones asumían funciones que eran parte de la vida familiar. Con todo, la familia se mantiene como la piedra angular de la vida de los jóvenes de todo el mundo.



## Términos clave

apego inseguro 210
apego seguro 210
crianza diferencial 206
crisis de la madurez 195
cuidador primario 210
desequilibrio 194
efectos recíprocos o bidireccionales 204
enfoque de los sistemas familiares 194
estilo de crianza tradicional 207
estilos de crianza 201
estructura familiar 225
exigencia 201
familias de dos ingresos 221
familismo 210
funciones afectivas 220
grado de relación 211
influencias ambientales no compartidas 206
mediación en el divorcio 226
modelo de trabajo interno 210
padre custodio 220
padres autoritarios 202
padres con autoridad (competentes) 201
padres no comprometidos 202
padres permisivos 202
piedad filial 206
proceso familiar 225
relación de complicidad 198
relación de crítica 198
relación de cuidador 198
relación de rivalidad 198
relación diádica 194
relación ocasional 198
sensibilidad 201
teoría del apego 210

## Recursos en Internet

**www.ncfr.org**
Sitio electrónico del National Council on Family Relations (NCFR, Consejo Nacional sobre las Relaciones Familiares). Contiene información acerca de sus publicaciones y conferencias anuales. El grupo no se enfoca sólo en la adolescencia, pero muchos de los miembros realizan investigación sobre la adolescencia y las familias.

## Para lecturas adicionales

Allen, J. y Land, P. (1999). Attachment in adolescence. En J. Cassidy y P. R. Shaver (comps.) *Handbook of attachment*. Nueva York: Guilford. Un buen resumen de la investigación sobre los apegos de los adolescentes.

Hetherington, E. M. y Kelly, J. (2002). *For better or worse: Divorce reconsidered*. Nueva York: Norton. Un libro reciente del destacado especialista en el divorcio que resume la investigación sobre este tema.

Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*. Nueva York: Basic Books. Este libro describe los resultados de la investigación de Larson y Richards que utilizó el método de muestreo de experiencias. Proporciona una descripción excelente, novedosa y vívida de la vida familiar de los adolescentes en la cultura mayoritaria estadounidense. Además, está muy bien escrito y su lectura es muy placentera.

CAPÍTULO 8

# Amigos y pares



PARES Y AMIGOS

FAMILIA Y AMIGOS

CAMBIOS EN LAS RELACIONES DE AMISTAD DURANTE EL DESARROLLO

LA ELECCIÓN DE LOS AMIGOS

INFLUENCIA DE LOS AMIGOS Y PRESIÓN DE LOS PARES

AMIGOS Y ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE EN LA ADULTEZ EMERGENTE

GRUPO DE AMIGOS Y GRUPOS SOCIALES

POPULARIDAD E IMPOPULARIDAD

CULTURA JUVENIL

"Para mí, un buen amigo es alguien con quien puedes divertirte y con quien también puedes hablar en serio acerca de cosas personales, sobre las chicas o lo que quieres hacer con tu vida o lo que quieras. Mi mejor amigo Jeff y yo podemos hablar acerca de cosas. Sus padres también están divorciados y él entiende cuando me siento agobiado por las peleas entre mi mamá y mi papá. Un buen amigo es alguien que no se va a reír de ti sólo porque haces algo estúpido o que te va a menospreciar si cometes un error. Si tienes miedo de algo o de alguien, él te dará confianza" (Bell, 1998, p. 80).



Esta declaración hecha por un muchacho de 13 años es una expresión elocuente del valor de la amistad en la adolescencia o, para el caso, en cualquier edad. En todas las edades valoramos a los amigos como personas con las que podemos divertirnos y hablar en serio. Buscamos amigos que nos entiendan, en parte por compartir intereses y experiencias. Confiamos en que los amigos serán delicados cuando cometamos errores, y que nos apoyarán y apuntalarán nuestra confianza cuando tengamos dudas o miedo.

Sin embargo, la amistad tiene especial valor e importancia durante la adolescencia y la adultez emergente, que son épocas de la vida en que el centro emocional de los jóvenes pasa de la familia inmediata a personas de fuera (Youniss y Smollar, 1985). Esto no significa que los padres dejan de ser importantes, pues como vimos en el capítulo anterior, la influencia de los padres sigue siendo destacada a lo largo de la adolescencia y la mayoría de los adultos emergentes mantienen también un fuerte apego a los padres. No obstante, la influencia de los padres disminuye de manera gradual pero inevitable en la medida que los jóvenes se hacen más independientes y pasan cada vez menos tiempo en casa. A la larga, la mayoría de los jóvenes de las sociedades occidentales se mudan de casa y, en cierto momento, forman una relación romántica duradera. Sin embargo, entre los 15 y los 25 años son pocos los adolescentes o adultos emergentes que han establecido una relación romántica que se prolongará a la adultez. Los amigos proporcionan un puente entre los apegos cercanos que tienen los jóvenes con los miembros de su familia y los que con el tiempo tendrán con una pareja romántica. Los amigos también pueden ser un refugio emocional para los adolescentes que tienen relaciones difíciles con sus padres (Berndt, 1996).

Durante la adolescencia, no son sólo los amigos cercanos los que se vuelven importantes, sino también el mundo mayor de los pares. En las sociedades industrializadas, los adolescentes van a secundarias y preparatorias con una compleja cultura de pares. Esas escuelas son mucho más grandes que las primarias a las que asistieron en la niñez. En sus escuelas se establecen jerarquías en el grupo, donde se entiende claramente que algunos adolescentes tienen un alto estatus y otros, bajo. Ser adolescente en las sociedades occidentales industrializadas significa, en parte, aprender a navegar por esta cultura de pares basada en la escuela.

En este capítulo vamos a considerar las relaciones cercanas con los amigos y las relaciones sociales en la cultura mayor de los pares. Empezaremos con el exa-





Las amistades son especialmente importantes durante la adolescencia y la adultez emergente.

men de las amistades. Primero se compararán y contrastarán las relaciones de los adolescentes con los amigos y la familia. Luego exploraremos varios cambios debidos al desarrollo que tienen lugar en las amistades desde la niñez media a la adolescencia, con un énfasis especial en la intimidad como cualidad clave de las amistades adolescentes. También revisaremos los factores involucrados en la elección de amigos, en particular las semejanzas que acercan a los amigos adolescentes uno al otro. Esto será seguido por el análisis de la "presión de los pares" o la "influencia de los amigos" como se verá aquí. También habrá una sección sobre los amigos y las actividades de tiempo libre en la adultez emergente.

En la segunda parte del capítulo vamos a examinar a grupos sociales más grandes, incluyendo el grupo de amigos y los grupos sociales. Esto incluirá un análisis de la popularidad y la impopularidad en la adolescencia y de las intervenciones que se han concebido para ayudar a los adolescentes impopulares. Por último, exploraremos la idea de una "cultura juvenil" común con valores y estilos que la distinguen de las costumbres de los adultos.

## Pares y amigos

Antes de continuar, es necesario distinguir a los *pares* de los *amigos*, ya que en ocasiones se cree erróneamente que los dos términos significan lo mismo. Los **pares** son simplemente personas que tienen en común ciertos aspectos de su estatus. Por ejemplo, Louis Armstrong y Dizzy Gillespie son pares porque se considera que son los dos mejores trompetistas que han vivido. Cuando los científicos sociales usan el término *pares*, se refieren a los aspectos más concretos del estatus, en especial la edad. De modo que para nuestros propósitos, los pares son personas aproximadamente de la misma edad. Para los adolescentes, los pares son la red de compañeros de clase, miembros de la comunidad y compañeros de trabajo de la misma edad.

Por supuesto, los amigos son algo muy diferente. Para los adolescentes, sus amigos suelen ser pares, en el sentido de personas que tienen más o menos su edad. Pero no todos sus pares son sus amigos. Los **amigos** son personas con las que se establece una relación mutua valorada. Esto es muy diferente de estar simplemente en el mismo grupo de edad.

## Familia y amigos

En el capítulo anterior hablamos acerca de la forma en que en la cultura mayoritaria estadounidense reduce el tiempo que se pasa con la familia de la niñez a la adolescencia, a la vez que aumentan los conflictos con los padres (Larson y Richards, 1994; Youniss y Smollar, 1985). Los padres siguen siendo figuras importantes en la vida de los adolescentes, pero disminuye el nivel de calidez y cercanía entre los padres y sus hijos (Collins y Laursen, 2004). Conforme llegan a los 20 años, los adolescentes estadounidenses se alejan de manera continua del mundo social de su familia.

A medida que se alejan de los padres, los adolescentes se relacionan cada vez más con sus amigos. Hemos visto que a partir de los seis o siete años, en las sociedades industrializadas todos los niños pasan la mayor parte de un día común en la escuela con sus pares. Sin embargo, durante la adolescencia los jóvenes pasan cada vez más tiempo con otros muchachos de su edad no sólo en la escuela, sino también en su tiempo libre después de la escuela, en las noches, los fines de semana y durante el verano y otras vacaciones escolares.

Los estudios realizados con el Método de Muestreo de Experiencias (MME) atestiguan el cambio ocurrido en la adolescencia en la proporción de tiempo que se pasa con los amigos y con los padres (Larson *et al.*, 1996). Como se advirtió en el capítulo 7, el tiempo que se pasa con la familia disminuye aproximadamente a la mitad entre quinto y noveno grados, y luego disminuye de forma aún más marcada entre noveno y duodécimo grados (Larson *et al.*, 2002). En contraste, el tiempo que se pasa con amigos del mismo sexo se mantiene estable y el tiempo con amigos del otro sexo se incrementa (Richards *et al.*, 2000). Otro estudio encontró resultados similares usando un método ligeramente distinto (Buhrmester y Carbery, 1992). Durante cinco días se entrevistó diariamente a adolescentes de 13 a 16 años acerca de cuánto tiempo dedicaban a relacionarse con los padres y los amigos. El promedio con los padres fue de 28 minutos al día, mientras que el promedio con los amigos era de 103 minutos al día, casi cuatro veces mayor.

Durante la adolescencia, las relaciones con la familia y los amigos cambian no sólo en cantidad, sino también en calidad. Los adolescentes indican que dependen más de los amigos que de sus padres o hermanos para obtener compañía e intimidad (Furman y Buhrmester, 1992; French, Rianasari, Pidada, Nelwan y Buhrmester, 2001; Nickerson y Nagle, 2005; Updegraff, McHale y Crouter, 2002). Durante la adolescencia, los amigos se vuelven cada vez más importantes, la fuente de sus experiencias más felices, las personas con las que se sienten más cómodos, con las que sienten que pueden hablar más abiertamente (Richards *et al.*, 2002). Un estudio holandés encontró que 82% de los adolescentes decían que su actividad favorita era pasar su tiempo libre con sus amigos (Meeus, 2006).

Youniss y Smollar (1985) encuestaron a más de 1000 adolescentes de 12 a 19 años en un estudio clásico que comparó la calidad de las relaciones de los adolescentes con sus amigos y sus padres. Más de 90% de esos jóvenes indicaron que tenían al menos un amigo cercano "que significa mucho para mí". Además, la mayoría (alrededor de 70%) estuvo de acuerdo con todas las afirmaciones siguientes:

Mi amigo más cercano me entiende mejor que mis padres.

Justo en este momento de mi vida, siento que aprendo más de mis amigos cercanos que de mis padres.

Soy más yo mismo con mis amigos cercanos que con mis padres.

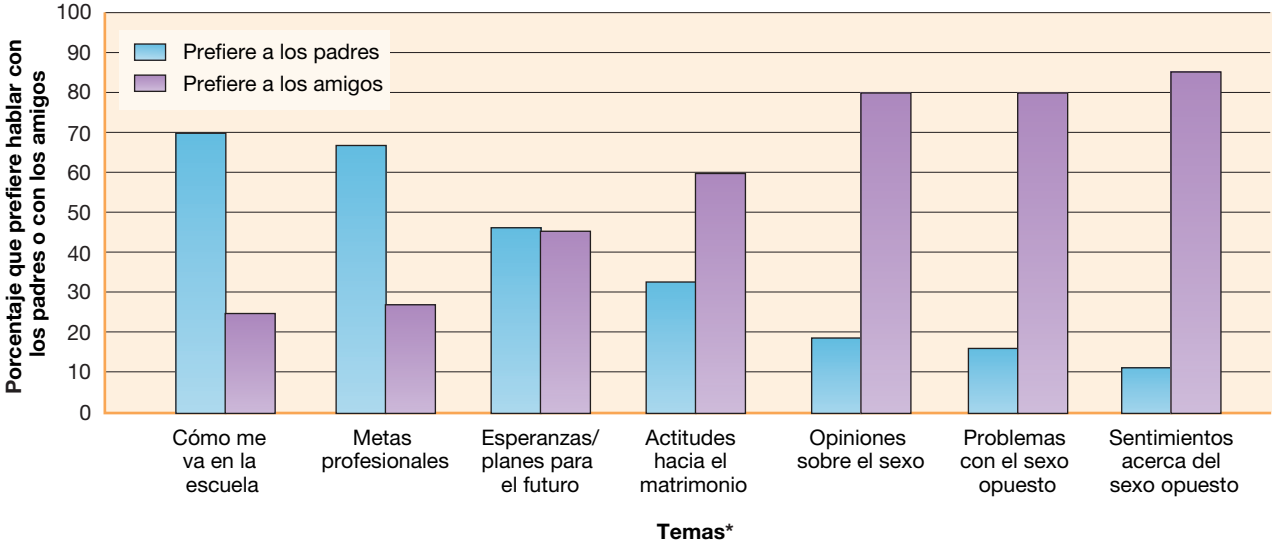
Youniss y Smollar (1985) también pidieron a los adolescentes que indicaran si preferían hablar de diversos temas con los padres o con los amigos. Los resultados se muestran en la figura 8.1. Se prefirió a los padres para temas relacionados con la educación y la ocupación futura, pero se prefirió por un amplio margen a los amigos para los temas más personales.

> *"Un amigo fiel es la medicina de la vida."*
>
> —Eclesiastés, 6:16

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Por qué cree que a los adolescentes se les hace más difícil acercarse a sus padres que a sus amigos?

En otro estudio que comparó las orientaciones hacia los padres y los amigos, se pidió a jóvenes de los grados cuarto, séptimo y décimo, así como de universidad, que indicaran qué relaciones les brindaban el mayor apoyo emocional (Furman y Buhrmester, 1992). Para los alumnos de cuarto grado, los padres fueron las principales fuentes de apoyo. Sin embargo, para los de séptimo grado (que estaban entrando a la adolescencia) los amigos del mismo sexo eran iguales a los padres como fuentes de apoyo y para los de décimo grado los amigos del mismo sexo habían sobrepasado a los padres. En el caso de los estudiantes universitarios —ahora en la adultez emergente— el patrón cambió de nuevo. En ese momento, las parejas románticas eran la fuente principal de apoyo.




**Las elecciones no necesariamente suman 100% porque algunos adolescentes no dieron una respuesta.

**FIGURA 8.1** Porcentaje de adolescentes que prefieren hablar de ciertos temas con los amigos o con la familia.
Fuente: Youniss & Smollar (1985), p. 294.

Estudios europeos que comparan las relaciones con los padres y los amigos muestran un esquema similar a los estudios estadounidenses (Zeijl, te Poel, Bois-Reymond, Ravesloot y Meulman, 2000). Por ejemplo, en un estudio de adolescentes holandeses (de 15 a 19 años) se preguntó con quién "se comunicaban acerca de ellos mismos, acerca de sus sentimientos personales y acerca de pesares y secretos" (Bois-Reymond y Ravesloot, 1996). Casi la mitad de los adolescentes mencionaron a su mejor amigo o a su pareja romántica, mientras que sólo 20% mencionó a uno o ambos padres (sólo 3% al padre). Estudios en otros países europeos confirman que los adolescentes suelen ser más felices cuando están con sus amigos y que recurren a ellos para obtener consejo e información sobre las relaciones sociales y el tiempo libre, aunque buscan a sus padres para pedirles consejo sobre la educación y los planes profesionales (Hurrelmann, 1996).

Los resultados de los estudios que comparan las relaciones con los padres y con los amigos indican que los amigos no sólo son muy importantes en la vida de los jóvenes, sino que en muchos sentidos son incluso más importantes que los padres (Harris, 1999). Sin embargo, esto no significa que las relaciones cercanas con los padres sean incompatibles con tener amistades cercanas (Youniss y Smollar, 1985). Por el contrario, los estudios indican que los adolescentes que tienen un apego seguro hacia sus padres también son más propensos a desarrollar apegos seguros con los amigos (Ducharme, Doyle y Markiewicz, 2002; Furman, Simon, Shaffer y Bouchey, 2002). Cuanto más puedan los adolescentes confiar en sus padres, más probable es que describan las mismas cualidades en sus relaciones con sus amigos (Blain, Thompson y Whiffen, 1993; Raja, McGee y Stanton, 1992).

¿Cuánta influencia tienen los pares en el desarrollo de los jóvenes? Es una pregunta que debaten los especialistas. En un libro polémico, Judith Harris (1999) argumentaba que los pares son mucho más importantes que los padres en el desarrollo de los hijos, en especial durante la adolescencia. En su opinión, cuando los niños pasan a la adolescencia entran en una cultura de pares de la que sus padres tienen poco conocimiento y menos control. Aunque la mayoría de los especialistas en la adolescencia consideran que sus opiniones son exageradas (Collins *et al.*, 2000), la diversidad de opiniones que han expresado los especialistas sobre su libro revela que el grado de la influencia de los pares en el desarrollo de los jóvenes está lejos de ser un asunto resuelto. Mientras siga este debate, tenga presente que las influencias de los amigos y los pares son diversas y a menudo son positivas, un hecho que ha sido pasado por alto incluso por los expertos. En el capítulo revisaremos este tema con más detalle.

Aunque la influencia directa de los padres disminuye durante la adolescencia, los padres moldean de maneras indirectas las relaciones de sus hijos con los pares. A través de las decisiones paternas de dónde vivir, a qué escuela enviar a sus hijos (por ejemplo, a una escuela pública frente a una privada) y dónde asistir al culto religioso (si acaso), los padres influyen en la red de pares que es probable que tengan sus hijos adolescentes y el grupo de pares del que es probable que sus hijos elijan a sus amigos (Cooper y Ayers-López, 1985; Ladd y LeSieur, 1995). Además, los padres intervienen en el manejo activo de las amistades de sus hijos adolescentes, cuando comunican sus preferencias y alientan luego la amistad o expresan desaprobación (Mounts, 2004; Tilton-Weaver y Galambos, 2004). Además, los padres influyen en la personalidad y el comportamiento de los adolescentes a través de sus prácticas de crianza, que a su vez influyen en la elección de amistades de los adolescentes. Por ejemplo, en un estudio de 3,700 adolescentes (Brown *et al.*, 1993), se encontró que los adolescentes con padres que alentaban el logro académico y que supervisaban sus actividades tenían calificaciones más altas y niveles más bajos de consumo de drogas; las calificaciones y las drogas ilícitas estaban a su vez relacionadas con la elección de amigos de los adolescentes.

## Estados emocionales con los amigos: lo más alto, lo más bajo

En los estudios con el método de muestreo de experiencias, los adolescentes informan que sus momentos más felices tienen lugar con sus amigos y que por lo general son mucho más felices con sus amigos que con la familia (Larson y Crouter, 2002). Larson y Richards (1994) señalan dos razones principales para esto. Una es que los adolescentes encuentran en un amigo cercano a alguien que refleja sus propias emociones. Una muchacha de séptimo grado describió a su mejor amiga diciendo que "siente lo mismo acerca de las mismas cosas y entiende lo que quiero decir. Sobre todo, siente las mismas cosas [...] y si no es así, me dice: 'Sí, entiendo lo que dices'" (Larson y Richards, 1994, p. 92). Esta muchacha y su amiga participaron en un estudio con el método de muestreo de experiencias, y si cuando se les llamaba con el localizador estaban juntas, tenían el mismo estado de ánimo, por lo regular muy positivo. Como vimos en el capítulo anterior, esto muestra un marcado contraste con el estado de ánimo de los adolescentes cuando están con sus padres. Es común que los adolescentes experimenten un estado de ánimo negativo cuando están con sus padres, y a menudo hay una profunda escisión de los estados de ánimo entre el padre que disfruta el tiempo que pasan juntos y el adolescente que se siente con la moral baja y que quisiera estar en otro lado.

Según Larson y Richards (1994), la segunda razón por la que los adolescentes disfrutan mucho más el tiempo que pasan con sus amigos que el que pasan con sus padres es que se sienten libres y abiertos con sus amigos, lo que rara vez les pasa con sus padres. Quizá es la esencia de la amistad: los amigos nos aceptan y valoran por lo que somos en

realidad. Para los adolescentes, en ocasiones esto significa poder hablar de sus sentimientos más profundos, en especial el inicio de sus relaciones románticas. A veces significa volverse un poco loco, haraganear, liberar la exuberancia adolescente. Larson y Richards (1994) describieron una dinámica creciente de alegría maniaca que en ocasiones captaban al momento "de llamarlos con el localizador", cuando los adolescentes, para su deleite, se fomentaban sus travesuras. En un episodio, un grupo de muchachos rondaban en uno de los patios traseros cuando empezaron a rociarse con una manguera, entre burlas y risas. En otro episodio, se encontró a unas adolescentes que se quedaron a dormir en casa de una de ellas, bailando en una mesa de ping pong, riendo y abrazándose. Como muestra la figura 8.2, el goce compartido entre los amigos adolescentes es mucho mayor en las noches de los fines de semana, a lo que Larson y Richards (1998) llaman "el punto emocional más alto de la semana" (p. 37).

Por supuesto, las amistades adolescentes no tratan sólo de apoyo emocional y buenos momentos. En los estudios con el método de muestreo de experiencias, los amigos no sólo son la fuente de las emociones más positivas de los adolescentes, sino también de sus emociones más negativas: enojo, frustración, tristeza y ansiedad. El fuerte apego de los adolescentes hacia sus amigos y su dependencia de ellos los hace emocionalmente vulnerables. Se preocupan mucho por agradarle a los amigos y por si son lo bastante populares. Larson y Richards (1994) observaron que "los triángulos, malos entendidos y alianzas conflictivas son una parte regular de la vida social de los [adolescentes] que estudiamos" (p. 94). Por ejemplo, cuando un muchacho llegó con un retraso de una hora y media a una reunión con su amigo, éste lo rechazó enojado y lo evitó por días. Durante ese tiempo el muchacho pasó a solas buena parte de su tiempo, sintiéndose culpable —"De sólo pensar en eso me siento mal" (p. 95)— hasta que se reconciliaron. Sin embargo, durante la adolescencia los sentimientos positivos son por lo general más comunes con los amigos que con la familia, y el placer de estar con los amigos se incrementa a un ritmo constante durante los años adolescentes (Richards *et al.*, 2002).

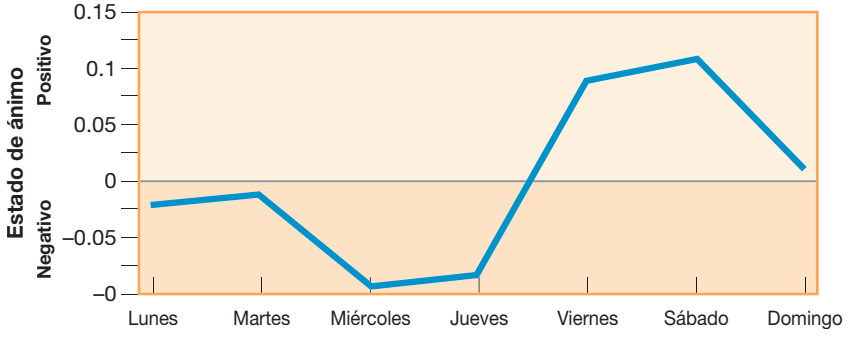



**FIGURA 8.2** En esta gráfica de los cambios en el ánimo de adolescentes estadounidenses de noveno a duodécimo grado se muestra que esos estados son más positivos los fines de semana, cuando es más probable que pasen su tiempo libre con los amigos.

Fuente: Larson y Richards (1998).

## Familia y amigos en las culturas tradicionales

Al igual que en Occidente, en las culturas tradicionales en la adolescencia hay menos relación con la familia y más con los pares. En su análisis transcultural, Schlegel y Barry (1991) publicaron que este patrón es característico de culturas de todo el mundo:

> En todas las etapas de la vida posteriores a la infancia, desde el grupo de juego brusco hasta el grupo conmovedor, que cada vez se va haciendo más reducido, de camaradas envejecidos, las personas de edades similares se reúnen. Dichos grupos adoptan un significado especial en la adolescencia, cuando los jóvenes están temporalmente liberados de la identificación profunda con una familia. En la niñez, la vida de los niños depende de su familia natal; en la adolescencia, ya no son tan dependientes como antes ni tan responsables como serán después. Es entonces cuando las relaciones con los pares pueden formar un apego de una intensidad que no es común en otras etapas del ciclo de vida. [p. 68]

Aunque este esquema se observa en todo el mundo, una diferencia importante entre las culturas occidentales y las culturas tradicionales descritas por Schlegel y Barry (1991) es que en estas últimas es más probable que haya considerables diferencias de género en las relaciones de los adolescentes con los pares y con la familia. De manera específica, en las culturas tradicionales la relación con pares y amigos es mucho mayor para los varones que para las chicas. Las muchachas pasan más tiempo con adultos del mismo sexo que los muchachos; tienen más contacto y más intimidad con su madre del que tienen los muchachos con cualquiera de sus padres, y también tienen más contacto con sus abuelas, tías y otras mujeres adultas del que tienen los chicos con los hombres adultos. Por ejemplo, entre los zapotecas de México, las adolescentes pasan sus días en la casa entre mujeres adultas, aprendiendo a cocinar, coser y bordar, mientras que los muchachos durante el día trabajan en el campo, a solas o en grupos, y por la tarde se reúnen en el pueblo (Chinas, 1991). Sin embargo, Schlegel y Barry destacan que en las culturas tradicionales, tanto los varones como las chicas adolescentes pasan más tiempo con su familia que en Occidente, donde la escuela aleja a los adolescentes de sus familias y los lleva a una sociedad de pares durante la mejor parte de cada día.

Incluso en las culturas tradicionales donde la mayoría de los adolescentes asisten a la escuela, el equilibrio social y emocional entre los amigos y la familia se inclina más hacia la familia que en el

caso de los adolescentes occidentales. Por ejemplo, en la India los adolescentes pasan su tiempo libre con la familia más que con los amigos, no porque se les pida que lo hagan, sino por los valores culturales colectivistas hindúes y porque disfrutan el tiempo que pasan con su familia (Larson *et al.*, 2000; Saraswathi, 1999). Entre los adolescentes brasileños, el apoyo emocional de los padres es mayor que el de los amigos (Van Horn y Cunegatto Marques, 2000). En un estudio que comparó a adolescentes de Indonesia y Estados Unidos, los adolescentes indonesios calificaron más alto a los miembros de su familia y más bajo a sus amigos en compañía y disfrute, en comparación con los adolescentes estadounidenses (French *et al.*, 2001). No obstante, en ambos países los amigos fueron la fuente principal de intimidad. Por ende, puede ser que aunque en los países no occidentales los adolescentes estén cerca de su familia, sientan mayor cercanía con sus amigos durante la adolescencia, en contraste con el esquema occidental en que la cercanía con la familia disminuye mientras aumenta la cercanía con los amigos.

## Cambios en las relaciones de amistad durante el desarrollo

Hemos visto que en la adolescencia los amigos adquieren más importancia de la que tenían antes de esta etapa. Pero ¿qué hay en el desarrollo de la niñez tardía a la adolescencia que hace que los amigos sean cada vez más importantes? ¿En qué difiere la calidad de la amistad en la adolescencia y la niñez tardía?

### Intimidad en las amistades adolescentes

*"Cuando era más joven [mis amigos y yo] sólo jugábamos. Ahora hablamos de cosas y discutimos los problemas. Entonces era sólo un buen tiempo. Ahora uno tiene que ser abierto y capaz de hablar."*

—Muchacho de 15 años (Youniss y Smollar, 1985, p. 105)



En las culturas tradicionales, los muchachos adolescentes pasan más tiempo con sus amigos que las chicas.

Es probable que la principal característica distintiva de las amistades adolescentes, en comparación con las amistades de la niñez tardía, sea la **intimidad,** es decir el grado en que dos personas comparten conocimientos, opiniones y sentimientos personales. Los amigos adolescentes hablan de lo que piensan y sienten, se confían esperanzas y temores y se ayudan a entender lo que pasan con sus padres, sus maestros y sus pares en un grado mucho mayor que los niños menores.

Harry Stack Sullivan (1953) fue el primer teórico que propuso ideas sobre la importancia de la intimidad en las amistades adolescentes. En opinión de Sullivan, la necesidad de intimidad con los amigos se intensifica en la preadolescencia y la adolescencia temprana. Alrededor de los 10 años la mayoría de los niños traba una amistad especial con "un miembro *particular* del mismo sexo, quien se convierte en compañero o amigo cercano" (Sullivan, 1953, p. 245, cursivas del original). A esta edad los niños adquieren la capacidad cognoscitiva de mostrar un grado de toma de perspectiva y empatía que no tenían antes, y esta nueva capacidad les permite formar amistades en las que verdaderamente se interesan en sus camaradas como individuos y no sólo como compañeros de juego.

En los años siguientes, durante la transición a la adolescencia, la relación con un compañero mejora el desarrollo de diversas maneras. Los compañeros promueven aún más el desarrollo de la toma de perspectiva, en la medida que comparten sus pensamientos. Su apego mutuo les da la motivación para tratar de ver las cosas desde el punto de vista del otro. Además, los compañeros brindan evaluaciones honestas de los méritos y los defectos del otro. Esto contribuye a la formación de la identidad, a medida que los adolescentes hacen una autoevaluación más honesta y precisa de sus habilidades y de su personalidad.

Desde que Sullivan publicó su teoría, muchos especialistas han presentado investigaciones que apoyan su afirmación de la importancia de la intimidad en las amistades adolescentes (Berndt, 2004). Ya vimos que los adolescentes dependen más de los amigos que de sus padres para confiarles información personal importante, en especial si atañe a temas románticos y sexuales. Además, los adolescentes tienen mayor probabilidad que los niños más jóvenes de revelar información íntima y perso-

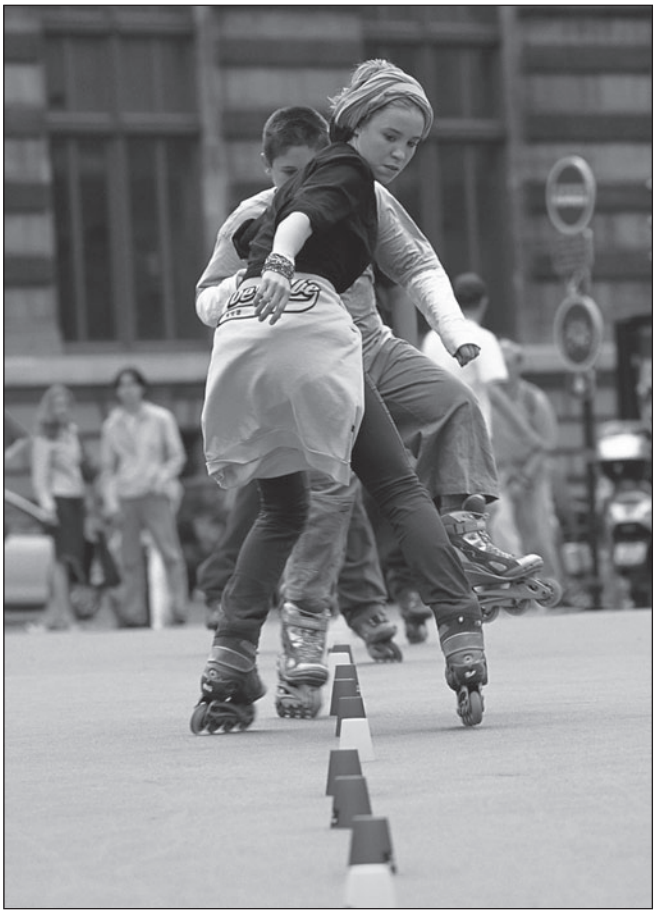
nal a sus amigos (Berndt, 1996; Buhrmester y Furman, 1987). Cuando se pregunta a los adolescentes cómo les gustaría que fuera un amigo o cómo pueden saber que alguien es su amigo, suelen mencionar características íntimas de la relación. Por ejemplo, dicen que un amigo es alguien que los entiende, alguien con quien pueden compartir sus problemas, alguien que los escuchará si tienen algo importante que decir (Berndt y Perry, 1990; Bukowski, Newcomb y Hoza, 1987). Es menos probable que los niños más jóvenes citen estas características y es más factible que subrayen las actividades compartidas (a los dos nos gusta jugar baloncesto, montamos bicicleta juntos y cosas por el estilo). Los adolescentes también describen a sus amigos como las personas que los ayudan a enfrentar problemas personales (como los conflictos con los padres o la terminación de un romance) al brindarles consejo y apoyo emocional (Savin-Williams y Berndt, 1990).

Los adolescentes consideran que la confianza y la lealtad son más importantes para la amistad que los niños más jóvenes (Berndt y Perry, 1990; Hartup y Overhauser, 1991), dicen que sus amigos no hablan a sus espaldas o comentan con otros cosas desagradables sobre ellos. Esto se relaciona con el énfasis en la intimidad. Si uno va a abrirle el corazón a alguien y a decirle cosas que no le diría a nadie más, uno querría estar muy seguro de que esa persona no usará su franqueza en su contra. De hecho, cuando los adolescentes explican por qué ha terminado una amistad cercana, es muy común que mencionen como razón alguna forma de ruptura de esa confianza: no mantener un secreto, romper las promesas, mentir o competir por una pareja romántica (Youniss y Smollar, 1985).

> *"Para hacer un amigo, cierra un ojo. Para mantener a un amigo, cierra el otro ojo."*
>
> — Proverbio judío

Veamos de cerca dos estudios que muestran el desarrollo de la intimidad en las amistades adolescentes: uno que estudia las diferencias entre la niñez tardía y la adolescencia temprana y otro que atiende a las diferencias entre la adolescencia tardía y la adultez emergente. En un estudio (Díaz y Berndt, 1982) se pidió a parejas de amigos cercanos de cuarto grado (niñez tardía) y de octavo (adolescencia temprana) que proporcionaran información acerca de las características antecedentes del otro (fecha de nacimiento, número de teléfono, etc.), preferencias (deporte favorito, materia escolar preferida, etc.) e ideas y sentimientos (lo que le preocupa al amigo, lo que lo enoja, etcétera). En la niñez tardía los amigos saben tanto de las características antecedentes





En la preadolescencia las amistades se basan en actividades compartidas, mientras que es más probable que los adolescentes busquen en los amigos intimidad y apoyo.

tes del otro como los amigos adolescentes, pero en la adolescencia temprana los amigos saben más acerca de las preferencias, ideas y sentimientos del otro.

En otro estudio (Fischer, 1981), se comparó la forma en que los estudiantes de preparatoria (adolescencia tardía) y universitarios (adultos emergentes) describían sus relaciones con la persona más cercana a ellos (sin incluir a los miembros de la familia). Sus descripciones se codificaron en cuatro categorías: *amistosa* (enfocada en las actividades compartidas), *íntima* (enfocada en el afecto, el apego emocional y la comunicación), *integrada* (combinación de las categorías amistosa e íntima) o *desapegada* (no se enfocaba ni en las actividades compartidas ni en la intimidad). Era más probable que se identificara una relación íntima o integrada en los estudiantes universitarios que en los de preparatoria.

## Intimidad y desarrollo adolescente

Es posible explicar la mayor importancia de la intimidad en las amistades de los adolescentes en términos de cambios cognoscitivos. Recuerde que en el capítulo 3 vimos que durante la adolescencia el pensamiento se vuelve más *abstracto* y *complejo*. Como vimos, esos avances influyen no sólo en la forma en que los adolescentes resuelven los problemas, sino también en la manera en que entienden sus relaciones sociales, es decir, su cognición social. La mayor capacidad para el pensamiento abstracto hace posible que los adolescentes piensen y hablen acerca de cualidades más abstractas en sus relaciones; por ejemplo, afecto, lealtad y confianza (Berndt, 1992; Hartup y Overhauser, 1991; Youniss y Smollar, 1985). Los adolescentes pueden aplicar esa mayor capacidad de pensamiento complejo a sus relaciones sociales. Acaban de tomar conciencia de las complejas redes de alianzas y rivalidades que existen en las relaciones humanas, y los amigos son los únicos con los que pueden hablar de todo: de quién acaba de romper con quién, quién invitó a quién al baile escolar, cómo sacar una buena calificación de la nueva maestra de inglés, y cosas por el estilo (Adler y Adler, 1998; Eder, 1995). Hablar acerca de estos temas cognoscitivos sociales favorece el intercambio de conocimientos y perspectivas personales que constituye la intimidad.

Considere también que como parte de la pubertad y la madurez sexual, tienen lugar muchos acontecimientos que se prestan al desarrollo de la intimidad entre amigos. Hemos visto lo difícil que les resulta a los adolescentes hablar con sus padres acerca de temas sexuales. Se prefiere con mucho a los amigos. Suceden cosas trascendentales: los cambios en el cuerpo, los primeros romances, los primeros besos, etc. Compartir los pensamientos y sentimientos personales acerca de esos temas promueve la intimidad entre amigos.

El género también es importante en el desarrollo de la intimidad en las amistades adolescentes. Aunque tanto los muchachos como las chicas pasan por los cambios cognoscitivos de la adolescencia en medida similar y todos pasan por la pubertad y la madurez sexual, hay constantes diferencias de género en cuanto a la intimidad de las amistades adolescentes, de modo que las muchachas tienen más amistades íntimas que los varones (DuBois y Hirsch, 1993; McNelles y Connolly, 1999; Roy, Benenson y Lilly, 2000; Shulman, Laursen, Kalman y Karporsky, 1997). Las muchachas pasan más tiempo hablando con sus amigas (Raffaelli y Duckett, 1989) y confieren más valor a la conversación como componente de sus amistades (Apter, 1990; Youniss y Smollar, 1985). Las muchachas también asignan a sus amistades puntuaciones más altas en afecto, amabilidad y cuidado en comparación con la forma en que los muchachos califican a sus amistades (Lempers y Clark-Lempers, 1993), y ellas tienen más probabilidad que los muchachos de decir que confían en sus amistades y se sienten unidas a ellas




La intimidad es mayor en la amistad de las chicas.

(Raja, McGee y Stanton, 1992; Shulman *et al.*, 1997). En contraste, es más factible que los hombres prefieran las actividades compartidas (deportes o pasatiempos) como la base de la amistad (Connolly y Konarski, 1994; DuBois y Hirsch, 1993; Youniss y Smollar, 1985).

¿Cómo se explican esas diferencias? Hasta ahora, no son muchos los estudios que han indagado las razones de estas diferencias en la intimidad de las amistades adolescentes. Sin embargo, hay muchas investigaciones sobre las diferencias de género en la socialización que están implicadas. Desde el inicio de la vida, es más probable que se aliente más en las niñas que en los niños la expresión abierta de los sentimientos (Bussey y Bandura, 2004; Maccoby, 1990). Los niños que hablan abiertamente de cómo se sienten corren el riesgo de ser llamados "rajón", "marica" o algún otro término poco halagüeño. Esto es incluso más cierto en la adolescencia que en una etapa más temprana, porque con la pubertad y la madurez sexual los hombres y las mujeres se vuelven más conscientes de lo que significa ser un hombre y de lo que significa ser una mujer. Según las ideas culturales occidentales acerca de los papeles de género, las conversaciones íntimas se asocian con ser mujer, por lo que las adolescentes cultivan sus habilidades para hacerlo, mientras que los varones se muestran recelosos de avanzar demasiado en esa dirección.

No obstante, la intimidad se vuelve más importante para las amistades de los varones en la adolescencia, aunque no en el mismo grado que para las muchachas. En un estudio reciente de muchachos afroestadounidenses, latinos y asiaticoestadounidenses de familias pobres y de clase obrera, Niobe Way (2004) señaló temas de la intimidad que implicaban compartir secretos, protegerse uno al otro física y emocionalmente, y revelar sentimientos acerca de la familia y los amigos.

## La elección de los amigos

¿Por qué se hacen amigas las personas? Para los adolescentes, igual que para los niños y los adultos, una de las razones principales identificadas en muchos estudios es la *semejanza*. Las personas de todas la edades tienden a hacer amistad con individuos similares a ellas en edad, género y otras características (Rose, 2002; Samter, 2003). Las semejanzas importantes en las amistades adolescentes incluyen la orientación educativa, las preferencias por los medios de comunicación y actividades de tiempo libre, la participación en conductas de riesgo y el origen étnico.

Los amigos adolescentes tienen una orientación educativa parecida, incluyendo sus opiniones con respecto a la escuela, aprovechamiento escolar y planes educativos (Berndt, 1996; Brown, 2004; Crosnoe, Cavanaugh y Elder, 2003). También en la adultez emergente, en la universidad se forman grupos de amigos que estudian juntos y que se toman muy en serio la obtención de una buena educación, lo mismo que otros grupos de amigos que se van a fiestas y están muy decididos a pasar un buen rato. Quizá usted tenga amigos que esperan que estudie con ellos la noche antes del examen de biología o amigos que quieren que se vaya con ellos a la Noche de Jarra en la taberna local y que mande al diablo el examen de biología. Los adolescentes y los adultos emergentes prefieren como amigos a personas que tomarían las mismas decisiones que ellos en estas situaciones (Osgood *et al.*, 1996; Osgood y Lee, 1993; Urberg, Degirmencioglu y Tolson, 1998).

> *"Sentir agrado y desagrado por las mismas cosas, ésa es en realidad la verdadera amistad."*
>
> —Salustio, ca. 50 A.C.

Otra semejanza común en las amistades adolescentes son las preferencias por los medios de comunicación y actividades de tiempo libre. A los amigos adolescentes les gustan los mismos géneros de música, usan los mismos estilos de vestimenta y prefieren hacer las mismas cosas en su tiempo libre (por ejemplo, Arnett, 1996; Wulff, 1995a). Esas semejanzas hacen más fluidas las relaciones entre amigos y los ayudan a evitar conflictos. Es probable que un adolescente que es gran aficionado al hip hop esté más interesado en hacerse amigo de otro muchacho que también adora al hip hop que de un joven que considera que el hip hop es un ruido detestable. Si a un adolescente le gusta divertirse con juegos de computadora durante su tiempo libre y otro prefiere practicar deportes, es poco probable que se conviertan en amigos.



En la adolescencia y la adultez emergente, los amigos tienen metas educativas similares.

> *"Nuestra mente y nuestros sentimientos se ejercitan entre las compañías que mantenemos y los pervierten por las compañías que mantenemos. Así, las buenas o malas compañías ejercitan o pervierten."*
>
> —Blas Pascal, *Pensamientos* (1670)

Una tercera semejanza entre los amigos adolescentes son las actividades de riesgo. Los amigos adolescentes se parecen en la medida en que beben alcohol, fuman cigarrillos, prueban drogas, conducen de manera arriesgada, se meten en pleitos, roban en las tiendas, causan destrozos, etc. (Berndt, 1996; Cairns *et al.*, 1988; Dishion *et al.*, 1991; Osgood *et al.*, 1996; Stone *et al.*, 2000). Los adolescentes practican esas conductas arriesgadas en diversos grados; algunos de manera regular, otros de vez en cuando y otros más no lo hacen. Como los adolescentes se entregan con sus amigos a conductas arriesgadas, escogen amigos que sean parecidos a ellos en el grado en que practican las actividades riesgosas (Urberg *et al.*, 1998). En la sección sobre la presión de los pares hablaremos con más detalle acerca de este aspecto de las amistades adolescentes.

Si bien la semejanza étnica entre amigos es común en todas las edades, la adolescencia es una época en que las fronteras étnicas en las amistades se hacen más marcadas entre los distintos grupos culturales de la sociedad estadounidense. Durante la niñez el origen étnico se relaciona con la amistad, pero no tanto. A medida que los niños entran a la adolescencia las amistades se vuelven menos interétnicas y para la adolescencia tardía por lo general están étnicamente segregadas (Kao y Joyner, 2004).

¿A qué podría deberse? Un factor puede ser que conforme llegan a la adolescencia, los jóvenes estadounidenses son cada vez más conscientes de la larga y problemática historia de las relaciones interétnicas de ese país y esta conciencia fomenta la suspicacia y la desconfianza mutuas. De igual forma, conforme los adolescentes empiezan a formar una identidad étnica, las divisiones entre los grupos étnicos les parecen más marcadas de como las habían percibido antes (Phinney, 1990). Como vimos en el capítulo 6, para algunos adolescentes el rechazo de las asociaciones con personas de otros grupos étnicos es parte de la formación de una identidad étnica (Phinney, 2000; Phinney y Devich-Navarro, 1997).

La segregación étnica de las amistades no termina al finalizar la adolescencia. También en la mayoría de los campus universitarios, los estudiantes de diferentes antecedentes étnicos se reúnen en grupos homogéneos poco mezclados. También después de la universidad, a lo largo de la adultez, las amistades interétnicas son muy poco comunes en la sociedad estadounidense (Taylor, 1998). De modo que la segregación étnica en las amistades adolescentes refleja los usos de la sociedad en la que viven. No obstante, como se muestra en el apartado Enfoque en la cultura, algunos jóvenes forman amistades interétnicas.

## Influencia de los amigos y presión de los pares

*"Los amigos pueden empujarte a hacer cosas que sabes que no deberías hacer. Tratas de decir no y es probable que terminen golpeándote o algo así. Mis amigos me dicen que haga algo y yo lo hago. Son mucho mayores que yo. Por ejemplo, me dicen que vayamos a jugar baloncesto, así que vienen por mí y terminamos en la licorería. Les pregunto: 'Oigan, ¿qué traen en la bolsa?', y ellos responden 'Ginebra. Ahora cierra la boca y tómate un trago.'"*

—Lionel, 14 años (Bell, 1998, p. 74)

*"Si los chicos de mi grupo fuman marihuana, me dicen: '¿Quieres probarla?'. Si dices que no, te contestan: 'Bueno' y eso es todo. Nadie te obliga ni nadie te menosprecia."*

—Aaron, 14 años (Bell, 1998, p. 76)

La presión de los pares es uno de los temas sobre las relaciones del adolescente que ha recibido más atención. Ha sido tema de muchas teorías e investigaciones por parte de los especialistas en la adolescencia y (al menos en Estados Unidos) el público general cree que la presión de los pares es una parte central de la adolescencia, algo que todos los adolescentes deben aprender a manejar al ir creciendo (Berndt, 1996).

*Influencia de los amigos* es un término más preciso que *presión de los pares* para referirse a los efectos sociales que experimentan los adolescentes. Recuerde la diferencia entre amigos y pares: los pares son simplemente el grupo más o menos anónimo de personas de la misma edad; los amigos tienen una importancia emocional y social que no tienen los pares. Cuando la gente habla de la presión de los pares, a lo que en realidad se refiere es a la influencia de los amigos. Cuando pensamos en una adolescente que está con un grupo de coetáneos que se pasan un cigarrillo de marihuana e imaginamos que se lo pasan esperando que le dé una fumada, suponemos que las personas con las que está son sus amigos y no meramente sus pares. Si por casualidad escuchamos una discusión entre un muchacho que quiere que le hagan una perforación en el ombligo y sus padres que consideran

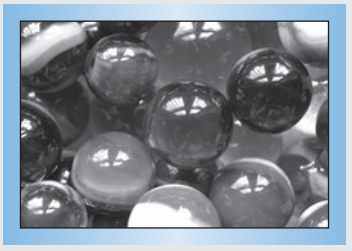


## Enfoque en la *cultura*

### Amistades interétnicas entre muchachas inglesas

En Europa, una proporción considerable de las interacciones de los jóvenes con sus pares tiene lugar en los clubes juveniles (Alsaker y Flammer, 1999a). El tiempo en la escuela se concentra únicamente en la educación. Las escuelas no auspician las actividades extracurriculares, como equipos deportivos, bailes y fiestas, sino los clubes juveniles. En la mayoría de los países de Europa occidental, casi todos los jóvenes pertenecen al menos a un club juvenil (Alsaker y Flammer, 1999a).

Helena Wulff (1995a) estudió las amistades interraciales entre muchachas adolescentes en un club juvenil en una zona obrera de Londres, Inglaterra. Wulff, una antropóloga sueca, utilizó la entrevista como el método principal de su investigación, junto con observaciones de las muchachas en el club juvenil. Se enfocó sobre todo en las amistades entre 20 chicas negras y blancas de 13 a 16 años. Las muchachas negras habían nacido en Inglaterra y eran hijas de inmigrantes de antiguas colonias británicas, como Jamaica y Nigeria. Wulff tenía un interés especial en explorar las amistades interétnicas entre las jóvenes, las cuales advirtió que eran muy comunes en el club.



En muchos sentidos, las amistades entre las muchachas tenían poco que ver con el origen étnico y eran similares a las amistades descritas entre las adolescentes de Estados Unidos y otros países. La actividad conjunta más común era conversar, principalmente acerca de chicos y celebridades masculinas a las que admiraban (como cantantes y actores). También hablaban mucho acerca de la apariencia: los últimos cortes de pelo, ropa, cosméticos y accesorios. Otras actividades compartidas eran oír discos y bailar en su recámara, las fiestas y los clubes nocturnos para adolescentes. Ocasionalmente hacían algo riesgoso, como robar en una tienda o fumar marihuana.

Aunque pasaban mucho tiempo juntas disfrutando las actividades compartidas, cuando Wulff las entrevistó acerca de sus amistades, las muchachas no destacaban esas actividades sino la importancia de cualidades intangibles, en especial la confianza. Una amiga, le dijeron a Wulff, es "alguien con quien puedes compartir cosas, como problemas, y alguien en quien puedes confiar", así como "alguien con quien puedes hablar, contarle secretos y todo eso, y tú sabes que no [...] se lo dirá a nadie" (Wulff, 1995a, p. 68). Esto también es muy similar a la opinión referida en los estudios de las amistades adolescentes en Estados Unidos (Berndt, 1996; Youniss y Smollar, 1985).

Sin embargo, las muchachas también tenían conciencia de los temas étnicos y los abordaban directamente en sus amistades. Estaban muy al tanto del racismo y la desigualdad étnica que predominan en la sociedad británica. Como reacción, y como forma de resistencia, acentuaban deliberadamente los elementos negros en sus estilos juveniles, tomando "una interesante venganza contra la posición de clase baja de la mayoría de los negros" (Wulff, 1995a, p. 71). Por ende, escuchaban sobre todo corrientes musicales predominantemente negras como reggae, ska y "jazzfunk". Algunos —blancos y negros— llevaban el cabello en una masa de trenzas delgadas que suelen usar los negros. Mezclaban componentes negros y blancos en su vestuario y accesorios. De acuerdo con Wulff (1995a), en los distintos aspectos de su estilo común, "estaban presentes la preocupación y la búsqueda de la igualdad étnica [...] cultivaban su propia estética de igualdad étnica por medio de sus estilos juveniles" (pp. 72-73).



Las amistades interétnicas son comunes entre las chicas inglesas.

que es una idea estrafalaria, y él dice "¡Todo el mundo lo está haciendo!", quizá supongamos que se refiere a sus amigos, no a todos sus compañeros de la escuela. Los amigos pueden tener una influencia importante en los adolescentes, pero los efectos del grupo entero de pares son débiles (Berndt, 1996).

¿Qué es lo primero que piensa cuando considera la forma en que los adolescentes son influidos por sus amigos? A menudo se supone que las influencias de los amigos del adolescente son negativas. Con frecuencia se culpa a la influencia de los amigos de que los adolescentes se entreguen en una amplia gama de conductas de riesgo, como el consumo de alcohol y de otras drogas, el tabaquismo y la delincuencia (véase Berndt, 1996).

Sin embargo, en realidad las evidencias indican que la influencia de los amigos es importante no sólo para alentar a los adolescentes a participar en conductas arriesgadas, sino también para *desalentar* dicho comportamiento, para apoyarlos emocionalmente y ayudarlos a enfrentar los acontecimientos estresantes de la vida (Berndt y Savin-Williams, 1993; Brown, 2004; Hartup, 1993). Las dos influencias de los amigos (la que concierne a la conducta de riesgo y la que concierne al apoyo) parecen seguir una pauta de desarrollo similar: su fuerza aumenta en la adolescencia temprana y alcanza su punto máximo en la adolescencia media, para luego disminuir en la adolescencia tardía (Berndt, 1996). Demos una mirada a la investigación sobre cada uno de estos aspectos de la influencia de los amigos.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Cuál ha sido su experiencia con respecto a la influencia de los amigos? ¿Ha sido orillado a hacer algo que no hubiera querido hacer? ¿En qué medida ha sido positiva o negativa esa influencia?

## Influencia de los amigos: conductas de riesgo

Hay una correlación entre la frecuencia de las conductas de riego que los adolescentes refieren de sí mismos y las que informan de sus amigos, en lo que respecta al consumo de alcohol, tabaquismo, consumo de drogas, conducta sexual, las prácticas riesgosas de manejo y delincuencia (Prinstein, Boergers y Spirito, 2001; Sieving, Perry y Williams, 2000; Stone *et al.*, 2000; Unger, 2003).

Pero ¿qué significa esto exactamente? Por el hecho de que hay una correlación entre la conducta que los adolescentes refieren de ellos y de sus amigos ¿podemos concluir que la participación de los adolescentes en esas conductas es *influida* por sus amigos? Basándonos exclusivamente en la correlación, no podemos llegar a esa conclusión. Como vimos en el capítulo 1, uno de los principios más simples e importantes de la estadística es que *correlación no es lo mismo que causalidad*. El solo hecho de que dos sucesos ocurran juntos no significa que uno cause al otro. Por desgracia, es común que se pase por alto este principio en las conclusiones que se sacan de estudios sobre las semejanzas entre los amigos adolescentes.

Hay dos buenas razones para preguntarnos si las correlaciones de esos estudios reflejan causalidad. Una es que en la mayoría de los estudios, los informes de la conducta de los adolescentes y de la conducta de sus amigos provienen de los propios adolescentes (Berndt, 1996). Sin embargo, muchos estudios que han obtenido por separado informes conductuales de los adolescentes y de sus amigos indican que por lo general los adolescentes perciben que sus amigos son más parecidos a ellos de lo que en realidad son (según los informes de sus amigos) en cuanto al consumo de alcohol, cigarrillos y drogas, así como en sus actitudes sexuales (Bauman y Fisher, 1986; Graham, Marks y Hansen, 1991; Iannotti y Bush, 1992; Prinstein y Wang, 2005). Debido posiblemente al egocentrismo, los adolescentes perciben más semejanzas entre ellos y sus amigos de las que en efecto hay, lo cual exagera las correlaciones en las conductas de riesgo que declaran para sí mismos y sus amigos.

La segunda y quizá más importante razón para dudar que la correlación pueda interpretarse como causalidad en los estudios de la conducta de riesgo entre los adolescentes y sus amigos es la **asociación selectiva**, el principio de que la mayoría de los individuos (incluyendo los adolescentes) escogen amigos que son similares a sí mismos (Berndt, 1996; Rose, 2002). Como vimos, los amigos se parecen en varios aspectos, y esto se debe en parte a que las personas *buscan* amigos semejantes. De este modo, la correlación entre la conducta de riesgo de los adolescentes y la de sus amigos puede deberse en parte, o por completo, a que los jóvenes se escogieron uno al otro como amigos en virtud de las semejanzas que tienen, incluyendo las conductas de riesgo, no porque se hayan influido uno al otro en su conducta de riesgo. En las amistades, el viejo dicho es verdad: Dios los cría y ellos se juntan (Hamm, 2000; Urberg, Degirmencioglu y Tolson, 1998).

Por fortuna, se han realizado varios estudios longitudinales sobre la conducta de riesgo que aclaran el punto. Esos estudios indican que tanto la selección como la influencia contribuyen a las semejanzas de la conducta de riesgo entre los amigos adolescentes. Es decir, los adolescentes son parecidos en la conducta de riesgo antes de hacerse amigos, pero si conservan la amistad se vuelven aún más semejantes, de modo que aumentan o disminuyen sus tasas de participación en la conducta de riesgo y así hay una mayor coincidencia entre ellos. Se ha encontrado que esta pauta es verdadera en el caso del tabaquismo (Engles *et al.*, 1999), consumo de alcohol



La drogadicción es semejante entre los amigos adolescentes. ¿Se debe esta semejanza a la presión de los pares o a la asociación selectiva?

(Jaccard, Blanton y Dodge, 2005) y consumo de otras drogas (Farrell y Danish, 1993), delincuencia (Dobkin *et al.*, 1995) y la conducta agresiva (Botvin y Vitaro, 1995).

Como se advirtió, las evidencias indican también que los amigos se influyen no sólo para favorecer la participación en conductas de riesgo, sino también *para desalentarla* (Maxwell, 2002). Todo depende de quiénes sean sus amigos, y algunos adolescentes se oponen con firmeza a las conductas de riesgo. En un estudio, los adolescentes que no fumaban dijeron que creían que sus amigos los rechazarían si empezaban a fumar (Urberg, Shyu y Liang, 1990), y en otro, era más probable que los adolescentes informaran que sus amigos los presionaban a *no* consumir alcohol, no a consumirlo (Keefe, 1994). En un estudio que comparó varias influencias de los amigos, los adolescentes calificaron que la presión para participar en conductas de riego era la *más débil* de cinco influencias posibles, muy por debajo de la presión para participar en actividades escolares y para conformarse a los estilos de vestimenta y arreglo personal (Clasen y Brown, 1985). Este estudio también encontró que la presión en contra de la participación en conductas de riesgo era más común que la presión en su favor.

Esto no significa que se descarte por completo el papel de la influencia de los amigos en la promoción de conductas de riesgo en la adolescencia. No hay duda de que, en algunos adolescentes, los amigos influyen en algunas ocasiones para participar en diversas conductas de este tipo. Pero no debemos exagerar esta influencia y es necesario interpretar con cuidado la investigación sobre el tema. La influencia de los amigos es una parte de la historia de la participación de algunos adolescentes en la conducta de riesgo, pero es sólo una parte, y cuanto más de cerca se ve, más pequeña parece.

## Influencia de los amigos: apoyo y cuidado

*"Julie estaba en el equipo de natación conmigo y tenía miedo de competir porque pensaba que no podía vencer a la otra nadadora. Yo trataba de decirle: 'Vamos, tú puedes hacerlo', pero ella siempre creía que no era lo bastante buena. Y así se sentía acerca de todo, no sólo de la natación. Como yo era su mejor amiga, hablé en serio con ella. 'Tú puedes hacerlo. Eres genial. Hazlo por nuestro equipo.' Seguí dándole confianza y, tú sabes, después de un rato lo logró. Todas la vitoreamos y ella estuvo estupenda."*

—Marlianne, 18 años (Bell, 1998, p. 81)

Harry Stack Sullivan (1953) tendía a destacar los aspectos positivos sobre los negativos de las amistades adolescentes. En su opinión, las amistades íntimas en la adolescencia son importantes para constituir su autoestima. Según Sullivan, esas amistades también refuerzan su comprensión social, porque comparan su perspectiva con la de sus amigos (véase también Youniss y Smollar, 1985; Hartup y Stevens, 1999). Más recientemente, Thomas Berndt (1996, 2004) especificó cuatro tipos de apoyo que pueden proporcionarse los amigos en la adolescencia.

- El **apoyo informativo** es el consejo y orientación en la solución de problemas personales, como las dificultades con los amigos, relaciones románticas, padres o escuela. Es común que los adolescentes pasen por experiencias similares debido a la semejanza de edad. Esto es particularmente cierto en el caso de los amigos, porque se escogen debido en parte a sus semejanzas. Las amistades íntimas dan a los adolescentes una fuente de apoyo, porque pueden hablar acerca de sus pensamientos y sentimientos más personales con alguien que creen que los aceptará y los entenderá.

- El **apoyo instrumental** es la ayuda en diversos tipos de tareas. Los amigos adolescentes se apoyan uno al otro ayudándose con las tareas escolares y con los quehaceres domésticos, prestándose dinero y cosas por el estilo.
- El **apoyo de compañerismo** es ser capaz de confiar uno en el otro como compañeros en actividades sociales. ¿Alguna vez experimentó en su adolescencia la ansiedad de no tener un amigo con quien ir al baile de la escuela, al gran juego de baloncesto o a una fiesta muy comentada? Los amigos adolescentes se apoyan uno al otro como compañeros confiables para esos acontecimientos, así como para acontecimientos rutinarios cotidianos: tener alguien con quien comer o con quien sentarse en el autobús, etcétera.
- El **apoyo a la estima** es el que los amigos adolescentes se proporcionan al felicitarse cuando tienen éxito y al animarse o consolarse cuando fracasan. Los adolescentes apoyan a sus amigos "estando de su lado" cuando las cosas les salen bien o mal.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

A partir de su propia experiencia, dé un ejemplo de los cuatro tipos de apoyo de la amistad que se describieron en esta sección.

¿Qué efectos tienen estas formas de apoyo sobre el desarrollo de los adolescentes? Estudios transversales han encontrado que el apoyo y el cuidado en las amistades adolescentes tienen una asociación positiva con la salud psicológica (Keefe y Berndt, 1996; Urberg *et al.*, 2004) y una asociación negativa con la depresión y los trastornos psicológicos (Licitra-Kleckler y Waas, 1993; Way y Chen, 2000). Sin embargo, dado que esos estudios son transversales, podría ser que los adolescentes con características más favorables atraen el apoyo y el cuidado de sus amigos en lugar de que sean el apoyo y el cuidado de los amigos los que causen las características favorables. Estudios longitudinales recientes han encontrado que el apoyo de las amistades dan lugar a una mayor autoestima y a menos síntomas depresivos, así como a mejoras en el desempeño académico (Altermatt y Pomerantz, 2005; Crosnoe *et al.*, 2003). Sin embargo, los estudios longitudinales también han encontrado que las amistades que brindan apoyo tienen una relación mixta con las conductas de riesgo, en ocasiones la disminuyen (Laird *et al.*, 2005) y otras veces la incrementan (Miller-Johnson *et al.*, 2003; Wills *et al.*, 2004) cuando los amigos participan en conductas de riesgo como una de las actividades que disfrutan juntos.

## Amigos y actividades de tiempo libre en la adultez emergente

En general, se ha realizado mucha más investigación sobre las relaciones con los amigos y los pares en la adolescencia que en la adultez emergente. No obstante, por diversas razones, las amistades pueden ser especialmente importantes en este periodo. Los adultos emergentes dejan el hogar, por lo que podría esperarse que aumentara la importancia de los apegos y las actividades con los amigos cuando los jóvenes ya no conviven todos los días en relaciones familiares. De igual forma, dado que la mayoría de los adultos emergentes son solteros, podría suponerse que este estatus los incentiva más que a las personas casadas para procurar el contacto con los amigos (Helgeson, 2002).

La mayoría de los datos sobre las actividades con los amigos en la adultez emergente provienen de una investigación de Osgood y Lee (1993), quienes estudiaron las actividades realizadas en el tiempo libre por medio de una encuesta telefónica a una muestra representativa de 827 residentes de Nebraska de 18 años en adelante. Sus datos proporcionan información sobre las actividades con los amigos en la adultez emergente, y también nos permiten hacer comparaciones entre la adultez emergente y edades mayores.

Osgood y Lee (1993) indagaron acerca de la participación en diversas actividades de tiempo libre (como ir a fiestas o a conciertos musicales), que en su mayoría podemos suponer que tienen lugar con amigos. En el estudio, el adulto emergente promedio pasaba mucho tiempo en actividades de ocio con sus amigos. La mayoría de los adultos emergentes (de 18 a 28 años en su estudio) dijeron que se reunían con sus amigos al menos una vez a la semana, sin ningún propósito específico.



En la adultez emergente, los amigos pasan juntos una buena parte de su tiempo libre.

El adulto emergente común iba a fiestas al menos una vez al mes y asistía a bares más o menos con la misma frecuencia. En promedio, los adultos emergentes iban al cine una o dos veces al mes y asistían a conciertos musicales unas pocas veces al año.

En todos esos aspectos, las tasas promedio de participación en las actividades de ocio con los amigos eran considerablemente más altas entre los adultos emergentes que entre los adultos mayores. Sin embargo, incluso entre los adultos emergentes esas actividades disminuían de manera constante. Los muchachos de 18 años compartían con sus amigos más actividades de ocio que los de 23, y éstos eran más activos que los de 28.

Osgood y Lee (1993) encontraron que poca de esta disminución durante la adultez emergente podía ser explicada por el matrimonio, pero que tener un hijo disminuía la participación en cada aspecto de las actividades de ocio con los amigos. Sin embargo, incluso para los que no se convertían en padres de los 18 a los 28 años, el tiempo libre que compartían con los amigos disminuía de manera considerable en este periodo. Puede ser que algunas actividades recreativas de los amigos en la adultez emergente (fiestas, bares, etc.) pierden su encanto a finales de los veintes.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cómo explicaría la disminución que encontraron Osgood y Lee (1993), entre los 18 y los 28 años, de las actividades de tiempo libre que se comparten con los amigos? Recuerde que descubrieron que el matrimonio no explica esta disminución y que la mayoría de la gente no tiene su primer hijo sino hasta los 28 o 29 años, en tanto que la disminución ocurre antes.

## Grupo de amigos y grupos sociales

Hasta aquí nos hemos enfocado en las amistades cercanas. Ahora dirigiremos la atención a grupos mayores de amigos y pares. Los especialistas distinguen entre dos grupos de adolescentes, el grupo de amigos y los grupos sociales. El **grupo de amigos** es un grupo pequeño que se conoce bien, comparte actividades y forma un grupo social regular (Brown y Klute, 2003; Dunphy, 1969). El grupo de amigos no tienen un tamaño preciso (van aproximadamente de tres a 12) pero es lo bastante pequeño para que todos sus miembros sientan que se conocen bien y que se consideren un grupo unido (Brown y Klute, 2003). En ocasiones el grupo de amigos se define por actividades distintivas compartidas; por ejemplo, reparar carros, tocar música, jugar baloncesto, navegar en Internet, y otras veces por la amistad compartida; por ejemplo, un grupo de amigos que comen juntos todos los días.

En contraste, los **grupos sociales** son grupos más grandes, que se basan en la reputación de los adolescentes que no necesariamente son amigos ni pasan mucho tiempo juntos (Brown, 2004; Brown y Klute, 2003; Brown, Mory y Kinney, 1994; Horn, 2003; Kinney, 1993; McLellan y Youniss, 1999; Stone y Brown, 1998). Algunas de las etiquetas comunes que se han asignado a los grupos sociales en las escuelas secundarias de Estados Unidos son las siguientes:

- Los **populares o los niños bien** (el grupo socialmente más alto, reconocido por tener el mayor estatus social en la escuela);
- Los **atletas** (deportistas, por lo regular son miembros de al menos un equipo deportivo en la escuela);
- Los **cerebritos, nerds** o **matados** (con orientación académica, conocidos por sus esfuerzos para sacar buenas calificaciones y por ser socialmente ineptos);
- Los **viciosos** o **drogos** (distanciados del ambiente social escolar, otros estudiantes sospechan que se drogan);
- Los **pandrosos** (usan ropa vieja, sucia; son listos pero están desconectados de la escuela);
- Los **dark** (usan ropa negra, su conducta es anómala, se dedican mucho a la música y los conciertos, marginados);
- Los **"X"** (carecen de habilidades sociales, son principalmente ignorados por otros adolescentes);
- **Normales** (estudiantes que no se destacan de ninguna manera particular, ni positiva ni negativa).

Por supuesto, en estos grupos sociales hay grupos de amigos cercanos (Urberg *et al.*, 2000). Sin embargo, la función principal de los grupos sociales no es dar un contexto para las interacciones sociales y las amistades de los adolescentes. Los grupos sociales cumplen sobre todo la función de ayudar a los adolescentes a ubicarse a sí mismos y a los demás en la estructura de la escuela secundaria. En otras palabras, los grupos sociales ayudan a los adolescentes a definir su propia identidad y las identidades de los demás. Saber que los demás piensan que alguien es un cerebrito tiene implicaciones para su identidad, significa que es una persona a la que le gusta y le va bien en la escuela y que posiblemente tiene más éxito en la escuela que en las situaciones sociales. Pensar que alguien es un drogo nos dice algo acerca de esta persona (sea o no cierto): que consume drogas, por supuesto, que quizá viste de manera poco convencional y que no parece tener mucho interés en la escuela.

Los miembros del grupo de amigos y de los grupos sociales comparten semejanzas: edad, género y origen étnico, así como actitudes hacia la educación, preferencias por los medios de comunicación y las actividades de ocio así como su participación en actividades de riesgo (Brown y Klute, 2003; Kinney, 1993, 1999; Meeus, 2006; Miller-Johnson y Costanzo, 2004; Prinstein y La Greca, 2002). Sin embargo, los grupos sociales no son grupos de amigos, sino categorías sociales, por lo que sus caracte-

rísticas tienen diferencias importantes con las amistades y el grupo de amigos, como veremos adelante. Primero examinaremos una de las características distintivas del grupo de amigos adolescentes.

## Sarcasmo y ridículo en el grupo de amigos

Recuerde que en el capítulo sobre desarrollo cognoscitivo vimos que los cambios cognoscitivos de la adolescencia, sobre todo la mayor capacidad para el pensamiento complejo, permiten a los adolescentes apreciar y usar el sarcasmo más que en las etapas previas. El sarcasmo —y una forma más aguda del sarcasmo, el ridículo— representa un papel en las amistades adolescentes y en las interacciones del grupo de amigos. En una investigación, Gavin y Furman (1989) estudiaron a jóvenes de los grados quinto al duodécimo y encontraron que las evaluaciones críticas que hacían uno del otro era una parte usual de las interacciones sociales en el grupo de amigos adolescentes. El sarcasmo y el ridículo formaban parte de lo que ellos llamaron "interacciones antagonistas". Dichas interacciones eran comunes en los adolescentes que estudiaron, se dirigían a los miembros dentro y fuera del grupo y eran más frecuentes en la adolescencia temprana y media que en la adolescencia tardía.

Los autores del estudio postularon varias razones de estas interacciones. Una función de las interacciones antagonistas es que promueven el establecimiento de una jerarquía de dominio: los miembros de mayor estatus reparten más sarcasmo y ridículo del que recogen. Además, las interacciones antagonistas sirven para meter en cintura a los miembros que no se conforman al grupo y para reforzar la conformidad en el grupo de amigos, lo que aumenta la unidad del grupo. Si un adolescente llega a la escuela llevando una camiseta con monos (como hizo un amigo mío una vez) y todos los amigos de su grupo se ríen de él (como hicimos nosotros), se guardará mucho de volver a usar esa camiseta (nuestro amigo no lo hizo) si quiere seguir siendo parte de su grupo de amigos.

El uso del sarcasmo y el ridículo con las personas fuera del grupo de amigos también fortalece la identidad del grupo al aclarar los límites entre "nosotros" y "ellos". Erik Erikson comentó acerca de esta tendencia entre los adolescentes:

> Se vuelven notablemente cerrados, intolerantes y crueles en su exclusión de otros que son "diferentes" por su color de piel o los antecedentes culturales, o gustos y talentos, y a menudo en aspectos totalmente insignificantes de la vestimenta y gestos seleccionados arbitrariamente como los signos de un integrante del grupo o de un foráneo (Erikson, 1959, p. 97)

Para Erikson, el motivo era principalmente psicológico: los adolescentes usan el sarcasmo y el ridículo en momentos en que están inseguros de su identidad, como parte del proceso de revisar quiénes son y quiénes no son. Las interacciones antagonistas son una forma de calmar su ansiedad acerca de esos temas al dirigir la atención hacia otros que se supone son inferiores y muy diferentes a ellos.

Schlegel y Barry (1991) describen una interesante variación en el uso del sarcasmo y el ridículo en las culturas tradicionales. Proporcionan varios ejemplos de culturas donde los grupos de muchachos adolescentes usan el sarcasmo y el ridículo para hacer cumplir la conformidad con las normas culturales de conducta y castigar a quienes las violan. No sólo dirigen el sarcasmo y el ridículo hacia otros adolescentes, sino también hacia los adultos.

Por ejemplo, los pigmeos mbuti de África consideran incorrecto ser discutidor. Las personas que violan esta prohibición son despertadas muy temprano la siguiente mañana por un grupo de muchachos que hacen ruido, trepan por su cabaña y aporrean el techo, arrancando hojas y varas. Entre los hopis, en el suroeste de Estados Unidos, cuando se sabe que un hombre visita a una mujer por la noche mientras su marido está fuera, los adolescentes del pueblo divulgan y castigan su adulterio dejando durante la noche un reguero de cenizas entre su casa y la de ella para que todos lo vean la siguiente mañana.




Hacer el ridículo es común en el grupo de amigos.

En un ejemplo histórico, Gillis (1974) refiere que en los siglos XVI y XVII, en varias partes de Europa, grupos de hombres solteros entre los 15 y los 24 años tenían la responsabilidad sobreentendida de hacer cumplir las normas sociales. Mediante el uso de canciones profanas y de pantomimas burlonas, se mofaban públicamente de los que violaban las normas sociales: el adúltero, el viejo que se casaba con una novia joven, la viuda o el viudo que volvían a casarse apresuradamente después de la muerte del cónyuge. En la descripción de Gillis, "un viudo que acababa de casarse de nuevo podría ser despertado por el clamor de una multitud, la efigie de su esposa muerta metida por su ventana y un retrato suyo, colocado hacia atrás en un asno, que era llevado por las calles para que lo vieran sus vecinos" (Gillis, 1974, p. 30).

De esta forma, en algunas circunstancias aprobadas por la cultura, los jóvenes tienen permiso de hacer lo que en otras circunstancias los adultos considerarían una conducta intolerable e incluso delictiva (Schlegel y Barry, 1991). Permitir que los jóvenes usen el sarcasmo y el ridículo de una forma provechosa para la sociedad cumple el propósito de hacer respetar las normas de la comunidad y ahorra a los adultos el problema de hacerlo.

## Agresión en las relaciones

*"Un día en una reunión, besé a un muchacho del que una de mis amigas estaba enamorada. El siguiente día se sabía en toda la escuela y Emily, la amiga que tenía el enamoramiento, había ordenado a todas las otras chicas que no me hablaran. Pusieron en Internet una página sobre mí en la que decían cosas mezquinas y falsas, como que yo era lesbiana, que había tenido sexo al menos con 20 tipos y que estaba embarazada. Cuando caminaba por los pasillos de la escuela, las muchachas me gritaban "¡PERRA!" "¡PROSTITUTA!" y muchas otras cosas hirientes [...] Todos los días llegaba a casa llorando, y le suplicaba a mi mamá que me dejara cambiar de escuela. Mi madre desestimó el problema como 'una cosa de chicas' y calculaba que cuando llegáramos a la preparatoria las chicas superarían esta 'fase' y se volverían más maduras. No fue así. Los insultos, las difamaciones y la propagación de rumores continuaron a medida que empeoraba mi trastorno alimentario. Al final mi madre se dio cuenta de la seriedad de la situación y me permitió cambiarme a una escuela católica para mi tercer año." (Simmons, 2004, pp. 24-25)*

En los años recientes se ha identificado un fenómeno relacionado con el sarcasmo y el ridículo entre el grupo de amigas de muchachas adolescentes. **Agresión en las relaciones** es el término para la conducta que incluye no sólo sarcasmo y ridículo, sino también chismorreos, propagación de rumores, rechazar y excluir a otros del grupo de amigos (Underwood, 2003). En resumen, la agresión en las relaciones es una forma de agresión no física que lastima a otros y daña las relaciones. En el capítulo 5 vimos que la agresión física se convierte en un problema para los muchachos adolescentes conforme aprenden los requisitos del papel de ser hombre. Sin embargo, algunos expertos afirman que si la definición de agresión incluye la agresión en las relaciones, entonces la conducta agresiva es aproximadamente igual en ambos sexos (Crick y Rose, 2000). Los muchachos también practican la agresión en las relaciones, pero se ha encontrado que ésta es más común entre las muchachas. Por ejemplo, en un estudio de adolescentes de 11 y 14 años en Estados Unidos y en Indonesia, se encontró que en ambos países las conductas de agresión en las relaciones (como manipulación de las relaciones, ostracismo y rumores maliciosos) eran más comunes entre las chicas que entre los muchachos (French, Jansen y Pidada, 2002).

¿Por qué exhiben las muchachas más agresión en las relaciones que los varones? De acuerdo con los expertos en esta área, las muchachas recurren a la agresión en las relaciones porque su papel de género prohíbe las expresiones más directas de desacuerdo y conflictos (Crick y Rose, 2000; Simmons, 2002; Underwood, 2003). Ellas *experimentan* ira, pero no se les permite *expresarla* abiertamente, ni siquiera de palabra. En consecuencia, en el caso de las muchachas la agresión adopta la forma más encubierta e indirecta de agresión en las relaciones. La agresión en las relaciones puede ser también una forma de reivindicar el dominio. Algunos estudios han demostrado que las adolescentes de alto estatus tienen más probabilidad que otras chicas de mostrar una elevada agresión en las relaciones (Cillesen y Rose, 2005; Rose *et al.*, 2004), un fenómeno descrito en los medios de comunicación populares, como la película *Mean Girls.*

Ser el blanco de la agresión en las relaciones se asocia con sentimientos de depresión y soledad (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Underwood, 2003). La agresión en las relaciones también está asociada con resultados negativos para los agresores. Los adolescentes y adultos emergentes que emplean la agresión en las relaciones son más propensos a problemas como la depresión y los trastornos alimentarios (Simmons, 1999, 2002; Storch *et al.*, 2004; Werner y Crick, 1999).

## Cambios de los grupos sociales durante el desarrollo

*"Es tan fácil decir: 'Él es un deportista, o un punk o ella es alternativa'. Hay muchos grupos, pero cuando empiezas a salir con un grupo, quedas marcado, qué fastidio. En todo*

*caso, me parece que encuentras tu grupo por ser quien eres y no porque te hayan influido para ser como ellos. Es como si buscaras a las personas que te gustan y salieras con ellas."*

—María, estudiante de preparatoria (Bell, 1998, p. 71)

Si usted fue a una preparatoria estadounidense, es probable que se acuerde de los grupos sociales que había: los atletas, los nerds, los populares, los drogos, etc. Piense ahora en su escuela primaria, digamos en el quinto grado. Lo más probable es que le resulte difícil identificar a un grupo social de la escuela primaria. Al parecer, la definición y la pertenencia a un grupo social adquiere importancia en la adolescencia, no antes, lo cual obedece en parte a los cambios cognoscitivos de la adolescencia (Brown y Klute, 2003; O'Brien y Bierman, 1988). Las denominaciones que definen a los grupos sociales son categorías abstractas, cada una con algunas características definitorias abstractas, como el grado de popularidad, actitudes hacia la escuela, etc., y la capacidad para el pensamiento abstracto es uno de los avances cognoscitivos de la adolescencia. Como dijimos antes, es posible que los grupos sociales se vuelvan más importantes en la adolescencia porque en esta etapa adquieren relevancia los temas de la identidad. A los adolescentes les preocupa más que a los niños preguntarse quiénes son ellos y quiénes son los otros. Los grupos sociales ayudan a los adolescentes a atribuirse a sí mismos y a otros características definidas a medida que pasan en la adolescencia por el proceso de formación de la identidad.

La atención en la adolescencia a los grupos sociales refleja características del desarrollo; como los cambios cognoscitivos y la formación de la identidad; también es importante la base cultural de los grupos sociales. En las sociedades industrializadas, la definición de los grupos sociales es de especial importancia por el hecho de que la mayoría de los adolescentes se quedan en la escuela al menos hasta los 18 o 19 años, así como por el hecho de que las escuelas casi siempre están estrictamente organizadas por edad. Pasar tanto tiempo del día rodeado de coetáneos aumenta su importancia como grupos sociales de referencia, es decir, como grupos que influyen en la forma en que los adolescentes piensan acerca de sí mismos y del lugar que ocupan en su contexto social (Brown y Lohr, 1987). Además, es muy probable que haya grupos sociales en las secundarias grandes, cuya estructura ayuda a los adolescentes a entender un contexto social cada vez más complejo (Brown y Klute, 2003). En otras culturas del mundo, donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo con sus familiares o con grupos de edades mixtas, los grupos sociales no tienen relevancia para su vida.

Sin embargo, para los adolescentes estadounidenses los grupos sociales son una parte importante de la vida social, en especial al inicio de la adolescencia media. Brandford Brown, David Kinney y sus colaboradores (Brown y Klute, 2003; Brown, Mory y Kinney, 1994; Kinney, 1993, 1999) describieron cómo cambia la estructura de los grupos sociales durante la adolescencia, haciéndose más diferenciada y más influyente entre la adolescencia temprana y la adolescencia media y luego menos jerárquica y menos influyente entre la adolescencia media y la tardía (véase la figura 8.3). En la investigación longitudinal de Kinney (1993, 1999) sobre los grupos sociales de adolescentes en una pequeña ciudad de la región central de Estados Unidos, se encontró que los adolescentes jóvenes (de sexto a octavo grado) sólo percibían dos grupos sociales: un pequeño grupo de adolescentes populares de alto estatus (los modernos) y uno más grande compuesto por todos los demás (los matados). No obstante, en la adolescencia media (de noveno a décimo grado) los adolescentes identificaban cinco grupos sociales en su escuela. Los modernos seguían estando en la cima como el grupo de mayor estatus, seguidos por los norma-

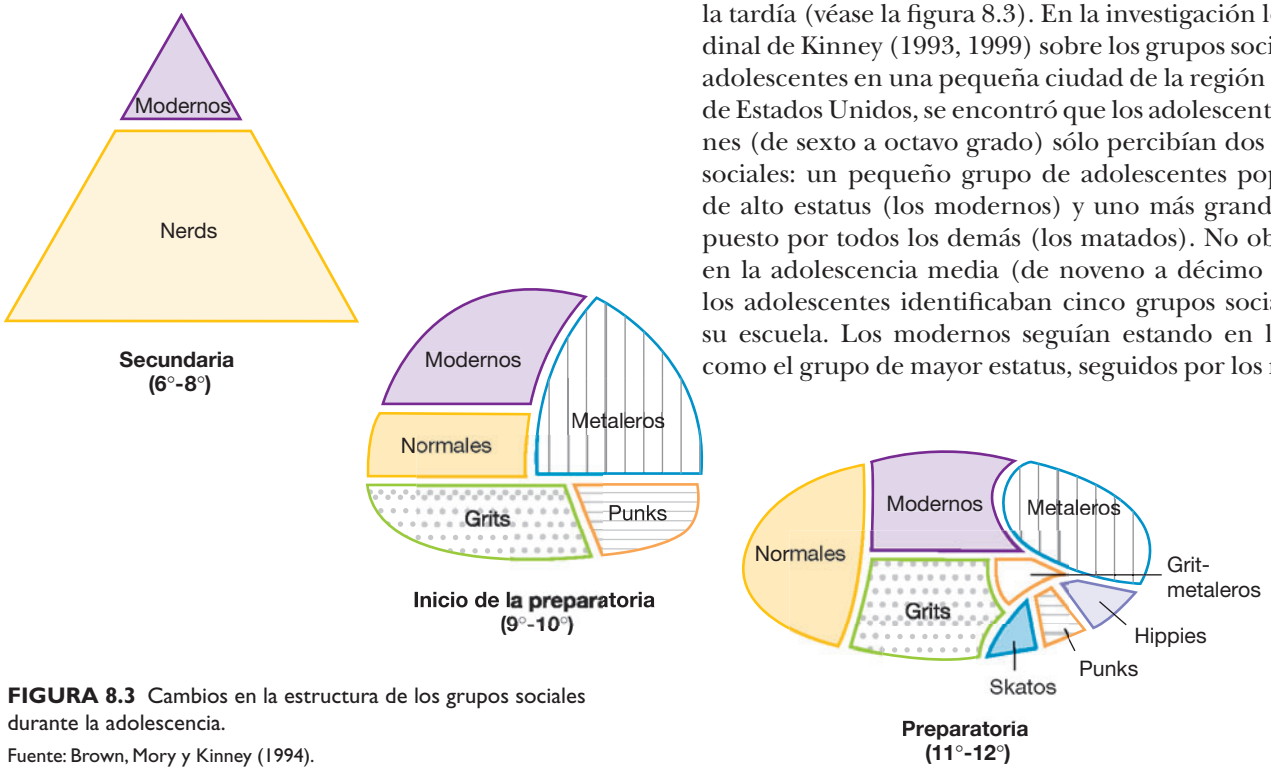



**FIGURA 8.3** Cambios en la estructura de los grupos sociales durante la adolescencia.

Fuente: Brown, Mory y Kinney (1994).

les y los metaleros (aficionados a la música *heavy metal*). En el fondo de la jeraquía estaban los grits (conocidos por su atuendo rural, por ejemplo petos) y los punks (conocidos por su afición a la música punk). Entre los adolescentes mayores (de decimoprimero a duodécimo), se identificaban los mismas grupos sociales, pero se agregaron otras dos, los skatos (entusiastas de la patineta) y los hippies, un grupo híbrido de grits y metaleros

Kinney (1993, 1999) y Brown (Brown y Klute, 2003) también advirtieron cambios en el papel y la importancia de los grupos sociales a lo largo de la adolescencia. A medida que los grupos sociales se hacen más diferenciados en la adolescencia media, también se vuelven más importantes para la forma en que los adolescentes piensan acerca de su mundo social. Entre los chicos de noveno grado estudiados por Kinney, casi todos estaban de acuerdo acerca de la estructura de los grupos sociales en su escuela y en la percepción de que la influencia de esos grupos era muy alta. Sin embargo, para decimoprimer grado empezó a disminuir la importancia de los grupos sociales y los adolescentes las consideraban menos relevantes para definir el estatus y las percepciones sociales. Este resultado es análogo a los estudios sobre la influencia de los amigos, que según los informes es mayor durante la adolescencia media y disminuye en los últimos años de la preparatoria (Berndt, 1996).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Por qué cree que los adolescentes se resisten a identificarse como parte de un grupo social particular aunque aplican a otros las denominaciones de los grupos sociales?

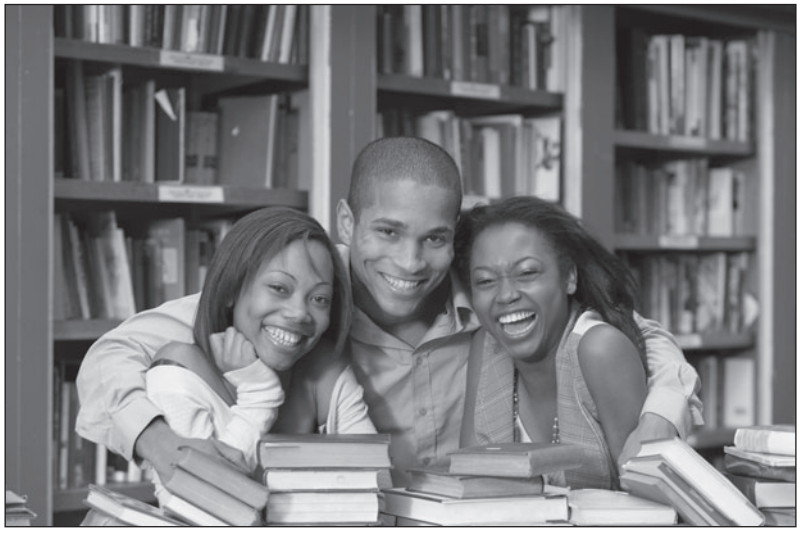
Los especialistas en la adolescencia consideran que este patrón refleja el curso del desarrollo de la identidad (Brown y Klute, 2003; Varenne, 1982). Entre la adolescencia temprana y la media, los temas de la identidad son especialmente destacados y la estructura de los grupos sociales ayuda a los adolescentes a definirse. Las características distintivas del grupo social al que pertenecen (las ropas que usan, la música que más les gusta, la forma en que pasan su tiempo libre, etc.) son formas en que los adolescentes pueden definir y declarar su identidad. Para la adolescencia tardía, cuando la identidad está mejor establecida, ya no dependen de los grupos sociales para definirse, por lo que disminuye su importancia. Para ese momento, pueden incluso considerar que los grupos sociales son un impedimento para su desarrollo como individuos. Al adaptarse al individualismo de la cultura mayoritaria estadounidense, la pertenencia a cualquier grupo, incluso a uno de alto estatus, puede verse como una violación a su independencia y singularidad.

Un reflejo de esta resistencia a la identificación con un grupo social es que los adolescentes no siempre aceptan la denominación que los pares atribuyen al grupo. Según un estudio (Brown, 1989), sólo 25% de los estudiantes clasificados por otros jóvenes como atletas o drogos se clasificaban a sí mismos de esta manera y sólo 15% de los clasificados como "X" y solitarios por sus pares aceptaban esta clasificación. De este modo, los adolescentes pueden clasificar fácilmente a sus compañeros en distintos grupos sociales, pero es más probable que se vean a sí mismos como personas demasiado individuales para encajar en la clasificación de un grupo social.

No obstante, la pertenencia declarada a un grupo social por la persona o informada por otros se relaciona con otras características (LaGreca *et al.*, 2001; Prinstein y LaGreca, 2002; Urberg *et al.*, 2000). Los drogos califican más alto en conducta de riesgo (como drogadicción y delincuencia) y más bajo en desempeño escolar y aceptación social; los cerebritos califican más bajo en conducta arriesgada y (por supuesto) más alto en desempeño escolar; los atletas y los populares califican más alto en aceptación social y están en medio de los otros grupos en conductas de riesgo y desempeño escolar.

Además, hay pruebas de que los adolescentes se valen de sus ideas acerca de las características de ciertos grupos sociales para hacer juicios sobre sus miembros. En un estudio (Horn, Killen y Stangor, 1999) se preguntó a adolescentes estadounidenses de noveno grado si era aceptable castigar a un grupo de estudiantes (por ejemplo, atletas, cerebritos) por una trasgresión (por ejemplo, dañar las instalaciones de la escuela en un baile). Los resultados demostraron que aunque no había pruebas sobre quién había cometido la trasgresión, era más probable que los estudiantes creyeran que era aceptable castigar a todo el grupo si la trasgresión era congruente con sus percepciones estereotipadas del grupo culpado. Por ejemplo, era más aceptable castigar a los atletas por dañar las instalaciones escolares que por meterse en el sistema de cómputo de la escuela. Esto indica que las ideas de los adolescentes sobre los grupos sociales influyen en sus juicios sociales y morales acerca de las personas a las que perciben como parte de esos grupos.

***Los grupos sociales en las culturas minoritarias estadounidenses*** La investigación sobre los grupos sociales en las culturas minoritarias estadounidenses ha revelado algunas semejanzas y diferencias interesantes en comparación con las pautas de la cultura mayoritaria que se describieron arriba (Brown y Mounts, 1989; Fordham y Ogbu, 1986; Peshkin, 1991). En lo que respecta a las semejanzas, los especialistas han encontrado que en las preparatorias compuestas principalmente por estudiantes no blancos, existen los mismos grupos sociales que entre los adolescentes blancos: un grupo de atletas, uno con orientación académica, uno antisocial, uno popular, etc. Es lógico, porque en esas escuelas los estudiantes también están clasificados por edades, los mismos cambios cognoscitivos y los mismos problemas de identidad que



En las preparatorias multiétnicas es común que los otros consideren que los adolescentes que pertenecen al mismo grupo étnico también forman parte de un grupo social.

contribuyen a la formación de los grupos sociales entre los adolescentes blancos. También en el caso de los adolescentes de grupos minoritarios, los grupos sociales sirven como grupos de referencia y como forma de establecer una jerarquía de estatus.

No obstante, una diferencia interesante se aplica a las preparatorias con poblaciones multiétnicas (Brown y Mounts, 1989). En esas escuelas, los adolescentes suelen hacer menos distinciones en los grupos sociales de otros grupos étnicos que las que ven en su grupo. Por ejemplo, para los no asiáticos, todos los estudiantes asiaticoestadounidenses forman parte del grupo social asiático, mientras que los estudiantes de este grupo distinguen entre atletas asiáticos, nerds asiáticos, populares asiáticos, etc. También es de interés que en las preparatorias multiétnicas es raro que se rebasen los límites étnicos en la pertenencia a un grupo social, igual que con la pertenencia a un grupo de amigos y con las amistades. Sin embargo, una excepción es que los muchachos con un interés común en los deportes (los atletas) tienen más probabilidad que otros jóvenes de la preparatoria de formar un grupo social multiétnico (Damico y Sparks, 1986).

***Los grupos sociales entre culturas*** Aunque en las culturas tradicionales no hay grupos sociales tal como se encuentran en las escuelas estadounidenses, muchas culturas tradicionales tienen un grupo social definido de jóvenes.

Las culturas tradicionales a menudo tienen en la comunidad un grupo social de pares adolescentes, en lugar de tener diversos los grupos sociales con atributos y categorías diferentes, como en las escuelas estadounidenses. En las culturas tradicionales, la clasificación por edad es menos estricta en los grupos sociales de pares adolescentes, y el grupo social de adolescentes puede estar formado por jóvenes de diferentes edades. No obstante, podría considerarse un grupo social de pares en el sentido de que es un grupo de adolescentes que pasan tiempo juntos todos los días y se perciben como un grupo definido con una identidad grupal clara.

En algunas culturas tradicionales, el centro de la vida social de los adolescentes es una vivienda separada, un **dormitorio** donde los adolescentes de la comunidad duermen y pasan su tiempo libre (Schlegel y Barry, 1991). En la mayoría de los casos no pasan ahí todo su tiempo, porque trabajan con sus padres y comen con sus familias. El dormitorio es un lugar para relajarse y divertirse con otros adolescentes.

A menudo esta diversión incluye experimentación sexual. Los adolescentes duermen en el dormitorio y este escenario les proporciona la oportunidad para sus primeras experiencias sexuales. Incluso si existen dormitorios separados para muchachos y chicas, se hacen visitas para las aventuras sexuales. Como indican Schlegel y Barry (1991), el dormitorio es como "una prolongada fiesta de piyamas, como las que conocen los adolescentes estadounidenses, pero incluyen juegos sexuales" (p. 70). Los dormitorios adolescentes son comunes en culturas de África, el sur de Asia y las islas del Pacífico.

Otra costumbre de algunas culturas tradicionales es la **casa para hombres**, una residencia donde los muchachos duermen junto con hombres adultos que son viudos o divorciados. Los hombres casados pueden pasar algún tiempo ahí durante el día. La casa para hombres cumple una función similar a la del dormitorio de los adolescentes, como un lugar donde dormir y disfrutar del tiempo libre, pero no es exclusiva de los adolescentes. En lugar de ser un ambiente para un grupo social de pares adolescentes, es un lugar para realizar actividades masculinas y para que los adultos socialicen a los adolescentes en los papeles masculinos, enseñándoles lo que hacen los hombres con su tiempo libre.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Compare las relaciones de pares de los jóvenes en los "dormitorios" de las culturas tradicionales con las relaciones de los adultos emergentes en los dormitorios de las universidades estadounidenses.

## Cambios en la composición del grupo de amigos y los grupos sociales durante la adolescencia y la adultez emergente

En las sociedades industrializadas, la terminación de la educación formal marca una transición clave en las amistades y las relaciones entre los pares, en algún momento

## Enfoque en la *investigación*

### Observación participante en los grupos sociales de adolescentes

Una forma fructífera en que se ha estudiado a los grupos sociales de adolescentes es la **observación participante** (Hodkinson, 2005). Este método de investigación consiste en participar en varias actividades con las personas que se estudia. El especialista participa en las actividades, pero también aprovecha esa participación como oportunidad para observar y registrar la conducta de los otros.



La observación participante está relacionada con el método etnográfico que vimos en el capítulo 1, que aplican los antropólogos. Sin embargo, los antropólogos que emplean los métodos etnográficos viven entre las personas que estudian. La observación participante no va tan lejos: el especialista participa en muchas actividades con el grupo de interés, pero sin vivir cotidianamente con ellos. No obstante, la observación participante comparte muchas de las ventajas del método etnográfico. Ambos métodos permiten al especialista observar la conducta de la gente en acción, como en realidad ocurre, en lugar de confiar en los recuerdos, como pasa con cuestionarios y entrevistas.

Uno de los especialistas que ha realizado observación participante de los grupos sociales de adolescentes es el sociólogo David Kinney, de la Central Michigan University. Durante varios años, la investigación de Kinney lo ha llevado a mezclarse con los grupos sociales de adolescentes en las preparatorias y observar su conducta. Para completar sus observaciones también entrevista a los adolescentes.

La investigación de Kinney mediante observación participante ha proporcionado parte de la mejor información que tenemos sobre la composición de los grupos sociales de adolescentes y la manera en que cambian entre la secundaria y la preparatoria (Kinney, 1993, 1999). Por ejemplo, observó que en la secundaria los grupos sociales se dividen en populares (los modernos) e impopulares (los nerds), mientras que en la preparatoria los grupos sociales son más diversos y estan definidos por intereses y estilos comunes (por ejemplo, skatos, rockeros). También las entrevistas de Kinney proporcionan datos valiosos sobre los grupos de pares adolescentes, por ejemplo, sobre el proceso en ocasiones brutal de establecer las jerarquías sociales entre los pares por medio del sarcasmo y el ridículo, como se ejemplifica en esta cita:

> [En la secundaria] tienes miedo de que se rían de ti casi por cualquier cosa que hagas, porque si haces algo que esté fuera de lo común y no se esperaba que lo hicieras, entonces se ríen y se burlan de ti y no podrías adaptarte al grupo, y luego, por supuesto, serías excluido y ni siquiera existirías (Kinney, 1993, p. 27).

Por supuesto, Kinney obtiene primero la autorización de las autoridades escolares. Los adolescentes saben que no es "uno de ellos", y él no intenta ocultar ese hecho. Sin embargo, la participación requiere que uno se mezcle en el escenario social tan a fondo como sea posible, y Kinney da pasos para lograr esa meta:

> He intentado forjarme una identidad neutral en la escuela: hago y mantengo contactos con los estudiantes en muchos grupos de pares y estoy abierto a sus diferentes puntos de vista [...] También, para distanciarme de las figuras de autoridad adulta me pongo mezclilla y camisetas casuales y destaco mi situación como estudiante universitario que escribe un trabajo sobre las experiencias de los adolescentes en la preparatoria. [Kinney, 1993, p. 25]

Por supuesto, es más fácil aplicar el método de observación participante entre adolescentes, si uno parece joven, como sucedía con Kinney cuando empezó su investigación como estudiante de posgrado. Un especialista mayor, con canas y ya lejos de la adolescencia, resultaría más notorio y le sería más difícil ser aceptado por los adolescentes como un participante en sus actividades (Wulff, 1995a). Gracias a su juventud, Kinney ha podido "salir" con varios grupos sociales de adolescentes, no sólo en la escuela sino en espectáculos deportivos, bailes y fiestas, y ha logrado que acepten e incluso disfruten su presencia.

entre los 18 y los 22 años. La escuela es el principal terreno para las relaciones adolescentes, por lo que la terminación de la formación educativa saca a los jóvenes de un escenario en el que la mayor parte de sus interacciones sociales cotidianas son con personas de su propia edad. En los centros de trabajo a los que ingresa la mayoría de los jóvenes al terminar su educación no hay ninguna clasificación por edades o es mucho menos intensa. Además, en los centros de trabajo ya hay una jerarquía de autoridad social, por lo que los adolescentes ya no experimentan ansiedad por encontrar un lugar en una jerarquía social muy ambigua y poco estructurada.

En un estudio clásico realizado hace más de 40 años, el sociólogo australiano Dexter Dunphy (1963) describió los cambios debidos al desarrollo en la estructura del grupo de amigos y los grupos sociales de adolescentes. De acuerdo con Dunphy, en la primera etapa, durante la adolescencia temprana, la vida social de los adolescentes transcurre sobre todo en el grupo de amigos del mismo sexo. Los niños salen con otros niños y las niñas con otras niñas, disfrutando en cada caso de actividades separadas del otro sexo. En la segunda etapa, uno o dos años más tarde, los muchachos y las chicas se interesan más uno en el otro, y el grupo de amigos de muchachos y jovencitas empiezan a compartir parte de su tiempo libre, aunque en realidad sus interacciones no atraviesan la brecha de los sexos. Imagínese el escenario de una fiesta, un baile escolar o la zona de comidas de un centro comercial local con pequeños grupos de muchachos y de muchachas adolescentes que se miran unos a otros, pero que rara vez hablan a los miembros del grupo de amigos del otro sexo.

En la tercera etapa, las divisiones de género del grupo de amigos empiezan a romperse a medida que los líderes de estos grupos comienzan a formar relaciones románticas. Los otros miembros del grupo pronto lo siguen, en la cuarta etapa (alrededor de los 14 o 15 años), y pronto todos los grupos de amigos y los grupos sociales son mixtos. En la quinta y última etapa, entre los 18 y 19 años, los hombres y las mujeres empiezan a formar parejas en relaciones más serias y la estructura del grupo de amigos y los grupos sociales comienza a resquebrajarse hasta que se desintegra.

¿Es válido el modelo de Dunphy 40 años después? Quizá funcione más en las primeras etapas que en las últimas. La investigación actual confirma que los adolescentes jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo con amigos del mismo sexo, y que de manera gradual ese grupo de amigos del mismo sexo empiezan a pasar tiempo en el grupo de amigos y los grupos sociales más grandes de ambos sexos (Berndt, 1996; Connolly, Furman y Konarski, 2000). Sin embargo, es cuestionable si el modelo se mantiene más allá de esas primeras etapas. Como hemos advertido, la edad promedio del matrimonio se incrementó de manera espectacular desde 1960. En esa época, en Estados Unidos la edad promedio era de alrededor de los 20 años para las mujeres y de 22 para los hombres (Arnett y Taber, 1994), lo que significa que la mayoría de las mujeres estaban casadas o comprometidas apenas dos años después de terminar la preparatoria. Ahora la edad promedio es de 25 para las mujeres y 27 para los hombres (U.S. Bureau of the Census, 2005), lo que significa que para la mayoría de la gente el matrimonio está todavía muy lejos durante los años de la preparatoria. Hace 40 años, en otros países industrializados la edad promedio para el matrimonio también estaba muy al inicio de los veintes, y ahora se presenta incluso más tarde que en Estados Unidos (Arnett, 2006b).

Por ende, es probable que el modelo de Dunphy, según el cual al final la preparatoria se termina con parejas íntimas comprometidas, se aplique más a su época en que el matrimonio tenía lugar relativamente temprano, que a nuestro tiempo, en que la mayoría de la gente se casa mucho más tarde. En Occidente, la mayoría de los jóvenes tienen varias relaciones románticas, no sólo en la preparatoria, sino muchos años después. Aunque muchos habrán tenido al menos una relación romántica para el final de la preparatoria, es probable que mantengan la pertenencia a diversos grupos mixtos y del mismo sexo no sólo a lo largo de la preparatoria sino en la adultez emergente. Como se ilustra la figura 8.4, los estudios con el método de muestreo de experiencias han encontrado que el tiempo que los adolescentes pasan con grupos o parejas del otro sexo se incrementa de noveno a duodécimo grado, pero que incluso en duodécimo pasan más tiempo con amigos del mismo sexo que del otro (Csikszentmihalyi y Larson, 1984).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Se han realizado pocas investigaciones sobre la composición del grupo de amigos y los grupos sociales después de la preparatoria. A partir de sus observaciones y de su experiencia, ¿qué hipótesis propondría acerca de las relaciones en el grupo de pares en la adultez emergente?

## Popularidad e impopularidad

*"El primer día que fui a la escuela, todos me miraron como si fuera del espacio exterior o algo así. Era como si dijeran: '¿Quién es esa? Mira su cabello. Mira lo que lleva'. Eso es todo lo que les interesa aquí: cómo te ves y qué es lo que llevas. Me sentí como una total marginada. En cuando llegué a mi casa, me encerré en mi cuarto y lloré casi una hora."*

—Tina, 14 años (Bell, 1998, p. 78)

Un resultado constante sobre los grupos sociales de pares es que los adolescentes están de acuerdo en que

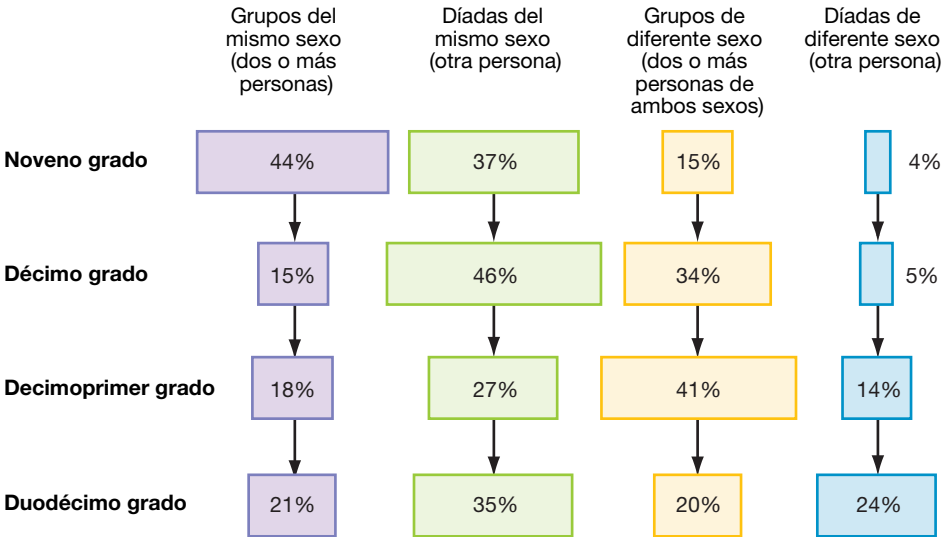



**FIGURA 8.4** Tiempo que pasan los adolescentes en grupos o parejas de diferente sexo.

Fuente: Csikszentmihalyi y Larson (1984).

algunos de sus pares son populares y otros son impopulares. Los grupos sociales populares, de alto estatus, reciben varios nombres, como atletas, modernos y (por supuesto) populares. Los grupos sociales impopulares, de bajo estatus, también tienen nombres característicos: nerds, matados, pandrosos y drogos (Brown y Klute, 2003; Horn, 2003; Kinney, 1993; Stone y Brown, 1998).

Además de estudiar la popularidad de los grupos sociales, se han realizado muchas investigaciones al nivel individual, que indagan qué es lo que hace populares a algunos adolescentes e impopulares a otros. Por lo general, esa investigación ha empleado un método conocido como **sociometría**, que implica hacer que los estudiantes califiquen el estatus social de sus compañeros (Cillessen y Bukowski, 2000). Se muestra a los estudiantes en un aula o una escuela los nombres o las fotografías de todos los otros alumnos y se les pregunta acerca de sus actitudes hacia ellos. Se les puede preguntar directamente quién es popular y quién es impopular o quién les gusta más y quién les agrada menos. Otro enfoque es más indirecto: se pregunta a los estudiantes con quién les gustaría más o menos formar una pareja para un proyecto de la clase o quién les gustaría más o menos como compañía para una actividad social. Además de las calificaciones de popularidad, los estudiantes pueden calificar a sus compañeros respecto a características que se supone están relacionadas con la popularidad y la impopularidad, como el atractivo físico, la inteligencia, la simpatía y la agresividad.

La investigación sociométrica ha revelado algunos aspectos de la popularidad adolescente que son congruentes con la popularidad en otras edades y algunos aspectos que son especialmente destacados en la adolescencia. El atractivo físico y las habilidades sociales son factores relacionados con la popularidad en todas las edades (Hartup, 1996). La inteligencia también se relaciona con la popularidad, no con la impopularidad (Hartup, 1996), a pesar de los motes negativos que se aplican a los grupos sociales de los nerds y los matados. Lo que estigmatiza a los nerds y los matados y los hace impopulares no es que sean inteligentes, sino la percepción de que carecen de habilidades sociales y se concentran en lo académico, con exclusión de la vida social (Kinney, 1993). Sin embargo, en general hay una correlación entre la inteligencia social y la inteligencia general: ser inteligente incluye la capacidad de averiguar lo que las personas quieren y cómo lograr agradarles.

## La importancia de las habilidades sociales

En todas las edades, incluyendo la adolescencia, las cualidades que más a menudo se asocian con la popularidad y la impopularidad pueden agruparse bajo el término general de **habilidades sociales** (Nangle, Erdley, Carpenter y Newman, 2002). Las personas que agradan a los demás son amistosas, alegres, bondadosas y divertidas (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Hartup, 1996). Tratan a los demás con amabilidad y son sensibles a sus necesidades. Escuchan bien a los otros (es decir, no se absorben en sus propios intereses) y comunican con claridad su punto de vista (Jarvinen y Nicholls, 1996; Kennedy, 1990). Participan con entusiasmo en las actividades de su grupo y a menudo toman la iniciativa para sugerir actividades al grupo y hacer que los otros participen (Bryant, 1992; Coie *et al.*, 1990). Se las arreglan para ser seguros sin parecer engreídos o arrogantes (Hartup, 1996). De todas esas formas, demuestran las habilidades que contribuyen al éxito social.

En contraste, los adolescentes impopulares carecen de habilidades sociales. Los expertos que han estudiado la popularidad y la impopularidad en la niñez y la adolescencia distinguen dos tipos de impopularidad que reflejan deficiencias en las habilidades sociales (Coie *et al.*, 1995; Inderbitzen *et al.*, 1997; Parker y Asher, 1987).



Los adolescentes ignorados carecen de las habilidades sociales que son necesarias para hacer amigos.

Los **adolescentes rechazados** desagradan activamente a sus pares, usualmente porque los demás los consideran demasiado agresivos, negativos y pendencieros. Ignoran lo que los otros quieren y responden a los desacuerdos con egoísmo y beligerancia (Berndt y Das, 1987; Parker y Asher, 1987; Prinstein y LaGreca, 2004). En las calificaciones sociométricas, sus pares dicen que son los adolescentes que les desagradan y los demás no los aceptan en sus equipos o como compañeros. Los **adolescentes ignorados** no hacen enemigos como los adolescentes rechazados, pero tampoco tienen muchos amigos. Son los "X", aquellos que rara vez son notados por sus pares. Tienen dificultades para hacer amistades o incluso contactos normales con los pares, es común que sean tímidos y retraídos y que eviten las actividades del grupo. En las calificaciones sociométricas, no suele mencionárseles como personas que agradan o desagradan; los otros muchachos tienen dificultades para recordar quiénes son. Los dos tipos de adolescentes impopulares carecen de las habilidades sociales necesarias para ser aceptados por los demás y para establecer relaciones duraderas.

## Habilidades sociales y cognición social

Una interesante línea de investigación indica que las deficiencias en las habilidades sociales de los adolescentes rechazados se basan en una deficiencia en la cognición social, al menos para los varones (Asher y Coie, 1990; Dodge y Feldman, 1990; Dodge *et al.*, 2003). Según los resultados de esta investigación, los muchachos agresivos tienen la tendencia a interpretar las acciones de otros chicos como hostiles, aun cuando la intención es ambigua. Kenneth Dodge y sus colaboradores (Dodge, 1983, 1993; Dodge y Feldman, 1990; Dodge *et al.*, 2003) llegaron a esta conclusión después de mostrar a niños y adolescentes videos que retrataban situaciones ambiguas. Por ejemplo, se mostraba a un muchacho que tropezaba contra otro chico que llevaba una bebida y hacía que la tirara. Los muchachos que habían sido mencionados como agresivos por sus maestros y pares tenían mayor probabilidad de ver el tropiezo como un acto hostil con la intención de derramar la bebida, mientras que era más probable que otros chicos lo vieran como un accidente. Parte de las habilidades sociales de que carecen los muchachos rechazados es considerar que el mundo está lleno de enemigos potenciales y ser muy rápidos para responder de manera agresiva cuando pasan cosas que podrían interpretarse como hostiles. Para decirlo de otra forma, tener habilidades sociales significa, en parte, dar a los otros el beneficio de la duda y evitar la tendencia a interpretar sus acciones como hostiles cuando podrían no serlo en absoluto.

Sin embargo, la agresividad no siempre es causa de impopularidad en la adolescencia. Varios investigadores han advertido que algunos adolescentes son muy agresivos, pero también tienen muchas habilidades sociales (Demir y Tarhan, 2001; Inderbitzen *et al.*, 1997; Pakaslahti, Karjalainen y Keitikangas-Jaervinen, 2002). Se les clasifica como **adolescentes controvertidos** porque generan respuestas mixtas entre sus pares. Más que ser tajantemente populares o impopulares, pueden generar un fuerte agrado y desagrado en diferentes personas o en las mismas personas en diferentes ocasiones. Un estudio reciente encontró que los adolescentes controvertidos tenían mayor probabilidad que los populares de ser los líderes de un grupo de pares antisociales (Miller-Johnson *et al.*, 2003).

## La continuidad de la popularidad y la impopularidad

La popularidad y la impopularidad se extienden de la niñez a la adolescencia. Existen excepciones, por supuesto, pero en general los niños populares se convierten en adolescentes populares y los niños impopulares siguen siéndolo en la adolescencia. Esto puede deberse en parte a la estabilidad de las cualidades que contribuyen a la popularidad y la impopularidad, como la inteligencia y la agresividad. En el capítulo 3 vimos que la inteligencia (o al menos el CI) en la niñez tiene una gran correlación con la inteligencia en la adolescencia. La agresividad, que es una cualidad distintiva de los niños rechazados, también suele ser consistente de la niñez a la adolescencia (Moffitt, 1993). La calidad del ambiente

familiar influye en el desarrollo de las habilidades sociales (Engels, Dekovic y Meeus, 2002; Engels, Finkenauer, Meeus y Dekovic, 2001), tanto en la adolescencia como en la niñez.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Esperaría usted que la popularidad y la impopularidad fueran más o menos importantes para los adolescentes de las culturas tradicionales en comparación con los adolescentes de la cultura estadounidense? ¿Por qué?

Además, los expertos del campo resaltan que hay cierta cualidad de perpetuación en la popularidad y la impopularidad en la adolescencia (Dodge *et al.*, 2003). Todos los días se refuerza la popularidad de los niños que son populares: les agradan a otros niños que se alegran de verlos y quieren incluirlos en sus actividades. Este reforzamiento fortalece su confianza en su popularidad y también les brinda oportunidades diarias de practicar las habilidades sociales que los hicieron populares desde el principio. De este modo, es lógico que los niños populares se conviertan en adolescentes populares.

Por desgracia, la impopularidad también se perpetúa (Brendgen *et al.*, 1998; Dodge y Feldman, 1990; Prinstein y LaGreca, 2004). Los niños y adolescentes que son impopulares adquieren una reputación con sus pares de personas desagradables con las que es difícil llevarse bien (en el caso de los niños rechazados) o como sumisos y débiles (en el caso de los niños ignorados). Cuando se lleva esa reputación, es difícil cambiarla. Los niños y adolescentes que aprendieron a considerar a ciertos pares como impopulares siguen viéndolos de manera negativa aunque cambie su conducta, porque están acostumbrados a pensar en ellos de esa manera (Coie y Dodge, 1997). Tanto para los niños rechazados como para los ignorados, su impopularidad hace menos probable que se les incluya en los intercambios sociales positivos que podrían ayudarlos a desarrollar habilidades sociales.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Esperaría usted que la popularidad y la impopularidad fueran más o menos importantes en la adultez emergente en comparación con la adolescencia? ¿Por qué?

## Intervenciones para disminuir la impopularidad

Aunque la impopularidad a menudo se perpetúa, no siempre es así. Muchos de nosotros podemos recordar un periodo de la niñez o la adolescencia en que nos sentíamos impopulares: rechazados, ignorados o ambas cosas. Si tenemos suerte, nos libramos de eso. Adquirimos habilidades sociales o nuevos intereses y capacidades que nos llevan a nuevos contactos sociales con personas que tienen intereses similares, o nos cambiamos a otro salón o a una nueva escuela, donde volvemos a empezar. Cualesquiera que sean las razones, muchos de los jóvenes que son considerados nerds y cosas similares en la niñez tardía y la adolescencia temprana logran formar amistades más satisfactorias durante y después de la adolescencia (Kinney, 1993).

> *"¿Con quién puedo hablar hoy? Llevo la pesada carga de mis problemas por la falta de un amigo íntimo."*
>
> —Anónimo, ca. 1990 A.C.

Sin embargo, los adolescentes que siguen siendo impopulares sufren varias consecuencias negativas. En general, hay una correlación entre la impopularidad y consecuencias negativas como la depresión, problemas conductuales y académicos (Hecht *et al.*, 1998; Nolan, Flynn y Garber, 2003; Parker y Asher, 1987; Patterson y Stoolmiller, 1991). Los niños y los adolescentes rechazados corren más riesgos de presentar problemas que los niños y adolescentes ignorados (Dishion y Spracklen, 1996; Wentzel y Asher, 1998). En el caso de los niños rechazados, la agresividad que suele ser la base de su rechazo también es la base de otros problemas (Prinstein y LaGreca, 2004). Terminan por hacerse amigos de otros adolescentes agresivos y tienen más problemas relacionados con la agresividad, como conflictos con los pares, maestros y padres (Feldman *et al.*, 1995; French, Conrad y Turner, 1995; Underwood, Kupersmidt y Coie, 1996). También son más propensos que sus pares a abandonar la escuela (Zettergren, 2003).

Los niños ignorados tienen otros problemas en la adolescencia, como baja autoestima, soledad, depresión y abuso del alcohol (Hecht *et al.*, 1998; Hops *et al.*, 1997; Kupersmidt y Coie, 1990). Algunos niños y adolescentes son rechazados e ignorados y corren el riesgo de presentar problemas relacionados con las dos formas de impopularidad (Morrison y Masten, 1991; Parker y Asher, 1987; Rubin, LeMare y Lollis, 1990).

En respuesta a los problemas asociados con la impopularidad, educadores y psicólogos han ideado programas de intervención que pretenden disminuir la impopularidad y sus efectos. Dado que las habilidades sociales son la base principal de la popularidad y la impopularidad, las intervenciones para la impopularidad se enfocan en el aprendizaje de habilidades sociales (Bierman y Montminy, 1993; Ladd *et al.*, 2002; Nangle *et al.*, 2002). Para los niños y adolescentes rechazados, esto significa aprender a controlar y manejar la ira y la agre-

sividad. En un programa (Weissberg, Caplan y Harwood, 1991), los maestros enseñaron a los adolescentes a seguir una secuencia de seis pasos cuando sintieran que perdían el control:

1. Alto, tranquilízate y piensa antes de actuar.
2. Examina el problema y di o anota tus sentimientos.
3. Fija una meta positiva como resultado de la situación.
4. Piensa en posibles soluciones que lleven a esa meta.
5. Trata de anticipar las consecuencias de las posibles soluciones.
6. Elige la mejor solución y ponla a prueba.

En esta intervención, los adolescentes que participaron mejoraron sus habilidades para generar soluciones constructivas a las situaciones problemáticas, y sus maestros dijeron que después de la intervención mejoraron sus relaciones sociales en el salón de clases.

En el caso de los adolescentes ignorados, las intervenciones están diseñadas para enseñarles las habilidades sociales requeridas para hacer amigos. Por lo general, se enseña a los adolescentes (por medio de instrucción, modelamiento y representación de papeles) cómo entrar a un grupo, cómo escuchar de manera atenta y amigable y cómo atraer la atención positiva de sus pares (Bierman y Montminy, 1993; Murphy y Schneider, 1994; Repinski y Leffert, 1994). Estos programas informan de éxitos en mejorar las relaciones de los adolescentes con sus pares.

También se han concebido intervenciones para estudiantes universitarios de la categoría de "ignorados" que se basan en informes personales de soledad, más que en calificaciones sociométricas. En una iniciativa, Gerald Adams y sus colaboradores (Adams *et al.*, 1988) prepararon una intervención destinada a mejorar las habilidades sociales de universitarios solitarios. Su investigación indicó que los estudiantes solitarios son menos perceptivos de la comunicación no verbal, que sus esfuerzos por influir en la gente son menos eficientes y que es menos probable que corran riesgos en las relaciones personales y que sepan escuchar. Se encontró que la intervención, pensada para abordar esas deficiencias en las habilidades sociales tuvo efectos positivos en las habilidades sociales y los sentimientos de ser incluidos en situaciones sociales, inmediatamente después del programa y tres meses más tarde.

Sin embargo, la mayoría de esas intervenciones con adolescentes y universitarios rechazados e ignorados no han incluido estudios de seguimiento a largo plazo para saber si los efectos perduran. Diversos programas han demostrado éxito en el mejoramiento de las habilidades sociales durante e inmediatamente después del programa, pero por el momento se desconoce si dichas intervenciones producen cambios duraderos en la impopularidad.

## Cultura juvenil

En este capítulo hemos visto hasta ahora diversos aspectos de la amistad y grupos de pares, como el grupo de amigos y los grupos sociales, aparte de los temas de la popularidad y la impopularidad. Además de la investigación en estos campos, los expertos han escrito mucho sobre la **cultura juvenil,** la idea de que, con sus grupos sociales compactos (amistades, el grupo de amigos y los grupos sociales), la gente joven constituyen un grupo como un todo, separado de los niños de la sociedad adulta, con su propia cultura definida (Brake, 1985). El análisis de la cultura juvenil tiene una larga historia en el campo de la sociología. Los sociólogos están de acuerdo en que la primera cultura juvenil definida surgió en Occidente durante la década de 1920 (Frith, 1983). (En el apartado Enfoque en la historia se dan más detalles sobre el surgimiento de la cultura juvenil.)

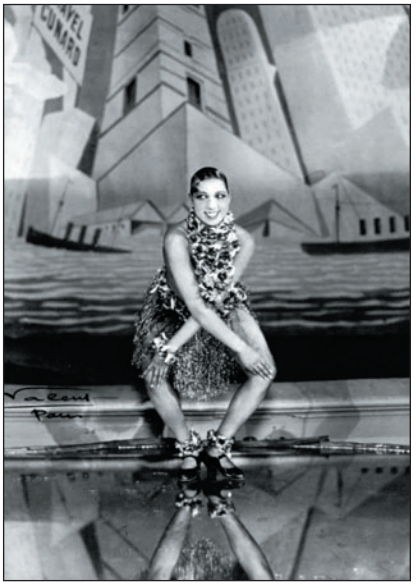
¿Cuáles son las características distintivas de la cultura juvenil? ¿Qué la califica como una cultura? Recuerde que en el capítulo 1 vimos que una cultura es la forma de vida distintiva de un grupo, incluyendo sus ideas y valores, costumbres, arte y tecnologías. De acuerdo con Talcott Parsons (1964), el sociólogo que estableció el término *cultura juvenil*, los valores que distinguen a la cultura juvenil son el *hedonismo* (que significa la búsqueda de placer) y la *irresponsabilidad* (es decir, la posposición de las responsabilidades adultas). Argumentaba que los valores de la cultura juvenil son lo contrario de los valores de la sociedad adulta. La sociedad adulta subraya una rutina regular, la demora de la gratificación y la aceptación de las responsabilidades; la cultura juvenil da la vuelta a esos valores y en lugar de ello valora el hedonismo y la irresponsabilidad. De forma similar, Matza y Sykes (1961) escribieron que la cultura juvenil está basada en **valores soterrados**, como el hedonismo, el entusiasmo y la aventura. Son valores que también tienen los adultos, pero a éstos sólo se les permite expresarlos en formas restringidas de actividades de ocio, mientras que la cultura juvenil de los adolescentes y adultos emergentes los expresan de manera más abierta. Recientemente los sociólogos también han hecho hincapié en los valores centrales del hedonismo y la búsqueda de aventuras en la cultura juvenil (Brake, 1985; Osgood y Lee, 1993).

Por supuesto, la inversión de valores es temporal. De acuerdo con Parsons (1964), en las sociedades occidentales la participación en la cultura juvenil es un "rito de transición". Los jóvenes disfrutan un breve periodo en que viven para el hedonismo y la irresponsabilidad antes de entrar al mundo de los adultos y aceptar sus responsabilidades. Este periodo dura sólo del momento en que los jóvenes se vuelven relativamente independientes de sus padres (en especial después de que dejan el hogar) hasta que se casan. Para Parsons, el matrimonio representaba la entrada formal a la adultez y por ende la salida

de la cultura juvenil. En la época en que escribía Parsons, la edad habitual del matrimonio era mucho menor que en la actualidad (Arnett, 2006a). Esto significa que los años disponibles para participar en la cultura juvenil se han ampliado de forma espectacular y se experimentan principalmente en la adultez emergente más que en la adolescencia.

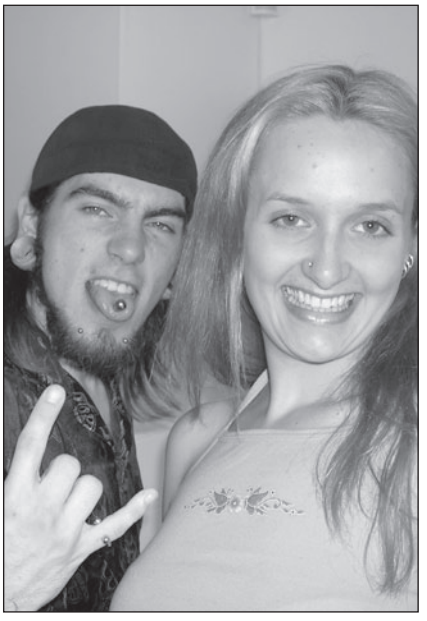
La cultura juvenil no sólo se distingue por valores. El sociólogo inglés Michael Brake (1985) propuso la existencia de tres componentes esenciales del **estilo** de la cultura juvenil:

1. La **imagen** se refiere a la vestimenta, corte de pelo, joyería y otros aspectos de la apariencia. Un ejemplo son los anillos que se usan en la nariz, el ombligo o las cejas, que llevan algunos jóvenes pero rara vez los adultos.
2. El **porte** se refiere a formas distintivas de gestos, modos de andar y posturas. Por ejemplo, algunas culturas juveniles se distinguen por ciertas formas de estrecharse las manos.
3. El **argot** es un vocabulario y cierta forma de hablar. Algunos ejemplos incluyen "cool" para referirse a algo deseable y "aliviánate" para indicarle alguien que se relaje o se tranquilice.


1920s


1950s


1960s


1990s

Los cambiantes estilos de las culturas juveniles.

Como vimos en el capítulo 4, puede ser útil considerar que estos aspectos del estilo constituyen un complejo de costumbres (Shweder *et al.*, 1998). Es decir, una forma distintiva de imagen, porte y argot de la cultura juvenil simboliza ciertos valores e ideas que la distinguen de la sociedad adulta. Por ejemplo, llevar unos pantalones harapientos y una camiseta representa el énfasis de la cultura juvenil en el ocio y el hedonismo y su resistencia a los requisitos de vestimenta más formal de la sociedad adulta. Usar un argot juvenil que los adultos consideran obsceno e inaceptable significa resistirse a las actitudes y expectativas de los adultos en favor de algo más realista y auténtico (Arnett, 1996; Brake, 1985). De manera general, todos los aspectos del estilo de la cultura juvenil sirven para marcar las fronteras entre los jóvenes y los adultos.

¿Por qué se desarrollan las culturas juveniles? Los sociólogos han ofrecido diversas explicaciones. Una condición necesaria para la aparición de una cultura juvenil es una sociedad pluralista (Brake, 1985). En otras palabras, una sociedad en que la socialización sea lo bastante amplia para aceptar numerosas variaciones entre los individuos y los grupos, incluyendo muchas formas de conductas e ideas que se apartan de las normas del conjunto de la sociedad. Una visión relacionada ha sido propuesta por sociólogos que consideran que la cultura juvenil surge en las sociedades modernas como resultado del creciente individualismo y el debilitamiento de los lazos personales (Côté y Allahar, 1996). En esta visión, la cultura juvenil es una forma de construir una visión coherente y significativa del mundo en una sociedad que no logra proporcionarla.

## Enfoque en la *historia*

### Los "locos años veinte" y el surgimiento de la cultura juvenil

La cultura juvenil surgió en Estados Unidos y en otros países occidentales durante la década de 1920 (Brake, 1985; Parsons, 1964; Wulff, 1995a). Es posible que en los periodos históricos previos haya habido culturas juveniles a pequeña escala, pero en esa década la cultura juvenil se convirtió en un fenómeno social generalizado. Entonces como ahora, los participantes de la cultura juvenil eran sobre todo adultos emergentes entre los 18 y los 20.

Los valores de la cultura juvenil del hedonismo, el ocio y la búsqueda de aventuras y entusiasmo fueron exhibidos vívidamente en la cultura juvenil de la década de 1920. Esto se hizo más evidente en la conducta sexual (Allen, 1964). El código sexual de las épocas anteriores había sido muy restrictivo, en especial para las muchachas. A ellas se les enseñaba a mantenerse puras y virginales hasta que llegara el hombre correcto para llevarlas al altar. Esto no sólo significaba que no había relaciones sexuales, sino tampoco caricias y ni siquiera besos hasta que apareciera el hombre indicado. No había nada parecido a las citas (Bailey, 1989), sino un cortejo en el que un hombre joven visitaba a una mujer joven en su hogar, por supuesto, sólo si tenía intenciones serias.



Esta norma cambió notablemente en la década de 1920. Se hicieron populares las "fiestas de caricias" en las que muchachos y chicas se reunían y formaban parejas para besarse, acariciarse y posiblemente más. En el estudio de Midletown de estudiantes de preparatoria, hombres y mujeres, en una ciudad común de la región central de Estados Unidos, la mitad de ellos marcó como cierta la afirmación: "Nueve de cada 10 muchachos y muchachas en edad preparatoriana tienen fiestas de caricias" (Lynd y Lynd, 1929/1957). En *A este lado del paraíso* (1920), una de las novelas de F. Scott Fitzgerald que describe la vida de los adultos emergentes durante la década de 1920, el narrador dice: "Ninguna de las madres victorianas (y la mayoría de las madres eran victorianas) tenía la menor idea de cuánto estaban acostumbradas sus hijas a ser besadas". Una de las heroínas confesó con descaro: "He besado a docenas de hombres. Supongo que besaré a docenas más".

El jazz también era parte del hedonismo y el ocio de la cultura juvenil de la década de 1920; de hecho, en ocasiones se conoce a esta época como la Era del Jazz, porque el jazz era muy popular y porque fue cuando este género se reconoció como una forma musical distinta. Muchos consideraban que la música de jazz estimulaba el deseo sexual, lo que los iniciados en la cultura juvenil encontraban atractivo pero que muchos adultos consideraban peligroso. También se consideraba que bailar jazz era sexualmente provocativo. Un periódico de Cincinnati de la época observaba: "La música es sensual, el abrazo de la pareja (la mujer sólo a medio vestir) es absolutamente indecente; y los movimientos son tales que no pueden ser descritos en un periódico familiar por un mínimo de respeto para el decoro" (Allen, 1964, p. 5).

Muchos aspectos del estilo de la cultura juvenil de esa década reflejaban cambios de las normas sexuales. El dobladillo de los vestidos femeninos, que antes se consideraban impropios si se elevaban a más de 17 centímetros del suelo, ahora subieron sin parar hasta llegar a la rodilla, una altura que muchos adultos consideraban escandalosa. Se popularizaron las medias de color carne para realzar la rodilla y la pantorrilla ahora expuestas. La melena corta se convirtió en el corte de pelo más popular para las jóvenes. Por primera vez se usaron ampliamente los cosméticos: colorete y lápiz labial, cremas para las arrugas y métodos para depilar, recortar y colorear las cejas.

El argot de la cultura juvenil de la década de 1920 también era inconfundible. Se hablaba de "23 skiddoo" y de "las rodillas de abeja" para describir algo que los jóvenes actuales llamarían "cool"; "asiento trasero" para indicar que ahí solían ocurrir los encuentros sexuales, y "remoquete" para lo que hoy se llamaría "faje" o "acostón".

¿Qué influencias históricas dieron lugar al ascenso de la cultura juvenil en la década de 1920? Una influencia importante fue el fin de la Primera Guerra Mundial, que había precedido a esa década (Allen, 1964; Johnson, 1992). Más de dos millones de jóvenes estadounidenses entre los 18 y los 20 habían ido

a Europa como parte del esfuerzo bélico. La participación en la guerra sacó a muchos jóvenes de las estructuras estrechas de socialización en las familias y comunidades de las que venían, y cuando regresaron a casa se resistieron a regresar a las viejas restricciones y tabúes.

Otra influencia fueron las ideas de Sigmund Freud, quien se hizo popular después de la guerra (Allen, 1964). En la versión popular de las teorías de Freud, se consideraba que una vida sexual desinhibida promovía la salud psicológica. Para muchos, esto hizo aparecer la contención no sólo como mojigata, sino como perjudicial. Los términos que antes se consideraban cumplidos se convirtieron en reproches e incluso ridículos: *victoriano, puritano, sano, propio de una dama.* Los valores reflejados en esos términos llegaron a ser considerados por muchos jóvenes como anticuados e incompatibles con una vida sexual saludable.

Un tercer factor de la llegada de la cultura juvenil fue el cambio de la situación de las mujeres (Johnson, 1992). La Enmienda 19, que daba a las mujeres el derecho al voto, se convirtió en ley en 1920, y esta ley expresaba y promovía un nuevo estatus para las mujeres como más iguales —si es que no del todo iguales— a los hombres. Durante la década de 1920, también aumentó considerablemente la probabilidad de que las mujeres ingresaran a la fuerza laboral como adultas emergentes, aunque la mayoría de ellas dejaba de trabajar al casarse o cuando nacía su primer hijo. Tener su propio ingreso dio a las jóvenes independencia y oportunidades sociales que antes no estaban a su alcance.

Por último, otro factor que contribuyó al surgimiento de la cultura juvenil fue la mayor disponibilidad de automóviles, en particular de automóviles con capota; en 1919 sólo 10% de los carros estadounidenses tenían capota, pero para 1927 esta cifra subió a 83% (Allen, 1964). Los automóviles dieron a los jóvenes de clase media una forma de escapar de los ojos vigilantes de los padres y vecinos para asistir a fiestas, bailes o clubes a kilómetros de distancia. Los automóviles también proporcionaron, entonces como ahora, un escenario lo bastante amplio para las aventuras sexuales en el "asiento trasero" (Lynd y Lynd, 1927/1957).

No todos los jóvenes participan en la cultura juvenil, y esto no fue menos cierto en esa década que hoy. Muchos adolescentes y adultos emergentes (incluso quizá la mayoría) continuaron acatando las reglas tradicionales de moralidad y conducta con respecto a la sexualidad así como en otros aspectos de la vida (Allen, 1964; Johnson, 1992). Entonces y ahora, la cultura juvenil atrae a los jóvenes con una personalidad tendiente a la búsqueda de sensaciones (Arnett, 1994b, 1996) y a quienes viven en condiciones lo bastante acomodadas para permitirse perseguir los encantos del hedonismo y la aventura que ofrece la cultura juvenil.



Según los expertos, durante la década de 1920 surgió la primera cultura juvenil definida.

Como hemos advertido, Parsons (1964) también opina que las culturas juveniles surgen en sociedades que permiten a los jóvenes un periodo prolongado entre el momento en que se independizan de los padres y el momento en que asumen las responsabilidades adultas. De manera similar, Michael Brake (1985) propone que la cultura juvenil proporciona a los jóvenes la oportunidad de experimentar con diversas identidades posibles. Según Brake:

> Los jóvenes necesitan un espacio en el cual puedan explorar una identidad que esté separada de los papeles y expectativas impuestas por la familia, el trabajo y la escuela. La cultura juvenil ofrece una identidad colectiva, un grupo de referencia en el que los jóvenes se formen una identidad individual. Proporciona material cognoscitivo a partir del cual desarrollar un **guión alternativo** [...] Representa un espacio libre para relajarse con los pares fuera del escrutinio y las demandas del mundo adulto. [p. 195]

La cultura juvenil no necesariamente implica oposición o rebelión a la sociedad adulta. Como dijimos en el capítulo 7, los adolescentes y sus padres comparten muchos valores, como el valor de la educación, la honestidad y el trabajo duro. Esto no es incongruente con la idea de que el periodo entre los 14 y los 24 representa una oportunidad única para buscar el placer y el ocio. Tanto los jóvenes como sus padres saben que esta época se va a terminar y que a la larga se asumirán las responsabilidades de la vida adulta (Brake, 1985).

Por supuesto, se podría argumentar que no hay una sola cultura juvenil sino muchas (Brown y Klute, 2003). Los grupos sociales que vimos arriba representan subculturas juveniles: los atletas, los nerds y los pandrosos tienen sus estilos distintivos. Y no puede decirse que todos esos grupos sociales sean parte de la cultura juvenil que acabamos de describir. Los grupos sociales como los nerds y los normales tienen un estilo convencional y no participan en la búsqueda del placer y el ocio que define a la cultura juvenil. En contraste, es claro que los grupos sociales como los darks y los pandrosos tienen un estilo de resistencia a la rutina y las convenciones de la vida adulta. También se han desarrollado subculturas juveniles alrededor de ciertas formas musicales características como el *heavy metal* (Arnett, 1996) y el hip hop (Clay, 2003), que son favoritas de unos adolescentes y detestadas por otros.

Por lo tanto, los adolescentes participan en diferentes grados en la cultura juvenil: algunos no lo hacen en absoluto, otros lo hacen de manera moderada y otros de forma intensa. La adolescencia y la adultez emergente son años en que algunos jóvenes participan en la cultura juvenil, pero la mayoría de ellos lo hace sólo en un grado limitado y algunos no participan en absoluto.

Algunos expertos han observado que en todo el mundo crece la cultura juvenil (Arnett, 2002a; Griffin, 2001; Maira, 2004). Impulsados por los medios de comunicación, los nuevos estilos juveniles se abren camino con rapidez. Por supuesto, en todos los países los jóvenes participan de manera muy variable en la cultura juvenil. No obstante, la imagen, el argot y los medios de comunicación populares entre los adolescentes de la cultura juvenil occidental han ejercido una influencia entre muchos adolescentes de los países no occidentales (Schlegel, 2000). Los países occidentales también se influyen entre sí, y si bien la cultura juvenil estadounidense es la que domina en Occidente, las culturas juveniles de otros países occidentales también influyen en algunos adolescentes estadounidenses. En la siguiente sección se describe una nueva forma de cultura juvenil que emigró de Inglaterra a Estados Unidos.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Casi todo el trabajo académico sobre la cultura juvenil ha sido teórico más que empírico (basado en la investigación). ¿Cómo diseñaría un estudio para examinar la validez de las ideas teóricas sobre la cultura juvenil que presentamos aquí?

## La nueva subcultura juvenil de los raves

Una de las características interesantes de las subculturas juveniles es que están en constante mutación (Brake, 1985; Wulff, 1995b). Hay una interacción constante entre la búsqueda de placer espontáneo por parte de la cultura juvenil y los esfuerzos de la sociedad adulta por hacer más controlable y predecible la actividad de los jóvenes en sus subculturas. Esto se debe en parte a que la conducta de los jóvenes en las subculturas juveniles puede ser perturbadora para la sociedad adulta: ruidosa, ofensiva y detestable. Otra razón de los esfuerzos de control de los adultos es que las subculturas juveniles representan la posibilidad de ganar dinero (Moore, 2005). Cada nueva manifestación de la cultura juvenil es una mina de oro potencial para quienes sean los primeros en vender el equipamiento para el estilo más reciente de la cultura juvenil: atuendo, cosméticos, accesorios, música, etc. Pero las subculturas juveniles cambian de formas tan rápidas e inesperadas que hacen difícil predecir cuál será la siguiente "novedad".

Una nueva manifestación de la cultura juvenil que apareció en los años recientes es el **rave,** una fiesta improvisada en la que se baila toda la noche (Miller *et al.*, 2005; Reynolds, 1998; Yacoubian *et al.*, 2004). La idea es elegir un lugar, un viejo almacén o un campo vacío, como el escenario para el rave, y luego difundir la noticia tanto como sea posible, por medio de carteles hechos en casa, de boca en boca y por Internet. En ocasiones aparecen docenas de personas, otras veces aparecen



Los adultos emergentes son los que más asisten a los raves.

centenares. Se trata sobre todo de adultos emergentes (para los adolescentes es difícil, incluso para los que tienen padres permisivos, permanecer toda la noche en una fiesta), aunque también hay un grupo llamado los Raveros Geriátricos —que son los raveros mayores de 25 años. El estilo rave es diverso en su modo poco convencional, pero sus aspectos característicos son pantalones anchos, cabello con espuma o peinado en puntas y perforaciones en varias partes del cuerpo.

Los raves aparecieron en Inglaterra a finales de la década de 1980 y se extendieron por Estados Unidos durante la década de 1990. La música de los raves es una especie de música de baile electrónico llamada **tecno** o "música house", que se caracteriza por una especie de golpeteo y por el uso de sonidos y ritmos producidos electrónicamente (Felix, 2004; Reynolds, 1998). En los raves los discjockey crean música original mezclando ritmos y secuencias de una variedad de grabaciones.

Los raves también incluyen el consumo generalizado de drogas, en especial éxtasis, una anfetamina que produce sentimientos de euforia y deseo sexual, seguidos al otro día por depresión (Riley James, Gregory, Dingle y Cadger, 2001; Travers y Lyvers, 2005). En un estudio estadounidense, 30% de los adultos emergentes asistentes a raves, que entregaron una muestra de saliva a la salida de un rave, dieron positivo en una prueba de éxtasis (Yacoubian *et al.*, 2004), y en un estudio holandés de más de 800 adultos emergentes en siete raves, 65% dijo que tomaba éxtasis (Engels y ter Bogt, 2004). Sin embargo, hay también raveros que insisten en que son **abstemios** y que no consumen drogas (Wilson y Atkinson, 2005).

La subcultura del rave tiene un conjunto explícito de valores: paz, amor, unidad y respeto, a los que los raveros se refieren con el acrónimo PAUR. En este sentido, la subcultura del rave es un renacimiento de la cultura juvenil de la década de 1960, en la que se ostentaban valores similares. Los raveros generan un ambiente que sea abierto y acepte a todos los que se acercan. Algunos raveros ven la escena del rave como un refugio contra las brutalidades de la sociedad mayor. Un ravero de 19 años observó: "Lo veo como mi religión. Mi club es mi iglesia, mi música es mi religión, bailar es mi plegaria [...] No he encontrado otro grupo de personas más afectuosas e interesadas unas por la otras" (Montgomery, 1999, p. C8). Muchos raveros creen que el éxtasis promueve los valores PAUR del escenario rave (Rushkoff, 2001).

Por ahora, la subcultura rave ha durado lo suficiente para inspirar esfuerzos por domeñarla y hacerla menos perturbadora (Glover, 2003). Es común que los adultos consideren que los raves son deplorables e irritantes, no sólo porque es común el consumo de drogas, sino porque tienen lugar en edificios abandonados o en escenarios exteriores que no cuentan con permiso oficial, seguros y servicios como los baños. Por ende, en años recientes los clubes nocturnos empezaron a patrocinar, cada semana a la misma hora, fiestas rave en las que tocan música tecno toda la noche, pero en un entorno regular que cuenta con permisos y baños (Hopkinson y Martínez, 2002). Celebrar los raves en esos sitios hace posible que las autoridades adultas ejerzan más control, como intentos por suprimir el consumo de éxtasis.

Será interesante ver si la subcultura del rave sobrevivirá su transición a la respetabilidad y el control de los adultos o si la domesticación del rave inspirará otra mutación de la cultura juvenil. Dada la historia de la cultura juvenil, otras transformaciones no sólo parecen probables, sino inevitables.

## Cambio tecnológico y el poder de la cultura juvenil

En gran medida, son los jóvenes los que crean y difunden la cultura juvenil (Brake, 1985). Los jóvenes buscan señales en otros jóvenes para aprender los últimos estilos de vestuario, cabello y argot y las formas más recientes de música y otros medios de comunicación. Los adultos pueden tratar de controlar o supervisar este proceso, para hacer menos perturbadora a la cultura juvenil o para beneficiarse de la venta de artículos populares, pero los jóvenes aprenden unos de otros las formas de la cultura juvenil, no de los adultos (Frith, 1983). De acuerdo con la antropóloga Margaret Mead (1928), en las épocas de un cambio tecnológico rápido los jóvenes buscar unos en otros instrucción sobre diversos aspectos de la vida.

Al escribir en la época en que se formaba la primera cultura juvenil, Mead (1928) describió la forma en que el ritmo del cambio tecnológico en una cultura influye



En una cultura cofigurativa, los adolescentes aprenden mucho uno del otro, no sólo de los adultos.

en el grado en que los adolescentes reciben enseñanza de los adultos o de otros jóvenes. En las culturas donde la tasa de cambio tecnológico es muy lenta, a las que Mead llama **culturas posfigurativas**, lo que los niños y los adolescentes necesitan aprender para funcionar como adultos cambia muy poco de una generación a la siguiente. Como resultado, aprenden de sus mayores todo lo que necesitan. Por ejemplo, si la economía de una cultura se ha basado durante muchas generaciones en los mismos métodos agrícolas, los mayores serán las autoridades a las que los jóvenes recurran para aprender cómo plantar, cultivar y recolectar sus cosechas.

Durante la mayor parte de la historia humana, la mayoría de las culturas fueron posfigurativas. Sin embargo, desde que empezó la Revolución Industrial hace cerca de 500 años, el ritmo del cambio tecnológico se ha incrementado en cada siglo. En particular, en los países industrializados el cambio tecnológico ha ocurrido con tal rapidez en los últimos 100 años que las habilidades más importantes para la economía cambian con cada generación. El resultado es lo que Mead llamó **culturas cofigurativas**, en las que los jóvenes aprenden lo que necesitan saber no sólo de los adultos, sino también de otros jóvenes. Un ejemplo es el aprendizaje sobre los estilos y los medios de comunicación de la cultura juvenil. Otro ejemplo es el manejo de las computadoras. Es más probable que una adolescente que quiere aprender a hacer gráficas y diagramas por computadora pida consejo a una amiga que sabe de cómputo que a sus abuelos, quienes quizá alcanzaron la edad de la jubilación antes de que se hicieran populares las computadoras personales.

Es probable que las culturas tradicionales pasen del estatus posfigurativo al cofigurativo a medida que avance la globalización. En el capítulo 4 vimos un ejemplo, cuando analizamos los cambios de opinión entre los adolescentes aborígenes de Australia. En la generación actual de adolescentes, la Ley tradicional que describía relaciones entre adultos y niños y entre hombres y mujeres es considerada obsoleta por muchos (Burbank, 1988). El mundo en el que están creciendo ha cambiado demasiado en las últimas décadas para que las tradiciones de los mayores sean relevantes para su vida. En consecuencia, rechazan esas tradiciones y optan por los medios globales de la cultura juvenil que comparten con sus amigos y pares. Les parece que esos medios les muestran dónde se encuentra su futuro y comparten con sus pares el deseo de ver hacia delante, al mundo moldeado por la globalización, en lugar de mirar hacia atrás a sus tradiciones culturales.

Los términos *posfigurativo* y *cofigurativo* describen niveles de cambio tecnológico y orientaciones hacia los pares y los adultos en dos tipos de culturas. Mead creía que en el futuro, conforme se siga acelerando el ritmo del cambio tecnológico, puede aparece un tercer tipo. En las **culturas prefigurativas**, la dirección del aprendizaje llegará a cerrar el círculo: los jóvenes enseñarían a los adultos cómo usar la tecnología más reciente. Mead propuso esta teoría en 1928, mucho antes de la era de las computadoras, y en muchos sentidos su pronóstico se ha realizado en nuestro tiempo. En las sociedades industrializadas, los niños y los adolescentes crecen con las computadoras e Internet, y muchos de ellos pronto alcanzan un nivel de destreza que es mucho mayor que el de los adultos. Un artículo publicado en 1999 en el *New York Times* contenía perfiles de varios adolescentes que hicieron negocios prósperos y lucrativos con la creación de sitios electrónicos y programas de cómputo, en los que todos sus negocios los hacían con adultos mucho mayores que ellos (Morris, 1999).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Margaret Mead escribió su pronóstico de la llegada de las culturas prefigurativas en 1928. ¿Diría usted que la cultura en la que vive ha alcanzado un estado prefigurativo, al menos en algunos aspectos? ¿Qué ejemplos daría de dicho estado prefigurativo?

La historia de la computadora personal proporciona muchos otros ejemplos de adelantos revolucionarios obra de adolescentes y adultos emergentes. Bill Gates, el

presidente de Microsoft, creó el sistema operativo DOS, que es la base de la mayoría de las operaciones de las computadoras personales, cuando todavía estaba en sus veintes. Steve Jobs fundó la Corporación de Computadoras Apple construyendo una computadora personal en su garaje cuando todavía no cumplía 20 años. Muchos de los ejecutivos e inventores mayores y más experimentados de compañías más establecidas, como IBM, tomaron muchas de sus ideas de Gates, Jobs y otros jóvenes, una señal de que la cultura prefigurativa anticipada por Mead puede haber empezado a llegar.

Con todo, es difícil creer que llegará el día en que *la mayor parte* de los conocimientos se trasmita de los adolescentes a los adultos. Como es natural, los adultos tienen más experiencia que los adolescentes y han tenido más años para acumular conocimientos. Incluso ahora, los ejemplos del mundo de las computadoras descritos antes son la excepción, no la regla. Todavía son los adultos los que comunican a los jóvenes la mayor parte de los conocimientos, y no a la inversa; las escuelas a las que van los adolescentes y adultos emergentes son creadas con este propósito. Y si bien es cierto que los jóvenes aprenden mucho de la cultura juvenil de sus pares durante la adolescencia y la adultez emergente, casi todos los jóvenes dejan atrás esa cultura juvenil al finalizar la adultez emergente y empiezan las responsabilidades de la vida adulta.

## Recapitulación

En este capítulo abarcamos diversos temas relacionados con los amigos y los pares, como los cambios en las amistades debidos al desarrollo, la forma en que los adolescentes eligen amigos, la influencia de los amigos o "presión de los pares", el grupo de amigos, los grupos sociales y la cultura juvenil. Los siguientes son los puntos principales del capítulo:

- Durante la adolescencia los amigos se vuelven cada vez más importantes. El tiempo que se pasa con los amigos se incrementa (y el tiempo pasado con la familia disminuye), y los amigos se vuelven cada vez más importantes como confidentes y como fuentes de consejos personales y apoyo emocional.
- Un cambio clave en las amistades de la preadolescencia a la adolescencia es la mayor importancia de la intimidad, con el énfasis puesto en cualidades como la confianza y la lealtad, y más tiempo dedicado a conversaciones acerca de temas importantes más que a actividades compartidas.
- La base más importante para las amistades en la adolescencia es la semejanza, en particular de origen étnico, orientación educativa, preferencias por medios de comunicación, actividades de tiempo libre y participación en conducta de riesgo.
- Aunque la expresión *presión de los pares* se utiliza como término negativo para describir la forma en que los amigos adolescentes se alientan mutuamente a participar en conductas de riesgo, algunos estudios indican que el grado de esta influencia puede ser exagerado debido a la asociación selectiva y a que los amigos adolescentes también se influyen para evitar la conducta de riesgo, no sólo para entregarse a ella. Los amigos también ejercen influencias positivas de apoyo y cuidado.
- Es frecuente que los adultos emergentes participen con sus amigos en actividades de tiempo libre, como asistir a fiestas, ir al cine o reunirse sin ningún propósito particular. La participación con los amigos en esas actividades disminuye durante la adultez emergente.
- El grupo de amigos es un pequeño grupo de amigos cercanos. En éste es común el uso del sarcasmo y el ridículo para establecer una jerarquía de dominio y para garantizar la conformidad a las normas del este grupo.
- La agresión en las relaciones incluye el uso del sarcasmo y el ridículo, así como el chisme y la exclusión. Es especialmente común entre las adolescentes, evidentemente porque al papel de género femenino le están prohibidas formas más directas de desacuerdo y conflicto.
- El entorno de las escuelas clasificadas por edad en las sociedades occidentales se presta para la aparición de los grupos sociales basadas en la reputación como forma de definir y organizar una estructura social. En

ocasiones las culturas tradicionales tienen una versión de un grupo social de pares, con un dormitorio separado donde los adolescentes se reúnen, se relajan y participan en juegos sexuales.

- El determinante más importante de la popularidad y la impopularidad en la adolescencia son las habilidades sociales. Otras cualidades relacionadas con la popularidad son la inteligencia y el atractivo físico. Las intervenciones para ayudar a los adolescentes impopulares han mostrado cierto éxito a corto plazo, pero se desconoce su eficacia a la larga.
- La primera cultura juvenil distintiva apareció en Occidente durante la década de 1920. De acuerdo con los sociólogos, las culturas juveniles se caracterizan por los valores soterrados del hedonismo y la irresponsabilidad y por un estilo distintivo que consta de imagen, porte y argot. Los adolescentes mayores y los adultos emergentes son los principales participantes en la cultura juvenil, pero el grado de su participación varía de muy intenso a ninguno en absoluto. Los raves son una forma reciente de la cultura juvenil y han surgido otras formas alrededor de corrientes musicales como el *heavy metal* y el hip hop.

Un hilo conductor que recorre los temas que hemos considerado en este capítulo es que la influencia de los pares durante la adolescencia y la adultez emergente es considerable y aumentó en el siglo pasado. Debido a los cambios económicos y sociales ocurridos durante el siglo xx, ahora los adolescentes pasan mucho más tiempo con sus pares en un día cualquiera, en la escuela y el esparcimiento, y considerablemente menos tiempo con sus padres. Aunque los pares también son importantes en las culturas tradicionales, su influencia se realza en las sociedades industrializadas debido a que la escuela reúne a los pares durante muchas horas todos los días, lejos de los padres, y porque en la adolescencia muchos jóvenes se vuelven parte de una cultura juvenil impulsada por los medios, en la que lo que se considera más valioso, más deseable y más "cool" se basa en las preferencias de los pares y los amigos, no de los adultos.

Aunque en este capítulo examinamos una amplia gama de temas sobre los pares y los amigos, un aspecto crucial que no analizamos son las parejas románticas. En lugar de verlas como parte de este capítulo, las estudiaremos detalladamente en el siguiente capítulo sobre las citas, el amor y el sexo.



## Términos clave

abstemio 267
adolescentes controvertidos 260
adolescentes ignorados 260
adolescentes rechazados 260
agresión en las relaciones 253
amigos 238
apoyo a la estima 250
apoyo de compañerismo 250
apoyo informativo 249
apoyo instrumental 250
argot 263
asociación selectiva 248
atletas 251
casa para hombres 256
cerebritos 251
cultura juvenil 262
culturas cofigurativas 268
culturas posfigurativas 268
culturas prefigurativas 268
darks 251
dormitorios 256
drogos 251
grupo de amigos 251
grupos sociales 251
estilo 263
guión alternativo 266
habilidades sociales 259
imagen 263
intimidad 242
los "X" 251
los grupos sociales 251
matados 251
nerds 251
niños bien 251
normales 251
observación participante 257
pandrosos 251
pares 238
populares 251
porte 263
rave 266
sociometría 259
tecno 267
valores soterrados 262
viciosos 251

## Recursos en Internet

**www.mvpd.kl2.md.us/curriculum/socialstd/NSL/Unit8.pdf**
Melanie Killen, cuya investigación sobre la exclusión del grupo aborda la discriminación entre el grupo de amigos y los grupos sociales de pares basados en el género o la pertenencia a un grupo étnico, contribuyó al desarrollo de un programa para promover la tolerancia y la inclusión entre los estudiantes de preparatoria. El programa se encuentra en este sitio electrónico.

## Para lecturas adicionales

Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friends' influence. En J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 57-84). Mahwah, NJ: Erlbaum. Un excelente resumen de la investigación sobre la amistad en la adolescencia, por uno de los principales expertos en el campo.

Brake, M. (1985). *Comparative youth culture: The sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain and Canada.* Londres: Routledge and Kegan Paul. Análisis perspicaz e inteligente de la cultura juvenil realizado por el sociólogo británico Michael Brake. Contiene una historia de los estudios sobre la cultura juvenil.

Mead, M. (1928/1978). *Culture and commitment.* Garden City, NY: Anchor. Presenta el análisis de Mead sobre los cambios en la importancia relativa de los pares y los adultos de acuerdo con la tasa de cambio tecnológico de una cultura.

Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescents' relations with mothers, fathers and friends.* Chicago: University of Chicago Press. Un estudio clásico de cómo se entrelazan los cambios en las relaciones con la familia y los amigos durante la adolescencia.

CAPÍTULO 9

# Citas, amor y sexualidad



CITAS

AMOR

SEXUALIDAD

¿Recuerda su primer beso? Yo sé que nunca olvidaré el mío. Tuvo lugar en el baile de secundaria, cuando estaba en noveno grado (fui un adolescente de maduración tardía). Ahí tuve una especie de novia y pensaba que ella podía ser mi primera "cita" real. Hasta cierto punto, sólo habíamos llegado a que yo la visitara en su casa de vez en cuando. Nunca me cerró la puerta en la cara (de hecho, siempre pareció contenta de verme), así que le pedí que me acompañara al baile.

Pasé la mayor parte de la tarde haciendo acopio del valor suficiente para besarla. No bailamos mucho, pues los dos éramos muy tímidos, así que tuve muchas oportunidades, sentados a un lado del gimnasio observando bailar a nuestros compañeros más atrevidos. Me tomó mucho tiempo reunir las agallas para intentarlo, pero conforme la tarde pasaba supe que tenía que ser ahora o nunca. Por fin me sonrió dulcemente (seguro pensaba: "¿Algún día este tonto llegará a hacerlo?") y me incliné hasta poner mis labios en los de ella, y...



El subdirector me agarró del pelo, me jaló la cabeza hacia atrás y me gritó: "¿Qué crees que estás haciendo? ¡Eso no está permitido aquí!" Nos llevó arrastrando a su oficina, y sólo después de asegurarse en repetidas ocasiones de que no éramos maniacos sexuales se convenció de no llamar a nuestros padres y aumentar nuestra ya de por sí considerable humillación.

¡Espero que su primer beso haya sido más divertido! Como veremos en este capítulo, los inicios de las citas, el amor y la sexualidad son fuente de muchas emociones para los adolescentes: placer, deleite, asombro, pero también miedo, ansiedad y confusión. El capítulo está dividido en tres secciones: citas, amor y sexualidad. En todas las culturas, parte del desarrollo de la madurez sexual de la adolescencia y en la adultez emergente consiste en formar relaciones cercanas con personas que no son de la familia. En la sociedad estadounidense, estas relaciones cercanas se forman en el contexto cultural particular de las citas. Analizaremos las citas en su contexto cultural, así como el desarrollo que siguen las citas en la sociedad estadounidense, su finalidad y los guiones que los adolescentes aprenden en las citas.

En las citas, o simplemente al "salir" juntos, la mayoría de los jóvenes establecen una relación en la que experimentan el amor. Iniciamos la sección revisando la teoría del amor de Sternberg y cómo se aplica a los adolescentes y adultos emergentes. Como las citas, el amor se analiza en su contexto cultural, con un examen sobre cómo las culturas permiten o desalientan la pasión entre los adolescentes. Esto va seguido de una revisión de las razones por las que los jóvenes escogen una pareja y una sección sobre el rompimiento de la relación amorosa.

El amor en la adolescencia y en la adultez emergente incluye la sexualidad, pero la actividad sexual entre los jóvenes también puede tomar la forma de juego sexual o de experimentación, sin incluir necesariamente al amor. Revisaremos la frecuencia de diversas clases de actividad sexual entre adolescentes y adultos emergentes estadounidenses. Luego examinaremos la amplia variedad de normas culturales respecto al sexo antes del matrimonio, así como los guiones para los muchachos y las chicas en la sociedad estadounidense. A continuación consideraremos el desarrollo de la sexualidad entre adolescentes homosexuales, lesbianas y bisexuales, y las dificultades que enfrentan en una sociedad que des-



aprueba firmemente su orientación sexual. En la sociedad estadounidense, la sexualidad en la adolescencia y en la adultez emergente se considera problemática por diversos motivos. Por eso, al final del capítulo nos ocupamos de problemas como el uso y no uso de anticonceptivos, embarazo, aborto y paternidad en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual. Terminaremos el capítulo con una revisión de los programas de educación sexual.

## Citas

### Definición de cita

No es tan fácil definir con exactitud lo que es una cita en los Estados Unidos del nuevo milenio (Brown, Feiring y Furman, 1999). Antes de la década de 1970, las citas seguían reglas más o menos formales (Gordon y Miller, 1984). El muchacho pedía a la muchacha que lo acompañara a alguna salida, como al cine, un encuentro deportivo o un baile escolar. El muchacho recogía a la muchacha en su casa, donde conocería a sus padres y les diría a qué hora regresaría a la muchacha a su casa. Ambos iban al paseo y él la regresaba a su casa a la hora fijada, quizá después de detenerse en algún lugar para comer algo o para besarse o quizá algo más.

En la actualidad, las citas son mucho menos formales. Incluso el término "cita" ha quedado pasado de moda y ha sido reemplazado por expresiones como "salir con", "andar con" o "ver a alguien" (Miller y Benson, 1999). Por supuesto, los chicos y las chicas siguen yendo al cine, encuentros deportivos y bailes escolares, pero tienen una probabilidad mucho mayor que antes de pasar el tiempo juntos de manera informal. Como vimos en el capítulo 5, antes del movimiento feminista de la década de 1960, los papeles de género en Occidente estaban establecidos tajantemente y era menos probable que los jóvenes y las adolescentes salieran juntos como amigos. Ahora es más frecuente que se conozcan como amigos antes de que se relacionen románticamente (Kuttler, LaGreca y Prinstein, 1999).

Esto hace más difícil decir qué es una cita. Una manera de aproximarse al tema es preguntar a los adolescentes. En un estudio, cuando se pidió a adolescentes de 15 años que nombraran sus actividades habituales en las citas, lo que más dijeron fue que iban al cine, a cenar, un centro comercial o la escuela, fiestas y a visitarse mutuamente en sus casas (Feiring, 1996). Esto indica que el concepto tradicional de cita permanece: salir al cine, ir a cenar e ir a fiestas concuerdan con la definición tradicional de una cita como la salida en que un muchacho y una muchacha van juntos a un paseo en una ocasión determinada. Sin embargo, acompañarse a un centro comercial o a la escuela y visitarse mutuamente en sus casas corresponden mejor al concepto más reciente y menos formal de cita.

Las citas son menos formales en las sociedades europeas que en la estadounidense. De hecho, los especialistas europeos en la adolescencia indican que el concepto de una cita formal difícilmente perdura en los países europeos (Alsaker y Flammer, 1999). Los adolescentes y los adultos emergentes forman parejas y se convierten en novios. Sin embargo, rara vez tienen citas de manera formal, para lo cual señalan un espectáculo u ocasión particular y salen con el fin de explorar lo que serían como pareja. Además, salen en grupos mixtos, sin una pareja específica. O un muchacho y una muchacha salen como amigos, sin pensar en ellos mismos como novios potenciales, sin que el muchacho tenga la responsabilidad de pagar los gastos y sin la implicación de una posible actividad sexual conforme la noche avance. En las culturas no occidentales, las citas también son raras (Schlegel y Barry, 1991) por diversos motivos que se analizarán más adelante.

Por tanto, las citas, aun en su estilo menos formal, persisten en la actualidad principalmente como un fenómeno cultural estadounidense (Alsaker y Flammer, 1999).




En la actualidad, las citas son menos formales que en el pasado. Aquí vemos una pareja durante los años cincuenta en Estados Unidos.

## Pautas del desarrollo en las citas adolescentes

Los adolescentes estadounidenses comienzan a tener citas, de una u otra forma, antes que las generaciones anteriores. La mayoría de las adolescentes comienzan a tener citas alrededor de los 12 o 13 años, y la mayor parte de los varones las inician alrededor de los 13 o 14 años (Carver, Joyner y Udry, 2003; Connolly, Craig y Pepler, 2004). En un estudio nacional estadounidense reciente se publicó que cerca de una tercera parte de los adolescentes dijo que había tenido una relación romántica en séptimo grado, y esta proporción crecía a cuatro quintas partes en duodécimo grado (Carver *et al.*, 2003). Los adolescentes con antecedentes culturales asiáticos inician las citas después que los adolescentes con antecedentes culturales europeos, afroestadounidenses o latinos debido a que las ideas culturales asiáticas desalientan las citas recreativas y prefieren que las relaciones sexuales sean mínimas o nulas antes del matrimonio (Carver *et al.*, 2003; Connolly *et al.*, 2004; Feldman y Rosenthal, 1991; Regan *et al.*, 2004).

La conducta en las citas de los adolescentes estadounidenses tiene una secuencia de desarrollo de cuatro etapas (Connolly *et al.*, 2004; Padgham y Blyth, 1991). En la primera etapa, los adolescentes en grupos del mismo sexo van a lugares donde esperan encontrar grupos del otro sexo (en la actualidad, los centros comerciales y los restaurantes de comida rápida son puntos populares para los adolescentes estadounidenses). En la segunda etapa, los adolescentes participan en reuniones sociales organizadas por adultos, como fiestas y bailes escolares, que incluyen interacciones entre muchachos y muchachas. En la tercera etapa, grupos mixtos se organizan para ir juntos a algún lugar, como al cine. En la última etapa, pares de adolescentes comienzan a citarse como pareja para actividades como ir al cine, cenas, conciertos o paseos. Las citas en pareja continúan hasta la adultez emergente.

Aunque los estudios concuerdan en que las citas rara vez tienen lugar antes de la adolescencia, la madurez biológica real tiene poco que ver con el momento en que se inician las citas entre los adolescentes. Un análisis especialmente interesante que explora esta cuestión fue llevado a cabo por Dornbusch y sus colaboradores (Dornbusch *et al.*, 1981), que tomaron datos de un gran estudio nacional de adolescentes (entre 12 y 17 años) que incluía evaluaciones médicas de la madurez física de los adolescentes, y aplicaron las etapas de Tanner descritas en el capítulo 2.

Los investigadores demostraron de dos maneras que la maduración física no predecía si los adolescentes habían empezado a citarse. En primer lugar, reunieron adolescentes de diferentes edades (12 a 15 años) pero que estuvieran en la tercera etapa de madurez física de Tanner y vieron que era más probable que los adolescentes mayores hubieran empezado a tener citas aun cuando todos los adolescentes se encontraban en el mismo nivel de madurez física (véase la figura 9.1). En segundo lugar, mostraron que los adolescentes de una edad particular tenían una probabilidad más o menos igual de iniciar las citas independientemente de su nivel de madurez física. Por ejemplo, pocos de los jóvenes de 12 años habían comenzado a tener citas, aun cuando variaban mucho en su nivel de maduración física.

En los informes de los adolescentes sobre los motivos para tener citas se dan los siguientes (Paul y White, 1990):

- *Recreación* (diversión y placer)
- *Aprendizaje* (volverse más hábil en las interacciones en las citas)
- *Estatus* (impresionar a otros con qué tan frecuentes son las citas y con quién)
- *Compañía* (compartir actividades placenteras con otra persona)
- *Intimidad* (establecer una relación emocional cercana con otra persona)
- *Cortejo* (buscar a alguien para tener una pareja estable)

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Dado que alguna forma de contacto sexual es parte de una cita, ¿por qué supone que el sexo no fue mencionado entre las razones para citarse de los adolescentes y los adultos emergentes en los estudios descritos aquí?

Los motivos de los adolescentes para tener citas cambian conforme entran a la adultez emergente. En un estudio se investigaron puntos de vista sobre las funciones

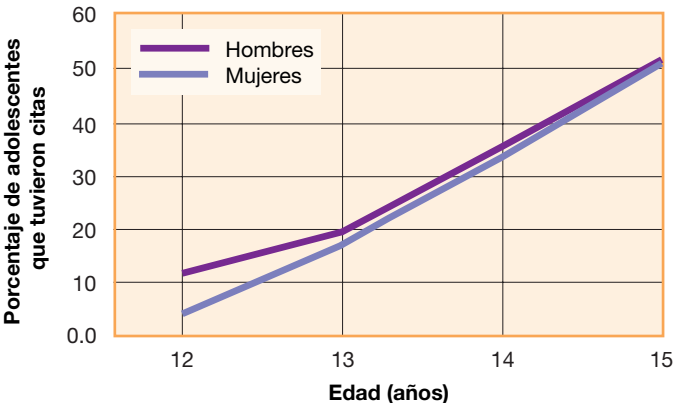



**FIGURA 9.1** Proporción de adolescentes en la etapa 3 de madurez de Tanner quienes alguna vez han tenido una cita.
Fuente: Dornbusch *et al.* (1981).

## Enfoque en la *historia*

### El nacimiento de las citas

Las citas no son una práctica universal, sino una invención cultural relativamente reciente que se origina en las sociedades occidentales a principios del siglo XX. El nacimiento de las citas en Estados Unidos está descrito en un libro de la historiadora Beth Bailey (1989) llamado *From Front Porch to Back Seat: Courtship in Twentieth-Century America*. Bailey cuenta que al inicio del siglo XX, el sistema primordial de cortejo entre la clase media estadounidense no eran las citas sino las "llamadas". Un joven podía "llamar" a una muchacha y por invitación visitarla en su casa. Ahí conocería a su familia y luego se permitiría que los dos jóvenes pasaran cierto tiempo juntos, probablemente en la sala familiar. Podrían entonces hablar, quizá tomar algunos refrigerios preparados por ella, y ella podría tocar el piano para él.



Las citas se volvieron inmensamente populares en las primeras dos décadas del siglo XX, y para inicios de la década de 1920 habían reemplazado casi por completo a las llamadas como la moda de cortejo aceptada por los jóvenes de la clase media estadounidense. Esto fue el equivalente de una revolución en el cortejo. Tener una cita significaba salir a realizar actividades compartidas. Esto movió el lugar del cortejo de la casa hacia el mundo público: restaurantes, teatros y salones de baile. También sacó a la pareja del ojo vigilante de la familia de la muchacha hacia el anonimato del mundo público.

¿Por qué disminuyeron las llamadas y aumentaron las citas? Una serie de cambios en la sociedad estadounidense contribuyeron a esto. Uno fue que los estadounidenses se concentraron en grandes zonas urbanas. Las familias que vivían en zonas urbanas tenían menos espacio en casa, de tal forma que no era probable que tuvieran el salón familiar y el piano que eran importantes en las llamadas. Las citas también ofrecieron mayor entusiasmo, más lugares adonde ir y cosas que hacer para los jóvenes que en los pueblos pequeños. La invención y producción masiva de automóviles también contribuyeron, ya que daban a los jóvenes mayor movilidad y una mayor variedad de lugares adonde ir.

El nacimiento de las citas redujo en gran medida el control que podían ejercer los padres y dio a los jóvenes nuevas oportunidades de exploración sexual. Cuando las llamadas eran la norma, no había muchas posibilidades de que algo prosperara entre los jóvenes amantes en el salón familiar que el resto de la familia no lo supiera. Ciertamente no es coincidencia que una revolución sexual tuviera lugar al mismo tiempo del cambio de las llamadas a las citas, con una mayor aceptación de experiencias sexuales antes del matrimonio, sin incluir el coito. Las citas hicieron posible la revolución sexual de la década de 1920 al proporcionar mayores oportunidades sexuales. Aunque el cambio de las llamadas a las citas marcó una disminución del control de los padres y un incremento en la independencia de los jóvenes, los padres mantuvieron cierto control, en parte mediante el establecimiento de toques de queda (como todavía muchos lo hacen).

de las citas entre adolescentes jóvenes (sexto grado), adolescentes mayores (decimoprimer grado) y estudiantes universitarios (Roscoe, Dian y Brooks, 1987). Los adolescentes jóvenes y los mayores expresaron puntos de vista similares. Consideraron que la recreación era la función más importante de las citas, seguida por la intimidad y luego el estatus. En contraste, para los estudiantes universitarios la intimidad calificó como la más alta, seguida por la compañía, la recreación y el estatus con una calificación mucho menor. Un estudio más reciente publicó resultados semejantes (Montgomery, 2005).

Lo que los adolescentes buscan en una pareja romántica también cambia con la edad, por lo menos en los varones. Durante la adolescencia media, los varones mencionan sobre todo al atractivo físico como una cualidad que buscan, mientras que las mujeres señalan las cualidades personales como el apoyo y la intimidad. Sin embargo, en la adolescencia tardía tanto los muchachos como las muchachas prefieren las cualidades personales y lo que buscan es muy parecido: apoyo, intimidad, comunicación, dedicación y pasión (Feiring, 1996; Levesque, 1993; Montgomery, 2005; Shulman y Scharf, 2000).

Una segunda consecuencia importante del nacimiento de las citas fue que cambiaron el equilibrio del poder en el cortejo de la mujer al hombre. En el sistema de las llamadas, era la mujer la que tomaba la iniciativa. Podía pedirle a un hombre que la llamara o no pedírselo. Él no podía preguntar si estaría correcto que llamara, no sin ser considerado grosero y maleducado. Pero en el sistema de citas, el hombre se convierte en el iniciador. Podría pedir una cita, pero ella no podía hacerlo. Por supuesto, salir en una cita casi siempre significaba gastar dinero, dinero de él, lo cual incrementó además su poder en la relación. Esto favoreció el punto de vista de que ella le debía a él favores sexuales de cierto tipo, en retribución a lo que él había gastado en la cita. Como escribió un joven de esa década de 1920: "cuando un chico sale con una chica y gasta 1.20 dólares en ella (como lo hice la otra noche) espera un ligero manoseo a cambio (lo cual no obtuve)" (Bailey, 1989, p. 81).

Otro punto que debería ser mencionado es que tanto las llamadas como las primeras décadas de las citas tuvieron lugar entre adultos emergentes más que entre adolescentes. Las llamadas se consideraban un paso serio, un preludio de una posible propuesta de matrimonio más que una simple forma de recreación juvenil. Como a principios del siglo xx el matrimonio no tenía lugar entre los jóvenes hasta que llegaran a los 25 años, en raras ocasiones tomaban parte en las llamadas sino hasta que tuvieran alrededor de 20 años. Cuando las citas reemplazaron a las llamadas, al principio también fueron una actividad principalmente para jóvenes en sus veintes. A los jóvenes menores de 20 años rara vez se les permitía salir en pareja sin chaperón. Sólo fue hacia mediados del siglo, cuando la edad para el matrimonio fue mayor y creció la inscripción a la preparatoria, que las citas comenzaron a ser aceptables para los jóvenes menores de 20 años.



En la década de 1920 las citas se hicieron comunes entre las parejas estadounidenses.

Aunque las adolescentes se han vuelto mucho más asertivas en los últimos 25 años en sus relaciones con los muchachos, esto no significa que las normas antiguas hayan desaparecido por completo. La evidencia indica que los **guiones de las citas**, los modelos cognoscitivos que guían las interacciones en las citas, tienen aún una fuerte influencia del género (Connolly *et al.*, 2004). En general, los hombres siguen un **guión activo** y las mujeres un **guión reactivo**. El guión masculino comprende iniciar la cita, decidir adónde ir, controlar el dominio público (manejar el auto, abrir puertas) e iniciar el contacto sexual. El guión femenino se enfoca en el dominio privado (dedicar mucho tiempo para vestirse y arreglarse antes de la cita), responder a los gestos del hombre en el dominio público (que pasen por ella, esperar a que le abran las puertas) y a sus iniciativas sexuales.

Así, las encuestas indican que los adolescentes varones son los que inician la cita y la mayoría de las adolescentes son reacias a pedirle al muchacho que salgan, aunque ahora es más probable que lo hagan. Bell (1988) entrevistó a adolescentes acerca de diversos aspectos de



La intimidad ha sido muy importante en las citas al final de la adolescencia y en la adultez emergente.

las citas, y algunas de las cosas que dijeron acerca de iniciar una cita son reveladoras.

Desde la perspectiva del muchacho:

> "Creo que para los hombres es muy difícil. Cuando eres adolescente, de repente todos esperan que empieces a llamar por teléfono a las muchachas para salir con ellas. Pero, oye, yo pienso que se necesita mucho valor para llamar a una chica y pedirle que salga contigo. Tú sabes, siempre preocupa que te diga que no [...] No es fácil para mí levantar el teléfono y actuar con tranquilidad. Me pongo nervioso." [Bell, 1988, p. 68]

Desde la perspectiva de la muchacha:

> "Sentarme a esperar a que el teléfono suene ocupa gran parte de mi vida: preguntarme si algún muchacho llamará y me pedirá que salga el fin de semana. El lunes por la noche me sentaré y me diré: 'Bueno, el teléfono va a sonar en el momento en que cuente veinticinco'. Entonces si no suena vuelvo a contar hasta un nuevo número. Me pone tan nerviosa que no puedo concentrarme en nada más y siempre le grito a los demás de mi familia que cuelguen el teléfono si lo están usando." [Bell, 1988, p. 68]

Aun en la universidad, es más probable que los hombres inicien una cita, pero en esa etapa también es común que las mujeres la inicien. En un estudio, 72% de las mujeres universitarias habían pedido a un hombre que salieran en los últimos seis meses (McNamara y Grossman, 1991).

Por lo general, las citas se asocian con el desarrollo positivo en la adolescencia. Los adolescentes que tienen citas son más populares y tienen una imagen personal más positiva (Franzoni, Davis y Vasquez-Suson, 1994; La Greca y Harrison, 2005). No obstante, esta asociación con cualidades positivas depende en parte de la edad de los adolescentes. En particular, para las adolescentes jóvenes, participar en actividades de grupos mixtos tales como fiestas y bailes puede ser positivo, pero tener una cita en una relación seria se asocia con resultados negativos, como un estado de ánimo depresivo (Graber *et al.*, 1997; Hayward *et al.*, 1997; Kaltiala-Heino *et al.*, 2003). Una razón importante para su depresión parece ser que las adolescentes jóvenes que sostienen una relación seria se encuentran bajo la presión de sus novios para participar en actividades sexuales antes de sentirse preparadas (Simmons y Blyth, 1987).

# Amor

## Teoría del amor de Sternberg

Cuando dos adolescentes han estado saliendo durante un tiempo, la relación a veces se convierte en amor. La teoría del amor mejor conocida es la que formuló Robert Sternberg (1986, 1987, 1988). Sternberg propuso que las variedades del amor presentan diversos grados de tres cualidades fundamentales: pasión, intimidad y compromiso. La *pasión* incluye la atracción física y el deseo sexual. Es tanto emocional como física y puede tener emociones intensas como ansiedad, placer, ira y celos. La *intimidad* son sentimientos de cercanía y apego emocional. Incluye el entendimiento y el apoyo mutuos y la comunicación abierta sobre aspectos que no se abordan con otras personas. El *compromiso* es la promesa de amar a alguien a largo plazo, a pesar de los altibajos que son parte del amor. El compromiso es lo que sostiene una relación duradera a través de las fluctuaciones de la pasión y la intimidad.

Estas tres cualidades dan siete formas de amor, como se expone a continuación:

- **Agrado** es sólo intimidad, sin pasión o compromiso. Es el amor que caracteriza la mayor parte de las amistades. Las amistades tienen cierta intimidad, pero sin pasión y sin un compromiso perdurable. La mayoría de las personas tienen muchas amistades que van y vienen en el curso de la vida.
- **Encaprichamiento** es sólo pasión, sin intimidad o compromiso. El encaprichamiento incluye una gran cantidad de activación fisiológica y emocional y un

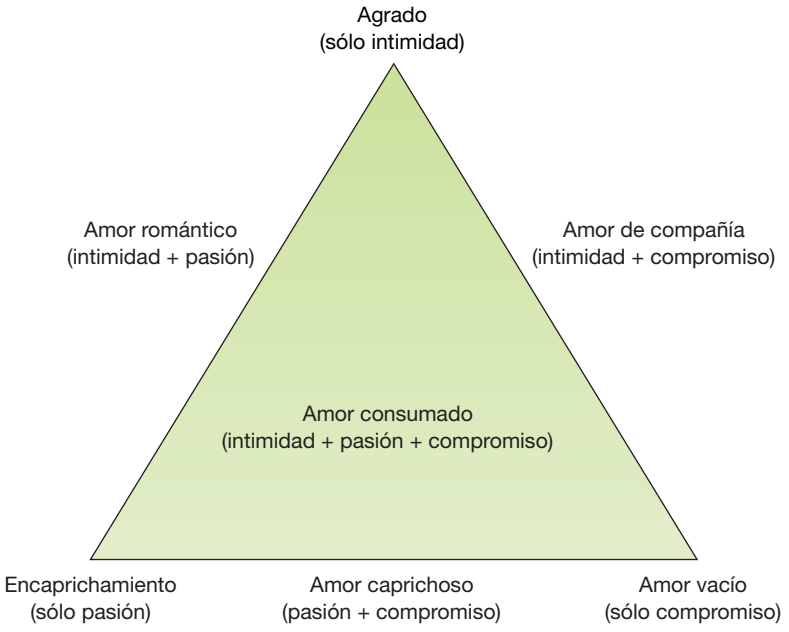



**FIGURA 9.2** Modelo triangular del amor de Sternberg
Fuente: Sternberg (1988), p. 122.

intenso deseo sexual, pero sin cercanía emocional hacia la persona o un compromiso perdurable.

- **Amor vacío** es sólo compromiso, sin pasión ni intimidad. Es el de una pareja que tiene casada muchos años y que ha perdido la pasión y la intimidad en su relación, pero que sin embargo permanecen juntos. También podría aplicarse a un estado inicial del matrimonio en las culturas donde los matrimonios son arreglados por los padres en vez de ser elegidos por los jóvenes (Hatfield y Rapson, 2005; Schlegel y Barry, 1991). Los matrimonios arreglados que comienzan como amor vacío pueden con el tiempo generar pasión e intimidad.
- **Amor romántico**, combina pasión e intimidad, pero sin compromiso. Es el amor del que la gente habla cuando dice que está "enamorada". Se experimenta con intensidad y felicidad, pero es raro que dure.
- **Amor de compañía,** combina intimidad y compromiso, pero sin pasión. Se aplica a parejas casadas o de mucho tiempo que gradualmente han disminuido su pasión por el otro pero que han mantenido otras cualidades de su amor. También se aplica a amistades inusualmente cercanas, así como a relaciones familiares cercanas.
- **Amor caprichoso** (que significa "bobo" o "tonto"), tiene pasión y compromiso sin intimidad. Este amor se aplica a un idilio "arrollador" cuando dos personas se conocen, se enamoran apasionadamente y se casan, todo en unas cuantas semanas, antes de tener tiempo de conocerse bien.
- **Amor consumado,** integra los tres aspectos del amor en la relación amorosa final. Por supuesto, aun cuando el amor consumado se alcanza en una relación, la pasión se desvanece con el tiempo, o puede faltar intimidad o se traiciona el compromiso. Este amor representa el ideal para muchas personas.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cree usted que la mayoría de las personas son capaces de consumar el amor al momento en que llegan a la adultez emergente? ¿Piensa que los adolescentes son capaces de hacerlo?

¿Cómo se aplica la teoría del amor de Sternberg a la adolescencia? Quizá lo más obvio sería que en la mayor parte de las relaciones amorosas entre adolescentes el




Las relaciones adolescentes no son duraderas.

compromiso o no existe o es vacilante (Feldman y Cauffman, 1999). La mayoría de las relaciones adolescentes duran unas cuantas semanas o meses, y pocas duran un año o más, aunque hay relaciones que se prolongan conforme las personas crecen (Carver *et al.*, 2003; Feiring, 1996; Furman y Simon, 1999). Esto no significa que los adolescentes sean incapaces de comprometerse, simplemente refleja el hecho de que en los países industrializados actuales es probable que la mayoría de las personas no se case hasta por lo menos cumplir 25 a 29 años. En estas circunstancias, es comprensible que las relaciones amorosas de los adolescentes incluyan mucho menos compromiso que pasión o intimidad. El compromiso se establece en la adultez emergente, cuando los jóvenes comienzan a buscar con mayor seriedad a alguien con quien puedan tener una relación amorosa para la vida.

En un estudio se investigó la fuerza relativa de la pasión, la intimidad y el compromiso en el amor adolescente (Feiring, 1996). En este estudio, aunque la mayoría de los adolescentes de 15 años habían tenido una relación que había durado algunos meses, sólo 10% había tenido una relación que durara un año o más (lo que indica un compromiso débil). Sin embargo, durante la relación, el contacto fue frecuente (lo que quizá refleja pasión). Los adolescentes dijeron que vieron a su pareja y hablaron por teléfono con ella casi diariamente durante la relación. Además, los adolescentes calificaron la compañía, la intimidad y el apoyo como las dimensiones más valiosas de su relación (lo que demuestra la importancia de la intimidad), mientras que dieron una baja puntuación a la seguridad, que es un aspecto del compromiso.



El encaprichamiento y el amor romántico son los tipos más comunes de amor en la adolescencia.

La ausencia de un compromiso a largo plazo en la adolescencia significa que hay dos tipos principales de amor adolescente, encaprichamiento y amor romántico (no incluyo el agrado porque se aplica sobre todo a los amigos, no a los amantes). El encaprichamiento es común entre los adolescentes, en parte porque son nuevos en el amor y las primeras ocasiones que se "enamoran" pueden tomar la pasión como prueba suficiente de amor, debido a la intensidad de la pasión del sentimiento y el deseo sexual. Por ejemplo, imagine a dos adolescentes que se sientan uno junto al otro en la clase de matemáticas, intercambian sonrisas ocasionales, quizá coquetean un poco antes y después de la clase. Ella se pone a soñar despierta con él cuando está en su recámara escuchando canciones de amor; él comienza a escribir a escondidas el nombre de ella en los márgenes de su cuaderno cuando su mente flota sin rumbo durante la clase. Ambos sienten que es amor, y ciertamente es una clase de amor, pero carece del elemento de intimidad que la gente desea y espera del amor cuando tienen mayor experiencia en él.

Los adolescentes también pueden experimentar intimidad en sus relaciones y combinar pasión e intimidad para crear el amor romántico (Collins y Sroufe, 1999). La pasión está ahí, con sus emociones y deseo sexual al máximo, pero ahora se combina con intimidad. A medida que los dos adolescentes pasan tiempo juntos, se conocen mutuamente y comienzan a compartir pensamientos y sentimientos que no comparten con nadie más. La importancia de la intimidad en las relaciones románticas crece a partir de la adolescencia hasta la adultez emergente (Brown, 1999; Levesque, 1993; Montgomery, 2005).

Los adolescentes pueden incluso experimentar el amor consumado, que combina pasión, intimidad y compromiso. Algunos "novios de la preparatoria" continúan su relación después de la preparatoria, e incluso se casan y pasan juntos toda la vida. No obstante, esto es raro entre adolescentes, especialmente en la generación actual. Con la edad para casarse tan alta, no es sino hasta la adultez emergente cuando los jóvenes comienzan a pensar en encontrar a alguien con quien comprometerse para los años venideros (Brown, 1999; Greene *et al.*, 1992). Por esta razón, las relaciones amorosas de los adolescentes rara vez pasan del encaprichamiento y el amor romántico al amor consumado.

## Pasión adolescente en las culturas no occidentales

No sólo en Occidente, y no sólo en los países industrializados, los adolescentes experimen-

tan encaprichamiento y amor romántico. Por el contrario, los sentimientos de pasión parecen ser una característica prácticamente universal de la gente joven. Jankowiak y Fischer (1992) investigaron sistemáticamente este aspecto analizando la *muestra transcultural estándar*, una colección de datos proporcionada por antropólogos sobre 186 culturas tradicionales que representan seis regiones geográficas. Los investigadores concluyeron que había pruebas de que los jóvenes se enamoran apasionadamente en todas las culturas, *salvo una,* de las 186 culturas estudiadas. En todas las otras culturas, aun cuando difieren ampliamente por su ubicación geográfica, características económicas y muchas otras formas, los jóvenes amantes experimentaron la delicia y la desesperación del amor apasionado, contaron historias sobre amantes famosos y cantaron canciones de amor.

Sin embargo, esto no significa que en todas las culturas se permita a los jóvenes actuar de acuerdo con sus sentimientos amorosos. Por el contrario, el amor romántico como la base del matrimonio es una idea cultural bastante nueva (Hatfield y Rapson, 2005). Como veremos más adelante, en la mayor parte de las culturas de la historia los matrimonios han sido arreglados por los padres, dando poca importancia a los deseos apasionados de sus hijos adolescentes. En consecuencia, muchas culturas tienen alguna versión de la historia de Romeo y Julieta, una joven pareja trágica cuyo amor fue impedido por las prohibiciones de los adultos para casarse y que desafiaron esta prohibición suicidándose (Hatfield y Rapson, 2005). Estas historias se conmemoran y trasmiten en poemas, canciones, obras teatrales y leyendas. Aunque estas historias de doble suicidio por amor tienen un atractivo poderoso para los adolescentes de todo el mundo, en la vida real fugarse es una estrategia más popular para evadir los obstáculos al amor impuestos por los adultos y las costumbres culturales (Jankowiak y Fischer, 1992).

## Enamorarse

*"[La persona con la que me case] tenía que ser alguien que tuviera la misma religión que yo e incluso el mismo origen étnico. Y cuando digo esto, algunas personas lo toman como que tengo prejuicios. Pero no es así, sino que tengo muchas tradiciones y costumbres con las que crecí y quiero a alguien que entienda las mismas tradiciones. Por lo tanto, siempre busqué a alguien que fuera latino. Y siempre busqué a alguien que fuera católico porque yo soy católica."*

—Gloria, 22 años, latina (Arnett, 2004a, p. 99)

¿Cómo eligen pareja romántica los adolescentes y los adultos emergentes? ¿"Los opuestos se atraen" o "Dios los crea y ellos se juntan"? La metáfora de que Dios los crea prevalece para los adolescentes y para los adultos emergentes y durante toda la adultez (Laursen y Jensen-Campbell, 1999). Como vimos con la amistad, personas de todas las edades tienen mayor probabilidad de fundar relaciones románticas con personas que se les parecen en características como inteligencia, clase social, origen étnico, credo religioso, personalidad y atractivo físico (Luo y Klohnen, 2005; Lykken y Tellegen, 1993; Michael *et al.*, 1995). Por supuesto, algunas veces los opuestos se atraen y las parejas se enamoran aun cuando y quizá debido a que difieren en muchas características. Sin embargo, la mayor parte de la gente se siente atraída por quien se le parece. Los científicos sociales atribuyen esto a la **validación consensual**, que significa que las personas quieren encontrar en otras un acuerdo o *consenso* con sus propias características. Encontrar este consenso apoya, o *valida,* su propia manera de ver el mundo.

Por ejemplo, si usted tiene una pareja que comparte sus ideas religiosas, cada uno validará las ideas que posee el otro y en las prescripciones de conducta que se desprenden de dichas ideas. Sin embargo, si uno de ustedes es religioso y el otro ateo, es probable que sus diferentes formas de ver el mundo los lleven a conflictos de ideas y conductas. Uno quiere ir al culto; el otro se burla diciendo que es perder el tiempo. A la mayoría de las personas no les gustan estos enfrentamientos regulares por causa de preferencias, así que buscan gente parecida para minimizar los pleitos (Rosenbaum, 1986; Laursen y Jensen-Campbell, 1999).

¿Cómo se desarrolla el amor después de la atracción inicial? Sorprendentemente, hay poca investigación sobre las relaciones románticas en la adolescencia (Furman, Brown y Feiring, 1999). Sin embargo, una línea teórica y de investigación prometedora ha explorado las similitudes entre el apego a la pareja romántica y el apego a los padres (Furman, 2003; Furman y Simon, 1999; Shaver y Hazan, 1993). La pareja romántica intenta mantener una proximidad regular, de la forma en que los muchachos tratan de mantener proximidad con los padres. Las parejas románticas buscan entre sí consuelo y protección en tiempos de crisis, como los muchachos lo hacen con sus padres. Las parejas románticas incluso se toman como refugio, como fuente de seguridad psicológica, conforme enfrentan las dificultades del mundo, de la misma forma en que los muchachos acuden a sus padres en busca de seguridad. Además, ya sea que el apego sea a la pareja o al padre, una separación prolongada

*"Enamorarse es caer en desgracia."*
—Proverbio chino

es una fuente de aflicción y la pérdida de la persona es sumamente dolorosa. Por supuesto, hay diferencias tanto en los apegos a parejas como en los apegos a los padres. La más notable es que el apego entre parejas incluye un elemento sexual que no se da en el apego a los padres.

Se ha encontrado que los estilos de apego entre parejas se asemejan a los estilos de apego seguro e inseguro entre padres e hijos (Shaver y Hazan, 1993). Los apegos seguros de las relaciones románticas se caracterizan por apoyo emocional y el interés por el bienestar de la pareja. Los apegos inseguros toman la forma ya sea de dependencia excesiva de la pareja o un exceso de alejamiento. Se ha dicho que quizá estos estilos de apego en las parejas románticas se basan en los apegos anteriores con los padres (Collins y Sroufe, 1999; Creasey y Hesson-McInnis, 2001; Gray y Steinberg, 1999). No obstante, como vimos en el capítulo 7, la hipótesis no ha sido probada totalmente en estudios longitudinales de largo plazo.

La investigación sobre los apegos en las relaciones románticas se ha enfocado en los estudiantes universitarios y en adultos, y algunos estudiosos han postulado que el apego es raro entre parejas románticas en la adolescencia (Furman *et al.*, 1999; Hazan y Zeifman, 1994). Desde este punto de vista, la breve y fugaz cualidad de las relaciones románticas en la adolescencia significa que aquellas relaciones carecen del sentido de seguridad que se cultiva en un apego genuino: carecen del elemento de compromiso, como vimos en la teoría de Sternberg. Es más probable que los apegos se desarrollen en la adultez emergente, cuando las relaciones románticas se vuelven más duraderas, íntimas y serias (Furman y Wehner, 1997). Sin embargo, la edad no es todo lo que importa, pues algunos adolescentes sienten apego genuino y muchos adultos emergentes tienen relaciones románticas breves a las que nunca se apegan.

Otra manera en que las relaciones románticas son diferentes en la adolescencia y la adultez emergente o incluso más adelante es que en la adolescencia el contexto de los pares en las relaciones románticas de la pareja es especialmente importante (Brown, 1999). Hemos dicho, sobre todo en el capítulo anterior, que la adolescencia es una época en la que es mayor la sensibilidad a las opiniones de amigos y pares. Los adolescentes están muy alertas y preocupados por los mundos sociales de las amistades, grupos de amigos y grupos sociales, y en consecuencia los amigos y los pares ejercen un poder considerable sobre su vida amorosa. Muchas conversaciones entre amigos, en particular durante la adolescencia temprana, giran en torno de preguntas sobre quién le gusta a quién, quién "sale" con quién y quién "anda" con quién, preguntas que responden entre bromas y burlas (Brown, 1999; Eder, 1993). Los amigos adolescentes examinan los intereses románticos de cada uno y rápidamente ofrecen inspiración, guía, apoyo o menosprecio (Thomson, 1994; Perlstein, 2003).

Bradford Brown (1999) propuso un modelo de desarrollo del amor adolescente que reconoce el importante papel que cumplen los amigos y los pares. El modelo de Brown tiene cuatro fases: la **fase de iniciación**, **de estatus**, **del cariño** y **de vinculación**. La fase de iniciación tiene lugar en la adolescencia temprana, cuando inician las primeras exploraciones tentativas de intereses románticos. Estas exploraciones son superficiales y breves y con frecuencia están llenas de ansiedad y miedo, además de excitación. La ansiedad y el miedo son resultado en parte de lo novedoso de los sentimientos y conductas románticos, e incluso por la conciencia de los adolescentes de que estos nuevos sentimientos y conductas están sujetos al escrutinio y la potencial ridiculización por sus amigos y pares.

En la fase de estatus, los adolescentes comienzan a ganar confianza en sus habilidades para interactuar con posibles parejas románticas y a formar sus primeras relaciones románticas. Al formar estas relaciones, están plenamente conscientes de las evaluaciones de sus amigos y pares. Cuando consideran a la posible pareja romántica, evalúan no sólo cuánto les gusta y se sienten atraídos hacia la otra persona, sino cómo van a quedar ante sus amigos y pares. Los grupos sociales de pares tienen una jerarquía clara y los adolescentes invitan a quienes tienen un estatus similar en el grupo, aunque los adolescentes con estatus inferior fantasean y llegan a intentar una relación romántica con alguien de estatus superior; "el nerd que ama al muchacho o la muchacha más popular" es un lugar común de muchos programas y películas de televisión con protagonistas adolescentes. Los amigos pueden actuar como mensajeros en la fase de estatus, así que sondean en nombre de su amigo para ver si la posible pareja amorosa se siente interesada. Es una forma de obtener información sin arriesgarse a una humillación directa —y pérdida de estatus— que podría ocurrir si el propio interesado se ocupara de este sondeo.

En la fase del cariño, los adolescentes se conocen mejor y expresan sus más profundos sentimientos por el otro; asimismo, tienen actividad sexual. Las relaciones en esta fase duran varios meses, en lugar de semanas o días como en las dos fases anteriores. Ya que la intimidad es mayor en esta fase, las relaciones románticas adquieren mayor carga emocional y los adolescentes enfrentan mayores dificultades para manejar estas fuertes emociones. El papel de los pares y amigos también cambia. Los pares se vuelven menos importantes conforme la relación crece y la importancia del estatus disminuye, pero los amigos también son importantes como *ojos privados* que mantienen la mirada en la pareja romántica del amigo para monitorear su fidelidad, como *árbitros* entre la pareja cuando ocurren conflic-

tos y como *sistemas de apoyo* que proporcionan un oído comprensivo cuando surgen dificultades o enredos. También surgen los celos si los amigos comienzan a resentir el tiempo y la cercanía que el adolescente dedica a la pareja romántica a expensas del tiempo que les dedica a ellos.

En la fase de vinculación, la relación romántica se vuelve más permanente y seria, y las parejas comienzan a analizar la posibilidad de establecer un compromiso de por vida. Esta fase ocurre en la adultez emergente más que en la adolescencia. El papel de los amigos y los pares disminuye en esta fase y las opiniones de los demás se vuelven menos importantes que los aspectos de compatibilidad y compromiso entre la pareja romántica. No obstante, los amigos ofrecen aún guía y consejo y se habla con ellos sobre si la pareja es la persona correcta con quien hacer un compromiso para toda la vida. En un estudio reciente en Alemania se encontró apoyo para el modelo de cuatro etapas de Brown (Seiffge-Krenke, 2003).

## Cuando el amor no funciona: rompimiento

El amor en la adolescencia y en la adultez emergente no es sólo afecto y vinculación. Por el contrario, el amor con frecuencia es también la fuente de ansiedad y aflicción. Ya que la mayoría de los jóvenes tienen relaciones amorosas, muchos de ellos experimentan el "rompimiento", la disolución de la relación, por lo menos una vez (Battaglia *et al.*, 1998).

¿En qué se parece el rompimiento en los adolescentes y los adultos emergentes? Para los adolescentes, el egocentrismo puede contribuir a la intensidad de la infelicidad después de un rompimiento. La fábula personal del egocentrismo puede despertar los sentimientos del adolescente de que nadie había tenido antes tal sufrimiento por un rompimiento y que el dolor nunca terminará. "Siento que mi vida terminó, que nunca va a haber nada que me haga volver a sonreír", es lo que lamenta una muchacha de 17 años después de un rompimiento (Bell, 1998, p. 71). Sin embargo, se han realizado pocos estudios sistemáticos sobre el rompimiento en la adolescencia (Brown *et al.*, 1999).

En cambio, se han realizado muchos estudios sobre las experiencias de rompimiento de los estudiantes universitarios. Uno de los mejores de estos estudios fue llevado a cabo a fines de la década de 1970 (Hill, Rubin y Peplau, 1979). Los autores hicieron el seguimiento de 200 parejas durante dos años. Al término del plazo, 45% de las parejas habían terminado. Diversos factores incidieron en la probabilidad del rompimiento. Las parejas que habían terminado habían dicho al principio del estudio que había menos intimidad y amor en su relación y tenían menos semejanzas en características como la edad, calificaciones en el SAT y atractivo físico (advierta el papel de la validación consensual). Las parejas que rompieron incluso estaban menos equilibradas al principio del estudio, en el sentido de que uno de los miembros de la pareja declaró un compromiso mucho mayor con la relación de lo que lo hizo el otro.

Las razones que dieron los estudiantes para el rompimiento fueron aburrimiento y diferencias de intereses. Sin embargo, las parejas rara vez concordaron en la causa del rompimiento. Incluso, fue raro que ambos coincidieran en cómo les afectó el rompimiento. Al contrario de los estereotipos de que las mujeres son más susceptibles al amor que los hombres, en el estudio se vio (al igual que en otros estudios) que era más probable que las mujeres terminaran la relación y que los hombres rechazados se sienten más solitarios, infelices y deprimidos que las mujeres rechazadas. También se encontró que a los hombres rechazados les resulta más difícil que a las mujeres rechazadas aceptar la finalización de una relación y permanecer como amigos con su anterior pareja.

En otro estudio, Sprecher (1994) entrevistó a 101 parejas de universitarios que habían terminado su relación y recopiló una lista de las 10 razones más comunes por las que las parejas habían terminado (tabla 9.1). En contraste con Hill y sus colaboradores (1979), Sprecher (1994) encontró que las parejas concuerdan en los motivos del rompimiento. Sin embargo, al igual que Hill y sus colaboradores, las parejas estudiadas por Sprecher dijeron que el aburrimiento y la falta de intereses

**Tabla 9.1** Razones para el rompimiento

| |
|---|
| **Razones relacionadas a uno mismo** |
| Deseo ser independiente |
| Me aburrió la relación |
| **Razones relacionadas a la pareja** |
| Mi pareja quería ser independiente |
| A mi pareja le aburrió la relación |
| A mi pareja le interesó alguien más |
| **Razones relacionadas a la interacción con la pareja** |
| Tuvimos intereses diferentes |
| Tuvimos problemas de comunicación |
| Tuvimos actitudes sexuales conflictivas o problemas |
| Tuvimos ideas conflictivas sobre el matrimonio |
| Tuvimos diferentes orígenes |

Fuente: Sprecher (1994), p. 217.

comunes eran las causas principales, junto con factores tales como diferencias de antecedentes y actitudes hacia el sexo y el matrimonio. Parece ser que las parejas que rompen carecen de la validez de consenso que atrae a la mayor parte de las personas en una relación íntima (Felmlee, 2001).

Las emociones del amor son intensas, y por eso el rompimiento provoca tristeza y un sentimiento de pérdida. En un estudio con universitarios, *más de la mitad* de los que habían terminado una relación estaban al menos moderadamente deprimidos dos meses después (Means, 1991). Después de un rompimiento también es común un incremento en el consumo del alcohol y drogas (Davis, Shaver y Vernon, 2003). Además, un rompimiento puede inspirar "acoso romántico", que consiste en perseguir a la ex pareja, sin que ésta lo quiera (Langhinrichsen-Rohling *et al.*, 2002). En un estudio (Jason, Reichler, Easton, Neal y Wilson, 1984), el acoso romántico fue definido como "el uso persistente del maltrato psicológico o físico en un intento por seguir saliendo con alguien después de que esta persona ha indicado con claridad su deseo de terminar una relación" (p. 261). Con esta definición, se encontró que más de la mitad de las estudiantes universitarias habían sufrido acoso romántico en algún momento. El acoso romántico incluía conductas como hablar por teléfono tarde en las noches, telefonear repetidamente a la mujer a su casa o al trabajo, observarla o seguirla en público, enviar repetidas notas de amor, insultarla, atacarla e incluso amenazarla de muerte.

Las mujeres del estudio indicaron que cuando confrontaron a sus acosadores, los hombres rara vez concedieron que lo que estaban haciendo era acoso. De acuerdo con los hombres, simplemente trataban de romper la resistencia de las mujeres y reestablecer la relación amorosa.

La experiencia fue muy estresante para las mujeres. Dijeron que habían sentido miedo profundo, ansiedad y depresión durante el acoso, y experimentaron síntomas físicos nerviosos como dolor de estómago y tics nerviosos. Ensayaron varias estrategias para detener a sus acosadores, desde ignorarlos hasta tratar de razonar con ellos o ser groseras o amenazarlos. Algunas cambiaron su número telefónico o se mudaron de casa, otras hicieron que el padre o el novio hablara con ellos o los amenazara. Ninguna de estas estrategias funcionó muy bien a corto plazo. La mejor defensa fue simplemente el tiempo: a la larga los acosadores se dieron por vencidos.

## Elección de una pareja para matrimonio

Aunque el amor tiene su lado oscuro, para la mayoría de la gente es una fuente de gozo y satisfacción, y las emociones positivas que despierta el amor se vuelven más fuertes y más estables desde la adolescencia temprana hasta la adultez emergente (Fehr, 1993; Fitness y Fletcher, 1993; Larson, Clore y Woods, 1999). Quizá por esta razón ha sido cierto durante varias décadas que en la mayor parte de las sociedades cerca de 90% de las personas se casan (King, 2005). ¿Cómo eligen los jóvenes a una pareja para casarse?

En el capítulo sobre género, vimos las características con las que los adolescentes describen al hombre y a la mujer ideales. Las cualidades más importantes consideradas ideales por ambos géneros fueron las cualidades personales como ser amable y honesto, mientras que cualidades como tener mucho dinero y ser popular obtuvieron calificaciones muy bajas (Gibbons y Stiles, 1997, 2004).

Los mismos resultados se encontraron en estudios que preguntaron a los jóvenes sobre las cualidades que consideran más importantes en la persona con la que se casarían. El psicólogo David Buss (1989) llevó a cabo un estudio sobre este punto, con más de 10,000 jóvenes de 37 países de África, Asia, Europa oriental y occidental y



Norte y Sudamérica. El cuestionario fue traducido a 37 idiomas, teniendo gran cuidado en que el significado de palabras como "amor" fuera lo más equivalente posible en cada país. En muchos países, una gran proporción de jóvenes eran analfabetas, por lo que las preguntas debían ser leídas en voz alta.

A pesar de todas estas dificultades, los resultados mostraron congruencias impresionantes entre los países y entre los géneros (véase la tabla 9.2). "Atracción-amor mutuo" calificó en primer lugar entre los criterios para el matrimonio en los países, seguido por "carácter confiable", "estabilidad y madurez emocional" y "disposición grata". La similitud entre los antecedentes políticos y religiosos calificó muy bajo, lo que es sorprendente dado que (como vimos) la gente se casa con quienes se le parecen en estos aspectos. "Buenas perspectivas financieras" también calificó muy bajo, como lo fue "tener mucho dinero" en los estudios de los puntos de vista de adolescentes sobre el hombre y la mujer ideales.

Aunque las similitudes transculturales fueron grandes y sorprendentes, algunas diferencias también fueron notables. La diferencia cultural más aguda fue sobre el aspecto de la castidad (casarse con alguien que nunca ha tenido relaciones sexuales). En las culturas orientales (como China, India, Indonesia) y en las culturas del Medio Oriente (Irán y los palestinos árabes en Israel), la castidad fue calificada como muy importante. Sin embargo, en Occidente (por ejemplo, Finlandia, Francia, Noruega, Alemania), la castidad fue considerada sin importancia.

## Matrimonios arreglados

Como dijimos, aunque el amor romántico se encuentra en todas las culturas, no en todas se considera como la base apropiada para el matrimonio. De hecho, la idea de que el amor romántico sea la base de matrimonio tiene una antigüedad de apenas alrededor de 300 años en Occidente, y es todavía más reciente en la mayor parte del resto del mundo (Hatfield y Rapson, 2005). El matrimonio ha sido visto por las culturas como una alianza entre dos *familias*, más que como la unión de dos individuos (Dion y Dion, 1993; Stone, 1990). Los padres y otros familiares adultos han tenido el poder para arreglar los matrimonios de sus jóvenes, algunas veces con

**Tabla 9.2** La importancia de diversos rasgos en la selección de pareja en el mundo

| Clasificación de los hombres de los diversos rasgos[1] | Clasificación de las mujeres de los diversos rasgos[1] |
|---|---|
| 1. Atracción mutua, amor | 1. Atracción mutua, amor |
| 2. Carácter confiable | 2. Carácter confiable |
| 3. Estabilidad y madurez emocional | 3. Estabilidad y madurez emocional |
| 4. Disposición agradable | 4. Disposición agradable |
| 5. Buena salud | 5. Educación e inteligencia |
| 6. Educación e inteligencia | 6. Sociabilidad |
| 7. Sociabilidad | 7. Buena salud |
| 8. Deseo de un hogar e hijos | 8. Deseo de un hogar e hijos |
| 9. Refinamiento, pulcritud | 9. Ambición y empeño |
| 10. Buena apariencia | 10. Refinamiento, pulcritud |
| 11. Ambición y empeño | 11. Educación similar |
| 12. Buena cocinera y ama de casa | 12. Buen prospecto económico |
| 13. Buen prospecto económico | 13. Buena apariencia |
| 14. Educación similar | 14. Estatus o clase social favorable |
| 15. Estatus o clase social favorable | 15. Bueno en la cocina y en el cuidado de la casa |
| 16. Castidad (no haber tenido experiencias sexuales) | 16. Antecedentes religiosos similares |
| 17. Antecedentes religiosos similares | 17. Antecedentes políticos similares |
| 18. Antecedentes políticos similares | 18. Castidad (no haber tenido experiencias sexuales) |

[1]Cuanto menor sea el número, más importante consideran el rasgo (en promedio) los hombres y mujeres en el mundo.

Fuente: Basado en Hatfield y Rapson (2005).

su consentimiento y otras sin él. Las consideraciones más importantes en un **matrimonio arreglado** no incluyen al posible amor entre la novia y el novio (es frecuente que ni siquiera se conozcan) o incluso su compatibilidad personal. Más bien, la conveniencia de que se casaran fue decidida por cada familia con base en el estatus, religión y riqueza de la otra. Las consideraciones económicas son de suma importancia.

La tradición cultural del matrimonio arreglado implica diferentes expectativas de la relación matrimonial. Hsu (1985) ha observado que las tradiciones culturales orientales y occidentales tienen diferencias en cuanto a las expectativas de intimidad en el matrimonio. En Occidente, los jóvenes esperan que el matrimonio les proporcione intimidad, así como pasión y compromiso. Dejan su hogar y su familia antes del matrimonio y esperan un apego más cercano en la adultez con su esposo o esposa. Por ejemplo, en una encuesta nacional en Estados Unidos, 94% de los solteros en sus veintes estuvieron de acuerdo en que "cuando te casas quieres que tu esposa sea tu alma gemela, primera y única" (Popenoe y Whitehead, 2001).

Sin embargo, en Oriente, donde muchas culturas tienen la tradición del matrimonio arreglado, se pide mucho menos del mismo. El compromiso viene primero, y la pasión es bienvenida si existe inicialmente o si surge con el tiempo, pero hay pocas esperanzas de intimidad en el matrimonio. Así, las personas esperan encontrar intimidad principalmente con su familia de origen (sus padres y hermanos), y a la larga con sus propios hijos.

En la actualidad, aun las culturas con una tradición de matrimonio arreglado empiezan a cambiar en sus expectativas matrimoniales debido a la influencia de la globalización. Por ejemplo, la India tiene una historia de matrimonio arreglado de 6,000 años (Prakasa y Rao, 1979). Sin embargo, en la actualidad cerca de 40% de los hindúes adolescentes dicen que pretenden elegir su propia pareja (Saraswathi, 1999). Todavía la mayoría (60%) espera un matrimonio arreglado, pero que 40% elija a su propio cónyuge es un porcentaje elevado en comparación con cualquier otra época en la India, pues el porcentaje bien pudo haber sido cercano a cero. Una situación parecida ocurre en muchas otras culturas con tradición de matrimonio arreglado (Stevenson y Zusho, 2002). Cada vez son más los jóvenes de estas culturas que creen que deberían ser libres para elegir a su pareja o por lo menos tener una participación significativa en la elección que hagan sus padres. La globalización ha incrementado la medida en que los jóvenes valoran la elección individual y la búsqueda de la felicidad, y es difícil reconciliar estos valores con la tradición del matrimonio arreglado.

En consecuencia, en muchas culturas se ha modificado la tradición del matrimonio arreglado. En la actualidad, en la mayoría de las culturas orientales, lo más común es el "matrimonio semiarreglado" (Naito y Gielen, 2002). Esto significa que los padres influyen en la selección de la pareja de sus hijos, pero no lo deciden sin el consentimiento de sus hijos. Los padres pueden presentarle al hijo una posible pareja. Si el joven tiene una impresión favorable, salen algunas veces. Si coinciden en que son compatibles, se casan. Otra variante del matrimonio semiarreglado es que el joven conoce a la posible pareja por sí mismo, pero busca la aprobación de los padres antes de empezar a salir con ella o pensar en el matrimonio.

Es difícil decir si el matrimonio semiarreglado será una forma perdurable o si es una etapa de transición hacia el final de la tradición del matrimonio arreglado.

Aunque los matrimonios semiarreglados son comunes en las culturas orientales, también se ha vuelto más común que los jóvenes elijan su propia pareja para el matrimonio sin que los padres intervengan (Saraswathi, 1999; Stevenson y Zusho, 2002). Los servicios para formar parejas, incluyendo algunos por Internet, también se han vuelto más populares. Las citas recreativas siguen siendo raras en las culturas asiáticas, pero son más comunes que antes y pueden aumentar en el futuro.



Los matrimonios arreglados siguen siendo comunes en países asiáticos.

## Cohabitación

*"No veo cómo las personas pueden casarse sin haber vivido juntas. Quiero estar seguro de que ella no tira sus calcetines sobre el lavabo y que le pone la tapa a la pasta de dientes. Todas esas pequeñas cosas."*

—Pete, 25 años (en Arnett, 2004a, p.108)

Cada vez es más común en los países industrializados que el matrimonio no marca el inicio de la vida con una pareja romántica. En Estados Unidos, así como en los países del norte de Europa, al menos dos tercios de los adultos emergentes experimentan la **cohabitación** antes del matrimonio (Kiernan, 2004; Michael *et al.*, 1995; Wu, 1999). El porcentaje es mayor en Suecia, donde casi todos los jóvenes cohabitan antes del matrimonio (Hoem, 1992; Duvander, 1999). En Estados Unidos, la edad promedio para la primera cohabitación es de 22 años en los hombres y 20 en las mujeres (Michael *et al.*, 1995). La cohabitación es breve e inestable entre los estadounidenses jóvenes. En un estudio reciente se encontró que la mitad de las relaciones de cohabitación duró menos de un año y sólo una de 10 parejas permanecía junta cinco años después (Bumpass y Liu, 2000). En contraste, las parejas europeas que cohabitaban permanecían juntas tanto como las parejas casadas (Hacker, 2002).

Sin embargo, en Europa hay claras diferencias en la cohabitación entre el norte y el sur (Kiernan, 2002, 2004). Es considerablemente menos probable que cohabiten los adultos emergentes del sur de Europa que sus coetáneos del norte; la mayoría de los adultos emergentes del sur de Europa viven en el hogar familiar hasta que se casan (Chisholm y Hurrelmann, 1995; Douglas, 2005), especialmente las mujeres. Debido tal vez a la tradición de la religión católica en el sur, la cohabitación acarrea un estigma moral en el sur que no tienen en el norte.

Los jóvenes eligen cohabitar en parte para mejorar la probabilidad de que cuando se casen, duren. Así, en una encuesta nacional (estadounidense) de muchachos de 20 a 29 años, 62% estuvo de acuerdo en que "Vivir juntos antes del matrimonio es una buena forma de evitar un eventual divorcio" (Popenoe y Whitehead, 2001). Sin embargo, la cohabitación antes del matrimonio está relacionada con una mayor probabilidad de un divorcio posterior (Cohan y Kleinbaum, 2002; Kiernan, 2002, 2004). Esto puede deberse a que las parejas que cohabitan se acostumbran a vivir juntas a la vez que mantienen vidas separadas de muchas maneras, en especial el aspecto económico, así que no están preparadas para los compromisos que requiere el matrimonio. Aun antes de cohabitar, los adultos emergentes son diferentes de los que no lo hacen: son menos religiosos, más escépticos de la institución del matrimonio y muestran mayor aceptación del divorcio (Cohan y Kleinbaum, 2002; Stanley *et al.*, 2004; Wu, 1999). Así, es posible que no sea la cohabitación la que hace más probable el divorcio, sino que es más probable que la cohabitación sea elegida por los adultos emergentes que ya muestran un mayor riesgo que sus pares de un divorcio futuro.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Por qué cree que cohabitar antes del matrimonio se relaciona con una mayor probabilidad de divorcio?

## Sexualidad

En el libro hemos visto que la pubertad y la maduración sexual son parte central de la adolescencia. Hemos visto que alcanzar la madurez sexual tiene efectos múltiples en el desarrollo de los jóvenes, desde la relación con los padres hasta la intensificación del género. Sin embargo, como otros aspectos del desarrollo en la adolescencia y la adultez emergente, no es posible entender el sexo separado de su contexto cultural. Ya que los seres humanos están moldeados por su ambiente cultural y social, cuando se consideran los aspectos sexuales tenemos que pensar no sólo en sexo, sino en **sexualidad**, esto es, no sólo en el desarrollo sexual biológico sino también en valores, ideas, pensamientos, sentimientos, relaciones y conducta sexuales. Así, nuestro enfoque en esta sección será no sólo en el sexo, sino también en la sexualidad.

### Tasas de actividad sexual en adolescentes

La mayor parte de la investigación sobre la sexualidad adolescente se enfoca en el coito, quizá por las preocupaciones sobre problemas como el embarazo en adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo, el coito es sólo una parte de la sexualidad adolescente y no es la más generalizada ni la más frecuente. La mayoría de los adolescentes occidentales tienen muchas otras experiencias sexuales antes de su primera relación sexual y para la mayor parte, ésta llega luego de una sucesión de etapas que duran años (Carver *et al.*, 2003). La secuencia inicia de ordinario con la masturbación, besuqueo, caricias, acto sexual y sexo oral.

***Masturbación***

*"Aunque sabes que (la masturbación) es normal y todo eso, sigues poniendo seguro a la puerta. No andas por ahí avisando que lo haces. Están todas estas bromas como: '¿Qué vas a hacer hoy después de la escuela?' 'Oh, voy a casa a masturbarme.' 'Ja, ja, ja.' Eso. Pero aunque todos lo hacen y todos saben que todos lo hacen, sigues pretendiendo que tú no."*

—Johnny, 15 años (en Bell, 1998, p. 97)

Las primeras experiencias sexuales de muchos adolescentes tienen lugar a solas. Esto es en especial cierto para los muchachos. Durante más de medio siglo, en los estudios estadounidenses se ha encontrado que la mayoría de los muchachos comienza a masturbarse alrededor de los 13 años, y cerca de 90% se masturba a los 19 (Halpern, Udry, Suchindran y Campbell, 2000; King, 2005; Masters, Johnson y Kolodny, 1994). La masturbación entre los varones adolescentes es frecuente, cerca de cinco veces a la semana en promedio (Bockting y Coleman, 2003).

Con las muchachas es bastante diferente. En estudios de hace medio siglo, sólo 15% de las mujeres dijeron que se masturbaban hacia los 13 años y sólo 30% alrededor de los 20 (Kinsey *et al.,* 1953). En estudios más recientes estos porcentajes se han incrementado, pero sigue siendo cierto que las mujeres declaran tasas considerablemente inferiores de masturbación que los hombres. Cerca de 33% de las muchachas dice que se masturba alrededor de los 13 años y de 60% a 75% a los 20 años (Chilman, 1983; Masters *et al.,* 1994). Las muchachas que se masturban lo hacen con menos frecuencia que los varones, aunque con considerable variabilidad individual (Leitenberg *et al.,* 1993). Para los dos sexos la masturbación no es sólo liberación sexual para los adolescentes que no tienen relaciones sexuales. Por el contrario, es más probable que los adolescentes que tienen relaciones sexuales se masturben que los que no las tienen (Bockting y Coleman, 2003).

El aumento en las décadas recientes de los informes de masturbación de las adolescentes está relacionado con los cambios en las actitudes culturales hacia una mayor aceptación de la sexualidad y masturbación femeninas. Para fines de la década de 1970, más de 70% de los adolescentes de alrededor de 15 años concuerdan en que "está bien que un muchacho o muchacha de mi edad se masturbe" (Hass, 1979). Sin embargo, es uno de los campos en que es útil preguntarse sobre la validez de los informes personales que hace la gente de su conducta. Podría ser que parte del aumento en la tasa de masturbación referida por las muchachas se deba a la mayor disposición para hablar del tema. Por razones de deseabilidad social, quizá se sentían menos dispuestas a decirlo hace 50 años que en la actualidad. Incluso ahora, la masturbación puede ser un tema particularmente problemático en términos del informe personal. Los sexólogos han descubierto que tanto los adolescentes como los adultos son más reacios a hablar sobre la masturbación que sobre cualquier otro tema (Halpern *et al.*, 2000). Aunque la masturbación es normal e inofensiva, sigue produciendo culpa y temor en muchos jóvenes (Bell, 1998; Stein y Reiser, 1994). Hay una larga y singular historia cultural de la masturbación en Occidente que alega que es la causa de diversas enfermedades (Laqueur, 2004), desde espinillas, epilepsia o locura, hasta la muerte, y parte de ese legado de ansiedad se mantiene en la actualidad a pesar de la revolución sexual del siglo XX.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cree usted que contestaría honestamente si participara en un estudio sobre conducta sexual? Justifique su respuesta.

***Besuqueo y caricias***

*"Cuando estuve con mi novio totalmente a solas por primera vez, lo estábamos haciendo [...] Nos dábamos besos franceses, besos realmente largos, de tal manera que algunas veces tenía que separarme para tomar aire. Él frotaba mi espalda y yo la suya."*

—Jennifer, 14 años (en Bell, 1998, p. 115)

Después de la masturbación, la experiencia sexual de los adolescentes estadounidenses blancos avanza en una secuencia que va del besuqueo al coito y el sexo oral (Feldman, Turner y Aranjo, 1999). El besuqueo y las caricias (tocarse y acariciarse mutuamente arriba de la cintura) son las primeras experiencias sexuales que la mayoría de los adolescentes blancos tienen con su pareja sexual. Se ha realizado muy poca investigación sobre esta temprana etapa de la experiencia sexual adolescente, pero un estudio encontró que 73% de las muchachas de 13 años y 60% de los muchachos de 13 años había besado por lo menos una vez (Coles y Stokes, 1985). El mismo estudio encontró que 35% de las chicas dijeron que un muchacho les había tocado los senos y 20% de los varones declararon haber tocado los senos de una muchacha. Alrededor de los 16 años, la mayoría de los muchachos y muchachas se han dado caricias en los senos. El siguiente paso en la secuencia es el manoseo (tocarse mutuamente y acariciarse debajo de la cintura). Alrededor de los 18 años, 60% de los adolescentes varones dicen haber tocado la vagina y 77% de las

**Tabla 9.3** Edad promedio de la primera experiencia de diversas conductas sexuales. Adolescentes estadounidenses

| | Edad promedio en la primera experiencia | |
|---|---|---|
| | **Hombres** | **Mujeres** |
| Besarse | 13.9 | 15.0 |
| Tocar los senos | 14.9 | 16.2 |
| Tocar el pene | 15.7 | 16.6 |
| Tocar la vagina | 15.4 | 16.4 |
| Coito | 16.3 | 17.3 |
| Sexo oral | 16.9 | 17.8 |

Fuente: Feldman *et al.*, 1999.

adolescentes declaran haber tocado el pene. Un estudio más reciente que pedía a los adultos emergentes que recordaran su primera conducta sexual expresaron una secuencia parecida a edades similares, como se muestra en la tabla 9.3 (Feldman *et al.*, 1999).

### *Coito y sexo oral*

*"Cuando tuve relaciones sexuales por primera vez fue porque quería hacerlo. Platicamos sobre eso e hicimos cierta programación de cuándo lo haríamos [...] El coito real no fue tan maravilloso para mí como pensé que sería, pero la parte anterior y la parte de estar juntos después fue realmente bonita."*

—Serena, 19 años (en Bell, 1998, p.124)

El tema más investigado sobre la sexualidad adolescente es el momento del primer episodio de la relación sexual de los adolescentes. La investigación sobre este tema en Estados Unidos se remonta casi a principios del siglo xx. En estos estudios se indicó que entre 1925 y 1965 varió poco la proporción de estudiantes de preparatoria que decían que habían tenido relaciones sexuales por lo menos una vez. La tasa declarada fue de 10% para las mujeres y 25% para los hombres (Chilman, 1983). Sin embargo, las tasas han cambiado de manera espectacular desde 1965. La proporción de estudiantes de preparatoria que dicen que han tenido relaciones sexuales al menos una vez aumentó en las décadas de 1970 y 1980 y llegó a más de 50% a principios de la década de 1990, después de disminuir ligeramente durante la década anterior (47% en la encuesta nacional más reciente en Estados Unidos; CDC, 2005). La proporción se incrementa de manera constante de 33% en noveno grado a 62% en duodécimo (CDC, 2005).

En los estudiantes universitarios se encuentra un esquema histórico semejante. Durante las décadas anteriores a la de 1960, cerca de 40% de los estudiantes universitarios dijeron que habían tenido relaciones sexuales por lo menos una vez. A fines de la década de 1960 y comienzos de la de 1970 tuvo lugar un incremento marcado y para mediados de esta última, 75% de los estudiantes universitarios reportó haber tenido relaciones sexuales (Dreyer, 1982). Esta proporción se incrementó ligeramente a cerca de 80% en la década de 1980 y ha permanecido estable durante más de 20 años (Hatfield y Rapson, 2005).

Las pautas de la primera relación sexual en la sociedad estadounidense han mostrado diferencias étnicas, al menos en los años recientes. De acuerdo con las encuestas nacionales realizadas por los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (2005) de Estados Unidos, la proporción más baja de estudiantes de preparatoria entre noveno y duodécimo grado que habían tenido relaciones sexuales fue para los adolescentes blancos (42%), un poco más alta para los latinos (51%) y mucho mayor (67%) para los afroestadounidenses. Estos últimos también revelaron edades más tempranas para su primera relación sexual: 19% de los adolescentes afroestadounidenses dijo que había tenido contacto sexual alrededor de los 13 años, en comparación con 8% de los adolescentes latinos y 4% de los blancos.

El inicio más precoz de la relación sexual entre los adolescentes negros parece estar relacionado con una



Para muchos adolescentes, el besuqueo es su primera experiencia sexual con una pareja.

## Enfoque en la *investigación*

### Nuevo enfoque del estudio del sexo adolescente

Por obvias razones, los estudios de la sexualidad adolescente están basados casi por completo en informes personales. Esto hace surgir la pregunta de qué tan veraz es la gente sobre lo que declara. El sexo abarca muchos aspectos delicados y privados, y quizá las personas no están dispuestas a revelar información precisa aunque se les prometa que sus respuestas serán anónimas.



¿Hay otra forma de abordar este problema? Los resultados de un reciente estudio sugieren que sí. Un nuevo enfoque al estudio del sexo adolescente incluye hacer que la gente responda en una computadora a preguntas grabadas que se transmiten por audífonos. Los autores del estudio usaron este método en un estudio nacional (en Estados Unidos) de la conducta sexual entre 1,600 adolescentes hombres de 15 a 19 años (Harmon, 1998). Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes que escucharon las preguntas en los audífonos y que las contestaron en la pantalla de la computadora tuvieron más probabilidad de informar de conductas sexuales de riesgo que los adolescentes que contestaron las preguntas en un formato de cuestionario tradicional. El grupo de la computadora tuvo cuatro veces más probabilidad de decir que había tenido sexo con otro hombre (5.5% a 1.5%), 14 veces más probabilidad que habían tenido contacto sexual con usuarios de drogas intravenosas (2.8% a 0.2%), y 5 veces mayor probabilidad de decir que "siempre" o "frecuentemente" tomaban o se drogaban cuando tenían sexo heterosexual (10.8% a 2.2%). Estas diferencias permanecieron después de que los investigadores controlaron estadísticamente los antecedentes étnicos y el rendimiento escolar. La diferencia entre las respuestas por computadora y las respuestas al cuestionario fue mayor entre los adolescentes que iban bien en la escuela, lo que indica que estos adolescentes sienten que tienen más imagen que mantener y por tanto eran más influidos por la deseabilidad social.

En otros estudios sobre temas delicados, como el consumo de drogas, también se encontró que la computadora da como resultado mejores informes de conducta (Harmon, 1998; Supple, Aquilino y Wright, 1999). Los expertos señalan que la gente experimenta una reducción en sus inhibiciones cuando una computadora media en su comunicación. Una investigadora, Sherry Turkle del Massachusetts Institute of Technology, observó: "Sabemos que nuestras computadoras están en red, pero seguimos viéndolas como una pantalla en blanco para nuestras reflexiones" (Harmon, 1998, p. A-14). Esto puede facilitar a los adolescentes (y a otros) revelar su participación en conductas que perciben que no aprueba su sociedad.

progresión diferente de las etapas del comportamiento sexual. En lugar de pasar gradualmente de los besos a las diversas etapas de las caricias arriba y abajo de la cintura y luego al coito, los adolescentes afroestadounidenses tienen más probabilidad de saltarse etapas y llegar con rapidez al coito. Esto explica las elevadas tasas de embarazo adolescente entre los afroestadounidenses, como veremos más adelante. El paso rápido de los besos al coito concede menos tiempo a los adolescentes afroestadounidenses para considerar las consecuencias de la relación sexual y para prepararse para ella con un método anticonceptivo, como ocurre en los pasos iniciales del contacto sexual.

La investigación ha indicado que los estadounidenses asiáticos tienen una probabilidad mucho menor de tener actividad sexual en la adolescencia, en comparación con cualquiera de los principales grupos étnicos en Estados Unidos (Connolly *et al.*, 2004; Feldman *et al.*, 1999). Los adolescentes de origen asiático tienen un sentido muy fuerte del deber y el respeto hacia sus padres, y muchos ven las relaciones sexuales en la adolescencia como algo que los desilusionaría y avergonzaría. Las interacciones sociales de estos adolescentes con el sexo opuesto tienen lugar en grupos a fines de los 18 o 19 años, y el contacto físico entre adolescentes varones y mujeres se limita a tomarse de las manos y besarse. Tanto los muchachos como las chicas consideran que el acto sexual debería esperar hasta el matrimonio o por lo menos hasta que estén "muy seriamente relacionados" (Feldman *et al.*, 1999). En los países asiáticos los adoles-

centes experimentan normas sexuales igualmente conservadoras (Naito y Guillen, 2002).

Tener la primera relación sexual no significa necesariamente iniciar una vida de relaciones frecuentes. Por el contrario, la actividad sexual de la mayoría de los adolescentes es muy irregular años después de su primera relación sexual. Aunque la mayoría de los estudios sobre la conducta sexual adolescente se ha enfocado en el primer episodio del coito, un estudio de Sonenstein, Pleck y Ku (1991) exploró con mayor detalle los patrones del coito adolescente. Su estudio incluyó un análisis de datos de la National Survey of Adolescent Males (Encuesta Nacional de Adolescentes Varones), una encuesta representativa de los muchachos estadounidenses entre 15 y 19 años. Los muchachos con una pareja sexual tuvieron contacto sexual en promedio 2.7 veces durante el último mes. Es una frecuencia considerablemente menor que la tasa característica de cuatro a ocho veces por mes entre parejas casadas en la adultez joven y media (Michael *et al.*, 1995). Es más, incluso los muchachos que habían tenido relaciones pasaron un promedio de seis meses del año anterior sin pareja sexual. Sólo 20% de esos muchachos tuvieron pareja sexual durante el año pasado. De manera similar, un estudio nacional reciente que incluía muchachos y muchachas encontró que una cuarta parte de los estudiantes de preparatoria que alguna vez habían tenido relaciones sexuales no las tuvieron en los tres meses anteriores (CDC, 2005).

Por lo tanto, el término *sexualmente activo* es engañoso. Se usa para referirse a adolescentes que han tenido relaciones sexuales, sin tomar en cuenta que estos adolescentes pueden haberlas tenido rara vez o no haberlas tenido desde su primera relación sexual. Como Sonenstein y sus colaboradores (1991) concluyeron: "Un año común de un adolescente varón [sexualmente activo] sería mantener relaciones separadas con dos parejas, durando pocos meses con cada una, intercaladas con varios meses sin pareja sexual" (p. 166).

El sexo oral es otra área en que deberían mencionarse las tasas de conducta sexual. La mayor parte de los estudios encontraron que, para casi todos los jóvenes, su primer episodio de sexo oral se da en una edad mayor que su primer episodio de coito. De acuerdo con un estudio nacional en Estados Unidos, 50% de los estudiantes de preparatoria varones y 41% de las mujeres dijeron que habían practicado el cunnilingus (el hombre da, la mujer recibe) y 44% de los varones y 32% de las mujeres, felaciones (la mujer da, el hombre recibe) (Newcomber y Udry, 1985). Un estudio nacional canadiense más reciente encontró tasas similares de sexo oral, 30% en noveno grado y 50% en decimoprimer grado (Sears *et al.*, 2006). Entre estudiantes universitarios, las tasas fueron considerablemente mayores. En un estudio, 86% de los varones y 80% de las mujeres refirieron por lo menos una experiencia con sexo oral en el último año (Gladue, 1990).

## Ideas culturales y sexualidad adolescente

Aun cuando los adolescentes en todas las culturas pasan por procesos biológicos similares para alcanzar la madurez sexual, las culturas varían muchísimo en cómo ven la sexualidad adolescente. La mejor descripción de esta variación sigue siendo un libro que tiene más de 50 años, *Patterns of Sexual Behavior* de Ford y Beach (1951). Estos dos antropólogos recopilaron información sobre la sexualidad en más de 200 culturas. Con base en su análisis describieron tres enfoques culturales de la sexualidad adolescente: restrictiva, semirrestrictiva y permisiva.

Las **culturas restrictivas** establecen fuertes prohibiciones sobre la actividad sexual adolescente antes del matrimonio. Una manera de imponer esta prohibición es teniendo una separación estricta de los hombres y las mujeres desde la niñez temprana hasta la adolescencia. En muchas partes del mundo, desde África oriental hasta las selvas tropicales de Brasil, desde alrededor de los siete años hasta el matrimonio, muchachos y muchachas viven separados, los muchachos con los padres y otros hombres, las muchachas con sus madres y otras mujeres. En otras culturas restrictivas, la prohibición del sexo prematrimonial se impone mediante fuertes normas sociales. Los jóvenes en Asia y Sudamérica reprueban el sexo prematrimonial (Buss, 1989), lo que expresa el punto de vista que han aprendido de sus culturas.

En algunos países las sanciones contra el sexo prematrimonial incluyen amenazas de castigos físicos y escarnio público. Este enfoque se encuentra en países árabes como Argelia, Siria y Arabia Saudita. La virginidad femenina antes del matrimonio es cuestión no sólo de honor propio, sino del honor de la familia, y si se sabe que la mujer perdió la virginidad antes del matrimonio, los hombres de su familia pueden castigarla, golpearla o incluso matarla (Shaaban, 1991). Aunque muchas culturas



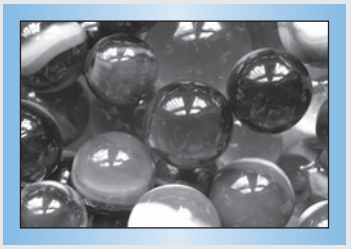

La virginidad femenina antes del matrimonio tiene un alto valor en los países árabes. Aquí, muchachas adolescentes en Arabia Saudita.



## Enfoque en la *cultura*

### La sexualidad de los jóvenes en los Países Bajos

La sexualidad de los jóvenes es vista de manera muy diferente en el norte de Europa que en Estados Unidos. Los europeos del norte suelen ser mucho más liberales acerca de la sexualidad que los estadounidenses y mucho más tolerantes de las relaciones sexuales de los adolescentes mayores y los adultos emergentes (Arnett y Balle-Jensen, 1993). Sin embargo, esto no significa que la sexualidad de los jóvenes no sea complicada en esos países. La investigación de Manuela duBois-Reymond y Janita Ravesloot (1996) proporciona información interesante sobre la sexualidad de los jóvenes en el norte de Europa.



Bois-Reymond y Ravesloot (1996) entrevistaron a jóvenes (de 15 a 22 años) y a sus padres en una ciudad holandesa, un país que durante mucho tiempo se ha considerado que tiene actitudes liberales hacia la sexualidad. En el estudio participaron 60 jóvenes y sus padres (60 madres y 60 padres), de diversas clases sociales. Los datos recolectados en el estudio fueron sobre todo cualitativos, basados en entrevistas que se codificaron de diversas formas. Las entrevistas se centraban en la comunicación sobre temas sexuales con los pares y con los padres.

En lo que respecta a los pares, la mayoría de los jóvenes dicen que tienen poca presión de los pares para practicar actividades sexuales. Sin embargo, había presión social sobre las muchachas, pero no sobre los varones, para evitar el cambio frecuente de parejas sexuales. Había aprobación social de los pares para que los muchachos y las chicas fueran sexualmente activos y tuvieran relaciones con una pareja estable, pero las muchachas experimentaban la desaprobación de los pares si tenían numerosas parejas. Como comentó una muchacha de 18 años: "Mis mejores amigos no me permiten salir con varios chicos [...] No está bien visto que cada semana salga con otro [...] pensamos que es estúpido" (p. 181). De este modo, las actitudes liberales de los pares hacia la sexualidad tenían límites, y se aplicaba una doble moral a la conducta sexual de los muchachos y de las chicas.

En cuanto a los padres, en su mayor parte aceptaban las relaciones sexuales de sus hijos adolescentes y adultos emergentes. Las autoras advirtieron que en los Países Bajos, como en la mayoría de los países del norte de Europa, "los padres están preparados para permitir o tolerar la conducta sexual prematrimonial en sus hijos, con una condición importante: las relaciones sexuales deben ser monógamas y serias, basadas en sentimientos de verdadero amor" (p. 182).

también dan valor a la castidad masculina antes del matrimonio, no hay cultura que castigue las violaciones a la castidad con tanto rigor. En efecto, las culturas restrictivas son más severas con las muchachas que con los varones. Es común en todo el mundo una **doble moral** en los puntos de vista culturales sobre la sexualidad adolescente (Crawford y Popp, 2003; Hatfield y Rapson, 2005).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Qué piensa usted que explica la doble moral que existe en muchas culturas respecto a la sexualidad de los jóvenes?

Las **culturas semirrestrictivas** también imponen prohibiciones sobre el sexo prematrimonial de los adolescentes. Sin embargo, en estas culturas las prohibiciones formales no son impuestas de forma tan fuerte y se evaden fácilmente. Los adultos de estas culturas ignoran las evidencias de conducta sexual prematrimonial siempre que los jóvenes sean bastante discretos. Sin embargo, si como resultado del sexo prematrimonial viene un embarazo, con frecuencia se obliga a los adolescentes a casarse. Los samoanos estudiados por Margaret Mead (1928) son un ejemplo de esta cultura. Las aventuras amorosas de los adolescentes eran comunes entre los samoanos cuando Mead hizo su estudio, pero se esperaba que las chicas embarazadas se casaran.

Por último, las **culturas permisivas** alientan y esperan la sexualidad adolescente. De hecho, en algunas culturas permisivas se anima la conducta sexual aun en la niñez, y la sexualidad del adolescente es simplemente una continuación del juego sexual infantil. Un ejemplo

Sin embargo, esta actitud no significa que la comunicación sobre la sexualidad fuera sencilla para los jóvenes y sus padres. Por el contrario, las autoras observaron "cierta vergüenza entre los padres acerca de comunicaciones sobre la sexualidad. Sus hijos percibían esta vergüenza y por ende se abstenían de comunicar aspectos confidenciales de su vida sexual" (p. 193). En particular era improbable que el padre hablara con sus hijos sobre temas sexuales.

Como consecuencia de su incomodidad mutua para hablar de la sexualidad, los jóvenes holandeses y sus padres se entienden mal. En particular, los padres a menudo se percibían como más permisivos de la conducta sexual y más abiertos acerca de la comunicación sexual de lo que sus hijos pensaban que eran. Por ejemplo, un padre se describió como indulgente: "No interfiero en nada [...] No soy capaz de hacerlo [...] no es asunto mío" (p. 191); sin embargo, su hija de 19 años lo veía de manera muy distinta: "No me permiten subir unas horas [con mi novio] [...] Tomo la píldora en secreto y eso es molesto [...] Me fastidia la vida para que llegue temprano [...] siempre hay restricciones" (p. 191).

Las autoras interpretaron que este conflicto de puntos de vista obedece al hecho de que los padres habían crecido en un tiempo en que la sexualidad estaba mucho más restringida. Se consideraban liberales y tolerantes de la conducta sexual de sus hijos y para las normas de la generación anterior lo eran, pero no para las normas de sus hijos, quienes se volvieron más liberales acerca de la sexualidad. A los padres les inquietaba que sus hijos tuvieran sexo demasiado pronto, les preocupaban las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo prematrimonial. Les gustaba pensar que concedían a sus hijos mucha libertad y autonomía, pero dadas esas preocupaciones, muchos trataban de manejar la vida sexual de sus hijos de maneras que veían como sutiles e indirectas pero que los hijos consideraban autoritarias.

En resumen, aunque es cierto que la sociedad holandesa es más permisiva de la sexualidad de los jóvenes que la sociedad estadounidense, la investigación de Bois-Reymond y Ravesloot (1996) indica que también en la sociedad holandesa la comunicación sobre la sexualidad está cargada de ambigüedad. Los jóvenes deben manejar la doble moral que existe entre sus pares en relación a la conducta sexual de los hombres y las mujeres. En sus familias, a los jóvenes y sus padres les resulta difícil hablar abiertamente de sexualidad y a menudo difieren en la forma en que perciben las actitudes y la conducta de los padres. Las "realidades divergentes" que son comunes en las relaciones entre los jóvenes y sus padres en Estados Unidos (Larson y Richards) también se dan en los Países Bajos.

es el pueblo de las islas Trobriand en el Pacífico Sur. En la descripción de Ford y Beach (1951):

> La vida sexual inicia seriamente entre los trobriandeses hacia los seis u ocho años de edad en las muchachas y 10 o 12 en los muchachos. Ambos sexos reciben instrucciones explícitas de compañeros mayores a los que imitan en las actividades sexuales [...] En cualquier momento una pareja (adolescente) puede meterse al monte, a la choza de solteros, a un granero aislado o a cualquier otro lugar conveniente y ahí dedicarse a un juego sexual prolongado con la total aprobación de sus padres. [pp. 188-191]

Sin embargo, son descripciones antiguas y los trobriandeses, así como muchas otras culturas permisivas, se han vuelto menos permisivas en respuesta a la globalización y a la censura de los misioneros cristianos (Hatfield y Rapson, 2005).

¿Cuál de estas categorías se aplica mejor a las normas actuales en la cultura mayoritaria estadounidense? Cuando Ford y Beach publicaron *Patterns of Sexual Behavior* en 1951, clasificaron a la sociedad estadounidense como restrictiva. Sin embargo, en el curso de los últimos 50 años han cambiado muchas cosas respecto a la sexualidad adolescente en la sociedad estadounidense. La actividad sexual adolescente se ha vuelto más común en estos años y las actitudes tanto de los adultos como de los adolescentes hacia la sexualidad adolescente se han vuelto mucho menos restrictivas (Michael *et al.*, 1995). Por el momento, semirrestrictiva es probablemente una mejor clasificación de la cultura mayoritaria estadounidense. Pero la mayoría de los padres estadounidenses miran hacia otro lado con respecto a la sexualidad de sus hijos adolescentes, sobre todo en el momento en

que sus hijos llegan a los 18 o 19 años. Aunque quizá no aprueben que sus hijos adolescentes tengan relaciones sexuales, permiten las citas y las relaciones románticas durante la adolescencia, sabiendo que en esas circunstancias es probable que se dé al menos alguna expresión de la sexualidad adolescente.

Sin embargo, el enfoque semirrestrictivo de la sexualidad adolescente en la cultura mayoritaria estadounidense está matizado con ambivalencia (Crockett, Raffaelli y Moilanen, 2002). En el principal estudio llevado a cabo sobre las actitudes y conducta sexual de los adultos estadounidenses, 60% de una muestra representativa nacional de adultos entre 18 y 59 años estuvieron de acuerdo con la afirmación de que "El sexo prematrimonial entre adolescentes siempre esta mal" (Michael *et al.*, 1995). No sólo los adultos, sino también los jóvenes están divididos sobre este tema. En una encuesta telefónica nacional representativa de jóvenes entre 17 y 23 años, se encontró que 87% creía que era incorrecto que tuvieran relaciones sexuales los adolescentes de 14 y 15 años, y 52% creía eso mismo respecto de los adolescentes de 16 a 17 años (Moore y Stief, 1991). Estos resultados indican que aunque los estadounidenses estén de acuerdo en que el sexo en la adolescencia temprana es imprudente y debería desalentarse, hay poco consenso en la sociedad estadounidense sobre la posición moral de la sexualidad adolescente entre los 18 y 19 años. Muchos estadounidenses piensan que es aceptable que los adolescentes entre 18 y 19 años tengan relaciones sexuales, pero muchos otros no lo piensan así.

El marco de referencia de Ford y Beach (1951) se basó en etnografías de los antropólogos. En años recientes, otros científicos sociales han llevado a cabo encuestas en numerosos países que demuestran una amplia variedad en los enfoques culturales de la sexualidad adolescente alrededor del mundo. En la tabla 9.4 se dan algunos ejemplos. El sexo prematrimonial es común en los países de Europa Occidental y países africanos como Nigeria y Kenia señalan tasas de sexo prematrimonial similares a las de Occidente. El sexo prematrimonial es algo menos común en los países de Sudamérica, aunque las grandes diferencias entre hombres y mujeres sobre el sexo prematrimonial en países como Brasil y Chile sugieren que los hombres exageran su actividad sexual o las mujeres dejan de declarar la suya. Por último, el sexo prematrimonial es menos común en países asiáticos como Japón y Corea del Sur, donde el énfasis en la virginidad femenina antes del matrimonio sigue siendo muy fuerte. No aparecen en la tabla cifras de los países árabes (no hay país árabe que permita a los científicos sociales preguntar sobre la conducta social de los adolescentes), pero los estudios etnográficos indican que las tasas de sexo prematrimonial en esos países son incluso menores que en Asia, debido a las serias penalidades para las mujeres que violan la prohibición (Davis y Davis, 1989).

**Tabla 9.4** Porcentaje de jóvenes hombres y mujeres que han tenido relaciones sexuales prematrimoniales

| País | Edad | Hombres (porcentaje) | Mujeres (porcentaje) |
|---|---|---|---|
| *Estados Unidos* | 20 | 84 | 61 |
| *Noruega* | 20 | 78 | 86 |
| *Reino Unido* | 19–20 | 84 | 85 |
| *Alemania* | 20 | 78 | 83 |
| *México* | 15–19 | 44 | 13 |
| *Brasil* | 15–19 | 73 | 28 |
| *Chile* | 15–19 | 48 | 19 |
| *Colombia* | 20 | 89 | 65 |
| *Liberia* | 18–21 | 93 | 82 |
| *Nigeria* | 19 | 86 | 63 |
| *Hong Kong* | 27 | 38 | 24 |
| *Japón* | 16–21 | 15 | 7 |
| *República de Corea* | 12–21 | 17 | 4 |

Fuente: Hatfield & Rapson (2005).

## Género y el significado del sexo

*"En nuestra escuela, si no fanfarroneas acerca de hasta dónde has llegado y qué hiciste con la chica con la que saliste, comienzan a llamarte maricón o algo parecido […] Yo creo que la mayoría de los chicos mienten sobre qué tan lejos han llegado y qué hicieron, sólo para mantener su imagen."*

—Henry, 15 años (en Bell, 1998, p.105)

*"¿Tú sabes qué tan bueno es para un muchacho andar diciendo por ahí a todo el mundo qué tan caliente es y alardear lo que va a lograr el fin de semana? Bueno, si una muchacha alguna vez dijera esas cosas, cualquiera la llamaría zorra."*

—Diana, 16 años (en Bell, 1998, p. 105)

Aunque nadie en Occidente recomienda dar muerte a las adolescentes que tienen sexo prematrimonial, de todos modos hay cierta doble moral en las actitudes culturales hacia la sexualidad adolescente (Crawford y Popp, 2003). Al igual que en las citas, las chicas y los chicos aprenden **guiones sexuales** diferentes (Gagnon, 1973; Frith y Kitzinger, 2001), esto es, distintos marcos de referencia cognoscitivos para entender cómo se supo-



Los hombres y las mujeres interpretan de manera diferente sus experiencias sexuales.

ne que procede y cómo se interpreta una experiencia sexual. Tanto las chicas como los varones esperan que el muchacho "haga el primer movimiento" (por ejemplo, que sea el iniciador sexual), mientras que se espera que la chica represente el papel de establecer los límites de hasta dónde puede llegar el episodio sexual. En los estudios también se ha encontrado que las muchachas tienen mayor probabilidad de usar guiones sexuales que incluyen romance, amistad e intimidad emocional, mientras que para los varones la atracción sexual pesa mas que los factores emocionales (Eyre, Millstein, 1999; Hatfield y Rapson,2005).

También se han encontrado evidencias de guiones sexuales diferentes para las muchachas y los chicos en estudios de las respuestas de los adolescentes a su primera relación sexual. Las respuestas de los muchachos son por lo general muy positivas. La mayoría dice que tiene un sentimiento de motivación, satisfacción y felicidad (Oswald, Bahne y Feder, 1994), y sienten orgullo de contarlo a sus amigos. En contraste, las muchachas son mucho más ambivalentes. Cerca de la mitad de ellas indican que la razón principal para tener la primera relación fue el afecto o amor por su pareja, comparado con sólo la cuarta parte de los varones (Michael *et al.*, 1995; Sears *et al.*, 2006). Sin embargo, tienen menos probabilidades que los varones de pensar que la experiencia fue satisfactoria, física o emocionalmente. Aunque muchas hablan de un sentimiento de felicidad y excitación, son más propensas que los muchachos a indicar sentimientos de temor, culpa y preocupación por el embarazo (Oswald *et al.*, 1994) y tienen una probabilidad mucho menor que los muchachos de contárselo a sus amigas (Sprecher *et al.*, 1995). Esto parece indicar que el guión sexual de las chicas está más cargado de ambivalencia que el de los muchachos, como resultado de las actitudes culturales que consideran que el sexo prematrimonial es moralmente malo para las chicas (pero no para los varones).

Las diferencias en los guiones sexuales se reflejaron en fantasías sexuales así como en interpretaciones de la experiencia sexual. En un estudio (Miller y Simon, 1980) se encontró que aunque la mayoría de los estudiantes universitarios, hombres y mujeres, refirieron un sentimiento de excitación sexual cuando fantaseaban sobre las caricias o el coito con "alguien que amas o a quien le tienes mucho cariño", las fantasías de episodios sexuales con extraños con los que no tienen apego emocional fueron mucho más comunes entre los hombres (79%) que entre las mujeres (22%). Además, las mujeres tienen más probabilidad que los hombres de excitarse sexualmente con pensamientos de "hacer cosas no sexuales con alguien que quieres o del que estás enamorada". Los autores del estudio concluyeron que "para los hombres, lo explícitamente sexual está dotado de significado erótico sin considerar el contexto emocional. Para las mujeres, el contexto emocional está dotado de significado erótico sin importar la presencia o ausencia de símbolos explícitamente sexuales" (1980, p. 403).

El hecho de que las muchachas puedan quedar embarazadas y los muchachos no explica en parte por qué ellas son más ambivalentes sobre el sexo prematrimonial, sobre todo el sexo prematrimonial sin una relación de compromiso. Si resulta un embarazo, es probable que las consecuencias sean mucho más serias para ella que para él física, social y emocionalmente. Sin embargo, las actitudes culturales también refuerzan las tendencias que surgen de las diferencias biológicas en las secuelas, y de hecho pueden ser más importantes que las diferencias biológicas. Muchos investigadores de las actitudes sexuales en los países occidentales han observado que el sexo adolescente es más reprobado para las muchachas que para los varones (Brooks-Gunn y Paikoff, 1997; Durham, 1998; Hird y Jackson, 2001; Michael *et al.*, 1995; Rosenthal, 1994). Debido a la doble moral, las adolescentes que entablan una relación sexual tienen más probabilidad que los varones de ser vistas como malas o indignas de ser queridas por sí mismas así como por los demás (Crawford y Popp, 2003; Graber, Brooks-Gunn y Galen, 1999; Jackson y Cram, 2003). En estas circunstancias, a las adolescentes se les dificulta experimentar su sexualidad como fuente de placer y gozo (Fine, 1988).

## Características de los adolescentes sexualmente activos

Incluso para noveno o duodécimo grado, cerca de la mitad de los adolescentes estadounidenses nunca han tenido una relación sexual y otros pueden haber tenido sexo una o dos veces pero en la actualidad no tienen una relación sexual. Como vimos, los grupos étnicos en la sociedad estadounidense tienen tasas muy diferentes de relaciones sexuales en la adolescencia. ¿Qué otras características distinguen a los adolescentes que tienen con-

tactos sexuales de los otros? ¿Qué factores se relacionan con el momento en que ocurren las primeras relaciones sexuales?

A la edad de la preparatoria, los adolescentes que permanecen vírgenes y los que no son vírgenes tienen parecidos y diferencias. Los dos grupos tienen niveles similares de autoestima y satisfacción general con la vida (Billy *et al.*, 1988; Jessor *et al.*, 1983). Sin embargo, los adolescentes que permanecen vírgenes durante la preparatoria tienen más probabilidad que los otros de haber madurado tarde en la pubertad (Caspi y Moffitt, 1991; Magnusson, Stattin y Allen, 1986) y tienen niveles más altos de rendimiento y aspiraciones académicas (Wyatt, 1990). También es más probable que sean políticamente conservadores y que participen en actividades religiosas (Smith y Denton, 2005).

Hay marcadas diferencias entre adolescentes que tienen su primera relación sexual pronto en la adolescencia (15 años o menores) y otros adolescentes (Crockett y Rafaelli, 2003). Los adolescentes que tienen una relación sexual temprana tienen mayor probabilidad que otros jóvenes de ser también consumidores precoces de drogas y alcohol. Incluso tienen mayor probabilidad que otros adolescentes de provenir de familias de padre o madre solteros y de haber crecido en la pobreza. La participación temprana de los adolescentes afroestadounidenses en la actividad sexual se explica en gran medida por las altas tasas de familias de padres solteros y de pobreza entre los afroestadounidenses. Muchos expertos que han estudiado la relación sexual temprana entre estos adolescentes de familias pobres han concluido que la pobreza da menos esperanza y planeación, por lo que tienen menos incentivos para no volverse sexualmente activos para evitar el embarazo y de conservar sus proyectos futuros (Crump *et al.*, 1999; Lauritsen, 1994; Wilson, 1996).

Quizá sorprenda saber que hay muy pocas diferencias en las relaciones familiares entre los adolescentes que inician pronto la actividad sexual y los otros. Muchos estudios no encuentran diferencias entre adolescentes de estos grupos en cuanto a la *supervisión de los padres,* que es el grado en que los padres saben dónde están y qué hacen sus adolescentes (Blum, 2002; Casper, 1990; Newcomer y Udry, 1985). No está claro por qué la supervisión de los padres no desalienta las relaciones sexuales tempranas. Como veremos en el capítulo 13, la supervisión de los padres desalienta una variedad de conductas de riesgo en los adolescentes.

La comunicación entre padres y adolescentes sobre temas sexuales tampoco parece que marque una diferencia en el momento de la primera relación sexual (Blum, 2002; Casper, 1990). De hecho, de acuerdo con un estudio nacional en Estados Unidos, las chicas cuya madre platica con ellas frecuentemente sobre sexo, tienen su primera relación sexual antes que sus pares ("Mum's Not the Word", 1999). Parece ser que un problema de la comunicación sobre sexualidad es que los padres y los adolescentes con frecuencia se malinterpretan. Los padres a veces creen que han platicado acerca del sexo con sus adolescentes cuando los adolescentes dicen que no lo han hecho y subestiman lo mucho que sus padres desaprueban su participación en la actividad sexual (Blum, 2002; Jaccard, Dittus y Gordon, 1998). No obstante, las percepciones de los adolescentes sobre la desaprobación de los padres de sus relaciones sexuales se relaciona con una edad mayor para la primera relación (Blum, 2002). Además, las adolescentes que tienen una relación cercana con su madre tienen menor probabilidad de decir que han tenido relaciones sexuales, es más probable que usen algún método anticonceptivo si las tienen y es menos probable que se embaracen (Miller, 1998; Dittus y Jaccard, 2000).

Con respecto a la influencia de los pares, cuando la mayor parte de los adolescentes de un grupo de amigos son sexualmente activos, establecen una norma dentro de este grupo de que tener sexo es aceptable, lo que influye en los que son vírgenes para que tengan relaciones sexuales en virtud de su exposición a la norma y a posibles parejas sexuales con experiencia (Miller y Moore, 1990; Rodgers y Rowe, 1993). Por supuesto, aquí también cabe la asociación selectiva. Es probable que los adolescentes vírgenes que salen con un grupo de no vírgenes tengan características en común con éstos, como bajas metas académicas y poca religiosidad, que también contribuyen a tomar decisiones acerca de iniciar la actividad sexual.

Además, las muchachas que maduran antes llaman la atención de muchachos mayores, lo que da por resultado que se vuelvan sexualmente activas más pronto que otras muchachas (Petersen, 1993). De manera más general, es más probable que las chicas con novios mayores (tres o más años) sean sexualmente activas y que estén sujetas a una coerción sexual (Darroch, Landry y Oslak, 1999; Gowen *et al.*, 2002, 2004; Young y d'Arcy, 2005). Es más probable que los muchachos mayores esperen el sexo como parte de una relación romántica y tienen más poder y estatus en las relaciones con muchachas más jóvenes. En consecuencia, las chicas con novios mayores tienen más probabilidad de aceptar sus demandas sexuales, en un esfuerzo por complacer a su pareja más poderosa y sexualmente activa y para mantener una relación que les da estatus. Sin embargo, las muchachas con novios mayores también están más interesadas en el sexo que otras jovencitas de su edad (Gowen *et al.*, 2004).

## Acoso sexual y violación en la cita

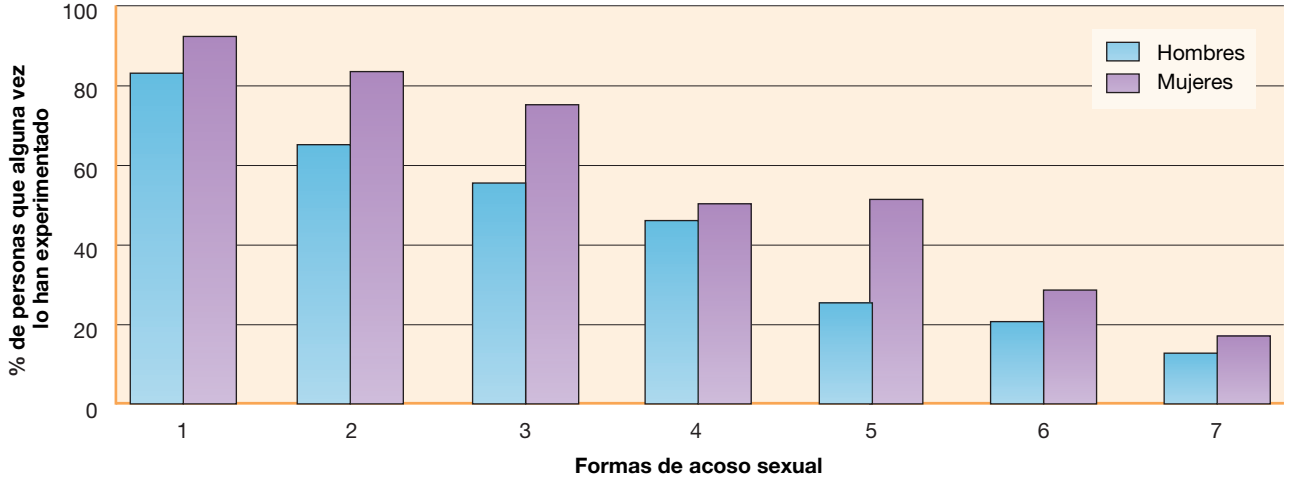
Al igual que el amor, el sexo tiene su lado oscuro. Las interacciones sexuales de adolescentes y adultos emergentes no son siempre agradables ni siempre voluntarias. Dos de los problemas que surgen en las interacciones sexuales son el acoso sexual y la violación en la cita.

***Acoso sexual*** En la adolescencia, el **acoso sexual** es una parte que impregna las interacciones de los pares. La definición del acoso sexual incluye muy diversas conductas, desde el acoso ligero, como insultos, bromas y miradas maliciosas, hasta el acoso grave de contactos físicos o contacto sexual indeseados (Connolly y Goldberg, 1999; Uggen y Blackstone, 2004). Las tasas de acoso sexual en la adolescencia son sorprendentemente altas. Al comienzo de la adolescencia, la investigación de Connolly y sus colaboradores indica que la incidencia del acoso sexual se incrementa del quinto al octavo grado; más de 40% de los estudiantes de octavo grado dicen que han sido víctimas de acoso sexual de sus pares (Connolly y Goldberg, 1999; Connolly, McMaster, Craig y Pepler, 1998; McMaster, Connolly, Pepler y Craig, 1997). Las tasas de acoso sexual en adolescentes de preparatoria son incluso más altas, de alrededor de 80% para las muchachas y de 60% a 75% para los varones (AAUW, 1993; Lee *et al.*, 1996; véase la figura 9.3). Es especialmente probable que las muchachas de madurez temprana sean objeto de acoso sexual tanto de los muchachos como de las chicas (Craig, Pepler, Connolly y Henderson, 2001).

Las bromas y burlas sexuales y románticas son una parte común de las interacciones entre adolescentes, y esto hace más difícil decir dónde está la frontera entre la broma inofensiva y el acoso dañino. Por supuesto, la mayoría de los adolescentes que dicen que sufrieron acoso sexual también dicen que acosan sexualmente a otros (Lee *et al.*, 1996). Los profesores y otras autoridades escolares que son testigos de las interacciones de los adolescentes pueden negarse a intervenir, inseguros de lo que debería calificarse como acoso (Lee *et al.*, 1996; Stein, 1995). Sin embargo, ser víctima de acoso persistente puede ser extremadamente molesto para los adolescentes y genera ansiedad y depresión, así como un deterioro en su aprovechamiento académico (Connolly y Goldberg, 1999).

El acoso sexual continúa en la adultez emergente y posteriormente. Se ha estimado que más de la mitad de las mujeres estadounidenses experimentarán acoso sexual en algún momento de su vida profesional (Uggen y Blackstone, 2004). Desde la adolescencia temprana hasta la adultez, las mujeres tienen mayor probabilidad que los hombres de ser víctimas de acoso sexual, y es más probable que los hombres sean los acosadores (Connolly *et al.*, 1998; Uggan y Blackstone, 2004).

***Violación en la cita*** La **violación en una cita** tiene lugar cuando una persona, por lo general una mujer, es forzada por su pareja romántica o por un conocido a tener relaciones sexuales contra su voluntad. Los estudios indican que en Estados Unidos, 15% de las adolescentes y 25% de las mujeres adultas emergentes (entre 18 y 24 años) han sufrido una violación durante una cita (Michael *et al.*, 1995; Vicary, Klingaman y Harkness, 1995). Las tasas son mayores para las jóvenes que han tenido sexo en cualquier edad temprana: cerca de tres cuartas partes de las muchachas que tuvieron relaciones sexuales antes de los 14 años dicen que tuvieron relaciones contra su voluntad (Alan Guttmacher Institute, 2002).




1. Haber hecho comentarios, bromas, gestos o miradas sexuales
2. Haberte tocado, agarrado o pellizcado de forma sexual
3. Haberte rozado de forma sexual
4. Haberte quitado ropa de forma sexual
5. Haberte bloqueado el paso o arrinconado de forma sexual
6. Haberte besado a la fuerza
7. Haberte forzado a hacer algo sexual, que no sea besar

**FIGURA 9.3** Porcentaje de hombres y mujeres estudiantes de preparatoria que alguna vez han experimentado diversas formas de acoso sexual.
Fuente: Lee *et al.* (1996).

El alcohol cumple un papel importante en las violaciones en las citas en el campus universitario (King, 2005). Si la mujer está embriagada es menos capaz de comunicar su negativa a tener contacto sexual y es más probable que los hombres ignoren o dominen su resistencia. Cuando están intoxicados, es más probable que los hombres interpreten la conducta de la mujer, como hablar o bailar con ellos, como indicadores de interés sexual (Fisher, Cullen y Turner, 2000). Sin embargo, aun estando sobrios, hombres y mujeres jóvenes con frecuencia interpretan de manera diferente los incidentes de violación en una cita (Miller y Benson, 1999). En sus versiones de tales incidentes, los jóvenes niegan haber forzado a la mujer y dicen que interpretaron la forma en que la mujer vestía u ofrecía afecto como señales de que quería el contacto sexual. En contraste, las jóvenes describen el mismo incidente negando que su vestimenta o conducta intentara ser seductora, y dicen que los hombres ejercieron la fuerza y que ignoraron su resistencia verbal o no verbal.

## Adolescentes gays, lesbianas y bisexuales

*"Cuando en la escuela se supo que soy homosexual, muchos se apartaron de mí. Pienso que tenían miedo de que les fuera a hacer algo [...] Yo creo que una de las razones es que no salí [del clóset] pronto, porque tenía miedo de que se asustaran. Es estúpido y loco, pero mucha gente lo siente de esa forma."*

—Jamie, 17 años (en Bell, 1998, p. 141)

Hasta aquí hemos revisado las citas, el amor y la sexualidad adolescentes en términos de las atracciones y relaciones entre hombres y mujeres. ¿Pero qué pasa con los jóvenes que se sienten sexualmente atraídos por otra persona del mismo sexo? ¿Qué significa para ellos llegar a la edad en que las citas, el amor y el sexo se vuelven más importantes?

Alcanzar la madurez sexual puede producir mucha confusión y ansiedad (junto con excitación y alegría, por supuesto) en adolescentes heterosexuales. Para los adolescentes gays, lesbianas o bisexuales, el grado de confusión y ansiedad se multiplica. Durante el crecimiento, están expuestos casi por completo a modelos heterosexuales de citas, amor y sexo. La "suposición de la heterosexualidad" (Herdt, 1989) es parte de su socialización de los padres, amigos, escuela y medios de comunicación. Sus padres pueden haber reído de cómo "coqueteaban" si se divertían con un miembro del otro sexo. Sus amigos pueden haber jugado al doctor o a la botella bajo la suposición de que a cualquiera le atrae el sexo opuesto. Los bailes escolares y otras actividades sociales siempre asumieron las parejas de hombre y mujer. La televisión, el cine y los periódicos casi siempre describen las citas, el amor y el sexo heterosexual.

Pero mientras que todos estos socializadores asumen y promueven la heterosexualidad, algunas otras personas se dan cuenta en la adolescencia temprana de que sienten de manera diferente que sus amigos. Empiezan a darse cuenta de que, a diferencia de la mayoría, se sienten atraídos por otras personas del mismo sexo. Y al mismo tiempo, se dan cuenta de que lo que sienten, y lo que son, es considerado por su cultura como enfermo, vergonzoso e incluso maligno. ¿Cómo concilian este terrible abismo entre lo que otras personas esperan que sean y lo que ellos saben que son?

La adolescencia es especialmente importante respecto a la homosexualidad porque en esta etapa la mayoría de los gays, lesbianas y bisexuales se dan cuenta de su orientación sexual. Antes en las culturas occidentales, y todavía en la actualidad en diversas culturas del mundo, muchas personas se guardan este conocimiento toda su vida, debido a la certeza de que serán estigmatizadas y aisladas si revelan la verdad. Sin embargo, en la actualidad en Estados Unidos, los gays, lesbianas y bisexuales se enfrentan a un proceso conocido como ***salir del clóset***, que empieza a una edad promedio de 14 años para los gays y uno o dos años después para las lesbianas (Flowers y Buston, 2001; Savin-Williams, 2001). *Salir del clóset*



Por lo común la adolescencia es el momento en que los homosexuales se vuelven totalmente conscientes de su orientación.

empieza por el reconocimiento de una persona de su identidad sexual, que luego revela a sus amigos, familia y otros. Los gays, lesbianas y bisexuales primero se destapan con un amigo, menos de 10% se lo dice primero a uno de los padres (Savin-Williams, 1998; 2001). *Salir del clóset* es un proceso largo, en el que la información se revela gradualmente a los demás. Para muchos gays, lesbianas y bisexuales el proceso de *salir del clóset* nunca se completa y retienen cierto grado de información sobre su orientación sexual durante toda su vida. De acuerdo con un reciente estudio longitudinal, el proceso de *salir del clóset* les toma más tiempo a los afroestadounidenses y los latinos que a los blancos (Rosario *et al.*, 2004).

Dada la suposición de la heterosexualidad y la presencia de la **homofobia** (miedo y odio hacia los homosexuales) que existe en la sociedad estadounidense (Baker, 2002), llegar a la aceptación de la identidad de gays, lesbianas y bisexuales puede ser traumático para muchos adolescentes. Una muchacha de 16 años escribió en su diario:

> Por favor ayúdenme. Mis sentimientos se están convirtiendo en monstruos persistentes que intentan trepar. Oh, por favor, quiero saltar por la ventana y matarme [...] Tengo que decírselo a alguien, preguntar a alguien. ¿A quién? Caray, ¿podría alguien ayudarme? Alguien, cualquiera. Ayúdenme. Me voy a suicidar si no lo hacen. [Heron, 1995, p. 10]

No es el único ejemplo. Los estudios indican que cerca de un tercio de los adolescentes gays, lesbianas y bisexuales han intentado suicidarse, una proporción mucho mayor que entre los adolescentes heterosexuales (Bobrow, 2002; D'Augelli, 2002). Las tasas de consumo de drogas, dificultades escolares y huir de su casa son también mayores entre adolescentes homosexuales, lesbianas y bisexuales (D'Augelli y Patterson, 2002). Todos estos problemas se incrementan después de que el adolescente se destapa con los padres, porque las respuestas de éstos con frecuencia son muy negativas (Savin-Williams, 1998). Sin embargo, muchos adolescentes logran *salir del clóset* con éxito y aceptan su identidad gays, lesbiana o bisexual. Un homosexual de 17 años escribió:

> Me gusta lo que soy. He llegado a aceptarme en términos psicológicos y físicos. No sólo me quiero a mí mismo, quiero a todos los que me rodean. Actualmente (para los homosexuales, lesbianas y bisexuales) es muy difícil decirlo. [Heron, 1995, p.15]

Es importante distinguir entre tener *experiencias* homosexuales y tener una *orientación* sexual homosexual. Un alto porcentaje de adolescentes y adultos emergentes (predominantemente hombres) refieren algún juego sexual homosexual, pero sólo alrededor de 2% de los adolescentes a la larga se convierten en adultos con una orientación principalmente homosexual (Michael *et al.*, 1995). En un extenso estudio sobre el tema se investigaron los sentimientos sexuales de la niñez y la adolescencia y las experiencias sexuales de cerca de 1,000 homosexuales y cerca de 500 heterosexuales (Bell, Weinberg y Hammersmith, 1981). Los resultados del estudio indicaron que tener sentimientos principalmente homosexuales en la niñez y la adolescencia fue un mejor predictor de una orientación homosexual en la adultez que tener experiencias homosexuales durante la niñez y la adolescencia. Entre los adultos hombres heterosexuales, cerca de la mitad (51%) habían participado en algún juego sexual homosexual durante la niñez o la adolescencia. Sin embargo, sólo 1% de los hombres heterosexuales dijeron que tuvieron sentimientos predominantemente homosexuales durante la niñez y la adolescencia, en comparación con 59% de los hombres homosexuales. De manera similar, sólo 1% de las mujeres adultas heterosexuales dijeron que habían tenido sentimientos predominantemente homosexuales durante el crecimiento, en comparación con 44% de las lesbianas adultas.

Los adolescentes y los adultos emergentes que son gays, lesbianas o bisexuales enfrentan un número de dificultades que no sufren otros adolescentes por el intenso estigma social contra la homosexualidad que todavía existe en Estados Unidos y en muchos otros países. En una encuesta nacional, 75% de los estadounidenses indicaron que piensan que las relaciones sexuales entre dos personas del mismo sexo siempre o casi siempre están mal (Davis y Smith, 1991), y en algunos estados de ese país la conducta homosexual sigue siendo ilegal. Los adolescentes que se sabe que son gays, lesbianas o bisexuales enfrentan acoso, insultos e incluso maltrato de sus pares. En un estudio, más de tres cuartas partes de los adolescentes gays, lesbianas y bisexuales dijeron que habían sufrido insultos debido a su orientación sexual, y 15% denunció agresiones físicas (D'Augelli, 2002). Más de una tercera parte de ellos dijeron que habían perdido amigos por su orientación sexual. Dada la desagradable recepción que les espera si salen del clóset, no es sorprendente que muchos adolescentes gays, lesbianas y bisexuales escondan sus sentimientos y conducta homosexuales (Davis y Stewart, 1997; D'Augelli *et al.*, 2005).

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Qué piensa usted que explica la homofobia dominante de la sociedad estadounidense? ¿Por qué la homosexualidad hace que mucha gente se sienta incómoda e incluso enojada?

## Uso y no uso de anticonceptivos

Así como las culturas tienen diversas formas de ver la sexualidad adolescente, desde promoverla hasta prohibirla estrictamente, el embarazo adolescente es visto de diversas maneras por diferentes culturas. En la mayoría

de las 186 culturas tradicionales descritas por Schlegel y Barry (1991), las muchachas se casan alrededor de los 18 años. Así, se casan en los tres años posteriores a la menarquia, ya que ésta tiende a presentarse más tarde en la mayor parte de las culturas tradicionales (15 o 16 años) que en las sociedades industrializadas. Además, como vimos en el capítulo 2, en los primeros dos años posteriores a la menarquia, las muchachas ovulan de forma irregular y es menos probable que queden embarazadas durante este tiempo que más adelante, cuando se ha establecido el ciclo de ovulación (Finkelstein, 2001a). Esto significa que para la mayoría de las adolescentes en las culturas tradicionales, aunque hayan tenido relaciones sexuales prematrimoniales, es probable que su primer hijo nazca en el contexto del matrimonio. Y en algunas culturas tradicionales, incluso el hecho de que la muchacha tenga un hijo antes del matrimonio puede ser visto como positivo, como un indicador de que es fértil y capaz de tener más hijos una vez casada (Schlegel y Barry, 1991; Whiting, Burbank y Ratner, 1986)

Es obvio que la situación es bastante diferente para las adolescentes en los países occidentales. Ellas alcanzan la menarquia mucho más temprano, por lo general entre los 12 y 13 años, y se casan mucho después, hacia los 25 y los 29 años. Debido a que la mayoría de las adolescentes en los países occidentales comienzan a tener relaciones sexuales en algún momento entre los 15 y los 19 años, lo que deja un periodo de una década o más entre el tiempo en que comienzan a tener relaciones sexuales y el momento en que se casan. Además, para las adolescentes occidentales tener un hijo sin estar casada y en la adolescencia tiene efectos muy perjudiciales para sus planes a futuro. A diferencia de las culturas tradicionales, en Occidente el lapso entre los 18 y los 22 años es crucial para la preparación educativa y ocupacional. Como se verá en la siguiente sección, los planes educativos y ocupacionales de las muchachas occidentales que tienen un hijo fuera del matrimonio durante esos años se ven impedidos.



En las culturas tradicionales las muchachas se casan alrededor de los 18 años, cerca de dos o tres años después de la menarquia. Aquí, una joven novia en Assam, India.

Por supuesto, en las sociedades industrializadas los adolescentes también tienen la posibilidad de usar diversos métodos anticonceptivos para prevenir el embarazo, métodos que no están al alcance de las muchachas en la mayor parte de las culturas tradicionales. Se espera, por lo menos en teoría, que las adolescentes que hayan tenido relaciones sexuales y que no deseen un hijo usen uno de los eficaces métodos anticonceptivos de las sociedades industrializadas.

Sin embargo, esta posibilidad teórica no siempre concuerda con la realidad, sobre todo en Estados Unidos. La realidad es que muchos adolescentes estadounidenses que tienen sexo no usan anticonceptivos de manera responsable y consistente. En Estados Unidos, cada año se embarazan más de un millón de adolescentes y más de una tercera parte de las muchachas sexualmente activas se embaraza antes de los 20 años (CDCP, 1998; Boyle, 2000). Aunque el uso del condón entre los adolescentes se incrementó sustancialmente durante la década de 1980 y principios de la siguiente, sólo dos terceras partes de los adolescentes sexualmente activos respondieron en una encuesta nacional que ellos o su pareja habían usado condón en su última relación sexual y cerca de una cuarta parte no usó ningún anticonceptivo (CDCP, 2005). Además, incluso entre los adolescentes sexualmente activos que usan anticonceptivos, su uso no es constante (Ford, Sohn y Lepowsky, 2001).

¿Por qué tantos adolescentes sexualmente activos no usan anticonceptivos constantemente? Uno de los principales análisis de esta pregunta es un artículo clásico de Diane Morrison (1985), en el que revisó docenas de artículos sobre este tema. Concluyó que el meollo de la respuesta es que la mayor parte de la actividad sexual adolescente *no es planeada* y *no es frecuente*. Los adolescentes no anticipan que tendrán sexo en un momento dado. La oportunidad está ahí: inician las caricias, se quitan la ropa y "simplemente sucede". Si hay anticonceptivos en ese momento, pueden usarlos, pero si no, corren el riesgo. También el hecho de que el sexo adolescente no es frecuente (una vez o dos al mes, mucho menos frecuente que en los adultos) significa que pueden nunca adquirir el hábito de prepararse para las actividades sexuales regulares.

Algunos profesionales han postulado que el desarrollo cognoscitivo en la adolescencia puede tener un papel. Las operaciones formales mejoran la planeación y la anticipación del futuro, y la capacidad para esta clase de pensamiento apenas se está desarrollando cuando muchos adolescentes se vuelven sexualmente activos. En un estudio con 300 adolescentes sexualmente activos de entre 14 y 19 años se encontró que los adolescentes que tuvieron calificaciones más altas en una medición de operaciones formales, tuvieron mayor probabilidad de reportar el uso de anticonceptivos (Holmbeck *et al.*, 1994). Incluso la fábula personal de la adolescencia facilita a las adolescentes creer que quedar embarazada "no me puede suceder a mí" (Kershaw *et al.*, 2003), en especial cuando son atrapadas por el calor del momento.

Otros profesionales han identificado otros factores relacionados con la probabilidad de que los adolescentes usen anticonceptivos. Tanto para los muchachos como para las muchachas, los adolescentes tienen más probabilidad de usar anticonceptivos si tienen entre 18 o 19 que si tienen entre 14 y 15, si tienen una relación con su pareja y si tienen un buen aprovechamiento académico (Alan Guttmacher Institute [AGI], 1994; Civic, 1999; Cooper *et al.*, 1999). Con frecuencia se dice que una razón para no usar anticonceptivos es que les avergüenza comprarlos y usarlos (Helweg-Larsen y Collins, 1994; MacDonald *et al.*, 1990). Además, algunos jóvenes se resisten a usarlos porque creen que interfieren con el estado de ánimo sexual y los sentimientos románticos (Helweg-Larsen y Collins, 1994; Sheer y Cline, 1994), y algunos hombres se resisten a usar condón porque creen que reduce el placer sexual (MacDonald *et al.*, 1990).

También hay factores culturales en el uso de anticonceptivos. Estados Unidos tiene la tasa más alta de embarazo adolescente que cualquier otro país industrializado (AGI, 1994; 2001; Teitler, 2002), como se muestra en la figura 9.4. Esto no es porque los adolescentes de ese país tengan más sexo que en otros países. La tasa de embarazos entre adolescentes en Canadá es sólo la mitad de la de Estados Unidos, aunque los porcentajes de adolescentes sexualmente activos en los dos países son casi idénticos (AGI, 2001). Los adolescentes de países europeos, como Suecia y Dinamarca, tienen la misma probabilidad de ser sexualmente activos que los adolescentes estadounidenses, pero es mucho menos probable que haya embarazos (Arnett y Balle-Jensen, 1993; Teitler, 2002).

¿Qué explica esto? En parte, las cifras más altas de embarazo adolescente en Estados Unidos se deben a las tasas mayores de pobreza, comparadas con los países europeos. En numerosos estudios se ha encontrado que los adolescentes que provienen de familias de bajos ingresos tienen menor probabilidad que otros adolescentes de usar anticonceptivos (por ejemplo, AGI, 1994; Boyle, 2000; Chilman, 1986). Sin embargo, aunque los análisis se restringen a adolescentes blancos de clase media, los estadounidenses tienen tasas más altas de embarazo prematrimonial que los adolescentes de cualquier otro país occidental (Jones *et al.*, 1987; Manlove, 1998).

La mayoría de los análisis de estas diferencias transnacionales han concluido que el meollo del problema del uso irregular de anticonceptivos son los mensajes mixtos que los adolescentes estadounidenses reciben sobre la sexualidad (Alan Guttmacher Institute, 2002). Antes vimos que la sociedad estadounidense tiene un enfoque semirrestrictivo hacia el sexo adolescente. Esto significa, en la práctica, que los adolescentes estadounidenses no enfrentan muchas prohibiciones para tener sexo, pero el sexo adolescente tampoco es de lo más aceptado (Graber *et al.*, 1999). Los adolescentes reciben mensajes variados de diversas fuentes de socialización (y muy pocos mensajes claros de cualquier otra fuente) sobre la moralidad y la conveniencia del sexo prematrimonial.

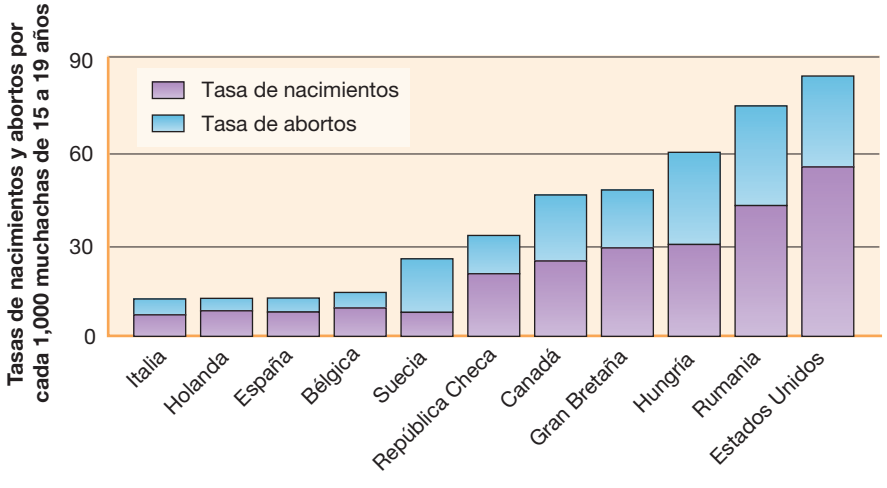



**FIGURA 9.4** Tasas de nacimientos y abortos en adolescentes en países occidentales.
Fuente: Singh y Darroch (2000)

Con frecuencia se culpa a los medios de comunicación de agudizar los deseos sexuales de los adolescentes en forma irresponsable y simplista (Brown *et al.*, 2002). "El sexo satura la vida estadounidense —observa un experto— en los programas de televisión, el cine y los anuncios, pero los medios de comunicación no logran comunicar actitudes responsables hacia el sexo" (Westoff, 1988, p. 254). En la escuela, la mayoría de los adolescentes reciben educación sexual, pero esta "educación" rara vez incluye hablar de forma explícita sobre el uso

de anticonceptivos, como veremos con más detalle más adelante. La comunicación entre padres y adolescentes sobre cuestiones sexuales es poca, en parte por la incomodidad que sienten al abordar esos temas (Crockett, Raffaelli y Moilanen, 2003; Hutchinson y Cooney, 1998). En consecuencia, muchos adolescentes estadounidenses terminan a la mitad: tienen relaciones sexuales de vez en cuando, pero se sienten culpables o por lo menos ambivalentes al respecto y no reconocen que son sexualmente activos. Usar anticonceptivos significaría reconocer su actividad sexual y planear la siguiente ocasión, y muchos de ellos se niegan a hacerlo.

En varios estudios se descubrió evidencia de esta ambivalencia y de su relación con el uso irregular de anticonceptivos (Tschann y Adler, 1997). Por ejemplo, Gerrard (1987) encontró que los adolescentes que se sienten "muy culpables" por sostener relaciones sexuales tienen menor probabilidad que otros adolescentes de revelar este hecho, pero cuando lo hacen es menos probable que usen anticonceptivos. Esto indica que su culpa los lleva a negarse a sí mismos que son sexualmente activos, lo que da como resultado que no se preparen para la siguiente relación sexual. De manera similar, en un importante estudio de la conducta sexual de adolescentes varones, Miller y Moore (1990) concluyeron que una razón clave para que muchos adolescentes no usen anticonceptivos es que no están dispuestos a admitirse a sí mismos que tienen una relación sexual.

Dos grupos de países tienen tasas bajas de embarazo adolescente: los que son permisivos respecto al sexo adolescente y los que categóricamente lo prohíben. Países como Dinamarca, Suecia y Holanda tienen tasas inferiores de embarazo adolescente porque son permisivos con el sexo adolescente (Boyle, 2001; Jones *et al.*, 1987). Hay campañas explícitas de sexo seguro en los medios. Los adolescentes consiguen fácilmente todo tipo de anticonceptivos. Los padres aceptan que sus hijos se vuelvan sexualmente activos antes de los 20 años. No es inusual para los adolescentes en estos países que el novio o la novia pase la noche con ellos en su recámara en la casa de los padres, una práctica apenas imaginable para la mayoría de los estadounidenses (Arnett y Balle-Jensen, 1993).

En el otro extremo del espectro, países restrictivos como Japón, Corea del Sur y Marruecos prohíben estrictamente el sexo adolescente (Davis y Davis, 1989; Hatfield y Rapson, 2005; Stevenson y Zusho, 2002). En esos países incluso se desalientan las citas de adolescentes hasta que en la adultez emergente buscan seriamente una pareja para casarse. Es raro incluso que los adolescentes, varón y muchacha, pasen tiempo solos, mucho menos que tengan contactos sexuales. Algunos adolescentes siguen el llamado de la naturaleza y violan el tabú, pero las violaciones son raras porque el tabú es muy fuerte y la vergüenza de ser expuesto por romperlo es mayor.

Por tanto, los adolescentes estadounidenses tienen lo peor de ambos mundos respecto al uso de anticonceptivos. El sexo adolescente no está vedado, pero tampoco es muy aceptado. Como consecuencia, la mayoría de los adolescentes estadounidenses tiene relaciones sexuales en algún momento antes de llegar a los 18 o 19 años, pero aquellos que son sexualmente activos no están tan cómodos con su sexualidad para reconocer que tienen vida sexual y para prepararse responsablemente para conseguir y usar anticonceptivos.

## Embarazo, aborto y paternidad en la adolescencia

Cuando los adolescentes no usan anticonceptivos y se da un embarazo, ¿cuáles son las consecuencias para los padres y sus hijos? Cerca de 30% de los embarazos de las adolescentes estadounidenses menores de 20 años terminan en aborto provocado y otro 14% en aborto espontáneo (AGI, 1999). De los niños nacidos, sólo 5% se dan en adopción. Los otros son criados por sus madres adolescentes, algunas veces con ayuda del padre del niño, más frecuentemente con la ayuda de la madre de la adolescente.

En Estados Unidos, cada año nacen medio millón de niños de madres adolescentes. Esto puede parecer mucho (y lo es), pero de hecho el índice de natalidad entre las adolescentes ha disminuido de manera constante desde mediados de la década de 1950 hasta el presente, no sólo en Estados Unidos sino en todos los países occidentales (Teitler, 2002). Entonces, ¿por qué hay mucha más preocupación hoy sobre el embarazo adolescente en la sociedad estadounidense que en aquella década? La razón es que en la década de 1950 sólo cerca de 15% de los nacimientos de madres adolescentes tenía lugar fuera del matrimonio, mientras que ahora cerca de dos terceras partes de los nacimientos de adolescentes son de madres solteras. En esa década y la siguiente, la edad promedio de las mujeres para casarse era de sólo 20 años (Arnett y Taber, 1994). Esto significa que muchas muchachas estaban casadas antes de los 20 años y tuvieron a su primer hijo poco después. Ahora, sin embargo, como la edad promedio de las mujeres al casarse es de cerca de 25 años, es muy raro que los jóvenes se casen antes de los 20 años. Si una adolescente tiene un hijo, es bastante probable que no esté casada.

Los índices de natalidad de los adolescentes estadounidenses aumentaron mucho a finales de la década de 1980 y disminuyeron sustancialmente (cerca de 20%) desde principios de la década siguiente y hasta el presente (Lewin, 1998; Santelli *et al.*, 2004). La disminución parece ser resultado de diversos factores, como una ligera reducción en la actividad sexual, los efectos de los pro-

gramas de prevención del VIH y el SIDA y, sobre todo, un marcado incremento en el uso del condón (CDCP, 2002; 2005; Santelli *et al.*, 2004). De acuerdo con una encuesta anual nacional en Estados Unidos, entre los adolescentes de noveno a duodécimo grado, el uso del condón en la última relación sexual se incrementó de 46% en 1991 a 63% en 2003 (CDCP, 2005). Los índices de natalidad de las adolescentes negras se redujeron más durante la década de 1990, pero no obstante tal reducción, los índices de natalidad de las adolescentes negras siguen siendo dos veces mayores que en las adolescentes blancas (Boyle, 2000).

En años recientes, los índices de natalidad de las adolescentes latinas han sido los más elevados, como lo muestra la figura 9.5. De acuerdo con dos estudios recientes (Erickson, 2003; O'Sullivan y Meyer-Bahlberg, 2003), los guiones sexuales de la cultura latina, específicamente el mayor poder de los hombres en las relaciones entre sexos y la idea de que el amor domina a la razón, hace improbable que las parejas de adolescentes latinos usen los anticonceptivos. Sin embargo, los índices de natalidad de las adolescentes latinas también se han reducido desde principios de la década de 1990, pero no tan rápido como los de blancas y negras.

Las adolescentes blancas tienen una probabilidad mucho mayor de abortar que las negras o las latinas (Miller y Moore, 1990). Además, cerca de dos terceras partes de las adolescentes blancas y latinas que se convierten en madres no están casadas, pero casi todas las adolescentes negras que son madres no están casadas (Schellenbach, Whitman y Borkowski, 1992). Ya sean blancas, negras o latinas, las muchachas tienen mayor probabilidad de convertirse en madres adolescentes solteras si provienen de familias pobres y si viven en familias de un solo padre (Boyle, 2000; Manlove, 1998).

Antes de las últimas décadas, el embarazo adolescente era seguido por una "boda apresurada" para evitar el escándalo y asegurar que el niño naciera en una pareja casada (Graber, Britto y Brooks-Gunn, 1999). De acuerdo con un cálculo, cerca de la mitad de las adolescentes estadounidenses que se casaron a finales de la década de 1950 quedaron embarazadas el día de la boda (Fustenberg *et al.*, 1987). En la actualidad, el estigma de las madres solteras se ha desvanecido (aunque no ha desaparecido) y las adolescentes que se embarazan tienen una probabilidad mucho mayor de tener al niño aun sin estar casadas. En la figura 9.6 se muestra la tendencia de la segunda mitad del siglo pasado.

La preocupación por el embarazo adolescente no es sólo moral, basándose en la opinión de muchos estadounidenses de que los adolescentes no deberían tener contactos sexuales. La preocupación también tiene que ver con las consecuencias prácticas para la madre adolescente y su hijo. Para la madre soltera adolescente, tener un hijo significa que tendrá una probabilidad dos veces mayor que sus pares de dejar la escuela y será menos probable que consiga trabajo o que vaya a la universidad después de la preparatoria, en comparación con sus coetáneas que vienen de un ambiente económico similar (Miller *et al.*, 2003). Asimismo, las madres adolescentes tienen menos posibilidades que sus pares de casarse, y si lo hacen es más probable que se divorcien (Moore y Brooks-Gunn, 2002). Además, muchas madres adolescentes están muy lejos de la madurez del desarrollo emocional y social, y se sienten abrumadas por las responsabilidades de la maternidad (Leadbeater y Way, 2001). La maternidad adolescente trae problemas aun antes de embarazarse, como un aprovechamiento académico pobre, trastornos de conducta y problemas psicológicos; convertirse en madre sólo agrava las dificultades (Miller-Johnson *et al.*, 1999; Stouthamer-Loeber y Wei, 1998; Woodward y Fergusson, 1998).

¿Qué sucede después de la adolescencia? ¿Las madres adolescentes regresan el camino y tratan de igualar a sus pares? Un estudio clásico de Furstenberg, Brooks-Gunn y Morgan (1987) inició en 1966 con una muestra de 300 madres adolescentes urbanas, la mayoría negras y de bajo nivel

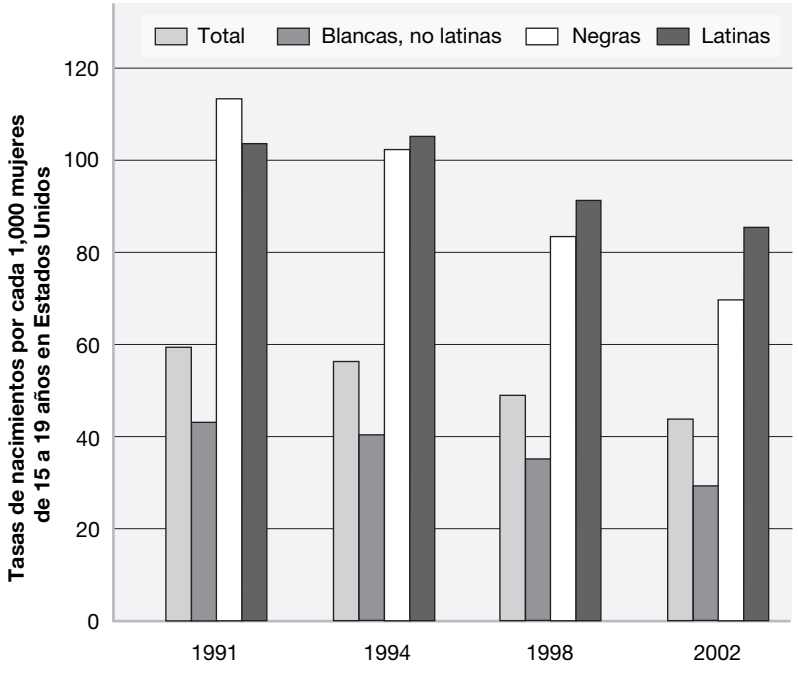



**FIGURA 9.5** Tasas de nacimientos en adolescentes de diferentes grupos étnicos.
Fuente: National Vital Statistics Report (2003).

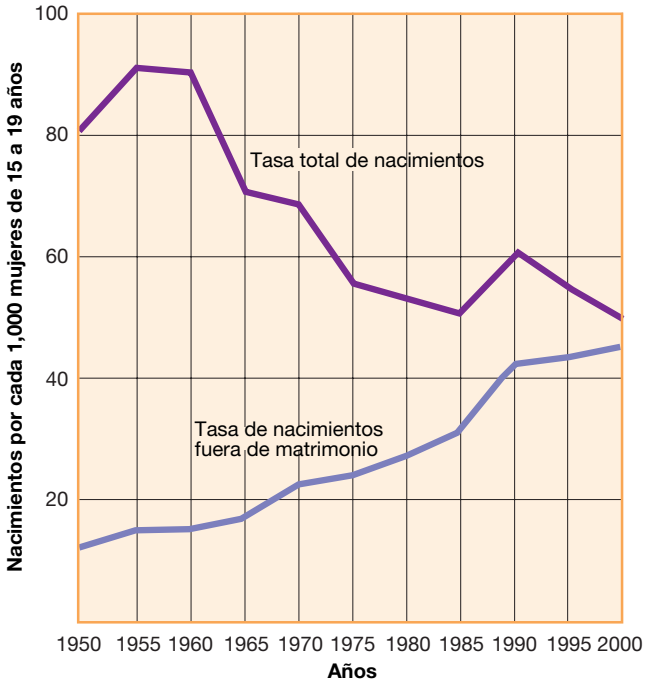



**FIGURA 9.6** Tasa de natalidad total en adolescentes y tasa de nacimientos fuera de matrimonio, 1950-2000.
Fuente: www.childstats.gov (2000).

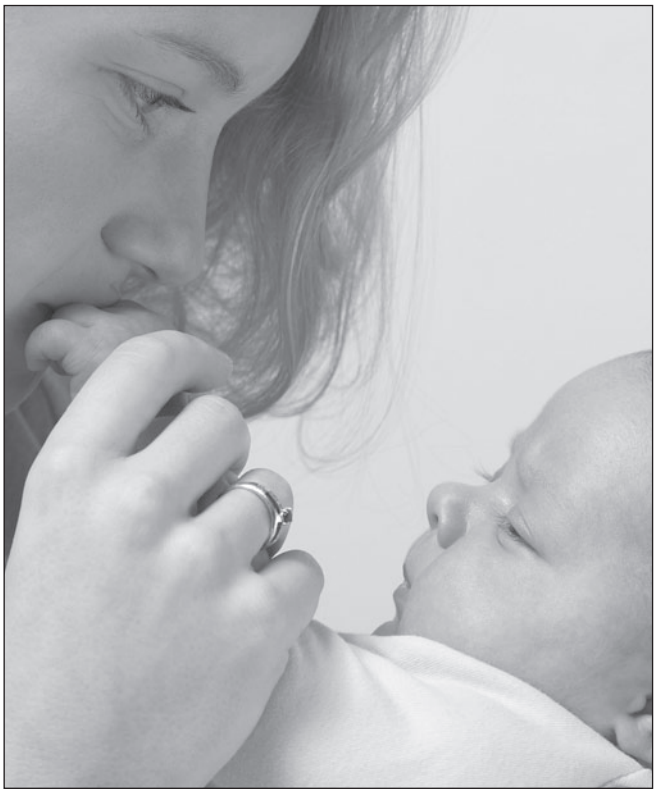
socioeconómico cuando tuvieron su primer hijo y dio seguimiento tanto a las madres como a los hijos hasta 1984, cuando los hijos cumplieron 18 años. Cinco años después de dar a luz, las madres estaban rezagadas con respecto a sus coetáneas en cuanto al progreso educativo, ocupacional y económico. Sin embargo, para el seguimiento final, 18 años después de haber iniciado el estudio, la situación de vida de las madres era de una asombrosa diversidad. Una cuarta parte de las madres dependía de los programas de bienestar social y se habían mantenido así la mayor parte del periodo de 18 años. En contraste, otra cuarta parte había logrado ingresar a la clase media, adquirieron suficiente experiencia educativa y ocupacional como para tener un progreso económico sustancial. La mayoría de las madres había terminado la preparatoria y una tercera parte de ellas había completado por lo menos algo de la educación universitaria. Educarse y casarse se relacionaron con resultados económicos más favorables.

En un estudio más reciente, Leadbeater y Way (2001) dieron seguimiento a más de 100 madres adolescentes primordialmente puertorriqueñas y afroestadounidenses de Nueva York durante seis años. Al sexto año del seguimiento, 63% de las madres se mantenía en los programas de asistencia social y 61% había tenido por lo menos otro hijo; no obstante, 78% se había cambiado de la casa de sus padres para vivir independientemente o con una pareja. De especial interés en el estudio fueron 15 madres que mostraron una excepcional resiliencia, esto es, que a pesar de la maternidad precoz funcionaban bien después de seis años en cuanto logros educativos, trabajo y salud física y mental. Hubo muchas razones para tal resiliencia, como el hecho de contar con familiares que les dieron apoyo emocional pero que les exigían una conducta responsable, familiares o novios que conferían mucho valor a la educación y tener una fuerte voluntad de salir adelante. En conjunto, los estudios muestran tanto los peligros de la maternidad adolescente como, para algunas, las posibilidades de prosperar.

No se han realizado tantos estudios sobre paternidad como sobre la maternidad en la adolescencia, pero en los estudios con que contamos se ve que convertirse en padre a esa edad también acarrea diversos resultados negativos. Los padres adolescentes tienen mayor probabilidad que sus pares masculinos de divorciarse, tener menos escolaridad y un trabajo de menor ingreso (Nock, 1998; Resnick, Wattenberg y Brewer, 1992). También son más proclives a varios problemas, como drogadicción y alcoholismo, faltas a la ley y sentimientos de ansiedad y depresión (Buchanan y Robbins, 1990; Miller-Johnson *et al.*, 2004). Al igual que las madres adolescentes, los problemas de los padres adolescentes con frecuencia se iniciaron antes de la paternidad (Fagot *et al.*, 1998; Nock, 1998; Thornberry *et al.*, 1997). En un estudio longitudinal (Miller-Johnson *et al.*, 2004), la conducta agresiva a los ocho años fue un factor de predicción de convertirse en padre en la adolescencia. En su mayor parte, los padres adolescentes intervienen poco en la vida de su hijo. En un estudio se encontró que sólo en una cuarta parte de los casos la madre adolescente consideraba que el padre adolescentes tenía una relación "cercana" con el niño cuando éste tenía tres años (Leadbeater *et al.*, 1994).

¿Cuáles son las consecuencias para los niños nacidos de madres adolescentes? Estos niños enfrentan grandes probabilidades de sufrir dificultades en la vida, las cuales comienzan aun antes de nacer (Miller *et al.*, 2003). Sólo una de cada cinco madres adolescentes recibe cuidados prenatales durante los primeros tres meses de embarazo. En parte por este motivo, los hijos de madres adolescentes tienen más posibilidad de ser prematuros y tener bajo peso al nacer; estos dos factores auguran diversos problemas físicos y cognoscitivos en la infancia y en la niñez. Los hijos de madres adolescentes también enfrentan gran probabilidad de presentar problemas conductuales durante la niñez, como mala conducta en la escuela, delincuencia y actividad sexual precoz (Brooks-Gunn y Chase-Lansdale, 1995; Moore y Brooks-Gunn, 2002).

Sin embargo, los especialistas han subrayado que los problemas de los niños no sólo se deben a la juventud



Tener un hijo en la adolescencia enfrenta a la madre y al bebé a muchas dificultades.

de las madres, sino al hecho de que la mayoría de las madres adolescentes también son pobres (Boyle, 2002; Schellenbach *et al.*, 1992). Tener una madre joven, soltera o pobre pone a los niños en un gran riesgo de sufir problemas de desarrollo. Los niños cuyas madres tienen las tres características (como sucede con la mayoría de las madres adolescentes) crecen en un ambiente en el que les será difícil prosperar.

***Aborto*** Si tener un hijo en la adolescencia trae serias consecuencias para las madres adolescentes y sus hijos, ¿qué pasa con las madres adolescentes que abortan? Los estudios han encontrado pocas evidencias de daño físico o psicológico grave en las adolescentes que abortan un embarazo no deseado (Hayes, 1987; Adler, Ozer y Tschann, 2003). De hecho, las adolescentes que abortan están mejor psicológica y económicamente que las que dan a luz (Zabin, Hirsch y Emerson, 1989). No obstante, muchas sienten culpa y estrés emocional y abrigan una gran ambivalencia sobre su decisión de abortar (Franz y Reardon, 1992; Miracle *et al.*, 2003). El aborto sigue siendo tremendamente controvertido en la sociedad estadounidense, en especial respecto a los adolescentes. En el año 2000, 29 estados exigían ya fuera una **notificación a los padres** (se pedía que los adolescentes notificaran a sus padres antes de abortar) o el **consentimiento de los padres** (se pedía que los adolescentes recabaran el permiso de sus padres para abortar) (Adler *et al.*, 2003).

## La sexualidad en la adultez emergente

*"El sexo es sólo una parte normal de la vida y nadie pierde los estribos por tenerlo."*

—Muchacha de 19 años (citado en Lefkowitz, 2006, p. 251)

En lo que respecta a los adolescentes, la actividad sexual (en especial el coito) es vista por los adultos como un problema que debe prohibirse o al menos minimizarse. Esto es cierto tanto entre el público en general como entre los investigadores, quienes tienden a incluir al sexo como un "problema de conducta" entre los adolescentes (Jessor y Jessor, 1977; Jessor, 1999). Esto en parte se debe a las altas tasas de embarazos no deseados y a las enfermedades de transmisión sexual que acompañan el sexo adolescente, y en parte a que los adultos creen que los adolescentes no están maduros emocionalmente para las relaciones sexuales (Michael *et al.*, 1995).

Sin embargo, en lo que atañe a los adultos emergentes, el sexo es visto como una "parte normal de la vida" por los adultos en general y por los propios adultos emergentes (Lefkowitz, 2005, 2006). Esto no significa que los adultos aprueben o acepten del todo el sexo entre los adultos emergentes. De hecho, muchos padres estadounidenses no permiten que la pareja romántica de sus hijos adultos emergentes pase la noche en su casa (Arnett, 2004a). En cualquier caso, los padres se oponen menos al sexo entre adultos emergentes que entre adolescentes. Para los mismos adultos emergentes, como vimos arriba, la mayoría tiene sexo por lo menos una vez de adolescentes y pocos esperan casarse antes de los 25 años, así que tienden a ver el sexo como parte normal de sus vidas durante la adultez emergente.

En su conducta sexual, así como en otros aspectos de sus vidas, hay gran diversidad entre los adultos emergentes. El patrón más común entre estadounidenses de 18 a 24 años es haber tenido una pareja el año anterior (Lefkowitz, 2006; Michael *et al.*, 1995). Sin embargo, los adultos emergentes tienen más probabilidad que los adultos de cualquier edad de haber tenido ya sea más o menos parejas sexuales. Cerca de una tercera parte de las personas de 18 a 24 años dicen que tuvieron dos o más parejas el año anterior (Civic, 1999), pero cerca de una tercera parte también afirma que tuvo relaciones

sexuales pocas veces o ninguna vez el año anterior (Michael *et al.,* 1995). Al inicio de la adultez emergente, 18 años, cerca de la mitad de los estadounidenses había tenido relaciones sexuales al menos una vez, y para los 25 años casi todos los adultos emergentes habían tenido relaciones por lo menos una vez, pero los que la habían tenido relativamente tarde, eran "abstemios activos" más que "abstemios accidentales" (Lefkowitz, 2006), esto es, permanecían vírgenes más tiempo porque habían elegido esperar y no porque no tuvieron oportunidad de tener sexo. Las razones comunes para abstenerse son el miedo al embarazo, miedo a las enfermedades de transmisión sexual, ideas religiosas o morales y el sentimiento de no haber encontrado aún a la persona indicada (Lefkowitz, Gillen, Shearer y Boone, 2004; Sprecher y Regan, 1996).

La conducta sexual en la adultez emergente tiene lugar de manera más común en el contexto de una relación romántica cercana (Lefkowitz, 2006). Sin embargo, los adultos emergentes tienen más probabilidad que los adultos de grupos de mayor edad de participar en el sexo recreativo, popularmente conocido en la actualidad como "acostón" (una experiencia sexual de una sola ocasión con alguien que no es muy conocido, y que puede o no incluir coito). En un estudio, 30% de los universitarios que eran adultos emergentes refirieron por lo menos un episodio de acostón que incluyó coito y el otro 48% declaró por lo menos un episodio de acostón sin coito (Paul, McManus y Hayes, 2000). Los adultos emergentes hombres tienen más probabilidad que las mujeres de tener actitudes sexuales que favorecen el sexo recreativo: están más dispuestos que las mujeres a tener sexo con alguien que conocen de unas cuantas horas, con dos parejas diferentes en el mismo día y con alguien que no aman (Knox, Sturdivant y Zusman, 2001).

Con frecuencia, los acostones están mediados por el alcohol. En varios estudios, de una cuarta parte a la mitad de los adultos emergentes dijeron que habían consumido alcohol antes de su encuentro sexual más reciente (Lefkowitz, 2006), y los adultos emergentes que beben tienen mayor probabilidad de haber tenido varias parejas sexuales (Santelli *et al.*, 1998). El ambiente universitario es especialmente propicio para el acostón, ya que junta a muchos adultos emergentes en un escenario común que incluye eventos sociales frecuentes que involucran el consumo de alcohol (Sperber, 2001).

La mayor parte de los adultos emergentes son bastante responsables con el uso de anticonceptivos. Sólo 6% de los adultos emergentes sexualmente activos dice que nunca ha usado métodos anticonceptivos, aunque otra cuarta parte refiere un uso irregular o inefectivo (Civic, 1999; Hogben y Williams, 2001). Más de 80% declara que usa condón en los acostones (Corbin y Fromme, 2002; Paul *et al.*, 2000). Conforme avanza una relación romántica entre adultos emergentes, pasan del uso del condón a anticonceptivos orales, porque creen que se siente mejor el sexo sin condón o porque cambiar a anticonceptivos orales significa un nivel más profundo de confianza y compromiso (Hammer *et al.*, 1996; Lefkowitz, 2006).

El sexo en la adultez emergente puede ser divertido y es visto como una parte normal y placentera de la vida, pero esto no significa que no sea problemático. El largo periodo entre el inicio de la actividad sexual en la adolescencia y la entrada al matrimonio en la adultez joven incluye una serie de parejas románticas así como acostones ocasionales, y en el curso de estos años no son raros los embarazos no deseados. Aunque el uso responsable de anticonceptivos es la norma entre los adultos emergentes, el uso irregular e ineficiente es lo bastante común para hacer a la adultez inicial el periodo en que tanto el aborto como los nacimientos fuera de matrimonio son lo más común (Jones, Darroch y Henshaw, 2002; Singh, Darroch y Frost, 2001). La adultez emergente es también el periodo de más riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, como veremos con detalle en la siguiente sección.

## Enfermedades de transmisión sexual

*"En la actualidad, básicamente quieres una prueba de sangre antes de irte a la cama con alguien. Yo no creo que me atrevería a tener sexo no protegido, es decir, sin condón. Siempre he sabido mucho sobre el sida. No creo que pondría en riesgo mi vida por algo como eso."*

—Gabriela, 22 años (en Arnett, 2004a, p. 91)

*"Dormí con ese muchacho una vez (un muchacho, una vez) y no usamos nada, no sé por qué. Los dos fuimos estúpidos [...] [Después de mi siguiente examen ginecológico] me llamaron y me dijeron que dio positivo para Chlamydia. Eso me sorprendió porque no podía creer que me pasara a mí."*

—Holly, 23 años (en Arnett, 2004a, p. 93)

*"[Cuando supe que tenía herpes] Me afectó mucho. Mucho. Realmente me quedé helada. Me sentía marcada de por vida. En cierta forma me siento burlada, pero al mismo tiempo voy a tener que vivir con eso. Así son las cosas."*

—Freda, 22 años (en Arnett, 2004a, p. 93)

Además del problema del embarazo no deseado, el sexo en la adolescencia y en la adultez emergente lleva consigo un riesgo relativamente alto de contraer enfermedades de transmisión sexual (ETS). Pocos jóvenes tienen contacto sexual con muchas parejas, pero la mayoría de las relaciones amorosas de la juventud no duran mucho. Los jóvenes se meten en una relación que dura unos cuantos meses, algunas veces la relación sexual es parte de ella y luego se rompe y se acaba. De esta forma, los jóvenes adquieren experiencia del amor y el sexo y del trato con otras personas. Por desgracia, tener sexo con diversas personas, aunque sea con una a la vez, presenta el riesgo importante de las enfermedades de transmisión sexual. En consecuencia, muchos adolescentes y adultos emergentes sufren estas enfermedades. Alrededor de los 24 años, uno de cada tres estadounidenses sexualmente activos contrae una ETS (Boyer *et al.*, 1999). La mitad de las ETS en Estados Unidos ocurren en personas entre los 15 y los 24 años (Weinstock *et al.*, 2004).

**Frecuencia estimada de las ETS seleccionadas entre personas de 15 a 25 años en Estados Unidos**

| ETS | Prevalencia |
|---|---|
| Chlamydia | 1 millón |
| Herpes genital | 4.2 millones |
| VPH | 9.2 millones |

Fuente: Weinstock y Cates (2004).

Los síntomas y consecuencias de las ETS varían mucho, desde los meramente molestos ("ladillas") hasta los mortales (VIH/SIDA). Entre estos extremos, muchas otras ETS dejan a la mujer joven en peligro de infertilidad, ya que el sistema reproductivo femenino es mucho más vulnerable que el del hombre a la mayoría de las ETS y sus secuelas (King, 2005). Otra causa de preocupación sobre las ETS es que sus tasas son especialmente altas entre los jóvenes negros y latinos que viven en zonas urbanas de Estados Unidos (CDCP, 2002; DiClemente y Crosby, 2003), en parte porque en estas poblaciones se dan más conductas que favorecen las ETS, además de que se usan drogas intravenosas y se practica el sexo inseguro.

Es necesario mencionar otras dos características generales de las ETS antes de hablar de ETS específicas. Una es que mucha gente que tiene ETS es **asintomática**, es decir, que no manifiesta síntomas de la enfermedad. En estas circunstancias es muy probable que infecten a otros, ya que ni ellos saben que están infectados. Segunda, algunas ETS (como el herpes y el VIH) tienen un **periodo de latencia** que puede durar años. Esto significa que pasa mucho tiempo entre el contagio y el momento en que se empiezan a manifestar los síntomas, y durante este tiempo pueden infectar a otros sin que ellos mismos o sus parejas lo sepan.

Ahora consideraremos brevemente algunas de las principales ETS: *Chlamydia*, virus del papiloma humano (VPH), herpes y VIH/SIDA.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cree usted que los adolescentes y los adultos emergentes tendrían más probabilidad de usar condón si supieran que muchas personas que tienen ETS son asintomáticas? Justifique su respuesta.

***Chlamydia*** La *Chlamydia* es una de las ETS más comunes y con las tasas más altas entre adolescentes y adultos emergentes. De los casos declarados en Estados Unidos, 74% ocurren en personas entre 15 y 24 años de edad (Weinstock *et al.*, 2004). Se calcula que infecta a una de cada siete mujeres adolescentes y a uno de cada 10 hombres adolescentes (Hersch, 1991), con tasas de más de 20% encontradas en los campus universitarios (Estrin y Do, 1988). Es la causa principal de infertilidad femenina, en parte porque si se deja sin tratamiento es causa de enfermedad pélvica inflamatoria (EPI), que produce infertilidad. Entre 20% y 40% de las mujeres con *Chlamydia* desarrolla EPI (King, 2005).

La *Chlamydia* es muy contagiosa: 70% de las mujeres y 25% de los hombres la contraen durante un único episodio sexual con una pareja infectada. Además, 75% de las mujeres y 25% de los hombres con esta enfermedad son asintomáticos (Cates, 1999). Cuando se presentan, los síntomas son dolor durante la micción, durante el coito y en la parte baja del abdomen. La *Chlamydia* puede ser tratada con antibióticos, pero en años recientes los antibióticos se han vuelto menos eficientes porque su uso generalizado ha llevado a adaptaciones evolutivas de la *Chlamydia*, que la hacen más resistente (King, 2005).

***Virus del papiloma humano (VPH)*** El VPH infecta las células de la superficie del cuerpo, sobre todo en el pene y el ano en el hombre y en el cérvix, vagina, vulva y ano en la mujer. Hay una amplia variedad de infecciones de VPH, pero pueden dividirse en dos categorías generales: infecciones asintomáticas y verrugas genitales. El VPH es la ETS más común, y hay estudios que calculan la tasa de infección entre adultos estadounidenses de 20% a 46% (Kirwan y Herrington, 2001). Sin embargo, nueve de cada 10 casos de VPH son asintomáticos, y por lo menos 80% de los casos asintomáticos

desaparecen solos en varios meses. Para las personas que desarrollan verrugas genitales como consecuencia del VPH, los primeros síntomas aparecen de las tres semanas a los ocho meses después del contacto sexual con la pareja infectada. Las verrugas producen comezón, irritación y sangrados. Las personas asintomáticas de todos modos contagian a sus parejas mientras tienen el virus, incluso sin saberlo.

Se dispone de diversos tratamientos para las verrugas genitales, desde medicamentos que secan las verrugas hasta cirugía láser. Sin embargo, ninguno de los tratamientos ataca el virus causal, de modo que son comunes las recurrencias. Peor aún, las mujeres que contraen el virus tienen un riesgo muy alto de sufrir cáncer cervical, aunque pasan de 5 a 25 años desarrollarlo. Para estas mujeres es especialmente importante hacerse exámenes pélvicos regulares a modo de detectar el cáncer cervical lo bastante temprano para tratarlo con buenos resultados.

***Herpes simple*** El herpes simple es una ETS causada por un virus. Tiene dos variantes. El herpes simple I (VHS-1) se caracteriza por úlceras en la boca y la cara. El herpes simple II (VHS-2) se caracteriza por úlceras en los genitales. La enfermedad es muy infecciosa y se estima que 75% de las personas expuestas a una pareja infectada se infectan también (Carroll y Wolpe, 1996).

Los síntomas aparecen en cualquier momento de un día a un mes después de infectarse. Primero se presenta una sensación de escozor en el área afectada, seguida por la aparición de las úlceras. Las úlceras duran de tres a seis semanas y pueden ser dolorosas. Junto con las úlceras aparecen ampollas que se revientan y escurren un líquido amarillento. Otros síntomas son fiebre, dolor de cabeza, comezón y fatiga. Estos otros síntomas llegan a su máximo dentro de los cuatro días de la aparición de las ampollas.

Cuando las úlceras y las ampollas cicatrizan, la mayoría de la gente con herpes tiene por lo menos un episodio recurrente. Las mujeres experimentan síntomas más intensos y perdurables. El tratamiento dentro de los cuatro días de los síntomas iniciales reduce la posibilidad de episodios recurrentes (Carrol y Wolpe, 1996). Se han preparado diversos medicamentos para aliviar los síntomas y acelerar el proceso de cicatrización durante un episodio (King, 2005). Sin embargo, actualmente no hay cura para el herpes. Cuando la gente se infecta, la probabilidad de un episodio recurrente siempre está presente, y las mujeres con herpes corren el riesgo de sufrir cáncer cervical y transmitir el virus a sus bebés en el parto. Por esta razón, padecen aflicción psicológica con ansiedad, culpa, ira y depresión cuando se diagnostica el herpes (Aral, Vanderplate y Madger, 1988). No obstante, el herpes es infeccioso sólo cuando ocurre un episodio. La enfermedad puede ser manejada si la persona tiene una pareja comprensiva y que proporciona apoyo (Longo *et al.*, 1988).

### *VIH/SIDA*

*"Es realmente una cosa espantosa. Si por alguna razón no eres cuidadoso o se te olvida usar protección, quedas paranoico durante largo tiempo, hasta que te haces la prueba. Nadie que yo conozca lo tiene [el VIH] ahora, pero todos le temen. Nunca se puede estar seguro."*

—Holly, 18 años (en Bell, 1998, p. 119)

Las ETS analizadas hasta el momento se conocen desde hace mucho tiempo, pero el VIH/SIDA apareció hace poco y se diagnosticó por primera vez en 1981 (King, 2005). En esta ETS, el virus de inmunodeficiencia humana (VIH) causa el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA), el cual despoja al cuerpo de su capacidad para defenderse de las infecciones. Sin esta capacidad, el cuerpo es muy vulnerable a una amplia variedad de males y enfermedades.

El VIH se transmite por medio de los fluidos corporales, incluyendo semen, fluidos vaginales y sangre. Por lo general, el virus entra al cuerpo por el recto, la vagina o el pene, durante el coito anal o vaginal. Otra forma común de transmisión es mediante agujas compartidas entre consumidores de drogas intravenosas. De los casos de infección del VIH en Estados Unidos, 99% son resultado del coito entre parejas homosexuales o bisexuales (CDCP, 1999), pero fuera de Estados Unidos el VIH/SIDA se ha extendido principalmente entre parejas heterosexuales (Ashford, 2002). Las razones de esta diferencia no son claras. Igual que con las otras ETS, la mujer es más vulnerable que los hombres a la transmisión del VIH/SIDA.

El VIH/SIDA tiene un periodo de latencia inusualmente largo. Cuando se adquiere el virus VIH, las personas que lo contraen son asintomáticas durante al menos cinco años antes de que aparezcan los síntomas del SIDA, y en algunos casos hasta 10 años (King, 2005). Así, pocos adolescentes tienen SIDA, pero su incidencia crece a principios de los 20 años, y los casos de SIDA que aparecen al inicio de los veintes ocurren principalmente en personas que contrajeron el virus del VIH en algún momento anterior. La incidencia del SIDA ha crecido de manera espectacular desde que se diagnosticó por primera vez en 1981, y para mediados de la década de 1990 el SIDA fue la principal causa de muerte entre los estadounidenses de entre 25 y 44 años de edad (CDCP, 1999). Las tasas de VIH/SIDA son especialmente altas entre adolescentes sin hogar (Rosenthal y Rotheram-Borus,

2005; Whitbeck y Hoyt, 1999) y entre los adolescentes de grupos minoritarios que viven en las zonas urbanas en Estados Unidos (Smith *et al.,* 1993). El SIDA ha sido más devastador en el sur África, donde tienen lugar 10 de cada 11 nuevas infecciones de VIH de todo el mundo y donde más de la cuarta parte de la gente joven está infectada (Bankole *et al.*, 2004). La prevalencia del SIDA también ha mostrado incrementos notables en Rusia, la India y China, especialmente entre los jóvenes (United Nations Programme on HIV/AIDS, 2003).

No hay síntomas visibles cuando la persona contrae el VIH, pero la evidencia se recaba con una prueba de sangre aproximadamente seis semanas después de la infección. Más tarde, durante el periodo de latencia del VIH, la persona experimenta síntomas de gripe que incluyen fiebre, ulceración de la garganta, fatiga e inflamación de los ganglios linfáticos en el cuello y las axilas. Después de este brote inicial de síntomas, puede que no aparezca mayor evidencia de la enfermedad hasta varios años más tarde. Cuando aparece el SIDA, por lo regular es en forma de síntomas de enfermedades poco usuales que la gente rara vez contrae a menos que exista algo muy malo con su sistema inmunológico. Los síntomas específicos del SIDA son síndrome de desgaste, en el que la persona pierde mucho peso y se ve extremadamente demacrada.

El tratamiento del SIDA es extremadamente difícil, ya que el virus tiene la capacidad de transformarse y hacer que los medicamentos resulten ineficaces. Sin embargo, en años recientes se han comenzado a establecer tratamientos médicos eficaces para prolongar la vida de los infectados. No obstante, el índice de mortalidad para las personas con SIDA sigue siendo muy alta. En África, donde se da la mayor incidencia de SIDA, rara vez se tiene acceso a los medicamentos más eficaces. En muchos países en desarrollo se llevan a cabo programas de intervención para reducir el riesgo del VIH entre adolescentes, pero su eficacia ha sido limitada (Bankole *et al.*, 2004; Magnussen *et al.*, 2004).

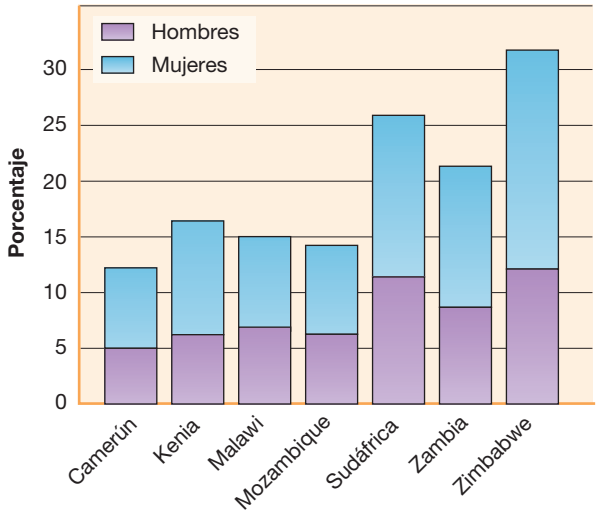



**FIGURA 9.7** Porcentaje estimado de personas de 15 a 25 años de edad con SIDA en algunos países africanos.

Fuente: Bankole *et al.* (2004).

Después de esta larga letanía sobre las ETS y sus consecuencias, ¿se siente usted preocupado? Bueno, si es un adulto emergente sexualmente activo, debería estarlo. La adultez emergente es por mucho la edad en que el riesgo de contraer ETS es mayor, ya que los adultos emergentes tienen mucho mayor probabilidad que personas de otras edades de tener sexo con varias parejas (King, 2005). Con suerte, la información presentada aquí será suficiente para estimularlo a hacerse exámenes médicos regulares si es sexualmente activo. En especial, las mujeres jóvenes deberían hacerse exámenes pélvicos y la prueba de Papanicolaou, porque tienen más alto riesgo que los hombres jóvenes para contraer todas las ETS.

## Educación sexual

Uno podría pensar que con estas altas tasas de embarazos y de ETS en la adolescencia y en la adultez emergente, habría un amplio consenso en Estados Unidos por mejorar la educación de los jóvenes para evitar estos problemas. Sin embargo, los temas no son tan simples y claros cuando se refieren a los estadounidenses y la sexualidad. Nunca ha sido tan evidente la ambivalencia estadounidense sobre el sexo adolescente como en el tema de la educación sexual (Crockett *et al.*, 2002).

Cierto que hay un amplio consenso en la sociedad de ese país sobre que las altas tasas de embarazos prematrimoniales y ETS en la adolescencia son problemas serios que deben paliarse. Sin embargo, hay también grandes desacuerdos sobre cuál sea la solución. Por un lado están los que proponen una **educación sexual integral**, que defienden que los programas de educación sexual empiecen a una temprana edad e incluyan información detallada sobre el desarrollo y la conducta sexuales, con fácil acceso a los anticonceptivos para los adolescentes que eligen ser sexualmente activos. Por otro lado están los opositores a la educación sexual, que abogan por programas que promueven la abstinencia antes del matrimonio y que en cambio creen que los programas de educación sexual alientan la promiscuidad y son síntoma del desmoronamiento moral de la sociedad estadounidense (Alexander, 1998). Entre los dos grupos se encuentran los adolescentes, que crecen en un ambiente de socialización que incluye los dos mensajes y que eli-



En algunos estudios se ha encontrado que la información de salud en las escuelas es eficaz para reducir las tasas de embarazo en adolescentes.

gen el "punto medio": tener sexo prematrimonial sin el reconocimiento de su sexualidad, con lo que ni planean ni usan anticonceptivos de manera responsable.

Los programas de educación escolares deben enfrentar esta ambivalencia y la tremenda división de opiniones que llega a darse con los padres de los muchachos a los que enseñan. La mayoría de las escuelas tienen algún programa de educación sexual. Para el año 2000, 70% de los adolescentes estadounidenses que asistían a escuelas públicas recibieron algún curso de educación sexual (Landry, Singh y Darroch, 2000). Sólo 20 estados exigieron que las escuelas contaran con algún programa de educación sexual, pero 38 estados requirieron instrucción sobre prevención del VIH/SIDA (SIECUS, 2003).

Los sistemas escolarizados de Estados Unidos eligen el contenido de sus programas de educación sexual, lo que da por resultado grandes variaciones de duración y contenido que se enseña a los niños y adolescentes. Lo más común es que los programas simplemente incluyan información sobre la anatomía y fisiología del desarrollo sexual, como parte de un curso de educación de biología o física, quizá con alguna información sobre las ETS (DiClemente y Crosby, 2003). La mayoría de los programas evitan temas como el aborto y la orientación sexual y sólo la tercera parte analizan la conducta sexual (SIECUS, 2003). Menos de 10% de los adolescentes estadounidenses reciben educación sexual completa para el momento en que terminan la preparatoria (SIECUS, 2003).

En los análisis sobre la eficacia de los programas de educación sexual en Estados Unidos se ha encontrado que aumentan el conocimiento de los adolescentes sobre su anatomía, su fisiología y, en cierto grado, incluso sobre anticonceptivos. Por desgracia, los programas sólo tienen un pequeño efecto en *1)* la comunicación con las parejas o los padres sobre sexo o anticonceptivos, *2)* la frecuencia de las relaciones sexuales, o *3)* el uso de anticonceptivos (Kirby, 2000; Stout y Rivera, 1989). Sin embargo, ya que los programas varían mucho en Estados Unidos, hablar acerca de los efectos "totales" de la educación sexual es engañoso. Los programas que se enfocan en el conocimiento tienen poca influencia en la conducta sexual del adolescente, pero se ha encontrado que los programas más extensos han sido eficaces.

En un informe se revisaron docenas de programas de educación sexual y se concluyó que hay 10 características que hacen que dichos programas funcionen (Kirby, 2001):

1. Se enfocan en la reducción de una o más conductas sexuales que llevan al embarazo no deseado o a la infección con VIH/SIDA.
2. Basan el programa en aproximaciones teóricas formuladas para tratar otras conductas de riesgo, como la teoría cognoscitiva conductual, que recompensa los cambios de pensamientos y conducta.
3. Dan un mensaje claro sobre la actividad sexual y el uso del condón o de anticonceptivos y refuerzan continuamente ese mensaje.
4. Proporcionan información precisa y básica sobre los riesgos y métodos para evitar el coito o el embarazo y las ETS.
5. Incluyen actividades que enseñan cómo tratar con las presiones sociales, como por ejemplo, información que ayuda a refutar argumentos del tipo "todos lo hacen" o actividades que generan el apoyo de los pares para resistir las presiones sociales.
6. Proporcionan un modelo y práctica en habilidades para la negociación y el rechazo, cómo decir que no, cómo insistir en el uso de condón o de otros anticonceptivos y cómo asegurarse de que el lenguaje corporal apoye el mensaje verbal.
7. Usan una variedad de métodos de enseñanza para alentar a los participantes y personalizar la información.
8. Incorporan metas conductuales, métodos de enseñanza y materiales específicos para la edad, cultura y experiencia sexual de los estudiantes.
9. Imparten el programa durante un periodo suficiente (por lo menos 14 horas distribuidas en varias semanas).

10. Capacitan a los profesores, trabajadores jóvenes o pares líderes (al menos durante seis horas) que creen en el programa.

En años recientes, en Estados Unidos se ha dedicado mucha atención y dinero a los programas de educación sexual que promueven la abstinencia, que animan a los adolescentes a esperar hasta el matrimonio antes de tener relaciones sexuales. En su mayor parte, se ha encontrado que los programas que sólo incluyen educación para la abstinencia no logran reducir las tasas de relaciones sexuales entre los adolescentes (Lantier, 1998). Además de los programas de abstinencia, se han vuelto muy comunes las promesas públicas de virginidad, en las cuales los adolescentes se comprometen a abstenerse del sexo hasta casarse. De acuerdo con la investigación, desde 1991 varios millones de adolescentes estadounidenses han hecho esta promesa en respuesta a un movimiento organizado por la Iglesia Bautista del Sur (Boyle, 2004). La investigación indica que la probabilidad de tener relaciones sexuales antes de los 20 años es menor entre los que hacen la promesa que entre los que no lo hacen, y que los que hacen la promesa y tienen relaciones sexuales retardan su primera experiencia sexual a una edad posterior (Boyle, 2004; Dailard, 2001). Sin embargo, la probabilidad de usar anticonceptivos es menor entre los que hacen la promesa y tienen relaciones, lo que indica que si decidieron no tener sexo no están preparados en caso de que cambien inesperadamente de forma de pensar. Además, el hecho de que la probabilidad de tener relaciones sea menor entre los que hicieron la promesa no significa que la promesa en sí misma promueva la abstinencia. Los que hacen la promesa ya estaban listos para hacerla, por lo que es probable que tuvieran de antemano mayor probabilidad de abstenerse.

Aunque los programas de educación sexual orientados sólo a la abstinencia son ineficaces, algunos de los mejores programas de educación sexual han sido los **programas de abstinencia plus** que animan a los adolescentes a posponer sus relaciones sexuales a la vez que proporcionan información sobre anticonceptivos para los adolescentes que de todos modos deciden tener relaciones (Dionne, 199; Haffner, 1998). Las críticas a estos programas argumentan que es un mensaje mixto y que proporcionar información sobre anticonceptivos debilita el mensaje de abstinencia. No obstante, el éxito de estos programas sugiere que los adolescentes son capaces de elegir el mensaje que más les atraiga en lo personal. Tal es el enfoque que apoya la mayoría de los estadounidenses. En una encuesta reciente, 69% de los adultos y 67% de los adolescentes expusieron su preferencia por los programas de educación sexual que animen a los adolescentes a abstenerse del sexo pero que también proporcionen información de métodos anticonceptivos (National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, 2002). Parece ser que, en una sociedad con tales mensajes contradictorios sobre la sexualidad adolescente, puede funcionar mejor un programa de educación sexual con esos mensajes.

## Recapitulación

En este capítulo hemos cubierto varios temas relacionados con las citas, el amor y la sexualidad. Aquí se presentan los puntos principales que hemos analizado:

- Las salidas se inician con grupos mixtos en la adolescencia temprana que luego, en la adolescencia tardía, cambian por parejas que salen en citas. La mayoría de los adolescentes estadounidenses comienza las citas entre los 12 y 13 años. Las citas son un fenómeno principalmente estadounidense; en otros países occidentales los jóvenes tienen relaciones más informales y en los países orientales se desalientan las citas en los jóvenes hasta que busquen seriamente una pareja para casarse.
- La teoría del amor de Sternberg describe formas de amor derivadas de combinaciones de pasión, compromiso e intimidad. El amor adolescente carece de compromiso a largo plazo, de tal manera que es más frecuentemente caracterizado por el capricho o el amor romántico. En las culturas no occidentales los adolescentes también experimentan pasión, pero muchas culturas restringen las expresiones de amor apasionado a esa edad porque creen que el matrimonio debería basarse en los intereses de la familia, en vez de las elecciones individuales.
- Respecto a sus puntos de vista sobre la sexualidad adolescente, las culturas se clasifican como restrictivas, semirrestrictivas o permisivas. En la actualidad, la mejor clasificación para Estados Unidos es de sociedad semirrestrictiva, con una gran ambivalencia y opiniones divididas sobre la sexualidad adolescente.
- La actividad sexual adolescente sigue un orden que inicia con la masturbación, seguida por el besuqueo y las caricias, el coito y el sexo oral. Tener la primera relación sexual a los 15 años o antes se relaciona con problemas como más tasas elevadas de drogadicción y alcoholismo. Los adolescentes estadounidenses tien-

den a usar anticonceptivos de forma irregular, debido a la profunda ambivalencia sobre la sexualidad adolescente.

- Los adolescentes gays, lesbianas y bisexuales tienen dificultades para hacer frente a su orientación sexual en una cultura que estigmatiza la homosexualidad, y en consecuencia tienen mayor probabilidad que otros de sufrir problemas de suicidio, drogadicción, dificultades escolares y escapar de su casa.
- La mayoría de los adultos emergentes estadounidenses ha tenido relaciones sexuales por lo menos una vez durante el año anterior, pero tienen mas probabilidad que otros adultos de tener ya sea dos o más parejas o de no tener pareja. La mayor parte del contacto sexual en la adultez emergente tiene lugar entre las parejas románticas, pero el sexo recreativo o "acostón" también es común, frecuentemente acompañado del consumo de alcohol.
- Las enfermedades de transmisión sexual contraídas por adolescentes y adultos emergentes incluyen la *Chlamydia*, gonorrea, herpes simple y VIH/SIDA. Las tasas de estas ETS son especialmente altas en la adultez emergente.
- La educación sexual es controvertida en la sociedad estadounidense. La mayor parte de los programas de educación sexual son ineficaces, pero algunos de los programas más recientes son prometedores para la reducción del embarazo adolescente.

Una característica asombrosa de la investigación sobre la sexualidad en la adolescencia y la adultez emergente es que está muy cargada a los problemas que surgen del contacto sexual prematrimonial, como los embarazos no deseados y las ETS. Este énfasis es comprensible, dados los profundos efectos que llegan tener estos problemas en la vida de los jóvenes. Sin embargo, este énfasis puede dar una impresión distorsionada de cómo experimentan la sexualidad los jóvenes. Si usted no sabe nada de sexo excepto lo que ha leído en estudios académicos de adolescentes, nunca pensaría que el sexo puede ser placentero. Es cierto que la sexualidad de los jóvenes puede ser una fuente de dificultades y problemas, pero ¿qué pasa con la sexualidad como fuente de placer? ¿Qué sentimientos y pensamientos positivos tienen los adolescentes y los adultos emergentes después de besarse, acariciarse y tener relaciones sexuales? ¿Cómo se relacionan el amor y el sexo en el trato entre jóvenes? ¿De qué formas el contacto sexual mejora la intimidad emocional entre los jóvenes enamorados? Necesitamos aprender mucho más sobre estas cuestiones a fin de tener la imagen completa del amor y la sexualidad entre los adolescentes y los adultos emergentes.



## Términos clave

acoso sexual 297
agrado 278
amor caprichoso 279
amor consumado 279
amor de compañía 279
amor romántico 279
amor vacío 279
asintomático 307
cohabitación 287
consentimiento de los padres 305
culturas permisivas 292
culturas restrictivas 291
culturas semirrestrictivas 292
doble moral 292
educación sexual integral 309
encaprichamiento 279
fase de estatus 282
fase de iniciación 282
fase de vinculación 282
fase del cariño 282
guión activo 277
guión reactivo 277
guiones de citas 277
guiones sexuales 294
homofobia 299
matrimonio arreglado 286
notificación a los padres 305
periodo de latencia 307
programas de abstinencia plus 311
*salir del clóset* (destaparse) 298
sexualidad 287
validación consensual 281
violación en la cita 297

## Recursos en Internet

**http://alanguttmacher.org**

Sitio electrónico del Instituto Alan Guttmacher, una organización de investigación y políticas públicas enfocada a aspectos relacionados con la sexualidad. Incluye un vínculo especial sobre adolescentes, con información sobre ETS, tasas de embarazos, acceso a anticonceptivos, educación sexual y muchos otros temas. También contiene mucha información internacional sobre sexualidad adolescente.

**http://www.siecus.org**

Sitio electrónico del Sexuality Information and Education Council de Estados Unidos (SIECUS). Este grupo realiza y divulga información sobre la sexualidad, en especial la relacionada con adolescentes. Se enfoca sobre todo en la educación sexual integral para adolescentes. El sitio contiene varios informes útiles del SIECUS.

**http://marriage.rutgers.edu**

Sitio electrónico del National Marriage Project at Rutgers University, dirigido por David Popenoe y Barbara Whitehead. Contiene abundante información sobre el amor en la adultez emergente, e incluye publicaciones de investigación que pueden ser bajadas gratuitamente.

## Para lecturas adicionales

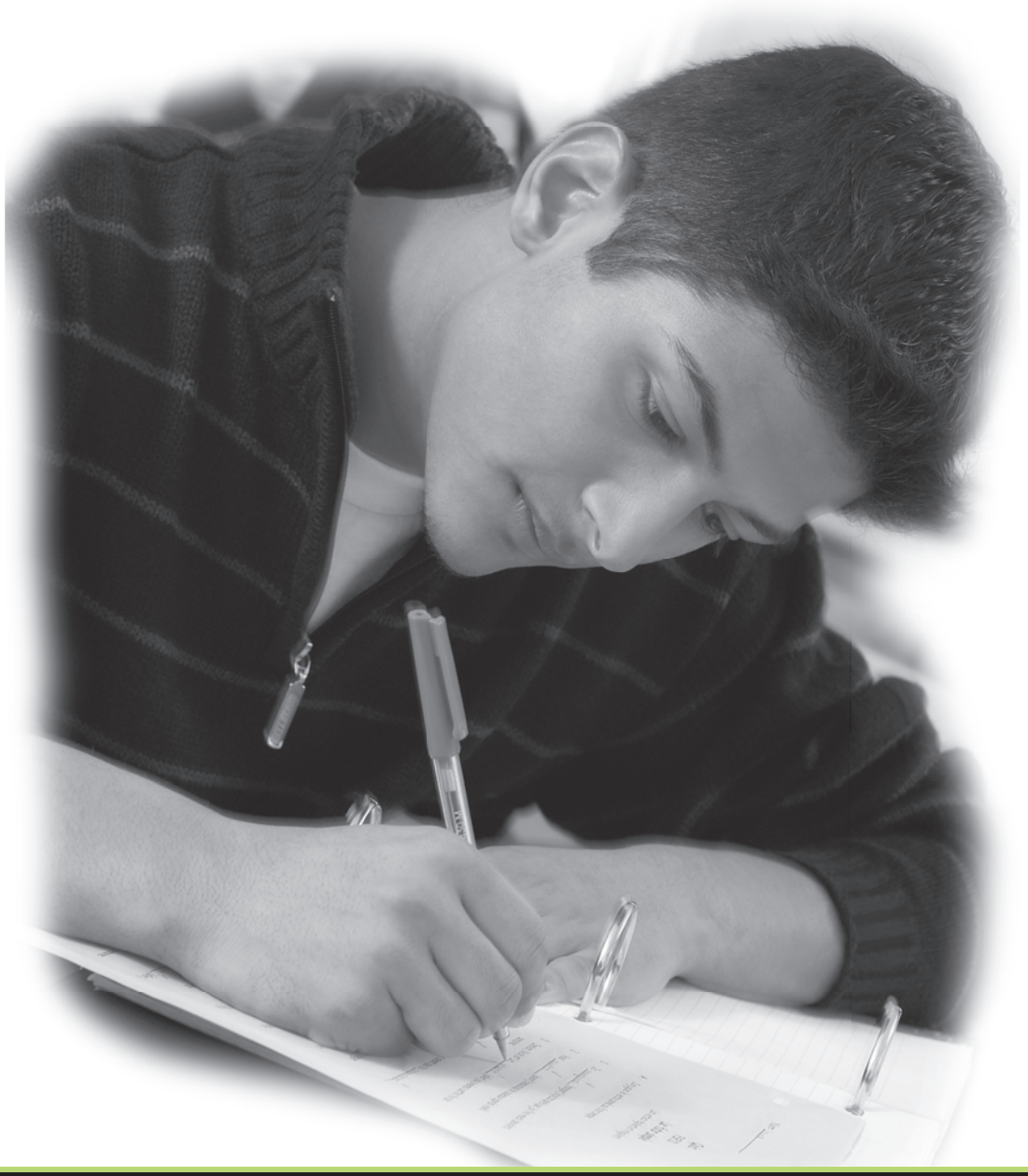
Bois-Reymond, M. y Ravesloot, J. (1996). The role of parents and peers in the sexual socialization of adolescents. En K. Hurrelmann y S. Hamilton (comps.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries* (pp. 175-197). Hawthorne, NY: Aldine de Gryter. Un estudio sobre la sexualidad adolescente en los Países Bajos.

Hatfield, E. y Rapson, R. L. (2005). *Love & sex: Cross-cultural perspectives.* Boston: Allyn & Bacon.

Entretenida y fascinante explicación de las ideas y conducta en amor y sexo alrededor del mundo, incluye material relacionado con los adolescentes y adultos emergentes.

CAPÍTULO 10

# La escuela



EL AUMENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

¿QUÉ FUNCIONA? CARACTERÍSTICAS DE LAS BUENAS ESCUELAS

COMPROMISO Y APROVECHAMIENTO EN LA PREPARATORIA: MÁS ALLÁ DEL SALÓN DE CLASES

APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN LA PREPARATORIA: DIFERENCIAS INDIVIDUALES

EDUCACIÓN EN LA ADULTEZ EMERGENTE: UNIVERSIDAD

[Miguel de 14 años] está holgazaneando de nuevo en la clase de ciencias de la Tierra. A su lado, otros alumnos escuchan al profesor mientras hojean sus libros; en el salón se escucha el suave susurro producido por las delgadas hojas blancas. Sin embargo, Miguel no finge que sigue la clase, ni siquiera se había molestado en sacar un libro del estante. La profesora trata de integrarlo al grupo pero él la ignora.

En un aula al final del ala B, una profesora de inglés, de cabello corto canoso y sonrisa pícara, está sentada en su banca frente a uno de sus grupos avanzados. Para mañana, les dice, quiero que hayan leído el acto final de la obra de Henrik Ibsen, *Casa de Muñecas*

Un murmullo colectivo surgió desde los escritorios. "¿Es demasiado —pregunta la profesora— un miserable acto?"



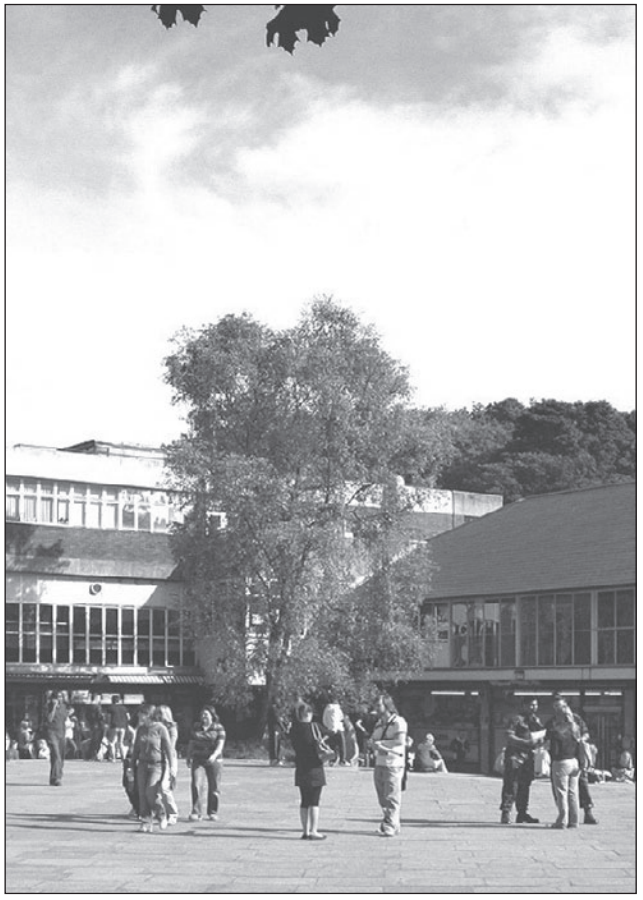
En los pasillos los chicos la imitan con la aguda voz cantarina que usualmente reservan para imitar a sus padres: "¿Es demasiado un miserable acto?"

[La profesora] responde con una sonrisita, haciendo su mejor esfuerzo por parecer severa. Es un juego entre ella y sus estudiantes avanzados. Ella asigna una lectura, ellos pretenden lanzar un ataque y la profesora simula que se indigna. Pero mañana, cuando suene la campana y todos tomen asiento, ella sabe —y ellos saben que ella sabe— que la mayoría, si no es que todos, habrán leído el miserable acto y estarán preparados para analizarlo con implacable eficiencia. Son chicos de nivel avanzado. Este año leerán, entre otras obras, *Hamlet, Macbeth, Otelo, Antígona, Medea, El Señor de las Moscas, Cumbres borrascosas, Lord Jim y El extranjero* de Albert Camus. Y algunos hasta las disfrutarán. (French, 1993, pp. 21, 151)

Estas escenas tomadas del libro del periodista Thomas French (1993) ofrecen una idea de lo que ocurre comúnmente en la **educación secundaria** estadounidense (que incluye las escuelas intermedias, secundarias y preparatorias y que comprenden el periodo entre el undécimo o duodécimo y el decimo octavo año de asistencia a la escuela). Es un lugar al que asiste toda clase de estudiantes, con intereses y habilidades muy diversos. Todos los días, los profesores se esfuerzan para mantener su interés en el aprendizaje, con un éxito intermitente. La escuela compite por el interés de los estudiantes con los problemas familiares, los empleos de medio tiempo, la estimulación de los medios de comunicación y el atractivo de pasar el tiempo libre con sus amigos. Las escuelas luchan también contra la ambivalencia de las ideas estadounidenses sobre la adolescencia: la mayoría de los estadounidenses quieren que los adolescentes tengan éxito en la escuela y aprendan lo que necesitan para prepararse para trabajar (o al menos para continuar estudiando), pero también quieren que la adolescencia sea una etapa en la que los jóvenes tengan la libertad de disfrutar la vida al máximo, antes de asumir las responsabilidades de la adultez.

En otros países industrializados la educación secundaria es más exigente que en Estados Unidos, en parte porque el aprovechamiento en esa etapa es mucho más importante para determinar qué tipo de empleo tendrá el adolescente cuando sea adulto. En cambio, en los países que todavía no se industrializan muchos adolescentes no van a la secundaria o la abandonan antes de termi-





Alumnos en una preparatoria.

narla, porque su familia necesita que trabajen y porque no son seguros los beneficios económicos a largo plazo de cursar la educación secundaria.

En este capítulo examinamos las experiencias escolares pasadas y presentes de los jóvenes de Estados Unidos y otros países, en secundarias, preparatorias y universidades. El capítulo inicia con un recuento histórico del surgimiento de la educación secundaria. Este recuento es importante porque la educación secundaria, como parte normal de la adolescencia, es relativamente reciente y porque sería difícil entender cómo es actualmente sin saber como evolucionó. Siguiendo esta historia, revisaremos la educación secundaria en el mundo, incluyendo comparaciones internacionales del desempeño académico.

Las escuelas estadounidenses son muy diversas, lo que en parte se debe a que Estados Unidos no cuenta con una política educativa nacional como sucede en otros países industrializados. Aunque la calidad general de la educación secundaria estadounidense es preocupante en muchos aspectos, muchas escuelas prosperan y dedicaremos parte del capítulo a la revisión de las características de las buenas escuelas. También examinaremos el aprovechamiento académico de los adolescentes en el contexto del resto de su vida. Los expertos han concluido que el desempeño académico de los adolescentes tiene una relación importante con diversos factores: sus relaciones familiares, amistades, trabajo y diversiones. Examinaremos estos factores en relación con el aprovechamiento académico de los adolescentes y consideraremos también el papel de las creencias culturales de lo que se requiere académicamente de los adolescentes.

Así como es variable la calidad de las escuelas, también los adolescentes difieren por sus logros académicos. Nos enfocaremos sobre todo en las diferencias étnicas y de género en el aprovechamiento, dos áreas que han atraído la atención de muchos investigadores. También consideraremos las características de los adolescentes que se encuentran en los extremos del aprovechamiento: superdotados, con discapacidades, con bajo nivel académico y los que abandonan la preparatoria. Al final del capítulo dirigiremos la atención a la adultez emergente y examinaremos las características de los universitarios actuales, los factores relacionados con el éxito y el fracaso en la universidad y las versiones que dan los estudiantes de sus experiencias educativas.

## El aumento de la escolarización de los adolescentes

El carácter obligatorio de la educación secundaria es relativamente reciente. Hasta hace unos 100 años, en Estados Unidos la mayoría de los estados carecían de leyes que obligaran a los niños a continuar sus estudios después de la educación básica. Esto cambió drásticamente durante la Edad de la Adolescencia (1890 a 1920). En esa época, los estados aprobaron leyes que obligaban a continuar los estudios durante los primeros años de la adolescencia, por lo que la proporción de jóvenes de 14 a 17 años que iban a la escuela aumentó de apenas 5% en 1890 a 30% en 1920 (Arnett y Taber, 1994). La tendencia no se detuvo. Para 1970, la proporción de jóvenes de 14 a 17 años en la escuela se incrementó a 90%, y desde entonces se ha mantenido arriba de esa cifra (véase figura 10.1; Arnett y Taber, 1994).

En esas décadas se observó una tendencia similar en otros países occidentales. Ir a la escuela se convirtió en una experiencia normativa para los adolescentes, y desde entonces son cada vez más los adultos emergentes que permanecen en la escuela. Por ejemplo, en Noruega, en 1950 apenas 20% de los adolescentes seguían estudiando después de los 15 años; en la actualidad la educación es obligatoria hasta los 16 años, y 90% de los jóvenes entre 16 y 18 años continúan sus estudios (Hansen y Wold, 2006).

En contraste, aun en la actualidad es raro que en las sociedades no industrializadas los adolescentes vayan a la escuela (Schlegel y Barry, 1991). En esas sociedades, sólo la élite tiene acceso a la educación después de la

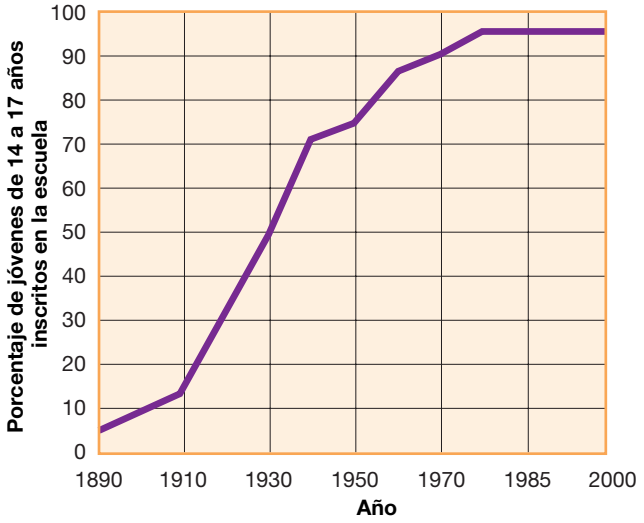



**FIGURA 10.1** Incremento en la matrícula a la preparatoria de 1890 a la actualidad.

Fuentes: Tanner (1972); Arnett y Taber (1994); NCES (2002).

niñez (tal como sucedía en los países occidentales hace un siglo). Es más común que los adolescentes se dediquen al trabajo productivo que a la escuela. Sus familias necesitan que trabajen, y ellos aprenden mejor las habilidades necesarias para el trabajo adulto si laboran al lado de sus mayores que si van a la escuela. Sin embargo, estos patrones están cambiando en muchos países debido al creciente desarrollo económico. Prácticamente en todo el mundo, los países y culturas que no estaban industrializados hace 50 años o más, ahora se han industrializado y han ingresado a la economía global. Una consecuencia del desarrollo económico de estos países es que se ha incrementado la probabilidad de que los adolescentes permanezcan en la escuela. En la tabla 10.1 se muestran los cambios observados en la matrícula a la educación secundaria durante los últimos 20 años en varios países. El desarrollo económico introduce tecnologías agrícolas que hacen que la familia tenga menos necesidad del trabajo de niños y adolescentes; al mismo tiempo, la permanencia en la escuela ofrece mayores beneficios económicos, ya que son cada vez más los trabajos que requieren habilidades educativas.

En los países en vías de desarrollo, los efectos del desarrollo económico en la educación de los adolescentes se hacen evidentes al comparar el grado de alfabetización de los adolescentes actuales con el de sus padres y abuelos (Bloom y Brender, 1993). Por ejemplo, en Egipto, 74% de los hombres entre 15 y 19 años saben leer y escribir en comparación con apenas 30% de los hombres de 65 años o más; entre las mujeres, 59% de las chicas de 15 a 19 años saben leer y escribir en comparación con tan sólo 9% de las mujeres de 65 años o más. En Tailandia, 97% de los hombres entre 15 y 19 años saben leer y escribir, en comparación con 58% de los hombres de 65 años o más; entre las mujeres, 95% de las chicas entre 15 y 19 años saben leer y escribir, en comparación con sólo 22% de las mujeres de 65 años o más. Esto sugiere que en la medida que continúe el crecimiento económico en los países en vías de desarrollo, seguirá aumentando el porcentaje de adolescentes que reciben educación.

## Cambios en la escolarización de los adolescentes

Durante el siglo pasado no sólo hubo un cambio espectacular en la proporción de adolescentes que cursaban la educación secundaria en Estados Unidos, sino que también cambiaron las cosas que los adolescentes aprenden en la escuela. El análisis de esos cambios es útil para entender lo que en la actualidad se les pide a los adolescentes.

En el siglo XIX, cuando pocos adolescentes iban a la escuela, la secundaria era sobre todo para los ricos. El plan de estudios estaba diseñado para proporcionar a los jóvenes (principalmente hombres) una amplia educación en humanidades (historia, arte, literatura, ciencias, filosofía, latín y griego) sin ningún propósito económico específico (Church, 1976). Para 1920, luego del marcado crecimiento en la proporción de jóvenes que asistían

**Tabla 10.1** Cambios en la matrícula a la educación secundaria en países seleccionados, de 1980 a la actualidad

| | % de inscritos 1980 | | % de inscritos el año pasado | |
|---|---|---|---|---|
| | hombres | mujeres | hombres | mujeres |
| Estados Unidos | 91 | 92 | 98 | 97 |
| Alemania | 93 | 87 | 99 | 99 |
| Italia | 73 | 70 | 94 | 95 |
| Polonia | 75 | 80 | 98 | 97 |
| Argentina | 53 | 62 | 73 | 81 |
| Egipto | 66 | 41 | 83 | 73 |
| China | 54 | 37 | 74 | 67 |
| Turquía | 44 | 24 | 68 | 48 |
| México | 51 | 46 | 64 | 64 |
| India | 39 | 20 | 59 | 39 |
| Nigeria | 25 | 13 | 36 | 30 |

Los porcentajes reflejan la proporción de estudiantes inscritos en la educación secundaria en los grupos de edad correspondientes en cada país.

Fuente: Population Reference Bureau (2000).

## Enfoque en la *historia*

### Educación superior y creencias culturales

Las universidades actuales de los países occidentales ensalzan el pensamiento independiente y la exploración intelectual. Aunque resulte tentadora la idea de que dichos valores son inherentes a la misión educativa de la educación superior, una mirada a las universidades de hace 100 años demuestra que son valores que se basan en las creencias culturales del individualismo. Una comparación de las universidades de entonces y las actuales demuestra lo mucho que han cambiado la educación superior y las creencias culturales estadounidenses. Esta comparación fue el tema de un ensayo realizado por Dennis O'Brien (1997).



Hace un siglo, la misión de la mayoría de las universidades tenía una base explícita en las creencias religiosas. Los cursos de instrucción religiosa no sólo eran un requisito, sino que se consideraban la parte más importante del plan de estudios. Por ejemplo, el catálogo 1896-1897 del Lafayette College establecía: "Se pretende que la Biblia sea el objeto de estudio principal a lo largo de [la educación del estudiante]. Es tratada con reverencia como la Palabra de Dios y como el reglamento inspirado e infalible que Dios ha dado a su pueblo".

Las universidades no sólo exigían los estudios religiosos, sino también la práctica religiosa, y no sólo en las escuelas privadas, sino también en las universidades públicas. Por ejemplo, en la North Dakota University, todos los días iniciaban con un breve servicio en la capilla, donde se requería la presencia de todos los estudiantes, entonaban himnos, leían pasajes de la Biblia y recitaban el Padre Nuestro. La University of Maine exigía que todos los estudiantes asistieran cada día al servicio matutino que se celebraba en la capilla. La inasistencia a 15% o más a esas sesiones de oración daría lugar a una amonestación por parte del rector; si la asistencia no mejoraba, el estudiante podría ser censurado por el cuerpo docente.

En el transcurso del siglo XX, conforme fue disminuyendo el poder de las instituciones religiosas y se fortalecía el individualismo como base de las creencias de la cultura mayoritaria estadounidense, las universidades dejaron de promover las creencias religiosas para dar paso al individualismo como fundamento de su misión educativa. Por ejemplo, en la declaración de la misión del Gettysburg College para 1997, se afirmaba que la meta era ayudar a los estudiantes a aprender a "apreciar nuestra común humanidad en términos de valores positivos con la actitud abierta, la responsabilidad personal, [y] el respeto mutuo [...] Los estudiantes pueden ejercer una mayor libertad de elección entre opiniones". Los valores establecidos son predominantemente individualistas. De manera similar, el catálogo de la North Dakota University de 1997 establecía que "la educación relativa a los valores es importante para la educación en general, no para buscar una forma correcta de comportarse, sino para reconocer que no pueden evitarse las decisiones. Los estudiantes deben cobrar conciencia de cuántas decisiones toman, de que esas decisiones se basan en valores y de cómo tomar decisiones informadas". Una vez más se hace evidente la naturaleza individualista de la misión de la universidad. En la actualidad, el propósito principal de la educación superior no es comunicar una forma específica de ver el mundo, sino enseñar a los estudiantes a tomar por sí mismos "decisiones informadas" como individuos.

a la educación secundaria, surgió un consenso generalizado respecto a la necesidad de una reforma educativa. La composición de la población estudiantil de este nivel cambió de la minoría privilegiada a un amplio sector de la población estadounidense, integrado en buena medida por inmigrantes recientes, lo que hizo necesario adaptar el contenido de la educación secundaria para responder a este cambio. En consecuencia, la meta principal de la educación secundaria estadounidense cambió de la educación por sí misma, a metas más prácticas enfocadas en la capacitación para el trabajo y la ciudadanía. En la década de 1920 se estableció el marco de la educación secundaria estadounidense tal como la conocemos en la actualidad, dirigida a educar a una población diversa de adolescentes para la vida en la sociedad estadounidense. En lugar de restringir la educación a humanidades, la educación en la **preparatoria integral** (como se le conoce) incluye clases de cultura general, preparación para la universidad y orientación vocacional.

Desde la década de 1920 y hasta mediados del siglo XX, siguió aumentando la proporción de jóvenes que cursaban la educación secundaria, igual que la diversidad del plan

de estudios de la preparatoria. El plan curricular aumentó para incluir la preparación para la vida familiar y el tiempo libre, con cursos de música, arte, salud y educación física.

Desde la década de 1950 han sido muchas las voces de alarma sobre el estado de la educación en las escuelas estadounidenses, preocupación que se enfoca sobre todo en la educación secundaria de los adolescentes. A finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960, el interés se enfocó en la percepción de deficiencias en la educación científica en las escuelas. A inicios de la década de 1970, la agitación social de la década anterior llevó a varios comités de expertos en educación a culpar a las preparatorias estadounidenses de la alienación y la desilusión de los jóvenes estadounidenses. De acuerdo con esos comités, el problema era que la educación proporcionada en las preparatorias estaba muy alejada de la vida real (Church, 1976; Coleman, 1974; Martin, 1976). Se puso de moda la palabra *relevancia* y para tratar de encontrarla se alentó a las preparatorias a elaborar programas que dedicaran menos tiempo al salón de clases tradicional y más al aprendizaje de habilidades laborales prácticas, en el que obtendrían experiencia y capacitación laboral directa.

En la década de 1980 sonó una nueva alarma. Se acumularon las pruebas de que las puntuaciones del aprovechamiento académico de los estudiantes habían disminuido desde la década de 1960. Se formaron nuevos comités de expertos en educación y llegaron a un nuevo diagnóstico. ¿Cuál era el problema? De acuerdo con los expertos, la buscada relevancia redujo el rigor de la educación estadounidense (National Commission on Excellence in Education, 1983). La relevancia dejó de ser la solución para convertirse en un problema y "volver a lo básico" se convirtió en el nuevo grito de guerra. Los críticos propusieron requisitos más estrictos para que los estudiantes de preparatoria tomaran cursos de matemáticas, ciencias e inglés, para asignar más tareas para casa, para hacer más estricta la disciplina y para extender el año escolar. El movimiento de vuelta a lo básico continuó a lo largo de la década de 1990 con demandas de planes de estudio más exigentes y rigurosos (National Education Commission on Time and Learning, 1994). Se incrementó el tiempo que pasan cada año los adolescentes estadounidenses en la escuela y 20 estados cuentan con un "examen de salida" para garantizar que los adolescentes que se gradúan de preparatoria han obtenido al menos un nivel mínimo de las habilidades académicas básicas (NCES, 2005).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

En su opinión, ¿en la preparatoria sólo deberían ofrecerse cursos sobre materias académicas como matemáticas o inglés, o también deberían impartirse cursos de música y educación física? Justifique su punto de vista.

***La diversidad de la educación estadounidense*** Algo que debe recordar mientras lee acerca de todos estos movimientos de reforma educativa de estos 50 años es que ninguno ha tenido suficiente fuerza para poner en práctica las soluciones propuestas en las escuelas estadounidenses. A diferencia del resto de los países industrializados, en Estados Unidos la mayoría de las decisiones sobre la educación se toman a nivel local y estatal, no nacional. Esto siempre ha sido una realidad en Estados Unidos y el control local de las escuelas sigue siendo un tema que preocupa a mucha gente.

Debido a que las escuelas son financiadas y controladas por los estados y las ciudades más que por la federación, en los distritos escolares de Estados Unidos varían mucho los programas, reglamentos y requisitos escolares. La calidad escolar varía de acuerdo con los recursos financieros de que disponga el distrito escolar y de lo que las personas del estado y el distrito decidan que es la mejor manera de que los niños aprendan. Expertos y críticos pueden formar todos los comités que quieran y hacer recomendaciones hasta el cansancio, pero ningún estado ni distrito escolar está obligado a acatarlas.

Sin embargo, recientemente se han tomado medidas para llegar a una política educativa nacional. En 1994 el gobierno federal dio un gran paso al establecer un programa nacional de criterios educativos a través de un programa denominado "Metas 2000" (Cooper, 1999). Más recientemente, con la "Ley para que ningún niño se quede atrás" del 2001, se destinaron millones de dólares de impuestos federales a varios objetivos, incluyendo exámenes nacionales, nuevos criterios de capacitación para los profesores y evaluación de la eficacia de la enseñanza (Mathews, 2002a). Ha sido el más ambicioso programa educativo federal que se ha puesto en marcha, pero es sólo un paso hacia una política educativa nacional funcional. Aun con la "Ley para que ningún niño se quede atrás" del 2001, el gobierno federal proporciona apenas 5% del financiamiento para la educación, y son sobre todo los gobiernos locales y estatales los que ejercen el control de las escuelas. Sin embargo, el objetivo de la política educativa nacional tiene mucho apoyo de la sociedad. En una encuesta realizada por Gallup en 1997, 77% de los adultos estadounidenses afirmaban que apoyaban los criterios nacionales de desempeño académico y 66% apoyaba un plan de estudios nacional.

## Educación secundaria en el mundo

Hay una gran diversidad en las secundarias a las que asisten los adolescentes de todo el mundo, así como en la posibilidad de que los adolescentes cursen esos estudios. En especial, el contraste es muy marcado entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo. En los países industrializados (como Estados Unidos, Canadá, los países europeos, Japón y Corea del Sur) práctica-



Cerca de una tercera parte de los adolescentes europeos van a una escuela vocacional. Aquí vemos a un estudiante que aprende carpintería.

mente todos los adolescentes están inscritos en la educación secundaria. En contraste, en los países en vías de desarrollo, sólo 50% de los adolescentes cursan la educación secundaria (figura 10.2). Además, en los países industrializados, sólo la mitad de los adultos emergentes tienen acceso a la "educación terciaria" (universidad), pero en los países en vías de desarrollo esta proporción se reduce al 10% que compone al grupo privilegiado (y adinerado). En esta sección revisaremos la educación secundaria, primero en los países industrializados y después en los países en vías de desarrollo.

***Educación secundaria en los países industrializados*** Estados Unidos es peculiar porque tiene una institución única (la preparatoria integral) de educación secundaria. En Canadá y Japón la preparatoria integral también es la norma, pero en el resto de los países industrializados hay diferentes escuelas a las que pueden ir los adolescentes. La mayoría de los países europeos cuentan con tres clases de escuela secundaria (Arnett, 2002b). Una es la *preparatoria para la universidad* que es similar en muchos aspectos a la preparatoria estadounidense, ya que ofrece cursos académicos y tiene como objetivo la educación general, más que educación para una profesión específica. Sin embargo, estas escuelas europeas no imparten materias recreativas como música o educación física. En la mayoría de los países europeos, cerca de la mitad de los adolescentes van a estas escuelas. La segunda clase de secundaria es la *escuela vocacional*, donde los adolescentes aprenden las habilidades que se requieren para una ocupación específica, como plomería o mecánico automotriz. Cerca de una cuarta parte de los adolescentes de los países europeos asisten a estas escuelas. Algunos países europeos cuentan también con la *escuela profesional*, dedicada a la formación de profesores, las artes y algunos otros propósitos específicos (Flammer y Alsaker, 2001). Alrededor de una cuarta parte de los adolescentes europeos asisten a estas escuelas. Algunos países europeos, como Alemania y Suiza, cuentan con un sistema intensivo de aprendices, en el que los estudiantes asisten parte del tiempo a la escuela vocacional o profesional y dedican tiempo al aprendizaje de una profesión en un centro de trabajo bajo la supervisión de adultos. En el siguiente capítulo revisaremos con detalle el tema de los aprendices.

Una consecuencia del sistema europeo es que los adolescentes deben decidir pronto la dirección que quieren darle a su educación y ocupación. Los adolescentes tienen que decidir a los 15 o 16 años a qué tipo de escuela van a ingresar, y esta decisión puede tener un enorme impacto en el resto de su vida. Los adolescentes toman la decisión en una reunión con sus padres y profesores, en la que se consideran sus intereses y desempeño académico (por ejemplo, Motola, Sinisalo y Guichard, 1998). Aunque a veces los adolescentes cambian de escuela luego de uno o dos años, y algunos adolescentes que asisten a la escuela vocacional en ocasiones van a la universidad, estos cambios no son comunes. Sin embargo, en los años recientes la mayoría de los países han comenzado a ofrecer colegios profesionales a los que pueden asistir los estudiantes luego de concluir su educación vocacional en la secundaria (Flammer y Alsaker, 2001). Además de proporcionar capacitación profesional, la graduación de los colegios profesionales también permite el acceso a la universidad. Esto ha dado flexibilidad al sistema al ofrecer a los jóvenes una ruta alternativa a la universidad aunque no hayan cursado la preparatoria para la universidad.

Sin embargo, el sistema europeo requiere que se tomen decisiones tempranas acerca de las direcciones profesionales. Un estudió de Motola *et al.* (1998) demostró que el momento en que los jóvenes son asignados a las escuelas (o en que son separados en grupos de acuerdo con la capacidad, según la terminología europea), influye en el momento en que los adolescentes deciden la trayectoria laboral que van a seguir. En el estudio se comparó a adolescentes del undécimo grado de Francia y Finlandia. Los adolescentes franceses comienzan a ser asignados a diferentes grupos a los 13 años y a los 16 deben elegir entre cinco programas académicos y 16 programas técnicos, o entrar a la preparatoria vocacional o al sistema de aprendices. En contraste, los adolescentes finlandeses van a una escuela integral hasta los 16

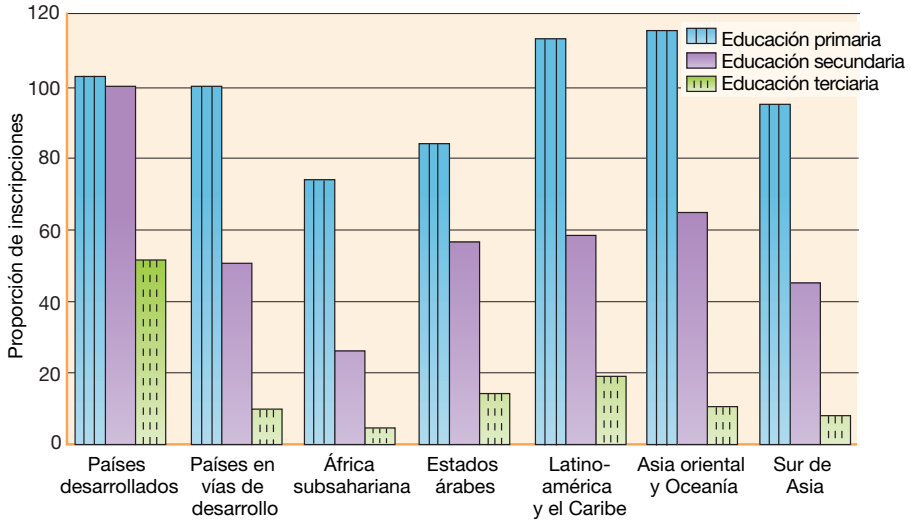



**FIGURA 10.2** Matrícula educativa en varias regiones del mundo (el número de estudiantes en un nivel escolar dividido entre el número de personas de la edad apropiada para ese nivel de escolaridad, por 100).

Fuente: Fussell y Greene (2002), p. 32.

años, luego se les ubica ya sea en una escuela secundaria superior o en una escuela vocacional. Sin embargo, no se les obliga a decidir sobre una ocupación específica hasta que ingresan a la universidad o egresan de la escuela vocacional. De este modo, según el estudio de Motola *et al.* (1998), los adolescentes franceses tenían una probabilidad tres veces mayor que los finlandeses (58% por 19%) de hacerse una idea clara de la ocupación que elegirían. Aunque no hay datos comparables para los adolescentes canadienses y estadounidenses, uno pensaría que se tardan todavía más que los finlandeses en tomar esas decisiones, dado que no tienen que elegir una asignatura principal hasta el segundo año de la universidad (por lo común alrededor de los 20 años) mientras que los finlandeses deben hacer su elección en cuanto ingresan a la universidad.

Comparado con el sistema europeo, el sistema de la preparatoria integral ofrece mayor flexibilidad. A excepción de los estudiantes que son asignados a un nivel inferior (de quienes hablaremos más adelante), en una preparatoria integral todos los adolescentes pueden elegir de entre una amplia variedad de cursos. Dado que todos los adolescentes asisten a la misma preparatoria, en el momento de la graduación no han decidido, en su mayoría, su trayectoria laboral. En este punto, pueden elegir entre trabajar tiempo completo, recibir capacitación en una escuela vocacional, asistir a una universidad dos o cuatro años o combinar el trabajo con la escuela.

Sin embargo, la gran desventaja de la preparatoria integral es que todos los adolescentes van a la misma escuela y la mayoría toma las mismas clases, aunque para los 15 o 16 años deben tener amplias diferencias en sus habilidades e intereses académicos y profesionales. Esto dificulta a los profesores encontrar el nivel de enseñanza que sea atractivo para todos los adolescentes. Esto puede resultar frustrante para algunos adolescentes que preferirían adquirir habilidades específicas para el trabajo pero que se ven forzados a dedicar más años a la educación general (Steinberg, 1996).

***La educación secundaria en los países en vías de desarrollo*** En contraste con los países industrializados, donde la educación secundaria es prácticamente universal para los adolescentes y donde las escuelas están bien financiadas, en los países en vías de desarrollo muchas veces es difícil tener acceso a la educación secundaria y son relativamente pocos los adolescentes que permanecen en la escuela hasta la graduación, como se muestra en la figura 10.2. Además, muchas veces la calidad de las escuelas es baja (a excepción de las escuelas privadas para la élite) por la falta de financiamiento. Aquí vamos a ver la educación secundaria en los países árabes del norte de África, África subsahariana, India, China, Japón y América Latina.

Los países árabes del norte de África (Booth, 2002) tienen elevadas tasas de analfabetismo entre padres y abuelos (más de 50% en la mayoría de los países), pero la probabilidad de alfabetización es mucho mayor para los adolescentes que para sus padres y abuelos. Hasta hace algunas décadas, la educación estaba orientada sobre todo al estudio del Corán, el libro sagrado de los musulmanes, pero en la actualidad casi todos los países de la región tienen un sistema educativo laico. Sin embargo, la influencia del Islam continúa siendo muy fuerte y la mayoría de las escuelas están segregadas por género, con la creencia de que así se siguen los valores islámicos. Las chicas tienen una probabilidad mucho menor que los chicos de cursar la educación secundaria o la universidad porque se necesita su trabajo doméstico y porque a menudo son sometidas a un matrimonio precoz concertado por sus padres. La educación de las chicas aumenta en la medida que se incrementa la edad para casarse y los valores culturales se modifican en respuesta a la globalización (Arnett, 2002a). Sin embargo, sigue siendo verdad que los varones son los que reciben los beneficios a largo plazo de la educación, ya que son pocas las mujeres que siguen trabajando después de casarse (Booth, 2002).

África subsahariana tiene las tasas más bajas de matrícula a la secundaria del mundo. Sin embargo, estas tasas varían considerablemente entre los países, de 94%

en Zimbabwe a sólo 3% en Ruanda y Tanzania (Population Reference Bureau, 2002). La pobreza y la guerra civil están entre las razones de las bajas tasas. Además en muchas zonas la economía no está industrializada, por lo que el conocimiento escolar tiene una utilidad limitada, a la vez que se requiere el trabajo de los adolescentes en las actividades agrícolas, cuidado de animales, quehaceres domésticos y cuidado de los niños. Las tasas de matrícula a la educación secundaria son particularmente bajas entre las chicas, porque no se espera que trabajen y porque tienen más responsabilidades que los chicos en los trabajos domésticos y el cuidado de sus hermanos menores.

Los críticos del sistema educativo africano, como Bame Nsamenang (2002), de Camerún, argumentan que está basado en un modelo establecido cuando las potencias europeas gobernaban África. Los libros de texto que utilizan son extranjeros y contienen muy poca información acerca de las culturas africanas. El principal método de enseñanza es la memorización, un sistema que no se basa en las culturas africanas y que no considera sus virtudes. Desde el punto de vista de Nsamenang, los sistemas educativos africanos deberían reorganizarse de forma que se basen en las prácticas culturales africanas autóctonas. Los adolescentes deberían aprender no sólo en la escuela, sino trabajando al lado de los adultos en las actividades económicas cotidianas. Nsamenang considera que este método estaría más apegado a las tradiciones y valores africanos y sería más apropiado para las condiciones actuales de la economía principalmente agrícola y rural de África.

El sistema educativo hindú (Verma y Saraswathi, 2002) es similar al africano porque fue creado por un gobierno colonial, en este caso el británico. Las escuelas se diseñaron de acuerdo con el modelo británico (libros de texto, memorización y exámenes) y el inglés continuó siendo la lengua principal del gobierno y la educación superior. Aunque en las décadas recientes se ha incrementado la matrícula en la educación secundaria (véase la tabla 10.1), incluso ahora sólo alrededor de la mitad de los adolescentes hindúes tienen acceso a ella. Existen marcadas diferencias de género, clase social y residencia rural o urbana en la matrícula. Las muchachas pobres de las zonas rurales son las que están en mayor desventaja. Rara vez cursan la educación secundaria y casi 40% ni siquiera saben leer y escribir (Verma y Saraswathi, 2002). Sin embargo, la India posee un sistema de educación superior de alta calidad, que va en crecimiento y que está produciendo egresados con una influencia creciente en la economía mundial, en especial en los campos de computación y tecnología informática (Arnett, 2002a).

Los sistemas de educación secundaria en China y Japón comparten muchas semejanzas (Stevenson y Zusho, 2002). En ambos países, la admisión a la universidad está restringida a los estudiantes con el más alto desempeño académico, por lo que en la preparatoria hay una intensa presión entre los estudiantes que compiten para prepararse para el examen de ingreso a la universidad. Los dos países ponen el énfasis en el aprendizaje por memorización en el salón de clases. Los dos tienen días escolares largos que incluyen una intensa actividad extracurricular, como artes marciales, caligrafía y actividades deportivas. Sin embargo, hay claras diferencias entre ambos con respecto a los logros académicos. En Japón prácticamente todos los adolescentes logran graduarse de la preparatoria, mientras que en China menos de tres cuartas partes de los adolescentes cursan esos estudios (Population Reference Bureau, 2000; Stevenson y Zusho, 2002). Sin embargo, en China, como en muchos países del mundo, se está incrementando la matrícula en la educación secundaria (tabla 10.1).

Al igual que en las otras regiones en vías de desarrollo que hemos comentado, en América Latina también se ha incrementado la matrícula de la educación secundaria en las últimas décadas (Welti, 2002). En la mayoría de los países latinoamericanos no existe la brecha entre géneros que se observa en la mayoría de las regiones fuera de Occidente; de hecho, en países como Argentina hay más muchachas inscritas que muchachos, como se muestra en la tabla 10.1. A pesar de la impresionante igualdad de género en el acceso a la educación secundaria, en muchos de esos países hay marcadas diferencias de acuerdo con la clase social. Las escuelas públicas suelen estar superpobladas y cuentan con poco financiamiento. En consecuencia, las familias adineradas envían a sus adolescentes a escuelas privadas, cuya calidad es mucho mayor. La tasa de deserción entre los adolescentes que asisten a escuelas públicas es muy elevada: 50% en zonas urbanas y 75% en zonas rurales.

En los países en vías de desarrollo hay temas recurrentes en los informes sobre la educación secundaria (Lloyd, 2005). En la mayoría hay diferencias de género



En la mayoría de los países en vías de desarrollo, los muchachos tienen más probabilidad de estudiar la secundaria que las muchachas, pero la brecha está disminuyendo. Aquí vemos a estudiantes en la India.

(que favorecen a los muchachos) en la matrícula de la educación secundaria, pero esta brecha está disminuyendo y en todos aumentan las tasas de matrícula para ambos géneros. Ahí terminan las buenas noticias.

Muchas escuelas tienen poco financiamiento y están hacinadas. Muchos países cuentan con muy pocos profesores y éstos tienen una capacitación insuficiente. A menudo las familias tienen que pagar la educación secundaria, un costo oneroso, y es muy común que tengan que pagar los libros y útiles escolares. En consecuencia, hay una educación para la élite (en escuelas privadas exclusivas y universidades con muchos recursos) y una educación muy inferior para el resto de los estudiantes.

Al comparar la educación secundaria entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo, lo más sorprendente es la desigualdad de las oportunidades educativas entre ambos. Si usted nació en un país en vías de desarrollo, es probable que reciba la educación básica, pero es muy factible que no tenga los recursos para cursar la educación secundaria y la posibilidad de que asista a la universidad es muy remota, en especial si usted es mujer. En contraste, si nació en un país industrializado, es muy probable que termine la educación secundaria y bastante factible que tenga la oportunidad de asistir a la universidad, si quiere y, sobre todo, si es mujer (Arnett, 2002b; National Center for Education Statistics [NCES], 2005). En todo el mundo, la educación es la base para muchas de las cosas buenas de la vida, desde el nivel de ingresos hasta la salud física y mental (Lloyd, 2005; Mensch *et al.*, 1998). Pero para la mayoría de adolescentes y adultos emergentes del mundo, su destino educativo está determinado según el lugar donde hayan nacido.

## Comparaciones internacionales

Durante alrededor de 30 años se han realizado estudios internacionales en los que se compara el desempeño académico de los adolescentes. En la tabla 10.2 se muestra el desempeño más reciente de adolescentes de varios países en pruebas de aprovechamiento para octavo grado. El patrón de resultados es similar en lectura, matemáticas y ciencias. El desempeño en las tres áreas es mejor en los países industrializados de Occidente, junto con Japón y Corea del Sur. Estados Unidos suele estar alrededor del promedio internacional, por arriba de los países en vías de desarrollo, pero debajo de la mayoría de los países industrializados. La mayoría de los países que están por debajo del promedio internacional se encuentran en vías de desarrollo y forman parte de África, América Latina y Asia.

**Tabla 10.2** Clasificación internacional en lectura, matemáticas y ciencias, octavo grado.

| Lectura | | Matemáticas | | Ciencias | |
|---|---|---|---|---|---|
| **País** | **Puntuación de lectura** | **País** | **Puntuación de matemáticas** | **País** | **Puntuación de ciencias** |
| Finlandia | 546 | Corea del Sur | 587 | Hungría | 552 |
| Canadá | 534 | Japón | 579 | Japón | 550 |
| Nueva Zelanda | 529 | Bélgica | 558 | Corea del Sur | 549 |
| Corea del Sur | 523 | Países Bajos | 540 | Países Bajos | 545 |
| Inglaterra | 523 | Hungría | 532 | Inglaterra | 538 |
| Japón | 522 | Canadá | 531 | Bélgica | 535 |
| Austria | 507 | Federación Rusa | 526 | Canadá | 533 |
| Francia | 505 | Estados Unidos | 502 | Federación Rusa | 529 |
| Estados Unidos | 504 | Inglaterra | 496 | Estados Unidos | 515 |
| PROMEDIO INTERNACIONAL | 500 | PROMEDIO INTERNACIONAL | 487 | Italia | 493 |
| Dinamarca | 497 | Italia | 479 | PROMEDIO INTERNACIONAL | 488 |
| Italia | 487 | Tailandia | 467 | Tailandia | 482 |
| Polonia | 479 | Turquía | 427 | Indonesia | 435 |
| Federación Rusa | 462 | Indonesia | 403 | Turquía | 433 |
| México | 422 | Chile | 392 | Chile | 420 |
| Brasil | 396 | Marruecos | 337 | Marruecos | 323 |
| | | Sudáfrica | 275 | Sudáfrica | 243 |

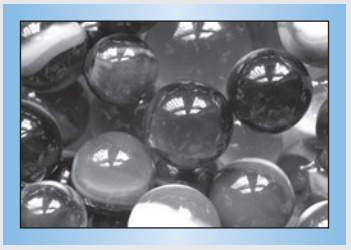
Fuente: NCES (2002).



# Enfoque en la *cultura*

## Preparatorias y universidades japonesas

En décadas recientes Japón ha sido el foco de comparaciones educativas internacionales para los estadounidenses, en parte porque Japón es el más importante competidor económico de Estados Unidos y en parte porque ocupa las posiciones más altas cuando se compara el aprovechamiento académico de los niños de varios países. En especial en matemáticas y ciencias, los niños y adolescentes japoneses superan consistentemente a los estadounidenses en las comparaciones internacionales (por ejemplo, McKnight *et al.*, 1987; NCES, 2005), y la diferencia se hace más grande de la niñez a la adolescencia (Chen, Lee y Stevenson, 1996). Además, 98% de los adolescentes japoneses terminan la preparatoria, un porcentaje mayor que en cualquier país occidental, y los niveles de asistencia y titulación universitaria son similares a los niveles de Estados Unidos (Stevenson y Zusho, 2002; Takahashi y Takeuchi, 2006).



¿Cuáles son las características del sistema educativo japonés con respecto a los adolescentes y los adultos emergentes? Una característica notable de este sistema es la duración del año escolar. Los adolescentes japoneses van a la preparatoria 243 días al año, más que los adolescentes de Estados Unidos (por lo regular 180 días), los de Canadá o los de cualquier país de Europa occidental. La educación secundaria japonesa también destaca por su manera de integrar el plan de estudios. A diferencia de los estadounidenses, los adolescentes japoneses tienen menos cursos para elegir (Amstrong y Savage, 1997) y el ordenamiento de los cursos al pasar de un nivel a otro está mejor estructurado. El plan de estudios y los libros de texto de cada curso son elegidos a nivel nacional por el Ministerio de Educación, de modo que todos los estudiantes japoneses de un grado particular aprenden las mismas cosas al mismo tiempo (Rohlen, 1983; Stevenson y Zusho, 2002). Los planes de estudios están secuenciados; por ejemplo, en los cursos de matemáticas, los estudiantes que estudiaron Matemáticas I han aprendido lo que necesitarán saber para iniciar el curso de Matemáticas II. Como resultado, los profesores japoneses invierten menos tiempo que los profesores estadounidenses en revisar el material de cursos previos antes de presentar el nuevo material del curso actual (Armstrong y Savage, 1990). Sin embargo, las preparatorias japonesas se enfocan de manera casi exclusiva en la memorización, dando muy poco tiempo para fomentar el pensamiento crítico.

También son importantes las creencias culturales en las prácticas de las escuelas japonesas. Profesores, adolescentes y padres de familia piensan que todos los niños son capaces de aprender el material que los profesores exponen (Armstrong y Savage, 1990; Stevenson y Zusho, 2002). Los japoneses (igual que la gente de otros países asiáticos) por lo general piensan que el éxito o fracaso escolar dependen del esfuerzo, en contraste con la idea estadounidense de que lo que más importa es la capacidad. Cuando a los estudiantes les va mal en la escuela, estas creencias se reflejan en una intensa presión social para que hagan un mayor esfuerzo, presión que proviene de los profesores, los padres, los pares y del esfuerzo de los propios estudiantes.

La presión más importante de los adolescentes es el sistema nacional de exámenes de ingreso a la preparatoria y la universidad, lo que el antropólogo Thomas Rohlen (1983), en su etnografía clásica de las preparatorias japonesas, denominaba la "obsesión nacional" de Japón. En lo esencial, estos dos exámenes determinan el destino profesional de los jóvenes para el resto de su vida, porque en la sociedad japonesa obtener un empleo depende, sobre todo, del nivel de la escuela a la que asistió la persona.

A fin de prepararse para los exámenes de admisión, la mayoría de los estudiantes japoneses no sólo se aplican seriamente en la escuela y las tareas, sino que además asisten a "cursos intensivos" después de la escuela o reciben clases con tutores particulares desde la niñez media hasta la adolescencia (Takahashi y Takeuchi, 2006). Este sistema explica en buena medida el alto nivel de desempeño de los niños y adolescentes japoneses. Se esfuerzan mucho en su trabajo escolar porque es mucho lo que está en juego, mucho más que en Estados Unidos, donde el mercado de trabajo y el sistema de educación superior son mucho más abiertos y donde el futuro laboral de la gente no se determina en el momento en que termina la preparatoria.

¿Hay algún costo por el alto desempeño de los adolescentes japoneses? Quizá sea una sorpresa que las evidencias indican que la intensa presión académica no produce desdicha ni trastornos psicológicos en los niños y adolescentes japoneses. Los adolescen-

tes japoneses no muestran tasas más altas de estrés, depresión o dolencias psicosomáticas que los jóvenes estadounidenses (Stevenson y Zusho, 2002), y las tasas de suicidio son menores entre los adolescentes japoneses que entre los estadounidenses. A pesar de sus altos niveles de aprovechamiento académico, los adolescentes asiaticoestadounidenses también refieren menos estrés, menos ansiedad y muy pocos problemas psicosomáticos, como dolores de cabeza, en comparación con los estudiantes blancos (Steinberg, 1996).



En Japón, la presión por el aprovechamiento académico es mucho mayor en la preparatoria que en la universidad.

Sin embargo, en las culturas asiáticas, incluyendo a la japonesa, hay un tabú general en contra de revelar información personal, por lo que puede ser que los adolescentes japoneses oculten información sobre los problemas que los afligen por razones de conveniencia social. Muchos japoneses ven al sistema de exámenes como un problema para los jóvenes. Se da un constante debate en la sociedad japonesa acerca de este sistema y se objeta que ejerce mucha presión sobre los jóvenes y que prácticamente le roba la diversión a la niñez. Es verdad que con días escolares más largos, un año escolar más prolongado, escuelas intensivas y tutores particulares, los adolescentes japoneses tienen mucho menos tiempo libre que los adolescentes estadounidenses para divertirse después de la escuela y socializar con amigos (Rohlen, 1983; Stevenson y Zusho, 2002). Reformas realizadas en la década de 1990 redujeron la duración del día escolar y disminuyeron de seis a cinco los días de escuela por semana, pero el día escolar promedio sigue siendo largo y las escuelas intensivas siguen siendo la norma (Takahashi y Takeuchi, 2006).

Para los japoneses, el tiempo libre y la diversión vienen en los años universitarios. Toda la presión es para poder entrar a la universidad, cuando ingresan, las calificaciones tienen poca importancia y los estándares de desempeño son más relajados. En lugar de eso tienen "cuatro años de tiempo libre aprobados por la universidad para pensar y explorar" (Rohlen, 1983, p. 168.). En Japón los estudiantes universitarios invierten buena parte del tiempo en actividades informales de socialización, caminan por la ciudad y descansan juntos. El tiempo promedio que los universitarios japoneses dedican a hacer sus tareas es la mitad del tiempo que dedican los estudiantes de secundaria y preparatoria (Takahashi y Takeuchi, 2006). Para la mayoría de los japoneses, este breve periodo de la adultez emergente es el único momento de su vida, desde la niñez hasta la jubilación, en el que estarán relativamente libres de presiones. Hasta que ingresan, a la universidad, la presión del examen es intensa, y cuando dejan la universidad entran a un ambiente de trabajo en el que las horas son muy largas. Sólo durante sus años universitarios están relativamente libres de responsabilidades y pueden disfrutar largas horas de tiempo libre.

Debe advertirse que la sociedad japonesa está en un proceso de cambios espectaculares, y como parte de ese proceso las escuelas están cambiando (French, 2002; Matsumoto, 2002; Stevenson y Zusho, 2002). Cerca de dos décadas de estancamiento económico han hecho que muchos japoneses expresen dudas sobre si el sistema educativo es adecuado para la economía actual. Los críticos ponen como ejemplo al sistema estadounidense porque fomenta el pensamiento creativo y libre, aun cuando el sistema estadounidense es menos exitoso que el japonés en la enseñanza general. La globalización ha hecho a Japón más individualista que en el pasado y los estudiantes japoneses ya no son tan ordenados ni obedientes en el salón de clases como antes. La perspectiva de un empleo permanente, bien pagado en una compañía estable ya no es tan segura como en los días en que la economía japonesa estaba en ascenso, y esa posibilidad tampoco es tan atractiva para los jóvenes y adultos emergentes más individualistas de la actualidad. Sin embargo, los adolescentes japoneses siguen estando en la cima de la clasificación internacional del desempeño académico, lo que indica que el sistema educativo es todavía uno de los principales capitales de la sociedad japonesa.

El desempeño académico de los adolescentes estadounidenses decayó en las décadas de 1970 y 1980, pero se incrementó desde inicios de la década de los 1990 hasta el presente. La National Assessment of Educational Progress (NAEP), considerada como la evaluación nacional de mayor validez del desempeño académico de los adolescentes estadounidenses, ha examinado desde 1970 el desempeño académico en cuatro áreas: matemáticas, ciencias, lectura y escritura. Durante las décadas de 1970 y 1980, la NAEP encontró un descenso en matemáticas, ciencias y lectura, en especial en relación con el "pensamiento de orden superior" (Newmann, 1992), es decir, el pensamiento que requiere que los estudiantes interpreten, analicen y evalúen la información en lugar de memorizarla. El desempeño de los estudiantes en la NAEP aumentó durante la década de 1990 (NCES, 2005), pero sigue estando por debajo de los niveles de principios de la década de 1970. Las puntuaciones obtenidas en el SAT (revisadas en el capítulo 3), el examen de ingreso a la universidad que presentan muchos estudiantes de preparatoria, también disminuyeron en las décadas de los 1970 y 1980 para tener una leve recuperación en la década de 1990 (Grissman, 2000; Lemann, 2000).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

A partir de lo que ha leído hasta ahora acerca de la educación secundaria en Estados Unidos y Europa, ¿qué cree que explique el mal aprovechamiento de los adolescentes estadounidenses en las comparaciones internacionales?

## ¿Qué funciona? Características de las buenas escuelas

A pesar de que el desempeño académico de los adolescentes estadounidenses indica que en general sus escuelas tienen mucho que mejorar, hay una enorme variación y algunas funcionan mejor que otras. Echemos un vistazo a lo que nos dice la investigación educativa acerca de las características de las buenas escuelas.

### El tema del tamaño: escuelas y grupos

¿Cuál es el tamaño óptimo de las escuelas y los grupos para los adolescentes? Se ha dedicado a este asunto numerosas investigaciones educativas. Durante el siglo XX, a medida que la población general y la proporción de adolescentes en la escuela secundaria crecían a un ritmo constante, la tendencia era construir escuelas cada vez más grandes para poder darles cupo. Pero ¿cuál es el tamaño de la escuela que es mejor para los estudiantes?

Aumentar el tamaño de las escuelas tiene ventajas y desventajas. Las escuelas grandes pueden resultar enajenantes. Cuanto más grande es la escuela, menor es el apego que sienten los estudiantes hacia sus profesores y hacia la escuela como un todo (Crosnoe, Johnson y Elder, 2004). Sin embargo, las escuelas grandes tienen la ventaja de que ofrecen más variedad de cursos que las escuelas pequeñas. Por ejemplo, en lugar de tener un solo curso de literatura inglesa, los estudiantes podrían tener acceso a clases de literatura medieval, novelas del siglo XIX y poetas del siglo XX. En lo referente al aprovechamiento académico, no se ha encontrado una relación definitiva con el tamaño de la escuela (Rutter *et al.*, 1979; Steinberg, 1996).

Aunque las escuelas pequeñas ofrecen menos actividades extracurriculares, la participación de los estudiantes es *más* probable (Boyer, 1983; Crosnoe *et al.*, 2004). En las escuelas grandes, la mayoría de los estudiantes acaban siendo observadores en lugar de ser participantes. En las escuelas pequeñas, muy pocos estudiantes compiten por los puestos disponibles y es muy posible que sean reclutados porque un equipo o club necesita gente para llenar espacios. En consecuencia, los estudiantes de las escuelas pequeñas tienen mayor probabilidad obtener puestos de liderazgo y responsabilidad; vicepresidente del club de teatro, tesorera del coro femenil, etc. Estos estudiantes dicen que su participación los hace tener más confianza en sus habilidades y sentirse más necesitados e importantes (Boyer, 1983).

En conjunto, los expertos han llegado al consenso de que el mejor tamaño de la escuela para los adolescentes es entre 500 y 1,000 estudiantes (Crosnoe *et al.*, 2004; Entwisle, 1990). Ni muy pequeña ni muy grande, posiblemente un tamaño que combine lo mejor de las dos.

Sin embargo, los expertos están en desacuerdo en lo que respecta al tamaño del grupo. Algunos dicen que existe una relación directa y negativa entre el tamaño del grupo y el desempeño de los estudiantes (Boyesen y Bru, 1999). En contraste, otros especialistas encuentran que una variación dentro del número habitual (de 20 a 40 estudiantes) tiene poco efecto en el aprovechamiento de los estudiantes (McGee, 2004; Rutter, 1983). Coinciden en que los grupos pequeños son preferibles para los estudiantes con dificultades académicas porque cada estudiante necesita más atención más personalizada. Sin embargo, desde esta perspectiva, reducir el tamaño del grupo de 40 a 20 no beneficiaría a la mayoría de los estudiantes, además de que costaría mucho dinero a las escuelas.

### ¿Secundaria, escuela intermedia o ninguna de las dos?

Otro tema de importancia para la calidad de la educación de los adolescentes concierne a la forma de dividir su trayectoria en la educación secundaria. ¿Es mejor

para los adolescentes asistir a la secundaria de séptimo a noveno grado, y luego a la preparatoria de décimo a duodécimo grado? Es el plan 6-3-3: seis años de escuela primaria, tres años de secundaria y tres años de preparatoria. ¿O es preferible que los adolescentes vayan a la escuela media (en lugar de la secundaria) a partir del sexto grado, seguido por cuatro años de preparatoria: el plan 5-3-4? ¿O sería mejor prescindir de la secundaria y escuela media y permitir que los adolescentes pasen de la primaria directamente a la preparatoria: el plan 8-4?

En varios estudios se ha encontrado que tanto en el plan 6-3-3 como en el 5-3-4 el primer año de la escuela media o secundaria es difícil para muchos adolescentes (Eccles, Lord y Midgely, 1991; Seidman, Aber y French, 2004; Simmons y Blyth, 1987). La razón principal es que en la mayoría de los jóvenes, la transición escolar que tiene lugar en la adolescencia temprana coincide con otros cambios. Cualesquiera de los cambios físicos de la pubertad puede coincidir con la transición escolar, como el desarrollo de los senos (en las muchachas), el estirón del crecimiento, cambios en la forma del cuerpo y aumento del acné. También cambian las relaciones con los pares, ya que la adolescencia temprana marca el inicio de la experimentación romántica y sexual.

La transición a la escuela media o secundaria también presenta cambios en la experiencia escolar. Significa pasar de un aula pequeña y personalizada a un contexto más grande donde el alumno no tiene un maestro, sino cinco, seis o más. También significa cambiar a un contexto en el que el trabajo académico es de nivel más alto y en el cual las calificaciones son consideradas una medida más seria del logro académico que en la primaria. Esos cambios en la experiencia escolar aumentan la ansiedad y el estrés que causa la escuela y que se experimenta en la adolescencia temprana.

Ya que la transición escolar en la adolescencia temprana es difícil, ¿no sería mejor prescindir de la transición a la secundaria y la escuela media, como en el plan 8-4? Esta pregunta fue abordada en un estudio clásico conducido por dos sociólogos, Roberta Simmons y Dale Blyth (1987), quienes estudiaron a adolescentes del sistema escolar de Milwaukee, Wisconsin, por un periodo de cinco años, del sexto al décimo grado. Cerca de la mitad de los estudiantes asistían a la escuela en distritos con el plan 6-3-3 y la otra mitad asistía a escuelas en distritos con el plan 8-4. Simmons y Blyth se enfocaron en cuatro aspectos del funcionamiento de los adolescentes: autoestima, promedio escolar, actividades extracurriculares y percepción de anonimato (sentimiento de ser desconocido e insignificante). Los resultados mostraron que los estudiantes de los dos planes escolares diferían de manera significativa en cada medida, a excepción del promedio de calificaciones, y que las diferencias favorecían a los estudiantes en el plan 8-4.

Otros estudios han publicado ventajas similares del plan 8-4 en aspectos como la autoestima, asistencia a la escuela y dedicación del estudiante en el salón de clases (Eccles *et al.*, 1997; Seidman *et al.*, 2004). Estudios enfocados en adolescentes afroestadounidenses y latinos también han encontrado problemas en la transición escolar en la adolescencia temprana. Un estudio realizado con adolescentes principalmente afroestadounidenses encontró que la transición a la secundaria era seguida por disminución de la autoestima, el aprovechamiento escolar, la participación en actividades extracurriculares y las percepciones del ambiente escolar (Seidman *et al.*, 1994). Otro estudio encontró que después de la transición a la secundaria, los adolescentes afroestadounidenses y latinos obtienen bajas calificaciones y tienen más problemas con sus profesores, y que experimentaban más dificultades que los estudiantes blancos de la misma escuela (Munsch y Wampler, 1993). No se sabe por qué la transición escolar en la adolescencia temprana es más difícil para los afroestadounidenses y los latinos.

## Cómo mejorar la experiencia escolar de los adolescentes

Con base en los resultados de esta investigación ¿debemos persuadir a los distritos escolares de que adopten el plan 8-4? Eso opinan algunos expertos (Seidman *et al.,* 2004), pero recuerde que la mayoría de los estudios que comparan planes escolares se han enfocado en unas pocas variables, como la autoestima y las actividades extracurriculares. Aunque la mayoría de los resultados favorecen al plan 8-4, otras variables podrían favorecer al plan 6-3-3. En un estudio se encontró que los adolescentes del séptimo grado hicieron más comentarios positivos que negativos acerca de la transición a la secundaria, acerca de temas como las relaciones con sus pares (más gente con la que pueden pasear), académicos (mayor diversidad de los cursos disponibles) e independencia (Berndt y Mekos, 1995).

Además, hay muchas pruebas de que los problemas de la transición escolar en la adolescencia temprana no obedecen tanto al momento en que ocurre, sino a la naturaleza de las experiencias escolares de los adolescentes en las secundarias y las escuelas medias (Barber y Olsen, 2004). Jacquelynne Eccles, especialista que ha realizado muchos estudios sobre las experiencias escolares en la adolescencia temprana, atribuye las dificultades de esas transiciones al hecho de que muchos adolescentes encuentran que el ambiente de las secundarias y las escuelas medias es enajenante y opresivo (Eccles *et al.,* 1997; Eccles y Roeser, 2003). En comparación con las escuelas primarias, en las escuelas medias y las secundarias hay menos contacto personal entre estudiantes y profesores y tienen menos oportunidades de establecer

relaciones cercanas con los docentes, lo que en parte se debe a que los estudiantes tienen muchos profesores en lugar de solo uno. Además, se pone más el acento en el control del maestro. De acuerdo con Eccles y sus colaboradores, este mayor énfasis en el control no concuerda con las mayores habilidades y deseos de autonomía de los adolescentes jóvenes, y en consecuencia debilita su motivación y autoestima.

Los problemas que experimentan los adolescentes jóvenes en la transición escolar también se deben a las creencias que tienen los profesores de secundaria acerca de los adolescentes (Eccles *et al.*, 1993, Eccles y Roeser, 2003). Aunque no se conocen las razones de las diferencias entre estos profesores y los del plan 8-4, Eccles y sus colaboradores han encontrado que los profesores de secundaria tienen una opinión mucho más negativa sobre los adolescentes. Es menos probable que confíen en sus alumnos y más probable que consideren que los adolescentes son problemáticos e indisciplinados. Cuando se les compara con los profesores de primaria, los de secundaria tienen menos confianza en sus habilidades, quizá porque la mayoría no ha recibido formación especializada en adolescencia (Eccles *et al.,* 1993; Scales y McEwin, 1994). Si los resultados de los estudios de Eccles son correctos para la mayoría de los profesores de escuela media y secundaria, se habría progresado mucho en la explicación de las dificultades que experimentan los adolescentes en la transición escolar durante la adolescencia temprana.

Por fortuna, otros estudios indican que las escuelas y los padres pueden tomar medidas para hacer la transición escolar más agradable y exitosa para los adolescentes jóvenes. En un estudio se comparó a dos secundarias, una típica y otra que agrupaba a los alumnos en equipos reducidos de 100 estudiantes y cuatro profesores, y encontró que los estudiantes de la escuela organizada por equipos se adaptaron mejor a la transición, básicamente por el apoyo que sentían de sus profesores (Hawkins y Berndt, 1985). En otro estudio realizado en Vermont, los padres de algunos adolescentes de familias de bajos ingresos participaron durante 11 semanas en un programa que pretendía proporcionarles información sobre la adolescencia y promover su eficacia como padres (Bronstein *et al.*, 1994). El programa se llevó a cabo justo antes de la transición de los adolescentes a la escuela media. Los resultados indican que los adolescentes cuyos padres participaron en el programa no mostraron el descenso característico del desempeño luego de su transición a la escuela media y fueron mejores después de la transición que los adolescentes de un grupo control cuyos padres no participaron en el programa. Este resultado concuerda con otro estudio en el que se encontró que cuando los padres están conscientes y son sensibles a las necesidades y características del desarrollo de los adolescentes, es más probable que sus hijos hagan la transición a la secundaria sin que se reduzca su autoestima (Lord, Eccles y McCarthy, 1994).

## Ambiente escolar

Aunque muchos estudios indican que el tamaño de la escuela y el tiempo en el que ocurren las transiciones escolares pueden ser influencias importantes en la experiencia escolar de los adolescentes, la mayoría de los expertos en educación están de acuerdo en que estos factores sólo son importantes en la medida que influyan en las interacciones entre estudiantes y sus profesores en el salón de clases. Para referirse a la calidad de estas interacciones se utiliza el término **ambiente escolar** (Brand *et al.*, 2003; Rutter, 1983), el cual se refiere a la forma en que los profesores interactúan con los estudiantes, al tipo de expectativas y estándares que tienen para los alumnos y a los métodos que utilizan en el salón de clases.

El término fue acuñado por Michael Rutter (1983; Rutter *et al.*, 1979), un psiquiatra inglés que ha realizado numerosas investigaciones sobre adolescentes y escuelas. Rutter y sus colaboradores estudiaron a miles de adolescentes de secundarias inglesas. Su estudio incluyó observaciones en el salón de clases, registros de asistencia de los estudiantes y puntuaciones obtenidas en las pruebas de aprovechamiento, así como autorreportes de los estudiantes sobre su participación en conductas delictivas.

Los resultados indicaron que las diferencias más importantes entre las escuelas están relacionadas con el ambiente escolar. A los estudiantes les iba mejor en las escuelas donde los maestros ofrecían más apoyo y eran más participativos con los estudiantes, pero que también eran firmes al aplicar castigos cuando era necesario y tenían altas expectativas de la conducta y el desempeño académico de los alumnos. De manera concreta, los estudiantes en las escuelas con este ambiente escolar tenían mayor asistencia, mejores puntuaciones en las pruebas



El ambiente escolar es un importante indicador de las experiencias escolares de los adolescentes.

de aprovechamiento y menores tasas de delincuencia en comparación con estudiantes de escuelas donde el ambiente escolar no era tan favorable.

Esto era así incluso después de comparar estadísticamente las diferencias de CI y los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes. Por lo tanto, no se trataba simplemente de que los estudiantes de las mejores escuelas también tuvieran antecedentes más ventajosos. Las escuelas por sí mismas marcaban una diferencia importante en el desempeño de los estudiantes, basada en las diferencias del ambiente escolar.

Otro estudio comparó escuelas públicas y privadas (principalmente católicas) de Estados Unidos, y llegó a conclusiones similares a las de Rutter y sus colaboradores (Coleman y Hoffer, 1987; Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982). Este estudio fue dirigido por James Coleman, un destacado especialista en adolescentes y educación, enfocado en las preparatorias (a diferencia del estudio de Rutter, que se enfocó en los adolescentes más jóvenes). Al igual que Rutter y sus colaboradores (1979), Coleman y sus colaboradores encontraron que los estudiantes tenían mejor aprovechamiento y menores niveles de delincuencia en las escuelas que mantenían expectativas elevadas para los estudiantes y donde había mayor participación y dedicación de parte de los profesores. No importaba que la escuela fuera pública o privada, aunque estas últimas recibían calificaciones más favorables que las escuelas públicas en varios aspectos del ambiente escolar. Los resultados siguen siendo verdaderos (como en el estudio de Rutter) aun después de controlar estadísticamente las diferencias en las habilidades de los estudiantes y sus antecedentes de clase social.

Investigaciones más recientes han confirmado y ampliado los resultados de los estudios de Rutter y Coleman, mostrando que un ambiente escolar favorable está relacionado con menos depresión y problemas de comportamiento (Loukas y Robinson, 2004) así como con más motivación y participación (Anderson, Hamilton y Hattie, 2004). En un estudio reciente de más de 100,000 estudiantes en más de 100 escuelas medias estadounidenses, se encontró que el ambiente escolar se relacionaba favorablemente con los resultados académicos, conductuales y socioemocionales (Brand *et al.*, 2003).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Imagine que se ha convertido en el director de una escuela secundaria estadounidense. ¿Qué haría para evaluar el ambiente escolar de su escuela? ¿Cómo podría mejorarlo en caso de que no fuera satisfactorio?

De estos estudios podría concluirse que el éxito de la enseñanza es muy similar al éxito de la crianza, ya que ambas combinan el nivel de exigencia y sensibilidad. Tanto en el aula como en el hogar parece funcionar una combinación de calidez, comunicación clara, estándares elevados de comportamiento y un control moderado (Haynes *et al.*, 1997; Zedd, Brooks y McGarvey, 2002). Sin embargo, como sucede con la crianza, las prácticas que tienen lugar en la escuela están arraigadas en un conjunto de creencias culturales. Coleman y sus colaboradores (1982) concluyeron que una de las principales razones del éxito de las escuelas privadas era que profesores, alumnos y padres compartían un conjunto de creencias de la religión católica. Estas creencias incluían el respeto a la autoridad (incluyendo a los profesores), consideración y cooperación con los demás y la importancia de esforzarse para dar lo mejor de uno mismo. La escuela no tuvo que inculcar estas creencias a los estudiantes ni convencerlos de aceptarlas, sino que éstos las aprendieron muy pronto en el hogar y en la iglesia, y la escuela solamente reforzó los valores y las actitudes moldeadas en esos lugares.

***Violencia en la escuela*** Algo que ha enfriado el ambiente de las secundarias estadounidenses en los últimos años es la posibilidad de violencia. La década pasada vio casos muy publicitados de asesinatos en las escuelas. El peor de ellos tuvo lugar en 1999 en la preparatoria Columbine, en Littleton, Colorado, cuando dos muchachos asesinaron a 12 estudiantes y a un profesor antes de suicidarse.

Estos conocidos asesinatos sucedieron en una época en la que la violencia en las escuelas estadounidenses está disminuyendo a nivel general (NCES, 2005). De acuerdo con el National Youth Risk Behavior Survey de la CDC, desde los inicios de la década de 1990 hasta los primeros años del siglo XXI ha disminuido la violencia de diversos tipos entre los estudiantes de preparatoria (Brener *et al.*, 2004). Por ejemplo, la proporción de estudiantes de preparatoria que dijeron que el año anterior habían llevado un arma a la escuela disminuyó de 26% en 1991 a 17% en 2003. En el mismo periodo, la proporción de estudiantes que dijeron que el año anterior habían participado en peleas físicas descendió de 43% a 33%. Sigue siendo más alta la probabilidad de que los adolescentes sean víctimas de la violencia afuera que dentro de la escuela (Myers, 2000).

Sin embargo, la impresión general es que las escuelas secundarias estadounidenses se volvieron más peligrosas durante la década pasada (Myers, 2000). La percepción de mayor riesgo de violencia ha afectado las medidas de seguridad de las escuelas (Gibbs y Roche, 1999). Muchas escuelas utilizan detectores de metales para revisar a los estudiantes en la entrada y han contratado más personal de seguridad para vigilar cualquier mal comportamiento de los estudiantes que pudiera interpretarse como precursor de violencia. Algunos críticos opinan que estas reacciones han ido demasiado lejos, ya que los estudiantes son sometidos a registros y revisiones en

un grado que perjudica el ambiente de aprendizaje y las autoridades escolares aplican castigos severos inclusive por faltas menores (Beger, 2003).

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Debería permitirse a las autoridades escolares registrar e investigar rutinariamente a los alumnos para prevenir la violencia escolar, o esto ha ido demasiado lejos? ¿En qué circunstancias se justifican estas medidas de seguridad y en cuáles no?

Este temor también ha dado lugar a un incremento en el financiamiento federal para programas de prevención de la violencia escolar (Myers, 2000). Un metanálisis reciente de 28 estudios que evaluó los programas de prevención de la violencia concluyó que los programas reducen más la agresión si se enfocan en los adolescentes que han mostrado propensión a la conducta agresiva (en lugar de incluir a todos los estudiantes en el programa) y si se concentran en el aprendizaje del autocontrol, el manejo de la ira y las habilidades sociales (Mytton, DiGuisseppi y Gough, 2002).

En estudios de adolescentes que cometieron actos violentos en la escuela se encontró que difieren en edad, origen étnico, desempeño académico y calidad de la vida familiar. Sin embargo, un rasgo notable que tienen en común es que la mayoría (cerca de dos terceras partes) han sido intimidados (hostigados, amenazados o atacados) por otros estudiantes y que su violencia es motivada por la venganza (Vossekkuil, Reddy y Rein, 2001). Debido en parte a estos resultados, en años recientes ha aumentado el interés por investigar la intimidación en las escuelas. Estos estudios indican que la intimidación se incrementa durante la transición a la escuela media (Pellegrini y Long, 2002), que los adolescentes sin amigos cercanos son más propensos a ser intimidados (Smith, Shu y Madsen, 2001), y que ser intimidado da lugar a un riesgo mayor de presentar síntomas como ansiedad y depresión (Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton, 2001).

Sin embargo, el problema de esta investigación es que no se usa consistentemente el término *intimidación*: puede ser física, verbal o social, puede ser directa o indirecta, puede ser un incidente o un patrón de incidentes a lo largo del tiempo. En consecuencia, la frecuencia denunciada de las tasas de intimidación fluctúa de 7% (Sourander, Helstelae, Helenius y Piha, 2000) a 80% (Bosworth, Espelage y Simmon, 1999). Hasta este momento, esta inconsistencia hace difícil llegar a conclusiones definitivas acerca de la investigación sobre la intimidación.

## Compromiso y aprovechamiento en preparatoria: más allá del salón de clases

Los estudios de Rutter y Coleman muestran que un ambiente escolar favorable refuerza el compromiso de los adolescentes mientras están en la escuela. **Compromiso** es la cualidad de estar entregado psicológicamente al aprendizaje (Newmann, 1992; Sirin y Rogers-Sirin, 2005). Eso significa estar atento y alerta en el salón de clases y acercarse a los deberes académicos con el verdadero propósito de aprender el material, no sólo ir pasando con el mínimo esfuerzo

Por desgracia, el compromiso es la excepción más que la norma en la experiencia escolar de los adolescentes estadounidenses. La investigación indica que una importante proporción de adolescentes no sólo no alcanzan el compromiso ideal, sino que muestran una sorprendente falta de dedicación durante su estancia en la escuela, están "físicamente presentes, pero psicológicamente ausentes" (Steinberg, 1996, p. 67). En un amplio estudio de las preparatorias estadounidenses realizado por Steinberg y sus colaboradores (Steinberg, 1996; véase el apartado Enfoque en la investigación de la página 331), más de una tercera parte de los participantes dijeron que rara vez se esforzaban, y una proporción similar indicó que era poco común que pusieran atención en clase. Más de dos terceras partes admitieron que habían

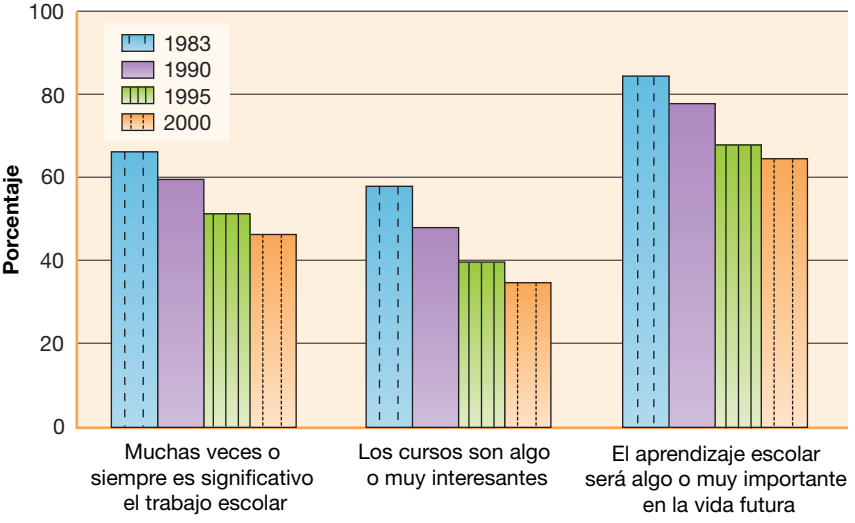



**FIGURA 10.3** Compromiso escolar de los estudiantes estadounidenses de preparatoria, 1983-2000.

Fuente: NCES (2002), p. 72.

## Enfoque en la *investigación*

### Dos aproximaciones a la investigación sobre las experiencias escolares de los adolescentes

Dos de los estudios más importantes sobre las experiencias escolares de los adolescentes publicados en la década pasada muestran un sorprendente contraste en los métodos de investigación. El estudio de Laurence Steinberg (1996) es una investigación cuantitativa clásica enfocada en el uso de cuestionarios. Consideremos algunas de las características de este estudio:

- En el estudio participaron 20,000 estudiantes.
- Los estudiantes provenían de nueve escuelas de dos estados (Wisconsin y California) y se localizaban en comunidades urbanas, rurales y suburbanas.
- Cuarenta por ciento de la muestra estaba formada por estudiantes de origen africano, asiático y latino.
- Durante cuatro años se recopiló anualmente información de los adolescentes, lo que permitió investigar los patrones de cambio a lo largo del tiempo.
- Antes de recopilar cualquier información, se dedicaron dos años a la planeación y al **piloteo** de las pruebas (piloteo de las pruebas significa probar los instrumentos en pequeños grupos de participantes potenciales antes de iniciar el estudio para asegurarse de que las mediciones son confiables y válidas).
- Se incluyeron cuestionarios sobre las actitudes y las creencias académicas, aprovechamiento académico, funcionamiento psicológico y problemas de conducta de los adolescentes, entre otros temas. También se incluyeron cuestionarios sobre la opinión de los adolescentes respecto a las prácticas de crianza de sus padres, su opinión sobre las actitudes y el comportamiento de sus pares en relación con la educación y otras áreas, así como sobre las actitudes y la conducta de los adolescentes hacia el trabajo y el tiempo libre.



El estudio ha arrojado una enorme cantidad de información útil e interesante sobre el compromiso con la escuela, el aprovechamiento académico y muchos otros temas resumidos en el libro de Steinberg (1996) y en numerosos artículos de publicaciones académicas. En este capítulo he citado a menudo el libro y los artículos.

En contraste, Niobe Way (1998) entrevistó a 24 adolescentes de diversos antecedentes étnicos de una escuela urbana durante tres años. Aunque su estudio fue de una escala mucho menor que el de Steinberg, llegó a conocer muy bien a los adolescentes y sus escuelas. Sus entrevistas produjeron mucha información sobre sus experiencias escolares y la intersección entre la escuela y el resto de su vida. Por ejemplo, considere este comentario de Chantel:

> Yo venía a la escuela a ratos y no trabajaba, solamente me sentaba y no quería hacer nada. Cuando tenía algún problema con mi padre, y luego, cuando terminé con mi novio [...] simplemente no me importaba nada. (p. 192)

O este comentario de Sonia:

> A veces es aburrido [...] En ocasiones me quedo dormida [...] Yo trabajaba todas las noches hasta las 10 en punto [en una farmacia local]. De modo que llegaba a casa tan cansada que ni siquiera podía pensar en la tarea. (p. 195)

Además, la propia experiencia etnográfica de Way (1998) dentro de la escuela le proporcionó claros e inquietantes indicios sobre la calidad de la educación que recibían los adolescentes:

> Durante el tiempo que trabajé y dirigí la investigación en esta escuela, muchas veces vi que los profesores ponían a los estudiantes a llenar hojas de trabajo durante toda la clase en lugar de trabajar con ellos sobre los materiales de clase. He sabido y he visto a profesores que llegan quince o veinte minutos tarde a su clase de cincuenta minutos [...] He visto a profesores leer un libro o el periódico durante la clase mientras los estudiantes duermen, tiran papeles o conversan. He escuchado a estudiantes y profesores gritarse, llamarse unos a otros "animal", "cerdo", "puerca" o "perra" en los salones o en las escaleras. He sido testigo de cómo algunos profesores (en especial los nuevos) hacen un gran esfuerzo por crear un ambiente de unión y apoyo para sus compañeros y los estudiantes, pero se topan con respuestas hostiles y rencorosas de los directores, profesores y los mismos estudiantes. (pp. 201-202)

La información de Steinberg es del tipo que sólo se obtiene en un estudio de grandes dimensiones. Los datos de Way sólo se consiguen con investigación cualitativa y etnográfica. Los dos tipos de investigación son valiosos y la combinación es esencial para una comprensión cabal del desarrollo del adolescente.

copiado en un examen por lo menos una vez durante el año pasado, y *nueve de cada diez* dijeron que habían copiado la tarea de algún compañero durante el año pasado. Además, como muestra la figura 10.3, datos nacionales indican que en las últimas décadas hay una tendencia a empeorar y que en la actualidad sólo una pequeña proporción de estudiantes de duodécimo grado consideran que su trabajo escolar es significativo e interesante. Estos resultados indican que la mayoría de los adolescentes estadounidenses tienen una falta seria de compromiso en la escuela. Muchos no están comprometidos con aprender, sino a pasar con el menor esfuerzo posible.

Parece claro que el ambiente escolar marca una diferencia. Un ambiente escolar favorable aumenta el compromiso de los estudiantes, lo que se traduce en mayores niveles de aprovechamiento (Zedd *et al.*, 2002). También es importante la estructura de la clase, ya que los estudiantes se comprometen más si trabajan en tareas individuales o de grupo que cuando escuchan una lección o ven un video (Shernoff *et al.,* 2003). Sin embargo, hay muchas evidencias de que los principales problemas de la educación secundaria estadounidense están "fuera del salón de clases" (Steinberg, 1996), en el ambiente familiar, las relaciones con los pares, las costumbres de trabajo y distracción, así como las creencias culturales que experimentan los adolescentes estadounidenses. En las siguientes secciones trataremos estos puntos.

## Ambientes familiares y escuela

En el capítulo 7 vimos que los estilos de crianza están relacionados con aspectos importantes del desarrollo del adolescente. La crianza afecta no sólo la calidad de las relaciones entre padres y adolescentes, sino también otros aspectos de la vida de los jóvenes, incluyendo sus actitudes y su desempeño en la escuela.

Una manera en que los padres influyen en el desempeño escolar de los adolescentes es mediante sus expectativas de logro. Los adolescentes cuyos padres esperan que tengan un buen desempeño están a la altura de dichas expectativas, lo que se refleja en sus calificaciones en la preparatoria; los adolescentes cuyos padres tienen bajas expectativas sobre su aprovechamiento académico obtienen resultados inferiores (Juang y Silbereisen, 2002; Roeser, Lord y Eccles, 1994; Schneider y Stevenson, 1999). Los padres que tienen altas expectativas también suelen involucrarse más en la educación de sus hijos, les ayudan a elegir cursos, asisten a programas escolares, y siguen de cerca su desempeño, y esta participación contribuye al éxito escolar de los adolescentes (Bogenschneider, 1997; Grolnick y Slowiaczek, 1994; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992).

Sin embargo, es importante tener en cuenta la posibilidad de que en este caso estén presentes interacciones pasivas genotipo-ambiente. Es decir, es probable que los padres con mayores capacidades intelectuales no sólo tengan altas expectativas para la educación de sus hijos adolescentes, sino que también les hayan dado una contribución genética de inteligencia elevada y alto desempeño académico. Los estudios sobre las expectativas de los padres en relación con el desempeño académico de los adolescentes no controlan esta posibilidad.

La participación de los padres en la educación de sus adolescentes es un reflejo de su estilo general de crianza (Juang y Silbereisen, 2002; Steinberg, 1996). En las escuelas, como en otras esferas, la crianza con autoridad se asocia positivamente con el desarrollo de los adolescentes. Los adolescentes cuyos padres combinan exigencia y sensibilidad muestran los niveles más altos de compromiso y de éxito en la escuela (Bronstein *et al.*, 1996; Dornbusch *et al.,* 1987; Steinberg, 1996). Al participar más que otros padres en la educación de sus hijos, los padres con autoridad contribuyen directamente al éxito escolar de los adolescentes (Paulson, 1994), pero también tienen efectos favorables indirectos en el aprovechamiento escolar de sus hijos. Los hijos de padres con autoridad tienen más probabilidad que otros jóvenes de adquirir cualidades personales como la confianza en sí mismos, persistencia y responsabilidad, que dan lugar a un mejor desempeño escolar (Steinberg, 1996).

Los adolescentes con padres autoritarios, permisivos o no comprometidos tienen peor desempeño escolar que los adolescentes de padres con autoridad (DeBaryshe, Patterson y Capaldi, 1993; Melby y Conger, 1996). El desempeño académico de los adolescentes es peor cuando tienen padres negligentes o no comprometidos (poca exigencia y sensibilidad; Dornbusch *et al.*, 1987; Steinberg, 1996). Son adolescentes cuyos padres no están enterados de cómo les va en la escuela y saben poco o nada acerca de cómo pasan el tiempo fuera de la escuela. Los adolescentes con estos padres tienen la estimación más baja de sus habilidades, son los menos dedicados a la escuela y obtienen las más bajas calificaciones (Steinberg, 1996).

Los padres no comprometidos son comunes en la sociedad estadounidense. Como dijimos en el capítulo 7, en algunos estudios se indicó que al menos una tercera parte de los padres de ese país podrían ser clasificados como indiferentes. En un estudio (Steinberg, 1996), una tercera parte de los adolescentes dijeron que sus padres no sabían cómo les iba en la escuela. Más de la mitad dijo que a sus padres no les interesaba si sacaban malas calificaciones. Asimismo, 40% de los padres dijeron que participan en los programas escolares. Sin embargo, en otros estudios se ha demostrado que las escuelas pueden diseñar programas eficientes para incrementar la participación de los padres en la educación de sus hijos adolescentes (Comer, 1993; Epstein y Dunbar, 1995). Cuando los padres se comprometen, también mejoran el compromiso y el desempeño académico de los adolescentes. Esos programas son más importantes a la luz de otros estudios que demuestran que, por lo general, los padres intervie-

nen menos en la educación de sus hijos adolescentes que cuando eran más jóvenes (Eccles y Harold, 1993).

***Clase social de la familia y escuela*** Se ha encontrado que otro aspecto que se relaciona con el aprovechamiento académico es la clase social o posición socioeconómica (PSE) de la familia de los adolescentes. En numerosos estudios se ha encontrado que la posición socioeconómica de la familia tiene una relación positiva con las calificaciones y puntuaciones obtenidas por los adolescentes en pruebas de aprovechamiento y con el mayor nivel educativo que obtienen en última instancia los adolescentes y los adultos emergentes (Featherman, 1980; Gutman y Eccles, 1999; Kelly, 2004; Sewell y Hauser, 1972; Zedd *et al.*, 2002). Estas diferencias de la clase social aparecen mucho antes de la adolescencia. Incluso antes de entrar a la escuela, los niños de clase media obtienen mejores puntuaciones que los niños de clase obrera y clase baja en las pruebas de habilidades académicas básicas. Para la niñez media, esas diferencias de clase están establecidas claramente y las diferencias de clase en el aprovechamiento académico siguen siendo notables durante la preparatoria (Kelly, 2004). Los adultos emergentes de clase media tienen mayor probabilidad que los de la clase baja de entrar a la universidad después de la preparatoria (Hanson, 1994).

¿Por qué es tan importante la clase social para predecir el aprovechamiento académico? La clase social representa muchas otras características de la familia que contribuyen al aprovechamiento. Los padres de clase media tienen un CI más alto que los padres de clase baja y transmiten esta ventaja a sus hijos en los genes y el ambiente; asimismo, el CI está relacionado con el aprovechamiento académico (Snow y Yalow, 1988). También es común que los niños de clase media reciban mejor alimentación y cuidados médicos que los niños de clase baja, desde la época del embarazo hasta la adolescencia; en el caso de los niños de clase baja los problemas de salud pueden interferir con sus habilidades para el desempeño académico (Children's Defense Fund, 1994; Teachman, 1996). En comparación con las familias de clase media, las de clase baja están sometidas a más causas de estrés, tanto las intensas (como la pérdida del trabajo) a las cotidianas (como la descompostura del auto); las dos formas de estrés tienen una relación negativa con el desempeño escolar de los adolescentes (Dubois, Eitel y Felner, 1994; Felner *et al.*, 1995; Gutman y Eccles, 1999).

El comportamiento de los padres también varía según la clase social y estas variaciones se relacionan con el aprovechamiento académico de los adolescentes. Es más probable que los padres de clase media tengan un estilo de crianza con autoridad que los padres de clase baja, lo que contribuye al éxito escolar de sus hijos (Dornbush *et al.*, 1987; Steinberg, 1996). También es más factible que, a diferencia de los padres de clase baja, los padres de clase media participen activamente en la educación de sus hijos, orientándolos en la selección de clases y asistiendo a las reuniones con los profesores (Gutman y Eccles, 1999; Lee y Croninger, 1994). Sin embargo, las clases sociales son categorías grandes y hay mucha variabilidad en cada una. En la clase baja, así como en la clase media, los adolescentes muestran un mejor desempeño académico cuando sus padres tienen autoridad, participan en su educación y tienen altas expectativas de su aprovechamiento académico (Steinberg, 1996).

## Pares, amigos y escuela

*"En mi banda puedes irte de pinta, divertirte, eso significa que estás bien. Engañas a los maestros. Todos piensan que estuvo muy bien. Podrías llegar drogado a clase, sentarte y hacerte el tonto y todo mundo se reiría y te considerarían gracioso. Como si trataras de divertir a todos. Y si no te atrapan, estarías en la onda."*

—Annie, 17 años (en Bell, 1988, p. 76)

Aunque los amigos tienen mayor influencia en aspectos de menor importancia como la vestimenta, el peinado y la música, la escuela es un lugar en que la influencia de los amigos es en cierto sentido mayor que la de los padres. En muchos estudios se ha encontrado que en la preparatoria los amigos tienen una influencia mayor que las prácticas de crianza en muchos aspectos relacionados con la escuela: con qué asiduidad asisten los adolescentes a clases, cuánto tiempo dedican a las tareas, qué tanto se esfuerzan en la escuela y qué calificaciones obtienen (Midgely y Urdan, 1995; Steinberg, 1996).

Por supuesto, como vimos en el capítulo 8, la influencia de los pares no es por fuerza negativa, y de hecho puede ser bastante positiva. Los amigos adolescentes con aprovechamiento y aspiraciones educativas elevadas tienden a alentarse y apoyarse para desempeñarse mejor en la escuela (Steinberg, 1996). Esto es cierto incluso cuando se considera la asociación selectiva (el hecho de que los adolescentes tienden a elegir amigos que son similares a ellos). Cuando los adolescentes de bajo aprovechamiento tienen amigos aplicados, con el tiempo éstos suelen tener tal influencia positiva que mejoran las calificaciones de sus amigos de bajo aprovechamiento (Epstein, 1983; Zedd *et al.*, 2002). Es más probable que los adolescentes de bajo aprovechamiento con amigos aplicados piensen en ir a la universidad que los adolescentes de bajas calificaciones cuyos amigos no tienen un alto aprovechamiento.

Sin embargo, la influencia de tener *amigos* aplicados parece ser diferente de la influencia de estar en una escuela con *pares* de alto aprovechamiento (recuerde la distinción que hicimos en el capítulo 8 entre amigos y pares). Los adolescentes en escuelas con menor nivel promedio de aprovechamiento académico muestran un

mejor autoconcepto académico y más altas expectativas de éxito académico que los adolescentes rodeados de compañeros aplicados (Zedd *et al.*, 2002). Los investigadores educativos llaman a esto "el efecto del pez grande en el estanque pequeño" (Marsh, Chessor, Craven y Roche, 1995; Marsh y Hau, 2004). Naturalmente los adolescentes se comparan con sus compañeros. Si a la mayoría de los compañeros parece irles regular o mal en su trabajo académico, es probable que al adolescente que está algo arriba del promedio se sienta muy bien con respecto a su desempeño en la escuela; en otras palabras, como un "pez grande". Sin embargo, en una escuela con alumnos de alto rendimiento, el mismo adolescente se sentiría inferior a otros en sus habilidades y perspectivas académicas. En un estudio reciente de más de 100,000 adolescentes de 26 países se encontró que el efecto del "pez grande" aparece en los 26 países: los adolescentes de escuelas menos selectivas mostraban un autoconcepto académico significativamente más alto que los adolescentes de escuelas más selectivas (Marsh y Hau, 2004).

Algunos estudios apuntan a otras razones para preocuparse por la influencia de los amigos y los pares en el desempeño escolar de los adolescentes. Para el momento que llegan a la escuela media, muchos adolescentes se preocupan por ocultar a sus pares su orientación al alto aprovechamiento. Por ejemplo, en un estudio, alumnos de octavo grado indicaron que querían que sus profesores supieran que estaban trabajando mucho en la escuela, pero no sus pares, porque temían que pudieran rechazarlos (Juvonen y Murdock, 1995). Además, los adolescentes que se preocupan más que otros por lo que sus amigos piensen de ellos tienen peor desempeño escolar (Fuligni y Eccles, 1992).

En la escuela como en otros ámbitos, la influencia de los padres y los pares están entrelazadas. Por un lado, los padres influyen en la elección de amigos de los adolescentes, lo que a su vez influye en el desempeño escolar (Brown *et al.*, 1993; Gonzales *et al.*, 1996). Por otro lado, tener amigos que menosprecian la escuela se asocia con menor éxito escolar, aun de los adolescentes con padres con autoridad (Brown *et al.*, 1993; Steinberg, 1996).

## Trabajo, tiempo libre y escuela

El trabajo de medio tiempo en la preparatoria suele tener diversos efectos nocivos en el desempeño escolar, sobre todo para los adolescentes que trabajan más de 10 horas a la semana (Steinberg, 1996). Después de las 10 horas semanales, cuanto más trabajen los adolescentes, son más bajas sus calificaciones, dedican menos tiempo a las tareas, faltan más a clases, copian más en sus trabajos escolares, su compromiso con la escuela es menor y sus aspiraciones educativas son más bajas (Marsh y Kleitman, 2005). En la figura 10.4 se ilustran estas tendencias. Por supuesto, en este caso hay cierto grado de selección personal: quizá los estudiantes deciden trabajar más porque no les interesa la escuela (Zierold *et al.*, 2005). Sin embargo, las evidencias indican que trabajar más de 10 horas tiene efectos

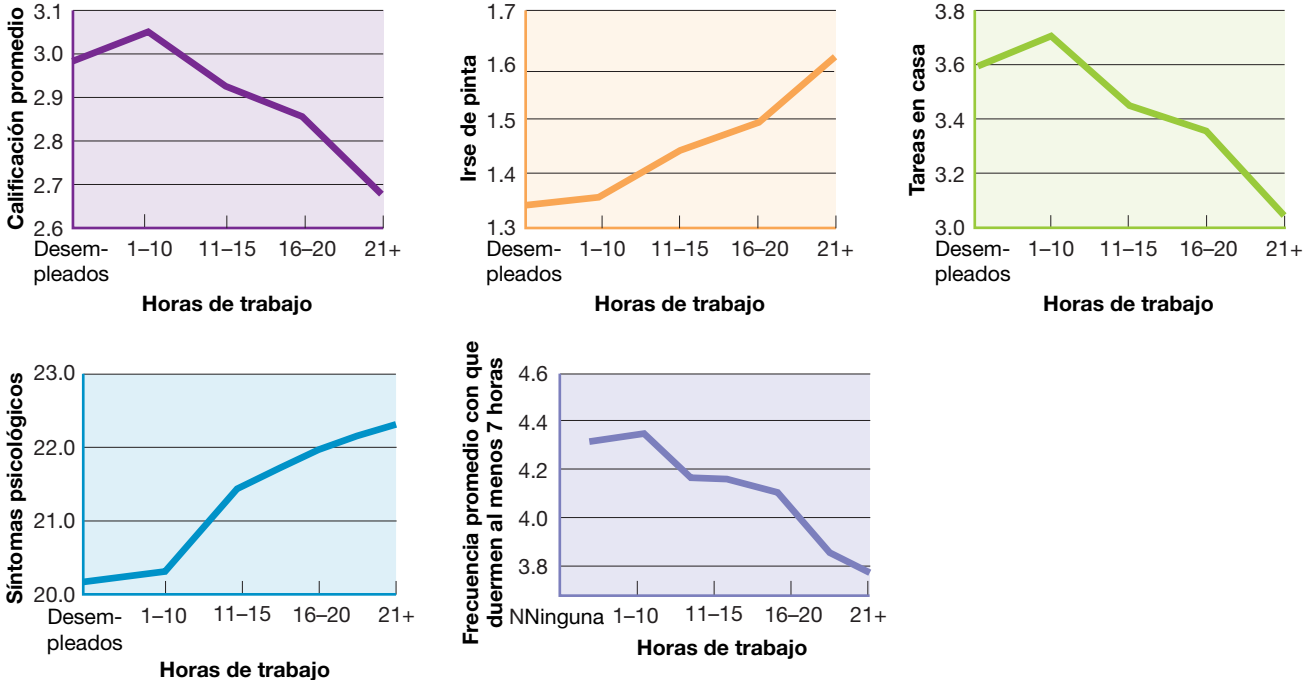



**FIGURA 10.4** Relación entre las horas de trabajo y el desempeño escolar. Después de las 10 horas a la semana, cuanto más trabajen los adolescentes, peor es su desempeño escolar.

Fuentes: Steinberg y Dornbusch (1991); Bachman y Schulenberg (1993).

que no son de la pura selección personal. En el estudio de Steinberg (1996), una tercera parte de los adolescentes dijeron que tomaban cursos más fáciles debido a su trabajo, y la misma proporción dijo que a menudo llegaban muy cansados de su trabajo para hacer la tarea. En el curso de un estudio de tres años, los estudiantes que aumentaron el número de horas de trabajo también dijeron que menguaba su compromiso escolar, mientras que los que redujeron las horas de trabajo dijeron que estaban más comprometidos con la escuela.

No es sólo el trabajo lo que interfiere con la atención de los adolescentes a la escuela y el trabajo escolar, sino también sus actividades de tiempo libre. Steinberg (1996) encontró que *socializar* era la actividad diaria más común de los adolescentes. Dijeron que tenían actividades sociales (como "divertirse con los amigos" e "irse de fiesta") un promedio de 20 a 25 horas por semana, más del tiempo promedio que trabajan y más del tiempo que pasan en la escuela. A su vez, el tiempo que dedicaban a las actividades sociales tenía una asociación negativa con las calificaciones escolares. Sin embargo, debe señalarse que los estudiantes que participan en actividades extracurriculares (como deportes o música) tienen mejor desempeño académico y es menos probable que abandonen la preparatoria (Zedd *et al.,* 2002). Así, la socialización libre tiene una relación negativa con el desempeño académico, pero el tiempo libre organizado en actividades extracurriculares parece tener efectos positivos.

Tanto en el trabajo como para el tiempo libre, las comparaciones étnicas son sorprendentes, en especial las referentes a los asiaticoestadounidenses. De acuerdo con Steinberg (1996), en comparación con otros adolescentes, es menos probable que los jóvenes de origen asiático tengan un trabajo de medio tiempo, y en el caso de que lo tuvieran, es menos probable que trabajen 20 o más horas a la semana. En promedio, los asiaticoestadounidenses dedican sólo la mitad del tiempo a las actividades sociales en comparación con los adolescentes de otros grupos étnicos. Debido a que realizan menos trabajos de medio tiempo, dedican menos tiempo a las actividades sociales y más tiempo a las tareas académicas fuera de la escuela, su aprovechamiento académico es mayor que el de cualquier grupo étnico, incluyendo los blancos (Chen y Stevenson, 1995; Fuligni y Tseng, 1999).



Los adolescentes asiaticoestadounidenses tienen niveles altos de aprovechamiento académico.

## Creencias culturales y escuela

Las prácticas escolares y las actitudes de los padres, los pares y de los propios adolescentes hacia la escuela tienen sus raíces en las creencias culturales acerca de lo que tiene valor e importancia (Arnett, 1995a, 2006c). Aunque los estadounidenses se quejan mucho en público del estado de su sistema educativo, la verdad es que la educación, por lo menos a nivel de la preparatoria, no es tan valorada por los estadounidenses como por la gente de otros países industrializados (Stevenson y Stigler, 1992). Claro que a los estadounidenses les gustaría ver que a sus adolescentes les va mejor en el SAT y que se desempeñan mejor en las comparaciones internacionales con adolescentes de otros países. ¿Pero apoyaría la mayoría de los estadounidenses una ley que impida que los menores de 18 años trabajen más de 10 horas a la semana? ¿Apoyarían que se limitaran las actividades deportivas en la preparatoria a no más de esas 10 horas a la semana? ¿Estarían contentos los padres de adolescentes estadounidenses si los profesores de preparatoria comenzaran a encargar tareas que requirieran tres o cuatro horas de trabajo diario después de la escuela y comenzaran a poner bajas calificaciones a los adolescentes que no estuvieran a la altura del elevado e inflexible nivel de desempeño?

Todo indica que la respuesta a estas preguntas es un rotundo no (Stevenson y Stigler, 1992; Steinberg, 1996). Por ejemplo, en una encuesta de Gallup hecha en agosto de 1997, la mayoría de los adultos estadounidenses se opusieron a que se alargaran el día o el año escolar. La mayoría manifestó también estar satisfecho con el estado de las escuelas públicas y la mayoría calificó a las escuelas con A o B. Aunque los estadounidenses valoran la educación y les gustaría que sus adolescentes tuvieran un buen desempeño, para la mayoría es más importante que sus hijos tengan tiempo para divertirse (además de hacer tareas) y para intereses no académicos, de modo que puedan estar mejor "equilibrados".

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Steinberg (1996) afirma que para modificar el desempeño escolar de los adolescentes, los estadounidenses tendrían que cambiar sus creencias acerca de lo que se debe pedir a los jóvenes. ¿Considera que debe exigirse más a los adolescentes en la preparatoria? Justifique su respuesta.

El contraste entre las creencias culturales de los estadounidenses y los asiáticos con respecto a la educación es sorprendente e informativo. Las culturas asiáticas tienen una larga tradición de valorar la educación. Por ejemplo, en la India y China, el alto valor que se confiere a la educación es de una tradición milenaria. En los países asiáticos, los sistemas educativos actuales para los adolescentes están edificados sobre esta tradición. Esto significa dar un valor tan alto a la educación, que el enfoque en el desempeño escolar muchas veces es más importante en la vida de los adolescentes y se espera que otros aspectos sean menos prioritarios, como el tiempo que pasan con los amigos, las relaciones románticas y las actividades extracurriculares (Asakawa y Csikszentmihalyi, 1999; Lee y Larson, 2000). Analizaremos más a fondo esta tradición en la siguiente sección, específicamente con respecto a los adolescentes asiaticoestadounidenses.

## Aprovechamiento académico en la preparatoria: diferencias individuales

El aprovechamiento académico de los adolescentes no sólo está relacionado con las características de su ambiente, sino también con las características de los propios adolescentes. En este punto, las diferencias étnicas y de género en el aprovechamiento son dos temas de particular interés para los expertos. Primero examinaremos estos dos temas, luego veremos las características de los adolescentes en los extremos del aprovechamiento en la preparatoria: superdotados, con discapacidades, asignados a niveles académicos inferiores y desertores.

### Diferencias étnicas

*"No tienes que ir a la escuela para ser exitoso. Puedes lograrlo de otras maneras… Si dejas la escuela, aún puedes triunfar en la vida, porque conozco gente que desertó a muy temprana edad, como a los 14, y está triunfando."*

Tony, adolescente afroestadounidense urbano
(en Figueira-McDonough, 1998)

Aunque examinar el aprovechamiento académico general de los adolescentes estadounidenses proporciona información e ideas interesantes, las tendencias totales ocultan las marcadas diferencias que se dan entre los grupos étnicos. Está bien establecido que los adolescentes de origen asiático tienen mayor rendimiento académico que cualquier otro grupo étnico de la sociedad estadounidense, seguidos por los blancos; debajo de éstos se encuentran los adolescentes de origen africano y los latinos (Chen y Stevenson, 1995; Steinberg, 1996; Warren, 1996). Estas diferencias se observan desde el inicio de la escuela primaria, pero se hacen más evidentes durante la adolescencia (Fuligni, 1994).

¿Qué explica estas diferencias? Hasta cierto punto, la explicación está en las diferencias étnicas de factores que ya vimos que son importantes para el éxito escolar, como la clase social, las prácticas de crianza y la influencia de los amigos. En relación con la clase social, los afroestadounidenses y los latinos tienen mayor probabilidad que los blancos y los de origen asiático de vivir en condiciones de pobreza, lo cual tiene una relación negativa con el desempeño académico, independientemente del origen étnico (Gillock y Reyes, 1999; Gutman y Eccles, 1999; NCES, 1998).

Hemos visto la importancia de las expectativas de los padres para el éxito educativo de los adolescentes, y también aquí hay diferencias étnicas. Como dijimos, aunque la mayoría de los padres de todos los grupos étnicos dicen que dan mucho valor a la educación, se le da más importancia en las culturas asiáticas (Asakawa y Csikszentmihalyi, 1999; Lee y Larson, 2000) y los padres asiaticoestadounidenses tienen mayores expectativas educativas que los de otros grupos étnicos (Chen y Stevenson, 1995; Fuligni y Tseng, 1999; Steinberg, 1996). Además, los padres y adolescentes de origen asiático suelen creer que el éxito se debe principalmente al *esfuerzo*; en contraste, es más probable que los padres y adolescentes de otros grupos étnicos piensen que el éxito se debe sobre todo a la *capacidad* (Holloway, 1998).



En los últimos años ha mejorado el desempeño académico de los adolescentes negros, pero sigue muy por debajo del desempeño de los blancos. Son importantes las expectativas de los padres para el éxito educativo de los adolescentes.

En consecuencia, en comparación con los padres de otros grupos étnicos, los de origen asiático son menos proclives a aceptar que el desempeño académico malo o mediocre se debe a limitaciones inmodificables en las capacidades académicas de sus hijos, y es más factible que insistan en que sus adolescentes aborden sus problemas académicos esforzándose más y dedicando más tiempo a su trabajo escolar.

Una diferencia étnica que no concuerda con otros resultados sobre el aprovechamiento académico de los adolescentes es la concerniente a los estilos de crianza. En comparación con los padres blancos, es menos probable que los investigadores clasifiquen a los asiaticoestadounidenses como padres con autoridad y es más factible que los clasifiquen como autoritarios (Steinberg, 1996). Los adolescentes de origen asiático destacan aunque la crianza con autoridad tenga más probabilidad que la autoritaria de asociarse con el éxito académico de los adolescentes. Sin embargo, como vimos en el capítulo sobre las familias, es más lógico considerar a la mayoría de los padres asiáticos como "tradicionales" más que como autoritarios, porque combinan un grado alto de exigencias con un fuerte apego a sus adolescentes y una intensa participación en su vida (Chao, 2001; Chao y Tseng, 2002; Lim y Lim, 2004).

También se observan diferencias étnicas en las actitudes de los amigos hacia la educación. Estos distingos corresponden a las diferencias étnicas en el aprovechamiento académico; así es más probable que los asiaticoestadounidenses tengan amigos orientados a la escuela, lo cual es menos probable entre los afroestadounidenses y los latinos, y los blancos están en un punto intermedio (Steinberg, 1996). En concreto, es más probable que los adolescentes de origen asiático estudien con amigos, que digan que sus amigos piensan que es importante salir bien en la escuela y que se esfuerzan en su trabajo escolar para conservar a sus amigos. Aunque la influencia de los amigos en el aprovechamiento es positiva entre los asiaticoestadounidenses, con los adolescentes de otros grupos étnicos es más factible que la influencia sea negativa (Steinberg, 1996; Way, 1998).

Los grupos étnicos difieren en la clase social, crianza y la influencia de los amigos de forma tal que se explican las diferencias étnicas en el aprovechamiento académico de los adolescentes, pero muchos expertos han argumentado que también operan otras fuerzas, que sobre todo tienen que ver con prejuicios y discriminación de grupos étnicos en la sociedad estadounidense. En particular, han dicho que el aprovechamiento relativamente bajo de los adolescentes afroestadounidenses y latinos se debe en gran medida a la idea de estos jóvenes de que, incluso si destacaran en lo educativo, sus perspectivas de éxito en el trabajo serían limitadas por prejuicios en su contra (Taylor *et al.,* 1994). Algunos especialistas han afirmado que dichos prejuicios llevan a muchos adolescentes negros a considerar que el esfuerzo por obtener logros académicos equivale a actuar como "si fueran blancos" (Fordham y Ogbu, 1986; Ogbu, 2003; Price, 1999). En algunos estudios se ha encontrado que los adolescentes de grupos minoritarios que creen que sus oportunidades están injustamente limitadas por la discriminación étnica tienen menor aprovechamiento que los pares del mismo grupo minoritario que no comparten dicha creencia (Taylor *et al.,* 1994; Wood y Clay, 1996). Las expectativas educativas de muchos adolescentes negros disminuyen desde el octavo grado hasta la preparatoria, en especial entre aquellos de familias de posición socioeconómica más baja, lo que quizá refleja una impresión más acusada de sus escasas oportunidades después de la preparatoria (Trusty, Harris y Morag, 1999).

Sin embargo, en un resultado contradictorio, Steinberg (1996) publicó que los estudiantes negros y latinos tenían opiniones parecidas a las de los estudiantes blancos y asiáticos sobre el valor potencial del aprovechamiento académico para el éxito profesional futuro. En lo que diferían los adolescentes del estudio de Steinberg era en las consecuencias que esperaban de no tener éxito académico. Por lo general, los estudiantes negros y los latinos están de acuerdo en que obtener buenos resultados escolares ayuda a encontrar un empleo más adelante, pero también piensan que pueden tener éxito en una carrera aunque no hayan tenido el mejor desempeño académico, mientras que los estudiantes blancos y, en especial, los de origen asiático creen que no tener logros académicos les traería consecuencias más graves. De este modo, contrario a la idea de que el aprovechamiento académico de los adolescentes negros y latinos está inhibido por una visión pesimista sobre el valor del éxito académico, este estudio indica que dichos adolescentes están menos motivados para esforzarse en lo académico porque son optimistas acerca de sus oportunidades de triunfar en el futuro, aunque no hayan destacado en la escuela. Figueira-McDonough (1998) publicó resultados similares en un estudio cualitativo sobre adolescentes urbanos afroestadounidenses y latinos.

¿Es verdad que un buen aprovechamiento en la escuela no ayudará a los negros en su trabajo debido a la discriminación? En su mayor parte, no. De hecho, las cifras más recientes muestran que las mujeres negras que obtuvieron una licenciatura de cuatro años ganan cerca de 20% más que las mujeres blancas con la misma educación (Chronicle of Higher Education, 2005). Los hombres negros con un título universitario ganan un poco menos que los hombres blancos con la misma educación, pero aun así ganan 35% más que el promedio de los blancos que nada más tienen la preparatoria (NCES, 2005).

En el caso de los adolescentes cuyas familias inmigraron a Estados Unidos en generaciones recientes, es común encontrar que su desempeño escolar se relaciona con el tiempo que sus familias llevan en el país. Sería razonable esperar que cuanto más tiempo llevara la familia viviendo en Estados Unidos, mejor le iría al adolescente en la escuela porque sería más probable que hablaran inglés en su casa, los adolescentes estarían más familiarizados con las expectativas de las escuelas estadounidenses, a los padres les resultaría más sencillo comunicarse con los profesores y demás personal de la escuela, etcétera.

Sin embargo, la investigación muestra *justo lo contrario.* Cuantas más generaciones hayan vivido en Estados Unidos las familias de los adolescentes de origen asiático o latino, *peor* suele irles en la escuela (Fuligni, 1997; Kao y Tienda, 1995; Steinberg, 1996). La razón principal parece ser que cuanto más tiempo haya estado la familia en Estados Unidos, mayores probabilidades hay de que el adolescentes se "americanice", es decir, que dé más valor a las actividades sociales, las citas y el trabajo de medio tiempo que a esforzarse por la excelencia académica. Por ejemplo, en un estudio reciente, adolescentes inmigrantes chinos de primera generación estaban muy motivados para esforzarse en la escuela y valoraban a los profesores exigentes, mientras que los de la segunda generación (es decir, los que no nacieron en China sino en Estados Unidos) valoraban más a los profesores divertidos y no querían esforzarse tanto para sacar provecho de la escuela (Kaufman, 2004). Convertirse en estadounidenses significa que es más probable que hayan adoptado el valor cultural de ese país de poner a la diversión por encima del aprovechamiento académico en la adolescencia (Steinberg, 1996).

Sin embargo, en cada grupo étnico hay muchas diferencias individuales. No a todos los adolescentes asiaticoestadounidenses les va bien en la escuela, y muchos jóvenes afroestadounidenses y latinos tienen éxito. Las prácticas de crianza que hemos considerado importantes para el aprovechamiento académico (altas expectativas, mucha participación, etc.) marcan la diferencia en cada grupo étnico (Steinberg, 1996).

## Diferencias de género

Como vimos en el capítulo 5, son pocas las diferencias en las capacidades intelectuales entre hombres y mujeres. Sin embargo, se observan diferencias de género en el aprovechamiento académico. En su mayor parte, estas diferencias favorecen a las mujeres. Desde el primer año de primaria hasta el último grado de la preparatoria, las chicas obtienen mejores calificaciones que los varones y tienen más aspiraciones educativas (Sommers, 2000). Asimismo, es menos probable que las muchachas tengan problemas de aprendizaje, que repitan un año y que abandonen la preparatoria. Las diferencias a favor de las chicas son más notorias entre los adolescentes afroestadounidenses (Hacker, 2002b; Zedd *et al.,* 2002). La ventaja femenina continúa hasta la adultez emergente. Las mujeres jóvenes tienen mayor probabilidad de asistir a la universidad y titularse (NCES, 2005). Desde la escuela primaria hasta la universidad, la ventaja femenina en el aprovechamiento académico no sólo se encuentra en los Estados Unidos sino en todos los países occidentales (Arnett, 2002b; Chisholm y Hurrelmann, 1995).

¿Qué explica el mejor desempeño escolar de las chicas y el desempeño relativamente malo de los muchachos? Una razón es que las mujeres disfrutan más el ambiente escolar. Las adolescentes refieren más experiencias e interacciones positivas en el salón de clases que los muchachos y tienen relaciones más favorables con sus profesores (Sommers, 2000). Por ejemplo, en una encuesta nacional estadounidense, casi una tercera parte de los muchachos de séptimo a duodécimo grado dijeron que pensaban que los profesores no escuchaban lo que tenían que decir, en comparación con una quinta parte de las chicas (Public Education Network, 1997). En otra encuesta, las adolescentes tenían más contacto con los profesores y era más probable que creyeran que los profesores y los directores se preocupaban por ellas (Horatio Alger Association, 1998). La segunda razón está "más allá del salón de clases": las adolescentes tienen mayor probabilidad que los varones de sentirse apoyadas por sus padres, tanto en lo académico como en otros aspectos, y también es más factible que reciban apoyo de sus relaciones con adultos que no son de la familia (Sommers, 2000). Los muchachos hacen menos tareas, ven más televisión y leen menos libros por iniciativa propia. (Hacker, 2002b).



En todos los niveles, el desempeño académico de las chicas es mejor que el de los muchachos.

Incluso en matemáticas y ciencias, en que los hombres tuvieron alguna vez niveles más altos de aprovechamiento durante y después de la adolescencia, las evidencias más recientes indican que las diferencias de género en estas materias casi han desaparecido (Zeed *et al.*, 2002). Para el año 2000, las chicas estaban tan dispuestas como los chicos a tomar cursos de matemáticas en la preparatoria y su desempeño en esos cursos fue tan bueno como el de los muchachos (NCES, 2005). Aunque sigue siendo menos común que las mujeres elijan carreras universitarias como ingeniería y ciencias físicas, en las dos últimas décadas ha aumentado la presencia de las mujeres en todas las carreras dominadas tradicionalmente por los hombres, como veremos con más detalle más adelante en el capítulo. Esta tendencia indica que hay progresos en la reducción de los prejuicios de género que habían mantenido a las mujeres fuera de los campos ocupados por los hombres que requieren habilidades matemáticas y científicas.

Las diferencias de género en el desempeño académico han sido el tema de acalorados debates entre los expertos y en la opinión pública (Sommers, 2000). Sin embargo, en este tema como en otros, es importante recordar que en las comparaciones entre géneros se considera la mitad de la población contra la otra mitad y que dentro de cada grupo hay mucha variabilidad. Por lo general, las chicas tienen mejor desempeño académico que los muchachos, pero muchos chicos destacan y muchas jóvenes pasan apuros. Más chicos que muchachas siguen carreras de las matemáticas y ciencias, pero cada vez son más las muchachas que eligen estas carreras. Aunque las diferencias de los grupos son genuinas, es necesario evitar los estereotipos que nos lleven a prejuzgar las capacidades y el desempeño de cualquier chico o chica en lo individual.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Se han realizado muchas más investigaciones sobre las razones por las que a las muchachas no les va tan bien como a los chicos en matemáticas y ciencias que sobre las razones por las que los varones tienen peor desempeño que las chicas en casi cualquier otra medida del aprovechamiento académico. ¿Qué hipótesis propondría para explicar por qué el aprovechamiento académico de los muchachos es inferior al de las chicas desde la primaria hasta la adultez emergente?

## Extremos del aprovechamiento

Debido a que las secundarias estadounidenses se coloca a todos los estudiantes en la misma escuela, sin considerar sus intereses o habilidades, es común que tengan políticas para abordar las variaciones en las capacidades para aprender y los talentos o problemas particulares que pudieran tener los estudiantes. Aquí examinamos las características de los adolescentes en el extremo alto del aprovechamiento: los estudiantes superdotados, así como las características de los estudiantes que tienen discapacidades que interfieren con su desempeño académico. También tocamos el tema controvertido de la separación de los estudiantes en diferentes grupos de acuerdo con sus capacidades, sobre todo en el caso de los estudiantes que son asignados a escuelas con un plan de estudios menos riguroso. Luego analizamos las características de los adolescentes desertores, incluyendo una revisión de los programas para prevenir la deserción.

***Estudiantes superdotados*** En décadas recientes se han vuelto más comunes los programas para **estudiantes superdotados**. El criterio tradicional para considerar a un estudiante como superdotado es un CI de al menos 130 (Winner, 1996). Sin embargo, como respuesta a la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (2000; presentada en el capítulo 3), en la actualidad muchas escuelas tienen programas para superdotados que reconocen los talentos especiales de los estudiantes, como en arte o música (Castellano y Díaz, 2002; Sarouphim, 2004). Cada vez es más común que se mencionen otras cualidades (como la creatividad, liderazgo y sabiduría) como características de los superdotados (Davidson, 2000; Strauss, 2002).

Cuatro características que distinguen a los niños y adolescentes superdotados (Winner, 1996, 2000, 2003; Sternberg y Clinkenbeard, 1995) son las siguientes:

- *Precocidad.* Los adolescentes superdotados muestran signos de precocidad, lo que significa que sus capacidades se hacen evidentes a temprana edad. Aprenden a leer, escribir y a hacer operaciones matemáticas sencillas antes de lo normal. Los talentos especiales en música, arte o deportes también se manifiestan desde la niñez. Es más bien inusual que una persona muestre de repente en la adolescencia signos de una inteligencia u otras habilidades excepcionales si no lo había hecho antes.
- *Independencia.* Los niños y adolescentes superdotados prefieren el trabajo independiente. Necesitan menos instrucciones y apoyo que otros niños y adolescentes. Prefieren trabajar a su propio ritmo y resolver los problemas por sí solos.
- *Pulsión para el dominio.* Los niños y adolescentes que son superdotados muestran una intensa pulsión por dominar el área de su talento. Son capaces de concentrarse por largos periodos en el tema o dificultad que enfrentan.
- *Excelencia en el procesamiento de la información.* Los niños y adolescentes superdotados se destacan en el procesamiento de la información (que revisamos en el capítulo 3). Esto significa que procesan la información más rápidamente, aprenden en menos tiempo, cometen menos errores de razonamiento y aplican mejores estrategias de aprendizaje, algunas de las cuales conciben ellos mismos.

Muchas preparatorias estadounidenses tienen programas de **ubicación en cursos avanzados (CA)** para estudiantes superdotados en materias específicas como matemáticas e inglés. Estos cursos utilizan material de nivel más alto que los cursos normales para ofrecer un plan de estudios desafiante a los estudiantes superdotados (Zeidner y Schleyer, 1999. Los estudiantes que toman cursos avanzados los prefieren a otros cursos porque les parecen más interesantes los materiales más estimulantes (Bleske-Rechek *et al.*, 2004). Los estudiantes superdotados de preparatoria pueden obtener créditos universitarios si muestran un buen desempeño en los exámenes nacionales al finalizar sus cursos avanzados. En años recientes ha aumentado con rapidez la participación en los cursos avanzados. En 2004, el número de pruebas de cursos avanzados presentadas por alumnos de preparatoria fue 65% mayor que cinco años antes (NCES, 2005).

El problema de mantener a los niños y adolescentes superdotados en un salón de clases normal es que se aburren y se alejan de la escuela. Según los expertos, es común que los niños y adolescentes superdotados se aíslen socialmente en un salón de clases normal (Winner, 1996). Los adultos de alto aprovechamiento tienen malos recuerdos de sus experiencias escolares, como una época en que vivían aburridos y frustrados porque tenían muy poco que aprender (Howe, 1999). Otros estudiantes pueden resentir sus habilidades, y su indiferencia y desinterés por lo que los demás estudiantes están aprendiendo se hacen evidentes para los alumnos y el profesor. Ahora es raro que se permita que los niños superdotados salten grados para que se ubiquen en una clase más adecuada a sus habilidades, porque era común que esos niños tuvieran dificultades para ajustarse socialmente al hecho de estar rodeados por niños mayores. Expertos en superdotados, como Ellen Winner (1996, 2000, 2003), recomiendan que se permita a los adolescentes superdotados tomar cursos universitarios para ofrecerles un desafío intelectual.

Aunque los niños y adolescentes superdotados tienen una legítima necesidad de programas adecuados para sus habilidades, la definición de "superdotado" se ha vuelto tan elástica que en algunas escuelas se designa de esta forma hasta a la mitad de los niños (Strauss, 2002). A este nivel, la situación comienza a parecerse a la novela de Garrison Keillors "Lake Wobegon", en la que "todos los niños están por arriba del promedio". Más en serio, si se considera superdotados a la mitad de los niños, se hace más difícil poner en práctica programas que aborden las necesidades de los que de verdad tienen habilidades excepcionales. Además, como observó el psicólogo del desarrollo Howard Gardner, "denominar superdotados a la mitad de los niños es desastroso para los que *no* se llevan esa denominación" (citado en Strauss, 2002). Por esta razón, algunos investigadores han propuesto que no se considere superdotado a más de 5% de la población de cualquier escuela (Strauss, 2002). Sin embargo, hasta este punto no existe una definición de "superdotado" que tenga la aceptación general de los educadores y no hay una manera definitiva de determinar qué niños y adolescentes son superdotados.

***Adolescentes con discapacidades*** En el otro extremo del aprovechamiento están los adolescentes con discapacidades que les dificultan tener éxito en la escuela. Algunas de las discapacidades comunes relacionadas con las dificultades escolares son problemas de lenguaje, retraso mental, trastornos emocionales y problemas de aprendizaje (Hallahan y Kauffman, 2003). En esta sección revisaremos en detalle los **problemas de aprendizaje** por ser la categoría de discapacidad más común.

A alrededor de 10% de los adolescentes de las escuelas estadounidenses se les ha diagnosticado alguna discapacidad, y la mitad tienen problemas de aprendizaje (Hallahan y Kauffman, 2003). El diagnóstico de los problemas de aprendizaje se hace cuando un niño o adolescente posee una inteligencia normal pero tiene dificultades en una o más áreas académicas que no pueden atribuirse a ningún otro trastorno diagnosticado. La probabilidad de tener problemas de aprendizaje es dos veces mayor en los chicos que en las muchachas (NCES, 2005). La razón de esto no es muy clara, pero contribuyen a ello los patrones que hemos visto de que las chicas suelen tener más éxito escolar que los varones. Es más probable que los problemas de aprendizaje se presenten en los afroestadounidenses y los latinos que entre los blancos y los asiáticos (NCES, 2005). Una vez más, esto es parte de una tendencia mayor de más dificultades académicas entre los afroestadounidenses y los latinos.

La lectura es el área académica que representa más dificultades para los adolescentes con problemas de aprendizaje (Kamphaus, 2000), pero estos problemas también se presentan en escritura y matemáticas (Hallahan y Kauffman, 2003). Es frecuente que los adolescentes con problemas de aprendizaje tengan dificultades sociales y emocionales que se suman a sus complicaciones escolares (Hutchinson *et al.*, 2004; Martínez y Semrud-Clikerman, 2004), y su riesgo de desertar de la escuela es mayor (Deshler, 2005). Se ha demostrado que las intervenciones para abordar los problemas son más eficaces si se aplican en cuanto el niño ingresa a la escuela (Kamphaus, 2000). Para la adolescencia, las dificultades que resultan de los problemas de aprendizaje están arraigadas firmemente y es difícil resolverlas. Sin embargo, las intervenciones con estos adolescentes pueden ser eficaces si son realizadas por profesores que muestren mucha dedicación e interés (Deshler, 2005; Swanson y Deshler, 2003).

El **trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)** es una discapacidad que incluye problemas de distracción, hiperactividad e impulsividad. El TDAH

está clasificado como problema de aprendizaje, y aproximadamente la mitad de los adolescentes con problemas de aprendizaje ha recibido el diagnóstico específico de TDAH (Hallahan y Kauffman, 2003). La probabilidad de recibir un diagnóstico de TDAH es cuatro veces mayor en los varones que en las chicas (Guyer, 2000). Por lo regular el TDAH se diagnostica en la niñez, pero la mayoría de los niños con TDAH siguen presentando el trastorno durante la adolescencia (Barkley, 2002; Whalen, 2000). Las causas del TDAH no son muy claras, pero parece que en parte son hereditarias pues cerca de 50% de los niños y adolescentes con TDAH también tienen un hermano o padre con el trastorno (Guyer, 2000).



Se ha visto que las escuelas alternativas tienen buenos resultados con adolescentes que de otra manera abandonarían la escuela.

En la década anterior se observó un incremento considerable en la frecuencia del diagnóstico de TDAH entre los niños de las escuelas estadounidenses, y los críticos argumentan que a muchos niños se les diagnostica erróneamente el TDAH por el simple hecho de que son un poco más activos e impulsivos que sus pares (Clay, 1997; Guyer, 2000). De hecho, es común que el diagnóstico se haga sin una evaluación profesional plena, simplemente a partir de las recomendaciones de los profesores y de una breve reunión entre los padres y un pediatra (Whalen, 2000). Esta crítica es muy seria porque casi nueve de cada 10 niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH reciben Ritalín u otros medicamentos para reducir su hiperactividad y mejorar su concentración (Whalen, 2001). Los medicamentos controlan los síntomas del TDAH, pero en algunos estudios se ha encontrado que la combinación de medicamentos y terapia conductual es más provechosa que un tratamiento por separado (Brown y La Rosa, 2002; Evans *et al.*, 2001).

Los niños y adolescentes con discapacidades han suscitado debates sobre cómo deberían ser educados y el grado en que deberían ser incluidos en un aula regular (Coleman y Webber, 2002). Las leyes federales estadounidenses exigen que los niños con discapacidades sean educados en un ambiente lo más similar posible al que experimentan los demás niños (Friend y Bursuck, 2002). Este enfoque se conoce como **inclusión.** La meta de la inclusión es hacer que la educación de los adolescentes con discapacidades sea similar a la que reciben los otros adolescentes y evitar que se les mande a un salón de clases separado, donde tendrán poco contacto con estudiantes sin discapacidades. Cuando se adopta un enfoque de inclusión, los estudiantes discapacitados también cuentan con un "salón de recursos" al que pueden acudir para recibir ayuda adicional de un equipo de profesores que poseen la capacitación y las habilidades para trabajar con estos estudiantes (Hallahan y Kauffman, 2003). Algunas escuelas también cuentan con un asesor de educación especial que se reúne con los profesores que tienen alumnos discapacitados en su salón de clase y habla con ellos acerca de las formas de atender las necesidades de estos estudiantes.

***Separación de los estudiantes según sus habilidades*** Otra forma en que la educación secundaria estadounidense aborda la diversidad de intereses y habilidades que existe entre sus estudiantes es la separación de los alumnos en diferentes grupos o "niveles". No todas las escuelas separan a los alumnos en función de sus habilidades, y las escuelas que lo hacen varían en el número y tipo de niveles. Sin embargo, los sistemas de separación de los estudiantes suelen incluir un nivel superior de preparación para la universidad, un nivel general para los estudiantes, promedio y un nivel de educación especial o remedial para los estudiantes que están académicamente rezagados. Algunas escuelas cuentan también con un nivel de orientación vocacional, en el que los estudiantes aprenden habilidades como soldadura o mecánica automotriz. Los estudiantes de los diferentes niveles pueden llevar algunas clases juntos (educación física, música y algunas clases de educación general), pero toman las otras sólo con los estudiantes de su mismo nivel.

Durante muchos años la separación de los alumnos según sus habilidades ha sido motivo de intensos debates entre los educadores (Eccles y Roeser, 2003). Sus defensores argumentan que es la mejor manera de asegurar que todos los estudiantes se comprometan con el trabajo escolar más apropiado para sus diferentes niveles de capacidad y aprovechamiento (Hallinan, 1992). Según este punto de vista, no tiene sentido ubicar a todos los estudiantes de preparatoria en el mismo salón de clases. Los más avanzados y brillantes se morirían de aburrimiento y

los más lentos no sólo se fastidiarían, sino que se sentirán humillados porque los otros van más adelantados. Además, no todos piensan ir a la universidad. Como hemos visto, incluso en la actualidad cerca de 40% de los estadounidenses comienzan a trabajar tiempo completo al finalizar la preparatoria en lugar de continuar sus estudios. Los defensores de la separación de los estudiantes según sus habilidades argumentan que sería mejor ofrecer a estos estudiantes preparación vocacional más útil como parte de su educación en la preparatoria, en lugar de enajenarlos obligándolos a tomar cursos que no les interesan.

Sin embargo, los críticos de este método argumentan que enviar a un estudiante a un nivel inferior es condenarlo a una educación mala. Los críticos remiten a la investigación que indica que los estudiantes de los niveles superiores cuentan con profesores más calificados y experimentados (Gamoran, 1993), los cuales son más proclives a exigir pensamiento crítico en lugar de simple memorización. Mientras tanto, los estudiantes de los niveles inferiores suelen ser calificados por sus compañeros de lentos o estúpidos, y muchas veces acaban por verse de esa manera (Eccles y Roeser, 2003).

Además, con cada año escolar los estudiantes de los niveles inferiores se quedan cada vez más rezagados. Cuando los estudiantes son ubicados en un nivel inferior reciben materiales de bajo nivel académico y se les exige menos en comparación con los estudiantes de niveles superiores, lo que hace difícil que alguno pueda salir del nivel inferior en el que ha sido ubicado (Alexander y Cook, 1982; Dornbusch, 1994; Hallinan, 1992). Con el tiempo, la separación de los estudiantes según sus habilidades hace más grande la brecha de aprendizaje entre los estudiantes de los niveles superior e inferior; en última instancia, la separación de los estudiantes según sus habilidades influye en su aprovechamiento en la preparatoria y en la educación que recibirán al terminarla (Gamoran, 1992; Natriello, Pallas y Alexander, 1989). Por último, algunas investigaciones han mostrado que los estudiantes negros y latinos tienen mayor probabilidad de ser ubicados en niveles inferiores que los estudiantes blancos con habilidades similares (Eccles y Roeser, 2003).

***Deserción de la preparatoria***

*"No me gustaba la escuela, simplemente no me gustaba. No había nada que me gustara. Tener que leer y escribir y todas esas cosas. Yo tenía mejores cosas que hacer. No quería estar atado al trabajo escolar que ni siquiera iba a recordar en seis semanas o seis días. Se me hacía ilógico. Prefería salir a la vida real y aprender cosas reales a estar sentado en un salón de clases y leer un libro y responder preguntas del profesor."*

—Rich, 17 años, desertor de la preparatoria (en Arnett, 1996, p. 120)

Hace 50 años, en la sociedad estadounidense no era inusual abandonar la preparatoria antes de terminarla y esto no tenía efectos graves en las perspectivas laborales de un joven. Los jóvenes tenían acceso a empleos bien pagados en fábricas automotrices, fundidoras de acero y ocupaciones semejantes, lo que les permitía obtener un ingreso adecuado aun sin haber terminado la preparatoria. Sin embargo, en la actualidad, al haber cambiado la base de la economía de la industria a los servicios y la información, las consecuencias de tener poca educación son mucho más graves. Los jóvenes que no terminan la preparatoria corren más riesgos de quedar desempleados (Barton, 2005) y los desertores que consiguen trabajo se encuentran mal pagados.

El porcentaje de jóvenes que no logran terminar la preparatoria ha disminuido de manera constante debido a que durante la última mitad del siglo pasado se hizo más importante contar con estudios. En el año 2002, sólo 10% de los jóvenes estadounidenses no habían obtenido certificado de preparatoria a los 24 años (NCES, 2005). Un mayor porcentaje, cerca de 30%, abandona la preparatoria antes de graduarse, pero muchos sacan más tarde un certificado de Desarrollo Educativo General (DEG), que se considera equivalente a uno de preparatoria, lo que reduce a 10% la tasa total de deserción a los 24 años.

Hay diferencias étnicas claras en las tasas de deserción (NCES, 2005). Como se muestra en la figura 10.5, en los últimos 30 años se redujeron las tasas de deserción en todos los grupos étnicos. La tasa de deserción entre los latinos es alta, de cerca de 26%, pero en este grupo la tasa de deserción es dos veces mayor para los adolescentes inmigrantes que para los que nacieron en Estados Unidos. Los afroestadounidenses han experimentado la más alta reducción en las tasas de deserción de 30 años, y en la actualidad su tasa es apenas de 11%. Las tasas de deserción son menores entre los blancos (6%) y los asiáticos (10%) (Pollard y O'Hare, 1999; NCES, 2005). En todos los grupos étnicos, a excepción de los asiáticos, los hombres tienen mayor probabilidad de desertar que las mujeres.

¿Qué lleva a los adolescentes a abandonar la escuela? Para la mayoría, la deserción no es un acontecimiento inesperado sino la culminación de muchos años de problemas escolares (Barton, 2005). Los adolescentes que desertan tienen más probabilidad que otros de haber repetido un grado (Connell *et al.*, 1995). También es más probable que tengan un historial de dificultades escolares como bajas calificaciones, problemas de comportamiento y bajas puntuaciones en las pruebas de aprovechamiento e inteligencia (Connell *et al.*, 1995; Jordan, Lara y McPartland, 1996). Dadas las dificultades que tienen en la escuela, no sorprende que los desertores digan a menudo que no les gustaba la escuela y que

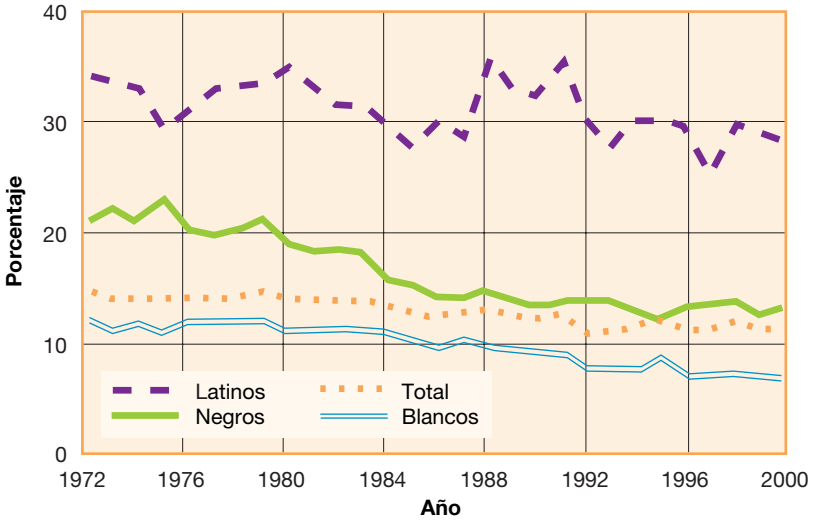



**FIGURA 10.5** Diferencias étnicas en las tasas de deserción de la preparatoria.
Fuente: NCES (2002), p. 73.

les parecía aburrida y enajenante (Jordan *et al.*, 1996; Reyes y Jason, 1993).

Algunos problemas y características personales de los adolescentes se relacionan también con el riesgo de desertar. En ocasiones los desertores tienen una personalidad agresiva, activa y de búsqueda de sensaciones, lo cual les dificulta soportar el ambiente del salón de clases característico, donde muchas veces se les pide que trabajen a solas y en silencio o que presten atención cuando alguien toma la palabra (Cairns *et al.*, 1989). Los adolescentes que tienen problemas de aprendizaje son más propensos a desertar que otros jóvenes, en parte porque a causa sus dificultades para aprender llegan a la preparatoria muy por detrás de sus pares. Para las chicas, tener un hijo las pone en riesgo de desertar, aunque es frecuente que esas muchachas declaren menor compromiso escolar incluso antes de quedar embarazadas (Leadbeater y Way, 2001; Manlove, 1998).

Varios factores familiares también predicen el riesgo de que los adolescentes abandonen la escuela. La educación y el ingreso de los padres son importantes factores predictores. Los adolescentes cuyos padres abandonaron la escuela corren más riesgos de abandonarla también, así como los adolescentes de familias que viven en la pobreza (Barton, 2005). Por supuesto, estas dos características suelen ir juntas: los padres que abandonaron la escuela tienen bajos ingresos. Los padres que desertaron ofrecen a sus hijos un modelo de deserción y a menudo tienen pocas expectativas educativas para sus hijos (Rumberger, 1995). Además, las familias con bajos ingresos viven en barrios pobres, donde la calidad de las escuelas es menor (Wilson, 1996). El estrés de vivir en una familia de bajos ingresos hace más difícil para los padres apoyar la educación de sus hijos, por ejemplo, ayudándolos en sus tareas o asistiendo a las juntas escolares. Las tasas de deserción son más altas en los adolescentes de familias con padres solteros, debido en gran medida a los bajos ingresos y el estrés que experimentan esas familias (Barton, 2005; Buchanan, 2000). Entre los latinos, la dificultad de hablar inglés es un importante factor que contribuye a la deserción (NCES, 1995; Singh y Hernández-Gantes, 1996).

Las características de la escuela también predicen el riesgo de que los adolescentes deserten. Aquí, como en otros aspectos que hemos analizado, el ambiente escolar es muy importante. Las tasas de deserción son más bajas en las escuelas donde los profesores apoyan a los estudiantes y están dedicados a la enseñanza y en que el ambiente del salón de clases es ordenado (Connell *et al.*, 1995). Las tasas de deserción son mayores en las escuelas grandes (Bryk y Thum, 1989), en parte porque en ellas es más difícil mantener un ambiente escolar sano (Pittman y Haughwout, 1987).

Abandonar la preparatoria está relacionado con diversos problemas presentes y futuros. Las tasas de consumo de drogas son considerablemente mayores entre los desertores que entre los adolescentes que continúan en la escuela (Wu *et al.*, 2003). Los desertores corren más riesgos de sufrir depresión y otros problemas psicológicos. Las perspectivas de trabajo para los desertores son limitadas a corto y a largo plazo. Sólo 40% tiene empleo entre los 16 y 19 años y sólo 60% entre los 20 y los 24 años (Barton, 2005). Incluso para aquellos que consiguen trabajo, es probable que sea mal pagado. En la adolescencia, la adultez emergente y más adelante, los desertores ganan menos que sus pares que obtuvieron más educación. Debido a que ya no hay mucho acceso a trabajos bien pagados en las fábricas, los salarios de los desertores han *disminuido* 35% durante los últimos 30 años, ajustando la cifra a la inflación (Hamilton y Hamilton, 2006; NCES, 2005).

Ya que la deserción predice varios problemas futuros, se han diseñado programas de intervención para ayudar a los adolescentes que desertan o que están en riesgo de hacerlo debido a un bajo desempeño escolar o por asistir a una escuela donde la tasa de deserción es alta. De estas iniciativas se ha concluido que dado que los problemas que llevan a la deserción son diversos, los programas para prevenirla necesitan ser adaptados a las necesidades y problemas individuales de los adolescentes (Prevatt y Kelly, 2003). Un enfoque prometedor es el establecimiento de escuelas alternativas para los estudiantes con riesgo de desertar (Bar-

ton, 2005; Boyle y Lutton, 1999). Las evaluaciones de estos programas han demostrado que los alumnos de las escuelas alternativas tienen la mitad de probabilidades de desertar que los estudiantes en grupos control que corrían el mismo riesgo pero que no participaron en los programas.

La clave del éxito del programa de escuelas alternativas parece estar en tres factores: atención de un equipo de adultos interesados que fungen como consejeros y trabajadores sociales; una baja proporción entre estudiantes y maestros, lo que permite que los estudiantes reciban más atención de sus profesores, e iniciar el programa en la escuela media porque los estudiantes de preparatoria quizá ya han quedado demasiado rezagados para que la intervención tenga éxito. Como observó un director de estos programas: "Si llevas a los chicos a un ambiente controlado, donde las expectativas son altas y tienen mucho contacto y supervisión de los adultos, adivina qué: les va muy bien" (Boyle y Lutton, 1999, p. 19).

Los programas para prevenir la deserción con financiamiento privado también han tenido éxito al identificar a los niños que están en riesgo de desertar y ofrecerles ayuda adicional e incentivos mucho antes de que lleguen a la preparatoria. Es probable que el programa más conocido sea I Have a Dream (IHAD), fundado en 1986 por el filántropo Eugene Lang (Khane, 1999). El programa inició cuando Lang, quien conversaba con un grupo de niños de sexto grado de una zona pobre de Nueva York acerca de sus perspectivas educativas, espontáneamente les ofreció este incentivo: a cualquiera de ustedes que se gradúe de preparatoria con un promedio mínimo de B, le pagaré sus gastos universitarios. La tasa de deserción en esa área de Nueva York era de 75%, pero entre el grupo "adoptado" por Lang solo 10% desertó y casi 60% fue a la universidad.

Desde entonces, el programa IHAD ha establecido más de 160 proyectos en 28 estados que comprenden a más de 12,000 niños (Kahne, 1999). Los directores de proyectos locales "adoptan" un grupo de tercer o cuarto grado en zonas donde la tasa de deserción de la preparatoria es elevada. A los niños se les proporcionan actividades académicas, culturales y recreativas especiales hasta la preparatoria, y a los que se gradúan de la preparatoria e ingresan a la universidad o a la escuela vocacional se les mantiene durante el tiempo que duren sus estudios. Un aspecto clave del programa es que los miembros del proyecto se interesan personalmente en la vida de los niños, como lo hizo Lang cuando se involucró profundamente en la vida del primer grupo de niños de Nueva York que adoptó. El éxito del programa atrajo la atención nacional, y se ha sugerido que alguna variante de este programa debería establecerse como programa federal. Algunos estados (como Georgia) ahora ofrecen apoyo financiero durante la universidad a aquellos estudiantes que terminan la preparatoria con un promedio de B y que luego van a una universidad estatal.

## Educación en la adultez emergente: universidad

Como se muestra en la figura 10.6, en las últimas décadas se incrementó de manera notable la proporción de estadounidenses que van a la universidad. Además, cerca de una tercera parte de las personas que obtienen el título de licenciatura comienzan sus estudios de posgrado en el curso de un año (Mogolensky, 1996). La prolongación de la educación ha sido una influencia importante en la identificación de la adultez emergente como un periodo diferenciado (Arnett, 2000a, 2004a). La adultez emergente se caracteriza por la exploración en varios aspectos de la vida, y entrar en la universidad permite que los jóvenes exploren diversas opciones educativas que ofrecen diferentes futuros laborales. En Estados Unidos y Canadá, las universidades también permiten la exploración de ideas que pueden no estar relacionadas con alguna ocupación futura. Alguien puede estudiar administración y disfrutar cursos de

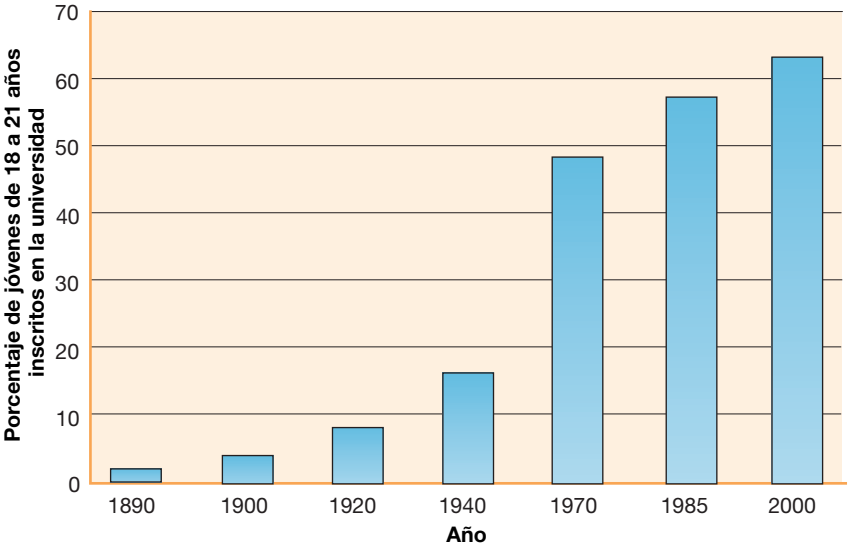



**FIGURA 10.6** Asistencia a la universidad en el siglo pasado. Las barras indican el porcentaje de jóvenes estadounidenses de 18 a 21 años que asistían a la universidad durante el año indicado.

Fuentes: Adaptado de Arnett y Taber (1994); Bianchi y Spain (1996); NCES (2002).

literatura, arte o filosofía que lo llevan a explorar una variedad de ideas sobre lo que significa el ser humano. Tal vez esté estudiando psicología y encuentre atractivo explorar otras ideas en cursos sobre astronomía y química. En contraste, los estudiantes de las universidades europeas deben decidirse por un campo específico de estudio antes de empezarlo y sólo estudian esa materia (Lipmann, 2002).

En esta sección examinaremos primero las características actuales de los estudiantes estadounidenses de licenciatura. Enseguida revisaremos lo que lleva al éxito o al fracaso académico en la universidad. También vamos a examinar las perspectivas de los estudiantes universitarios sobre la calidad de sus experiencias educativas.

## Características de los estudiantes universitarios

Aunque en Estados Unidos más de 60% de los recién egresados de la preparatoria ingresan a la universidad, las tasas de asistencia no son iguales en todos los grupos sociales. Las mujeres tienen más probabilidad que los hombres de ingresar a la universidad. En la actualidad, 56% de la población de la licenciatura es femenina (NCES, 2005). También en la mayoría de los países europeos, más mujeres que hombres cursan la educación superior (United Nations Economic Commission for Europe, 2005). En Estados Unidos, el grupo étnico con mayor probabilidad de asistir a la universidad es el de los asiáticos. Cerca de 70% han recibido, entre los 25 y los 29 años, al menos algún grado de educación universitaria, en comparación con 60% de los blancos, 55% de los negros y un tercio de los latinos (NCES, 2005). En las últimas dos décadas, estos porcentajes se incrementaron para todos los grupos étnicos.

La mayoría de los estudiantes de licenciatura tienen alrededor de 20 años de edad (NCES, 2005). Sin embargo, cada vez es más común que la gente ingrese o regrese a la universidad alrededor de los 30 años. En 1974, sólo 22% de los nuevos alumnos eran estudiantes "no tradicionales" (mayores de 23 años); para el 2000, esta proporción aumentó a 43% (Dey y Hurtado, 1999; NCES, 2002). En esta sección veremos el caso de los estudiantes tradicionales, porque estamos enfocados en las edades correspondientes a la adultez emergente, entre los 18 y los 24 años.

Las áreas de estudio elegidas por los estudiantes universitarios han cambiado con el tiempo. Aunque administración ha sido siempre una de las especialidades preferidas por los estudiantes, la proporción de estudiantes de nuevo ingreso que prefieren esta carrera ha fluctuado de 14% en 1966 a 27% en 1987 a 16% en 2004 (Dey y Hurtado, 1999; Higher Education Research Institute [HERI], 2005). Educación e ingeniería también están consideradas entre las especialidades preferidas, cada una con cerca de 10%. La especialidad que más ha crecido en preferencia durante las pasadas tres décadas es la de profesiones relacionadas con la salud, que crecieron de 5% en 1966 a 16% (por vez primera en empate con administración) en el 2000 (NCES, 2002). Las áreas de especialidad que disminuyeron durante este periodo fueron sobre todo las humanidades: inglés, historia, bellas artes y filosofía (Dey y Hurtado, 1999).

Hay claras diferencias de género en las especialidades preferidas por los estudiantes universitarios, y la magnitud de esas diferencias ha cambiado drásticamente en las últimas décadas (Dey y Hurtado, 1999). Las mujeres tienen una probabilidad tres veces mayor que los hombres de especializarse en educación y casi dos veces y media mayor de especializarse en ciencias sociales. La representación de hombres y mujeres en las ciencias biológicas, administración y en cursos propedéuticos de medicina y derecho es casi la misma; en todas estas áreas, la representación femenina se ha incrementado desde 1972. La probabilidad de las mujeres de especializarse en ciencias físicas es sólo la mitad que la de los hombres, pero en 1972 su probabilidad era apenas de una cuarta parte.

Las diferencias de género también se han reducido en los estudios de posgrado (Bianchi y Spain, 1996; Smallwood, 2003). Las mujeres obtienen 34% de los posgrados de odontología, cuando la cifra era apenas de 1% en 1970. Obtienen también un tercio de los doctorados en medicina (8% en 1970), un tercio



Desde 1970 se ha observado un incremento notable en la proporción de mujeres en profesiones como medicina y derecho.

de las maestrías en administración de empresas (4% en 1970) y 42% de los posgrados en derecho (5% en 1970). En todos los campos, las mujeres obtienen más de 45% de los posgrados, un aumento espectacular respecto a 10% en 1960.

A la mayoría de los jóvenes les lleva más tiempo obtener una licenciatura que hace dos o tres décadas. En la actualidad, los estudiantes necesitan un promedio de seis años para obtener un título de "cuatro años" (Roonly, 2003). Varios factores explican por qué los estudiantes se tardan más en titularse (Dey y Hurtado, 1999). Los problemas económicos encabezan la lista. Los colegiaturas se incrementaron de forma escandalosa y en 2004 eran *cuatro veces más altas* (incluso tomando en cuenta la inflación) que en 1984 en las universidades públicas y privadas (Kleiner, 2004). La ayuda financiera ha cambiado de becas a préstamos, lo que ha orillado a muchos estudiantes universitarios a trabajar muchas horas al tiempo que estudian para no acumular una deuda excesiva antes de titularse (Dey y Hurtado, 1999; HERI, 2005). Además, algunos estudiantes prefieren alargar sus años en la universidad para cambiar de especialidad, cursar una asignatura alternativa o beneficiarse de los programas de internado o los programas de estudios en el extranjero.

## Éxito académico en la universidad

Aunque a los estudiantes universitarios ahora les toma un promedio de seis años obtener un título de licenciatura, incluso con seis o más años la titulación no está garantizada. De hecho, la mitad de los estudiantes universitarios desertan antes de obtener su título (Hamilton y Hamilton, 2006). Durante años los investigadores han estudiado los factores que contribuyen a las decisiones individuales de continuar o abandonar la educación superior. **Retención** es el término para referirse a la permanencia de los estudiantes en la universidad hasta que se titulan. Algunos factores relacionados con la retención son el desempeño académico anterior, los antecedentes étnicos y la posición socioeconómica de la familia. En diversos estudios se ha encontrado que la retención es mayor entre los estudiantes con mayor capacidad académica y mejor desempeño académico antes de la universidad (Arnold, Mares y Calkins, 1986; DeBerard *et al.,* 2004; Tinto, 1993). La retención es mayor entre los estudiantes blancos que entre los afroestadounidenses o los latinos, en parte porque muchos estudiantes de los grupos minoritarios egresaron de preparatorias donde recibieron mala preparación académica para la universidad (Hamilton y Hamilton, 2006; Tinto, 1993).

Además, la retención tiene una relación positiva con la posición socioeconómica de la familia del estudiante (Hamilton y Hamilton, 2006; Tinto, 1993): cuanto mejor sea la posición socioeconómica de la familia, mayor será la probabilidad de que el estudiante permanezca en la universidad hasta titularse. A medida que las colegiaturas se han incrementado en las últimas dos décadas, han aumentado los costos universitarios como porcentaje del ingreso familiar, en especial para las familias de bajos ingresos (HERI, 2005). Además, algunas encuestas indican que las familias que más necesitan la ayuda económica no saben qué ayuda está disponible (Shea, 2003). Por lo tanto, no es sorprendente que la falta de ayuda económica provoque la salida prematura de los estudiantes (Dey y Hurtado, 1999). Como se muestra en la tabla 10.3, es un problema sobre todo para los estudiantes afroestadounidenses y latinos, cuyas familias cuentan con menos dinero que las de los estudiantes blancos y asiáticos (NCES, 2005). Los estudiantes que reciben ayuda económica tienen mayor probabilidad de obtener un título de licenciatura que los estudiantes que no reciben ningún apoyo, sea la ayuda una beca o un préstamo (Hamilton y Hamilton, 2006). Por último, las preocupaciones personales también contribuyen a que los estudiantes tomen la decisión de abandonar la escuela antes de terminarla. Algunos de estos problemas personales son el matrimonio, responsabilidades familiares, problemas de salud y aceptar un trabajo nuevo (Tinto, 1993).

**Tabla 10.3** Diferencias étnicas en el apoyo económico para la universidad

| |
|---|
| "En la preparatoria, sabía que si quería ingresar a la universidad conseguiría ayuda económica ya fuera de mi familia o mediante becas, préstamos u otros programas." |
| Blancos: 86% muy de acuerdo (0% fuertemente en desacuerdo) |
| Negros: 9% totalmente de acuerdo (42% totalmente en desacuerdo) |
| Latinos: 9% totalmente de acuerdo (33% totalmente en desacuerdo) |
| "Si quisiera continuar mi educación, podría conseguir ayuda económica de mi familia o a través de becas, préstamos u otros programas." |
| Blancos: 59% totalmente de acuerdo |
| Negros: 19% totalmente de acuerdo |
| Latinos: 12% totalmente de acuerdo |
| Asiaticoestadounidenses: 63% totalmente de acuerdo |
| "Me ha costado trabajo conseguir ayuda económica para obtener la educación que quiero" |
| Blancos: 5% totalmente de acuerdo |
| Negros: 61% totalmente de acuerdo |
| Latinos: 36% totalmente de acuerdo |
| Asiaticoestadounidenses: 0% totalmente de acuerdo |
| Basado en una muestra de 304 adultos emergentes con edades de 20 a 29. |

Fuente: Arnett (2004a).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Considera usted que para fines del siglo XXI casi todos los adultos emergentes asistirán a la universidad de la misma manera en que la preparatoria se volvió casi universal para los adolescentes en el siglo XX? Justifique su respuesta.

## Experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios

¿Qué experiencias tienen los adultos emergentes en la universidad? ¿Qué educación reciben? ¿Qué cosas aprenden o no aprenden? ¿Cómo cambian en el curso de sus años en la universidad? Estas preguntas han sido el objetivo de muchas investigaciones, así como de una preocupación creciente durante los últimos 25 años.

Para empezar, debe decirse que la experiencia universitaria significa cosas diferentes para distintas personas. Las universidades a las que van los adultos emergentes varían mucho, desde enormes universidades orientadas a la investigación con miles de estudiantes, a pequeñas universidades especializadas en humanidades con algunos cientos de estudiantes y universidades comunitarias en las que los alumnos estudian y trabajan. Como veremos en la siguiente sección, la naturaleza de las experiencias en la universidad depende también de las metas y actitudes de los propios estudiantes.

***Cuatro subculturas de estudiantes*** Los sociólogos Burton Clark y Martin Trow (1966) establecieron a principios de la década de 1960 una manera útil de caracterizar las experiencias universitarias de los jóvenes en su descripción de cuatro "subculturas" de los estudiantes: la universitaria, la vocacional, la académica y la rebelde. La subcultura *universitaria* se centra alrededor de las fraternidades, hermandades femeninas, citas, borracheras, grandes encuentros deportivos y diversión en el campus. La importancia de profesores, cursos y calificaciones es secundaria. Los estudiantes de esta subcultura hacen el trabajo escolar suficiente para pasar, pero se resisten o ignoran cualquier estímulo del cuerpo docente para que se ocupen más seriamente de las ideas. Su principal propósito durante sus años en la universidad son las fraternidades y las fiestas. Estas subculturas proliferan sobre todo en las grandes universidades.

Los estudiantes de la subcultura *vocacional* tienen una visión práctica de su educación universitaria. Para ellos, el propósito de la universidad es adquirir habilidades y un título que les permitirá conseguir mejor trabajo. Como los universitarios, los estudiantes de la subcultura vocacional se resisten a las peticiones de los profesores de que se acerquen a ideas que no son parte de los requisitos del curso. Pero los vocacionales no tienen ni el tiempo ni el dinero para la diversión frívola de la subcultura universitaria. Por lo general, trabajan de 20 a 40 horas a la semana para sostenerse y para contribuir al pago de las colegiaturas. Los estudiantes que van a las universidades comunitarias caen sobre todo en esta categoría.

La subcultura *académica* es la que se identifica más con la misión educativa de la universidad. Los estudiantes de esta subcultura se sienten atraídos por el mundo de las ideas y el conocimiento. Estudian mucho, hacen sus trabajos y llegan a conocer a sus profesores. Son los estudiantes que los profesores prefieren porque se entusiasman y se comprometen con los materiales que les presentan.

Los estudiantes en la subcultura *rebelde* también se interesan mucho en las ideas presentadas en sus cursos. Sin embargo, a diferencia de los académicos, los rebeldes son inconformes agresivos. En lugar de sentir agrado y admiración por sus profesores, se muestran distantes y escépticos en cuanto a su experiencia. Los rebeldes disfrutan el aprendizaje cuando les parece que el material es interesante y relevante para su vida, pero estudian de manera selectiva. Si les gusta el curso y respetan al profesor, harán el trabajo requerido y sacarán buenas calificaciones, pero si no les gusta el curso y lo encuentran irrelevante para sus intereses personales, es posible que flojeen y saquen malas calificaciones.

Clark y Trow (1966) describieron estas subculturas estudiantiles a inicios de la década de 1960, hace cuatro décadas. ¿Son aplicables esas categorías a los adultos emergentes que van a la universidad en la actualidad? Observadores de la educación superior piensan que sí (Sperber, 2000), y a partir de mi experiencia como profesor, estaría de acuerdo en que su descripción todavía parece cierta. Es probable que esas subculturas parezcan familiares para cualquiera que enseñe a estudiantes universitarios. Pero es importante subrayar que son tipos de subculturas, no de estudiantes. Los estudiantes son una mezcla de las cuatro subculturas, en diferentes grados, aunque la mayoría se identifica con una subcultura más que con las otras.

Para ponerlo de otra manera, las cuatro subculturas representan diferentes metas que los adultos emergentes se fijan con respecto a sus experiencias universitarias. Como universitarios buscan diversión, como vocacionales buscan un título, como académicos persiguen el conocimiento y como rebeldes buscan su identidad. La mayoría de los estudiantes esperan obtener todas estas cosas en sus años en la universidad (American Council on Education, 2003). Por ejemplo, en un estudio reciente de universitarios estadounidenses de primer año, 77% respondieron que era "muy importante", mientras estuvieran en la universidad, "aprender más acerca de las cosas que me interesan", una meta académica, y casi 75% deseaba "obtener formación para una profesión específica", una meta vocacional, pero 52% también

deseaba "encontrar mi propósito en la vida" una meta de identidad/rebelde (HERI, 2005).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Considera que en su universidad existen las cuatro subculturas de estudiantes? ¿Qué subcultura eliminaría o agregaría? ¿Con qué subcultura se identifica más?

***La experiencia en el salón de clases*** Durante mucho tiempo, los críticos de la educación superior estadounidense han deplorado la manera en que se imparten los cursos de licenciatura en la mayoría de las universidades (Sperber, 2000). En especial en sus dos primeros años, es frecuente que los estudiantes se encuentren en clases con cientos de alumnos. El profesor es prácticamente una mancha sobre el estrado que apenas conoce a algunos estudiantes por su nombre y que está mucho más dedicado a la investigación que a la enseñanza. Las clases están dedicadas casi por completo a la exposición y los estudiantes se sientan pasivamente (si es que se presentan) a escribir notas ocasionales mientras se esfuerzan por no quedarse dormidos. La investigación confirma que los estudiantes aprenden mucho mejor en grupos más pequeños que imponen la participación activa y en los que disfrutan mucho más las clases (Magolda, 1997; Sperber, 2000). Pero la mayoría de los estudiantes tienen pocos grupos pequeños en los primeros dos años en la universidad, en especial en las universidades grandes.

Debido a estas críticas y a las investigaciones que indican que a los estudiantes les desagradan los grupos grandes que son su única opción, es sorprendente que muchos den una respuesta favorable a las preguntas de una encuesta sobre la educación que reciben. En una encuesta nacional de Arthur Levine y Jean Cureton (1998) con más de 9,000 estudiantes, 81% indicaron que estaban "satisfechos con la enseñanza en su universidad". Además, 65% dijeron que en sus universidades había profesores que ponían especial interés en el progreso académico de los estudiantes y más de la mitad había tenido maestros que ejercieron una "gran influencia" en sus estudios. Más de la mitad también tuvo profesores a quienes pensaban que podían pedir consejo sobre asuntos personales. En todos los aspectos, la satisfacción de los estudiantes con su experiencia académica en la universidad se ha incrementado en comparación con encuestas anteriores que Levine y Cureton (1998) realizaron en 1969 y en 1976. En otros estudios también se ha encontrado que la mayoría de los estudiantes universitarios creen que la educación universitaria es de calidad y que la satisfacción de los estudiantes se ha incrementado en las últimas décadas (Dey y Hurtado, 1999; Hoover, 2004; Mathews, 2002b).

¿Significan los resultados de estos estudios que los críticos de la educación están equivocados y que no hay ningún problema con la educación superior estadounidense? No exactamente. Aunque los estudiantes están satisfechos en lo general con la educación que reciben, están más satisfechos en universidades pequeñas con grupos pequeños que en grandes universidades donde los grupos son enormes (Pascarella *et al.*, 2004). En la encuesta anual del *Princeton Review* aplicada a estudiantes de 300 universidades estadounidenses de varios tamaños (Sperber, 2000), las universidades pequeñas constantemente obtienen puntuaciones más altas en todas las medidas positivas, como "los profesores son accesibles", "los profesores dan vida al material" y "mejor experiencia académica general para los estudiantes de licenciatura". En contraste, en las grandes universidades dedicadas a la investigación dominaron las máximas puntuaciones en los reactivos negativos, como "los profesores le quitan el sentido real al material", "los profesores se esfuman" y "es raro que haya discusión en clase". En la tabla 10.4 se ilustran las diferencias. Por supuesto, debería tenerse en mente la diversidad de cada categoría. No todos los profesores de las universidades pequeñas son maestros capaces, y muchos profesores de las universidades grandes son dedicados y excelentes en la docencia.

Las respuestas de mis estudiantes a las preguntas acerca de su satisfacción con la experiencia universitaria muestran que los estudiantes pueden estar satisfechos en general, aunque estén insatisfechos con algún aspecto de la educación que recibieron (Arnett, 2004a). Muchos han tenido profesores que han sido admirables e inspiradores, aunque otros hayan sido decepcionantes. Kim se quejó de tener profesores que "no planteaban desafíos, que no establecían compromisos o que no eran remotamente humanos", pero también dijo que había tenido "algunos profesores maravillosos, memorables e influyentes".

**Tabla 10.4** Los estudiantes de las universidades pequeñas califican mejor a sus profesores que los estudiantes de las universidades grandes

**"Los profesores dan vida al material"**
**Profesores calificados por los estudiantes en una escala de 60 a 100.**

| Calificaciones más altas | | Calificaciones más bajas | |
|---|---|---|---|
| Reed | 99 | UCLA | 61 |
| Carleton | 99 | Texas | 65 |
| Wabash | 99 | Michigan | 68 |
| Middlebury | 98 | Harvard | 69 |
| Kenyon | 98 | Penn | 69 |
| Amherst | 98 | Berkeley | 70 |
| Kalamazoo | 97 | Columbia | 70 |
| Grinnell | 96 | NYU | 73 |

Fuente: *Princeton Review* (2005).

Algunos estudiantes tienen objetivos que son principalmente vocacionales, por lo que su satisfacción está basada en la perspectiva de obtener un título. Tom dijo: "No creo haber aprendido tanto como esperaba", pero está contento porque "voy a tener un título universitario, lo que es muy satisfactorio" y espera que su título sea "de gran ayuda cuando busque trabajo".

Pero cuando les pedí que escribieran si en general estaban satisfechos o insatisfechos con su experiencia en la universidad, dijeron con más frecuencia que su satisfacción se basaba sobre todo en lo que habían experimentado en términos de su *crecimiento personal*. Este tema puede ser visto como una combinación de la búsqueda de diversión de los universitarios y la búsqueda de identidad de los rebeldes, con el elemento adicional de volverse más organizados y responsables en el aprendizaje como para ser adultos emergentes autosuficientes. Por ejemplo, Mike dijo que estaba satisfecho con su experiencia en la universidad, pero que su satisfacción "no tenía nada que ver con la escuela. He experimentado muchas cosas distintas, me he vuelto más responsable de mis actos y he madurado en mis opiniones y mis creencias". Los malabares con las clases, las tareas y el trabajo de medio tiempo "me han hecho administrar mejor mi tiempo y trabajar más duro". También opina que se ha "vuelto más reflexivo acerca de mi vida como resultado de tener cierta libertad y privacidad en la universidad". Laurie piensa que "muchas de mis clases han sido relativamente instructivas y benéficas", pero que lo que ha aprendido en ellas son sobre todo "conocimientos inútiles y fáciles de olvidar". Mucho más importante: "la universidad me ha obligado a pensar, a cuestionar y algunas veces sólo a aceptar". Su experiencia en la universidad ha estado "llena de revelaciones y crecimiento. Gracias a la universidad, estoy a punto de obtener el conocimiento que necesito para ser quien y lo que quiero ser".

Un conjunto importante de investigaciones apoya las afirmaciones de estos estudiantes acerca de los múltiples beneficios de la universidad. Durante muchos años, Ernest Pascarella y Patrick Terenzini (1991) han investigado este tema y han visto que cursar la universidad tiene diversos beneficios en áreas como las habilidades verbales y cuantitativas generales, habilidades de comunicación oral y escrita, y pensamiento crítico. Estos beneficios se mantienen aun después de tomar en cuenta factores como la edad, género, habilidades preuniversitarias y la clase social de la familia. Pascarella y Terenzini (1991) también encontraron que en el curso de los años en la universidad los estudiantes se hacen menos "vocacionales" en sus metas universitarias (lo que significa que ponen menos énfasis en la universidad como manera de obtener un mejor trabajo) y más "académicos" (lo que significa que hacen mayor hincapié en el aprendizaje por sí mismo y en mejorar su crecimiento intelectual y personal).

Además de beneficios intelectuales y académicos, Pascarella y Terenzini (1991) refieren una larga lista de beneficios no académicos. En el transcurso de los años en la universidad, los estudiantes adquieren valores estéticos e intelectuales más claros. Obtienen una personalidad más definida y ganan seguridad social. Se vuelven menos dogmáticos, menos autoritarios y menos etnocéntricos en sus opiniones políticas y sociales. Mejoran su autoconcepto y su bienestar psicológico. Al igual que con los beneficios intelectuales, estos beneficios no académicos se mantienen incluso después de tomar en cuenta otras características como edad, género y clase social de la familia.

Los beneficios a largo plazo de asistir a la universidad también están bien establecidos, de acuerdo con la investigación de Pascarella y Terenzini (1991) y la de muchos otros (por ejemplo, NCES, 2002; Schneider y Stevenson, 1999). En comparación con los que cursan la universidad, los adultos emergentes que sí lo hacen tienen mayores ingresos, estatus laboral y realización profesional a largo plazo.

Parece claro, entonces, que cursar la universidad trae diversas recompensas a los adultos emergentes, tanto en lo personal como en lo profesional. ¿La universidad en Estados Unidos es demasiado cara? Sí. ¿Asistir a una universidad grande a menudo resulta frustrante y enajenante? Sí. ¿Podría mejorar la experiencia universitaria que se ofrece a los adultos emergentes? Seguro. Pero a pesar de estas limitaciones, en muchos sentidos, para los adultos emergentes vale la pena cursar la universidad.

## Recapitulación

En este capítulo revisamos temas relacionados con las experiencias y el desempeño escolar de adolescentes y adultos emergentes. Aquí se presenta un resumen de los puntos más importantes:

- Durante el siglo pasado, el plan de estudios de la educación secundaria en Estados Unidos pasó de un enfoque en las humanidades a un plan de estudios que pretendía preparar a los estudiantes para trabajar y ser buenos ciudadanos y a un plan de estudios que incluye una amplia gama de cursos que van de matemáticas e inglés a música y educación física. Estos cambios se han dado en parte como respuesta a los cambios en las características de los jóvenes que cursan la educación secundaria, y en parte, en respuesta a los cambios en las creencias culturales acerca de lo que los adolescentes necesitan aprender.

- En el mundo, la educación secundaria varía mucho en términos de disponibilidad y calidad. Los países industrializados ofrecen a la mayoría de los adolescentes una educación secundaria de calidad superior. En los países en vías de desarrollo es menos probable que los adolescentes concluyan la educación secundaria y la calidad de educación a la que tienen acceso es baja, pero está creciendo la proporción de adolescentes inscritos en la educación secundaria.
- Durante las décadas recientes ha aumentado la proporción de jóvenes estadounidenses que concluyen la preparatoria y cursan la universidad. Sin embargo, el desempeño actual en la mayoría de las pruebas de competencia académica de las preparatorias es inquietantemente bajo. En las comparaciones internacionales, el desempeño académico de los estudiantes estadounidenses es menor que el desempeño de los del resto de los países industrializados.
- El ambiente escolar (la calidad de las interacciones en el salón de clases entre los profesores y los estudiantes) influye en el desempeño académico y la participación en actos delictivos. Las cualidades de calidez y control moderado que sirven para la crianza también funcionan en las escuelas.
- El aprovechamiento escolar de los adolescentes es influido no sólo por factores escolares, sino también por muchos factores externos, como la familia, amigos, trabajo y tiempo libre, y creencias culturales.
- Las diferencias étnicas en el desempeño académico de los estudiantes se explican, en parte, por las diferencias de clase social y, en parte, por las diversas influencias de la familia y los amigos.
- Las chicas tienen mejor desempeño que los muchachos en casi todas las medidas del aprovechamiento académico, y en los años recientes se ha incrementado la probabilidad de que estudien matemáticas o ciencias.
- Los adolescentes superdotados se distinguen por su precocidad, independencia, pulsión para el dominio y habilidades excepcionales para el procesamiento de la información. Cerca de 10% de los adolescentes tiene algún problema de aprendizaje, y a la mitad de ellos se les ha diagnosticado el TDAH. Tanto para los adolescentes superdotados como para los que tienen alguna discapacidad, la tendencia es satisfacer sus necesidades en un salón de clases regular en lugar de separarlos.
- La separación de los estudiantes en grupos de acuerdo con sus habilidades es una práctica controvertida en Estados Unidos, con defensores que argumentan que produce un mejor ajuste entre las habilidades y los intereses de los estudiantes y el plan de estudio, mientras que los críticos argumentan que relega a los estudiantes de los niveles más bajos a una educación mediocre en la cual con frecuencia se quedan rezagados.
- Diversos factores predicen la deserción de la preparatoria, incluyendo problemas previos en la escuela, características de personalidad y dificultades familiares. Los programas exitosos para prevenir la deserción se han enfocado en ofrecer escuelas alternativas o en prometer a los estudiantes ayuda económica de largo plazo para su educación si tienen un buen desempeño en la escuela.
- La mayoría de los estudiantes universitarios se sienten satisfechos con la educación que reciben y en numerosas investigaciones se indica que la universidad ofrece muchos beneficios. En la actualidad se requiere un promedio de seis años para que los estudiantes universitarios obtengan un título de licenciatura, pero cerca de la mitad de los estudiantes abandonan la universidad antes de titularse. Entre los factores relacionados con el abandono de la universidad se encuentran el desempeño académico previo, los antecedentes étnicos y la posición socioeconómica.

La práctica de mantener a los estudiantes muchas horas al día en la escuela es reciente y surgió en respuesta a los cambios económicos que requieren que los jóvenes adquieran habilidades académicas a fin de satisfacer los requisitos laborales en una economía que se basa cada vez más en la información. Como muestra el material de este capítulo, en muchas sociedades industrializadas continúa el debate sobre la mejor manera de educar a los jóvenes. Las sociedades europeas permiten a los jóvenes iniciar una educación especializada cuando apenas tienen 14 o 15 años. Esto hace que los jóvenes se comprometan más con su educación porque van a estudiar materias que ellos mismos escogieron, pero ese sistema les dificulta cambiar de dirección cuando están alrededor de los 20 años de edad. En Estados Unidos no se hace esa elección tan pronto, y a menudo los jóvenes posponen la decisión sobre su ocupación hasta después de uno o dos años en la universidad, o incluso hasta que deciden seguir un posgrado. Ese sistema permite un grado considerable de elección personal, pero durante la adolescencia eso significa que todos los estudiantes están en la misma escuela, sin importar las grandes diferencias en sus habilidades e intereses, y muchos de ellos consideran que el sistema es inadecuado y desalentador. Los sistemas europeo y estadounidense hacen concesiones diferentes pero inevitables. Tal vez con el tiempo sean vistos como experimentos para encontrar mejores formas educativas.



Para los adolescentes de los países en vías de desarrollo, la educación secundaria y la educación superior son principalmente para la elite, como sucedía en los países industrializados hace un siglo. En los países en desarrollo aumenta la proporción de jóvenes que cursan la secundaria y más allá, y es probable que siga creciendo como consecuencia de la globalización y los requisitos de la economía global. Sin embargo, en los países en vías de desarrollo la actividad diaria de los adolescentes no se enfoca en la escuela sino en el trabajo. En el siguiente capítulo exploraremos a profundidad la naturaleza de sus experiencias laborales y analizaremos también las experiencias laborales de los jóvenes de los países desarrollados.

## Términos clave

ambiente escolar 328
compromiso 330
educación secundaria 315
estudiantes superdotados 339
inclusión 341
preparatoria integral 318
problemas de aprendizaje 340
retención 346
trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) 340
ubicación en cursos avanzados 340

## Recursos en Internet

**http://nces.ed.gov**
Sitio electrónico del National Center for Education Statistics, un organismo gubernamental. El sitio contiene información útil sobre la educación desde la escuela primaria hasta el posgrado, e incluye mucha información concerniente a los adolescentes y los adultos emergentes. Es posible bajar gratis su muy valioso informe anual, The Condition of Education.

## Para lecturas adicionales

Barton, P.E. (2005) *One-third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Un profundo análisis de por qué los adolescentes abandonan la escuela y las consecuencias de hacerlo.

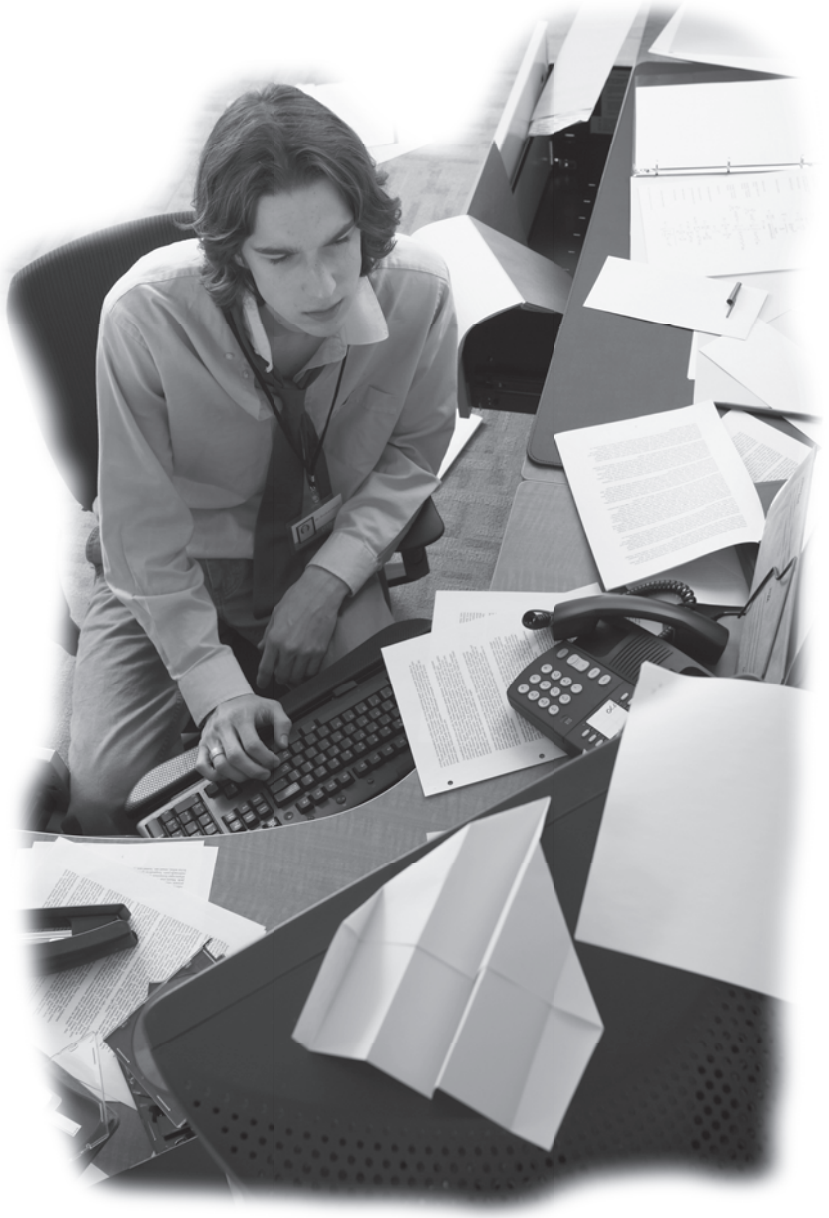
Hamilton, S. y Hamilton, M.A. (2006). School, work, and emerging adulthood. En J.J. Arnett y J.L. Tanner (comps.), *Coming of age in the 21st Century: The lives and contexts of emerging adults*. Washington, DC: American Psychological Association. En este capítulo los Hamilton ofrecen un completo análisis de las trayectorias académicas que siguen los adultos emergentes después de la preparatoria. En particular, describen magníficamente la diversidad de esas trayectorias, que incluyen la obtención de la credencial GED, estudiar en una universidad comunitaria y asistir a la universidad.

Lloyd, C. (comp.) (2005) *Growing up global: The changing transitions to adulthood in developing countries*. Washington, DC. National Research Council and Institute of Medicine. Este libro contiene excelentes capítulos sobre diversos temas, como la diversidad de las experiencias escolares de los adolescentes del mundo y la generalización de la educación de los adolescentes debido a la globalización.

Steinberg, L. (en colaboración con B. Brown y S.M. Dornbusch) (1996) *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon & Schuster. Una descripción detallada del excelente estudio de los autores sobre las experiencias escolares de los adolescentes.

CAPÍTULO 11

# Trabajo



TRABAJO ADOLESCENTE EN LAS CULTURAS TRADICIONALES

HISTORIA DEL TRABAJO ADOLESCENTE EN OCCIDENTE

EL CENTRO DE TRABAJO Y EL ADOLESCENTE

TRABAJO Y DESARROLLO ADOLESCENTE

DE LA ESCUELA Y EL TRABAJO DE MEDIO TIEMPO AL "EMPLEO REAL"

ELECCIÓN VOCACIONAL

TRABAJO EN LA ADULTEZ EMERGENTE

DESEMPLEO

TRABAJO VOLUNTARIO Y SERVICIO COMUNITARIO

"Me gusta trabajar. Quiero decir, trabajas en la escuela, pero no ganas dinero. Sólo obtienes un papel que dice que terminaste tus cursos de preparatoria. Trabajas y te dan dinero, eso me gusta. Pero trabajar en Burger Barn interfería con la escuela. Mis calificaciones bajaron un poco. Mi mamá me dijo: 'Si no subes tus calificaciones tienes que dejarlo'. Empecé a subir las calificaciones muy rápido. El trabajo interfiere si no sabes cómo equilibrarlo."

—Tawana, adolescente afroestadounidense, Nueva York (en Newman, 1999)



"Siempre supe que quería ser doctora. Pero el curso propedéutico es muy largo y no tengo toda la vida, así que pensé que cuando fuera doctora no podría pasar tiempo con niños. Quiero tener hijos y estar con ellos. Por eso resolví que lo mejor era ser enfermera."

—Chalantra, 20 años (en Arnett, 2004a, p. 149)

"Gano en promedio 16 dólares por hora [como mesero en un restaurante], quiero decir, ¿adónde más puedo ir y ganar tanto dinero? Por el momento sólo flojeo. La estoy tomando con calma. Es probable que termine siendo ingeniero. Soy muy bueno en matemáticas y sé que puedo llevármela tranquila. También podría ser el dueño o gerente de un restaurante, porque he estado en ese negocio ocho años y sé mucho al respecto. Cocino, atiendo las mesas, he sido cantinero. Pero en este momento, como dice mi madre, sólo me mantengo a flote."

—Scott, 23 años (Arnett, datos inéditos)

"Es mi cuarto año en la docencia. Es muy satisfactorio. ¡Me encanta! De verdad, disfruto todo lo que hago. Empecé a dar clases de inglés porque me gusta la literatura y me encanta escribir y hablar sobre libros y eso es lo que hago. Es lo máximo. Siempre le digo a la gente que no puedo creer que alguien vaya a pagarme por leer libros y hablar de ellos con otras personas."

—Simon, 25 años asiaticoestadounidense (Arnett, datos inéditos)

"Amar y trabajar" fue la lacónica respuesta de Sigmund Freud cuando se le preguntó qué era lo que una persona debería poder hacer bien para que se le considerara psicológicamente sana. En todas las culturas y en todos los momentos de la historia el trabajo ha sido una de las esferas fundamentales de la actividad humana. Antes explicamos la preparación para los papeles del adulto como una de las tres metas principales de la socialización. Todas las culturas esperan que sus miembros contribuyan con algún trabajo, ya sea un empleo remunerado (caza, pesca o siembra colectiva), o bien encargarse del cuidado de los niños y el gobierno de una casa. La adolescencia es una época clave de preparación para las funciones laborales del adulto. Cualquiera que haya sido el trabajo que cumplieron los jóvenes cuando eran niños, la adolescencia es el momento en que las expectativas se hacen más serias, porque los adolescentes se preparan para tomar su lugar como miembros plenos de su cultura (lo que siempre significa ser miembros trabajadores).

Empezaremos este capítulo con el análisis del trabajo adolescente en las culturas tradicionales. Es un buen lugar para comenzar, ya que el trabajo tiene una relevan-



cia especial para los adolescentes en las culturas tradicionales. A diferencia de los adolescentes de las sociedades industrializadas, la mayoría de los jóvenes de las culturas tradicionales ya no van a la escuela y dedican la mayor parte del día a trabajar. Como dijimos en capítulos anteriores, en las culturas tradicionales los adolescentes trabajan junto a los adultos haciendo el mismo trabajo que ellos. Así que iniciaremos el capítulo echando una ojeada a los trabajos en que se ocupan los adolescentes y adultos de la mayoría de las culturas tradicionales: caza, pesca y recolección, agricultura y cuidado de los niños. Luego veremos cómo cambia la globalización las economías de las culturas tradicionales, de modo que cada vez es más frecuente que los adolescentes trabajen en nuevas industrias que les ofrecen oportunidades económicas pero que también los explotan y se aprovechan de su falta de poder.

En lo que se refiere al trabajo, los adolescentes de las culturas tradicionales se encuentran ahora en una posición similar a la que tenían hace un siglo los adolescentes de las sociedades industrializadas. En las dos situaciones, rara vez podían dedicarse a una educación prolongada, que además no era de utilidad, dados los empleos que había en su economía. En ambos casos, la industrialización hizo a los adolescentes vulnerables a la explotación en condiciones de trabajo inseguras e insalubres. En los dos casos se trata de una economía que se industrializó con rapidez. En la segunda parte del capítulo analizaremos estos aspectos de la historia del trabajo adolescente en las sociedades industrializadas.

A continuación revisaremos aspectos relacionados con el trabajo adolescente actual en las sociedades industrializadas. Esto requiere el análisis de lo que los adolescentes hacen en su trabajo y de la influencia que tiene el trabajo en diversos aspectos de su desarrollo. También revisaremos la transición de la escuela al trabajo, tanto en los adultos emergentes que van a la universidad como en aquellos que no lo hacen. Esto incluirá un análisis de los factores que influyen en las elecciones vocacionales de los jóvenes y en la visión que tienen del trabajo los adultos emergentes. Al final del capítulo analizaremos las características y las experiencias de jóvenes que realizan trabajo voluntario.

## Trabajo adolescente en las culturas tradicionales

Durante milenios de historia humana antes de la industrialización, la mayor parte del trabajo humano consistía en las mismas actividades básicas: caza, pesca, recolección de frutas y verduras, agricultura, cría de animales domésticos y encargarse de los niños al mismo tiempo que del trabajo doméstico. Estos trabajos siguen siendo comunes en muchas culturas tradicionales, por lo que primero revisaremos la participación de los adolescentes en tales labores. Sin embargo, casi todas las culturas tradicionales se encuentran en proceso de industrialización, por lo que será importante revisar también las experiencias de los adolescentes en contextos industriales en las culturas tradicionales.

### Caza, pesca y recolección

En las culturas tradicionales, la caza y la pesca la realizan los hombres, y los adolescentes las aprenden acompañando a sus padres y a otros hombres en las expediciones de caza y pesca (Gilmore, 1990). En raras ocasiones las mujeres son las cazadoras principales, pero algunas veces colaboran en la cacería sosteniendo las redes, poniendo trampas o moviendo los matorrales para forzar a los animales a salir.

La cacería proporciona no sólo comida, sino también materiales para herramientas, ropa y otros fines. Como tal, cumple muchas funciones importantes en las culturas que dependen de ella y puede exigirse al adolescente que tenga éxito en la cacería como una forma de demostrar que está listo para ser hombre. Por ejemplo, entre los bushmen, nómadas del desierto de Kalahari al suroeste de África, un varón adolescente no es considerado hombre y no se le permite casarse hasta que haya logrado matar a su primer antílope. Hacerlo es una forma de demostrar que será capaz de ser el proveedor de una familia como parte de su papel de trabajo adulto.

La pesca es otra forma de trabajo que los adolescentes aprenden observando y ayudando a sus padres y otros hombres. Las habilidades requeridas para pescar con provecho no sólo incluyen la pesca en sí, sino gobernar un bote y navegar. Por ejemplo, los adolescentes de las islas del Pacífico sur aprenden de sus padres complejos sistemas de navegación nocturna usando una "brújula estelar", con la que establecen el curso de acuerdo con la posición de las constelaciones (Gladwin, 1970; Hutchins, 1983).

En las culturas en las que los hombres tienen la responsabilidad de cazar y pescar, las mujeres tienen la responsabilidad complementaria de recolectar. Esto significa que encuentran frutas y verduras comestibles que crecen en los alrededores y las recolectan para añadir al aprovisionamiento de la familia. Llega a ser una contribución importante: los antropólogos han observado que en las culturas que se basan en una combinación de caza y recolección, las mujeres aportan tanto o más alimentos a la familia que los hombres con la caza (Dahlberg, 1981).

Las culturas de cazadores y recolectores han cambiado con rapidez en el último medio siglo en respuesta a la globalización, y en la actualidad quedan muy pocas (Schlegel y Barry, 1991). La forma de vida nómada característica de las culturas de cazadores y recolectores (que



En las culturas tradicionales, los muchachos adolescentes aprenden el trabajo de los hombres adultos. Aquí vemos a un grupo de jóvenes en Kenia.

van de un lugar a otro, siguiendo las provisiones de alimentos) no es del todo adecuada para la economía global, con sus comunidades estables y sus fronteras fijas. La pesca también ha desaparecido como base primordial de la economía de una cultura. Incluso en culturas que tienen una larga tradición pesquera, como Noruega y Japón, las técnicas modernas de pesca están tan avanzadas que una proporción muy pequeña de personas dedicadas a la actividad proporcionan más pescado del suficiente para alimentar a toda la población.

## Labranza y cuidado de animales domésticos

El cultivo del campo y el cuidado de los animales domésticos con frecuencia van juntos, igual que la caza y la recolección; uno proporciona carne y el otro proporciona granos, verduras y fruta. En las culturas cuya economía se basa en la agricultura y la cría de animales, el trabajo de los adolescentes es muy útil para sus familias. En todo el mundo es frecuente que los adolescentes e incluso los preadolescentes se encarguen del cuidado de los animales domésticos (ganado en África del sur, ovejas y cabras en África del norte y en el sur de Europa, pies de cría en Asia y Europa oriental), posiblemente porque ese trabajo requiere poca experiencia o habilidad (Schlegel y Barry, 1991). La agricultura requiere más entrenamiento y habilidades, sobre todo si las tierras son extensas. Esta empresa la realizan juntos padres e hijos (y cualquier otro adulto varón de la familia), de modo que los hijos no sólo ayudan a su familia en el presente, sino que también aprenden cómo administrar la tierra que con el tiempo van a heredar (Schlegel y Barry, 1991).

Incluso en la actualidad, la agricultura sigue siendo la principal ocupación de una proporción importante de la población mundial. En países en vías desarrollo, como Brasil, la India y Filipinas, más de la mitad de los hombres adultos están empleados en el trabajo agrícola (Lloyd, 2005; UNDP, 2006). Sin embargo, en todos los países en vías de desarrollo la proporción de personas que se dedican a la agricultura está disminuyendo con el avance de la industrialización. Como sucedió con la pesca, el avance tecnológico y de equipos ha hecho posible que unas cuantas personas hagan el trabajo que antes hacían cientos.

## Cuidado infantil y trabajo doméstico

Cuando se trata del cuidado infantil, las mujeres y las niñas tienen la responsabilidad principal en la mayoría de las culturas tradicionales, aunque en ocasiones reciben el apoyo de hombres y niños. El trabajo del cuidado infantil inicia muy pronto en la vida de las niñas. Si tienen hermanos menores, se hace a las niñas responsables de su cuidado (por lo menos en parte) desde la temprana edad de seis o siete años (Whiting y Edwards, 1988). Al llegar a la adolescencia, la hija mayor de una familia puede tener varios hermanos menores y quizá primos que ayuda a cuidar.

Además del cuidado infantil, trabajar al lado de su madre significa trabajo doméstico para una adolescente que vive en una cultura tradicional. En una cultura tradicional hay mucho trabajo doméstico por hacer, pues no hay electricidad y las muchas comodidades que conlleva. Todos los días deben realizarse tareas como recoger leña, preparar y prender el fuego y buscar agua. Preparar la comida también es una tarea pesada e intensiva en esas culturas ¿Quiere pollo para la cena? Pues tiene que hacer algo más que descongelarlo y meterlo en el microondas (o detenerse en la ventanilla de un restaurante de comida rápida), tiene que matarlo, desplumarlo y partirlo antes de cocinarlo.

Con tanto trabajo, las mujeres de estas culturas reclutan la ayuda de sus hijas desde muy chicas, de modo que para la adolescencia éstas trabajan al lado de su madre y otras mujeres de la familia (Lloyd, 2005). Al realizar esta labor, la hija adolescente se prepara para su papel de trabajo adulto y demuestra a los demás, incluyendo a las posibles parejas matrimoniales, que es capaz de cumplir con las expectativas de llevar una casa, que es algo que se exige a las mujeres de las culturas tradicionales.



En las culturas tradicionales, las adolescentes tienen la responsabilidad de realizar trabajos domésticos como la preparación de alimentos. Aquí vemos preparar una comida a una muchacha en Okavango, África.

## Globalización y trabajo adolescente en las culturas tradicionales

En las culturas tradicionales los adolescentes y los adultos han realizado durante miles de años los trabajos descritos arriba. Sin embargo, como hemos visto, en la actualidad todas las culturas tradicionales sufren la influencia de la globalización. Un aspecto importante de la globalización es la integración económica, que consiste en un aumento del comercio entre los países y de la agricultura y manufactura a gran escala en muchas culturas y países que hasta hace muy poco sólo conocían una actividad económica limitada, local y familiar. Es verdad que la globalización ha traído algunos beneficios económicos a los miembros de estas culturas. La vida económica preindustrial puede ser difícil. Sin la industrialización, el solo hecho de satisfacer las necesidades de la vida diaria implica muchísimo trabajo, como lo ilustra el ejemplo del pollo. El ingreso a la economía global va acompañado de un mayor acceso a la electricidad, lo cual facilita considerablemente tareas como la preparación de los alimentos, lavado de la ropa, etc. La entrada en una economía global también va acompañada de un mayor acceso a la educación y la atención médica.

De esta forma, la globalización de la vida económica mantiene la promesa de mejorar la vida de los habitantes de muchas culturas que se están iniciando. Sin embargo, la transición de una economía preindustrial a una economía global ha sido problemática en muchos lugares. En la actualidad, lo que muchos han recibido no es más comodidades, sino un trabajo brutal en condiciones terribles con pagos miserables. Y el peso de este trabajo recae en gran medida en los hombros de los adolescentes, sobre todo de los que tienen entre 10 y 15 años, quienes son más capaces que los niños de hacer un trabajo industrial útil y menos capaces que los adultos de exigir sus derechos y resistir el maltrato.

La **Organización Internacional del Trabajo (OIT)** ha calculado que en todo el mundo trabajan *200 millones* de niños y adolescentes, y que 95% de ellos se encuentran en los países en vías de desarrollo (OIT, 2002, 2004; U.S. Deparment of Labor, 1994). Hay muchos en Latinoamérica y África, pero la mayoría de los adolescentes que trabajan y las peores condiciones laborales se encuentran en Asia (en países como la India, Bangladesh, Tailandia, Indonesia, Filipinas y Vietnam). El trabajo agrícola es la forma más común de empleo para los adolescentes, en granjas o plantaciones comerciales, donde trabajan junto a sus padres pero por la tercera parte o la mitad del pago (OIT, 2002; U.S. Deparment of Labor, 1995).

Además, muchos adolescentes de estos países trabajan en fábricas y talleres donde realizan tareas como tejer alfombras, coser ropa, pegar zapatos, curtir piel y pulir piedras preciosas. Las condiciones de trabajo son horrorosas: fábricas de ropa con las puertas cerradas y en las que los adolescentes (y los adultos) cubren turnos de 14 horas en lugares pequeños y mal iluminados donde se sientan horas frente a una tejedora hasta que terminen; talleres de vidrio en los que las temperaturas son exageradamente altas y los adolescentes transportan varillas calientes de vidrio de una estación a otra (OIT, 2004). Otros adolescentes trabajan en las ciudades en una amplia variedad de empleos como servicio doméstico, tiendas de abarrotes, puestos de té, construcción de caminos y prostitución.

En la India, un sistema común y particularmente brutal de explotación del trabajo adolescente es la **esclavitud por deudas**, que inicia cuando una persona necesita un préstamo y no tiene dinero para ofrecer una garantía, por lo que ofrece a cambio su trabajo o el de sus hijos. Como el alfabetismo es raro entre los pobres de la India, que son los que están lo suficientemente desesperados para aceptar estos préstamos, son explotados fácilmente por los prestamistas que manipulan el interés y los pagos de tal forma que el préstamo se vuelve prácticamente imposible de pagar. En su desesperación, los padres llegan a ofrecer el trabajo de sus hijos en un esfuerzo por pagar la deuda.

Los adolescentes son muy valiosos para este propósito porque son más productivos que los niños. De acuerdo con la OIT, los aspectos en que los adolescentes terminan como trabajadores obligados son la agricultura, servicio doméstico, prostitución y en industrias como la manufactura de alfombras tejidas a mano. Cuando los adolescentes han quedado entregados por sus padres a la esclavitud por deuda, les resulta muy difícil liberarse; de hecho la esclavitud por deudas fue condenada como forma moderna de esclavitud por las Naciones Unidas (OIT, 2004).

La prostitución puede ser la peor forma de explotación del trabajo adolescente. Los cálculos del número de adolescentes dedicados a la prostitución en los países en vías de desarrollo varían, pero hay un acuerdo general de que la prostitución adolescente es un problema grande que va en aumento, en especial en Asia, y específicamente en Tailandia (OIT, 2002; U. S. Department of Labor, 1995). Por supuesto, la prostitución adolescente también existe en los países industrializados, pero el problema es mucho más generalizado en los países en vías de desarrollo.

En estos países, las adolescentes se convierten en prostitutas de muchas maneras. Algunas son raptadas y llevadas a otros países. Aisladas en un país del que no son ciudadanas y del que desconocen el idioma, son sumamente vulnerables y dependientes de sus secuestradores. Algunas son muchachas del campo a las que les prometen empleo en restaurantes o en el servicio doméstico, pero cuando el reclutador las lleva a su destino urbano son obligadas a prostituirse. En ocasiones los padres venden a las niñas a la prostitución, ya sea por una pobreza desesperada o por el simple deseo de tener más bienes de consumo (OIT, 2004). Una gran proporción de los clientes de los burdeles asiáticos son turistas occidentales; la proporción es lo bastante grande como para que Estados Unidos y varios países europeos tengan leyes para enjuiciar a sus ciudadanos por la explotación sexual de niñas adolescentes de otros países. Hay una demanda creciente de adolescentes jóvenes porque se considera que tienen menos probabilidad que las niñas un poco mayores de ser portadoras del VIH. En algunos estudios se ha encontrado que entre 30% y 70% de las niñas de los burdeles tailandeses dan positivo al VIH (U.S. Department of Labor, 1995).

Aunque la explotación de los adolescentes en los países en vías de desarrollo es generalizada y brutal, pueden verse signos positivos de cambio. En años recientes el tema del trabajo de niños y adolescentes ha recibido más atención de los medios de comunicación mundiales, gobiernos y organizaciones internacionales como la OIT y el Fondo para la Niñez de las Naciones Unidas (UNICEF). Esta atención ha tenido como resultado medidas legislativas en muchos países para elevar el número de años que los niños y los adolescentes deben ir a la escuela y para hacer cumplir las leyes, con frecuencia ignoradas, que vedan el trabajo de menores de 16 años (OIT, 2002, 2004). Por ejemplo, en la actualidad la India tiene un programa, supervisado por la UNICEF, para marcar los tapetes que no lleven trabajo infantil con una etiqueta RUGMARK: un logotipo de un niño sonriendo sobrepuesto en uno de los dibujos del tapete. En otro ejemplo, en 1995 se logró en Bangladesh un acuerdo entre las industrias, el gobierno y organizaciones internacionales (incluyendo la UNICEF) para emprender un esfuerzo exhaustivo por sacar gradualmente a los niños y los adolescentes de las fábricas de confección y llevarlos a las escuelas. Las organizaciones internacionales facilitan y monitorean el ingreso de los jóvenes a las escuelas, y se da preferencia a los familiares adultos para que ocupen los empleos que dejan los niños y los adolescentes, de tal forma que las familias no sufran menoscabos económicos cuando sus niños vayan a la escuela en lugar de trabajar.



En los países en vías de desarrollo, muchas adolescentes han sido obligadas a prostituirse. Aquí vemos una joven prostituta en un centro de rehabilitación de Brasil.

Son signos de progreso, pero sigue siendo cierto que millones de adolescentes trabajan en condiciones miserables en todo el mundo (OIT, 2002, 2004). Como expuso un representante de UNICEF: "vemos ahora que aumentan el compromiso y las acciones para eliminar la explotación del trabajo infantil, aunque no hay duda

de que el progreso sigue siendo desigual y que tenemos mucho camino que recorrer" (U.S. Department of Labor, 1995, p. 7).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cree que la gente que vive en Occidente tiene alguna responsabilidad por las condiciones del trabajo adolescente en los países en vías de desarrollo? ¿Por qué? ¿Tienen mayor responsabilidad si compran los productos que estos adolescentes producen en su trabajo?

## Historia del trabajo adolescente en Occidente

Como dijimos al inicio del capítulo, el trabajo de los adolescentes en Occidente siguió una trayectoria similar a la que ahora recorren los adolescentes en las culturas tradicionales. La participación tradicional en la agricultura y en otras actividades económicas familiares se convirtió en explotación en las fábricas y otros escenarios al inicio de la industrialización. En respuesta a esta explotación, los gobiernos de los países industrializados impusieron restricciones al trabajo adolescente a principios del siglo XX. Para mediados del siglo, la mayoría de los adolescentes iban a la preparatoria y algunos tenían empleos de medio tiempo. Desde 1950, es cada vez más común que los adolescentes combinen la escuela con el trabajo de medio tiempo, en especial en Estados Unidos.

*"Un niño de 12 años cayó en una rueca y el engranaje sin protección le cortó dos dedos. 'No tenemos accidentes en esta fábrica', me dijo el capataz. 'De vez en cuando un dedo o un pie quedan hechos puré, pero eso no es nada.'"*

—Lewis Hine, fotógrafo de niños y adolescentes trabajadores, 1908 (en Freedman, 1994, p. 35).

### Trabajo adolescente antes de 1900

Antes de que comenzara la industrialización en los siglos XVII y XVIII, el trabajo adolescente en Occidente era muy parecido al que se observa en la actualidad en las culturas tradicionales con economías basadas en la agricultura y en el cuidado de animales domésticos. Los muchachos ayudaban a sus padres en la granja a partir de la niñez media y en la adolescencia aprendían a tomar las responsabilidades de la administración de la granja que con el tiempo heredarían. Las chicas ayudaban en el cuidado de los animales domésticos y trabajaban al lado de su madre para convertir las cosechas y los animales en alimentos para llevar a la mesa. Se convertían en compañeras casi iguales a sus madres en el trabajo doméstico.

Como vimos en el capítulo 1, en Europa aproximadamente entre 1500 y 1700, era común que los jóvenes dejaran su casa para participar en el "servicio del ciclo de vida" entre los 18 y los 20 años (Ben-Amos, 1994). Esto significaba mudarse de la casa de los padres a la casa del "maestro" durante siete años, que dedicaban al servicio doméstico (sirvientes o niñeras), a tareas agrícolas o eran aprendices de diversas industrias y oficios. Era menos probable que las muchachas dejaran su casa para entrar en el servicio del ciclo de vida, pero aun así muchas lo hacían antes de casarse, casi siempre en el servicio doméstico (Ben-Amos, 1994). El servicio del ciclo de vida también era común entre los jóvenes de los primeros asentamientos europeos en Estados Unidos (Kett, 1977), pero en la Nueva Inglaterra colonial el servicio tenía lugar en la casa de un pariente o un amigo de la familia, más que en la casa de un maestro desconocido.

Conforme avanzó la industrialización en los siglos XVIII y XIX, se hizo cada vez más común que los adolescentes trabajaran en las fábricas. En el curso del siglo XIX, la proporción de la fuerza laboral que trabajaba en la agricultura en Estados Unidos se redujo de más 70% a menos de 40% (Hernández, 1997); (en la actualidad es de cerca de 2%). Para muchos adolescentes esto significó una transición del trabajo con sus padres en la granja de la familia al trabajo en la ciudad, con frecuencia en una fábrica. La industrialización creó una gran demanda de mano de obra barata y a menudo se reclutaba a los adolescentes para cubrirla. Para 1870, los hombres jóvenes de entre 16 y 20 años componían casi la mitad de la fuerza laboral de las fábricas textiles de Nueva Inglaterra, y cerca de la tercera parte de los trabajadores de las fábricas de caucho y de herramientas agrícolas. En las fábricas de botas y zapatos, más de 40% de las trabajadoras tenían entre 16 y 20 años (Kett, 1977). Muchos adolescentes trabajaban también en las minas de carbón, fábricas de conservas y en plantas de procesamiento de pescado (Freedman, 1994).

Trabajar en fábricas, minas y plantas de procesamiento significaba laborar muchas horas en condiciones peligrosas e insalubres. Un horario regular de trabajo era de 10 a 14 horas diarias, seis días a la semana. Por supuesto, los adultos estaban sujetos a las mismas condiciones, pero los niños y los adolescentes eran más propensos a los accidentes y las lesiones. Se calcula que la tasa de accidentes de niños y adolescentes en las fábricas era el doble que la de los adultos (Freedman, 1994). Sus cuerpos en desarrollo los hacían más vulnerables que a los adultos a las enfermedades ocasionadas por las condiciones insalubres de trabajo. Por ejemplo, era frecuente que los trabajadores de las fábricas contrajeran tubercu-



Antes de la industrialización, la mayoría de los adolescentes occidentales crecían en una granja familiar.

losis, bronquitis y otras enfermedades respiratorias. Los niños y adolescentes que trabajaban en fábricas de algodón tenían sólo la mitad de probabilidades de vivir más de 20 años que los que trabajaban fuera de las fábricas.

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Compare la historia del trabajo adolescente en Occidente con la historia reciente del trabajo adolescente en los países en vías de desarrollo. ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias?

## Trabajo adolescente en el siglo XX

Como vimos en el capítulo 1, este patrón en que los adolescentes trabajaban tiempo completo cambió durante la Edad de la Adolescencia, de 1890 a 1920. Surgió una gran preocupación por la explotación de niños y adolescentes (un paralelo asombroso con lo que sucede en la actualidad en los países en vías de desarrollo), y se aprobaron leyes que restringían los tiempos y lugares en que los niños y adolescentes podían trabajar y que exigían que los niños fueran a la escuela. No obstante, los cambios en los esquemas del trabajo infantil y adolescente se dieron muy lentamente. Incluso en 1925, la mayoría de los adolescentes estadounidenses dejaban la escuela alrededor de los 15 años para convertirse en trabajadores de tiempo completo (Horan y Hargis, 1991; Modell, Furstenberg y Hershberg, 1976). Muchas familias consideraban el trabajo de sus adolescentes como una contribución importante al ingreso familiar, y sólo las familias relativamente acomodadas podían darse el lujo de mantener a sus adolescentes en la escuela después de los 13 o 14 años.

Sin embargo, la tendencia que inició a principios de siglo de aumentar el tiempo en la escuela se mantuvo estable y en la década de 1930 la proporción de adolescentes que estaban en la escuela a los 15 o 16 años de edad continuó creciendo. Además, cada vez eran más los adolescentes que se dedicaban a la escuela o el trabajo, pero no a los dos. Para 1940, menos de 5% de los adolescentes de 16 o 17 años que iban a la preparatoria también trabajaban (U.S. Department of Commerce, 1940). Los adolescentes estadounidenses vivían en dos mundos: 70% de los jóvenes entre 14 y 17 años estaban en la preparatoria y la mayor parte del 30% restante trabajaba de tiempo completo.

Este esquema cambió de manera espectacular en las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, en favor de combinar la escuela con el trabajo de medio tiempo. Una de las razones fue que la economía de Estados Unidos cambió. De 1950 a la década de 1990, los sectores de crecimiento más rápido de la economía estadounidense fueron los comercios de ventas al menudeo y los servicios (Aronson *et al.*, 1996; Ginzberg, 1977). A fines del siglo XX aumentaron los empleos para los jóvenes que estaban dispuestos a trabajar tiempo parcial por salarios relativamente bajos en puestos como cocinero de comida rápida, mesero en un restaurante o empleado en una tienda departamental.

Y los adolescentes estadounidenses demostraron que estaban dispuestos a hacerlo. Para 1980, la mitad de los estudiantes de segundo año de preparatoria y dos terceras partes de los de último grado trabajaban medio tiempo (Lewin-Epstein, 1981), y para finales de la década de 1990 más de 80% de los alumnos de último grado tenían por lo menos un empleo de medio tiempo cuando terminaban la preparatoria (Barling y Kelloway, 1999). A fines del siglo XX, el empleo de medio tiempo durante la preparatoria pasó de ser una rara excepción a una experiencia común.

La tasa actual de empleo adolescente en Estados Unidos es mayor que en ningún otro país industrializado. En Japón, el empleo adolescente casi no existe. En Canadá, la proporción de adolescentes que trabajan a los 18 o 19 años (45%) es más alta que en Japón, pero sigue siendo mucho menor que en Estados Unidos (Sears *et al.*, 2006). En Europa occidental, las tasas de trabajo al final de la adolescencia varían entre países, de 30% a 50% (Bonino, Cattelino y Ciarino, 2006; Meeus, 2006). En muchos de estos países, los adolescentes tienen un día escolar más largo y más tarea en una tarde común, lo que les abre menos oportunidades para desempeñar un empleo de medio tiempo (Steinberg, 1996). Los adolescentes estadounidenses no sólo están dispuestos a trabajar, sino que pueden hacerlo debido a que las escuelas les exigen relativamente poco. A su vez, el mayor empleo entre los adolescentes hace difícil que las escuelas exijan más porque muchos adolescentes tienen poco tiempo o energía para hacer tareas después de la escuela y de trabajar (Steinberg, 1996).

## Enfoque en la *historia*

### El trabajo entre los adolescentes ingleses en el siglo XIX

Como hemos visto, las condiciones de trabajo que experimentan en la actualidad los adolescentes de los países en vías de desarrollo son, en muchos sentidos, peligrosas, insalubres, mal pagadas y explotadoras. En los países industrializados, los adolescentes trabajan en condiciones mucho más favorables, pero esto es un acontecimiento relativamente reciente. De hecho, las condiciones de trabajo de los adolescentes en el siglo XIX en los países industrializados eran muy similares a las que tienen en la actualidad los adolescentes de los países en vías de desarrollo.



Hay mucha información sobre el trabajo de niños y adolescentes en el siglo XIX en Inglaterra, donde las estadísticas gubernamentales se llevaban de manera mucho más sistemática y precisa que en Estados Unidos. La historia del trabajo de niños y adolescentes en Inglaterra está descrita en un libro de Pamela Horn (1994), *Children's Work and Welfare, 1780-1890.*

Como Inglaterra fue el primer país en industrializarse, también fue el primero en que se utilizó de manera generalizada el trabajo de niños y adolescentes. Comenzó la fabricación de textiles (confección de telas y ropa), a partir de la década de 1770, cuando las telas se produjeron por primera vez en fábricas en lugar de elaborarse una por una en los hogares. Los niños y adolescentes resultaban muy atractivos para los patrones, en parte porque había una escasez de trabajadores adultos y en parte porque a los trabajadores más jóvenes podían pagarles salarios más bajos y porque con sus dedos ágiles podían realizar buena parte del trabajo mejor que los adultos.

Muchos de esos niños y adolescentes no tenían padres y eran enviados a las fábricas textiles por los funcionarios de los orfanatos y las instituciones para pobres, quienes se alegraban de verse aliviados del costo de su cuidado. Los jóvenes no tenían más elección que ir y no se les permitía abandonar el trabajo hasta que cumplieran 21 años. Para los que no eran huérfanos, los padres no sólo no se oponían a que trabajaran en las fábricas textiles, sino que los animaban a hacerlo para aumentar el ingreso de la familia.

Las condiciones de trabajo variaban en las fábricas, pero eran comunes días de trabajo de 12 a 14 horas, con una pausa de una hora para almorzar. El trabajo era monótono, agotador y peligroso. Una falta momentánea de atención podía dar lugar a una lesión peligrosa y eran comunes las manos y dedos machacados. El polvo y los residuos del proceso del hilado les dañaban los pulmones y les causaban enfermedades estomacales e infecciones en los ojos.

Los primeros intentos del gobierno por regular las fábricas fueron indecisos, por decir lo menos. Dado que la economía inglesa dependía tanto de los jóvenes trabajadores de las fábricas, incluso los reformadores se mostraban renuentes a recomendar que se suspendiera su trabajo. También había poco apoyo público para la abolición del trabajo de niños y adolescentes, y las restricciones al trabajo enfrentaban la feroz resistencia de los padres que dependían de su ingreso. Por lo tanto, la primera ley, la Ley para la Salud y la Moral de los Aprendices de 1802, sólo limitó el trabajo de los jóvenes ¡a 12 horas al día! La ley también exigía condiciones mínimas de ventilación e higiene en las fábricas, pero los propietarios ignoraban esas disposiciones.

Además, la ley exigía que los patrones proporcionaran educación diaria a los trabajadores jóvenes. Los patrones cumplían esta disposición porque creían que los niños educados serían trabajadores más dóciles y más valiosos, por lo que el resultado fue un incremento significativo en el alfabetismo entre los trabajadores jóvenes. En las décadas siguientes, este

## El centro de trabajo y el adolescente

Hemos visto qué trabajos hacen los adolescentes en las culturas tradicionales y cuál hacían en los países occidentales en el siglo XIX y en la mayor parte del siglo XX. ¿Qué empleos ocupan en la actualidad los adolescentes estadounidenses?

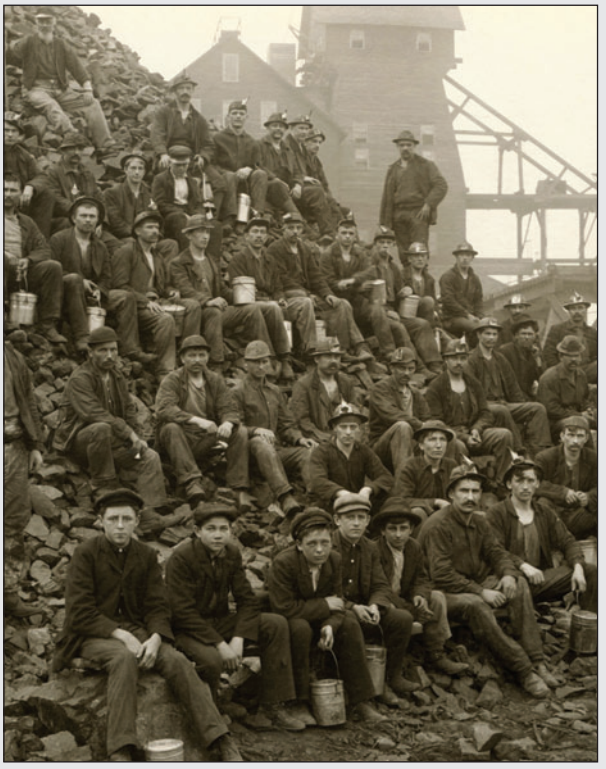
En estos días no encontrará muchos adolescentes estadounidenses que trabajen en la pesca, la cacería, la agricultura o las fábricas. Sin embargo, es interesante que en la adolescencia temprana las niñas estadounidenses tienen en común con las niñas de las culturas tradicionales el hecho de que su primer trabajo consiste en el cuidado de los niños. Ser niñera es el trabajo más común

requisito se extendió a otras industrias y se convirtió en la base del *sistema de medio tiempo*, en el cual los jóvenes que laboraban en las fábricas recibían educación la mitad del día y trabajaban la otra mitad. Este sistema sobrevivió en la sociedad inglesa hasta el final del siglo XIX.

En la década de 1830 la atención de las autoridades se dirigió a la minería. De la misma manera en que los cambios en la producción textil generaron el auge en los empleos a finales del siglo XVIII, a principios del XIX el incremento de la demanda de carbón significó el auge de la minería. Una vez más, se acudió a niños y adolescentes como trabajadores porque eran baratos, manejables y podían hacer algunos trabajos mejor que los adultos. Una vez más, los padres exhortaron a sus hijos para que empezaran a trabajar tan temprano como fuera posible para que contribuyeran al ingreso familiar, aunque el trabajo en las minas fuera tan peligroso.

Era común que los jóvenes mineros trabajaran de 12 a 14 horas diarias seis días a la semana. Muchos bajaban a la mina antes del amanecer y salían después de la puesta del sol, por lo que no veían la luz del día durante semanas, a excepción de los domingos. Los accidentes eran muy comunes y el polvo del carbón dañaba los pulmones de los jóvenes mineros. Las primeras reformas, en la Ley de Minas de 1842, prohibieron que los niños menores de 10 años trabajaran en las minas y exigían que los propietarios dieran educación a los niños mayores de 10 años, pero no hicieron nada acerca de las condiciones de trabajo en las minas. A medida que esta y otras leyes restringían el trabajo de los niños, se generalizaba aún más el empleo entre los adolescentes.

En la segunda mitad del siglo XIX, las regulaciones legales del trabajo infantil y adolescente redujeron de manera lenta y gradual la explotación de los jóvenes trabajadores en las industrias inglesas. Se incrementaron las regulaciones concernientes al trabajo que podía pedirse a los trabajadores jóvenes. El sistema de medio tiempo, que fue famoso como una forma de proteger a los trabajadores jóvenes de la explotación, llegó a verse como un obstáculo para sus oportunidades educativas. Se establecieron escuelas públicas y en la década de 1880 se impuso la educación obligatoria para todos los niños. Esto marcó el final del trabajo infantil en Inglaterra, y en las siguientes décadas cada vez más adolescentes se fueron a la secundaria más que al trabajo, igual que en Estados Unidos.



En el siglo XIX era común que los adolescentes trabajaran en condiciones peligrosas e insalubres. Aquí vemos a un grupo de mineros.

que realizan las muchachas estadounidenses de octavo grado (Schneider y Shouse, 1991). Para los muchachos, el trabajo más común en octavo grado es el que se realiza en patios: cortar césped, podar arbustos, etc. Pero el trabajo es más o menos informal y no requiere dedicar mucho tiempo. Una jovencita de octavo grado puede ser la niñera de la familia Jones los sábados por la noche cada dos semanas y de la familia Peabody alguna tarde ocasional hasta que llegan a casa de su trabajo. Un muchacho de octavo grado puede cortar el césped del jardín de una pareja de vecinos una vez a la semana del inicio de la primavera a fines del otoño. Es poco probable que estos empleos interfieran con el resto de la vida del adolescente.



Para 1980, el trabajo de medio tiempo se había vuelto común para los estudiantes de preparatoria en Estados Unidos.

Para los adolescentes mayores, el trabajo es diferente y exige más tiempo. En Estados Unidos, los estudiantes de preparatoria que trabajan en su mayoría lo hacen en restaurantes (meseros, cocineros, ayudantes de meseros, anfitriones, etc.) o en tiendas al menudeo (Loughlin y Barling, 1999; Steinberg, Fegley y Dornbusch, 1993). Estos empleos implican un compromiso más formal: se les asigna cierto número de horas a la semana y se espera que se presenten en los horarios asignados. Esto no significa simplemente unas cuantas horas en una semana y otras cuantas en la otra. En promedio, los estudiantes de segundo año de preparatoria trabajan 15 horas a la semana y los de último grado, 20 (Barling y Kelloway, 1999).

Es mucho tiempo. ¿Qué hacen los adolescentes durante este tiempo? Una fuente importante de información sobre este tema es el libro clásico de Ellen Greenberger y Laurence Steinberg (1986), quienes estudiaron a más de 200 adolescentes de décimo y decimoprimer grados de Orange County, California. En lugar de basarse sólo en los informes de los adolescentes sobre lo que hacían en sus centros de trabajo, el equipo de investigación los observó directamente en los escenarios laborales, registrando su conducta, las cosas que decían y las personas con las que interactuaban. Los investigadores también entrevistaron a los adolescentes y los hicieron contestar cuestionarios sobre sus experiencias de trabajo.

Los trabajos realizados por los adolescentes quedaron en cinco categorías generales: trabajo en restaurantes, negocios al menudeo, empleados (por ejemplo, trabajo secretarial), tareas manuales (por ejemplo, en una compañía de mudanzas) y trabajos calificados (por ejemplo, aprendiz de carpintería). Con excepción de los empleos que requerían trabajo calificado, las tareas realizadas por los adolescentes eran repetitivas y monótonas e incluían poco que pudiera ser un reto para ellos o que les ayudara a desarrollar nuevas habilidades. Dedicaban 25% de su jornada laboral a limpiar o cargar cosas, lo cual no supone precisamente un gran desafío cognoscitivo. Además, el trabajo casi nunca tenía relación con algo que los adolescentes estuvieran aprendiendo o que hubieran aprendido en la escuela. Esto tampoco es sorprendente si piensa en el trabajo: voltear hamburguesas, tomar órdenes de comida, contestar el teléfono, ayudar a la gente a encontrar su talla de ropa.

Respecto a la gente con la que trataban en el trabajo, los adolescentes interactuaban casi la misma proporción de su tiempo con otros adolescentes y con adultos. Sin embargo, su relación con los jefes y los compañeros adultos rara vez era cercana. Sólo veían a esos adultos en el trabajo, se mostraban renuentes a hablar con ellos sobre cuestiones personales y se sentían menos cercanos a ellos que a las demás personas de su vida, como sus padres y amigos.

Es muy diferente la experiencia de trabajo de los adolescentes estadounidenses en comparación con los adolescentes de las culturas tradicionales (antes de la industrialización) o los adolescentes de los países europeos que trabajan como aprendices. Los estadounidenses rara vez hacen un trabajo que tenga una asociación cercana con un




Con frecuencia, los adolescentes obtienen empleos con un bajo nivel jerárquico.

adulto que los enseñe y les proporcione un modelo. Los empleos desempeñados por los estadounidenses contribuyen poco a su preparación para el trabajo que probablemente harán de adultos.

Uno esperaría que, dado que las tareas que realizan son monótonas y no guardan relación con su futuro, el trabajo que desempeñan los adolescentes estadounidenses favorezca poco su desarrollo. Como veremos en la siguiente sección, hay evidencias de que así es. En el capítulo anterior estudiamos la relación entre el trabajo de medio tiempo y el desempeño escolar. Ahora veremos las relaciones entre el trabajo y otros dos aspectos del desarrollo: el funcionamiento psicológico y la conducta problemática.

## Trabajo y desarrollo adolescente

Tres estudios a gran escala proporcionaron información importante sobre la relación entre el trabajo y el desarrollo adolescente. Uno es el estudio Monitoring the Future (MTF) que ya citamos en otros capítulos. El segundo estudio, de Jeylan Mortimer y sus colaboradores, se enfocó en una muestra de 1,000 adolescentes de noveno grado de St. Paul, Minnesota, a los que se hizo un seguimiento longitudinal de 13 años (Mortimer, Harley y Aronson, 1999; Mortimer, Finch, Shanahan y Ryu, 1992; Mortimer y Staff, 2004; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes y Shanahan, 2002). El tercer estudio, de Steinberg y Dornbusch (1991) y sus colaboradores, incluyó a 4,000 adolescentes de décimo y duodécimo grados en dos estados. Todos los estudios utilizaron cuestionarios, que es un método que se suele utilizarse en estudios a gran escala. Juntos, nos proporcionan una gran cantidad de información sobre la relación del trabajo con diversos aspectos del desarrollo adolescente.

### Trabajo y funcionamiento psicológico

*"Necesito trabajar porque necesito el dinero para el seguro del auto y para el baile. Me gusta meterme en todo, pero algunas veces me siento abrumado por el empleo, el trabajo de la escuela, el beisbol y los comités, y necesito tomarme tiempo para tranquilizarme."*

—Brian, 17 años de edad, estudiante del último grado de preparatoria, trabaja de 20 a 40 horas semanales como ayudante de mesero de una compañía de banquetes (en Salzman, 1993).

El tiempo que se trabaja a la semana es una variable importante tanto para el funcionamiento psicológico como para la conducta problemática. En la mayoría de los estudios se encuentra que trabajar hasta 10 horas a la semana en un empleo de medio tiempo tiene poco efecto en el desarrollo de los adolescentes. Sin embargo, con más de 10 horas a la semana surgen los problemas, y con más de 20 horas semanales los problemas empeoran mucho (Frone, 1999).

Steinberg y Dornbusch (1991) descubrieron que trabajar hasta 10 horas a la semana no tenía ninguna relación con un índice de síntomas psicológicos como ansiedad y depresión. Sin embargo, los informes de síntomas psicológicos dieron un gran salto en los adolescentes que trabajaban más de 10 horas a la semana y aumentaban más entre los adolescente que trabajaban 20 horas o más a la semana (véase la figura 10.4).

Hasta 10 horas a la semana, el trabajo tiene un ligero efecto sobre las horas de sueño de los adolescentes. Sin embargo, de acuerdo con los estudios Monitoring the Future (MTF), con más de 10 horas semanales el sueño nocturno se reduce de manera continua conforme aumentan las horas de trabajo (véase la figura 10.4). En los estudios MTF también se muestra que trabajar más de 10 horas semanales es perjudicial para los hábitos de alimentación y ejercicio (Bachman y Schulenberg, 1993). En una investigación canadiense reciente se publicó que cuando los adolescentes aceptan empleos exigentes, reducen su sueño más o menos una hora por noche y eliminan casi todas sus actividades deportivas (Sears *et al.*, 2006).

En el estudio de Mortimer (2003; Mortimer *et al.*, 1992; Mortimer *et al.*, 2002), que examinó de cerca la relación entre el trabajo que hacen los adolescentes y su funcionamiento psicológico, se encontraron diferencias de género. Para los hombres, el grado de estrés que dijeron que experimentaban en el trabajo fue el mejor predictor del funcionamiento psicológico. Se relacionó más estrés en el trabajo (debido por ejemplo a la presión de tiempo o a condiciones laborales que incluyen ruido, frío o calor excesivos) con síntomas de depresión y sentimientos de incompetencia. Para las muchachas, el mejor predictor de su funcionamiento psicológico en relación con el trabajo fue la medida en que sentían un conflicto entre las exigencias del trabajo y la escuela. Cuanto más creyeran que el trabajo interfería con la escuela, más probable era que se deprimieran y que sintieran que tenían menos control sobre su vida.

El estudio de Mortimer también arrojó resultados positivos en relación con el funcionamiento psicológico. Para los jóvenes de ambos sexos, trabajar en un empleo que significara el aprendizaje de nuevas habilidades tuvo una relación positiva con el bienestar psicológico y la autoestima (Mortimer, 2003; Mortimer *et al.*, 1992). Además, en los estudios MTF el aprendizaje y el uso de nuevas habilidades en el empleo se relacionó con una mayor satisfacción con la vida (Schulenberg y Bauchman, 1993). Consideraremos ahora la defensa del trabajo adolescente.

## Trabajo y problemas de conducta

*"La semana pasada corté unos pantalones de mezclilla para hacer unos pantalones cortos y mi padre se enojó. Me dijo que estaba derrochando dinero. Pero no me importa, porque ahora tengo un empleo y puedo comprar mi propia ropa. Me siento más adulta."*

—Chonita, 16 años (en Salzman, 1993, p. 72)

Un resultado sólido y consistente de la investigación sobre los adolescentes y el trabajo, en los tres grandes estudios descritos anteriormente al igual que en otros estudios, es que los adolescentes que trabajan tienen mayor probabilidad de consumir alcohol, cigarrillos y otras drogas, sobre todo si trabajan más de 10 horas a la semana (Bachman *et al.*, 2003; Bachman y Schulenberg, 1993; Brame *et al.*, 2004; Frone, 1999; Mortimer *et al.*, 1999; Steinberg, 1996; Wu, Schlenger y Galvin, 2003). Sin embargo, los especialistas discrepan en si esto significa que el trabajo genera más adicciones o que los adolescentes que trabajan ya tienen una tendencia a consumir sustancias. Los expertos que trabajan con los datos del MTF han argumentado que la relación es meramente correlacional: los adolescentes que trabajan más de 10 horas a la semana también tienen una tendencia al consumo de sustancias, pero su tendencia se hace evidente aun antes de que comiencen a trabajar jornadas largas (Bachman *et al.*, 2003; Bachman y Schulenberg, 1993). En contraste, Mortimer y sus colaboradores (1993) y Steinberg y sus colaboradores (1993) afirman que sus datos longitudinales indican que el incremento en las horas de trabajo *precede* al incremento en el consumo de alcohol y drogas, lo que indica que trabajar jornadas largas causa un aumento en la drogadicción. Pero estas explicaciones no son incompatibles y ambas pueden ser válidas. Los adolescentes que trabajan jornadas largas ya pueden tener una tendencia al consumo de sustancias, y esa tendencia puede ser amplificada por las largas jornadas (para más sobre este tema, véase el apartado Enfoque en la investigación).

Estados Unidos no es el único país donde el trabajo de tiempo parcial está asociado con la conducta problemática. En un estudio finlandés (Kuovonen y Kivivuori, 2001) realizado con una muestra representativa de adolescentes de 15 y 16 años, trabajar más de 20 horas a la semana se relacionó con diversos problemas de conducta, como vandalismo, manejar en estado de ebriedad y golpear a los demás. La probabilidad de cometer estos actos fue dos o tres veces mayor entre los adolescentes que trabajaban más de 20 horas semanales que en otros jóvenes. Sin embargo, como el estudio fue transversal y no longitudinal, no necesariamente demuestra que el trabajo intensivo fuera la causa de que mostraran problemas de conducta. Pueden haber tenido una propensión a la conducta problemática aunque estaban desempleados.

Trabajar no sólo se relaciona con la conducta problemática fuera del trabajo, sino que también hay numerosas anomalías laborales entre los adolescentes trabajadores. Greenberger y Steinberg investigaron diversas conductas que llamaron **desviación ocupacional** como parte de su investigación sobre los adolescentes y el trabajo (Ruggiero, Greenberger y Steinberg, 1982). Hicieron que adolescentes que trabajaban por primera vez indicaran en un cuestionario confidencial con qué frecuencia habían presentado nueve conductas que representaban alguna desviación ocupacional, como mentir diciendo que estaban enfermos y robar cosas en el trabajo. En total, más de 60% de los adolescentes habían presentado por lo menos una desviación ocupacional después de nueve meses de haber sido empleados.

Parecería mucho, y lo es, pero tenga en mente que el estudio incluyó sólo adolescentes. También se sabe que los adultos dicen que están enfermos cuando no es así, toman cosas del trabajo que no les pertenecen, etc. A partir de este único estudio, no tenemos manera de saber si los adolescentes hacen estas cosas con más frecuencia que los adultos.

No obstante, la combinación de estudios indica una clara relación entre el trabajo y la conducta problemática en la adolescencia. ¿A qué puede deberse? La respuesta parece ser diferente para la desviación ocupacional que para otros problemas de conducta. En el caso de la desviación ocupacional, las características comunes del centro de trabajo de los adolescentes ofrecen explicaciones probables (Steinberg *et al.*, 1993). El trabajo es aburrido y tedioso y los adolescentes no ven que los conduzca a nada de lo que piensan hacer en el futuro, de modo que rara vez tienen el sentimiento de



Los adolescentes que trabajan tienen mayor probabilidad de consumir sustancias, incluyendo al tabaco.

que hacen una inversión personal en el empleo. Si los atrapan haciendo algo malo, pueden despedirlos, pero ¿a quién le importa? Hay muchos empleos del mismo tipo (es decir, que requieren pocas habilidades y pagan poco sueldo). Además, el trabajo de los adolescentes tiene poca supervisión de los adultos y los adolescentes no se sienten cercanos a los adultos con los que trabajan, por lo que creen que tienen pocas obligaciones o responsabilidades de comportarse éticamente. Más aún, los adolescentes que trabajan tienen actitudes más cínicas hacia el trabajo que los que no trabajan (Steinberg *et al.*, 1982); por ejemplo, es más probable que estén de acuerdo con la afirmación: "No vas a conseguir mucho trabajando duro en este mundo", y este cinismo puede hacerles más fácil justificar la desviación ocupacional.

Respecto a las tasas más altas de drogadicción entre los adolescentes que trabajan, como hemos notado, algunos especialistas creen que esta tendencia de los adolescentes trabajadores es anterior a que empiecen a trabajar. Sin embargo, otros especialistas han encontrado que los adolescentes que trabajan en empleos con mucho estrés tienen más probabilidad de consumir drogas y alcohol que los que trabajan en empleos menos estresantes (Greenberger, Steinberg y Vaux, 1981). Esto indica que quizá se drogan para aliviar el estrés y da pruebas de que el papel del trabajo en la conducta problemática no sólo es correlacional, sino causal.

También es importante considerar que un empleo de medio tiempo da a los adolescentes más dinero para gastar. Muy poco de lo que ganan va a los gastos familiares o a los ahorros para su educación futura (Mortimer *et al.*, 1992; Thomas, 1998). Más bien lo dedican, aquí y ahora, a comprar ropa llamativa, discos compactos, a los pagos del automóvil (gasolina y seguro), boletos para conciertos, cine, comidas fuera y alcohol, cigarrillos y otras drogas (Bachman, 1983; Greenberger y Steinberg, 1986; Thomas, 1998). Los adolescentes gastan el dinero que ganan en la búsqueda de buenos momentos y, para algunos de ellos, la búsqueda de buenos momentos incluye el consumo de sustancias.

## En defensa del trabajo adolescente

Jeylan Mortimer (2003) y sus colaboradores de la University of Minnesota afirman que se ha exagerado el argumento en contra del trabajo adolescente y que de hecho se puede presentar una sólida defensa. Si bien, como vimos, algunas de las investigaciones de Mortimer han revelado ciertos problemas del trabajo adolescente, argumenta que al final los beneficios son mayores que los problemas.

Mortimer afirma que su investigación indica que los propios adolescentes ven muchos beneficios de su trabajo. Como se muestra en la tabla 11.1, muchos consideran que su trabajo tiene más beneficios que problemas. Creen que el hecho de trabajar les confiere un sentido de responsabilidad, mejora sus destrezas para administrar el dinero, refuerza las habilidades sociales y se aprende a administrar mejor el tiempo. Más de 40% creen que sus empleos los han ayudado a adquirir nuevas habilidades laborales, en contraste con la idea de que el trabajo adolescente sólo tiene tareas aburridas (aunque podríamos añadir que ese 40%, aunque importante, sigue siendo minoría). Mortimer (2003) también dice que las buenas relaciones con los adultos que se conocen en el centro de trabajo pueden ser un factor que protege a los adolescentes de situaciones familiares difíciles y estresantes.

Mortimer y sus colaboradores (1999) reconocen que casi la mitad de los adolescentes dicen que el trabajo les quita tiempo para hacer tareas, y que cerca de la cuarta parte cree que el trabajo ha tenido un efecto negativo en sus calificaciones, como puede verse en la tabla 11.1. Sin embargo, Mortimer sostiene que ver la televisión es la actividad a la que le quita más tiempo el trabajo de los adolescentes. De acuerdo con su planteamiento, el tiempo que los adolescentes estadounidenses dejan de dedicar a las tareas por trabajar es muy poco como para marcar una diferencia en su desempeño escolar. Alega que los estudios no muestran una relación consistente entre el trabajo y el desempeño escolar en la adolescencia, incluso entre adolescentes que trabajan 20 horas o más a la semana.

Mi opinión es que el argumento contra el trabajo adolescente de 20 horas o incluso de 10 horas a la semana es

**Tabla 11.1** Porcentajes de adolescentes que indican beneficios y costos del empleo

| | Muchachas | Muchachos |
|---|---|---|
| **Beneficios** | | |
| Responsabilidad | 90 | 80 |
| Administración del dinero | 66 | 57 |
| Aprendizaje de habilidades sociales | 88 | 78 |
| Experiencia laboral/desarrollo de habilidades | 43 | 42 |
| Ética del trabajo | 73 | 68 |
| Independencia | 75 | 78 |
| Administración del tiempo | 79 | 75 |
| Aprendizaje acerca de la vida/dar forma al futuro | 26 | 29 |
| **Problemas** | | |
| Menos tiempo libre | 49 | 49 |
| Menores calificaciones | 28 | 25 |
| Menos tiempo para las tareas | 48 | 49 |
| Pensar en el trabajo durante las clases | 78 | 11 |
| Fatiga | 51 | 45 |

Fuente: Aronson *et al.* (1996), tabla 2.10.

## Enfoque en la *investigación*

### Estudio longitudinal de los adolescentes y el trabajo

Jeylan Mortimer, de la Universidad de Minnesota, y sus colaboradores (Mortimer, 2003; Mortimer y Finch, 1996; Mortimer *et al.*, 1996, 1999; Mortimer y Johnson, 1998; Mortimer y Staff, 2004) realizaron uno de los estudios más ambiciosos e impresionantes sobre los adolescentes y el trabajo. El estudio se enfocó en el trabajo en relación con la salud mental, la educación posterior a la preparatoria y el empleo. El estudio empezó en 1987 con una muestra de 1,000 adolescentes que fueron seleccionados al azar de una lista de alumnos de noveno grado que asistían a escuelas públicas en St. Paul, Minnesota. Los adolescentes respondieron a cuestionarios cada año durante y después la preparatoria: hasta ahora, cada año desde los 14 a los 27 años (el estudio aún continúa). Los padres también respondieron cuestionarios cuando los adolescentes estaban en noveno grado y una vez más cuando estaban en duodécimo grado.



Una de las características más llamativas del estudio es la **tasa de retención**, que se refiere al porcentaje de participantes que siguieron en el estudio después del primer año. Las tasas de retención en ocasiones son un problema en los estudios longitudinales porque la gente se muda, cambia de número telefónico o no regresa el cuestionario que se le envió por correo. En este estudio, es especialmente probable que se presente este problema, ya que se sigue a los jóvenes a lo largo de la adultez emergente, una época que para muchas personas es de frecuentes cambios de residencia. En el estudio de Mortimer, la tasa de retención fue de 93% después de cuatro años de preparatoria y de 78% luego de ocho años (Mortimer *et al.*, 1999). Normalmente, luego de ocho años 50% se consideraría adecuado. En este estudio los autores pudieron mantener una tasa de retención muy alta gracias a que tenían contacto regular con los participantes para ver si se habían mudado o planeaban hacerlo.

El diseño longitudinal del estudio permitió a Mortimer y sus colaboradores esclarecer aspectos importantes de la influencia del trabajo sobre el desarrollo adolescente. Una de las preguntas clave es si el trabajo influye en los problemas de conducta de los adolescentes, en especial el abuso de sustancias. Está bien documentado que los adolescentes que trabajan refieren tasas más elevadas de conducta problemática (Greenberger y Steinberg, 1986), sobre todo si trabajan más de 20 horas a la semana (Mortimer *et al.*, 1996), pero esto deja abierta la pregunta de si trabajar jornadas largas ocasiona que los adolescentes tengan problemas de conducta o si los adolescentes que tienen sos problemas también deciden trabajar más. Mortimer y sus colaboradores (1999), al enfocarse en el consumo de alcohol, encontraron que los adolescentes que trabajan jornadas largas en la preparatoria ya desde noveno grado tienen tasas más altas de consumo de alcohol, antes de que empiecen a trabajar jornadas largas. Sin embargo, también encontraron que trabajar jornadas largas contribuye a un consumo de alcohol todavía mayor.

La segunda pregunta es si la tasa más alta de consumo de alcohol entre los adolescentes que trabajan jornadas largas en la preparatoria establece una tendencia que persiste después de la escuela. Una vez más, esto sólo podría ser determinado mediante un estudio longitudinal que siga a los adolescentes que empiezan la preparatoria y se extienda varios años. Mortimer y Johnson (1997) encontraron que cuatro años después de la preparatoria, los adultos emergentes que habían trabajado jornadas largas en esa época, a los 22 o 23 años tenían tasas de consumo de alcohol que no eran más altas que las de los adultos emergentes que habían trabajado menos en la preparatoria. No era que los adolescentes que trabajaban mucho hubieran disminuido su consumo de alcohol en la adultez emergente, sino que los otros adolescentes "los habían alcanzado" y declaraban tasas más altas de consumo de alcohol en el momento en que llegaban a los 22 o 23 años.

Estos estudios longitudinales requieren mucho esfuerzo y paciencia (para no hablar de una cantidad considerable de dinero), pero arrojan resultados que son de gran ayuda para aclarar complejas cuestiones de causalidad en relación con el desarrollo entre los adolescentes y los adultos emergentes.

sólido. Revise de nuevo la figura 10.4 del capítulo anterior. Después de 10 horas semanales de trabajo se presentan invariablemente problemas en diversos ámbitos. Incluso los datos de Mortimer indican que los adolescentes perciben efectos negativos del trabajo en su desempeño académico y en suficientes estudios se encuentra una relación entre trabajar muchas horas y las bajas calificaciones, todo lo cual hace convincente el argumento (por ejemplo, Committe on Child Labor, 1998; Greenberger y Steinberg, 1986; Marsh, 1991). Además, no se discute mucho que trabajar más de 20 horas por semana da lugar a más drogadicción. Sin embargo, la investigación de Mortimer es un recordatorio útil de que los efectos del trabajo en el desarrollo adolescente son complejos y que el trabajo ofrece ciertos beneficios a muchos adolescentes.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Está claro que los adolescentes estadounidenses prefieren trabajar, aunque el trabajo es aburrido y se relaciona con resultados negativos (aunque también con algunos resultados positivos). Dada esta situación, ¿estaría usted a favor o en contra de una legislación nacional para limitar el trabajo de los adolescentes (menores de 18 años) a 10 horas a la semana? Justifique su respuesta en términos del desarrollo en la adolescencia y en la adultez emergente.

## De la escuela y el trabajo de medio tiempo al "empleo real"

Como hemos observado, pocos adolescentes ven su empleo de medio tiempo como el principio del trabajo que esperan hacer de adultos. Servir mesas, lavar platos, cortar césped, vender en mostradores y cosas por el estilo están bien para ganar suficiente dinero para financiar una vida activa de diversión, pero son empleos que los adolescentes consideran temporales, no como la base de una carrera a largo plazo. El trabajo de tiempo completo en un "empleo real" llega sólo cuando los adolescentes han concluido su educación: para algunos, al final de la preparatoria; para otros, al final de la universidad. Demos una mirada a la transición al trabajo, primero de aquellos que toman un trabajo de tiempo completo inmediatamente después de la preparatoria, luego de quienes hacen la transición al trabajo de tiempo completo después de la universidad.

### La transición al trabajo después de la preparatoria

Aunque la proporción de los adolescentes estadounidenses que van a la universidad después de la preparatoria creció de manera continua en el siglo XX y ahora excede al 60% (NCES, 2005), quedan cerca de 40% de adolescentes que inician un trabajo de tiempo completo después de la preparatoria en vez de entrar en la universidad. En la mayoría de los países europeos, la proporción de jóvenes que empiezan a trabajar inmediatamente después de la escuela secundaria es aún mayor (Arnett, 2006b). ¿Cuáles son las perspectivas de trabajo para estos adolescentes? ¿Con qué éxito hacen la transición de la escuela al trabajo?

En 1987, la Fundación William T. Grant reunió un distinguido grupo de expertos y funcionarios de la política pública y les pidió que respondieran esta pregunta sobre los jóvenes estadounidenses. Entregaron un informe influyente y amplio titulado *The Forgotten Half: Non-College Youth in America* (William T. Grant Commission on Work, Family and Citizenship, 1988), que contenía un análisis de las circunstancias de la **mitad olvidada** de los jóvenes estadounidenses que no van a la universidad y sugerencias sobre medidas para promover una transición exitosa de la preparatoria al trabajo.

El informe comienza con una descripción de los cambios en la economía estadounidense en las décadas anteriores, con un énfasis especial en la pérdida de empleos de manufactura (por ejemplo, los trabajos en las fábricas de acero o de automóviles) que pagaban buenos sueldos a trabajadores no especializados. "Una economía que cambia rápidamente ha producido millones de nuevos empleos en los sectores de servicio y ventas al menudeo, pero con sueldos de sólo la mitad de un empleo común de manufactura", establece el informe. "El empleo estable, bien pagado en fábricas, comunicaciones, transportes, empresas de servicio público y en la silvicultura, que estaban abiertos para los jóvenes que terminaban la preparatoria, ha disminuido con rapidez. Para los varones graduados de preparatoria, el empleo en estos sectores bien remunerados cayó de manera importante, de 57% en 1968 a 36% en 1986" (pp. 1, 19). En gran parte por la reducción de estos empleos bien remunerados, el ingreso promedio de los graduados de preparatoria de entre 20 y 24 años de edad en realidad *disminuyó* alrededor de 28% (ajustado a la inflación) entre 1973 y 1986. La disminución para los que no terminaron la preparatoria fue aún mayor: 42%. La comisión hizo dos grupos de recomendaciones para abordar este problema: mejor preparación laboral en la preparatoria y programas gubernamentales de capacitación para el trabajo.

El informe de la comisión se publicó en 1988, en un momento en que la economía de Estados Unidos caía en una recesión. ¿Cómo ha cambiado la situación desde ese momento? En 1998, se publicó un informe de seguimiento titulado *The Forgotten Half Revisited* (Halpern, 1998). En el informe se concluyó que en la década transcurrida desde el estudio original de la comisión, las perspectivas para la "mitad olvidada" habían empeorado, no mejorado. Los jóvenes que no van a la universidad "siguen en caída libre porque menguan sus ingresos y sus expectativas" (p. xii).



Es eficaz enseñar a los adolescentes habilidades directamente en el lugar de trabajo.

También a finales de la década de 1990 Richard Murnane (un economista) y Frank Levy (un especialista en educación) publicaron un libro en el que consideraban los cambios en las habilidades laborales que necesitaban los miembros de la "mitad olvidada" (Murnane y Levy, 1997). El libro se titula *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy.*

Murnane y Levy realizaron observaciones en diversas fábricas y oficinas para reunir información sobre los empleos disponibles para los graduados de preparatoria y las habilidades requeridas para desempeñarlos. No se enfocaron en empleos rutinarios que requieren pocas habilidades y pagan bajos salarios, sino en los nuevos empleos más prometedores para graduados de preparatoria en una economía cambiante, empleos que ofrecen la promesa de crecimiento profesional y sueldos medios. Concluyeron que para tener éxito en estos nuevos empleos se necesitan seis habilidades básicas:

- Lectura a un nivel de noveno grado o superior
- Matemáticas a un nivel de noveno grado o superior
- Solución de problemas semiestructurados
- Comunicación oral y escrita
- Usar la computadora para procesar textos y otras tareas
- Colaboración en grupos variados

La buena noticia es que todo lo que Munane y Levy (1997) llamaron las **nuevas habilidades básicas** podrían ser enseñadas a los adolescentes antes de que salgan de la preparatoria. La mala noticia es que los adolescentes estadounidenses salen de la preparatoria sin haberlas aprendido. Murnane y Levy subrayaron las habilidades de lectura y matemáticas porque son de las que se tienen más datos. Concluyeron que los datos revelan "un retrato aleccionador: cerca de la mitad de todos los jóvenes de 17 años no pueden leer o hacer operaciones matemáticas al nivel necesario" para tener éxito en los nuevos empleos. La mitad que sí tiene estas habilidades es también la mitad que tiene la mayor probabilidad de ir a la universidad en lugar de buscar un trabajo de tiempo completo después de la preparatoria. El resultado de este déficit de habilidades es un círculo vicioso. Los patrones son cautelosos al contratar titulados de preparatoria para nuevos empleos porque las habilidades regulares de estos graduados no los convencen; para los adolescentes, darse cuenta de que el diploma de preparatoria será de poca ayuda para asegurar un buen empleo, les da poco incentivo para aplicarse en la escuela; sus habilidades inadecuadas refuerzan las percepciones de los patrones de que no es buena idea contratar a graduados de preparatoria.

Por supuesto, esto no significa que la situación actual no pueda cambiar. Ciertamente no hay razón para que no se espere que las escuelas exijan que los estudiantes de preparatoria puedan leer y hacer operaciones matemáticas a nivel de noveno grado o más al momento de graduarse. Asegurarse de que los estudiantes son capaces de "solucionar problemas semiestructurados" y de "comunicarse con efectividad de manera oral y por escrito" también es una parte muy razonable de los objetivos y la responsabilidad de cualquier preparatoria. Aprender las habilidades de manejo de computadoras es una parte cada vez más común de los programas escolares, no sólo en la preparatoria sino desde la primaria. La capacidad de trabajar en grupos variados también puede enseñarse y es claro que la práctica de dichas situaciones en el entorno escolar ayudaría a fomentar su desarrollo. En conjunto, los resultados de la investigación de Murnane y Levy indican que sería un acierto que los directores de las preparatorias y los programas de capacitación para el trabajo revisen los programas académicos para cumplir los requisitos de la nueva economía de la información y en la tecnología.

## Programas de la escuela al trabajo en Estados Unidos

Aunque hay mucha preocupación por la falta de habilidades suficientes para el trabajo de los egresados de preparatoria, no hay en la actualidad un sistema que coordine los requisitos del trabajo (por ejemplo, como las "nuevas habilidades básicas" descritas) con los esfuerzos educativos de las escuelas. Los programas de adiestramiento de aprendices a pequeña escala parecen prometedores. Por ejemplo, Stephen y Mary Agnes Hamilton (Hamilton y Hamilton, 2000; 2006) de la Cornell University elaboraron un programa que proporciona capacitación a estudiantes de segundo grado de preparatoria en tres áreas: administración y tecnología de oficinas, cuidado de la salud y manufactura e ingeniería tecnológica. El programa ha tenido efectos favorables en el aprendizaje en el trabajo y en el aprovechamiento académico. Sin embargo, pocos adolescentes de Estados Unidos tienen acceso a estos programas.

En Estados Unidos también hay programas de capacitación para el trabajo para los adultos emergentes. El

programa gubernamental más grande es el Job Corps, fundado en 1964 y que en la actualidad atiende cada año a 60,000 nuevos participantes de entre 16 y 24 años de bajos ingresos en todo el país (Barton, 2005). En una extensa evaluación se encontró que el programa Job Corps es muy eficaz para mejorar las perspectivas laborales de los adultos emergentes sin educación universitaria (Mathematica Policy Research, 2001). Los participantes en Job Corps fueron comparados con un grupo control de no participantes que habían solicitado ingresar al programa pero que no fueron aceptados por limitaciones del financiamiento (por consiguiente, su motivación para participar en la capacitación para el trabajo era similar a la de los participantes en el programa). Cuatro años más tarde, los resultados indicaron numerosos beneficios de la participación en el Job Corps en comparación con el grupo control:

- Trabajaban más horas por semana
- Ganaban 22 dólares más por semana
- Mejoraron las habilidades de lectura y cálculo aritmético
- Mayor probabilidad de obtener el certificado de Desarrollo de Educación General (42% de los participantes, 27% del grupo control)
- Menor probabilidad de ser arrestados (29% de los participantes, 33% del grupo control)

El Job Corps es un programa caro, en parte porque los participantes viven en el lugar mientras reciben instrucción educativa y ocupacional. Sin embargo, en el estudio descrito se encontró que cada dólar gastado en Job Corps produjo 2.02 dólares de rendimiento en ingresos superiores, impuestos pagados por mayores ingresos y por ahorro en gasto público en justicia penal y asistencia social. No obstante, algunos críticos argumentan que las metas del Job Corps pueden alcanzarse con programas menos caros. Un nuevo programa llamado YouthBuild, que consiste en hacer que los adolescentes participen en la construcción y renovación de casas mientras reciben ayuda para sacar el diploma de preparatoria o de Desarrollo de Educación General, parece haber obtenido resultados similares a los de Job Corps pero con menos gasto por participante (Boyle, 2001, 2004). Sin embargo, YouthBuild no ha sido probado en un estudio longitudinal con grupo control como el de Job Corps.

También debe hacerse notar que si bien la participación anual de 60,000 personas en Job Corps parece elevada, el programa sólo atiende a una pequeña proporción de los 20 millones de estadounidenses entre 16 y 24 años, muchos de los cuales forman parte de la "mitad olvidada" de bajos ingresos. Job Corps (y todos los otros programas de entrenamiento para el trabajo en Estados Unidos) ni siquiera se acercan a un programa nacional que facilite la transición de la escuela al trabajo como el que tienen muchos países europeos.

A diferencia de los países europeos, donde los programas para facilitar la transición de la escuela al trabajo son una parte básica del gobierno nacional, en Estados Unidos no hay un consenso político sobre el valor de los programas. Los críticos opinan que aunque se ha visto que los programas reducen las tasas de deserción de la preparatoria, tienen pocos beneficios educativos u ocupacionales. Muchos educadores y líderes empresariales creen que las escuelas secundarias estadounidenses tienen suficientes problemas para asegurar que sus graduados dominen las habilidades básicas y que deberían enfocarse en enseñar esas habilidades en vez de hacer que los estudiantes pasen el tiempo en residencias vocacionales que quizá no les aportan nada. Como observó el director de IBM, Louis Gerstner: "No estamos interesados en que las escuelas públicas enseñen habilidades laborales. Lo que nos está matando es tener que enseñar a los nuevos empleados a leer, a contar, a comunicarse y a pensar" (Mathews, 2001, p. A13). Además, la tradición estadounidense de autonomía estatal hace que mucha gente desconfíe de un programa federal que facilite la transición de la escuela al trabajo que se aplique en todo el país. En conjunto, estos factores hacen poco probable que en el futuro cercano se establezca en Estados Unidos un programa nacional que facilite la transición de la escuela al trabajo.

> *"Estados Unidos tiene el peor proceso de transición de la escuela al trabajo de todas las naciones industrializadas. Para ponerlo fácil, no tenemos procesos sistemáticos que ayuden a los graduados de preparatoria a pasar sin contratiempos de la escuela al empleo."*
>
> —Ray Marshall (1994), educador

## Talleres de aprendices en Europa occidental

Todos los programas para la transición de la escuela al trabajo que se han probado hasta ahora en Estados Unidos han sido de pequeña escala. ¿Qué pasaría si hubiera un programa nacional coherente para todos los adolescentes, que coordinara el currículum de las escuelas con las necesidades de los patrones y se centrara en la capacitación en el centro de trabajo para llevar directamente a un empleo de largo plazo? No necesitamos usar la imaginación para averiguarlo. Los países de Europa occidental han tenido esos programas desde hace mucho tiempo.

En Europa occidental, los programas de preparación para el trabajo hacen hincapié en el adiestramiento de aprendices (Hamilton, 1994; Hamilton y Hamilton,

2000; 2006; Hamilton y Hurrelman, 1994). En el **adiestramiento de aprendices**, un adolescente "novato" sirve bajo la tutela de un "maestro" que tiene experiencia en una profesión; mediante el trabajo supervisado por el maestro, el novato aprende las habilidades requeridas para introducirse en la profesión. Aunque leal adiestramiento de aprendices comenzó hace siglos en oficios artesanales, como la carpintería y la herrería, en la actualidad se aplica para diversas profesiones y oficios, de mecánicos automotrices y carpinteros a oficiales de policía, jefes de personal y agentes de viajes (Hamilton, 1990, 1994; Hamilton y Hamilton, 2000; Hamilton y Hurrelman, 1994). El adiestramiento de aprendices es común en Europa occidental, sobre todo en países de lengua alemana. Por ejemplo, el programa de adiestramiento de aprendices de Alemania comprende a más de 60% de todos los adolescentes entre 16 y 18 años (Hamilton, 1990; Heckhausen y Tomasik, 2002), y el de Suiza incluye a cerca de una tercera parte de los adolescentes que no van a la universidad después de la escuela secundaria (William T. Grant Commission on Work, Family and Citizenship, 1988). En el apartado Enfoque en la cultura se dan más detalles del programa alemán de adiestramiento para aprendices.

Las características comunes de los programas de adiestramiento de aprendices son (Hamilton, 1994; Hamilton y Hamilton, 2000; 2006; Hamilton y Hurrelman, 1994):

- Entran a los 16 años y el adiestramiento dura de dos a tres años
- Continúan en la escuela medio tiempo mientras dura el adiestramiento; el programa escolar está muy relacionado con el entrenamiento recibido en el adiestramiento.
- Reciben adiestramiento en el trabajo, en condiciones laborales reales
- Se preparan para una carrera en una profesión respetada que les ofrezca un ingreso adecuado.



En algunos países europeos es común el adiestramiento de aprendices. Aquí, un joven aprende a convertirse en chef.

Este programa requiere una coordinación firme entre escuelas y patrones; por tanto, lo que los adolescentes aprendan en la escuela durante el adiestramiento completará y reforzará lo que asimilan en el centro de trabajo. Esto significa que las escuelas consultan a los patrones respecto a las habilidades requeridas en el centro de trabajo, y los patrones proporcionan a los aprendices oportunidades y maestros para que trabajen bajo su supervisión. En Europa, los patrones ven esto como un problema que vale la pena, ya que el adiestramiento de aprendices les proporciona un fondo confiable de empleados bien calificados.

## *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

El adiestramiento de aprendices en Europa parece funcionar bastante bien, pero requiere que los adolescentes tomen decisiones profesionales a los 16 años, mucho antes de lo que es común en la sociedad estadounidense. ¿Considera que los beneficios del adiestramiento de aprendices superan el hecho de que hay que tomar decisiones tan pronto o prefiere el sistema estadounidense que permite un periodo de exploración más largo (bien entrada la adultez emergente) antes de decidirse? ¿Es una cuestión de qué es mejor para el desarrollo o sólo de valores diferentes?

Aunque el sistema europeo de transición de la escuela al trabajo tiene ventajas sobre el sistema estadounidense, también tiene algunas desventajas. El psicólogo educativo Stephen Hamilton, al comparar los sistemas europeo y estadounidense, hace una útil distinción entre *transparencia* y *permeabilidad* (Hamilton 1994; Hamilton y Hamilton, 2006). Utiliza el término *transparencia* para indicar con qué claridad se marca la ruta por la cual el sistema educativo conduce al mercado laboral. En un sistema transparente, los requisitos de educación y capacitación para las ocupaciones se establecen con claridad y los jóvenes están bien informados desde una edad temprana. La *permeabilidad* se refiere a qué tan fácil es cambiar de un punto a otro dentro del sistema educativo. Un sistema permeable permite cambiar una trayectoria educativa o profesional por otra.

El sistema estadounidense es poco transparente y muy permeable. Incluso en la adultez emergente, la mayoría de los estadounidenses saben poco de cómo la educación o la capacitación les dará el trabajo que quieren, pero es fácil entrar a la universidad y es sencillo cambiar de trayectoria cuando se llega ahí. En contraste, el sistema europeo es muy transparente pero poco permeable. Los adolescentes europeos saben qué trayectoria de educación y capacitación los lleva a qué empleo, pero cuando eligen una trayectoria (como se les exige hacerlo a los 14 o 15 años) el sistema les dificulta cambiar de opinión. En la actualidad el sistema europeo se está volviendo más permeable porque los adultos emergentes presionan para tener más opciones y porque el sistema

tradicional se considera cada vez más inflexible para responder a una economía basada en la información y que cambia con rapidez (Hamilton y Hamilton, 2006).

## Elección vocacional

*"Platicando con mis compañeros, cada vez me percato más de que no hay sólo un lugar para encontrar tu pasión [...] Para mí, igual que para muchos otros, mis decisiones profesionales incluyeron todos estos motivos: un interés de toda la vida por trabajar con gente, una necesidad de una carrera redituable que pagará las cuentas y un sentimiento de logro al final del día. Un amigo, parafraseando las palabras del novelista Frederick Buechner, una vez me dijo: 'Tu lugar está donde la máxima necesidad del mundo se encuentre con tu gran amor'. Aunque las necesidades del mundo son infinitas y las formas en que formamos nuestros intereses toman diferentes caminos, esta fórmula es el mejor y más universal consejo que he escuchado para tomar decisiones vocacionales."*

—Emily, estudiante universitaria de tercer año (en Spengler, 2002, p. C10)

Como vimos al principio del capítulo, los adolescentes de las culturas tradicionales preindustriales (e históricamente en las culturas occidentales) trabajan con sus padres: los niños con su padre y otros hombres, las niñas con su madre y otras mujeres y realizan el mismo trabajo que los adultos. Debido a que en esas culturas la economía no está diversificada, hay pocas "ocupaciones" para elegir. Los niños aprenden a hacer lo que hacen los hombres, ya sea cazar o sembrar u otra cosa, y las niñas aprenden a hacer lo que las mujeres hacen, que por lo general es cuidar niños y los quehaceres domésticos, y quizá algo de recolección, jardinería o algún otro trabajo. Hay una seguridad en esto: se crece sabiendo que uno tendrá un trabajo importante y útil como adulto, y crece y aprende gradualmente las habilidades necesarias. Por otro lado, también hay estrecheces y limitaciones: si es niño, debe hacer el trabajo que hacen los hombres, ya sea que le interese o no; si es niña, su papel es aprender el cuidado de los niños y los quehaceres domésticos, independientemente de sus talentos o preferencias.

Los adolescentes de culturas con economías industrializadas enfrentan una clase diferente de equilibrios. Las economías industrializadas son asombrosamente complejas y diversas. Esto significa que, como adolescentes o adultos emergentes, tienen una enorme gama de posibles ocupaciones para elegir. En la figura 11.1 se muestra el pronóstico del crecimiento del empleo en diversos campos durante los primeros años del siglo XXI, que incluso da una idea de la variedad de las ocupaciones más solicitadas de la actualidad. Sin embargo, cada adolescente tiene que encontrar su lugar en la fabulosa diversidad de opciones. E incluso cuando haya realizado su elección, tiene que esperar que la ocupación que elija esté a su alcance. A más gente joven de la que es posible le gustaría ser médico, veterinario, músico y deportista profesional (Sandberg *et al.*, 1991; Schneider y Stevenson, 1999).

Veamos ahora cómo los adolescentes estadounidenses hacen sus elecciones vocacionales y las influencias que tienen una parte en sus elecciones.

### Establecimiento de metas vocacionales

Aunque los niños y los adolescentes tienen sueños profesionales, fantasías de ser un famoso basquetbolista, cantante o estrella de cine, la adolescencia y en especial la adultez emergente son momentos en que se inician las reflexiones más serias sobre las metas vocacionales (Arnett, 2004a). Los adultos emergentes deben tomar decisiones acerca de la preparación educativa y ocupa-



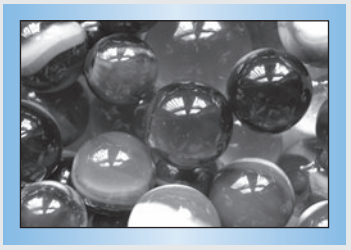

**FIGURA 11.1**
Pronóstico del crecimiento de empleos, 2002-2012.
Fuente: U.S. Bureau of the Census (2005).



## Enfoque en la *cultura*

### Programa de adiestramiento de aprendices en Alemania

"Anna está a unos cuantos meses de terminar su adiestramiento como aprendiz en una importante compañía manufacturera [en Alemania]. A los 17 años, ha trabajado en los departamentos de contabilidad, compras, inventario, producción, personal, mercadotecnia, ventas y finanzas de la compañía, y ha estudiado esas funciones en la escuela. Está muy entusiasmada por las noticias recientes de que la compañía le dará otros 18 meses de capacitación en el procesamiento electrónico de datos antes de contratarla como empleada regular. Ya es lo bastante diestra y confiable para haber hecho una suplencia como contadora de dos semanas, durante las vacaciones de su supervisor."



Este ejemplo se tomó de un libro del psicólogo del desarrollo Stephen Hamilton (1990), de la Cornell University, sobre el sistema de adiestramiento de aprendices en Alemania. Hamilton describe el sistema alemán y propone cómo establecer un sistema similar en Estados Unidos.

Alemania tiene un sistema de adiestramiento de aprendices que, con diversas formas, ha durado siglos. En la actualidad, más de 60% de todos los jóvenes de 16 a 18 años son aprendices, lo que hace que el adiestramiento de aprendices sea la modalidad más común de educación en los últimos años de la escuela secundaria y el conducto principal para pasar de la escuela al trabajo (Hamilton y Hamilton, 2000). Como ilustra el ejemplo de Anna, el adiestramiento de aprendices prepara a los jóvenes no sólo para el comercio o el trabajo calificado, sino también para puestos gerenciales y profesionales. Los jóvenes permanecen tres años en el programa, y durante ese tiempo pasan un día a la semana en una escuela vocacional y los otros cuatro en la colocación de su adiestramiento como aprendices. Más de la mitad de los aprendices se quedan en la compañía que los capacitó al menos durante dos años después de que terminan la capacitación.

Los patrones pagan todos los costos de capacitación de sus aprendices e incluso les pagan un salario modesto. Alrededor de 10% de las empresas industriales y comerciales (por ejemplo, compañías de seguros o bancos) y 40% de los negocios de oficios participan en el programa de adiestramiento de aprendices. ¿Cuál es el incentivo para los patrones? Su participación obedece en parte a las tradiciones culturales alemanas y en parte a que cuando un

cional que tendrán efectos potenciales a largo plazo en su vida adulta.

Una importante teoría del desarrollo de las metas ocupacionales, de Donald Super (1967, 1976, 1980, 1992; Tracey *et al.*, 2005), inicia con la adolescencia y pasa por cinco etapas de la adultez, como sigue:

- *Cristalización*, entre 14 y 18 años. En esta etapa inicial, los adolescentes van más allá de la fantasía y empiezan a considerar cómo concuerdan sus talentos e intereses con las posibilidades ocupacionales a las que tienen acceso. Durante este tiempo, pueden comenzar a buscar información sobre carreras en las que están interesados, posiblemente hablando con familiares y amigos acerca de diversas posibilidades. Además, la exploración vocacional se facilita cuando los adolescentes empiezan a decidir sobre sus creencias y valores, mientras consideran qué posibilidades de empleo confirman o contrarían esos valores.
- *Especificación*, entre 18 y 21 años. Durante esta etapa, las opciones ocupacionales se vuelven más centradas y específicas. Por ejemplo, una persona joven que en la etapa de cristalización decidió buscar una ocupación en la que trabajara con niños ahora puede decidir si esto significa ser psicólogo infantil, profesor, cuidador o pediatra. Hacer esta elección específica implica buscar información sobre lo que precisan estas ocupaciones, como en la fase de cristalización, pero con más énfasis en las ocupaciones específicas que en un campo general. También es común que implique comenzar a buscar la educación o la capacitación que se requieren para obtener la ocupación deseada.
- *Ejecución*, de 21 a 24 años. Esta etapa incluye terminar la educación o el entrenamiento que inició en la etapa de especificación y entrar al empleo. En parte, esto puede significar que los jóvenes deben reconciliar cualquier discrepancia entre lo que les gustaría hacer y lo que hay en el mundo laboral. Por ejemplo, digamos que usted estudió para ser profesor, pero después de graduarse descubre que hay más profesores que empleos, por lo que termina trabajando en un organismo de servicio social o en un negocio.

aprendiz aprende a realizar un trabajo útil, el patrón tendrá un trabajo relativamente barato durante el resto del adiestramiento y un empleado bien capacitado después de que concluye el programa.

La investigación etnográfica de Hamilton demuestra la eficacia del sistema alemán de adiestramiento de aprendices. Los aprendices tienen muchas oportunidades para aprender en el trabajo, y lo que aprenden ahí está coordinado y reforzado por lo que aprenden en la escuela. La motivación para aprender en la escuela aumenta con la conciencia de que los conocimientos que adquieren tendrán una aplicación directa e inmediata en el trabajo. Los adolescentes trabajan muy cerca de los adultos que están a cargo de enseñarles y proporcionarles oportunidades de aprendizaje y ocupan diferentes puestos de modo que aprenden varias habilidades.

Además, Hamilton advierte que "El sistema alemán de adiestramiento de aprendices es más que un programa para impartir conocimientos y habilidades relacionadas con un empleo específico. Además de cumplir esa función, es una forma de educación general y una institución para socializar a la juventud en la adultez" (1990, p. 63). Aunque el libro de Hamilton fue escrito antes de la reunificación de Alemania y se basó principalmente en el sistema de Alemania Occidental, Alemania Oriental tenía un sistema similar (basado en una tradición histórica común) y desde la reunificación los dos sistemas se han combinado en uno (Hamilton, 1994; Heckhausen y Tomasik, 2002).

¿Podría un sistema semejante funcionar en Estados Unidos? En algunos lugares ya lo hace, pero es muy raro: menos de 5% de los adolescentes han participado para el momento en que salen de la preparatoria (Hamilton, 1990; Hamilton y Hamilton, 2000). Se necesitaría un enorme sistema patrocinado por el gobierno para coordinar a las escuelas con los patrones. También habría que tomar antes las decisiones acerca de qué camino ocupacional seguir; esta decisión tendría que tomarse a los 15 o 16 años, en lugar de dejarla para mucho después de la preparatoria.

Sin embargo, los beneficios serían grandes. Los jóvenes dejarían la adolescencia mucho mejor preparados para el trabajo de lo que están ahora. Las escuelas les resultarían menos aburridas y tendrían una relación más clara con su futuro. En la actualidad, Hamilton y otros dirigen programas de adiestramiento de aprendices a pequeña escala en Estados Unidos (Hamilton y Hamilton, 2000), y si puede demostrarse el beneficio de esos programas, despertarán más entusiasmo por un sistema nacional de adiestramiento de aprendices.

- *Estabilización,* de 25 a 35 años. Ésta es la etapa en la que los adultos jóvenes se establecen en su carrera. El periodo inicial para familiarizarse con el trabajo llega a su fin y adquieren mayor estabilidad y experiencia laboral.
- *Consolidación,* de 35 años en adelante. A partir de este punto en adelante, el desarrollo profesional significa continuar obteniendo destreza y experiencia y tratar de progresar a posiciones superiores.

Aunque la teoría sigue siendo importante para contextuar la forma en que los profesionales piensan en el desarrollo profesional y cómo los orientadores vocacionales aconsejan a los jóvenes, no todos se ajustan al patrón prescrito por la teoría, y ciertamente no de acuerdo con esas edades precisas. Dado que cada vez son más las personas que estudian después de los 20 años, no es inusual que la etapa de ejecución inicie a los 25 años más que a los 21. Quizá más importante, es cada vez menos común que el desarrollo profesional siga la trayectoria lineal que se describe en la teoría de Super. Cada vez es más común que las personas no tengan sólo una carrera u ocupación, sino dos o más, en el curso de su vida laboral. La mayoría de los adolescentes y adultos emergentes actuales cambiarán la dirección de su carrera por lo menos una vez (Murnane y Levy, 1997; Schneider y Stevenson, 1999). Además, para las mujeres y cada vez más para los hombres, el equilibrio entre las metas laborales y familiares puede significar tomarse tiempo libre o por lo menos trabajar menos horas durante los años en que tienen niños pequeños que cuidar.

Las teorías del desarrollo ocupacional de Super y otros no toman en cuenta las consideraciones que con frecuencia enfrentan las mujeres. Las teorías tradicionales suponen que el desarrollo ocupacional sigue una sola trayectoria. Sin embargo, esta suposición ignora el hecho de que la mayoría de las mujeres de las sociedades occidentales llevan una carrera doble, con su papel como ama de casa y madre como "segunda carrera", además de su ocupación o profesión fuera de casa (Hochschild, 1990, 1998). La mayoría de las mujeres pasan por una etapa en la que tienen uno o más niños pequeños, cuando invierten tanto o más tiempo en el papel de ama de casa

y madre que en su ocupación remunerada. Y mientras sus hijos crecen, las mujeres enfrentan la dificultad de integrar estos dos papeles, más que los hombres, ya que incluso ahora en las culturas occidentales (como en las culturas tradicionales y las orientales), las mujeres terminan por asumir la mayor parte de la responsabilidad del cuidado de los niños. Por esta razón, las teorías del desarrollo profesional que no reconocen el desafío de esta integración, no se ajustan a las trayectorias profesionales que es probable que sigan las mujeres adultas emergentes.

## Influencias sobre las metas vocacionales

Las teorías del desarrollo ocupacional hacen una descripción general de la forma en que procede la vida laboral de los adolescentes y los adultos emergentes. ¿Pero cómo eligen los adolescentes y los adultos emergentes entre la gran variedad de ocupaciones y profesiones? ¿Qué influencia tienen estas decisiones? Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre estas preguntas que se enfocan sobre todo en el impacto de las características de personalidad y el género.

***Características de personalidad*** En las culturas en las que la gente puede elegir entre un amplio abanico de posibles ocupaciones, la elección vocacional es influida por la opinión del individuo sobre cuál será la adecuada para su personalidad. La persona busca ocupaciones que considera congruentes con sus intereses y talentos. Un conocido teórico, John Holland (1985, 1987, 1996; Gottfredson, Jones y Holland, 1993), investigó las características de personalidad que son típicas de las personas que desempeñan diversos empleos y de los adolescentes que aspiran a ellos. La teoría de Holland describe seis categorías de personalidad que deben considerarse cuando se intenta hacer coincidir a una persona con una ocupación:

- *Realista.* Gran fortaleza física, enfoque práctico para la solución de problemas y escasa comprensión social. Las mejores ocupaciones son las que tienen actividad física y aplicación práctica del conocimiento, como la agricultura, la conducción de camiones y la construcción.
- *Intelectual.* Alta en pensamiento conceptual y teórico. Preferencia por pensar en los problemas más que en la aplicación del conocimiento. Pocas habilidades sociales. Las mejores ocupaciones son los campos académicos como matemáticas o ciencias.
- *Social.* Alta en habilidades verbales y sociales. Las mejores profesiones son las que implican trabajar con personas, como la enseñanza, el trabajo social y la consejería.
- *Convencional.* Alta en seguimiento de instrucciones, desagrado por las actividades no estructuradas. Las mejores ocupaciones son las que llevan responsabilidades claras pero requieren poco liderazgo, como cajero de banco o secretaria.
- *Emprendedora.* Alta en habilidades verbales, destrezas sociales y de liderazgo. Las mejores ocupaciones son las ventas, la política, la administración de negocios.
- *Artística.* Introspectiva, imaginativa, sensible, no convencional. Las mejores ocupaciones son las artísticas, como pintar o escribir ficción.

Tal vez pueda ver la superposición entre algunas de estas categorías, ya que es obvio que no son mutuamente excluyentes. Una persona podría tener algunas cualidades artísticas y algunas sociales o algunas cualidades intelectuales y otras emprendedoras. Holland (1987) no afirma que todas las personas caen en tipos específicos. Sin embargo, él y otros especialistas (Lowman, 1991; Vondracek, 1991) creen que la mayoría de las personas serán más felices y exitosas en sus carreras si encuentran la correspondencia entre sus cualidades de personalidad y una ocupación que les permita expresarlas y desarrollarlas. Las ideas de Holland han sido usadas por los orientadores vocacionales para ayudar a los adolescentes a comprender los campos que pudieran ser los mejores para ellos. El Inventario de Intereses Vocacionales de Strong-Campbell, de gran uso, está basado en las ideas de Holland.



Sin embargo, tenga en mente las limitaciones de este enfoque a la comprensión de la elección vocacional. En cualquier profesión la gente tiene rasgos de personalidad muy variados. Por ejemplo, si piensa en los profesores que ha conocido, tal vez habrá visto que sus personalidades son muy distintas, aunque tengan características en común. Es posible que sus diferentes personalidades les permitieran aportar a su trabajo una combinación diferente de fortalezas y debilidades. Por consiguiente, es probable que no haya un tipo único de personalidad que sea, en potencia, el más conveniente para un empleo.

De la misma forma, la personalidad de cualquier persona podría ser adecuada para muchos de los empleos disponibles en una economía variada. Dado que la mayoría de las personalidades son demasiado complejas para caer exactamente en un tipo o en otro, las ocupaciones ponen de manifiesto distintas combinaciones de fortalezas y debilidades de cada persona. Por esta razón, evaluar sus rasgos de personalidad puede reducir el abanico de campos que considera adecuados para usted, pero a la mayoría de las personas de los países industrializados eso les deja todavía un número considerable de posibles ocupaciones para elegir.

***Género*** El género tiene una influencia considerable en la elección del empleo. En el capítulo anterior analizamos la relación entre género y la elección de la especialidad en la universidad. Esta relación también se mantiene en el trabajo. Si bien la proporción de mujeres jóvenes que trabajan creció de forma considerable en el siglo xx y las mujeres entre 18 y 25 años de edad tienen ahora la misma probabilidad que los hombres de conseguir empleo (U.S. Bureau of the Census, 2005), sigue siendo cierto que algunos empleos los realizan principalmente los hombres y otros las mujeres (Vondracek y Porfeli, 2003). Los empleos que se reservan para las mujeres se concentran en el sector de servicios; por ejemplo, profesora, enfermera, secretaria y cuidadora de niños. Los empleos que son desempeñados sobre todo por los hombres incluyen ingeniería, química, cirugía y diseño de programas de cómputo. En general, los "empleos femeninos" suelen recibir menos pago y su estatus es inferior, mientras que los "empleos masculinos" reciben mejores salarios y ocupan niveles más altos. En los últimos años se ha dado un cambio en estas tendencias; por ejemplo, ahora las mujeres tienen casi la misma probabilidad que los hombres de ser abogadas o doctoras. Pero en muchos empleos las diferencias de género han sido muy estables. Incluso en las profesiones de mayor estatus, las mujeres ocupan los puestos de menor nivel y menor sueldo; por ejemplo entre los médicos, se dedican a la medicina familiar más que a la cirugía.

¿Por qué persisten las diferencias de género en la elección del empleo a pesar de que ahora las mujeres superan a los hombres en términos del logro educativo total? Es claro que la socialización del género tiene su parte. Los niños aprenden pronto que algunos empleos



Ocupaciones como la enfermería siguen diferenciadas por género.

son apropiados para los hombres o para las mujeres, de la misma forma en que aprenden otros aspectos de los roles de género (Maccoby, 1990). Al momento en que los jóvenes alcanzan la edad en que deben elegir una dirección vocacional, su identidad de género está bien establecida y constituye una influencia poderosa en su selección de empleo (Desmairis y Curtis, 1999).

Otra influencia importante es que ya en la adultez emergente, las mujeres anticipan las dificultades que pueden enfrentar para equilibrar sus papeles laborales y familiares, y esto también influye en su elección de empleo. Durante mucho tiempo ha sido verdad que las esposas dedican mucho más tiempo a las tareas familiares que sus esposos, en especial cuando la pareja tiene hijos pequeños (Rexroat y Shehan, 1987; Shelton y John, 1993). Aunque en la actualidad los hombres participan más en el cuidado de los niños que en generaciones anteriores (Higgins, Duxbury y Lee, 1994), las esposas todavía hacen más trabajo doméstico que sus maridos, aunque los dos trabajen tiempo completo (Gershury, Bittman y Brice, 2005). Los sociólogos han llamado a esto el **segundo turno** (Hochschild, 1990, 1998), para referirse al turno de trabajo doméstico que las mujeres deben realizar después de terminar su turno en el centro de trabajo.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Cómo explicaría el hecho de que las esposas terminan encargándose de la mayor parte de los quehaceres domésticos y el cuidado de los niños aunque trabajen tantas horas como sus maridos? ¿Considera que es probable que esto cambie en la generación actual de los adultos emergentes?

En la adultez emergente, las mujeres suelen anticipar la realidad que posiblemente enfrentarán en sus papeles como trabajadora, esposa y madre (Arnett, 2004a). Darse cuenta de esto afecta sus elecciones vocacionales y reduce la probabilidad de que elijan empleos que sean muy exigentes y requieran mucho tiempo, aunque les ofrezcan un salario alto y pertenezcan al campo que disfrutan y para el que tienen talento (Hochschild, 1990, 1998).

También anticipan que en algún momento dejarán el centro de trabajo para concentrarse en el cuidado de sus hijos pequeños. Por ejemplo, en un estudio se preguntó a estudiantes universitarios del último grado de administración de empresas sobre sus planes futuros en el trabajo y la familia (Dey y Hurtado, 1999). Las mujeres esperaban trabajar tiempo completo un total de 29 años, casi ocho años menos que sus compañeros. Aun cuando estas mujeres se estaban especializando en administración de empresas, un campo tradicionalmente "masculino", también esperaban salir una temporada del trabajo para cuidar a sus hijos pequeños.

En contraste, es muy raro que los hombres jóvenes dejen el trabajo un tiempo para criar a sus niños pequeños. Incluso en los países europeos donde el gobierno paga durante más de un año 100% del salario a las personas que quieren dejar el trabajo mientras tienen niños pequeños, son pocos los hombres jóvenes que aprovechan estas prestaciones (Douglass, 2005). Sin embargo, esto no significa que la situación no vaya a cambiar. En términos históricos, sigue siendo relativamente breve el periodo transcurrido desde la entrada de las mujeres al escenario laboral: menos de 50 años. Ya han ocurrido muchos cambios notables en los roles de género que no podrían haberse anticipado hace medio siglo; y los cambios continúan. Una encuesta reciente encontró que, a diferencia de los hombres mayores y a semejanza de las mujeres jóvenes, los hombres jóvenes dan prioridad al tiempo que pasan con su familia antes que a un trabajo prestigioso y bien pagado (Grimsley, 2000). Además, es probable que los cambios laborales impulsados por la tecnología permitan que cada vez más trabajo pueda realizarse en casa o en turnos flexibles, lo que hará más fácil que los hombres y las mujeres equilibren equitativamente las exigencias del trabajo y la familia.

## Trabajo en la adultez emergente

*"En realidad yo no elegí mi empleo [como cajera de un banco]. Él me eligió a mí. Yo necesitaba el dinero. ¡Estaba arruinada! Y ellos pagan bien. ¡Pero detesto mi trabajo! Ahí no hay oportunidad de progresar. Quiero hacer algo, quizá en el campo de la salud o en la industria de la moda."*

—Wendy, 25 años (en Arnett, 2004a, p. 151)

*"Al principio me especialicé en periodismo. Luego obtuve un trabajo de medio tiempo en un preescolar. Me pidieron que enseñara a un grupo de niños de tres años, lo hice y me encantó, así que pensé: 'Esto es lo que quiero hacer'. De modo que cambié mi especialidad por la educación. Me encanta enseñar y no puedo imaginarme en otra cosa."*

—Kim, 23 años (en Arnett, 2004a, p. 147)

Dado que la mayoría de los estadounidenses obtienen su primer empleo aproximadamente a los 16 años, el trabajo no es nuevo para ellos cuando llegan a la adultez. Están acostumbrados a solicitar un empleo, a aprender el funcionamiento de un nuevo trabajo y a recibir un cheque al final de cada periodo de paga. Lo que cambia en la adultez emergente es que ya no es suficiente tener cualquier empleo. La mayoría de los estudiantes de preparatoria no esperan que sus empleos les proporcionen las habilidades que serán la base para el trabajo que realizarán como adultos. Sólo quieren encontrar un empleo que les proporcione suficiente dinero para seguir una vida activa de recreación. En contraste, la mayoría de los adultos emergentes buscan un empleo que se convierta en una carrera, una ocupación a largo plazo, algo que no sólo les proporcionará un sueldo sino también realización personal.

En la adultez emergente el trabajo se enfoca en cuestiones de identidad: ¿Qué es lo que de verdad quiero *hacer*? ¿Para qué soy mejor? ¿Qué es lo que más me gusta? ¿Cómo aprovecho mis habilidades y deseos para las oportunidades que tengo? Al preguntarse qué trabajo quieren hacer, los adultos emergentes también se están preguntando qué personas son. En el curso de la adultez emergente, a medida que prueban en diversos empleos empiezan a responder sus preguntas de identidad y se forman una opinión mejor de quiénes son y qué trabajo es más adecuado para ellos.

En la preparatoria, muchos adolescentes tienen una idea de qué carrera les gustaría seguir (Schneider y Stevenson, 1999). Por lo regular esa idea se desvanece en el curso de la adultez emergente, conforme adquieren una identidad más clara y descubren que sus aspiraciones de la preparatoria no coinciden con ella. En lugar de sus nociones de la preparatoria, muchos buscan otra carrera que sea adecuada para su identidad, algo que de verdad disfruten y quieran hacer (Vaughan, 2005).

La mayoría de los adultos emergentes estadounidenses se tardan varios años en el proceso de encontrar el trabajo correcto. El camino a un empleo estable y de largo plazo es largo y sinuoso, con muchos empleos breves, mal pagados y aburridos a lo largo del camino. El estadounidense promedio tiene de siete a ocho empleos entre los 18 y los 30 años, y uno de cada cuatro trabajadores jóvenes tiene más de 10 empleos durante este periodo (U.S. Department of Labor, 2005).

Algunos adultos emergentes se dedican a una exploración sistemática en su búsqueda de una trayectoria profesional en la que quieren establecerse a largo plazo. Piensan en lo que quieren hacer, prueban un empleo o cursan una carrera universitaria en ese campo para ver si es adecuada, y si no lo es prueban otra senda hasta que encuentran algo que les gusta más. Pero para muchos otros, "exploración" es una palabra demasiado noble para describir su historia laboral durante los 18 y los 23 años (Arnett, 2004a; Mortimer *et al.*, 2002), la cual no es, ni con

mucho, tan sistemática, organizada y centrada como implica "exploración". Sería más preciso decir que "deambulan sin rumbo fijo", que "van a la deriva" o que "van a trompicones" (Hamilton y Hamilton, 2005). Al final, su meta es encontrar un trabajo que les guste y que coincida con sus intereses y sus habilidades, pero entre los 18 y los 23 años casi todos ellos desempeñan muchos trabajos que tienen poco o nada que ver con esta meta. Para muchos jóvenes, trabajar en la adultez emergente simplemente significa encontrar un empleo, cualquiera, que pague las cuentas hasta que venga algo mejor. También en Canadá y Europa occidental son comunes los cambios de empleo, los periodos de desempleo y de empleo de medio tiempo durante la adultez emergente (Sneeding y Phillips, 2002).

Muchos adultos emergentes expresan la idea de que en realidad no eligieron su empleo actual, que un día se encontraron ahí, como una pelota que rueda al azar sobre una superficie con hendiduras hasta que cae en uno de los agujeros. En mis entrevistas con adultos emergentes, es común que usen la frase "sólo caí ahí" cuando describen cómo encontraron su empleo actual (Arnett, 2004a). La mayoría de los adultos emergentes que encontraron sus empleos de esta manera aleatoria están buscando otra cosa. Caer en un empleo rara vez da por resultado una coincidencia con la propia identidad que hace que este sea totalmente satisfactorio. La mayoría de los adultos emergentes quieren alcanzar esa correspondencia, y cualquier empleo que no se las proporcione es considerado como una parada en el camino a conseguirla.

Incluso para los adultos emergentes que deambulan o van a la deriva por varios empleos a los 22 o 23 años en lugar de explorar sus opciones de manera sistemática, el proceso de probar varios empleos los ayuda a aclarar qué trabajo quieren hacer. Cuando uno se encuentra en un empleo que es un callejón sin salida, al menos averigua que eso es algo que uno *no* quiere hacer. También puede averiguar que un empleo tiene que ser algo más que un sueldo, que uno no está dispuesto a hacer a largo plazo algo aburrido y sin sentido, aunque pague las cuentas, que uno está dispuesto a seguir buscando hasta encontrar algo interesante y que pueda disfrutarse. Y también es posible que mientras uno va sin rumbo por diversos empleos, sin esperarlo llegue a uno que disfruta y con el cual congenia.

## Desempleo

*"Me siento atrapada. Cuando uno trabaja duro y está motivada, deberían darle una oportunidad. Pero no lo hacen."*

—Stephanie, 25 años, adulta emergente desempleada en París (en Swardson, 1999)

Aunque en los países industrializados la mayoría de los jóvenes encuentran trabajo cuando salen de la preparatoria o la universidad, no siempre es así. En Europa y en Estados Unidos, la tasa de desempleo de los adultos emergentes es al menos dos veces mayor que para los adultos mayores de 25 años (Arnett, 2002b). La mayoría de los países europeos tienen tasas de desempleo mucho más altas que Estados Unidos, sobre todo para los jóvenes (Sneeding y Phillips, 2002). Tanto en Europa como en Estados Unidos se ha encontrado que el desempleo está asociado con un mayor riesgo de depresión, en especial para los adultos emergentes que carecen del apoyo de los padres (Axelsson y Ejlertsson, 2002; Bjarnason y Sigurdardottir, 2003; Dooley, Prause y Ham-Rowbottom, 2000). La relación entre desempleo y depresión también se ha encontrado en estudios longitudinales (Dooley *et al.*, 2000), lo cual indica que es más común que el desempleo dé lugar a la depresión, y no que el hecho de estar deprimido haga difícil encontrar un empleo.

El **desempleo** no sólo significa que la persona no tiene un empleo. Una gran proporción de jóvenes entre los 18 y los 24 años van a la preparatoria o a la universidad, pero no se les clasifica como desempleados porque se considera que sus esfuerzos se concentran en la escuela, no en el trabajo. Tampoco se clasifica como desempleadas a las personas que dedican su tiempo al cuidado de sus hijos. El *desempleo* se refiere sólo a las personas que no están en la escuela, no están ocupadas y buscan trabajo.

Esta categoría se aplica a una proporción considerable de jóvenes en Estados Unidos. En la figura 11.2 se muestran las tasas de desempleo para los jóvenes entre 18 y 24 años. Como se aprecia en la figura, el desempleo se concentra especialmente entre los adolescentes negros y latinos. Además, el desempleo es extremadamente alto

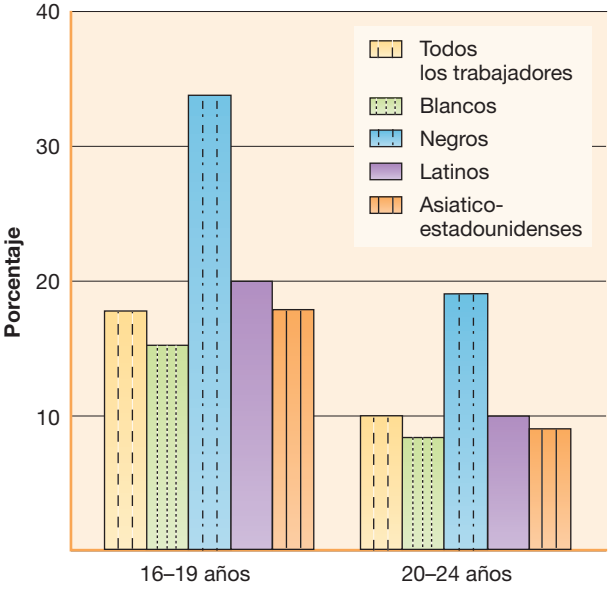



**FIGURA 11.2**
Desempleo juvenil por grupo étnico.
Fuente: U.S. Bureau of the Census (2005).

entre los jóvenes que abandonan la preparatoria. *Más de la mitad* de los desertores de preparatoria de 18 a 21 años están desempleados (NCES, 2005).

¿Qué explica las altas tasas de desempleo entre los grupos minoritarios? No siempre fue así. Considere que en 1954 la tasa de desempleo adolescente para los negros era sólo ligeramente mayor que para los blancos: 16.5% para los negros, menor de lo que es hoy, y 12% para los blancos (Quillian, 2003). En gran medida, la explicación del cambio se encuentra en que ha variado el empleo en la economía estadounidense. Como mencionamos, a lo largo de varias décadas, a medida que la economía se enfocaba cada vez más en la información y la tecnología más que en la manufactura, disminuyó considerablemente el número de empleos para trabajadores no calificados (Murnane y Levy, 1997; Quillian, 2003). En Estados Unidos se acabaron los días en que abundaban los empleos estables y con buenos salarios en escenarios como las fábricas de automóviles y las fundiciones de acero. En la actualidad, es probable que a los jóvenes con pocas o nulas habilidades les resulte difícil encontrar un empleo que les pague lo suficiente para sostenerse, si no es que se les dificulta conseguir cualquier trabajo. Como vimos, la mayoría de los nuevos empleos, y ciertamente los mejores, requieren que las personas tengan al menos un nivel mínimo de habilidades de información, como las habilidades aritméticas básicas y la capacidad para usar una computadora.

Esas habilidades se adquieren con educación, y los jóvenes afroestadounidenses y latinos reciben menos educación que los blancos o los asiáticos. Esto es especialmente cierto de los latinos. Como vimos en el capítulo 10, los logros educativos son menores entre los latinos que entre los blancos, los afroestadounidenses o los asiaticoestadounidenses (Hamilton y Hamilton, 2006). Entre los adolescentes afroestadounidenses, la tasa de deserción de la preparatoria sólo es ligeramente más alta que la de los blancos, pero la proporción de afroestadounidenses que obtiene un grado universitario todavía es apenas la mitad que la de los blancos (NCES, 2005). Sin acreditaciones educativas es difícil llegar a los empleos de la nueva economía.

Sin embargo, en el problema del desempleo de las minorías hay más que la falta de educación. Los cambios que han tenido lugar en las zonas urbanas en las décadas recientes han generado una combinación de condiciones graves que es difícil revertir. Los cambios empezaron con la disminución de empleos en la manufacturación que ofrecían altos sueldos y requerían pocas habilidades (Quillian, 2003; Wilson, 1996). A medida que disminuyó la actividad económica en las zonas urbanas deprimidas, mucha gente siguió la ruta de los empleos fuera de las ciudades hacia los suburbios. Las personas que tomaron la iniciativa de mudarse eran las más capaces, las más educadas y las más ambiciosas, incluyendo a líderes comunitarios que habían sido importantes para la constitución y el mantenimiento de instituciones como iglesias, negocios, clubes sociales y organizaciones políticas.

Con la partida de esos líderes de la comunidad se aceleró la espiral descendente de la vida en las ciudades. Los vecindarios se deterioraron y la delincuencia aumentó, dando a los negocios que habían permanecido en las ciudades más incentivos para unirse al éxodo (Wilson, 1996). A medida que disminuía la base impositiva de las ciudades por la partida de los negocios y los ciudadanos más prósperos, la calidad de las escuelas también disminuyó por falta de financiamiento. Para principios de la década de 1980, muchos jóvenes que vivían en las ciudades carecían de las habilidades básicas de lectura y aritmética que eran necesarias incluso para los trabajos iniciales de menor salario. Al disponer de pocos empleos, y dado que muchos carecían de las habilidades que les permitirían tener acceso a los empleos disponibles, se hicieron aún más altas las tasas de delincuencia, consumo de drogas y violencia de pandillas entre los jóvenes de las áreas urbanas.

¿Qué puede hacerse con esta situación compleja y hasta ahora irresoluble? La mayoría de los expertos y de los políticos coinciden en que, dada la cantidad y la gravedad de los problemas de las ciudades, no será suficiente con ofrecer programas de capacitación para el empleo. William Julius Wilson (1996), uno de los sociólogos más destacados en este tema, propuso un enfoque con los siguientes elementos:

- *Mejorar la educación.* El sistema actual de financiamiento local de las escuelas perpetúa la desigualdad porque las zonas pobres como las zonas urbanas deprimidas tienen una base impositiva más pequeña que las ricas, para extraer recursos. El apoyo financiero a las escuelas debería ser más centralizado y más equitativo. Además, debería mejorarse la calidad de los maestros de las zonas urbanas pobres mediante becas que atraigan a los jóvenes prometedores para enseñar en las escuelas de la ciudad y por medio de reformas para la autorización de la licencia y la certificación que requieran que los maestros demuestren competencia en las materias que imparten.
- *Mejorar los programas de transición de la escuela al trabajo.* En Estados Unidos, los jóvenes de las zonas urbanas son más perjudicados por la falta de programas eficaces para la transición de la escuela al trabajo, como lo demuestran sus altas tasas de desempleo. Los programas de los que se dispone en la actualidad (como los que señalamos arriba) son un buen principio, pero deberían ampliarse.
- *Mejorar el acceso al empleo.* Dado que la mayoría de los nuevos empleos se están abriendo en las zonas suburbanas más que en las urbanas, los jóvenes de las zonas urbanas deprimidas están en desventaja porque pocos poseen automóvil y en muchas zonas urbanas estadounidenses el transporte público entre las ciudades y los suburbios es inadecuado. Un sistema en que los jóvenes viajen en vehículos compartidos para llegar a los empleos en las zonas suburbanas mejoraría su acceso al empleo. Además, dado que las nuevas vacantes se llenan no por medio de anuncios clasificados, sino a

través de contactos personales, los jóvenes de las zonas urbanas con alta concentración de desempleo tienen menos información sobre las vacantes en los empleos. Este problema se resolvería mediante la creación en las zonas urbanas de centros de información de empleos.

- *Proporcionar empleos en el servicio público con financiamiento gubernamental.* Las zonas urbanas tienen muchas necesidades que los trabajadores menos capacitados podrían ayudar a resolver en empleos del servicio público. Hacer que los jóvenes desempeñen trabajos como ayudantes de enfermería, supervisores de los patios de juegos, pintores de puentes, rellenadores de baches y empleados de biblioteca no sólo les daría una experiencia laboral útil (y proporcionaría un sucedáneo a los pagos por desempleo y asistencia social), sino que también mejoraría la calidad de la vida en las zonas en que viven, para ellos y para los demás.

Wilson advierte que en las últimas décadas el estado de ánimo político del pueblo estadounidense ha implicado "un alejamiento de los programas sociales, en lugar de acercarlos más" (1996, p. 236), al tipo que se recomienda en esas propuestas. Sin embargo, si puede demostrarse a pequeña escala la eficacia de dichos programas, aumentaría el apoyo político para ellos.

## Trabajo voluntario y servicio comunitario

Además del trabajo pagado que realizan los adolescentes y los adultos emergentes, una proporción importante también realizan trabajo voluntario por poca o ninguna paga. Los especialistas se refieren a este trabajo como **servicio comunitario**, ya que consiste en ofrecerse a atender a miembros de la comunidad sin compensación monetaria (McIntosh, Metz y Youniss, 2005; McLellan y Youniss, 2003; Yates y Youniss, 1996; Youniss y Yates, 1997, 2000).

Los estadounidenses tienen dos veces más probabilidades que las personas de otros países occidentales de participar en el trabajo voluntario ("Helping Hands", 2001), y esto incluye una proporción sorprendentemente alta de adolescentes. De acuerdo con los estudios MTF, de manera reiterada, desde mediados de la década de 1970 hasta el año 2000, alrededor de 22% de los estudiantes del último grado de preparatoria habían dicho que realizaban trabajo voluntario de manera semanal o mensual y otro 45% declaró una participación en el año (Yates y Youniss, 1996; Youniss y Yates, 2000). Si sumamos esas dos cifras, entonces dos terceras partes de los adolescentes estadounidenses dicen que hacen servicio comunitario al menos una vez al año. Este servicio abarca una amplia variedad de actividades, como servir comidas a indigentes, limpiar parques y patios de juegos y recolectar dinero, comida y ropa para los pobres. A menudo el servicio está orientado por una organización comunitaria, como las organizaciones religiosas, 4-H, las niñas y niños exploradores y los clubes de jóvenes de ambos sexos. Además, los gobiernos locales, estatales y federales han realizado numerosos esfuerzos para promover el servicio comunitario entre los adolescentes. Casi 30% de las preparatorias estadounidenses exigen algún servicio comunitario antes de la graduación (HERI, 2005; Metz y Youniss, 2005), lo que podría llamarse el trabajo voluntario involuntario.

## Servicio comunitario y desarrollo adolescente

La investigación sobre los adolescentes y el servicio comunitario se ha enfocado en dos preguntas principales: ¿Cuáles son las características distintivas de los adolescentes que hacen trabajo voluntario? ¿Qué efectos tiene el trabajo voluntario en los adolescentes que lo realizan?

Los adolescentes que se ofrecen a realizar trabajo voluntario tienen un alto sentido de competencia personal (Bloom, 2000), y su desempeño y metas educativas son más altas que los de otros adolescentes (Johnson *et al.*, 1998). En comparación con otros adolescentes, sus ideales son más elevados y perciben más semejanza entre su "yo real" y su "yo ideal" (Hart y Fegley, 1995). También tienen un deseo mayor de ayudar a los otros y un sentido más grande de responsabilidad social, lo que no es sorprendente (Yates y Youniss, 1996). Los adolescentes que prestan servicio comunitario informan que uno de sus padres o ambos también lo hacen (Tierney y Branch, 1992). Con su participación, los padres proporcionan a los adolescentes un modelo para el servicio comunitario y oportunidades concretas para participar (Yates y Youniss, 1996).

Para la mayoría de los adolescentes, el servicio comunitario está motivado por valores tanto individualistas como colectivistas. Por supuesto, es frecuente que estén motivados por valores colectivistas como el deseo de ayudar a otros o la preocupación por los que han sido menos afortunados que ellos. Sin embargo, lo que quizá sea menos obvio, en algunos estudios se ha encontrado que los valores individualistas igualan a los colectivistas como motivación para el servicio comunitario de los adolescentes. Además de querer ayudar a los demás, los adolescentes también se ofrecen a hacerlo porque esto les da un sentido de satisfacción personal y porque les gusta hacer el trabajo. Como dicen Yates y Youniss (1996), es posible que la realización del servicio comunitario "requiera una inversión personal en la cual la acción de ayudar a otros se convierte en parte de la propia identidad, y de esta forma se entiende y se expresa en términos de lo que hace que uno se sienta bien" (p. 91).

Con respecto a los efectos del servicio comunitario, los expertos han observado que forma parte de la socialización política de los adolescentes. Por medio de su participación los adolescentes llegan a interesarse por los problemas sociales y desarrollan una comprensión de sí mismos como miembros de su sociedad (Flanagan *et al.*, 1998; Johnson *et al.*, 1998; McIntosh *et al.*, 2005; Metz, McLellan y Youniss, 2003). En un ejemplo de este efecto, Youniss y Yates (1997, 2000) estudiaron a adolescentes que

se ofrecieron a participar en un comedor de beneficencia para indigentes. En el curso del año de su servicio, los adolescentes empezaron a revalorarse; no sólo reflexionaban sobre sus vidas afortunadas en comparación con la gente con la que trabajaban, sino que también se veían como actores potenciales en la lucha por las reformas necesarias para resolver el problema de los indigentes. Además, los adolescentes empezaron a plantear preguntas acerca de las características del sistema político estadounidense en relación con la falta de vivienda, como las políticas de alojamiento asequible y la capacitación para el empleo. De esta forma, su participación los hizo cobrar más conciencia de sí mismos como ciudadanos, pero también los llevó a ser más críticos de las políticas de su país y a estar más al tanto de su propia responsabilidad en la solución de los problemas sociales.

En otros estudios también se han examinado los efectos a largo plazo de realizar trabajo voluntario durante la adolescencia. En general, en esos estudios se indica que la gente que realiza trabajo voluntario en la adolescencia tiene mayor probabilidad de participar en actividades políticas y en organizaciones voluntarias en la adultez (Sherrod, Flanagan y Youniss, 2002; Yates y Youniss, 1996). Por supuesto, esos estudios no demuestran que el servicio comunitario en la adolescencia sea la causa de que la gente se ofrezca a hacerlo también en la adultez. Como hemos visto, los adolescentes que se ofrecen a participar ya difieren de sus pares en las explicaciones que dan de su mayor participación en el servicio comunitario.

No obstante, el estudio de Youniss y Yates (1997, 2000) y otros estudios (por ejemplo, Flanagan *et al.*, 1998; Johnson *et al.*, 1998; McIntosh *et al.*, 2005; Metz *et al.*, 2003) indican que el servicio comunitario tiene diversos efectos favorables sobre los jóvenes que lo realizan. En un estudio longitudinal reciente se encontró que entre los adolescentes a los que se había pedido en la preparatoria que realizaran servicio comunitario, los estudiantes que indicaron que habrían participado voluntariamente no mostraron cambios relacionados con su participación. Sin embargo, los que se mostraban menos dispuestos a colaborar demostraron un incremento en las medidas de actitudes cívicas y conductas como el interés por los problemas políticos y sociales y por participar en organizaciones cívicas (Metz y Youniss, 2005). Esto indica efectos positivos del servicio comunitario, incluso (de hecho, especialmente) en adolescentes que no estaban dispuestos a participar.



Los voluntarios en los Cuerpos de Paz y en AmeriCorps son casi todos adultos emergentes.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Indica la frecuencia del servicio comunitario que los adolescentes y los adultos emergentes estadounidenses tienen valores colectivistas más fuertes de lo que se habían dado cuenta los especialistas, o no es así, puesto que sólo una proporción relativamente pequeña de los jóvenes participan de manera regular o prolongada en el servicio comunitario?

## Servicio comunitario en la adultez emergente

Al igual que muchos adolescentes, muchos adultos emergentes hacen trabajo voluntario, como trabajar con niños y recolectar y distribuir comida, ropa y otros recursos entre los pobres. Sin embargo, en la sociedad estadounidense el trabajo voluntario que se realiza en la adultez emergente ha adoptado la forma distintiva de dos importantes organizaciones patrocinadas por el gobierno, los Cuerpos de Paz y Americorps.

Los **Cuerpos de Paz** son una organización que envía a voluntarios estadounidenses a otras partes del mundo para ayudar a la gente, proporcionándole conocimientos y habilidades en ámbitos como la atención médica, construcción de viviendas, condiciones de salubridad y producción de alimentos. La organización empezó en 1961, cuando el presidente John F. Kennedy exhortó a los jóvenes que se graduaban de las universidades a dedicar dos años de su tiempo al servicio de aquellos que en otros países carecían de las condiciones para resolver las necesidades básicas de la vida. Los Cuerpos de Paz están abiertos a los adultos (a partir de los 18 años) de cualquier edad, pero los principales participantes han sido los adultos emergentes. Más de la mitad de los voluntarios actuales de los Cuerpos de Paz tienen entre 18 y 25 años (Peace Corps, 2005).

Desde sus inicios, el tamaño de los Cuerpos de Paz creció con rapidez hasta alcanzar la cifra máxima de 15,000 voluntarios en 1966. En total, hasta el año 2005 habían servido más de 178,000 personas. En la actualidad, casi 8,000 voluntarios trabajan en 72 países. Conforman un grupo con mucha educación: 97% tienen título de licenciatura. Los voluntarios trabajan en diversos campos, como educación, ambiente, negocios, agricultura y salud. Durante su servicio reciben una asignación que es apenas

suficiente para permitirles vivir como las otras personas de la comunidad; en otras palabras, no mucho. Sin embargo, al terminar los dos años de servicio, reciben una bonificación de alrededor de 6,000 dólares para ayudarlos a hacer la transición de regreso a la sociedad estadounidense.

La organización señala que la participación en los Cuerpos de Paz tiene como beneficio el mejoramiento de las perspectivas profesionales por la obtención de experiencia en el extranjero, la adquisición de conocimiento transcultural y el aprendizaje del idioma del país anfitrión (Peace Corps, 2000b, 2005). Aunque los voluntarios que regresan de los Cuerpos de Paz han escrito numerosos informes, se han realizado pocos estudios sistemáticos sobre su experiencia y sobre el efecto que ésta tuvo en ellos. Sin embargo, en el año 2000 se publicó la primera encuesta aplicada a los voluntarios que regresaban (Peace Corps, 2000c). Entre los resultados está el hecho de que 94% dijeron que tomarían la misma decisión si tuvieran que hacerlo de nuevo. Además, 78% de los voluntarios que regresaron han participado en servicios comunitarios en su país.

En contraste con los Cuerpos de Paz, el programa de **AmeriCorps** es relativamente reciente: el primer grupo de voluntarios sirvió en 1994. Sin embargo, desde su comienzo, AmeriCorps ha sido más grande que los Cuerpos de Paz. En 1994 participaron más de 20,000 voluntarios y para 2005 más de 70,000 voluntarios de AmeriCorps prestaban sus servicios cada año (AmeriCorps, 2005). Aproximadamente la mitad de los voluntarios son blancos, 25% afroestadounidenses y 13% latinos (Aguirre International, 1999).

La organización AmeriCorps no administra un programa de voluntarios, sino que subvenciona a voluntarios para trabajar en organizaciones comunitarias locales, en labores como dar tutoría a niños y adultos, rehabilitar viviendas de familias de bajos ingresos, vacunar a los niños contra enfermedades y ayudar a las personas con discapacidades y a los ancianos a llevar una vida independiente. Aunque AmeriCorps está abierto a cualquier persona a partir de los 18 años, casi todos los voluntarios son adultos emergentes entre 18 y 25 años. A cambio de su servicio reciben una pequeña asignación, seguro médico y una beca educativa de 4,725 dólares por cada año de servicio (uno o dos años), la cual puede utilizarse para pagar los gastos de la universidad, préstamos estudiantiles ya solicitados o un programa aprobado de capacitación vocacional (AmeriCorps, 2005).

Las evaluaciones del programa AmeriCorps han mostrado que proporciona beneficios tanto a los adultos emergentes como a sus comunidades (Simon y Wang, 2002). En una evaluación de una muestra aleatoria de voluntarios antes y después de su participación en el programa se vio que 76% habían progresado significativamente en las cinco "habilidades para la vida" que se examinaron: comunicación, interpersonal, solución analítica de problemas, comprensión de las organizaciones y utilización de la información de la tecnología (Aguirre International, 1999). En un estudio independiente resultó que cada dólar de impuestos que se gasta en el programa AmeriCorps trae un beneficio directo y demostrable de 1.60 a 2.60 para la comunidad en la que sirvió el voluntario (AmeriCorps, 2000).

El servicio militar es otro servicio en el que participan muchos adultos emergentes. En varias ocasiones durante el siglo XX (la Primera y la Segunda Guerras Mundiales, la Guerra de Corea y la mayor parte de la Guerra de Vietnam) los jóvenes estadounidenses estaban obligados a servir en el ejército, pero desde inicios de la década de 1960 el ejército está conformado por voluntarios. Los adultos emergentes que se ofrecen a cumplir el servicio militar tienen varias diferencias con otros adultos emergentes (Bachman, Segal, Freedman-Doan y O'Malley, 2000). Tienen mayor probabilidad de provenir de familias con nivel socioeconómico bajo. Sus calificaciones en la preparatoria son mediocres (ni arriba ni muy abajo del promedio) y sus aspiraciones universitarias son escasas. Los afroestadounidenses y los latinos tienen mayor probabilidad de enlistarse que los blancos. Las motivaciones para el reclutamiento incluyen al patriotismo, por supuesto, pero también la perspectiva de recibir dinero, apoyo educativo y capacitación para el trabajo, así como la creencia de que el servicio militar puede promover el desarrollo de cualidades personales como la madurez, la responsabilidad y la disciplina (Griffith y Perry, 1993).

¿Cómo influye el servicio militar en el desarrollo de los adultos emergentes? La respuesta es contradictoria (Gade, Lakhani y Kimmel, 1991). La mayoría de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra de Vietnam creían que el servicio militar había ampliado su intelecto y les había dado más confianza en sí mismos, pero muchos tuvieron dificultades para hacer la transición a un empleo civil después del servicio y era más probable que los veteranos de Vietnam tuvieran problemas de alcoholismo, sobre todo si habían atestiguado combates intensos (Bookwala, Frieze y Grote, 1994). Para los veteranos más recientes, desde el establecimiento del servicio militar voluntario, se ha encontrado que los efectos del servicio militar son en buena medida positivos (Gade *et al.*, 1991). Los veteranos dicen que el servicio los benefició de múltiples formas, incluyendo seguridad en sí mismos, disciplina, habilidades de liderazgo y capacidad de trabajar con otros. Se ha encontrado que los beneficios son más grandes para los afroestadounidenses y los latinos, quienes reciben en el ejército oportunidades educativas y de capacitación para el trabajo a las que no tienen fácil acceso en el mundo civil. Sin embargo, la muerte de más de 2,000 soldados estadounidenses en la guerra de Irak (la mayoría adultos emergentes) es un recordatorio aleccionador de que para los adultos emergentes que se unen al ejército sus mayores oportunidades educativas y ocupacionales incluyen riesgos graves.

## Recapitulación

En este capítulo analizamos el trabajo en las culturas tradicionales, la historia del trabajo de los jóvenes en Occidente y el esquema actual de trabajo entre los adolescentes y los adultos emergentes de Occidente. Los principales puntos que revisamos son los siguientes:

- En las culturas tradicionales los adolescentes trabajan al lado de sus padres, los muchachos en trabajos como cacería, pesca y agricultura, las chicas en tareas como recolección, cuidado de los niños y trabajo doméstico. Sin embargo, prácticamente todas las culturas tradicionales se están industrializando debido a la globalización. En muchos de estos países el resultado es que las personas, en especial los adolescentes, quedan sometidas a condiciones terribles de trabajo con un salario muy bajo, en granjas y plantaciones comerciales, en fábricas y en la prostitución.
- Antes de la industrialización, los adolescentes de los países occidentales por lo general trabajaban al lado de sus padres, los muchachos con el padre principalmente en la agricultura, y las muchachas con la madre, sobre todo en el cuidado de los niños y los quehaceres domésticos. Durante el siglo XIX, los adolescentes eran una parte sustancial de la fuerza de trabajo en las fábricas.
- Desde la Segunda Guerra Mundial la proporción de adolescentes estadounidenses que trabajan medio tiempo aumentó de manera notable, por lo que ahora más de tres cuartas partes de los estudiantes del último grado de preparatoria tienen un empleo de medio tiempo. Los resultados de investigaciones sobre los efectos de trabajar medio tiempo durante la preparatoria son complejos, pero hay evidencias muy sólidas de que trabajar más de 10 horas a la semana tiene diversos efectos negativos.
- Para la "mitad olvidada" de los adultos emergentes estadounidenses que después de la preparatoria pasan al trabajo de tiempo completo en lugar de asistir a la universidad, las perspectivas se han ido borrando a lo largo de los pasados 30 años a medida que los empleos bien pagados para trabajadores poco calificados se han vuelto más escasos en la economía estadounidense y que las preparatorias no han logrado proporcionar a los jóvenes las habilidades que necesitan para obtener los mejores empleos que están disponibles en la nueva economía tecnológica.
- La mayoría de los países europeos tienen un programa nacional de transición de la escuela al trabajo que coordina la educación secundaria con las necesidades de los patrones, por ejemplo, mediante el adiestramiento de aprendices. En Estados Unidos se ha demostrado que los programas de transición de la escuela al trabajo son eficaces en una escala más bien pequeña, pero en la actualidad hay poco apoyo político para un programa nacional de transición de la escuela al trabajo.
- La teoría del desarrollo ocupacional de Super se enfoca en la adolescencia y la adultez emergente como un periodo importante que contiene etapas de cristalización, especificación y ejecución.
- La teoría de Holland describe seis tipos de personalidad y los empleos para los cuales son más adecuados. Sin embargo, casi todas las personas tienen características de personalidad que encajan en más de un tipo, y la mayoría de las ocupaciones pueden ser realizadas bien y a satisfacción por individuos con diversas características de personalidad.
- La mayoría de los adultos emergentes cambian de empleo durante varios años mientras buscan uno que no sólo les ofrezca un buen salario, sino que también coincida con su identidad y en el que se realicen. Sus exploraciones del trabajo a menudo son irregulares y asistemáticas.
- El desempleo es muy frecuente entre los adultos emergentes afroestadounidenses y latinos de las ciudades estadounidenses debido a que en los últimos 30 años disminuyeron los empleos en la manufacturación que requerían pocas habilidades y ofrecían altos sueldos.
- El trabajo voluntario (servicio comunitario) es común entre los adolescentes y los adultos emergentes estadounidenses. Tres voluntariados importantes para los adultos emergentes son los Cuerpos de Paz, AmeriCorps y el servicio militar.

Debido a que en los países industrializados la mayoría de los adolescentes pasan muchos años en la escuela, el trabajo cumple un papel menor en su vida que entre los jóvenes de los países en vías de desarrollo. El trabajo que la mayoría de los adolescentes estadounidenses realizan no es el que esperan o quieren hacer después de la adolescencia. Con todo, es sorprendente cuántos adolescentes pasan 20 horas o más por semana en un empleo, sobre todo porque reconocen que su empleo como adolescentes no los ayuda a desarrollar las habilidades que requieren para el trabajo adulto. En la adolescencia trabajan para financiar una vida recreativa activa, y para ellos la diversión es lo bastante importante para que estén dispuestos a pasar un número considerable de horas a la semana en un empleo que les permita pagarla. Es una paradoja: ceden su tiempo libre por un empleo para poder gastar más dinero en el tiempo libre que les queda. Al actuar de esa manera, sacrifican su des-



empeño escolar, lo cual puede tener efectos reales en el rendimiento que vayan a tener en sus ocupaciones futuras.

Los adultos emergentes enfrentan diferentes desafíos laborales. Para ellos, el trabajo adquiere más importancia como la base de sus ocupaciones de adultos. En los países industrializados, la dificultad fundamental de los adultos emergentes es revisar la variedad, en ocasiones intimidante, de posibles ocupaciones y elegir una trayectoria ocupacional que les resulte satisfactoria y bien pagada. También tienen que ver que la trayectoria elegida esté a su alcance y que tendrán éxito en la búsqueda del trabajo que quieren.

En los países en vías de desarrollo, encontrar trabajo es más problemático para los jóvenes. La economía de las generaciones de sus padres y abuelos está desapareciendo bajo la influencia de la globalización, por lo que muchos creen que es inútil aprender las habilidades que antes eran fundamentales para el trabajo en su cultura. Sin embargo, las alternativas que justo ahora les ofrecen sus economías en vías de industrialización son en su mayor parte desalentadoras y representan un trabajo arduo en condiciones peligrosas, insalubres y de explotación. La historia de la experiencia laboral de los adolescentes en Occidente indica que en el siglo XXI los jóvenes de los países en vías de desarrollo experimentarán cambios que traigan mejores condiciones de trabajo, salarios más altos y más años en la adolescencia y la adultez emergente dedicados a la educación y la preparación para trabajos significativos que elijan ellos mismos. Sin embargo, esto no sucederá por algún mecanismo inevitable de la historia (si es que sucede), sino a través del activismo de personas comprometidas en sus propios países, así como en los países industrializados.

## Términos clave

adiestramiento de aprendices 370
AmeriCorps 381
Cuerpos de Paz 380
desempleo 377
desviación ocupacional 364
esclavitud por deudas 356
mitad olvidada 367
nuevas habilidades básicas 368
Organización Internacional del Trabajo (OIT) 356
segundo turno 375
servicio comunitario 379
tasa de retención 366

## Recursos en Internet

**http://www.ilo.org**
Sitio electrónico de la Organización Internacional del Trabajo, un organismo de las Naciones Unidas dedicado a recolectar información acerca de las condiciones de trabajo del mundo para mejorarlas. Entre sus prioridades se encuentran la eliminación del trabajo infantil y mejorar las condiciones laborales de los adolescentes.

**http://www.peacecorps.gov** y **http://www.americorps.gov**
Estos sitios contienen información acerca de los Cuerpos de Paz y AmeriCorps, incluyendo investigaciones sobre los programas e información sobre cómo unirse a ellos.

## Para lecturas adicionales

Barling, J. y Kelloway, E. K. (1999). *Young workers: Varieties of experience.* Washington, DC: American Psychological Association. Los autores de los capítulos de esta compilación subrayan que el empleo no necesariamente es bueno o malo para los adolescentes, sino que tiene efectos diferentes dependiendo de las características del trabajo y del adolescente.

Booth, A., Crouter, A. C. y Shanahan, M. (comps.) (1999). *Transitions to adulthood in a changing economy: No work, no family, no future?* Westport, CT: Praeger. Contiene varios capítulos interesantes sobre el trabajo en la adultez emergente, la mayoría de sociólogos.

Greenberger, E. y Steinberg, I. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment.* Nueva York: Basic Books. Un estudio clásico, realizado por dos destacados psicólogos, sobre los efectos del trabajo en los adolescentes. Se ponen de relieve los efectos negativos del trabajo, en especial para adolescentes que trabajan más de 15 horas a la semana.

Murnane, R. J. y Levy, F. (1997). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy.* Nueva York: Free Press. Los autores examinan las perspectivas de empleo para los adultos emergentes que no van a la universidad, 10 años después de la publicación de *The Forgotten Half: Non-College Youth in America.* Concluyen que hay muchas oportunidades prometedoras, pero que los adultos emergentes que no fueron a la universidad no aprendieron en la preparatoria lo suficiente para aprovecharlas. Los autores hacen sugerencias específicas para rectificar este problema.

CAPÍTULO 12

# Los medios de *comunicación*




LOS MEDIOS Y EL DESARROLLO DE LOS JÓVENES

TEORÍAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS

CINCO USOS

LOS MEDIOS Y LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

MEDIOS POLÉMICOS

NUEVOS MEDIOS

LOS MEDIOS Y LA GLOBALIZACIÓN

En 1774, el gran escritor alemán Johan Wolfgang von Goethe publicó *Las cuitas del joven Werther*, acerca de un joven que se suicida desesperado por el amor no correspondido de una mujer casada. La novela se volvió popularísima de inmediato en toda Europa; inspiró poemas, obras de teatro, óperas, canciones, incluso joyería y el perfume femenino "Eau de Werther". Sin embargo, la novela generó al mismo tiempo una gran controversia. En algunas partes de Alemania fue prohibida por temor a que los jóvenes lectores la interpretaran como una invitación al suicidio, y en Dinamarca, la traducción propuesta fue prohibida por la misma razón. Aunque en la actualidad se considera que no tienen fundamento las afirmaciones de que Werther causó una epidemia de suicidios en Europa (Hulse, 1989), en un caso verificado, una joven mujer que fue abandonada por su amante, se ahogó en el río, detrás de la casa de Goethe en Weimar, Alemania, con una copia de Werther en su bolsillo. La controversia sobre el libro perturbó a Goethe lo suficiente para hacerlo agregar un epígrafe a la edición de 1775 de la novela en el que exhortaba a sus lectores a no seguir el ejemplo de Werther.

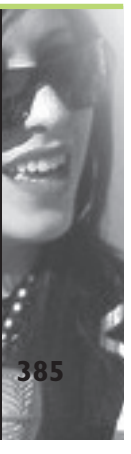


En la época de Goethe, como en la nuestra, la pregunta sobre el efecto de los medios ha sido una fuente de debate y preocupación, que se enfoca de manera particular en la vida de los adolescentes. Un ejemplo más reciente tuvo lugar en el otoño de 1993, en relación con una película llamada *The Program*, distribuida por la compañía Walt Disney. La película, acerca de unos jugadores y su entrenador de futbol universitario, desató la polémica por una escena en la que uno de los jugadores demuestra su dureza masculina recostándose por la noche en medio de una transitada carretera, mientras los carros y camiones pasaban rozándolo. Algunos adolescentes que vieron la película intentaron imitar lo que hizo el doble de la película. Un chico de 18 años de Pensilvania murió y otros dos resultaron lesionados gravemente, al grado de que uno quedó paralizado. En respuesta a las protestas, Disney retiró a toda prisa la película y eliminó la escena en cuestión, a la vez que se negaba rotundamente a responsabilizarse por los imprudentes actos de los muchachos.

Es un claro ejemplo del efecto de los medios. No hay duda de que los muchachos estaban imitando un comportamiento que habían visto en la película. La habían visto apenas unos días antes y los amigos que los acompañaban la noche del accidente declararon luego que estaban imitando al doble que vieron en la película.

Al mismo tiempo, este ejemplo ilustra por qué es difícil establecer una relación causa-efecto simple entre los medios que frecuentan los adolescentes y su comportamiento posterior. Literalmente cientos de miles de personas (la mayoría adolescentes) vieron la película con la escena polémica (fue exhibida simultáneamente en 1,220 salas de cine, e incluso un cálculo conservador de 100 personas por cine daría un total de 100,000 espectadores), pero los incidentes ocurridos como resultado de que los adolescentes imitaran esa escena fue de tres. Incluso si se calcula sobradamente que un número 100 veces mayor de adolescentes hubieran imitado la escena y resultado lesionados en el proceso, la proporción total de adolescentes afectados por la escena hasta el punto de imitarla alcanzaría la cuarta parte del 1% de las personas que la vieron. Es claro entonces que los adolescentes que imitaron la escena poseían rasgos o circunstancias



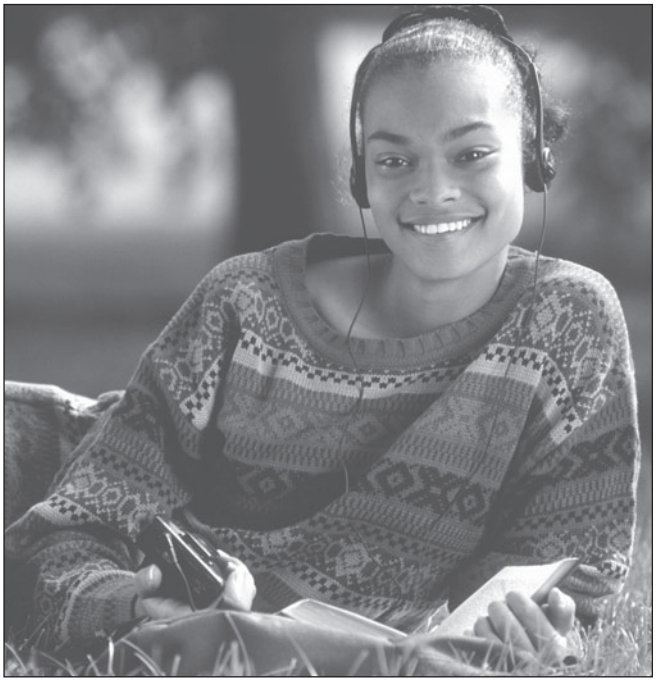


que los llevaron a hacerlo, lo que no sucedió con la gran mayoría de los espectadores.

Este incidente ilustra tanto la profundidad de los efectos que pueden tener los medios en los adolescentes como la complejidad de seguir la pista de esos efectos. Los debates sobre los efectos de los medios suelen estar polarizados: en un extremo se encuentran los que los culpan de manera simplista por todos los daños sociales, y en el otro extremo los que descartan por completo (también de manera simplista) todos los reclamos sobre los efectos de los medios como no verificables. Creo que ambos extremos están equivocados, y en este capítulo presentaré un enfoque más complejo (y espero que más apegado a la realidad) para entender la forma en que los jóvenes utilizan los medios.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Si una o dos personas de un millón que vieron una película o escucharon una canción resienten una influencia negativa, ¿es razón suficiente para prohibir o retirar de la circulación la película o la canción, o deberían las personas, incluyendo a los adolescentes, responsabilizarse de su respuesta a los medios?



Los adolescentes estadounidenses escuchan en promedio dos horas de música al día.

## Los medios y el desarrollo de los jóvenes

Ninguna explicación del desarrollo de los jóvenes podría estar completa sin una descripción del uso que hacen de los medios. Música grabada, televisión, películas, revistas e Internet son parte del ambiente cotidiano de casi todos los jóvenes que crecen en los países industrializados (y como veremos, también cada vez más en los países en vías de desarrollo). El adolescente estadounidense ordinario escucha música casi dos horas al día y ve televisión otras dos horas (Roberts, Foehr y Rideout, 2005). (Además, 40% de las secundarias estadounidenses comienzan el día con noticias y *publicidad* transmitida por Canal Uno, un programa escolar de noticias por televisión para adolescentes [Palmer, 2006].) También los adolescentes europeos y japoneses ven televisión por un promedio de casi dos horas al día (Flammer, Alsaker y Noack, 1999; Stevenson y Zusho, 2002). En Estados Unidos, los adolescentes ven más películas que cualquier otro segmento de la población; más de 50% de los adolescentes de 12 a 17 años van al cine por lo menos una vez al mes (Brown, Steele y Walsh-Childers, 2002). Entre las muchachas, 70% dicen que leen revistas con regularidad (Walsh-Childers, Gotthoffer y Lepre, 2002). Cerca de 90% de los adolescentes estadounidenses tienen acceso a computadoras tanto en su casa como en la escuela y las usan para trabajos escolares, para conectarse a Internet y para enviar correos electrónicos (Roberts *et al.*, 2005).

Agregue videos, libros y periódicos, y el total equivale a una parte importante de las experiencias diarias de los adolescentes. En conjunto, los adolescentes estadounidenses dedican alrededor de ocho horas diarias al consumo de los medios, como actividad principal y como fondo para otras actividades (Roberts *et al.*, 2005). Cerca de una cuarta parte del uso de los medios incluye a varios; por ejemplo, los adolescentes oyen música mientras envían correos electrónicos o leen una revista mientras ven televisión. Muchos adolescentes usan los medios a solas y más de la mitad tienen un reproductor de videos o DVD en su cuarto, dos terceras partes tienen su propia televisión y casi todos tienen un radio o reproductor de discos compactos. Hay pocas estadísticas sobre el uso de los medios entre los adultos emergentes, pero no hay razón para pensar que el uso de los medios disminuya entre la adolescencia y la adultez emergente. De hecho, podría proponerse la hipótesis de que el uso de los medios es mayor entre los adultos emergentes que entre los adolescentes debido a que pasan más tiempo a solas (Arnett, 2004a; Brown, 2006).

Otra razón para considerar la relación de los medios con el desarrollo de los jóvenes es la gran preocupación por los efectos que los medios pueden tener en ellos. Por lo general se considera que estos efectos son negativos (Brown y Witherspoon, 2002; Villani, 2001). Se culpa a la televisión de inspirar a los jóvenes para que beban alcohol, tengan prácticas sexuales inseguras, se comporten de manera agresiva y tengan ideas estereotipadas

acerca de los roles de género. Se culpa a la música de motivar a los jóvenes a cometer actos violentos contra otros o contra ellos mismos. También las películas y los juegos de computadora son culpados por la violencia. A las revistas se les culpa por promover una figura femenina ideal que es tan delgada que muchas chicas se consumen en el intento por imitarla. Se acusa a Internet de promover el aislamiento social y hacer vulnerables a los adolescentes a adultos depredadores sexuales. Dada toda esta controversia sobre los medios y los jóvenes, es importante considerar lo que muestran las evidencias empíricas acerca de la validez de las acusaciones. Y también es importante considerar la posibilidad de que los medios tengan efectos positivos.

Por lo tanto, en este capítulo veremos primero las teorías sobre la influencia de los medios, enseguida revisaremos algunos de los usos de los medios que son característicos entre los jóvenes y las necesidades de desarrollo que se reflejan en estos usos. Esto incluirá un análisis de cómo se relaciona la socialización proveniente de los medios con la socialización que viene de otras fuentes, como los padres, los pares y la escuela. En la segunda mitad del capítulo examinaremos la investigación concerniente a varios medios controvertidos, como los programas de televisión violentos y los juegos de computadoras, el sexo en la música, la publicidad de cigarrillos e Internet. Por último consideraremos dos nuevos medios (Internet y los teléfonos celulares) y el papel que cumplen los medios en la globalización de la adolescencia.

## Teorías sobre la influencia de los medios

Dos teorías han desempeñado un papel destacado al orientar la forma en que los expertos entienden la influencia de los medios en los jóvenes. La *teoría del cultivo* afirma que ver televisión da forma o "cultiva" gradualmente la visión del mundo de una persona, de modo que con el paso del tiempo llega a ser similar a la imagen que difunde la televisión (Gerbner, Gross, Morgan y Signorelli, 1994; Tan, Tan y Gibson, 2003). Por ejemplo, se ha encontrado que las adolescentes que ven telenovelas son más propensas que otras chicas a creer que las madres solteras llevan una vida relativamente sencilla, porque así es como suele describirse a las madres solteras en las telenovelas (Larson, 1996).

Un aspecto de la teoría del cultivo se conoce como el síndrome del mundo malo (Gerbner *et al.*, 1994). En este síndrome, cuanta más televisión vean las personas, es más probable que crean que el mundo es un lugar peligroso, que las tasas de delincuencia son altas y están creciendo y que están en peligro de ser víctimas de un crimen (Romer, Jamieson y Aday, 2003). De acuerdo con la teoría del cultivo, las personas lo creen porque la televisión presenta delitos y violencia en dramatizaciones y noticiarios, lo que inculca en los televidentes la visión de que el mundo es malo, violento y peligroso.

La segunda teoría importante sobre la influencia de los medios es la *teoría del aprendizaje social* (Bandura, 1994; Tan *et al.*, 2003). Según esta teoría, es más probable que la gente imite las conductas que ve ejemplificadas por modelos que sacan una recompensa o que cuando menos no son castigados. En un famoso experimento conocido como el estudio del "Muñeco Bobo", un grupo de niños miraban a un adulto que pateaba y golpeaba a un muñeco con aspecto de payaso ("Bobo"). Después los niños imitaron el comportamiento del adulto de manera casi exacta. Durante los últimos 40 años se han realizado cientos de estudios sobre los medios usando la teoría del aprendizaje social como marco de referencia (Wade y Travis, 2003). Por ejemplo, en algunos estudios se ha encontrado que una mayor exposición al contenido sexual de la televisión se relaciona con un inicio más temprano de las relaciones sexuales, y se considera que esto es un indicador de que los adolescentes toman como modelo a los personajes de la televisión para su comportamiento sexual (Brown *et al.*, 2002). Muchos de los estudios que se basan en la teoría del aprendizaje social se han interesado en la relación entre televisión y agresión, como veremos adelante con más detalle.

Tanto la teoría del cultivo como la teoría del aprendizaje social hacen hincapié en los efectos de los medios, a la vez que describen al receptor de estos medios como un individuo más bien pasivo y fácil de manipular. En las investigaciones que se basan en estas teorías, las correlaciones entre el uso de los medios y las actitudes o comportamiento se interpretan como casualidad, porque se presume que los medios tienen efectos y el consumidor es un receptor pasivo de esos efectos. Sin embargo, se ha propuesto un enfoque alternativo que reconoce que el papel que representan los medios en la vida de los adolescentes y otros es más complejo que una simple relación causal. Esta aproximación se conoce como el **enfoque de usos y gratificaciones** y recalca la noción de los espectadores como consumidores activos de los medios (Paik *et al.*, 2001; Pierce, 2006; Rubin, 1993). En este capítulo tomaremos ese enfoque como marco de referencia.

El enfoque de usos y gratificaciones se basa en dos principios fundamentales. El primero es que las personas son distintas y por eso escogen de manera diferente qué medios frecuentan. Por ejemplo, no a todos los adolescentes les gustan los programas de televisión violentos; el enfoque de usos y gratificaciones supone que los adolescentes a los que les gustan estos programas difieren de los adolescentes a los que no les gustan, antes de cualquier efecto que ocasione ver programas de televisión violentos (Haridakis y Rubin, 2003). El segundo principio es que las personas que consumen el mismo

producto de los medios responden de diferentes maneras, de acuerdo con sus características. Por ejemplo, algunas adolescentes leen revistas para quinceañeras y responden sintiéndose extremadamente inseguras de su aspecto en comparación con las modelos de las revistas, mientras que otras muchachas leen la misma revista sin que les afecte (Brown *et al.*, 2002).

Recientemente, Jane Brown y sus colaboradores (Brown *et al.*, 2002; Steele, 2006) presentaron un modelo de cómo funciona la teoría de usos y gratificaciones en la vida de los adolescentes. En la figura 12.1 se muestra una ilustración de su modelo, conocido como el *modelo de práctica de los medios*. Como se puede ver, el modelo propone que los adolescentes utilizan los medios de manera activa. No todos los adolescentes muestran preferencia por los mismos medios. Más bien, la identidad de cada adolescente motiva la *selección* de los productos de los medios. Poner atención a ciertos productos de los medios lleva a *interactuar* con esos productos, lo que significa que los productos son evaluados e interpretados. Luego los adolescentes se dedican a la *aplicación* del contenido del medio que han elegido. Así, incorporan el contenido a su identidad (por ejemplo, las chicas que responden a las modelos delgadas tratando de adelgazar) o se resisten; por ejemplo las muchachas que rechazan a las modelos delgadas como un ideal falso. Su identidad en desarrollo motiva luego nuevas selecciones de los medios, y así sucesivamente.

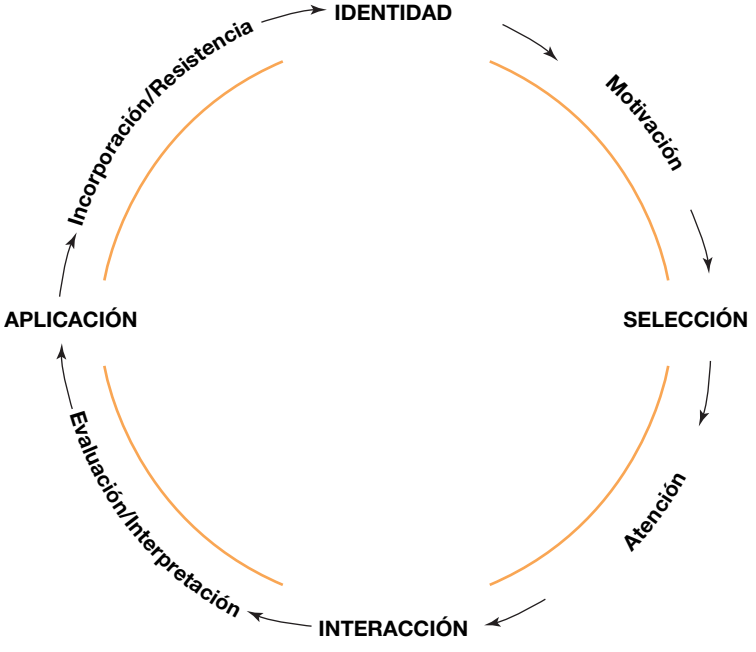



**FIGURA 12.1** El modelo de práctica de los medios.
Fuente: Brown *et al.* (2002), p. 9.

En lugar de considerar que los jóvenes son blancos pasivos y sujetos fáciles a la influencia de los medios, el enfoque de usos y gratificaciones pregunta qué *usos* o propósitos motivan a los jóvenes a ver un programa de televisión, ir al cine, escuchar un disco, leer una revista o navegar en Internet. ¿Qué *gratificaciones* o satisfactores reciben del medio que han elegido? De igual modo, el modelo de la práctica de los medios cuestiona la forma en que los adolescentes seleccionan, interactúan y aplican los productos de los medios en el curso del desarrollo de la identidad. Conservaremos estas preguntas en primer plano mientras analizamos los medios en este capítulo. Iniciamos echando un vistazo a cinco de los principales usos que hacen los jóvenes de los medios.

## Cinco usos

Cabe señalar cinco usos que los adolescentes hacen de los medios (Arnett, 1995b): entretenimiento, formación de la identidad, búsqueda de sensaciones, afrontamiento e identificación con la cultura juvenil. Esto no significa que sean los únicos usos de los medios que usan los jóvenes, sino que representan los usos más comunes (para otras tipologías, vea Blumler, 1979; Lull, 1980; Rubin, 1979). Todos los usos descritos, excepto el de entretenimiento, están relacionados con el *desarrollo* en el sentido de que es más probable que se observen en adolescentes y adultos emergentes que en los niños o los adultos (Arnett, 1995b).

### Entretenimiento

Los adolescentes y adultos emergentes, como los niños y los adultos, a menudo utilizan los medios simplemente por entretenimiento, como una parte divertida de su tiempo libre (Brake, 1985; Nabi y Krcmar, 2004). A menudo la música acompaña el tiempo libre de los jóvenes, cuando manejan el auto, cuando están con sus amigos o cuando están a solas en su cuarto para meditar (Larson, 1995). La motivación más mencionada por los adolescentes para escuchar música es "por diversión" (Tarrant, North y Hargreaves, 2000). Muchos adolescentes ven la televisión para alejarse de los problemas personales con un entretenimiento que es pasivo, los distrae y no es exigente (Larson, 1995; Roberts y Foehr, 2004). Es claro que el entretenimiento es también uno de los usos que buscan los jóvenes en las películas y en las revistas. Los jóvenes usan los medios para divertirse, distraerse y pasar el tiempo.

## Formación de la identidad

*"[Me gustaría ser como] una combinación de Cher, Madonna y Tina Turner porque las tres tienen actitud y saben lo que quieren."*

—Stephanie, 13 años (en Currie, 1999, p. 262)

*"Me gusta ver en las revistas* YM *y* Seventeen *el horóscopo y cómo eres: tu color y si eres una 'persona de tierra' o 'persona de agua', algo así. Te dicen quién eres."*

—Lauren, 14 años (en Currie, 1999, p. 154)

Como vimos en capítulos anteriores, uno de los retos más importantes de la adolescencia y la adultez emergente es la formación de una identidad, el desarrollo de una noción de los valores, habilidades y deseos individuales para el futuro. En las culturas que tienen medios, proporcionan materiales que los jóvenes usan para construir su identidad (Boehke, Muench y Hoffman, 2002). Parte de la formación de la identidad consiste en pensar en la persona que a uno le gustaría ser, y en los medios los adolescentes encuentran yos ideales y yos temidos a los cuales imitar y evitar. El uso de los medios para estos propósitos se refleja en las fotos y carteles que los adolescentes ponen en sus habitaciones, que por lo general son estrellas del entretenimiento y los deportes (véase el apartado Enfoque en la investigación).

Los medios también ofrecen a los adolescentes información que de otra manera no estaría a su alcance y que puede ser usada para construir su identidad. Por ejemplo, los adolescentes pueden conocer en la televisión o las revistas posibles ocupaciones (Clifford, Gunter y McAleer, 1995). En mi investigación sobre adolescentes aficionados al heavy metal (de los que abajo hablaremos con más detalle), más de una tercera parte, inspirados por sus héroes del heavy metal, comentaron su intención de dedicarse profesionalmente a la música, de preferencia como héroes del heavy metal también (Arnett, 1996).

Un aspecto importante de la formación de la identidad, y por el cual los adolescentes utilizan en especial los medios, es la identidad del rol de género (Hust, 2006; Steele y Brown, 1995). Los adolescentes toman los ideales de lo que significa ser hombre o mujer en parte de los medios, en los que se presentan ideales de aspecto y de comportamiento. Los adolescentes usan la información ofrecida por los medios para aprender guiones románticos y sexuales (Brown *et al.*, 2002); por ejemplo, cómo acercarse por primera vez a una posible pareja romántica, qué hacer en una cita e incluso cómo besar. En un estudio reciente de los mensajes de los adolescentes en las salas de pláticas de Internet se encontró que el intercambio de información sobre la identidad permite a los participantes "formar parejas" con compañeros de su elección, sin importar la naturaleza incorpórea de los participantes en la sala de pláticas (Subramanyam, Greenfield y Tynes, 2004). Los autores concluyeron que el mundo virtual de las salas de pláticas puede ofrecer a los adolescentes un ambiente más seguro que el mundo real para explorar la nueva sexualidad. Tanto para los niños como para las niñas, género, sexualidad y relaciones son fundamentales para la exploración y formación de la identidad por los que los adolescentes usan los medios (Ward, 1995).

Las revistas son un medio en el que los roles de género son un tema especialmente común, en particular las que se dirigen a las adolescentes. Como se mencionó en el capítulo 5, la mayor parte del espacio de las revistas más populares para las jovencitas está dedicado a publicidad y artículos que se enfocan en la apariencia física, las relaciones heterosexuales y la sexualidad (Currie, 1999; Kim, 2006; Walsh-Childers, Gotthoffer y Lepre, 2002). En contraste, las revistas más populares entre los adolescentes están dedicadas a los deportes, juegos de computadora, chistes y autos, con poca o ninguna mención de cómo mejorar la apariencia física o cómo relacionarse con las chicas o cualquier tema relacionado con la sexualidad (Kantrowitz y Wingert, 1999; Taylor, 2006).

Sin embargo, estas diferencias de género en las revistas cambian en la adultez emergente. Las revistas para las mujeres jóvenes insisten en la apariencia física, la sexualidad y las relaciones heterosexuales, igual que las revistas para las muchachas, pero las revistas para los hombres jóvenes, como *Maxim* y *GQ,* también dedican una parte importante del contenido a estos temas, en contraste con las revistas que son populares entre los adolescentes.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Qué cree que explique por qué la apariencia física y las relaciones son prácticamente el único tema en las revistas leídas por las adolescentes, pero que apenas se tocan en las revistas leídas por los muchachos?

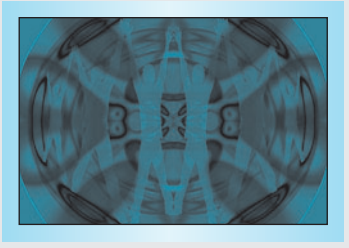
## Sensaciones fuertes

La **búsqueda de sensaciones** es una característica de la personalidad que se define por el grado en que una persona disfruta la *novedad* y la *intensidad* de las sensaciones. Los adolescentes y adultos emergentes califican más alto en la búsqueda de sensaciones que los adultos (Arnett, 1994b; Zuckerman, 2003), y ciertos medios ofrecen las sensaciones intensas y novedosas que atraen a mucha

## Enfoque en la *investigación*

### El uso de los medios en la recámara de los adolescentes

Jane Brown y sus colaboradores se han valido de diversos métodos creativos para estudiar el uso que hacen los adolescentes de los medios (Brown *et al.*, 2002). En un estudio (Brown, White y Nikopolou, 1993) pidieron a chicas adolescentes que llevaran un diario acerca de todo lo que vieran en los medios sobre sexo y relaciones. En otro estudio (Steele y Brown, 1995), hicieron que estudiantes del último grado de preparatoria se entrevistaran mutuamente acerca de cómo utilizaban los medios en su recámara, incluyendo televisión, revistas y estéreos, así como decoraciones que reflejaran el uso de los medios (carteles de músicos de rock, estrellas deportivas, etcétera). Otro método que utilizaron en su investigación es lo que llaman "paseo por la habitación", en el que los investigadores de hecho se "paseaban" por la recámara de los adolescentes y les pedían que les describieran todo lo que tuviera un significado o importancia especial para ellos, lo que por lo regular incluía numerosos objetos mediáticos (carteles, fotos de revistas, discos compactos y cintas de casetes, etcétera).



Todos estos métodos de investigación son cualitativos. El propósito no es cuantificar las experiencias en patrones que se vacíen en cifras y puedan analizarse con pruebas estadísticas, sino enfocarse en la experiencia de los individuos y en la forma en que interpretan y expresan sus experiencias.

Los métodos cualitativos arrojan mucha información sobre la vida de los adolescentes en lo individual, como en estas dos descripciones:

> En la recámara de Rachel [de 14 años], la cama está cubierta de ropa, casetes y revistas, un teléfono rojo y el reproductor de casetes. Las paredes estaban cubiertas con carteles de los Beatles, los B52s y un lascivo músico de rock con las manos en los bolsillos. Los carteles cubren un grabado de arte impresionista de una pequeña niña con flores. Una pared está llena de recortes de publicidad de las revistas con fotos de hombres musculosos y mujeres delgadas que modelan lo último de la moda.
>
> Jack, de 16 años y estudiante de segundo año de la preparatoria, resguarda en su habitación una mezcla ecléctica de objetos de la niñez y fantasías y aspiraciones de la adolescencia. En una pared, en una caja de madera exhibe una colección carritos, cuidadosamente armados durante la primaria. En un anaquel se apilan las cintas "mezcladas" que ahora son su pasatiempo. Colgado en la parte más alta hay un oso de peluche vestido con un traje blanco de marinero [...] En la pared junto a su cama hay cosas más actualizadas: un cartel de Ferrari Testarossa, fotos de chicas recortadas de revistas. "Si lucen bien", explicó Jack, "las pongo ahí en la pared" (Steele y Brown, 1995, pp. 551-552).

gente joven. En general, la búsqueda de sensaciones se relaciona con mucho consumo de medios en la adolescencia, en especial la televisión, música y juegos de computadora (Lachlan, 2006; Roberts *et al*, 2005).

Muchos productos de los medios atraen a los adultos tanto como a los jóvenes, pero algunos atraen exclusivamente a la gente joven, lo que se debe, al menos en parte, a la intensidad de las sensaciones de la estimulación. La audiencia de las películas de "acción" está compuesta en su mayor parte por hombres adolescentes y adultos emergentes, porque es el segmento de la población en el cual es mayor la búsqueda de sensaciones, y en consecuencia es más probable que sus integrantes se sientan atraídos por los filmes que presentan escenas de sensaciones con explosiones, persecuciones de autos (y choques), balazos y suspenso (Slater, 2003). Los chicos adolescentes también dominan las audiencias de las corrientes musicales energéticas, como el rap, el heavy metal y el rock pesado (Arnett, 1996; Rawlings, Barrantes y Furnham, 2000).

La música es una forma de los medios que se presta especialmente a la búsqueda de sensaciones intensas. Casi toda la música popular está compuesta por adolescentes y adultos emergentes o un poco mayores (con excepciones geriátricas como los Rolling Stones), y la estimulación sensorial de la mayor parte de la música popular es mucho mayor que la de la televisión (piense en el nivel de volumen del último concierto de rock al que asistió). La activación emocional de los adolescentes es fuerte cuando escuchan música, lo que se debe, al menos en parte, a la intensidad sensorial y emocional de la música (Larson, 1995).

Además de estos ejemplos concretos, la investigación cualitativa, como la realizada por Brown y sus colaboradores, permite a los especialistas describir patrones generales de desarrollo. Ahora bien, los investigadores cualitativos determinan estos patrones generales por intuición y por juicio, en lugar de basarlas en un análisis estadístico. Por ejemplo, en el estudio en el que las chicas adolescentes llevaban un diario de sus respuestas al contenido sexual de los medios, los investigadores concluyeron que las respuestas de las chicas caían en tres patrones generales (Brown *et al.*, 1993). Las que definieron como "desinteresadas" tendían a ignorar el contenido sexual de los medios y preferían no hablar o pensar en eso aunque se les empujara. Su recámara estaba llena de animales de peluche y muñecas en lugar de objetos de los medios. En contraste, el segundo grupo, denominado de las "intrigadas", tenía su recámara llena de revistas, grabaciones musicales y televisión, y las paredes estaban cubiertas por imágenes de artistas populares de los medios, incluyendo objetos de los medios con contenido sexual. El tercer grupo, las "resistentes", también tenían en su habitación muestras de un uso elevado de los medios, pero seleccionaban las imágenes de revistas menos convencionales: mujeres políticas y deportistas, en lugar de músicos populares. Se les denominó "resistentes" porque criticaban el contenido sexual de los medios, en particular la descripción de las mujeres como objetos sexuales. En el diario de Audrey, de 14 años, aparecía esta crítica a un anuncio de cosméticos:

> Creo que utilizan a esta gente hermosa para vender sus productos porque quieren que las señoras gordas se sienten en sus casas con rulos en la cabeza viendo las telenovelas para pensar que si compran la fórmula de 10 días de Loreal [*sic*] terminarán igual de bellas. Creo que es estúpido porque para empezar, sé perfectamente bien que no me parezco a Cybil Shepard [*sic*] y que la fórmula de 10 días de Loreal [*sic*] no cambiará eso. [Steele y Brown, p. 564]

En este y muchos otros ejemplos, Brown y sus colaboradores muestran que los adolescentes no son sólo objetivos pasivos de los medios, sino consumidores activos que los utilizan con diversos propósitos. Al mismo tiempo, su enfoque cualitativo en la experiencia de los individuos también revela ejemplos de los efectos de los medios. Audrey, aparentemente experta en evitar la atracción de las imágenes de los medios, dijo en su diario, un par de días después de la entrada anterior, que había pasado toda una tarde "¡básicamente comprando cosméticos!".

## Afrontamiento

La gente joven utiliza los medios para calmar y disipar las emociones negativas. Muchos estudios indican que "escuchar música" y "ver televisión" son las estrategias de afrontamiento que más aplican los adolescentes cuando se sienten enojados, ansiosos o infelices (Kurdek, 1987; Oliver, 2006). La música puede ser de gran importancia en este respecto. Larson (1995) informó que como parte del proceso de regulación emocional, es común que los adolescentes escuchen música solos en su cuarto mientras comparan las letras de las canciones con su propia vida. En la adolescencia temprana, cuando aumentan los problemas en casa, la escuela y con los amigos, también se incrementa el tiempo que dedican a escuchar música. (Roberts *et al.*, 2005).

Ciertos géneros de música, como el hip hop o el heavy metal, atraen sobre todo a los jóvenes que utilizan la música como forma de afrontamiento. Los adolescentes aficionados al heavy metal dicen que escuchan esta música sobre todo cuando se sienten enojados, y que la música tiene el efecto de sacar su enojo y calmarlos (Arnett, 1991, 1996; Scheel y Westefeld, 1999; abajo veremos esto con mayor detalle).

Los jóvenes también recurren a la televisión con propósitos de afrontamiento. Larson (1995) escribe que los adolescentes ven la televisión para aligerar las emociones estresantes que acumularon durante el día. De la misma manera, Kurdek (1987) encontró que los adolescentes ven televisión como estrategia deliberada de afrontamiento cuando experimentan emociones negativas. Los adolescentes también pueden elegir los medios



Los adolescentes imitan a las estrellas de los medios.

para propósitos específicos de afrontamiento. Un estudio realizado con adolescentes israelíes después de la guerra del Golfo Pérsico en 1991 indicó que los medios eran una importante fuente de información durante la guerra, y que los adolescentes usaron la información que obtenían de los medios para ayudarse a afrontar el estrés del conflicto bélico (Zeidner, 1993).

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

¿Por qué cree que ver televisión y escuchar música tienen efectos tranquilizantes en las emociones de los adolescentes? ¿Considera que podría darse el mismo efecto en los adultos emergentes?

### Identificación con la cultura juvenil

El consumo de los medios puede brindar a los jóvenes la sensación de estar conectados a una cultura o subcultura juvenil que está unida por ciertos valores e intereses específicos de los jóvenes. En las culturas donde la gente cambia con frecuencia de residencia (como en Estados Unidos), los medios ofrecen un terreno común para todos los adolescentes. No importa adónde se muden dentro de Estados Unidos, los adolescentes encontrarán en su nueva zona de residencia pares que han visto las mismas películas y programas de televisión, que han escuchado la misma música y que están familiarizados con los mismos lemas y símbolos publicitarios. La música, sobre todo, es un medio para la expresión de los valores específicos de los adolescentes (Gregson, 2006; Roe, 1985).

Los adolescentes pueden no identificarse con la cultura juvenil como un todo, sino con una subcultura. Por ejemplo, en Europa se ha desarrollado la subcultura neofascista de los cabezas rapadas, principalmente entre adolescentes y adultos emergentes. Una de los principales distintivos de esta subcultura es su música, conocida como música "Oi" ("Oi" es como "eh" u "oye" en español). La música tiene un estilo punk y letras que profieren insultos y amenazas contra las minorías étnicas y los residentes extranjeros en sus países. Las ventas de esta música alcanzó cientos de miles anuales para inicios de la década de 1990 en toda Europa ("Racism Rock", 1992). Recientemente, un género similar de música, el "hatecore", ha ganado seguidores entre varios miles de jóvenes en Estados Unidos, sobre todo hombres jóvenes en sus veintes (Segal, 2000). Como dijimos en el capítulo 8, la subcultura del rave adopta y subraya los valores en la otra parte del espectro ético: "PAUR" de paz, amor, unidad y respeto (Rushkoff, 2001). En las décadas recientes otras subculturas juveniles claras se han denominado punk, heavy metal y hip hop.

## Los medios y la socialización de los adolescentes

Hemos visto que el uso de los medios es una parte importante de la vida de los adolescentes occidentales. Es más sorprendente pensar en esta relevancia desde la perspectiva histórica. A principios del siglo xx la mayor parte de la exposición de los adolescentes a los medios estaba limitada a medios impresos como libros, revistas y periódicos. No había televisión, radio, reproductores de discos compactos, video y DVD, juegos de computadora ni Internet. En menos de un siglo, todos estos medios se han convertido en la parte central del ambiente cultural de las sociedades industrializadas.

¿Qué significa esta transformación del ambiente cultural para el desarrollo de los jóvenes? En lo fundamental, equivale a la creación de una nueva fuente de socialización (Arnett, 1995b, 2006c). Por supuesto, los medios se han convertido en parte del ambiente social de personas de todas las edades, pero su papel potencial en la socialización de los jóvenes es muy fuerte. La adolescencia y la adultez emergente son etapas en las que tienen lugar importantes aspectos de la socialización, sobre todo con respecto a temas relacionados con la identidad, como el inicio la preparación para la ocupación, el aprendizaje de los roles de género y el desarrollo de una serie de valores y creencias. Como vimos en el capítulo 7, también es una época en la que disminuyen la presencia y la influencia de la familia en comparación con la niñez. Al mismo tiempo que se reduce la influencia de los padres en la socialización de los adolescentes, crece el papel de los medios en la socialización. En una encuesta nacional

aplicada en Estados Unidos a niños de 10 a 15 años, 49% dijo haber "aprendido mucho" de la televisión y las películas, un porcentaje mayor que los que dijeron haber aprendido mucho de sus madres (38%) o de sus padres (31%) (Kantrowitz y Wingert, 1999).

Un tema común en los cinco usos de los medios descritos arriba es que, de todos, los adolescentes extraen materiales que contribuyen a su socialización. Es decir, los medios son parte del proceso por el cual los adolescentes adquieren o se resisten a adquirir los comportamientos y las creencias del mundo social, la cultura, en que viven (Arnett, 1995a, 2006c).

Como una influencia de socialización, los medios tienden a la socialización amplia en sociedades que tienen libertad de expresión y donde están relativamente libres del controles y censura de los organismos gubernamentales. En esas sociedades, hay una gran diversidad en los medios, lo que presenta a los adolescentes muchos modelos potenciales e influencias para elegir. Es probable que esto favorezca las diferencias individuales de valores, creencias, intereses y características de personalidad, porque los adolescentes pueden escoger de entre las diversas ofertas de los medios, las que sean más adecuadas para sus inclinaciones particulares.

La mayoría de las sociedades occidentales confieren mucho valor a la libertad de expresión, lo que permite un amplio surtido de contenidos de los medios. Sin embargo, Estados Unidos lleva este principio más lejos que los países europeos. Por ejemplo, Alemania tiene prohibiciones legales contra letras de canciones que expresen odio o promuevan la violencia contra las minorías. (La corriente "Oi" descrita antes está entre la música prohibida.) En Noruega, un funcionario gubernamental revisa todas las películas antes de autorizar su exhibición en los cines y prohíbe la exhibición de los filmes catalogados como muy violentos. Ninguna de estas prohibiciones podría superar una demanda legal en Estados Unidos debido a la protección que da la Primera Enmienda Constitucional a la libertad de expresión.

Sin embargo, el principio de la libertad de expresión no significa que todos los medios deben estar al alcance de todas las personas sin importar la edad. Las restricciones de edad para tener acceso a los medios son permitidas por la Primera Enmienda, y en Estados Unidos hay sistemas de calificación de películas, música, televisión y juegos de computadora que están pensados para informar a los niños, los adolescentes y sus padres qué medio no es adecuado para personas de cierta edad (Funk *et al.*, 1999; Lambe, 2006). Sin embargo, el cumplimiento de estas directrices y restricciones requiere una participación sustancial de parte de los padres (pues sólo son directrices, no obligaciones legales). Debido a que los padres no están enterados del uso que sus hijos adolescentes hacen de los medios o titubean para ponerles restricciones, la mayoría de los adolescentes estadounidenses tiene fácil acceso a cualquier medio que les agrade (Funk *et al.*, 1999; Roberts *et al.*, 2005).

## Los medios y otras fuentes de socialización

Hay una diferencia importante entre los medios y otros agentes de socialización en el ambiente de los adolescentes, como los familiares, profesores, miembros de la comunidad, autoridades civiles y religiosas. Por lo común, estos otros socializadores tienen interés en alentar a los adolescentes a aceptar las actitudes, creencias y valores de los adultos con el fin de preservar el orden social y transmitir la cultura de una generación a la siguiente. En contraste, los medios son presentados por gente que tiene como principal preocupación el éxito económico de las empresas de comunicación. Como resultado, el contenido de los medios que frecuentan los adolescentes no está impulsado por el deseo de promover la socialización sino por el uso que los propios adolescentes pueden hacer de los medios. Dado que los medios están impulsados por el mercado, los proveedores de los medios ofrecen a los adolescentes todo lo que creen que quieren, dentro de los límites impuestos a los proveedores de los medios por otros socializadores adultos, como los padres y las autoridades legales.

Esto significa que los adolescentes tienen mayor control sobre su socialización por parte de los medios que el que tienen sobre la familia o la escuela. De aquí se desprenden dos consecuencias importantes (Arnett, 2006c). Primero, que da por resultado una gran diversidad en los medios disponibles para los adolescentes, de la música clásica al heavy metal, de la televisión pública al MTV, de la revista *Seventeen* a *Mad*, en la medida en que los proveedores tratan de cubrir cada nicho potencial de mercado para los productos de los medios. Los adolescentes pueden elegir entre esta diversidad los materiales de los medios que mejor se ajusten a su personalidad o sus preferencias, y en cualquier momento los adolescentes pueden elegir los materiales de los medios más apropiados para sus circunstancias y su estado emocional.

Segundo, hasta cierto grado esta socialización sobrepasa a los otros socializadores adultos del ambiente de los adolescentes (Strasburger, 2006; Taillon, 2004). Los padres pueden tratar de imponer restricciones a la música, programas de televisión, películas y revistas que compran sus hijos adolescentes, pero es poco probable que estas restricciones tengan éxito si el adolescente está decidido a evitarlas. El poco tiempo que pasan juntos padres y adolescentes hace difícil que los padres cumplan las restricciones (Larson y Richards, 1994). En cualquier caso, son pocos los padres que tratan de imponer restricciones. Por ejemplo, en un estudio nacional estadounidense, menos de 20% de los adolescentes dijeron que sus padres tenían reglas sobre el tiempo que dedicaban a ver televisión o sobre el contenido de los

programas que veían (Roberts *et al.,* 2005). El porcentaje concerniente al uso de computadoras y Internet era similarmente bajo.

Como una fuente de socialización de los adolescentes, los medios se parecen mucho a los pares. Con los medios, igual que con los pares, los adolescentes tienen un importante control sobre su socialización en la medida que hacen sus propias elecciones con una influencia limitada de sus padres y otros socializadores adultos. Con los medios como con los pares, los adolescentes eligen de las opciones a su alcance, y a los adultos les parecen problemáticas. De hecho, los especialistas en los medios han propuesto que éstos funcionan como un **súper par** para los adolescentes, lo que significa que los adolescentes buscan en los medios información (en especial la concerniente a la sexualidad) que sus padres quizá no están dispuestos a proporcionarles, de la misma manera que pedirían esa información a sus amigos (Brown, Halpern y L'Engles, 2004; Strasburger, 2006).

En los cinco usos de los medios que describimos antes se ven ejemplos de formas en que los adolescentes usan los medios que resultan inquietantes para sus padres y otros adultos en su entorno social inmediato. Encuentran *diversión* en películas de "acción" y otros medios que muchos adultos consideran excesivamente violentos. Al recopilar materiales para la *formación de la identidad*, pueden admirar a estrellas de los medios que parecen rechazar los valores del mundo de los adultos, estrellas que de hecho podrían rechazar la sola idea de "madurar" a una adultez responsable (Steele y Brown, 1995). Los adolescentes también pueden sentirse atraídos por medios que comunican muchas sensaciones que los adultos encuentran desagradables por la misma razón que son tan atractivos para los adolescentes: por la extraordinaria intensidad de las sensaciones que ofrecen (Arnett, 1996; Lachlan, 2006). Los adolescentes se encierran en su recámara y usan los medios para afrontar sus problemas, lo que parece que deja fuera a sus padres (Larson, 1995). Por último, los adolescentes pueden afiliarse a una *subcultura juvenil* basada en los medios que de manera activa y explícita rechaza el futuro que la sociedad adulta tiene dispuesto para ellos. En todas estas formas, la socialización de los medios puede ser subversiva para la socialización promovida por otros socializadores adultos.

Sin embargo, esta descripción del uso que los adolescentes hacen de los medios como forma de oposición debería modificarse en muchos aspectos. Primero, vale la pena repetir que los medios son diversos, y no todos los que frecuentan los adolescentes se oponen a los propósitos y principios de la sociedad adulta. De hecho, muchos son bastante conservadores. Muchos proveedores de medios, sobre todo en la televisión, se apartan de polémicas y evitan temas que pudieran someterlos al ataque público (y al boicot de los anunciantes). En muchos casos, los adolescentes perciben que los programas de televisión refuerzan los valores convencionales como "la honestidad es la mejor política", "el bien triunfa sobre el mal" y "el trabajo duro trae recompensas" (Brown *et al.*, 2002). Segundo, los adolescentes no llegan a los medios como una hoja en blanco, sino como miembros de una familia, comunidad y cultura que los han socializado desde su nacimiento y de los cuales han aprendido ideales y principios que pueden influir en su elección de medios y en la forma en que interpretan los medios que consumen.

Tercero, el abanico de medios disponibles para los adolescentes, aunque enorme, no es ilimitado. Los padres pueden poner restricciones sobre la forma en que los adolescentes usan los medios, por lo menos cuando están presentes; las escuelas restringen a los adolescentes el uso de los medios durante y entre clases, y en muchos países hay directrices sobre el contenido de los programas de televisión (por lo menos en las grandes cadenas) y para las revistas y películas que pueden ser vendidas a adolescentes menores de 18 años (Roberts *et al.*, 2005).

Además, el retrato de la socialización de los medios presentado aquí se aplica al Occidente contemporáneo,




Muchas veces los adolescentes eligen medios que sus padres consideran perturbadores.

y la socialización de los medios podría ser algo diferente en culturas tradicionales. Los controles legales y paternos sobre el acceso de los adolescentes a los medios es mucho más estricto en culturas tradicionales con socialización estrecha, por lo que es poco probable que los adolescentes hagan uso de los medios con tanta libertad. Sin embargo, en la actualidad incluso en muchas culturas tradicionales la introducción de medios occidentales abre nuevas posibilidades a los adolescentes, porque se reduce el alcance del control paterno e incrementa la medida en que los adolescentes pueden elegir los materiales para su propia socialización. Más adelante veremos ejemplos de la influencia que ejercen los medios occidentales en adolescentes de culturas tradicionales.

### *P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O* CRÍTICO

Suponga que tiene un adolescente al que le gusta escuchar un género de música que usted cree que es potencialmente peligroso por su nivel de violencia. ¿Cómo lo manejaría? ¿Lo prohibiría, lo ignoraría, lo discutiría? Justifique su respuesta.

## Medios polémicos

Debido a que los adolescentes dedican cada día mucho tiempo al consumo de los medios y dado que éstos cumplen un papel importante en la socialización de los adolescentes, los padres y otros adultos expresan preocupación cuando perciben que los medios contienen material que puede tener influencias potencialmente dañinas sobre los adolescentes. En esta sección consideraremos las críticas hechas a medios polémicos y examinaremos las evidencias empíricas en relación con esas críticas. Las polémicas que veremos aquí tienen que ver con televisión y agresividad; juegos de computadora y agresividad; televisión, películas y sexo entre los adolescentes; música hip hop y heavy metal, y publicidad de cigarrillos.

### Televisión y agresividad

Muchas investigaciones han dirigido la atención al grado en que los medios promueven e incitan la violencia en los jóvenes. La mayor parte de estas investigaciones se ocupan de la televisión y casi todas se han realizado con niños preadolescentes (Anderson *et al.*, 2003; Cantor, 1998, 2000; Finney, 2006). Sin embargo, es un tema de particular importancia en relación con los adolescentes y los adultos emergentes, porque en todo el mundo la abrumadora mayoría de los delitos violentos son cometidos por hombres entre 15 y 25 años de edad (Eisner, 2002).

Por desgracia, la mayoría de los estudios sobre los adolescentes y la violencia televisiva son correlacionales, en los cuales preguntan a los adolescentes acerca de los programas de televisión que ven y sobre su comportamiento agresivo. Como hemos dicho muchas veces en el libro, las correlaciones no implican causalidad, y estos estudios solamente indican el resultado común de que los adolescentes agresivos prefieren programas de televisión agresivos. No pueden responder a la pregunta crucial: "¿Ver violencia en la televisión hace que los adolescentes sean más agresivos, o se trata más bien de que los adolescentes que son más agresivos prefieren ver violencia en la televisión?"

En un esfuerzo por responder a esta pregunta, se han realizado muchos **estudios de campo** sobre los efectos de la televisión en la agresión de los adolescentes. Por lo común, adolescentes (casi siempre varones) en internados escolares o campamentos de verano son separados en dos grupos; a un grupo se les muestran programas de televisión o películas con temas violentos, mientras que los otros ven programas de televisión o películas con otros temas. Luego se registra y se compara el comportamiento de los muchachos de los dos grupos. Sin embargo, los resultados de estos estudios son débiles e inconsistentes y no sustentan la afirmación de que ver violencia en los medios hace que los adolescentes sean más agresivos (Freedman, 1988; Strasburger, 1995).

El estudio que se cita con más frecuencia para apoyar las afirmaciones de que la televisión violenta causa agre-



¿Ver programas de televisión violentos hace que los adolescentes sean más agresivos?

sividad es un estudio longitudinal de Eron y Huesmann (Bushman y Huesmann, 2002; Coyne, 2006; Huesman, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984). Estos investigadores iniciaron su estudio cuando los participantes tenían ocho años y lo continuaron hasta que cumplieron 30 años. A los ocho, los 19 y los 30 años se evaluaron los patrones de ver televisión y comportamiento agresivo. Se encontró una correlación entre agresividad y ver televisión violenta a los ocho años, lo que no causó sorpresa. Pero ver televisión violenta a los ocho años también predijo comportamiento agresivo a los 19 años, y los que se mostraron agresivos a los ocho años a los 30 tenían más probabilidad de ser arrestados, de recibir multas de tránsito y de maltratar a sus hijos.

Los autores, y muchos críticos de la violencia en la televisión, promovieron este estudio como evidencia definitiva de que la violencia en la televisión *causa* la agresividad (Aderson *et al.*, 2003). ¿Pero es cierto? La información longitudinal por sí sola no garantiza que un suceso provoque otro. Aunque en este estudio se encontró que ver televisión violenta a los ocho años se relaciona con agresividad en edades mayores, incluso a los ocho años los niños hacen elecciones acerca de qué programas de televisión quieren ver y los niños más agresivos ven programas de televisión con más violencia. Así que el estudio revela consistencia de la agresividad desde los ocho hasta los 30 años, pero no que la televisión causara una conducta agresiva a los ocho, los 19 o los 30 años. Además, no se encontró en las niñas la relación entre ver televisión violenta y la consecuente conducta agresiva, y en el caso de los chicos se encontró para ciertas medidas de agresividad pero no para otras (Coyne, 2006; Freedman, 1988).

Sin embargo, un estudio que utilizó un experimento natural proporciona un apoyo convincente al argumento de que ver televisión violenta causa un comportamiento agresivo, al menos en los niños (MacBeth, 2006). En este estudio una comunidad canadiense (llamada "Notel" por los investigadores) fue estudiada antes y después de introducir la televisión en la comunidad. El comportamiento agresivo de los niños de Notel se comparó con la conducta de niños de dos comunidades comparables, una con un solo canal de televisión ("Unitel") y otra con múltiples canales de televisión ("Multitel"). En cada comunidad se obtuvieron varias calificaciones de la agresividad, incluyendo las calificaciones de los profesores, autorreportes y calificaciones de observadores de la agresividad verbal y física de los niños. Al principio del estudio, las conductas agresivas eran menores entre los niños de Notel que entre los niños de Unitel y Multitel, pero su comportamiento agresivo se incrementó significativamente cuando se introdujo la televisión, al grado de que dos años después los niños de Notel igualaron a sus pares de Unitel y Multitel. Sin embargo, el estudio no se realizó con adolescentes sino con niños en su niñez media, y no hay información sobre cómo reaccionaron los adolescentes de la comunidad.

Aunque los resultados de este estudio son interesantes, en lo general la investigación da un apoyo contradictorio a la afirmación de que ver televisión violenta causa comportamiento agresivo en los adolescentes. Las evidencias son más convincentes de que la violencia en la televisión causa agresión *en los niños* (Browne y Hamilton-Giachritsis, 2005; Cantor, 2000; Paradise, 2006). Como padre de unos gemelos de seis años que pasaban la mitad de sus horas de vigilia simulando ser los personajes de *Scooby-Doo*, puedo atestiguar el poder de la televisión para inspirar un comportamiento imitativo en los niños. Sin embargo los adolescentes no son niños. Sus capacidades cognoscitivas les permiten reflexionar sobre lo que ven y percatarse de que es una fantasía y no un modelo para ser imitado. Incluso Rowell Huesmann, uno de los más destacados defensores de la afirmación de que la violencia televisada causa agresión en los niños, declara que "no necesitamos preocuparnos por la exposición de los adultos o incluso de los adolescentes a la violencia en los medios tanto como lo hacemos con la exposición de los niños. La violencia de los medios puede tener efectos a corto plazo en los adultos, pero los verdaderos efectos a largo término parecen ocurrir sólo en los niños" (Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003, p. 219).

Esto no implica desechar la posibilidad de que la violencia televisada provoque violencia en algunos adolescentes y en ciertas circunstancias, en especial en adolescentes que ya están en riesgo de violencia debido a factores de personalidad y ambiente social (Browne y Hamilton-Giachritsis, 2005; Huesman *et al.*, 2003; Kronenberger *et al.*, 2005). Probablemente sea cierto que para algunos adolescentes ver violencia en la televisión actúa como modelo para su propia agresividad. Sin embargo, si ver violencia en la televisión contribuyera de manera importante a la conducta agresiva entre los adolescentes en general, las relaciones deberían ser más sólidas de lo que se muestra en numerosos estudios de campo y longitudinales.

La evidencia más sólida es la que indica que la violencia en la televisión influye en las actitudes de los adolescentes *hacia* la violencia, pues los hace más propensos a aceptar la conducta violenta y a mostrar menos empatía con las víctimas de la violencia (Paradise, 2006). Además, recientemente dos especialistas comenzaron a buscar la relación entre ver televisión y lo que ellos denominan "agresión indirecta", que es como la agresión relacional que analizamos en el capítulo 8. En uno de sus estudios (Coyne y Archer, 2005) se pidió a más de 300 adolescentes de 11 a 14 años que hicieran una lista de sus cinco programas de televisión favoritos. Se analizó luego la cantidad y tipo de agresión (directa o indirecta) que contenían esos programas. Ver programas que contenían agresión

indirecta predijo la agresión indirecta nominada por los pares. En particular, las chicas indirectamente agresivas vieron más agresión indirecta en televisión que cualquier otro grupo. Este estudio padece el problema de correlación-causalidad que es común en los estudios sobre los medios, pero aun así es un concepto nuevo y una nueva línea de investigación que vale la pena continuar

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Incluso si la televisión violenta no tiene efectos claros en el comportamiento agresivo de los adolescentes, ¿es posible que tenga otros efectos, por ejemplo en su desarrollo moral? ¿Qué otros efectos deberían considerarse? ¿Cómo diseñaría un estudio para probar su hipótesis?

## Juegos de computadora y agresividad

Un medio nuevo que se ha vuelto popular entre los adolescentes son los videojuegos de computadora. Antes era necesario ir a un salón de videojuegos para poder jugar, pero ahora la mayoría de los juegos pueden practicarse en casa en la computadora personal. Este uso de los medios es especialmente popular entre jóvenes adolescentes, en particular entre los muchachos. En una encuesta aplicada a niños de 11 años en Inglaterra, 80% de los varones y 67% de las niñas dijeron que se divertían con juegos de computadora "todos los días" o "la mayoría de los días" (Griffiths, 1997).

Algunos de estos juegos de computadora están en la categoría de entretenimiento inofensivo. Una parte importante de los juegos consisten en hacer que un personaje computarizado brinque de una plataforma a otra, simulaciones deportivas de beisbol, tenis, futbol o jockey, o fantasías en las que el jugador escapa a otros mundos y adquiere nuevas identidades (Klimmt, 2006). Sin embargo, la mayoría de los juegos favoritos de los adolescentes



Muchos de los juegos de video más populares entre los muchachos adolescentes contienen temas violentos.

son violentos. En un análisis de contenido reciente de cerca de 400 de los juegos de computadora más populares se encontró que 94% contenía violencia (Haninger y Thompson, 2004).

Dado que los juegos violentos son muy populares, durante la última década los fabricantes han acentuado continuamente los niveles de violencia de los juegos (Sherry, 2006). Aquí vemos algunos ejemplos de juegos violentos.

- *Quake.* Un infante de marina llega a otro planeta para buscar y destruir un arma gigantesca conocida como "la gran pistola". Los jugadores que controlan al infante de marina acribillan a los extraterrestres, llamados scroggs, usando un arsenal de armas como lanzacohetes y una "barra de pistolas" que pueden atravesar a varios extraterrestres en fila.
- *Combate Mortal.* Dos oponentes entablan combate en una competencia de artes marciales de tres vueltas. En la versión "sangrienta", el ganador le corta la cabeza o le arranca el corazón al perdedor.
- *Trampa Nocturna.* Vampiros atacan a jóvenes atractivas mientras el jugador trata de salvarlas. Si no son vencidos, los vampiros acaban el juego perforando el cuello de las mujeres con una herramienta poderosa.
- *Doom.* Los jugadores son enviados a una estación de investigación en Marte que resulta estar poblada por extraterrestres diabólicos. El jugador debe usar una variedad de armas para matar a todos los extraterrestres y evitar que lleguen a la Tierra.
- *Postal.* Los jugadores tratan de matar brutalmente a todos los elementos de una banda de una preparatoria usando varias armas como lanzallamas.

A simple vista, suena enfermizo y se sabe de casos en que los juegos inspiraron actos de violencia. Por ejemplo, uno de los dos muchachos que asesinaron a 12 estudiantes y un profesor en la matanza de la preparatoria Columbine, en 1999, bautizó "Arlene" al arma que utilizó en los asesinatos por un personaje de la versión "sangrienta" del juego de computadora Doom. Y en un video que grabaron los muchachos antes de los asesinatos, el mismo chico dijo sobre los crímenes que cometerían "será como en el maldito Doom, tick, tick, tick, tick... Jaaa! La maldita escopeta va directo al Doom!" (Gibbs y Roche, 1999).

Varios estudios han examinado la relación entre los juegos de computadora y la agresividad (Brake, 2006; Funk *et al.*, 1999; Funk *et al.*, 2002; Funk *et al.*, 2005). En un estudio anterior se encontró que la agresividad y la hostilidad aumentaban después de jugar en un centro de videojuegos (Mehrabian y Wixen, 1986). Otro encontró que el contenido de los videojuegos de computadora se relacionaba con las respuestas emocionales de los

adolescentes y que los niveles de hostilidad y ansiedad se incrementan en correlación con el nivel de violencia del juego de computadora (Anderson y Ford, 1987). Un estudio más reciente realizado con adolescentes de 11 a 15 años encontró que la preferencia por juegos de computadora violentos se relaciona con la ansiedad y depresión pero no con la agresión (Funk *et al.*, 2002). En un estudio en el que estudiantes de licenciatura practicaron juegos de computadora con varios niveles de violencia, refirieron un sentimiento de agresividad menor después de un juego moderadamente violento, pero mayores sentimientos de agresividad luego de un juego muy violento (Scout, 1995).

Algunos estudios experimentales parecen demostrar que los juegos de computadora violentos provocan un comportamiento agresivo. En un estudio (Anderson y Dill, 2000), estudiantes universitarios fueron asignados al azar a dos grupos. Un grupo se divirtió con juegos de computadora no violentos, mientras que el otro practicó el juego violento Wolfesntein 3D, en el que el jugador elige armas para matar a guardias nazis, con el objetivo final de matar a Adolf Hitler. Se comparó a los estudiantes en tres días diferentes, supuestamente para ver qué tan bien jugaban. En el tercer día, se les pidió que cuando el oponente perdiera, lo castigaran con una desagradable ráfaga de ruido. Los estudiantes que jugaron el juego violento arremetieron contra sus oponentes por más tiempo que los estudiantes que utilizaron juegos no violentos.

Los autores interpretaron que esto demostraba que los juegos violentos de computadora causan un comportamiento agresivo. Pero ¿detecta usted el problema del diseño de la investigación? No tomó en cuenta la idea de la teoría de usos y gratificaciones de que la gente escoge qué medios usar. Puede sonar bien la asignación aleatoria de los estudiantes a dos grupos en los que usan juegos violentos o no violentos, pero esto significa que uno no sabe qué estudiantes habrían elegido jugar juegos violentos. Aunque algunos de los estudiantes del grupo de los "juegos violentos" se comportaron de manera más agresiva que los estudiantes que utilizaron los juegos no violentos, sin conocer sus preferencias de juego no podemos decir si los que se comportaron más agresivamente son también los que podrían haber elegido los juegos más violentos. Así que, después de todo, este diseño realmente no prueba causalidad. Es un problema muy común de los diseños de investigación, no sólo para los estudios sobre los juegos de computadora, sino también para estudios sobre otros medios.

Parece probable que con los juegos de computadora, como con otros medios violentos, haya muchas diferencias individuales en las respuestas, de modo que es más probable que los jóvenes que ya están en riesgo de tener una conducta violenta (como los asesinos de Columbine) sean afectados por los juegos y se sientan atraídos por ellos (Funk, 2003; Funk *et al.*, 1999; Slater *et al.*, 2003). Con los juegos de computadora, como con la televisión, los efectos pueden ser menos claros para la conducta violenta que para otras características más comunes como la empatía y las actitudes hacia la violencia (Anderson, 2004; Funk, 2005; Funk *et al.*, 2005).

## Televisión, películas y sexo

Después de la violencia, el sexo es el segundo tema de preocupación pública por los posibles efectos de la televisión en los adolescentes. Un alto porcentaje de los programas de televisión de horario estelar contienen temas sexuales. ¿Qué información sobre la sexualidad presenta la televisión a los adolescentes?

En un estudio de Monique Ward (1995) se ofrece un examen detallado del contenido sexual de los programas de televisión que más ven los adolescentes. Ward analizó tres episodios de 10 programas de televisión favoritos de los adolescentes de 12 a 17 años durante la temporada de televisión de 1992-1993 (sobre la base de los índices oficiales de audiencia de Neilsen). Cada episodio de cada programa se dividió en interacciones, y las interacciones fueron codificadas en 17 categorías.

En el análisis se encontró que 29% de las interacciones en los programas más populares entre los adolescentes contenían afirmaciones relacionadas con la sexualidad. El mensaje más común de estas interacciones sexuales hacía referencia al papel sexual masculino. En esas interacciones se describe a los hombres como preocupados por el sexo, siempre listos y dispuestos. Por




Las películas y los programas de televisión más populares entre los adolescentes incluyen contenidos sexuales. Aquí vemos una escena de la película *American Pie*.

ejemplo, al referirse a su deseo por una compañera de trabajo, un hombre joven se quejaba: "No sé cuánto tiempo pueda aguantar". Las interacciones de esta categoría también incluían las visiones masculinas de las mujeres, que aparecían descritas como objetos sexuales valorados principalmente por su apariencia física. "Serán las chicas más asombrosas que jamás hayamos visto", le dijo un adolescente a otro en un programa. "Chicas levantando las piernas hasta el cuello, ninguna parte fuera de su lugar".

En ocasiones se describe a las mujeres con opiniones similares sobre los hombres, de modo que los valoran por su atractivo sexual, aunque no con tanta frecuencia. Para animar a su madre a salir con un nuevo hombre, una adolescente insiste: "vamos, mamá, es muy guapo. Tiene un lindo trasero". Sin embargo, en contraste con los hombres, también se describió que las mujeres valoraban la riqueza y estatus del hombre. "¿Estás loca? —le dijo una hermana a la otra—. Ese hombre tiene un negocio, auto y dinero. ¿Qué tiene que ver el amor con eso?"

A menudo se describió a mujeres y hombres con lo que Ward denominó orientación "recreativa" hacia el sexo. Parte de esta orientación recreativa consistía en representar las relaciones como una competencia, una "batalla de sexos" en la que hombres y mujeres discutían sobre "su puntuación", sobre cómo engañar a la pareja, robar otras parejas y cómo mostrarse más hábil que el otro. Otra parte de la orientación recreativa fue la percepción de las relaciones sexuales como diversión, una fuente natural de juego y entretenimiento que puede ser disfrutada sin preocuparse por compromisos y responsabilidades. Una chica adolescente le dijo a su madre: "¿Será nuestro nuevo papá o sólo otro más de tus pasatiempos?". Sin embargo (en contraste con los inicios de la televisión, cuando la palabra *embarazada* se consideraba demasiado fuerte para ser mencionada e incluso los personajes casados dormían en camas separadas), también había discusiones ocasionales sobre la anticoncepción. "No te avergüences por traer un condón", dijo un adolescente en un video sobre sexo seguro hecho por algunos de los personajes adolescentes de un programa. "No significa que vayas a tener sexo. Sólo significa que estás preparado por si lo tienes."

En un estudio más reciente, Cope-Farrar y Kunkel (2002) analizaron los 15 programas que más vieron los adolescentes en 1996. De los programas que analizaron, 82% tenían contenido sexual (charlas sobre sexo o comportamiento sexual). El comportamiento sexual era más frecuente que las charlas sexuales y solía tener lugar entre parejas que no estaban casadas pero que tenían una relación formal. Por lo general, el comportamiento sexual estaba limitado a besos y abrazos (el acto sexual era representado o fuertemente insinuado en sólo 7% de los programas), y la desnudez también era poco frecuente. Rara vez presentaban discusiones sobre los riesgos o la responsabilidad sexual.

¿Qué usos hace el adolescente de las descripciones de la sexualidad en la televisión? Con la sexualidad, como con la agresividad, es difícil establecer causalidad, pero la mayoría de los especialistas en el área coinciden en que los adolescentes aprenden de los programas de televisión creencias culturales acerca de cómo difieren los roles masculino y femenino en las interacciones sexuales y lo que se considera físicamente atractivo en hombres y mujeres (Pardun, L'Engle y Brown, 2005; Rivadeneyra, 2005). La televisión también ofrece a los adolescentes información acerca de los guiones sexuales apropiados (Ganon, 1973; Rivadeneyra, 2005; Ward y Rivadeneyra, 1999), es decir, los patrones que se esperan de las interacciones sexuales a partir de las normas culturales de lo que es aceptable y deseable. Para los adolescentes, que comienzan a tener citas, esta información puede ser recibida con entusiasmo, sobre todo en una cultura que ofrece poca instrucción explícita sobre los roles sexuales masculino y femenino.

Por supuesto, la "información" que reciben de la televisión acerca de los guiones sexuales no siempre es lo que muchos adultos considerarían deseable. A menudo los guiones sexuales en los programas de televisión retratan una "actitud burlona" hacia la sexualidad (Smith, 1991, p. 131). Sin embargo, esto puede deberse sobre todo a que la mayoría de los programas de televisión populares entre los adolescentes son comedias (Cope-Farrar y Kunkel, 2002) y se basan en recursos cómicos habituales como las insinuaciones sexuales, los dobles sentidos (palabras o frases que tienen dos significados), la ironía y la exageración. La mayoría de los adolescentes poseen la capacidad cognoscitiva para distinguir lo que tiene la intención de ser gracioso de lo que tiene la clara intención de ser una verdadera representación de la sexualidad (Ward, 1995; Ward, Gorvine y Cytron, 2002).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Hasta qué punto la sexualidad que se presenta en los programas de televisión que ven los adolescentes se asemeja o difiere de la visión que tienen los adolescentes de la sexualidad en la vida real?

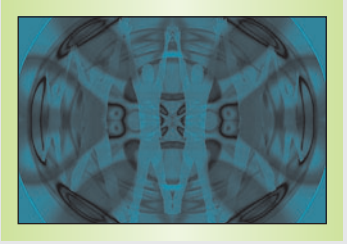
Las películas, (en cines o video) son otro medio en el que los adolescentes presencian representaciones del comportamiento sexual. Al igual que la televisión, las películas ofrecen a los adolescentes guiones sexuales, pero de una manera más explícita que la televisión (Pardun, 2002; Steele, 2002). Como observó un destacado investigador del área, "lo que la televisión sugiere, lo hacen las películas y videos" (Greenberg, 1994, p. 180). En un estudio realizado por Greenberg y sus

## Enfoque en la *historia*

### Elvis la pelvis

En la primavera de 1953, un chofer de reparto de 18 años llamado Elvis Presley entró a un estudió de grabación en Memphis, Tennessee, y pagó cuatro dólares por la oportunidad de grabar dos canciones como regalo de cumpleaños para su madre. Tres años después, Elvis Presley tenía 21 años, era un artista multimillonario y la persona más famosa en todo el planeta.

¿Cómo pasó esto? Parte de la explicación, por supuesto, está en el extraordinario talento de Elvis. Tenía una voz excepcional, expresiva y versátil, y cantaba con extraordinaria intensidad sensual. Creció en el sur escuchando canciones rythm and blues, interpretadas por músicos negros, e incorporó la sensualidad y la fuerza de esos estilos al suyo propio. Mucha gente reconoce la influencia negra en su canto, y el mismo Elvis la aceptaba.



No sólo su canto, sino también su presentación estaba influida por los músicos negros que había visto, a medida que creaba un estilo de interpretación en el que se abrazaba al pedestal del micrófono y empujaba su pelvis hacia atrás y adelante de una manera claramente sexual (lo que dio lugar al sobrenombre de "Elvis la pelvis"), sus piernas brincaban rítmicamente y todo su cuerpo temblaba. Popularizó la música y los estilos negros del rock and roll entre las audiencias blancas en un momento de la historia estadounidense en que las ideas racistas de que los negros tenían una sexualidad descontrolada dificultaban que la cultura mayoritaria estadounidense aceptara que una persona negra cantara con ese estilo.

Sin embargo, además del talento de Elvis, cuatro medios se conjugaron para nutrir su fama: radio, periódicos, televisión y películas. La radio lanzó su carrera, cuando una estación de Memphis presentó una grabación en la que cantaba "That's All Right (Mama)". En pocos días miles de adolescentes abarrotaban las tiendas de discos de Memphis buscando ejemplares de la grabación (que en realidad todavía no salía a la venta). Pronto, las estaciones de radio de todo el sur tocaban "That's All Right" y cada nueva canción de Elvis en cuanto la grababa.

Después, los periódicos se unieron a la mezcla. Un periódico de Memphis publicó un artículo de primera página con el título "¡Él es sexo!" que se reprodujo en periódicos de todo el sur. Esto, junto con la creciente difusión en estaciones de radio, dio a Elvis una reputación caliente en cuanto él y su banda empezaron a viajar y a presentarse en ciudades de todo el sur. En todos los lugares donde se presentaba, los periódicos cubrían sus conciertos, la mayoría con entusiastas reseñas que fomentaron su popularidad.

Pero fue la televisión la que hizo a Elvis una estrella de fama mundial. Después de su primera aparición en televisión en el *Show de Ed Sullivan* a principios de 1956, cuando aún era relativamente desconocido fuera del sur, la CBS fue inundada con llamadas telefónicas y cartas de fanáticas entusiastas. En 1956 se presentó en varias ocasiones más en televisión, cada vez ante una enorme audiencia nacional.

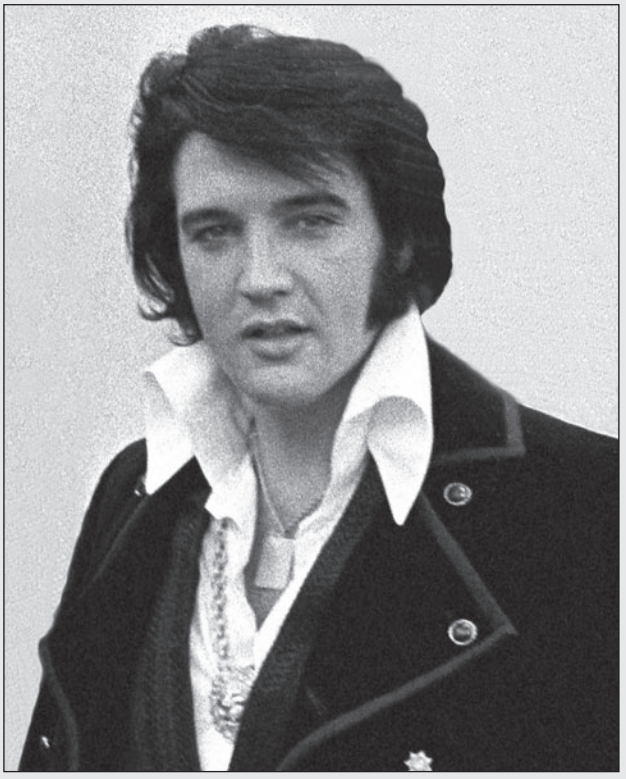
A medida que crecía su popularidad, sus críticos eran más numerosos y vociferantes para decir que sus presentaciones eran "lujuriosas" y "obscenas". Jackie Gleason, un popular presentador de televisión de esos días, dijo con sarcasmo: "El chico no tiene derecho a comportarse como maniático sexual en un programa nacional" (Lichter, 1978, p. 22). Una crítica periodística fue una de las muchas que expresaron preocupación por los efectos potenciales en los jóvenes: "Cuando Presley ejecuta sus movimientos lascivos, la [CBS] debería recordar que hasta la curiosidad de un niño de 12 años puede ser estimulada en exceso"

colaboradores (1986) que comparó el contenido de programas en televisión de horario estelar con el contenido de películas de clasificación R, las películas tenían siete veces más actos o referencias sexuales que los programas de televisión, y en las películas el acto sexual entre gente que no estaba casada era 32 veces más común que entre personas casadas. Por supuesto, se entiende que a los adolescentes menores de 18 años no se les permite ver películas con clasificación R (a menos que estén acompañados por un adulto), pero Greenberg y sus colaboradores (1993) encontraron que la mayoría de los jóvenes de 15 y 16 años que encuestaron habían visto las películas con clasificación R más populares tanto en cines como en video.

(Lichter, 1978, p. 34). Cuando Elvis volvió a presentarse en el *Show de Ed Sullivan* en septiembre de 1956, los ejecutivos de CBS decidieron que sólo lo tomarían en televisión de la cintura para arriba, de modo que no provocara impulsos sexuales incontrolables entre los adolescentes estadounidenses.

La primera presentación de Elvis en el *Show de Ed Sullivan* fue uno de los programas de televisión con mayor audiencia que se hayan trasmitido en Estados Unidos, por un asombroso 83% de los aparatos de televisión del país encendidos. Vale la pena mencionar que el ascenso de Elvis coincidió fortuitamente con el ascenso de la televisión. En 1950, sólo 9% de los hogares estadounidenses poseían una televisión; en el momento de la primera presentación de Elvis en televisión, más de la mitad de los hogares estadounidenses tenía una, y para 1960 la cifra se había elevado a cerca de 90% (Lichty, 1989). La televisión impulsó a Elvis a una fama nacional sin precedentes. Su fama se hizo internacional a medida que sus presentaciones y las historias de sus presentaciones fueron difundidas por periódicos, estaciones de radio y cadenas de televisión de todo el mundo.

Pronto Elvis sumó las películas a su aparato de medios. Su primera cinta *Love Me Tender* se estrenó a fines de 1956. Ni este filme ni ninguno de sus otros 32 filmes fueron bien recibidos por los críticos de cine, pero las admiradoras adolescentes de Elvis en todo el mundo tenían una opinión diferente. Hicieron de este filme y de muchos otros un gran éxito de taquilla. Incluso a mediados de la década de 1960, cuando la carrera musical de Elvis quedó eclipsada por los Beatles y otros nuevos intérpretes, sus películas continuaban ganando millones de dólares (Lichter, 1978). La interacción de estos cuatro medios contribuyó en gran medida a la fama de Elvis, pero desde el inicio su atención en él fue impulsada por las respuestas de sus admiradores adolescentes: sus llamadas a las estaciones de radio exigiendo escuchar sus canciones una y otra vez, el estridente grito de las masas en los conciertos cubiertos por los reporteros de los periódicos, la extasiada y enorme audiencia televisiva y la devota audiencia cinéfila que seguía incluso las películas de Elvis que eran (para ponerlo suavemente) poco memorables. A pesar de que desde la época de Elvis los grandes empresarios se han esforzado por controlar el muy lucrativo negocio de la música popular, ha resultado difícil predecir el entusiasmo de los adolescentes (Brake, 1985), y a final de cuentas son los adolescentes quienes impulsan la dirección de la música popular.



Elvis era sumamente popular entre las adolescentes.

## Sexo y violencia en la música por televisión

Los adolescentes actuales han crecido con un nuevo medio que combina televisión y música: la música por televisión, a la cual nos referimos a menudo por las iniciales de la cadena más popular de música por televisión: MTV. MTV comenzó en 1981 y de inmediato se hizo popular entre los adolescentes (Hansen, 2006). Aunque MTV comenzó en Estados Unidos, ahora se transmite a más 1,000 millones de personas en 164 países del mundo, lo que la convierte en una significativa fuerza de glo-

balización (Roberts, 2005). En la actualidad también hay muchas otras estaciones de música por televisión en el mundo. En algunos estudios se indica que la mayoría de los adolescentes estadounidenses ven videos musicales de 15 a 30 minutos al día (Roberts *et al.*, 2005).

¿Qué usos hacen los escuchas adolescentes de los videos musicales? Los videos musicales pueden dividirse en dos categorías generales (Strasburger, 1995): **videos de ejecución** que muestran a un artista o un grupo que interpreta una canción en un concierto o en un estudio, y **video de conceptos**, que representa una historia que se apega a la letra de la canción. Por lo general, los videos de ejecución sólo transmiten las canciones y no generan más (o menos) controversia que las canciones por sí solas. La mayoría de las investigaciones han dirigido la atención a los videos de conceptos y a las historias que describen. Los temas que preocupan a los críticos son los mismos que en el caso de la televisión general: la violencia y el sexo.

Sólo cerca de 15% de los videos musicales muestran violencia (Smith y Boyson, 2002), que además tiende a ser relativamente leve (por ejemplo, empujar en lugar de apuñalar o balacear). Los temas sexuales aparecen en más de tres cuartas partes de los videos musicales (Arnett, 2002c; Sherman y Dominick, 1986), pero en la mayor parte la sexualidad se sugiere sin mostrarse, es decir, es más probable que los videos presenten a mujeres vestidas de manera provocativa que personas besándose, acariciándose, etcétera. Se ha encontrado que los videos de rap tienen un contenido sexual especialmente alto en comparación con otros videos (Jones, 1997). Los análisis de contenido también muestran que los personajes de los videos musicales son sumamente estereotipados según su género: los hombres son agresivos y las mujeres sensuales y sumisas (Arnett, 2002c; Gow, 1996; Sommers-Flanagan, Sommers-Flanagan y Davis, 1993).



El rap se ha convertido en uno de los géneros musicales más populares entre los adolescentes.

En los estudios se muestra una considerable diversidad en la forma en que los adolescentes interpretan el contenido de los videos de conceptos (Hansen, 2006). Esto es congruente con el tema de usos y gratificaciones que hemos subrayado en este capítulo. Los adolescentes pueden ver el mismo video musical, pero el mensaje que perciben y los usos que hacen de él pueden ser muy variables.

## Música polémica: rap y heavy metal

La televisión no es el único medio que ha sido criticado por promover tendencias malsanas y moralmente cuestionables en los adolescentes. La música también ha recibido críticas que se remontan más atrás. En la década de 1920 se criticó al jazz por promover la promiscuidad y el consumo del alcohol. En las décadas de 1950 y 1960 se criticó al rock and roll por fomentar la rebelión y el libertinaje sexual (véase el apartado Enfoque en la historia en este capítulo). En las décadas recientes, las críticas se han enfocado en dos géneros particulares de música popular: rap y heavy metal.

***Rap*** La música de rap (también llamada hip hop) se inició a finales de la década de 1970 como música callejera en los barrios de Nueva York (Berry, 1995; Decker, 1994). Comenzó cuando los pinchadiscos "rapeaban" (hablaban o gritaban rítmicamente) letras espontáneas para acompañar la música y podían repetir frases de la canción. Sólo de manera gradual se fueron convirtiendo en "canciones" que fueron grabadas. No fue hasta finales de la década de 1980 que el rap alcanzó gran popularidad. MTV no tuvo un programa dedicado al rap hasta 1988, pero cuando presentó *Yo! MTV Raps*, se convirtió muy pronto uno de los programas más populares de la estación y ayudó a extender la influencia del rap. Para la década de 1990 un gran número de grupos de rap aparecían en las listas de los discos más vendidos. El rap es hoy el género musical más popular entre los adolescentes estadounidenses. Dos terceras partes de los adolescentes de 12 a 18 años dicen que oyeron rap/hip hop en las pasadas 24 horas, un porcentaje dos veces mayor que el de cualquier otro género (Roberts *et al.*, 2005). Aunque el rap es especialmente popular entre los adolescentes negros y latinos, también es el género más popular entre los blancos.

No todo el rap es polémico. Hammer, uno de los intérpretes más populares de la década de 1990, se enfo-

có en temas de armonía racial, pacifismo y tolerancia hacia los otros. Queen Latifah y otras intérpretes de rap hacen hincapié en temas de autoestima y confianza en sí mismas para las jóvenes negras (Emerson, 2002). Otros cantantes de rap también gozan de una gran audiencia para sus temas de amor, romance y celebración. La controversia sobre el rap se enfocó en intérpretes de "gangsta rap" como Snoop Doggy Dogg, Ice Cube y N.W.A. (Niggas With Attitude), y más recientemente en cantantes como Jay-Z y 50 Cent. Las críticas se centran en tres temas (Berry, 1995; Ward, 2006a): la explotación sexual de las mujeres, la violencia y el racismo.

El rap polémico ha sido criticado por presentar imágenes de las mujeres como objetos de desprecio que merecen la explotación sexual e incluso la violación. Las canciones polémicas de rap se refieren a las mujeres como "prostis" (putas) y "perras", y con frecuencia se describe la sexualidad como la exitosa afirmación de poder del hombre sobre una mujer (Berry, 1995; Emerson, 2002; Ward, 2006a). Aunque algunos intérpretes de rap defienden sus letras diciendo que "pretenden ser divertidas" (Berry, 1995, p. 172), un análisis de Peterson-Lewis cuestiona esa defensa:

> Sus letras carecen del ingenio y el uso estratégico del comentario social sutil que son necesarios para la sátira social eficaz; en consecuencia, no ridiculizan los mitos sino que crean otros nuevos, en particular la idea de que al tratar con mujeres negras "pasa cualquier cosa". Sus letras no sólo no satirizan el mito de la hipersexualidad negra, sino que cometen el disparate moral de sexualizar el trato injusto a las mujeres, en particular las mujeres negras. (citado en Berry, 1995, p. 172)

La violencia es otro tema común en las letras de los exponentes del rap polémico (Warkins, 2006). Sus canciones describen escenas como manejar entre balazos, violencia entre bandas y confrontaciones violentas con la policía. Una canción de N.W.A. llamada "Fuck Tha Police" causó tanta indignación cuando fue presentada en la década de 1980 que su compañía disquera se vio obligada por la presión del público a retirar el disco. La violencia expresada por los exponentes de gangsta rap no es sólo una pose sino una parte del mundo en que muchos de ellos viven. A finales de la década de 1990, los raperos Tupac Shakur y Notorious B.I.G. fueron asesinados a balazos, y otros exponentes de gansta rap han sido arrestados por delitos como posesión ilegal de armas de fuego, violación e intento de asesinato.

Los intérpretes de estas canciones y sus defensores dicen que las letras simplemente reflejan la cruda realidad de la vida de los jóvenes negros en las zonas urbanas pobres de Estados Unidos. De acuerdo con Chuck D., el líder de *Public Enemy*, "el rap es la estación de televisión negra estadounidense. Da una perspectiva completa de lo que existe y de cómo es la vida negra" (Decaer, 1994., p.103). Sin embargo, los críticos han acusado a los exponentes de contribuir al estereotipo de los jóvenes negros como criminales peligrosos.

Con respecto al racismo, los críticos del rap han denunciado la postura que los exponentes de rap expresan en canciones y entrevistas hacia los blancos y los asiáticos. Muchos raperos populares son miembros del movimiento Musulmán Negro, cuyos líderes se han referido a la gente blanca como "demonios" y "víboras", y estas posturas se han abierto paso en sus letras. Los asiáticos también han sido objeto de ataque en las letras de rap. En las investigaciones también se ha encontrado que las canciones de rap refuerzan los estereotipos raciales en los escuchas porque con frecuencia describen a los hombres negros como violentos, misóginos y obsesionados por el sexo (Johnson, Trawalter y Dovidio, 2000; Rudman y Lee, 2002; Watkins, 2006; Ward, 2006b). El rap también ha sido acusado de promover la homofobia, por ejemplo, en algunas de las canciones de Eminem, uno de los exponentes de rap más populares.

¿Qué efecto tiene en el desarrollo de los adolescentes (si lo tiene) escuchar letras de rap con temas de sexismo, violencia y racismo? Por desgracia, aunque muchos académicos han especulado acerca de los usos que los adolescentes hacen del rap, hasta la fecha se han realizado pocos estudios que arrojen evidencias empíricas sobre el tema. Se ha encontrado que el rap es más popular entre los adolescentes que tienen tasas más altas de conductas de riesgo (Miranda y Claes, 2004; Rubin, West y Mitchell, 2001; Wingood *et al.*, 2003), pero esto sólo demuestra correlación, no causalidad. En un estudio se vio que el rap era el estilo de música favorito de los delincuentes juveniles (Gardstrom, 1999). Sin embargo, sólo 4% creía que la música contribuía a su comportamiento desviado, mientras que 72% creía que las letras de las canciones reflejaban las deprimentes condiciones de su vida. En dos estudios en los que se preguntó a los adolescentes aficionados al rap su opinión sobre los efectos de este género en su vida, se encontró que muchos percibían en el rap mensajes positivos y reafirmantes (Mahiri y Conner, 2003; Sullivan, 2003). Sin embargo, en estos estudios no se dijo si los adolescentes percibían estos mensajes en "gansta rap" igual que en otros estilos de rap.

Si consideramos la cuestión desde la perspectiva de usos y gratificaciones, puede ser que el rap sea usado por algunos adolescentes como expresión de sus frustraciones y furia ante las difíciles condiciones en que viven, en especial los adolescentes negros de las zonas urbanas pobres de Estados Unidos. Otros adolescentes oyen el rap simplemente como entretenimiento y otros más extraen mensajes positivos de estilos diferentes al gansta rap. El rap ha sido incluso utilizado en terapias con adolescentes (Ciardiello, 2003), porque sus temas expresan sentimientos de pérdida, rechazo y abandono.

### *Heavy Metal*

*"Algunas veces estoy enojado y pongo heavy metal. Como que libera la agresión que siento. Puedo conducir el auto, poner una cinta y subir el volumen. Me pone de mejor humor. Es una manera de liberar las presiones, en lugar de salir a buscar pleito con alguien o desquitarte con tus padres, tu gato o algo así."*

—Ben, 21 años (en Arnett, 1996, p. 82)

*"La música tiene el encanto para tranquilizar un pecho salvaje."*

—William Congreve, 1697

La historia del heavy metal se remonta a finales de la década de 1960 e inicios de la siguiente y a grupos como Led Zeppelin, Iron Maiden y Black Sabbath. El punto máximo de popularidad y polémica del heavy metal se dio durante la década de 1980 con intérpretes como Metallica, Ozzy Ozbourne, Megadeth, Judas Priest y Slayer, que vendieron millones de discos y se presentaron en grandes auditorios de todo el mundo. La popularidad del heavy metal ha disminuido desde la década de 1990, pero los grupos más populares de "metal" todavía venden millones de discos y se presentan en salas de conciertos ante sus fervientes admiradores. El rock pesado/heavy metal es el tercer género musical más popular entre los adolescentes, después del rap/hip hop y el rock alternativo (Roberts *et al.*, 2005).




Los fanáticos del heavy metal dicen que la música tiene un efecto catártico sobre su rabia.

Como sucede con el rap, no todo el heavy metal es polémico. El metal es bastante diverso, desde grupos de "metal ligero" como Mötley Crüe y Kiss, cuyas canciones tratan sobre todo de fiestas y sexo, a grupos como Metallica y Creed que retoman problemas sociales serios como la guerra y la destrucción del ambiente, o grupos como Slayer, cuyos temas son despiadadamente violentos. La controversia y las críticas no se han enfocado en los grupos de "metal ligero", sino en los otros grupos de heavy metal, en especial con respecto a los temas de suicidio y violencia.

¿Hay pruebas fidedignas de que el heavy metal promueva el suicidio y la violencia? Es cierto que la violencia es un tema común de las canciones de heavy metal; de hecho, es el tema más común (Arnett, 1996). Sin embargo esto por sí mismo no es evidencia de que el heavy metal provoque un comportamiento violento en quienes lo escuchan. La cuestión crucial es determinar lo que los oyentes escuchan en el heavy metal y la manera en que lo usan.

Parte de mis primeras investigaciones trataban el tema de la subcultura del heavy metal, y uno de los temas que investigué en un estudio con más de 100 aficionados al heavy metal fue el efecto de la música (Arnett, 1991, 1996). Encontré que es cierto que los fanáticos de heavy metal ("cabezas de metal" o "rockeros", como se llaman ellos mismos) suelen tener una visión oscura del mundo. Están alejados de las corrientes dominantes de la sociedad; son cínicos acerca de los profesores, políticos y autoridades religiosas, y son muy pesimistas acerca del futuro de la raza humana. También son más temerarios que otros adolescentes y declaran tasas más elevadas de conductas de riesgo, como manejar a alta velocidad, drogarse y actos de vandalismo.

Sin embargo, no creo que su enajenamiento e imprudencia puedan atribuirse con certeza a la música. Les pregunté si escuchaban música cuando estaban de un estado de ánimo particular y si la música los *ponía* de un estado de ánimo particular. De manera reiterada dijeron que escuchaban la música sobre todo cuando se sentían enojados, lo que no sorprende en vista de la calidad violenta y furiosa de la música y las letras. Sin embargo, también repetían que la música tenía el efecto de *calmarlos*. Las canciones de heavy metal tienen un **efecto catártico** sobre su ira; en otras palabras, *usan* la música como una forma para sacar su enojo sin causar daño (véase también Scheel y Westefeld, 1999). Las canciones expresan su visión enajenada del mundo y la frustración de vivir en un mundo que consideran irremedia-




Marlboro es la marca de cigarrillos más anunciada y la más popular, por mucho, entre los adolescentes.

blemente corrupto. Debido a que tiene un efecto catártico sobre la ira y la frustración, la música, en todo caso, los hace menos propensos a cometer suicidio o a ser violentos que si no tuvieran acceso al uso de la música con ese propósito. Este efecto catártico de la música heavy metal también ha sido demostrado experimentalmente (Wooten, 1992).

No podemos ni debemos descartar la posibilidad de que la desesperación y la violencia de las canciones influyan en el suicidio o la violencia de casos extremos. Como observamos, los adolescentes responden de muchas maneras a los mismos estímulos de los medios. Sin embargo, para la gran mayoría de los millones de adolescentes cabezas de metal del mundo, el heavy metal parece actuar como una salida útil a sus difíciles emociones.

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Hasta ahora, el efecto catártico sólo ha sido estudiado en la música de heavy metal. ¿Cree que este efecto se encuentre también en otros géneros de música? ¿Qué pasa con la televisión? ¿Y con los juegos de computadora?

## Publicidad polémica: Joe Camel y amigos

Casi todos los medios que frecuentan los adolescentes tienen alguna forma de publicidad. Por supuesto, la televisión tiene comerciales que salpican los programas cada pocos minutos. La radio es similar: presenta anuncios cada pocos minutos intercalados entre la locución y la música. Casi todas las revistas y periódicos tienen muchos anuncios, y como hemos visto, es más evidente en las revistas populares para las adolescentes. Hasta las películas contienen una forma sutil de publicidad llamada "colocación de productos", lo que significa que las compañías pagan para que los actores utilicen sus productos en las películas. La única excepción a la omnipresencia de la publicidad en los medios usados por los adolescentes es la música grabada.

En los años recientes, la forma más controvertida de publicidad con respecto a los adolescentes ha sido la publicidad de cigarrillos. Anunciar cigarrillos por televisión o radio es ilegal en Estados Unidos desde 1971, pero desde entonces las compañías cigarreras simplemente han invertido más dinero en otras formas de publicidad y promociones, como anuncios espectaculares, revistas, periódicos, colocación de productos en películas y patrocinio de encuentros deportivos y conciertos. De hecho, los cigarrillos son el segundo producto de consumo más publicitado en Estados Unidos, con gastos por publicidad y promoción que suman más de *6,000 millones de dólares al año* (Cummings, 2002).

Los críticos de la publicidad de los cigarrillos afirman que está dirigida de manera específica a los adolescentes (Biener y Siegel, 2000; Cummings, 2002; Ling y Glantz, 2002; Pollay, 1997, 2006). Las compañías tabacaleras alegan que su publicidad sólo tiene la intención de persuadir a los fumadores adultos para que cambien de marca, pero los críticos afirman que sólo un pequeño porcentaje de adultos cambian de marca en un año, un porcentaje demasiado reducido para justificar los presupuestos de las campañas publicitarias masivas de las compañías tabacaleras. El verdadero mercado está entre los adolescentes, pues 90% de los fumadores se inician en el hábito alrededor de los 18 años (Cummings, 2002), y la lealtad a la marca es muy fuerte cuando ha quedado establecida, lo cual convierte a los adolescentes en el blanco fácil para las compañías cigarreras que buscan expandir su participación en el mercado. Además, debido a que muy poca gente comienza a fumar después de los 18 años, los críticos afirman que las compañías tabacaleras tratan de convencer a los adolescentes para que fumen de modo que se vuelvan adictos a la nicotina antes de tener la madurez suficiente para entender por completo los riesgos potenciales del tabaquismo (Arnett, 2000b; Romer y Jamieson, 2001; Slovic, 1998). Por lo tanto, de acuerdo con los críticos, las compañías cigarreras presentan imágenes de independencia (el hombre Marlboro), diversión juvenil y vigor (Newport, Cool) y "des-

enfado" (Camel, Cool) con el fin de atraer a los adolescentes (Arnett, 2006d).

En muchos estudios se ha establecido una relación entre las campañas de publicidad de los cigarrillos y el tabaquismo de los adolescentes. Pollay *et al.* (1996) siguieron la pista de los gastos de publicidad de las compañías tabacaleras en relación con las tasas de tabaquismo entre los adolescentes (de 12 a 18 años) y los adultos durante el periodo 1979 a 1993. Concluyeron que el efecto de la publicidad en la elección de marca fue *tres veces más fuerte* para los adolescentes que para los adultos. La campaña de "Joe Camel" ofrece un ejemplo de este efecto. Entre 1988, cuando se presentó el personaje de "Joe", y 1993, el mercado de Camel entre personas de 12 a 17 años se incrementó de menos de 1% a 13%, y también se incrementó la proporción de adolescentes fumadores. Debido a las críticas, RJR Nabisco canceló la campaña de anuncios de Joe Camel en 1998.

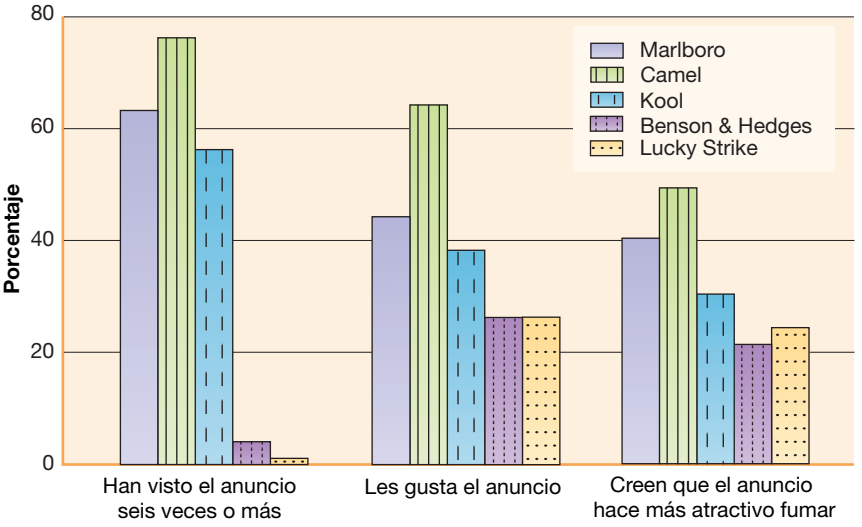



**FIGURA 12.2** Respuestas de los adolescentes a anuncios de cigarrillos.
Fuente: Arnett y Terhanian (1998).

Pierce y sus colaboradores (1994) examinaron las tendencias en el inicio del tabaquismo de 1944 a 1988. Encontraron que para las muchachas de 14 a 17 años, un fuerte incremento en el inicio del tabaquismo coincidió con la introducción de tres marcas dirigidas a las mujeres, Virginia Slims, Silver Thins y Eve, entre 1967 y 1973. Durante este periodo no ocurrió un incremento similar entre las muchachas de 18 a 20 años o de 10 a 13 ni para los hombres. Era evidente que las campañas de anuncios eran particularmente eficaces (y acaso estaban dirigidas a ellas) entre chicas adolescentes en las edades en que es más factible que tenga lugar el inicio del tabaquismo, de 14 y 17 años.

También, en un estudio que publiqué con un colaborador (Arnett y Terhanian, 1998) se presentaron a los adolescentes anuncios de cinco marcas de cigarrillos (Camel, Marlboro, Lucky Strike, Benson & Hedges, y Cool) y se les plantearon varias preguntas sobre sus respuestas. Los anuncios de Camel y Marlboro fueron los que los adolescentes habían visto más veces, los que más les gustaban y los que percibían que hacían más atractivo el hábito de fumar (figura 12.2). En algunos aspectos, las respuestas de los fumadores a los anuncios fueron más favorables que las respuestas de los no fumadores. Para todas las marcas, era mucho más probable que los fumadores indicaran que les gustaba el anuncio. Para los anuncios de Camel y Marlboro (pero no para las otras marcas), los fumadores estaban más dispuestos que los no fumadores a indicar que el anuncio hacía que fumar pareciera más atractivo. Un segundo y más reciente estudio arrojo resultados similares (Arnett, 2001b).

Marlboro y Camel son de las marcas más populares entre los adolescentes. Marlboro es por mucho la más popular, preferida por cerca de la mitad de los fumadores de 12 a 17 años, con Newport en segundo lugar (25%) y Camel en tercero con cerca de 13% (Pollay, 2006). Estas son las tres marcas más promocionadas, lo que indica la influencia de la publicidad y la promoción en el tabaquismo de los adolescentes (Arnett, 2001b). El hecho de que los anuncios de las marcas más populares sean tan atractivos para los adolescentes, en especial para los fumadores, sugiere que la publicidad de los cigarrillos es una de las influencias que los llevan a fumar (Arnett y Terhanian, 1998).

Por supuesto, los resultados de una relación entre el atractivo de los anuncios de los cigarrillos y las tasas de tabaquismo de los adolescentes o preferencias de marcas no prueban que las compañías cigarreras *pretendan* atraer a los adolescentes. Sin embargo, en demandas legales recientes contra las compañías tabacaleras, éstas han sido obligadas a presentar literalmente toneladas de documentos internos, muchos de los cuales proporcionan una clara evidencia de que durante décadas las compañías han estudiado las características psicológicas de los adolescentes y han estado muy al tanto de su importancia como un mercado perpetuamente nuevo para los cigarrillos (Cummings, 2002; Ling y Glantz, 2002). Los documentos contenían declaraciones como "el adolescente de hoy es el potencial cliente regular del mañana", "la base de nuestro negocio es el estudiante de preparatoria" y "de manera realista, si nuestra compañía quiere sobrevivir y prosperar a largo plazo, debemos ampliar nuestra participación en el mercado joven" (Pollay, 1997). Esta evidencia ha fortalecido la afirmación de que las compañías tabacaleras han hecho intentos directos para vender cigarrillos a los adolescentes.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Recientemente las compañías tabacaleras han aceptado nuevas restricciones a la publicidad de los cigarrillos (por ejemplo, la prohibición de los anuncios espectaculares) como parte de los acuerdos alcanzados en las demandas que enfrentaron. Dada la investigación que demuestra que la publicidad de los cigarrillos atrae fuertemente a los adolescentes y hace que fumar les resulte más atractivo, ¿considera que debería prohibirse por completo la publicidad de los cigarrillos (excepto quizá en las revistas exclusivas para adultos) o defendería el derecho de las compañías tabacaleras a hacer publicidad, al amparo de las leyes?

## Nuevos medios

La mayoría de los medios que hemos analizado hasta ahora han estado presentes por mucho tiempo de una manera u otra. Incluso la televisión ha estado presente por más de medio siglo. Sin embargo, en los años recientes han aparecido nuevas formas de medios. De hecho, las formas más novedosas de los medios se han hecho tan importantes para la vida de los adolescentes y adultos emergentes actuales que Jane Brown, una destacada experta en la investigación del campo, los llama la "nueva generación de medios".

> Son la primera cohorte que ha crecido aprendiendo el ABC en un teclado frente a la pantalla de una computadora, que juega en ambientes virtuales en lugar de hacerlo en sus jardines o en las calles del vecindario, que hace amistad con personas que nunca o quizá nunca conocerá a través de las salas de pláticas de Internet, y que crea sus propios discos compactos para sí y para sus amigos. Este nuevo ambiente de los medios es espectacularmente distinto al ambiente en el que crecieron sus padres porque es más accesible, más interactivo y les permite más control que cualquier otro. (Brown, 2006, p. 279)

En esta sección consideraremos dos de los nuevos medios que han adquirido una gran importancia en la vida de los jóvenes: Internet y la telefonía celular.

### Internet

La década pasada floreció la popularidad y la penetración de Internet en los países industrializados. En una encuesta nacional estadounidense, cerca de 90% de los adolescentes entre 11 y 18 años dijo que tenía acceso a Internet en la escuela, y una tercera parte dijo que la usa en la escuela "casi todos los días" (Roberts *et al.*, 2005). Cerca de 90% dijo que tenía una computadora en casa, casi 80% con conexión a Internet, y cerca de la mitad usaba la computadora en casa "casi a diario". El tiempo promedio por día que pasan en Internet adolescentes de 14 a 18 años es de 50 minutos (Hellenga, 2002). El uso de Internet es más probable entre los adolescentes que en grupos de mayor edad (Anderson, 2002). Además, como se muestra en la figura 12.3, es el medio que más prefieren, más incluso que la música o la televisión. Los resultados sobre el uso de Internet por parte de adolescentes de otros países industrializados son similares (Anderson, 2002).

Hace 10 años había una "división digital" entre los segmentos de la población en su acceso y uso de Internet, pero la brecha ha disminuido con rapidez (Robert *et al.*, 2005). Así, 90% de los adolescentes de familias de posición socioeconómica alta tienen una computadora en casa, pero también cerca de 80% de las familias de posición socioeconómica baja y casi todas esas computadoras tienen conexión a Internet. Igualmente, 90% de los adolescentes de familias blancas tiene computadora en casa, pero también 78% de los negros y 80% de los latinos, una vez más, casi todas con conexión a Internet. Al principio las chicas tenían menor probabilidad que los muchachos

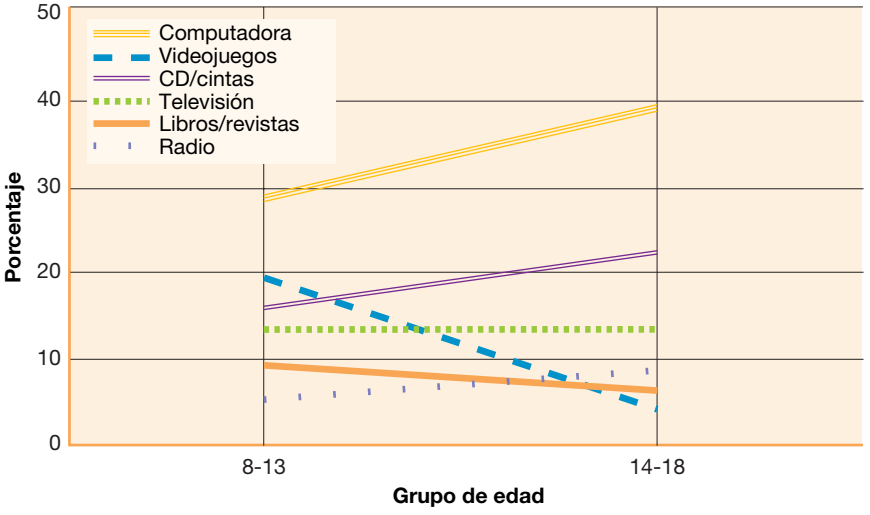



**FIGURA 12.3** Preferencias por medios por grupo de edad.
Fuente: Hellenga (2002), p. 212.

de usar Internet, pero esta diferencia también se ha cerrado en los últimos años (Hellenga, 2002; Stern, 2002). Con extraordinaria rapidez las computadoras e Internet se han convertido en una parte normal de los hogares en las sociedades industrializadas (Anderson, 2002).

Los adolescentes usan Internet con diversos propósitos. Como se observa en la figura 12.4, el uso más común es la búsqueda de información (con frecuencia para proyectos escolares), pero los correos electrónicos y las salas de pláticas también son comunes. Los adolescentes tienen mayor probabilidad que las personas más jóvenes o mayores de usar las salas de pláticas. Casi 40% de los jóvenes entre 11 y 20 años dijeron que entran a las salas de pláticas cada día o cada semana (Hellenga, 2002). Prefieren sobre todo las salas de pláticas sobre "relaciones y estilos de vida" seguidas por las de "entretenimiento" y "pasatiempos y grupos" (Roberts y Foehr, 2004). Sin embargo, buena parte de sus "pláticas" las hacen con sus propios amigos, en formatos de "mensajería instantánea" (MI) que permiten que varios amigos mantengan conversaciones simultáneas por Internet. Alrededor de una tercera parte de los adolescentes estadounidenses utilizan todos los días el correo electrónico y los mensajes instantáneos (Roberts *et al.*, 2005). Las chicas tienen más probabilidad que los varones de usar Internet con propósitos sociales, como enviar correos electrónicos y entrar a las salas de pláticas, mientras que los muchachos son más proclives a conectarse para divertirse con juegos de computadora o bajar música (Anderson, 2002; Hellenga, 2002), pero las diferencias por género no son muy grandes (Roberts *et al.*, 2005).

Internet quizá sea el más grande invento en la historia de la humanidad para ofrecer acceso a la información. Con unos cuantos clics, la gente encuentra una asombrosa variedad de fuentes de información prácticamente sobre cualquier tema. Como dijimos, encontrar información es el propósito por el cual los adolescentes se conectan a Internet. Internet tiene un enorme potencial para mejorar la educación de niños y adolescentes, que es la razón por la cual las escuelas están tan entusiasmadas por conectarse a la red.

Sin embargo, como con los otros medios, la investigación sobre el uso que hacen los adolescentes de Internet se ha enfocado menos en los usos positivos que en sus peligros potenciales (Livingstone, 2003). Son muchos los riesgos que han sido asociados con el uso que hacen los adolescentes de Internet. Las salas de pláticas que los adolescentes disfrutan tanto pueden darles una arena donde practicar sus habilidades sociales (Hellenga, 2002), pero en ocasiones son frecuentadas por depredadores sexuales adultos, y se han dado casos terribles en los que chicas adolescentes traban una relación en línea con un hombre que termina en explotación sexual, violación e incluso asesinato. En un estudio sobre la "victimización en línea" (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000) entre adolescentes de 10 a 17 años que eran usuarios regulares de Internet, se publicaron los siguientes resultados:

- Uno de cada cuatro adolescentes ha sido sometido en línea a exposición sexual no deseada (definida como fotografías de gente desnuda o gente que sostiene relaciones sexuales), por lo regular mientras navega en la red.
- Uno de cada cinco adolescentes ha recibido una invitación sexual, definida como la petición de sexo o información sexual.
- Tres de cada 100 dijeron que habían recibido una "invitación agresiva", definida como una sugerencia de contacto sexual por correo electrónico, telefónico o en persona.

Por supuesto, no todas las experiencias cibersexuales de los adolescentes son involuntarias. Uno de los temas de información que exploran en la red es la sexualidad (Stern, 2002). En un estudio, 20% de los adolescentes dijeron que habían visitado un sitio de pornografía en la red (Hellenga, 2002). Tanto adolescentes como adultos visitan con frecuencia los sitios de pornografía en la red.

Otra preocupación relacionada con los adolescentes e Internet se refiere a las trampas académicas. Aunque Internet puede ser una fuente importante de información para los proyectos escolares, también permite a los adolescentes encontrar y comprar trabajos que pueden usar para sus tareas escolares (Anderson, 2002). Es también una preocupación que se aplica a los adultos emergentes que son estudiantes universitarios.

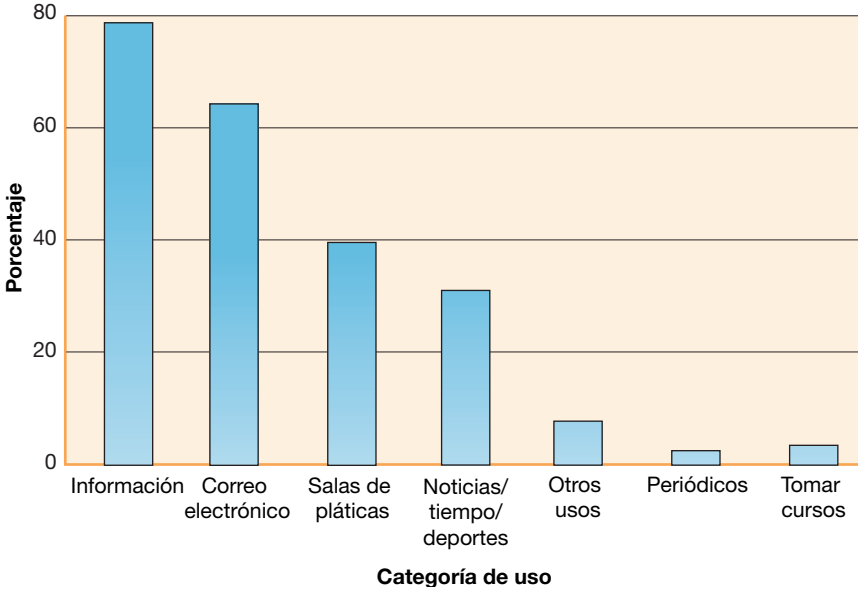



**FIGURA 12.4** Usos de Internet por jóvenes de 12 a 17 años de edad.
Fuente: Hellenga (2002), p. 214.

Tanto para los adolescentes como para los adultos emergentes se ha planteado la preocupación de que el uso de Internet lleve al aislamiento social (Nie y Erbring, 2000). Sin embargo, la investigación ha demostrado que para la mayoría de los adolescentes y adultos emergentes es más probable que Internet alivie el aislamiento social y favorezca los contactos sociales (Sundar, 2000). Por ejemplo, en un estudio que siguió a adolescentes durante tres años después de la preparatoria se encontró que los correos electrónicos y la mensajería instantánea les ayudaban a mantener las amistades de la preparatoria incluso después de que se habían mudado en la adultez emergente (Theil, 2006). Por supuesto, algunas personas se vuelven dependientes de Internet a un grado que reduce sus contactos sociales directos (Griffiths, 2006), pero para la mayoría de los adolescentes y adultos emergentes los efectos sociales de Internet son positivos.

Otro uso positivo de Internet es que ofrece a los adolescentes la oportunidad de practicar la comunicación social y de participar en "juegos de la identidad" en los que eligen cómo representarse en términos de género, personalidad y estilo de conversación (Theil, 2006). Los adolescentes que tienen intereses particulares o problemas que no comparten sus pares pueden encontrar en la red a otros jóvenes de ideas afines. Por ejemplo la Coalición Nacional para Jóvenes Homosexuales, Lesbianas y Transexuales, ofrece un sitio web de historias de destape, publicaciones sobre orientación sexual y una sala de pláticas ("foro de preparatoria") con varios temas de discusión. Internet, como otros medios, tiene efectos potenciales positivos y negativos para el desarrollo de los adolescentes, dependiendo de cuál sea el contenido y cómo se utilice.

### Telefonía celular y mensajes de texto

Al igual que Internet, la penetración y popularidad de los teléfonos celulares (también llamados teléfonos móviles) tuvo un vertiginoso ascenso en la década pasada, y como Internet, los teléfonos celulares son los más populares entre adolescentes y adultos emergentes (Madell y Muncer, 2004). Por ejemplo, los teléfonos celulares son usados por 77% de las personas entre 15 y 19 años en Finlandia (Oksman y Rautainen, 2003), y por 80% de los jóvenes de 13 a 20 años en Noruega (Ling, 2003). En Estados Unidos las tasas son menores, pero van en aumento; cerca de la mitad de los adolescentes mayores y los adultos emergentes poseen un celular (Roberts *et al.*, 2005; Weis, 2003). Los jóvenes usan los teléfonos celulares no sólo para llamar y platicar, como sucede con los teléfonos fijos, sino también para enviar **mensajes de texto**, que consiste en teclear un mensaje en la pantalla del teléfono y enviarlo como se hace con un mensaje de correo electrónico. En un estudio realizado con adolescentes japoneses se vio que usaban sus teléfonos celulares más para enviar mensajes de texto que para hablar (Kamibeppu y Hitonni, 2005). Más de la mitad de los que tenían un celular enviaba al menos 10 mensajes de texto al día a sus amigos.

La popularidad de los teléfonos celulares es tan reciente que todavía es poca la investigación que pueda informarnos sobre los usos de los adolescentes. Sin embargo, la evidencia indica hasta ahora que los teléfonos celulares se asemejan a los correos electrónicos y los mensajes instantáneos como un medio que usan los adolescentes y los adultos emergentes para mantenerse en contacto cuando están separados prácticamente todo el día. Los mundos sociales de los jóvenes ya no están perfectamente divididos por el tiempo que pasan con la familia y el tiempo que dedican a los amigos o a la escuela. Más bien, los nuevos medios permiten que el mundo de los amigos tenga una presencia constante en su vida. La evidencia limitada hasta ahora indica que los jóvenes disfrutan la manera que los nuevos medios les permiten estar en contacto con sus amigos. En un estudio realizado en Italia con el método de muestreo de experiencias, los adolescentes informan que muchos de sus momentos más felices tuvieron lugar mientras se comunicaban con sus amigos en Internet o con sus teléfonos celulares (Bassi y Antonella, 2004).

## Los medios y la globalización

Hay interesantes semejanzas y diferencias en los usos que hacen los adolescentes de diferentes culturas de los



Los teléfonos celulares se han vuelto populares rápidamente entre los adolescentes de todo el mundo.

medios. Algunas semejanzas reflejan la globalización de la adolescencia. En todo el mundo, en todos los continentes, los adolescentes se familiarizan cada vez más con los mismos programas de televisión, las mismas películas, las mismas grabaciones musicales e intérpretes (Taillon, 2004; las revistas son la única excepción, pues siguen siendo producidas localmente). Por ejemplo, en un estudio realizado con adolescentes en Botswana (sur de África), dos terceras partes dijeron que cada semana veían programas de televisión estadounidenses (Lloyd y Méndez, 2001). Los adolescentes y adultos emergentes conectados a Internet se relacionan con jóvenes de otras partes del mundo (aunque también hay una "división digital" entre países, según la cual los adolescentes de los países industrializados tienen mayor probabilidad de conectarse a Internet que los jóvenes de los países en vías de desarrollo; Anderson, 2002).

Los adolescentes no son los únicos que disfrutan los medios occidentales, en especial los estadounidenses. Sin embargo, por diversas razones los medios occidentales suelen ser especialmente atractivos para los adolescentes. Primero, en los países en vías de desarrollo los cambios sociales y económicos han sido extremadamente rápidos en los últimos 50 años. En esos países, padres y abuelos de los adolescentes actuales crecieron en una época en que su país tenía menos contacto económico y tecnológico con Occidente, por lo que esos adultos están más familiarizados y apegados a sus tradiciones nativas, como las formas musicales y las canciones locales. En contraste, los adolescentes han crecido entre medios occidentales que compiten por su atención aunque también aprendan las canciones y las artes de su propia cultura. Segundo, los adolescentes tienen mayor capacidad que los niños de explorar el ambiente fuera de la familia, por lo que son más capaces que los niños de obtener productos de los medios que sus padres no habrían podido brindarles. Tercero, la adolescencia es la época en que los jóvenes se forman una identidad, una opinión de sí mismos y de su lugar en el mundo. Cuando el cambio social y económico es rápido y piensan que el mundo de su futuro será diferente del mundo que conocían sus padres y abuelos, buscan fuera de la familia información e instrucciones sobre cómo será su mundo y cómo abrirse un lugar (Goode, 1999; Mead, 1970; en el apartado Enfoque en la cultura encontrará un ejemplo).

Varias etnografías del Proyecto de Adolescencia de Harvard proporcionan ejemplos del papel de los medios en la promoción de la globalización en la vida de los adolescentes. Entre los adolescentes marroquíes estudiados por Davis y Davis (1989, 1995), esta influencia es especialmente notable en relación con los roles de género. En el pasado, la cultura marroquí tenía una definición estricta de los roles de género igual que en muchas culturas tradicionales. Los matrimonios eran arreglados por los padres, según consideraciones familiares prácticas, más que por el amor romántico. Al momento del matrimonio, la virginidad femenina (pero no la masculina) se consideraba esencial, y las adolescentes tenían prohibido pasar tiempo en compañía de chicos.

Estas diferencias de género y la socialización estrecha de las muchachas siguen siendo parte de la cultura marroquí actual, sobre todo en las zonas rurales, y se reflejan en diferentes normas para los chicos y chicas adolescentes con respecto a su acceso a los medios. Los muchachos van al cine con frecuencia (según los datos de Davis y Davis [1995], 80% asistía al cine ocasionalmente o más), mientras que se considera vergonzoso que vayan las muchachas, cualquiera que sea la película (en el estudio de Davis y Davis, sólo 20% había visto alguna vez una película en un cine). A los muchachos también se les permite libre acceso a cintas y reproductores de casetes y cintas de video. Sin embargo, la exposición de los adolescentes de ambos sexos a la televisión, la música y (en el caso de los chicos) a las películas, está cambiando su forma de pensar acerca de las relaciones y los roles de género. Los programas de televisión, las canciones y las películas a las que están expuestos no sólo se producen en Marruecos y otros países islámicos, sino que muchos de esos productos



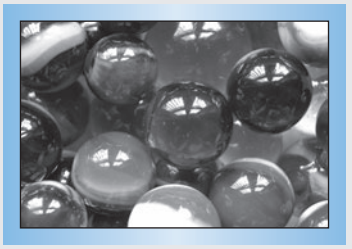
Los medios son una potente y penetrante fuerza de la globalización. Aquí, jóvenes en Yakarta.



## Enfoque en la *cultura*

### "Adolescentes" en Katmandú, Nepal

Pocos lugares en el mundo han estado históricamente más alejados y aislados de Occidente que Nepal, que se localiza al suroeste de China y al noreste de India. Nepal no sólo se encuentra a miles de kilómetros del país occidental más cercano, sino que hasta 1951 el gobierno hizo un esfuerzo especial por aislar a los ciudadanos, prohibiendo toda comunicación (viajes, comercio, libros, películas, etc.) entre Nepal y "el exterior". Desde entonces, Nepal y en especial su ciudad más grande, Katmandú, han sufrido una rápida transición al mundo del comercio global, el turismo occidental y los medios masivos electrónicos. La investigación etnográfica del antropólogo Mark Liechty (1995) ofrece una visión intensa de la forma en que adolescentes y adultos emergentes de Katmandú responden a los medios occidentales y cómo los medios son una potente fuerza de la globalización.



De acuerdo con las observaciones de Liechty y sus colaboradores, varios medios importados son sumamente populares entre los jóvenes de Katmandú. Películas y videos de la India y Estados Unidos encuentran una gran audiencia entre los jóvenes. Los programas de televisión estadounidenses e hindúes también son populares, y las televisiones y los reproductores de videocasetes son comunes en las casas de clase media. Entre los jóvenes hay una audiencia ávida de música occidental, incluyendo rock, heavy metal y rap. A veces los jóvenes combinan la cultura local con estilos occidentales importados. Liechty da el ejemplo de una banda de rock local que grabó un disco en nepalí, el idioma local, con el estilo de los Beatles. Sin embargo, muchos jóvenes de las ciudades rechazan las tradiciones más antiguas como las canciones folklóricas nepalíes.

Una revista publicada en el país, llamada *Teens,* refleja el atractivo que tienen los medios occidentales para los jóvenes de Katmandú. Además de secciones como tiras cómicas, cuentos folklóricos nepalíes, juegos y acertijos, cada revista contiene páginas de perfiles dedicados a los héroes de la música pop occidental, incluyendo datos biográficos y letras de canciones populares. Cada ejemplar incluye también la lista de los 10 discos más populares del mes en inglés y la lista de los videos en inglés recién estrenados. Una parte importante de la revista está dedicada a la moda, igual que en las revistas para adolescentes estadounidenses, y la moda mostrada es occidental.

Los habitantes usan los términos *teen* y *teenager* en inglés incluso cuando hablan nepalí, para referirse a los jóvenes que tienen preferencias occidentales, en especial por los medios occidentales. No todos los jóvenes nepalíes son *teenagers*, pues aunque estén en la adolescencia, el término no es una categoría de edad, sino una categoría social que remite a gente joven que busca una identidad occidental y un estilo basado en lo que han aprendido a través de los medios. Para muchos jóvenes de Katmandú, ser un *teenager* es algo que ambicionan y se esfuerzan por conseguir. Lo asocian con ocio, opulencia y grandes oportunidades. Sin embargo, muchos adultos usan el término *teenager* con una connotación menos favorable para referirse a los jóvenes que son desobedientes, antisociales y potencialmente violentos. Su uso del término en ese sentido refleja su opinión de que los medios occidentales han tenido efectos corruptores en muchos de sus jóvenes.

Incluso para los propios *teenagers*, el acceso a los medios occidentales es una ventaja a medias. La disfrutan y les ofrece información acerca del ancho mundo fuera de las fronteras de Nepal. Muchos usan los medios para ayudarse a darle sentido a su propia vida; para crecer, como lo están haciendo, en una sociedad de rápidos cambios, y como material para imaginar una amplia variedad de yos posibles. Sin embargo, los medios occidentales también los apartan de su propia cultura y sus tradiciones culturales, lo que deja a muchos confundidos y enajenados. El ideal de los medios de la vida occidental eleva a niveles inalcanzables las expectativas para su propia vida, y a la larga chocan con la incompatibilidad entre sus expectativas y su vida real. Como Ramesh, de 21 años, le dijo a Liechty:

> Usted sabe, ahora ya sé muuuucho más [sobre películas, libros y revistas de Occidente]. Ser una rana en un charco no es una mala vida, pero ser una rana en un océano es como el infierno. Mire esto. Aquí en Katmandú no hay nada. No tenemos nada. [p. 187]

provienen de Francia (Marruecos fue colonia francesa) y Estados Unidos.

A partir de estas diversas fuentes, los adolescentes marroquíes se encuentran con descripciones de los roles de género muy diferentes de las que conocían sus padres, abuelos y otros adultos. En los medios que frecuentan los adolescentes, el romance y la pasión son primordiales para las relaciones entre hombres y mujeres. El amor es la base fundamental para el matrimonio, y la idea de aceptar un matrimonio arreglado por los padres es ignorada o considerada como algo a lo que deben resistirse. Se describe a las mujeres jóvenes no en los papeles tradicionales, sino en ocupaciones profesionales, con control sobre su vida y sin sentirse avergonzadas de su sexualidad.

Todo esto ha sido usado por los jóvenes para construir una noción de los roles de género que es muy diferente a la idea tradicional en su cultura (Obermeyer, 2000). En general, equivale a una influencia en el sentido de la globalización y la socialización amplia de Occidente, en la medida que los medios son "usados por los adolescentes en una etapa de rápido cambio social para volver a imaginar diversos aspectos de sus vidas, incluyendo el deseo de más autonomía, más variedad en las interacciones heterosexuales y más posibilidades de elección de trabajo y de pareja" (Davis y Davis, 1995, p. 578). Aquí vemos un ejemplo de socialización en la que los medios superan a los padres y otros adultos socializadores, como vimos antes en el capítulo.

Otro ejemplo de medios y globalización proviene del estudio que hizo Richard Condon (1988, 1995) entre los inuit (esquimales) del ártico canadiense. La etnografía de Condon es de particular interés con respecto a los medios porque su primera observación de los adolescentes inuit fue en 1978, justo antes de que tuvieran acceso a la televisión (en 1980), y en la década de 1980 regresó varias veces para hacer más observaciones. Entre su primera visita y las visitas posteriores observó cambios sorprendentes en el comportamiento de los adolescentes con respecto a las relaciones románticas y las competencias deportivas. Condon y muchos de los inuit a los que entrevistó atribuyeron los cambios a la introducción de la televisión.

En lo que respecta a los deportes, antes de que llegara la televisión era raro que los adolescentes inuit practicaran deportes, y cuando lo hacían se mostraban renuentes a parecer que se estaban esforzando por ganar y demostrar más habilidades que otros jugadores por la tradición cultural de los inuit que desalienta la competencia y promueve la cooperación. Todo esto cambió después de la introducción de la televisión. Los partidos de beisbol, futbol y jockey se convirtieron pronto en los programas de televisión más populares, sobre todo entre los adolescentes, y la participación en estos deportes (en especial el jockey) se convirtió en una parte fundamental de las actividades recreativas de los adolescentes, y era común que las muchachas acudieran a verlos. Además, los adolescentes se volvieron sumamente competitivos en los juegos en los que participaban, ya no tenían miedo de esforzarse por ganar y de proclamar su talento superior cuando ganaban, en una clara emulación de los jugadores que veían en televisión. Es raro ver un ejemplo tan inequívoco de los *efectos* de los medios en los adolescentes.

El otro ámbito en que Condon observó la influencia de la televisión fueron las relaciones entre hombres y mujeres. Antes de la introducción de la televisión, las citas y la conducta sexual de los adolescentes eran furtivas y secretas. Las parejas rara vez se mostraban afecto en público; de hecho, era raro que reconocieran alguna relación especial entre ellos cuando estaban frente a otros. Condon describió un adolescente al que trató todo un año antes de que el muchacho le confiara que tenía una novia con la que había estado saliendo durante cuatro años, y aun así, se negó a revelarle su nombre.

Sin embargo, todo esto cambió luego de un par de años de exposición a la televisión. Con frecuencia se veía en público a las parejas de adolescentes, tomados de las manos o abrazándose. En los bailes comunitarios, las parejas de jóvenes dejaron de ignorarse mutuamente en los lados opuestos del salón de bailes, se sentaban juntos como parejas y bailaban como parejas. Cuando Condon preguntó sobre la razón del cambio, muchos de los adolescentes le dijeron que pensaban que se debía a la introducción de la televisión. En particular preferían *Happy Days*, un programa acerca de los adolescentes estadounidenses de la década de 1950.

Un reciente estudio de chicas adolescentes en Fiji también pudo observarlas antes y después de la introducción de la televisión (Becker, 2004). El estudio encontró efectos positivos en el hecho de que las muchachas indicaron que imitaban explícitamente los atributos positivos que percibían en los personajes de la televisión. Sin embargo, también había efectos negativos. En particular, al ver en televisión a las mujeres delgadas de Occidente, las chicas se preocuparon por su peso y figura, muy parecido a lo que se dice en estudios realizados con muchachas occidentales, y se observó un alarmante incremento en la conducta de purgarse para controlar el peso. Las chicas también comenzaron a percibir que las más delgadas tenían el estatus más alto.

¿Significa todo esto que, al final, los medios occidentales (en especial los estadounidenses) van a arrasar a todos los otros medios del mundo y establecer una cultura homogénea global dominada por Estados Unidos? Es difícil de decir. En algunos países los medios locales

tienen dificultades para competir con la popularidad de los medios estadounidenses. Sin embargo, lo que parece estar pasando en muchos lugares, al menos hasta ahora, es que los medios locales coexisten con los medios estadounidenses. Los jóvenes ven programas de televisión estadounidenses, pero también los programas en su propio idioma producidos en su propio país y quizá programas de otros países también. Van a ver películas estadounidenses, pero también películas de producción local. Escuchan la música estadounidense e inglesa, pero también la música de su propia cultura y sus propias tradiciones artísticas. Como vimos en el capítulo 6, la globalización favorece una identidad bicultural, una con raíces en la cultura local y otra atada a la cultura global (Arnett, 2002a), y esto parece ser verdad tanto para el uso de los medios como en otros aspectos.

En algunos lugares, la intensificación de la globalización da lugar a nuevas mezclas musicales. Por ejemplo, en Inglaterra músicos inmigrantes de la India crearon un estilo musical llamado *indipop*, una combinación de formas e instrumentos de la música tradicional hindú con tecnologías y formas de la música popular inglesa y estadounidense. Que la globalización siga dando lugar a nuevas formas creativas y originales o que conduzca a la implacable homogeneización de una cultura global de medios dependerá en gran medida de lo que sea más atractivo para los adolescentes y los adultos emergentes del mundo.

## Recapitulación

En este capítulo analizamos diversos medios y la forma en que son utilizados por los jóvenes. Los principales puntos que hemos cubierto son los siguientes:

- El uso de los medios es una parte importante de la experiencia diaria de los jóvenes en los países industrializados y también se incrementa en las culturas tradicionales. En conjunto, se estima que en los países occidentales los adolescentes dedican alrededor de ocho horas al día a los medios.

- El enfoque de usos y gratificaciones presenta a los jóvenes como usuarios activos de los medios, más que como receptores pasivos de la estimulación de éstos. El enfoque reconoce que los jóvenes eligen diversos medios y reaccionan de manera distinta a la misma experiencia con los medios. El modelo de práctica de los medios aplica este enfoque a los adolescentes. Los jóvenes hacen uso de los medios con propósitos de entretenimiento, formación de identidad, búsqueda de sensaciones, afrontamiento e identificación con la cultura juvenil.

- Aunque se han realizado cientos de estudios sobre la televisión y la agresividad, principalmente en los niños, la evidencia de que la televisión motiva un comportamiento agresivo en los adolescentes no es uniforme. También se ha acusado a los juegos de computadora de fomentar la violencia, pero no ha sido demostrado convincentemente.

- Los programas de televisión más populares entre los adolescentes contienen una alta proporción de interacciones concernientes a la sexualidad. Por lo general, en estas interacciones se concede la mayor importancia de la apariencia física en las relaciones entre hombres y mujeres y se proyecta una actitud "recreativa" hacia el sexo.

- Las críticas al "gangsta" rap se dirigen a los temas de explotación sexual de las mujeres, violencia y racismo en las canciones de rap. Se conoce poco acerca de las respuestas de los adolescentes que gustan de la música rap.

- Se ha acusado a la música de heavy metal de promover suicidios y tendencias violentas. Sin embargo, los adolescentes aficionados al heavy metal dicen que la música tiene un efecto catártico sobre su enojo.

- En algunos estudios se ha descubierto que los anuncios de los cigarrillos Marlboro, Camel y Newport son muy atractivos para los adolescentes, en especial para los fumadores, y que son también las marcas que es más probable que fumen los adolescentes. Documentos internos de las compañías tabacaleras dieron pruebas de que buscaban explícitamente atraer a los adolescentes.

- El uso de Internet se ha vuelto muy popular entre adolescentes. Hay la preocupación de que ponga a los adolescentes en riesgo de explotación y aislamiento social, pero el uso de Internet también tiene efectos positivos, en especial por ofrecer acceso a la información educativa y por permitir a los adolescentes practicar habilidades sociales.
- El uso de los teléfonos celulares se extendió con rapidez durante la pasada década, y en los países industrializados la mayoría de los adolescentes poseen uno. La investigación indica que los teléfonos celulares permiten a los adolescentes mantenerse en contacto permanente con sus amigos.
- Los medios son una poderosa fuerza en la globalización de los adolescentes, pero en la mayoría de las culturas tradicionales los jóvenes usan los medios locales tanto como los occidentales.

Tal vez la característica más sorprendente de la inmersión de los jóvenes en los medios de la actualidad es que marca un cambio drástico respecto al ambiente que experimentaban hace apenas un siglo. Ocho horas al día es mucho tiempo pasado en cualquier cosa, y es notable que los jóvenes de los países industrializados dediquen todo este tiempo a los medios. En los países en vías de desarrollo los jóvenes llevan la misma dirección. De hecho, las tendencias actuales en esos países representan la oportunidad de estudiarlos antes y después de su inmersión en el ambiente mediático. En estas circunstancias, es mucho más sencillo distinguir las causas, en lugar de las correlaciones, del uso de los medios.

¿Y qué hay del futuro? Hay muchos indicios de que aumentará el tiempo que dedican los jóvenes a los medios. Los medios se están haciendo muy portátiles: ahora uno puede escuchar música mientras camina, corre o va en autobús; los teléfonos celulares son muy populares entre los adolescentes; algunos automóviles ahora vienen con televisión para que los niños la vean en el asiento trasero, y en las próximas décadas más automóviles tendrán esta característica. Internet es nueva, y es posible que su uso crezca más entre los jóvenes. La escuela, un lugar donde se restringía el uso de los medios por los adolescentes, ahora se abre a nuevos usos de los medios.

Mucha gente considera alarmantes los usos que hacen los adolescentes de los medios, tanto en cantidad como en contenido. Es indudable que algunas de estas preocupaciones son legítimas. Es importante vigilar de cerca lo que se produce en los medios y cómo lo usan los adolescentes, porque los productores de los medios están más motivados por las ganancias que por el bien general. Sin embargo, al mismo tiempo es sensato mostrarse escéptico acerca de las afirmaciones sobre los efectos de los medios que se hacen sin evidencias sólidas. Los medios son usados por los jóvenes de diferentes maneras, y sus usos de los medios pueden tener implicaciones tanto positivas como negativas para su desarrollo.



## Términos clave

búsqueda de sensaciones 389
efecto catártico 404
enfoque de usos y gratificaciones 387
estudios de campo 395
mensajes de texto 409
súper par 394
videos de conceptos 402
videos de ejecución 402

## Recursos en Internet

**http://www.kff.org**

Sitio electrónico de la Henry J. Kaiser Family Foundation. La fundación Kaiser realiza investigación y tiene una política de defensa pública de diferentes temas, en especial los relacionados con problemas de salud, pero también ha patrocinado algunas de las investigaciones más importantes sobre los adolescentes y los medios. El estudio realizado en 2005 por la fundación Kaiser, *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds,* examinó el uso de los medios en una muestra nacional representativa de más de 2,000 alumnos de tercero a duodécimo grado que contestaron cuestionarios detallados, entre los que se contaron a cerca de 700 participantes voluntarios que también llevaron diarios sobre los medios durante siete días. El informe puede bajarse gratuitamente del sitio.

## Para lecturas adicionales

Arnett, J.J. (comp.) (2006) *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA. Cerca de 500 entradas sobre prácticamente todo tema imaginable relacionado con los adolescentes y los medios.

Brown, J.D., Steele, J.R., y Walsh-Childers, K. (2002) *Sexual teens, sexual media: Investigating media´s influence on adolescent sexuality*. Mahwah, NJ: Earlbaum. Un excelente libro sobre los medios y la sexualidad de los adolescentes, compilado por tres de los más importantes expertos en el campo. Adoptan el enfoque de usos y gratificaciones y presentan el modelo de prácticas de los medios, que examinamos en este capítulo.

Christenson, P.G. & Roberts, D.F. (1998) *It´s not only rock and roll: Popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, NJ: Hampton Press. Un buen resumen de la investigación sobre los adolescentes y la música.

Currie, D. (1999) *Girl talk: Adolescent magazines and their readers*. Toronto, Canada: University of Toronto Press. Una fascinante e inquietante descripción de las características de las revistas dirigidas a las adolescentes y de las respuestas de las chicas.

CAPÍTULO 13

# Problemas



DOS TIPOS DE PROBLEMAS

PROBLEMAS EXTERNALIZADOS

PROBLEMAS INTERNALIZADOS

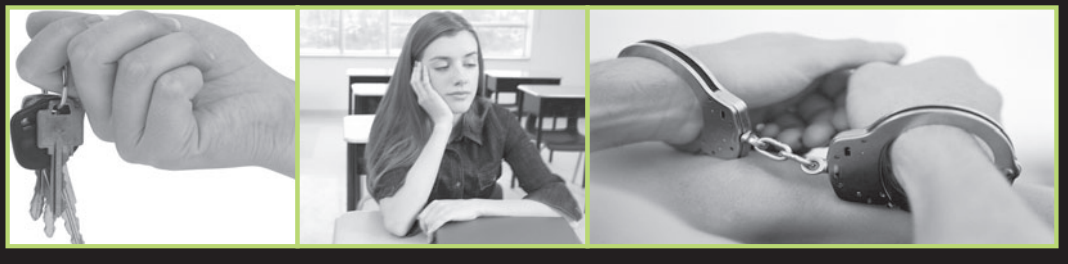
No hace falta buscar muy lejos para encontrar pruebas de problemas de los jóvenes en la sociedad estadounidense. Es probable que el periódico local proporcione cada día muchos ejemplos. Una historia característica apareció hace poco en mi periódico local, el *Washington Post*. Cuatro muchachos, de 17 a 22 años, murieron cuando el conductor, un chico de 17 años, perdió el control de su vehículo al doblar en una curva. El carro se salió del camino y se estrelló contra un poste telefónico. El conductor y los tres pasajeros murieron en el lugar después de ser lanzados del carro. Ninguno llevaba puesto el cinturón de seguridad y el carro iba a una velocidad estimada de 120 kilómetros por hora en una zona de 64 kilómetros por hora. "La velocidad tuvo mucho que ver", dijo el policía que fue llamado a la escena. "Podrían haber llevado puestos los cinturones de seguridad. El choque fue tan espantoso que no había posibilidad de que sobrevivieran."



Es posible que esté familiarizado con estas historias terribles, y quizá haya notado que casi siempre son de jóvenes entre los 13 y el inicio de los veintes. Los expertos se quejan de que esas historias promueven estereotipos acerca de los jóvenes, en especial el estereotipo de que la adolescencia es inherentemente un tiempo de "tormenta y estrés" y de que los adolescentes son de manera desproporcionada la causa de problemas sociales como la delincuencia (por ejemplo, Steinberg y Levine, 1997). Si aceptamos que hay semejante estereotipo, sería injusto aplicarlo a todos los adolescentes y adultos emergentes. Al examinar diversos aspectos del desarrollo en los capítulos de este libro, hemos visto que entre los 10 y los 20 años ocurren muchos cambios, algunos profundos y espectaculares. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes pueden manejar esos cambios y pasan por la adolescencia y la adultez emergente sin sufrir problemas graves o duraderos. Además, como veremos en el curso del capítulo, en los últimos 20 años han disminuido a un ritmo constante las tasas de prácticamente todos los problemas de los adolescentes y los adultos emergentes estadounidenses.

No obstante, la época entre los 13 y el inicio de los veintes sigue siendo el periodo de la vida en que la probabilidad de que ocurran diversos problemas es mayor que en otros momentos (Arnett, 1999a). La mayoría de los adolescentes y los adultos emergentes no tienen problemas graves, pero el riesgo de numerosas dificultades es mayor para ellos que para los niños o los adultos. Entre estos problemas se cuentan los accidentes automovilísticos, conducta delictiva, trastornos alimentarios y el estado de ánimo depresivo. En este capítulo vamos a explorar esos problemas.

Antes de examinar problemas específicos, debemos presentar algunas ideas que proporcionan el contexto para entender los problemas. Esas ideas serán el tema de la siguiente sección.





## Dos tipos de problemas

Los expertos que estudian los problemas de los jóvenes distinguen entre **problemas internalizados** y **problemas externalizados** (Ollendick, Shortt y Sander, 2005). Los problemas internalizados afectan el mundo interno de una persona; incluyen problemas como la depresión, ansiedad y trastornos alimentarios. Los problemas internalizados tienden a presentarse juntos. Por ejemplo, los adolescentes que sufren un trastorno alimentario tienen mayor probabilidad que otros jóvenes de estar deprimidos. Los adolescentes que están deprimidos son más propensos a los trastornos de ansiedad. En ocasiones se dice que los jóvenes que tienen problemas internalizados son **sobrecontrolados** (Asendorpf y Van Aken, 1999; Van Leeuwen *et al.*, 2004). Suelen provenir de familias en las que los padres ejercen un estricto control psicológico (Barber, 2002). Como resultado, su personalidad es abiertamente controlada y autopunitiva. Los problemas internalizados son más comunes entre las mujeres que entre los hombres (Ollendick *et al.*, 2005).

Los problemas externalizados crean dificultades en el mundo externo de la persona. Son problemas como la delincuencia, peleas, drogadicción, conducción arriesgada y sexo sin protección. Al igual que los problemas internalizados, los externalizados suelen presentarse juntos (Frick y Kimonis, 2005). Por ejemplo, los adolescentes picapleitos también son más proclives que otros a cometer delitos; los que tienen relaciones sexuales sin protección tienen mayor probabilidad de consumir alcohol o marihuana. Los jóvenes con problemas externalizados se consideran **subcontrolados** (Asendorpf y Van Aken, 1999; Van Leeuwen *et al.*, 2004). En general proceden de familias que carecen de supervisión y control de los padres (Barber, Olsen y Shagle, 1994). Como resultado, les falta autocontrol, lo que los lleva luego a sus problemas externalizados. Estos problemas son más comunes en los hombres que en las mujeres (Bongers *et al.*, 2004; Frick y Kimonis, 2005).

Otra diferencia importante entre los problemas internalizados y los externalizados es que los jóvenes con problemas internalizados a menudo experimentan estrés negativo, lo que no es común en los jóvenes con problemas externalizados (Maggs, 1999). En las sociedades occidentales, la mayoría de los jóvenes presentan de vez en cuando conductas externalizadas (Arnett, 2002b). Aunque estas conductas pueden ser una manifestación de problemas con la familia, los amigos o la escuela, muchos jóvenes que presentan conductas externalizadas no tienen dichos problemas. Las conductas externalizadas a menudo están motivadas no por la infelicidad o psicopatologías básicas, sino por el deseo de emociones y experiencias intensas (Arnett, 1992a, 1994b; Zuckerman, 2003), y también puede ser una forma de divertirse con los amigos (Maggs, 1999). Los adultos casi siempre consideran que las conductas externalizadas son problemáticas, pero los jóvenes quizá no las vean de esa manera.

La distinción entre problemas internalizados y externalizados es útil, pero no debería considerarse absoluta. En general, los problemas de cada categoría ocurren juntos, pero algunos jóvenes presentan los dos tipos de problemas. Por ejemplo, en ocasiones los delincuentes adolescentes también están deprimidos (Beyers y Loeber, 2003; Loeber *et al.*, 1998), y los adolescentes deprimidos a veces se drogan y se alcoholizan (Henry *et al.*, 1993; Saluja, Iachan y Scheidt, 2004). En algunos estudios se ha encontrado que los adolescentes con problemas externalizados e internalizados tienen antecedentes familiares especialmente difíciles (Capaldi y Stoolmiller, 1992).

Primero examinaremos los problemas externalizados y luego los internalizados.

## Problemas externalizados

Los problemas externalizados de la adolescencia han sido estudiados de manera exhaustiva por los sociólogos, sobre todo en los últimos 30 años. Los especialistas han empleado varios términos en el estudio de este tema, además de problemas externalizados*:* **conducta de riesgo** y **conducta problemática**. Independientemente de los términos usados, esas conductas incluyen conducta sexual riesgosa, conducta de conducción arriesgada, drogadicción y delincuencia. Veremos todas estas conductas (excepto la conducta sexual riesgosa que ya revisamos en el capítulo 9), y en cada caso analizaremos las intervenciones diseñadas para prevenir el problema. Luego examinaremos los factores que se han descubierto que se relacionan con esas conductas. Sin embargo, primero revisaremos una teoría muy utilizada para explicar cómo se relacionan esas conductas.

### Teoría de la conducta problemática

En años recientes muchas investigaciones han establecido que los jóvenes que tienen un problema externalizado a menudo presentan también los otros. Los expertos que realizan esas investigaciones se han enfocado en un conjunto de problemas que son muy comunes entre los jóvenes (principalmente, sexo no protegido, drogadicción y delitos menores, como hurtos) y en las correlaciones entre ellos. Richard Jessor, el estudioso al que se atribuye esta idea, llama **síndrome de la conducta problemática** a este esquema de correlaciones (Jessor, 1998; Jessor, Donovan y Costa, 1991; Jessor y Jessor, 1977; Jessor *et al.*, 2003). En opinión de Jessor, los tipos de problemas externalizados tienen un origen común. Para describir

este origen, la **teoría de la conducta problemática** de Jessor presenta un modelo complejo que incluye factores antecedentes como el ingreso familiar, factores de personalidad como la autoestima y factores sociales como el control de los padres y la participación de los amigos en conductas problemáticas. Si los jóvenes están en riesgo de incurrir en una conducta problemática según el modelo de Jessor, también corren el riesgo de presentar los otros.

Jessor ha enfocado su investigación en problemas externalizados como la drogadicción y el robo. Sus estudios (y los de otros) apoyan su idea de que los problemas de la adolescencia y la adultez emergente suelen estar correlacionados. Además, Jessor vio que su modelo sirve para explicar por qué algunos jóvenes tienen mayor probabilidad que otros de mostrar una conducta problemática.

La idea de Jessor del síndrome de la conducta problemática ha tenido gran influencia en el estudio de los problemas externalizados de los jóvenes, y los especialistas aceptan que los problemas externalizados tienden a estar correlacionados. Sin embargo, los expertos también han criticado algunos aspectos de la teoría de la conducta problemática (Arnett, 1992). Varios expertos han advertido que si bien diferentes tipos de problemas están correlacionados, las correlaciones no siempre son altas y no deberían exagerarse (por ejemplo, McCord, 1990; Osgood *et al.*, 1988). Por ejemplo, los jóvenes que delinquen pueden *tener mayor probabilidad* que otros jóvenes de drogarse, pero *la mayoría* de los jóvenes que delinquen no se drogan (Elliott *et al.*, 1989). Como veremos adelante, las frecuencias de los tipos de problemas externalizados varían mucho, de más de 80% para conducir a alta velocidad a menos de 5% para la drogadicción. Esto significa que la gran mayoría de los jóvenes que practican conductas como conducir a alta velocidad nunca hacen cosas como drogarse.

Ahora continuaremos con el examen de problemas externalizados específicos: conducción riesgosa al volante, drogadicción y delincuencia.

## Conducción riesgosa al volante

*"Me encanta manejar rápido, pero después de un rato ya no era suficiente, así que empecé a conducir sin las luces encendidas [por la noche], a 144 kilómetros por caminos rurales [...] Incluso llevaba a un amigo. Volábamos por los caminos rurales, con las luces apagadas y sólo volando. Era increíble. Íbamos tan rápido como podíamos [y] por la noche, sin luces se siente como si volaras."*

—Nick, 23 años (en Arnett, 1996, p. 79)

En los países industrializados la amenaza más grave para la vida y la salud de los adolescentes y de los adultos emergentes está en la conducción de automóviles (Heuveline, 2002). Como se muestra en la figura 13.1, en Estados Unidos los jóvenes de 16 a 24 años tienen las tasas más elevadas de lesiones y muertes por accidentes automovilísticos que cualquier otro grupo de edad (National Highway Traffic Safety Administration [NHTSA], 2005). En otros países occidentales, aumentar la edad mínima para conducir (por lo regular a 18 años) y disminuir el acceso a los automóviles ha dado por resultado que las tasas de accidentes y muertes entre los jóvenes sean considerablemente más bajas que en Estados Unidos, pero también en esos países las lesiones causadas por vehículos son la causa principal de muerte (Arnett, 2002d; Heuveline, 2002; Williams y Ferguson, 2002).

¿Cuál es la explicación de esas estadísticas deprimentes? ¿Es la inexperiencia de los jóvenes conductores o su conducta de conducción arriesgada? Es claro que la inexperiencia tiene un papel importante. Las tasas de accidentes y mortalidad son extremadamente altas en los primeros meses de conducción, pero disminuyen de manera significativa un año después de sacar la licencia (McNight y Peck, 2002; Williams, 1998). En estudios en los que se ha intentado esclarecer el papel de la experiencia y la edad en los conductores jóvenes se ha concluido que la inexperiencia es responsable en parte de los accidentes y muertes.

Sin embargo, también se ha concluido que la inexperiencia no es el único factor. De igual importancia son la manera en que conducen los jóvenes y los riesgos que corren (Arnett, 2002d; Ferguson, 2003). En comparación con los conductores mayores, es más probable que los conductores jóvenes (en especial los hombres) manejen a velocidades excesivas, sigan muy de cerca a otros vehículos, violen las señales de tránsito, corran más riesgos al cambiar de carril y rebasar a otros vehículos, esperar muy poco para incorporarse a una vialidad y no ceder el paso a los peatones (Williams y Ferguson, 2002). También son más propensos que los conductores mayores a informar que conducen bajo la influencia del alcohol. Los conductores de 21 a 24 años que sufren accidentes fatales tienen mayor probabilidad de haber estado embriagados en el momento del accidente que personas de cualquier otro grupo de edad (NHTSA, 2005). Casi la mitad de los estudiantes universitarios de Estados Unidos informan que en el año anterior condujeron estando embriagados (Finken, Jacobs y Laguna, 1998). Los jóvenes son menos proclives que los conductores mayores a usar el cinturón de seguridad (Williams y Ferguson, 2002), y en los choques graves los ocupantes que no llevan puesto el cinturón tienen una probabilidad dos veces mayor de morir y tres veces mayor de resultar heridos, en comparación con quienes lo llevan puesto (NHTSA, 2005).

¿Qué da lugar a los choques entre los conductores jóvenes? Jean Shope (2002) de la University of Michi-

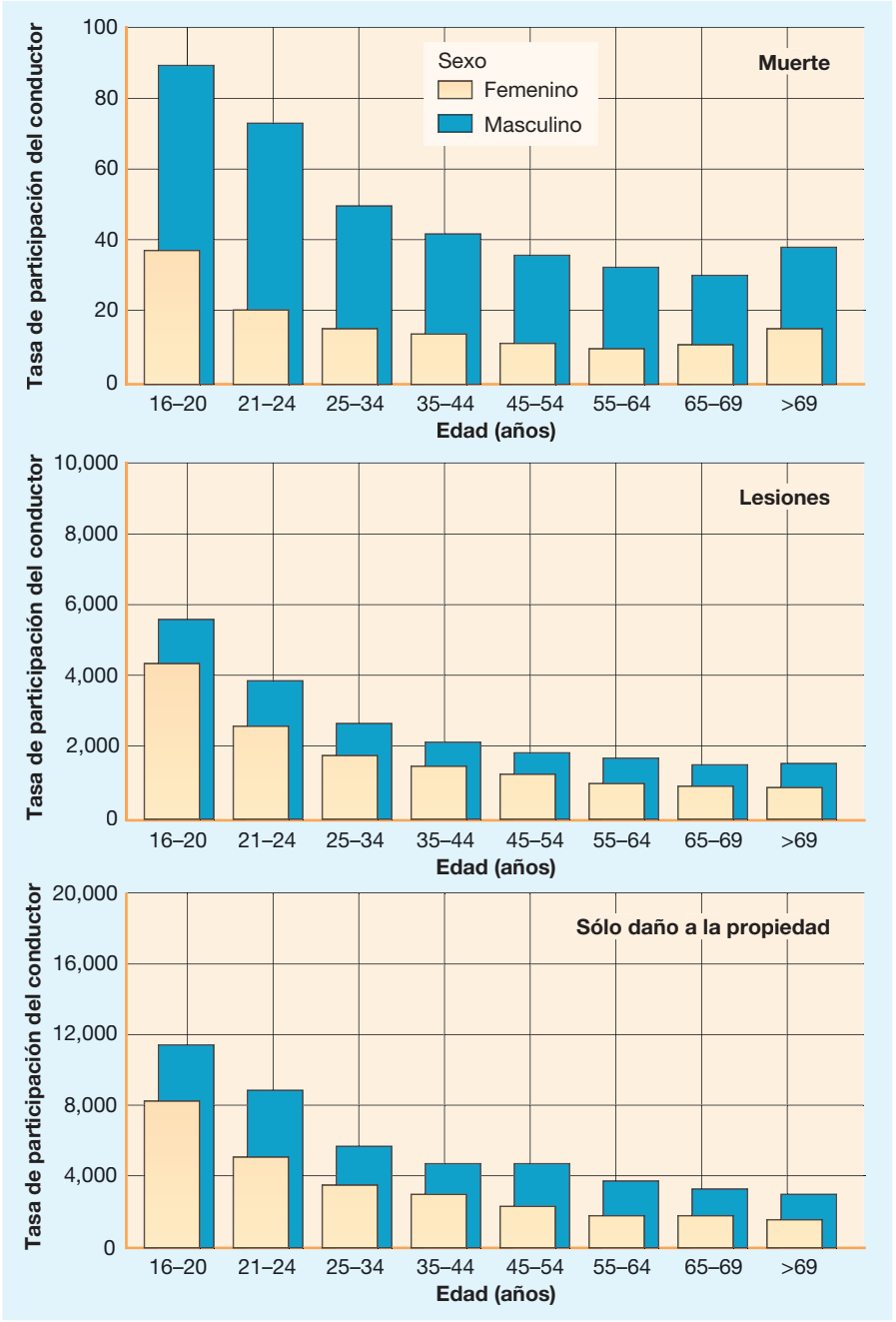



**FIGURA 13.1**
Tasas de participación en accidentes automovilísticos por cada 100,000 conductores por edad y género, 2001.
Fuente: NHTSA (2002).

gan propuso un modelo útil que se presenta en la figura 13.2. El modelo muestra la importancia de varios aspectos del ambiente de socialización: la participación de los padres, las normas culturales y los medios de comunicación que exaltan la conducción a alta velocidad. Se ha demostrado que la participación y supervisión de los padres de la conducta de conducción de los adolescentes son de especial importancia cuando se empieza a conducir, y se ha demostrado que las intervenciones para incrementar la participación de los padres son eficaces (Simons-Morton, Hartos y Leaf, 2002; Simons-Morton, Hartos, Leaf y Preusser, 2006). Se ha visto que la influencia de los amigos fomenta la conducción arriesgada. En comparación con los conductores mayores, es más probable que los conductores jóvenes crean que sus amigos aprobarán sus conductas arriesgadas como manejar a alta velocidad, seguir de cerca a otro vehículo y rebasar en circunstancias de riesgo (U.S. Department of Transportation, 1995). Además, una razón por la que los jóvenes se muestran menos dispuestos que los adultos a usar el cinturón de seguridad es porque creen que sus amigos van a ridiculizarlos (Rothe, 1992).

También son importantes las características del conductor. Características de personalidad como la búsqueda de sensaciones y la agresividad estimulan la conducción arriesgada y los accidentes, y esas características son más notables en los hombres jóvenes (Arnett, 2002f). El sesgo optimista lleva a la gente a creer que tienen menor probabilidad que otros de accidentarse, y este sesgo es especialmente fuerte en los conductores jóvenes (Mayhew y Simpson, 2002). Las características del conductor y el ambiente de la conducción interactúan con el ambiente de socialización para dar lugar a la conducta de conducción que lleva a los accidentes. El uso del cinturón de seguridad tiene un papel importante en la determinación de si un accidente producirá lesiones o muertes.

***Prevención de muertes y accidentes automovilísticos*** ¿Qué puede hacerse para reducir las tasas de accidentes automovilísticos y muertes entre los conductores jóvenes? Las dos aproximaciones que se han intentado más en



Los conductores jóvenes suelen correr más riesgos que los mayores.

Estados Unidos son las **clases de manejo**, que no han funcionado muy bien, y un programa de privilegios restringidos de conducción que se llama **obtención gradual de la licencia para conducir**, que ha sido mucho más eficiente.

A primera vista, las clases de manejo parecen prometedoras como forma de mejorar las prácticas de conducción de los adolescentes. Suena lógico que si los conductores novatos son enseñados por educadores profesionales, deberían volverse competentes con más rapidez y por lo tanto serían conductores más seguros. Sin embargo, los estudios en que se compara a adolescentes que han tomado las clases de manejo con otros han encontrado que los adolescentes que tomaron las clases de manejo chocan tanto *o más* (Hirsch, 2003; Mayhew y Simpson, 2002). Los programas de educación no logran inculcar a los conductores los conocimientos y habilidades que se necesitan para manejar con seguridad, en parte porque los adolescentes que toman cursos tienen poco interés en aprender esas habilidades; lo que quieren es obtener su licencia y manejar. Además, los adolescentes sacan más rápidamente su licencia si toman clases de manejo. El mayor riesgo de participar en un accidente como resultado de tener pronto la licencia supera a cualquier reducción del riesgo por tomar las clases de manejo. Además, las clases de manejo hacen que los conductores jóvenes se sientan más seguros de sus habilidades para conducir, lo cual aumenta el sesgo optimista y los lleva a tener menos precaución y a correr más riesgos.

Un enfoque alternativo que ha recibido un fuerte apoyo de los expertos en la conducción de los adolescentes es la obtención gradual de la licencia para conducir (OGL). La OGL es un programa en que los jóvenes obtienen privilegios para conducir de manera gradual, contingentes a un historial de conducción segura en lugar de obtenerlos todos de una vez. Los programas OGL abordan varios de los factores de riesgo del modelo de Shope (figura 13.2). La meta es permitir que los jóvenes obtengan gradualmente experiencia para conducir en condiciones que limitan la probabilidad de que sobrevengan accidentes, porque se acotan las circunstancias en que pueden conducir los novatos (Williams y Ferguson, 2002; McKnight y Peck, 2002).

Los programas OGL comprenden tres etapas (NHTSA, 2005). La *licencia de aprendizaje* es la etapa en que el joven pasa por un periodo en el que gana experiencia para conducir bajo la supervisión de un conductor experimentado. Por ejemplo, el programa OGL de California requiere que los jóvenes concluyan el entrenamiento para la licencia de aprendizaje bajo la supervisión de un padre durante 50 horas, de las cuales 10 deben ser de noche.

La segunda etapa es un periodo de *licencia restringida* para conducir. En esta etapa se permite que los adolescentes manejen sin supervisión, pero con restricciones más estrictas que las que se aplican a los adultos. Las restricciones se basan en la investigación que revela los factores que tienen más probabilidad de poner a los conductores jóvenes en riesgo de sufrir accidentes (Williams y Ferguson, 2002).

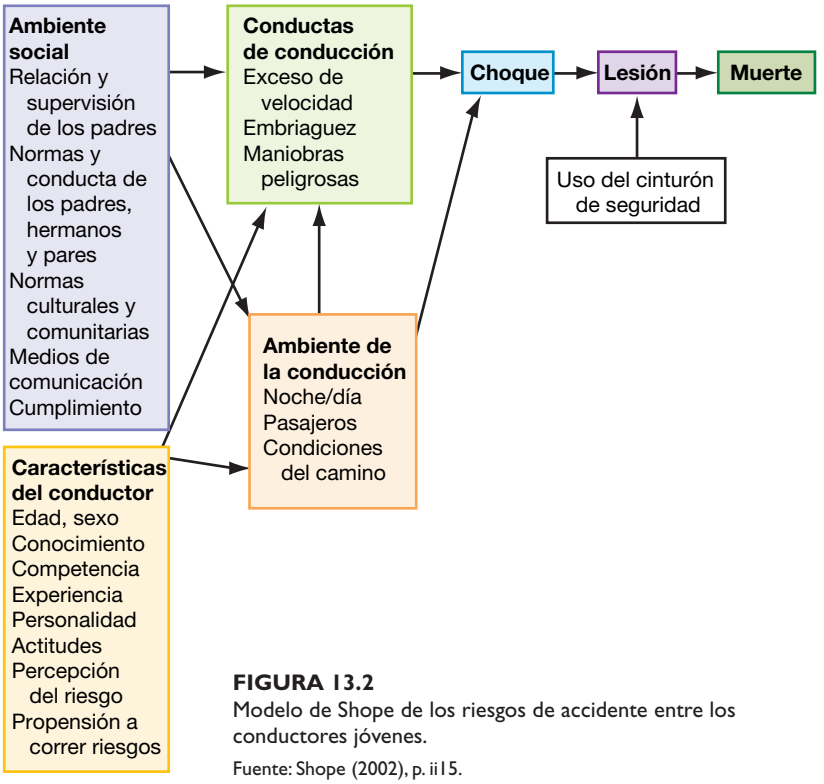



**FIGURA 13.2**
Modelo de Shope de los riesgos de accidente entre los conductores jóvenes.
Fuente: Shope (2002), p. ii15.

Se ha encontrado que una de las restricciones más eficaces es el **toque de queda de manejo**, que prohíbe a los jóvenes conducir tarde por la noche (por ejemplo, en Nueva York es entre las 9 p.m. y las 5 a.m.), salvo por un propósito específico como ir o regresar del trabajo. Se ha encontrado que esta restricción reduce de manera notable la participación de jóvenes en accidentes (McKnight y Peck, 2002). La prohibición de conducir con pasajeros adolescentes cuando no hay adultos presentes también ha sido muy eficaz para reducir los choques (Williams y Ferguson, 2002).

Otras restricciones incluyen requisitos como el uso del cinturón de seguridad y una regla de "tolerancia cero" del consumo de alcohol, lo que significa que los jóvenes conductores cometen una infracción si conducen con cualquier concentración de alcohol en la sangre. En la etapa restringida, cualquier infracción de esas restricciones puede tener como resultado la suspensión de la licencia. Los jóvenes obtienen la *licencia completa* y los mismos privilegios de conducción que los adultos hasta que superan el periodo restringido (por lo regular, no más de un año).

En muchos estudios realizados la década pasada se ha demostrado la eficacia de los programas OGL (Hedlund y Compton, 2005; McKnight y Peck, 2002; Williams y Ferguson, 2002), y en muchas entidades de Estados Unidos los legisladores han respondido a esta evidencia aprobando más programas. En la actualidad, dos terceras partes de los estados estadounidenses cuentan con algún programa OGL, un incremento notable en estos 10 años (Hedlund y Compton, 2005; Simons-Morton, 2002). También se han establecido programas OGL en Canadá y algunos países europeos (McKnight y Peck, 2002). La investigación indica que esas leyes darán lugar a una reducción significativa de muertes y accidentes automovilísticos entre los conductores jóvenes (McKnight y Peck, 2002; Williams y Ferguson, 2002), en parte porque facilitan que los padres hagan que sus hijos adolescentes cumplan las restricciones de conducir (Hartos *et al.*, 2005).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Está usted a favor de que en su estado se establezca un programa de obtención gradual de la licencia? De ser así, ¿qué disposiciones contendría? ¿Son injustos los programas para los jóvenes que conducen de manera segura y que aun así tienen restricciones de sus privilegios para conducir?

## Drogadicción

Uno de los problemas que más ha atraído la atención pública de la sociedad estadounidense en los últimos 30 años es el consumo de alcohol y otras drogas. Los expertos usan el término **drogadicción** para referirse a este hábito, aunque las drogas incluyen al alcohol, cigarrillos y otras drogas como la marihuana, LSD, éxtasis y cocaína. La drogadicción, en especial entre los adolescentes, se convirtió en la década de 1980 en el blanco de la atención de los políticos, investigaciones científicas y programas de políticas públicas. Durante la década de 1990 y el inicio del siglo XXI se ha mantenido como un grave problema público,

***Tasas actuales y pasadas de drogadicción*** Los estudios Monitoring the Future (MTF) que hemos visto en este libro se emprendieron inicialmente con la meta principal de seguir la trayectoria de adicciones entre adolescentes en Estados Unidos, y siguen siendo la mejor fuente de datos sobre dicha conducta. A lo largo de esta sección, a menos que se especifique otra cosa, tomaremos como fuente a los estudios MTF (Monitoring the Future, 2005).

¿En Estados Unidos es la drogadicción una parte común del paso por la adolescencia y la adultez emergente? Depende mucho de qué sustancia se refiera. Si es alcohol, la respuesta es sí. En 2004, 48% de los alumnos del último grado de preparatoria dijeron que habían bebido alcohol al menos una vez el mes anterior y 33% dijo que se había **embriagado** (había tomado cinco bebidas alcohólicas o más de una vez) al menos una vez en las dos semanas anteriores. Los cigarrillos son la siguiente sustancia de uso más común en la adolescencia. En 2004, 25% de los alumnos del último grado de preparatoria dijeron que habían fumado cigarrillos al menos una vez en los pasados 30 días. Los cigarrillos son seguidos en frecuencia por la marihuana, que 20% de los alumnos del último grado de preparatoria dijeron que habían consumido el mes anterior en la encuesta MTF de 2004. En general, la drogadicción en la adolescencia es más alta entre los nativos estadounidenses, seguidos por los



La marihuana es una de las drogas que más consumen los jóvenes. Aquí, jóvenes en la Million Marihuana March.

adolescentes blancos y latinos. Es menor entre adolescentes negros y asiaticoestadounidenses (Gil, Vega y Biafora, 1998; Grunbaum, 2004).

Aunque las estadísticas del párrafo anterior conciernen en su totalidad a estudiantes del último grado de preparatoria, muchos adolescentes inician la drogadicción mucho antes de ese momento. En 2004, casi la mitad (44%) de los estudiantes estadounidenses de octavo grado habían probado el alcohol, 20% se había embriagado, 28% había probado un cigarrillo y 16% había probado la marihuana. Los adolescentes que fuman cigarrillos empiezan a hacerlo entre los 13 y los 15 años; pocos empiezan a fumar después de los 17 años (Cummings, 2002; U.S. Dept. of Health & Human Services, 1994).

Fuera del alcohol, los cigarrillos y la marihuana, la drogadicción es poco común entre los adolescentes estadounidenses. Una pequeña proporción experimentan con otras drogas. Por ejemplo, en 2004, 15% de los estudiantes del último grado de preparatoria habían probado anfetaminas, 11% habían probado inhalantes (por ejemplo, pegamento, gasolina), 10% habían probado alucinógenos (por ejemplo, LSD), 8% habían probado éxtasis y 8% habían probado cocaína. Sin embargo, el uso frecuente de esas drogas era muy raro. Ninguna había sido usada por más de 5% de los alumnos del último grado de preparatoria en los 30 días anteriores. Aun así, por razones que no son claras, la drogadicción (con exclusión del alcohol y los cigarrillos) es mayor entre los adolescentes estadounidenses que en cualquier otro país industrializado (Arnett, 2002).

El punto más alto de la drogadicción no se presenta en la adolescencia sino en la adultez emergente (Schulenberg y Maggs, 2000). Los estudios MTF han seguido a varias cohortes después de la preparatoria a lo largo de sus veintes, por lo que ahora también proporcionan excelentes datos sobre la drogadicción en la adultez emergente. Esos datos demuestran que el consumo de todo tipo de sustancias aumenta entre los 18 y 19 años y que alcanza su punto más alto al inicio de los veintes, para disminuir entre los 28 y 29 años. En la figura 13.3 se muestra el patrón de borracheras y consumo de marihuana (Bachman *et al.*, 1997). La drogadicción y, en especial, el alcoholismo, es más alto entre los adultos emergentes que van a la universidad (Kalb y McCormick, 1998; Okie, 2002; Schulenberg, 2000; Wechsler y Nelson, 2001).

¿Qué explica las tasas más altas de drogadicción entre los adultos emergentes? Wayne Osgood propuso una respuesta útil a esta pregunta. Osgood (Osgood, Anderson y Schaffer, 2005; Osgood *et al.*, 1996) se inspiró en una teoría sociológica que explica todas las desviaciones en términos de *propensión* y *oportunidad* (véase Gottfredson y Hirschi, 1990). Las personas muestran un comportamiento anómalo cuando tienen a la vez la propensión suficiente (es decir, motivación suficiente para comportarse de manera desviada) y la oportunidad suficiente. En su explicación, Osgood se enfoca sobre todo en las

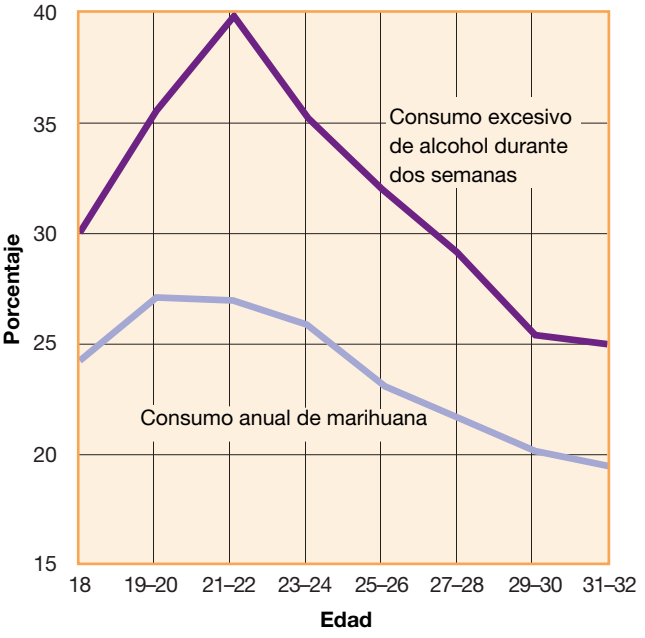



**FIGURA 13.3**
Consumo de alcohol y marihuana por edad.
Fuente: Bachman *et al.* (1997), p. 248.

grandes oportunidades que tienen los adultos emergentes de drogarse y practicar otras conductas desviadas, lo que es resultado de que pasan buena parte de su tiempo en socialización no estructurada.

Osgood utiliza el término **socialización no estructurada** para incluir conductas como pasear en carro por diversión, ir a fiestas, ir de compras y salir con amigos. Con los datos de MFT, demuestra que la socialización no estructurada es más alta entre los 18 y los 23 años, y que en este periodo los adultos emergentes que tienen niveles más altos de socialización no estructurada también tienen los niveles más elevados de consumo de alcohol y marihuana (Osgood *et al.*, 2005; Osgood *et al.*, 1996). Las tasas de consumo de casi todas las drogas son especialmente altas entre los adultos emergentes que van a la universidad porque tienen muchas oportunidades de socialización no estructurada. La drogadicción disminuye entre los 25 y 29 años, a medida que la transición a papeles como matrimonio, paternidad y trabajo de tiempo completo ocasiona un marcado descenso en la socialización no estructurada (Monitoring the Future, 2003; Schulenberg *et al.*, 1996).

¿Cómo han cambiado las tasas actuales de drogadicción de adolescentes y adultos emergentes de las tasas observadas en las décadas anteriores? Dado que los estudios MTF se remontan a 1975, hay datos excelentes sobre esta pregunta para los adolescentes de casi tres décadas. Como se observa en la figura 13.4, las tasas del consumo de casi todas las drogas (el mes anterior) disminuyeron de finales de la década de 1970 a inicios de la de 1990. El consumo de alcohol disminuyó de alrededor de 70% a cerca de 50%; el tabaquismo disminuyó de cerca de 40%

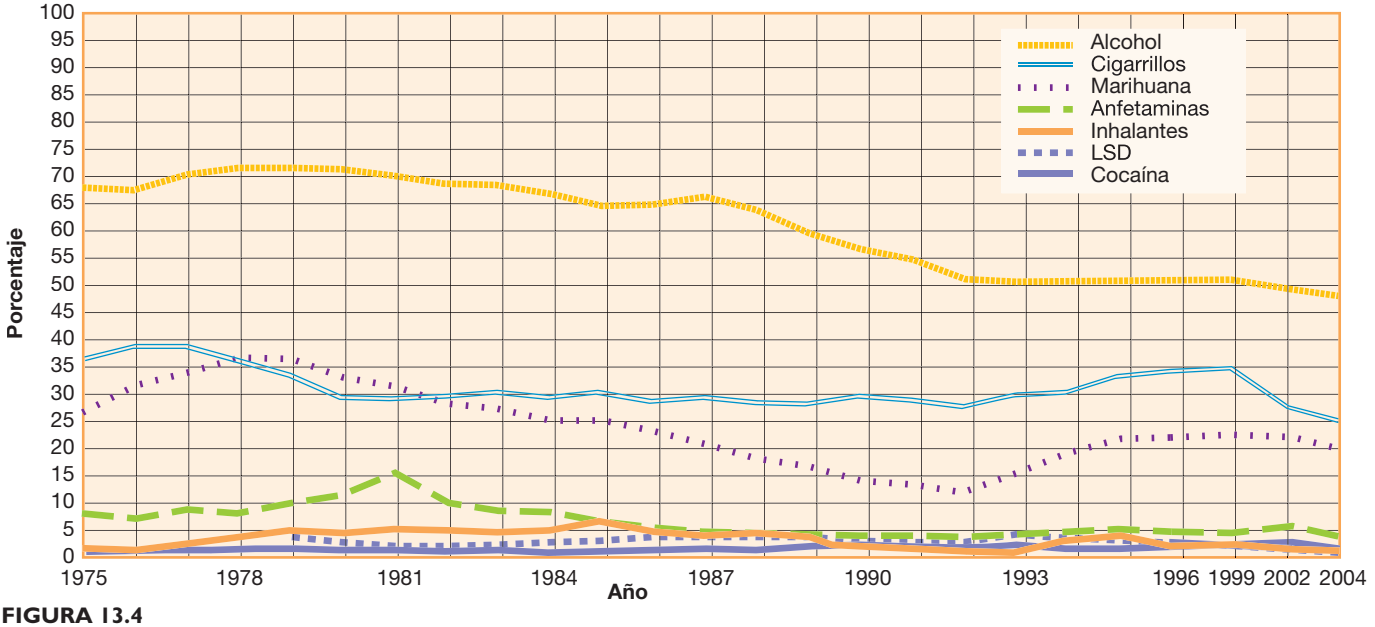



**FIGURA 13.4**
Drogadicción entre alumnos estadounidenses del último grado de preparatoria, 1975-2004. Tasas del consumo en el mes anterior.
Fuente: Monitoring the Future (2005).

a menos de 30%; el consumo de marihuana disminuyó de un punto máximo de 37% en 1978 a sólo 12% en 1992. El uso de anfetaminas alcanzó su punto más alto de 15% en 1981 y luego disminuyó a menos de 5% en 1990. Durante este periodo, una proporción creciente de jóvenes se definieron como "abstemios", lo que significa que se abstienen de consumir cualquier droga (Kalb y McCormick, 1998).

Después de 1990 y hasta mediados de esa década se elevó el consumo de casi todas las drogas para luego disminuir. La frecuencia de consumo de marihuana durante 30 días entre los alumnos del último grado de preparatoria aumentó de 14% en 1990 a 23% en 1999, pero disminuyó a 20% en 2004. La frecuencia del consumo de cigarrillos durante 30 días aumentó de 29% en 1990 a 35% en 1999 y luego disminuyó a 25% en 2002. Este esquema se observó incluso en las tasas de la mayoría de las drogas que se consumían poco. Por ejemplo, el consumo de alucinógenos (como LSD) en los últimos 30 días aumentó de 2.3% en 1990 a 3.5% en 1999, para caer de nuevo a 1.9% en 2004. Un esquema similar, un incremento seguido por una disminución, se observó entre estudiantes de octavo y décimo grado (las encuestas MTF incluyen a adolescentes de esos grupos de edad desde 1992), y en otras encuestas nacionales se ha confirmado (por ejemplo, Grunbaum, 2004; Horgan, 2001). El consumo del alcohol ha sido la excepción a esta tendencia. El consumo del alcohol en los 30 días anteriores disminuyó entre los estudiantes del último grado de preparatoria de 57% en 1990 a 51% en 1999, y era de 48% en 2004. Hasta ahora, los expertos no han presentado una explicación de por qué el consumo de casi todas las drogas se incrementó y luego disminuyó de 1990 a 2004.

***Secuencia de la drogadicción*** Se ha encontrado que la drogadicción en la adolescencia y la adultez emergente sigue una secuencia de cuatro etapas: *1)* beber cerveza y vino, *2)* fumar cigarrillos y tomar bebidas fuertes, *3)* fumar marihuana, y *4)* consumir drogas "duras" (por ejemplo, cocaína, LSD). Casi todos los adolescentes que empiezan a fumar cigarrillos o a ingerir bebidas fuertes ya han probado la cerveza y el vino; casi todos los adolescentes que prueban la marihuana ya han probado los cigarrillos y las bebidas fuertes, y casi todos los adolescentes que consumen drogas duras ya han probado la marihuana (Kandel, 1975, 2002; Van Kammen, Loeber y Stouthamer-Loeber, 1991). A la cerveza, el vino, los cigarrillos y la marihuana se les denomina **drogas de entrada** porque la mayoría de los adolescentes que prueban las drogas duras ya pasaron por las "puertas" de esas sustancias (Kandel, 2002).

Por supuesto, esto no significa que todas o la mayoría de las personas que prueban una droga probarán la que viene en la secuencia. Sólo significa que los jóvenes que prueban una droga tienen *mayor probabilidad* que otros de pasar a la siguiente sustancia. Así, por ejemplo, la mayoría de los jóvenes que prueban la marihuana nunca probarán drogas duras, pero entre los jóvenes que prueban las drogas duras, casi todos fumaron primero la marihuana.

Un buen ejemplo de la secuencia de la drogadicción proviene del estudio clásico de Kandel y Faust (1975) que inspiró la teoría de las "drogas de entrada". En el estudio se evaluó el consumo de drogas de estudiantes de preparatoria en dos ocasiones con un intervalo de seis meses. En el seguimiento realizado al sexto mes, 27% de los estudiantes que habían fumado o tomado alcohol

en el momento del estudio original habían probado luego la marihuana, en comparación con sólo 2% de los estudiantes que no habían fumado ni bebido alcohol. De manera similar, 26% de los estudiantes que habían consumido marihuana en el momento del estudio original luego consumieron drogas duras, en comparación con sólo 1% de los estudiantes que nunca habían consumido marihuana. A partir de esto podemos ver que los jóvenes que consumen una droga en la secuencia tienen mayor probabilidad de consumir la siguiente, y que la mayoría de los jóvenes que consumen una droga no pasan a la siguiente droga. En un libro reciente que resume la investigación sobre la teoría de las "drogas de entrada", Denise Kandel (2002), autora de la teoría, concluye que es una descripción precisa de la secuencia de la drogadicción, pero que según las evidencias empíricas el consumo de las primeras drogas en la secuencia no necesariamente ocasiona que los jóvenes consuman las drogas posteriores.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Algunas personas consideran que la teoría de las "drogas de entrada" indica que si puede impedirse que los adolescentes consuman alcohol y cigarrillos, sería menos probable que también consuman marihuana y otras drogas. ¿Cree usted que es cierto o cree que sería más probable que consumieran otras drogas si se restringiera su acceso al alcohol y los cigarrillos?

***Consumo y abuso de drogas*** Los jóvenes consumen drogas con diversos propósitos, los cuales pueden ser clasificados como experimentales, sociales, medicinales y adictivos (Weiner, 1992). Los jóvenes que participan en el **consumo experimental de drogas** prueban por curiosidad una droga una o pocas veces y después no vuelven a tomarla. Una parte importante del consumo de drogas en la adolescencia y la adultez emergente es experimental. Se ha encontrado que uno de los motivos que aducen los jóvenes cuando se les pregunta por qué consumieron una droga ilícita es "para ver a qué sabe" (Arnett, 1992).

En el **consumo social de drogas,** éstas se toman durante actividades sociales con uno o más amigos. Las fiestas y los bailes son escenarios comunes para el consumo social de drogas en la adolescencia y la adultez emergente.

El **consumo medicinal de sustancias** se realiza para aliviar un estado emocional desagradable como tristeza, ansiedad, estrés o soledad (Woodward y Ferguson, 2001). La drogadicción con este propósito se considera un tipo de **automedicación** (Miranda, Meyerson, Long, Marx y Simpson, 2002). Los jóvenes que consumen drogas con este propósito lo hacen con más frecuencia que los que tienen propósitos principalmente sociales o experimentales.

Por último, el **consumo adictivo de drogas** tiene lugar cuando una persona llega a depender de su consumo regular para sentirse bien física o psicológicamente. Quienes consumen las drogas por adicción experimentan **síntomas de abstinencia**, como ansiedad elevada y temblores, cuando dejan de tomar la droga a la que son adictos. El consumo adictivo de drogas es la forma más regular y frecuente de consumo de las cuatro categorías descritas.

En general, la drogadicción en la adolescencia y la adultez emergente se considera una "conducta problemática" en el sentido de que la mayoría de los adultos piensa que es un problema que los jóvenes se droguen. Sin embargo, las cuatro categorías descritas indican que los jóvenes consumen drogas de formas muy diferentes, con implicaciones distintas para su desarrollo. En la investigación ha visto que los jóvenes que consumen las drogas de manera experimental o social son más sanos en lo psicológico que los adolescentes que abusan de las drogas (los consumidores "medicinal" y "adictivo"; Brook *et al.*, 1989; Kandel, 1998; Shedler y Block, 1990). Sin embargo, un resultado empírico importante y que llama a la reflexión es el hecho de que los jóvenes que se dan al consumo experimental o social de drogas son por lo menos tan sanos como los "abstemios" que nunca las consumen.

El mejor ejemplo de este fenómeno proviene de un estudio longitudinal descrito por Shedler y Block (1990), quienes usaron datos de un estudio clásico de Block y Block (1980) que siguió a alrededor de 100 niños de San Francisco de los tres a los 18 años. Shedler y Block (1990) señalaron claras diferencias psicológicas entre consumidores experimentales, consumidores frecuentes y abstemios a los 18 años. Los consumidores experimentales habían consumido marihuana "una o dos veces", "unas pocas veces" o "una vez al mes", y no habían probado otra droga más (sin incluir el alcohol o los cigarrillos). Los consumidores frecuentes dijeron que consumían marihuana una o más veces a la semana y que habían probado *al menos* una droga distinta. Los abstemios nunca habían probado la marihuana ni ninguna otra droga.

La personalidad de los adolescentes se evaluó a los 18 años por medio de entrevistas conducidas por psicólogos que no sabían nada acerca de su consumo de drogas. Los consumidores frecuentes fueron los menos sanos en el plano psicológico. Los psicólogos los calificaban como alienados, impulsivos, indulgentes, desconfiados e infelices. También los abstemios presentaban ciertos problemas de personalidad, aunque no tan graves como los consumidores frecuentes. Los abstemios eran calificados como sobrecontrolados, ansiosos, inexpresivos y aislados sociales. A los consumidores experimentales se les calificó como los más sanos en lo psicológico. En general se consideró que, en comparación con los adolescentes de los otros dos grupos, eran más agradables y socialmente más accesibles y abiertos.

¿Significa esto que debería recomendarse a los adolescentes el consumo experimental de drogas como forma de mejorar su personalidad? No exactamente. En primer lugar, el estudio sólo hizo juicios psicológicos y podrían exponerse argumentos morales, religiosos, legales y de salud en contra de la drogadicción a cualquier nivel, sin importar cómo se relacione con el funcionamiento psicológico. Segundo, el estudio demostró que las diferencias entre los adolescentes de los tres grupos existían mucho antes de que llegaran a la adolescencia. Incluso en la niñez temprana, los niños que se convertirían en consumidores frecuentes en la adolescencia eran inseguros e impulsivos y les resultaba difícil llevarse bien con los demás. De igual modo, los abstemios eran sobrecontrolados, tímidos y ansiosos desde niños, y los consumidores experimentales eran cálidos, alegres y abiertos a las nuevas experiencias. De este modo, los datos longitudinales nos permiten determinar que sus niveles de consumo de drogas en la adolescencia no fueron la causa de sus características de personalidad, sino que simplemente las reflejaban.

Más importante que las diferencias entre los abstemios y los consumidores experimentales es el resultado, tanto del estudio de Shedler y Block (1990) como de otros, de que el consumo frecuente de drogas en la adolescencia (el abuso de sustancias más que su consumo ocasional) refleja graves problemas del desarrollo. Además de los problemas de personalidad encontrados por Shedler y Block (1990), es más probable que los consumidores frecuentes tengan problemas en la escuela, que se alejen de sus pares, que tengan problemas en su relación con sus padres y que participen en comportamientos delictivos (Brook *et al.*, 1989; Tubman, Gil y Wagner, 2004). Los consumidores frecuentes también tienen una probabilidad tres veces mayor que otros jóvenes a ser depresivos, lo cual sugiere el papel de la automedicación como motivación para el consumo frecuente de sustancias (Repetto *et al.*, 2004; Saluja *et al.*, 2004).

***Prevención de la drogadicción*** Las escuelas realizan esfuerzos, con diversos métodos, para prevenir o reducir la drogadicción entre los jóvenes (Dryfoos, 1998). En algunos programas se trata de elevar la autoestima de los estudiantes con la idea de que la causa principal de la drogadicción es una baja autoestima. En otros programas se presenta información acerca de los peligros para la salud de la drogadicción, con la esperanza de que la mayor información acerca de sus efectos hará menos probable que los estudiantes las consuman. Otros programas, incluyendo el proyecto DARE, que es el de mayor uso, se enfocan en enseñar a los estudiantes a resistir la "presión de los pares", pues se considera que ésta es la razón principal de que los jóvenes consuman drogas. Ninguno de esos enfoques ha funcionado muy bien (Triplett y Payne, 2004).

Los programas más exitosos se han enfocado en el funcionamiento de la familia, abordando los problemas familiares que acaso motiven la drogadicción de los adolescentes (Austin, Macgowan y Wagner, 2005) o en enseñar a los padres a mejorar habilidades como la **supervisión paterna**, la medida en que saben dónde están y qué hacen sus hijos adolescentes en cualquier momento (Kerr y Stattin, 2000). Por ejemplo, en un estudio se grabó en video a adolescentes de séptimo grado de alto riesgo y sus familias en casa y en una tarea de laboratorio que evaluaba la supervisión paterna. Luego se dieron instrucciones a los padres sobre cómo mejorar sus habilidades de supervisión y se les brindó retroalimentación adicional y seguimientos anuales durante cuatro años (Dishion *et al.*, 2003). Cuatro años más tarde, los adolescentes del grupo de intervención tuvieron tasas menores de drogadicción que los adolescentes del grupo control y sus padres informaron de niveles más altos de supervisión que los padres del grupo control. En otros programas exitosos se ha combinado una variedad de estrategias y se han puesto en práctica no sólo en la escuela, sino también en las familias, con los pares y en los vecindarios (Horn *et al.*, 2005; Swenson *et al.*, 2005). Más adelante analizaremos con más detalle el **enfoque multisistémico**. Los programas más exitosos también empiezan más pronto, en la adolescencia temprana, y continúan cada año durante la preparatoria (Perry *et al.*, 1996; Stockwell *et al.*, 2004).

En lo que respecta a los adultos emergentes, la prevención de la drogadicción se ha enfocado sobre todo en los estudiantes universitarios y de manera particular en la embriaguez. Los enfoques incluyen proporcionar a los estudiantes de primer año talleres de orientación sobre el consumo y abuso del alcohol, distribuir folletos para que tomen conciencia de los peligros del alcohol, auspiciar eventos sin alcohol y presionar a los bares locales para que limiten las ofertas de bebidas baratas (Kalb y McCormick, 1998). En conjunto, esos programas han tenido poco efecto en la conducta de consumo de alcohol de los estudiantes universitarios.

Un enfoque reciente consiste en hacer conscientes a los estudiantes de cuántos de sus pares *no* se embriagan. Los estudiantes a menudo creen que el porcentaje de los que beben en exceso es mayor de lo que es en realidad, y esto puede crear una norma social que alienta la embriaguez. Los programas de normas sociales se basan en la premisa de que los estudiantes beberán menos si se dan cuenta de que muchos de sus pares no se embriagan. Sin embargo, aunque algunos programas de normas sociales muestran resultados favorables (Kalb y McCormick, 1998), en un estudio realizado durante cinco años de más de 100 programas de normas sociales se encontró que no sólo no tienen efecto en la conducta de quienes se embriagan con frecuencia, sino que parecían incrementar el consumo entre los que bebían menos (Wechsler *et al.*, 2003). La embriaguez es una parte tan arraigada en la cultura de los campus universitarios estadounidenses que es difícil que la combata un programa de intervención.

## Delincuencia y criminalidad

Dado que los actos delictivos son muy perturbadores para la sociedad y que la delincuencia se ha vuelto omnipresente en las ciudades modernas, la delincuencia es uno

de los temas que las ciencias sociales han estudiado más y durante más tiempo. En más de 150 años de investigación sobre la delincuencia, un resultado destaca con notable persistencia: la gran mayoría de los delitos son cometidos por jóvenes, sobre todo hombres, que están entre los 12 y 25 años (Eisner, 2002). Dado que la mayoría de los delitos son cometidos por adolescentes y adultos emergentes, el tema amerita nuestra atención en este capítulo.

Sin embargo, primero es necesario presentar algunas definiciones. Los delitos, por supuesto, son actos que violan la ley. Cuando las transgresiones a la ley son cometidas por personas definidas por el sistema legal como **menores**, se les considera actos de **delincuencia juvenil**. En Estados Unidos, alrededor de tres cuartas partes de los estados definen a los menores como personas cuya edad es inferior a los 18 años.

Existen tres tipos de actos delictivos. Las **faltas cometidas por jóvenes** se definen como violaciones a la ley sólo porque son cometidas por menores. Por ejemplo, los adultos pueden dejar su casa en el momento que lo deseen, pero los menores que dejan la casa sin el consentimiento de sus padres pueden ser declarados culpables de huir del hogar. Otros ejemplos de faltas cometidas por jóvenes son el ausentismo escolar (no entrar a la escuela), el sexo por consentimiento (la edad legal para hacerlo varía mucho entre los estados) y la compra de alcohol.

Los **delitos indexados** son actos graves que se consideran violaciones a la ley independientemente de la edad de la persona que los cometa, un menor o un adulto. Los delitos indexados incluyen dos categorías, los **delitos violentos**, como la violación, el asalto y el asesinato, y los **delitos contra la propiedad**, como el robo, el robo de vehículos y los incendios provocados. Los **delitos no indexados** son faltas menos graves como las apuestas ilegales y la conducta revoltosa. Al igual que los delitos indexados, los no indexados se consideran transgresiones a la ley sin importar la edad de la persona que los cometa.

Por definición, las faltas cometidas por los jóvenes son realizadas en su totalidad por adolescentes, son actos que no se consideran delictivos si son realizados por una persona que es legalmente adulta. Sin embargo, la notable relación entre la edad y la delincuencia (el resultado de que los actos delictivos son cometidos principalmente por hombres entre 12 y 25 años) es cierta también para los delitos indexados y no indexados. En Occidente, este resultado ha sido notablemente constante durante más de 150 años. En la figura 13.5 se muestra la relación entre edad y delincuencia en

> *"Quisiera que no existiera la edad entre los 10 y los 23 o que la juventud durmiera; ya que no hay nada en medio sino juguetear con las niñas, ser injusto con los ancianos, robar, pelear..."*
>
> —William Shakespeare
>
> 1610, *Cuento de invierno*, Acto III, Escena 3

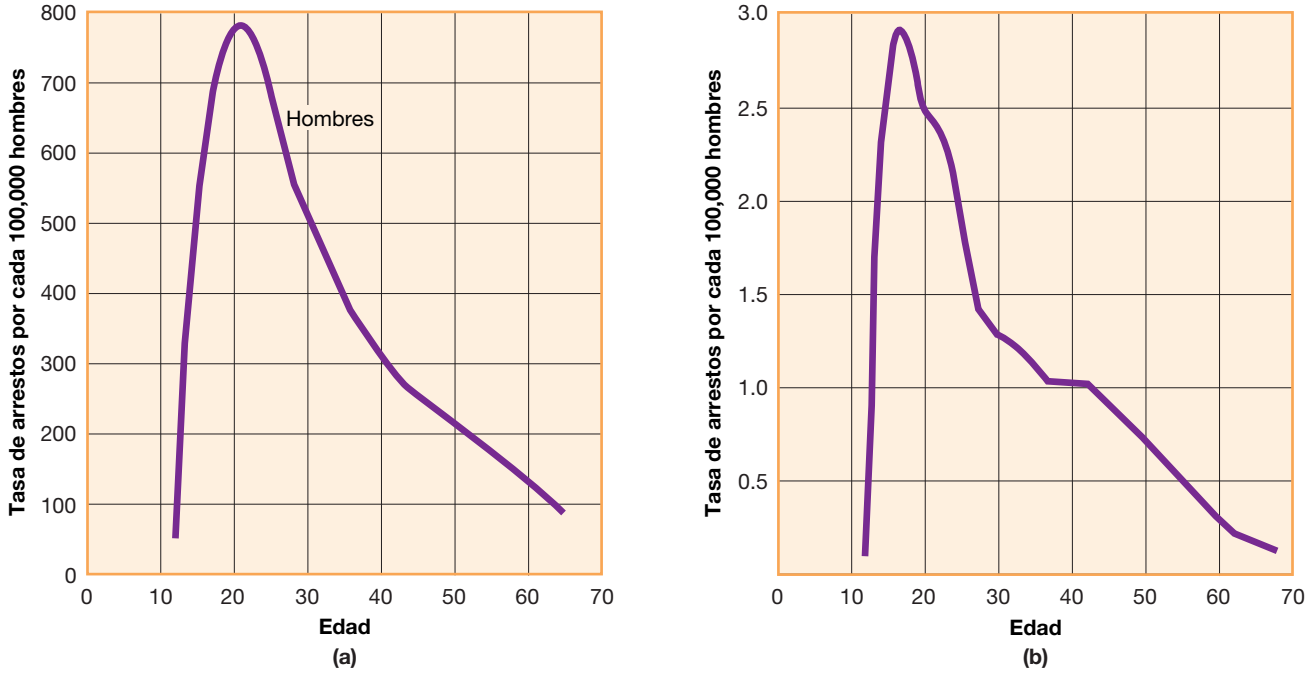



**FIGURA 13.5**
Edad y delincuencia de varones en (a) 1842 y (b) 1977.
Fuente: Gottfredson y Hirschi (1990), p. 125

dos puntos, uno en la década de 1840 y uno relativamente reciente. En cualquier punto antes, después o entre esos momentos, el esquema sería muy similar en la mayoría de los países (Gottfredson y Hirsch, 1990; Eisner, 2002; Wilson y Herrnstein, 1985). Los adolescentes y los adultos emergentes no sólo tienen mayor probabilidad de delinquir que los niños y los adultos, sino que también es más probable que sean víctimas de delitos (Cohen y Potter, 1999; Eisner, 2002).

Aunque los jóvenes de 12 a 25 años han cometido la mayoría de los delitos en cada periodo histórico de los dos siglos pasados, también se han observado importantes fluctuaciones históricas en las tasas de los delitos cometidos por los jóvenes. Un hecho de particular interés es que las tasas delictivas entre los jóvenes aumentaron bruscamente de mediados de la década de 1960 a mediados de la década de 1970 (Wilson y Herrnstein, 1985), y lo hicieron de nuevo de mediados de la década de 1980 a principios de la década de 1990 (Federal Bureau of Investigation, 1999), antes de mostrar una disminución constante de mediados o finales de la década de 1990 al presente. No se conocen las razones para esos cambios.

¿Qué explica la relación fuerte y consistente entre edad y delincuencia? Una teoría propone que la clave de la explicación de esa relación es que los adolescentes y los adultos emergentes reúnen una mayor independencia de los padres y otras autoridades adultas con una mayor orientación hacia los pares y un aumento del tiempo que se pasa con ellos (Wilson y Herrnstein, 1985). Un resultado repetido de la investigación sobre la delincuencia es que los actos delictivos cometidos por jóvenes entre los 13 y los 23 años ocurren en grupo mucho más que en el caso de los delincuentes adultos (Dishion y Dodge, 2005). La delincuencia es una actividad alentada y admirada en algunas pandillas de adolescentes (Dishion, McCord y Poulin, 1999).

Por supuesto, como vimos en el capítulo 8, los pares y los amigos pueden influirse mutuamente de diversas formas, incluyendo la conformidad con las normas adultas, no sólo hacia los actos desviados y la ruptura de las normas. Sin embargo, la adolescencia y la adultez emergente parecen ser los momentos de la vida en que es más probable que se formen grupos de pares que valoran y refuerzan la ruptura de las normas (Gifford-Smith *et al.*, 2005; Dishion y Dodge, 2005). En su búsqueda de sensaciones y de aventuras emocionantes, los jóvenes en esos grupos de pares se dedican a actividades que violan la ley. Sus motivos rara vez son económicos; incluso, cuando sus actividades incluyen robos, son de pequeñas cantidades. Cuando llegan a los 25 o 26 años, esos grupos de pares antisociales se disuelven en la medida que los adultos emergentes asumen los papeles de la adultez temprana, y posteriormente la participación en actos delictivos disminuye (Moffitt, 2003; Sampson y Laub, 1994).

***Dos tipos de delincuencia*** Diversos tipos de violaciones a la ley son muy comunes entre los 13 y los 23 años, en especial de los hombres. En la mayoría de las encuestas se ve que más de tres cuartas partes de los adolescentes cometen al menos un acto delictivo en algún momento antes de los 20 años (Moffitt, 2003; Wilson y Herrnstein, 1985). Sin embargo, hay diferencias obvias entre cometer uno o dos delitos menores (por ejemplo, vandalismo o un pequeño robo) y cometer delitos con frecuencia por un largo periodo, incluyendo delitos más graves como violación y asaltos. Diez por ciento de los jóvenes cometen más de dos terceras partes de todos los delitos (Yoshikawa, 1994). ¿Cuáles son las diferencias en la conducta delictiva entre los adolescentes que cometen una falta legal menor y los que están en riesgo de presentar una conducta delictiva más grave y a largo plazo?

Terrie Moffitt (1993, 2003) propuso una interesante teoría en la que distingue entre delincuencia "limitada a la adolescencia" y delincuencia "que persiste a lo largo de la vida". En opinión de Moffitt, son dos tipos distintos de delincuencia, cada uno con motivaciones y fuentes diferentes. Sin embargo, puede ser difícil distinguirlos en la adolescencia, cuando los actos delictivos son más comunes que en la niñez o la adultez. La forma de distinguirlos, según Moffitt, es estudiar la conducta antes de la adolescencia.

Los **delincuentes que persisten a lo largo de la vida** muestran un patrón de problemas desde el nacimiento. Moffitt cree que sus problemas se originan en deficiencias neuropsicológicas que se hacen evidentes en un temperamento difícil en la infancia y en una mayor probabilidad de presentar en la niñez el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y problemas de aprendizaje. Los niños con esos problemas también tienen mayor probabilidad que otros de crecer en un ambiente de alto riesgo (por ejemplo, una familia con bajos ingresos, un padre soltero), con padres que tienen sus propios problemas. En consecuencia, sus ambientes empeoran en lugar de aliviar sus deficiencias neuropsicológicas. Cuando llegan a la adolescencia, los niños con la combinación de deficiencias neurológicas y un ambiente de alto riesgo son muy propensos a las actividades delictivas. Además, tienden a continuar sus actividades delictivas mucho después de que ha terminado la adolescencia, bien entrada la adultez.

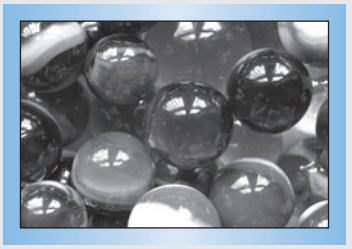
Los **delincuentes limitados a la adolescencia** siguen una tendencia muy diferente. No muestran signos de problemas en la infancia o la niñez y pocos participan en actividades delictivas después de los 25 años. Es sólo durante la adolescencia (en realidad, en la adolescencia y la adultez emergente, entre los 12 y los 25 años) que tienen un periodo de actividad delictiva ocasional, en el que muestran conductas infractoras como vandalismo, robo y consumo de drogas.



## Enfoque en la *cultura*

### Los jóvenes de la isla Truk

Los problemas externalizados como peleas, robos y drogadicción, son mucho más comunes entre los hombres que entre las mujeres en todo el mundo y en todas las eras del registro histórico (Wilson y Herrnstein, 1985). Las razones pueden ser en parte biológicas, pero también es claro que tienen que ver con la socialización de los roles de género. En culturas muy diversas, lo que hemos estado llamando "problemas externalizados" de hecho forman parte de los requisitos para demostrar que un joven está preparado para la hombría (Gilmore, 1990).



Un ejemplo vívido se encuentra entre el pueblo de la isla Truk, que forma parte de un grupo de pequeñas islas en el Pacífico del Sur conocidas como Micronesia. El antropólogo Mac Marshall (1979) hizo una vivaz descripción de la cultura de la isla Truk, resumida por David Gilmore (1990). Sus informes proporcionan una excelente demostración no sólo de la importancia de la socialización de los roles de género en la conducta externalizada de los jóvenes varones, sino también del efecto de la globalización sobre los jóvenes incluso de las culturas de las partes más remotas del mundo.

La globalización de la cultura de los truk se remonta a más de 100 años. Mucho antes de que se hicieran conocidos como guerreros feroces que luchaban entre ellos y que se despachaban con rapidez a los marineros occidentales que tuvieran la desgracia de quedar a la deriva en las cercanías. Sin embargo, a finales del siglo XIX llegaron los colonizadores alemanes y tomaron el control de las islas y el pueblo de Truk. Sofocaron las guerras locales e introdujeron el cristianismo, pero también el alcohol, que pronto empezó a ser consumido de manera general y excesiva por los jóvenes. Después de la Segunda Guerra Mundial, los estadounidenses reemplazaron a los alemanes en la isla Truk e introdujeron la televisión, el beisbol y otros rasgos de la vida occidental. En la actualidad, la isla Truk sigue siendo territorio estadounidense.

Luego de un siglo de influencia occidental mucho ha cambiado en la isla Truk, pero continúa existiendo un fuerte énfasis en los roles de género estrictamente definidos. Cuando las niñas llegan a la pubertad, aprenden los roles femeninos tradicionales de cocinar, coser y realizar otros quehaceres domésticos. Mientras tanto, se espera que los muchachos demuestren su hombría principalmente de tres formas: peleando, bebiendo grandes cantidades de alcohol y corriendo riesgos temerarios.

Las peleas entre los jóvenes truk son una actividad en grupo. Tienen lugar en el contexto de rivalidades entre clanes (redes de la familia extendida). Los jóvenes pelean no sólo por su prestigio, sino por el honor y el prestigio de su clan. Los fines de semana por la noche, deambulan por las calles en grupos de clanes en busca de otros grupos a los cuales retar y participan en las reyertas cuando los encuentran.

Beber alcohol también forma parte de las actividades de fin de semana del grupo de jóvenes. Para el momento en que cumplen 13 años, emborracharse con los amigos del clan es una parte regular de las noches del fin de semana de los muchachos adolescentes. El consumo de alcohol contribuye a las peleas porque tiene el efecto de disminuir los temores que sienta un joven acerca de salir lastimado. Además, en algunos fines de semana los jóvenes realizan viajes riesgosos en lanchas de motor (véase la introducción del capítulo 3). Realizan largos viajes con poco combustible, un pequeño motor y nada de alimento excepto cerveza, arriesgándose en mar abierto en un pequeño bote para demostrar su valentía y que, por ende, están listos para la hombría.

Aunque casi todos los hombres truk entre 13 y 23 años participan en esas actividades, sus aventuras externalizadas se limitan a los fines de semana y es raro que beban o peleen durante la semana. De hecho, el libro de Marshall (1979) sobre ellos se titula *Weekend Warriors*. Además, cuando llegan aproximadamente a los 30 años, cambian sus expectativas de la hombría. En ese punto, se espera que se casen y sienten cabeza. Después de alcanzar esa edad es raro que peleen y la mayoría deja de beber alcohol por completo. La conducta externalizada de los hombres en la adolescencia y la adultez emergente no se considera un problema social, sino más bien un comportamiento aceptado durante un periodo limitado de su vida, cuando su cultura lo demanda como parte del cumplimiento de las expectativas para convertirse en hombre.



La participación en actos delictivos es común durante la adolescencia, es especial para los muchachos.

Es fácil tomar las motivaciones de los delincuentes que persisten a lo largo de la vida como una extensión de su historia de problemas, pero ¿qué explica la delincuencia entre los delincuentes que se limitan a la adolescencia? De acuerdo con Moffitt, a estos delincuentes los motiva el deseo de tener acceso al poder y los privilegios de la adultez. Moffitt resalta que desde el siglo pasado la madurez biológica se presenta cada vez más temprano mientras que la "madurez social" (que incluye el acceso a los roles adultos como el trabajo de tiempo completo) se ha ido demorando de forma constante. De acuerdo con Moffitt, otros adolescentes consideran que los delincuentes que persisten a lo largo de la vida superan ilegalmente esta brecha de madurez: obtienen posesiones (mediante el robo), adquieren experiencia sexual y se independizan pronto de sus familias. Los delincuentes limitados a la adolescencia imitan la conducta de los delincuentes que persisten a lo largo de la vida, incluyendo sus actos delictivos, para obtener las ventajas adultas que creen que éstos poseen. La delincuencia limitada a la adolescencia disminuye cuando los adolescentes pueden obtener privilegios adultos por medios más legítimos: el sexo a través del matrimonio, las posesiones materiales por medio del trabajo, la independencia como resultado de mudarse a vivir solos.

La teoría de Moffitt se apoya en su investigación de jóvenes de Nueva Zelanda (Moffitt, 2003; Moffitt y Caspi, 2001; Moffitt, Caspi, Harrington y Milne, 2002; Moffitt, Caspi, Michael y Phil, 2002; véase también Piquero y Brezina, 2001). Conocido como el "estudio longitudinal Dunedin", comenzó cuando los participantes estaban en la infancia y los siguió hasta los 26 años (hasta ahora). Los resultados muestran que, como lo predice la teoría, los delincuentes que persisten a lo largo de la vida presentaron desde temprana edad problemas de funcionamiento neurológico, temperamento y conducta, lo que no sucedió con los delincuentes limitados a la adolescencia. En la adultez emergente, los delincuentes que persisten a lo largo de la vida siguieron teniendo problemas de salud mental, dificultades económicas, problemas en el trabajo, drogadicción y conducta delictiva. La conducta de riesgo de los delincuentes limitados a la adolescencia disminuyó a los 26 años, aunque su drogadicción y problemas económicos fueron mayores que en los adultos emergentes que no mostraron conducta delictiva en la adolescencia.

La teoría de Moffitt hace reflexionar, es original y representa una contribución valiosa a la detección de dos tipos distintos de delincuencia en la adolescencia. Sin embargo, la teoría tiene ciertas limitaciones. En particular, es débil la explicación de la delincuencia limitada a la adolescencia basada en el desarrollo. No hay evidencias de que los adolescentes estén impacientes por asumir los papeles de la adultez (matrimonio, paternidad y trabajo de tiempo completo). Si acaso, el aumento constante en la edad promedio de esas transiciones observado en los últimos 50 años apunta justo a lo contrario (Arnett, 2004a, 2006a; Douglass, 2005). Más importante aún, no hay evidencias de que los adolescentes vean a los delincuentes que persisten a lo largo de la vida como modelos. Por el contrario, como la propia Moffitt muestra, los delincuentes que persisten a lo largo de la vida eran impopulares en la adolescencia, igual que en la niñez, debido a su agresividad y a su falta de control de impulsos. Con todo, la distinción que hace Moffitt entre delincuentes limitados a la adolescencia y los que persisten a lo largo de la vida es útil para dirigir la atención al hecho de que los adolescentes que se entregan a las conductas delictivas pueden tener pasados y futuros muy diferentes, aunque su conducta actual sea similar.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Qué piensa de la afirmación de Moffitt de que los delincuentes limitados a la adolescencia están motivados por el deseo de reclamar acceso al poder y los privilegios de los adultos? ¿Qué otras motivaciones cree que tenga la delincuencia limitada a la adolescencia?

***Prevención de la criminalidad y la delincuencia*** La gravedad de la delincuencia como un problema social ha dirigido la atención a prevenir que los jóvenes cometan delitos y a tratar de rehabilitar a los jóvenes delincuen-

tes. Como hemos visto, para la mayoría de los jóvenes los actos delictivos se limitan a la adolescencia, y cuando pasan de la adolescencia y los 22 o 23 años, no muestran ninguna inclinación a cometer esos actos. La verdadera preocupación son los delincuentes que persisten a lo largo de la vida, quienes presentan problemas desde la niñez temprana, se convierten en delincuentes crónicos en la adolescencia y están en alto riesgo de llevar una vida delictiva en la adultez.

Los programas de prevención para ayudar a los niños que muestran indicios de dirigirse a presentar problemas en la adolescencia o para ayudar a los adolescentes que han cometido delitos graves son muy variados. Incluyen terapia individual, terapia de grupo, orientación vocacional, programas en "exteriores" que implican realizar actividades al aire libre, programas para "asustar" en los que se llevan a los jóvenes delincuentes a la cárcel para mostrarles las duras condiciones de la vida carcelaria y muchos, muchos otros. Por desgracia, pocos programas han funcionado bien (Dishion y Dodge, 2005). En general, el historial de los programas de intervención y prevención de la delincuencia es frustrantemente malo, a pesar de las buenas intenciones de las dedicadas y muy calificadas personas que los han emprendido. Se ha encontrado incluso que algunas intervenciones aumentan la delincuencia, porque unen a adolescentes de alto riesgo que luego forman una pandilla delictiva, un fenómeno conocido como **contagio de los pares** (Dishion *et al.*, 1999; Dishion y Dodge, 2005).

El fracaso de esos programas parece deberse sobre todo a dos problemas. Uno es que es raro que los delincuentes agradezcan la oportunidad de participar en ellos (Marohn, 1993; Stone, 1993). Por lo general se les exige que participen en los programas en contra de su voluntad, porque el sistema legal les ordena hacerlo o porque enfrentan el encarcelamiento. No consideran que tienen un problema que necesite ser "curado" y su resistencia hace extremadamente difícil el progreso.

El segundo problema es que los programas de prevención tienen lugar en la adolescencia, cuando ya está establecido claramente un esquema de delincuencia, en lugar de hacerlo en la niñez, cuando empiezan a aparecer las señales de problemas (Moffitt, 2003). Esto se debe en parte a los recursos limitados para abordar esos problemas. El dinero se dirige a los problemas que son más evidentes y graves: a los delincuentes actuales más que a los posibles delincuentes futuros. Además, los problemas de los niños se originan al menos en parte en la familia, y en las sociedades occidentales, en especial en la estadounidense, el Estado tiene poca autoridad para intervenir en la vida familiar mientras no sea patente que hay un problema claro y grave.

No obstante, algunos programas tienen éxitos confirmados. Un enfoque exitoso consiste en intervenir en varios niveles: el hogar, la escuela y el vecindario. Esto se conoce como el *enfoque multisistémico* (Borduin *et al.*, 2003; Letourneau, Cunningham y Henggeler, 2002; Swenson *et al.*, 2005). Los programas basados en este enfoque incluyen educación de los padres, capacitación laboral y orientación vocacional, así como el desarrollo de actividades en el vecindario como centros juveniles y ligas deportivas. La meta es dirigir la energía de los delincuentes en direcciones socialmente más constructivas.

El enfoque multisistémico ha sido adoptado por organismos juveniles de diversos estados, como Carolina del Sur, Tennessee y Washington (Alexander, 2001). Como se muestra en la figura 13.6, se ha demostrado que los programas que aplican este enfoque son eficaces para reducir las detenciones y las salidas de casa de los delincuentes (Alexander, 2001; Letourneau *et al.*, 2002). Además, se ha encontrado que los programas multisistémicos son más económicos que otros programas, sobre todo porque reducen el tiempo que los adolescentes delincuentes pasan en hogares de acogida y en centros de detención (Alexander, 2001). Debido a esta combinación de eficacia probada y bajo costo por persona, es probable que en el futuro aumente el uso de los enfoques multisistémicos.

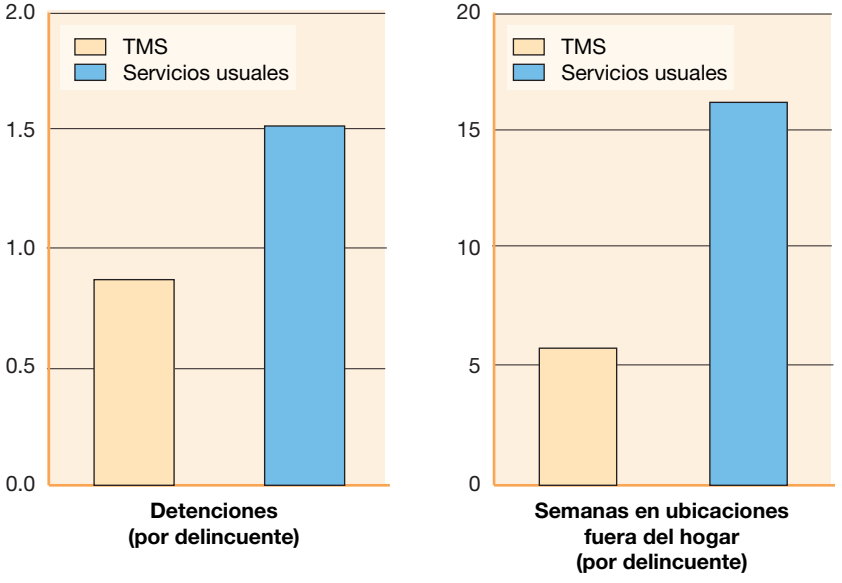



**FIGURA 13.6**
Comparación de la terapia multisistémica y los servicios usuales de la justicia juvenil para delincuentes adolescentes serios.
Fuente: Alexander (2001), p. 42.

## Factores de la conducta problemática

Al inicio del capítulo expliqué que las conductas problemáticas o de riesgo están correlacionadas. Los adolescentes que presentan un problema externalizado suelen tener otros también. Por ello tiene sentido estudiar los factores de las conductas de riesgo como grupo de conductas, en lugar de hacerlo por separado. Al mismo tiempo, será importante mencionar factores que son distintivos de una conducta de riesgo pero no de otras. Nos concentraremos en diversas fuentes de socialización, como la familia, amigos y pares, escuela, vecindario y comunidad, y las creencias religiosas. Luego consideraremos características individuales como la búsqueda de sensaciones y la agresividad que se relacionan con la participación en conductas de riesgo. En la figura 13.7 se presenta un resumen del modelo. Nos concentraremos sobre todo en la drogadicción y la delincuencia porque en una sección anterior revisamos las fuentes de la conducción arriesgada.

Conforme revisemos los factores de la conducta de riesgo, recuerde que la *mayoría* de los adolescentes y adultos emergentes estadounidenses corren riesgos ocasionales del tipo que hemos descrito en este capítulo. Muchos no muestran evidencias de problemas en su ambiente de socialización. Por ende, aunque los problemas en el ambiente están *relacionados* con el grado de participación en la conducta de riesgo, esto no significa que todos o incluso la mayoría de los jóvenes que tienen una conducta de riesgo presenten necesariamente dichos problemas. En general, cuanto más seria sea la participación de un joven en una conducta de riesgo, más probable es que existan esos problemas en el ambiente de socialización. Tenga en mente también que los adolescentes son participantes activos en su ambiente de socialización, como se muestra en la figura 13.7. Reciben la influencia de los agentes de socialización, pero toman decisiones acerca de su ambiente (por ejemplo, en relación con los amigos, medios de comunicación y participación religiosa) y responden a sus ambientes de socialización de maneras distintas, dependiendo de sus características individuales.

***Familia*** Buena parte de la investigación se ha enfocado a determinar cómo se relacionan las características de la familia con la conducta de riesgo. Esta investigación se realiza principalmente con adolescentes más que con adultos emergentes porque éstos suelen dejar el hogar entre los 18 y 19 años, con lo que disminuyen el control y la influencia de los padres sobre ellos. De manera reiterada la investigación sustenta una relación entre los estilos de crianza y la conducta de riesgo. De manera específica, los adolescentes con padres con autoridad (o competentes), que combinan la calidez y el control en sus relaciones con sus hijos, exhiben menos conductas de riesgo que otros adolescentes. En contraste, los adolescentes cuyos padres son autoritarios (que muestran un control severo pero sin calidez), permisivos (mucha calidez pero poco control) o desinteresados (con poca calidez y control) tienden a mostrar tasas elevadas de la conducta de riesgo.

De este modo, los adolescentes con problemas de drogadicción tienen mayor probabilidad que otros de ser hijos de padres permisivos, desinteresados u hostiles (Barrera, Biglan, Ari y Li, 2001). En contraste, es menos probable que los adolescentes en familias donde la cercanía y la calidez son altas tengan problemas de drogadicción (Bogenschneider *et al.*, 1998; Keisner y Kerr, 2004). Otros factores familiares relacionados con la drogadic-

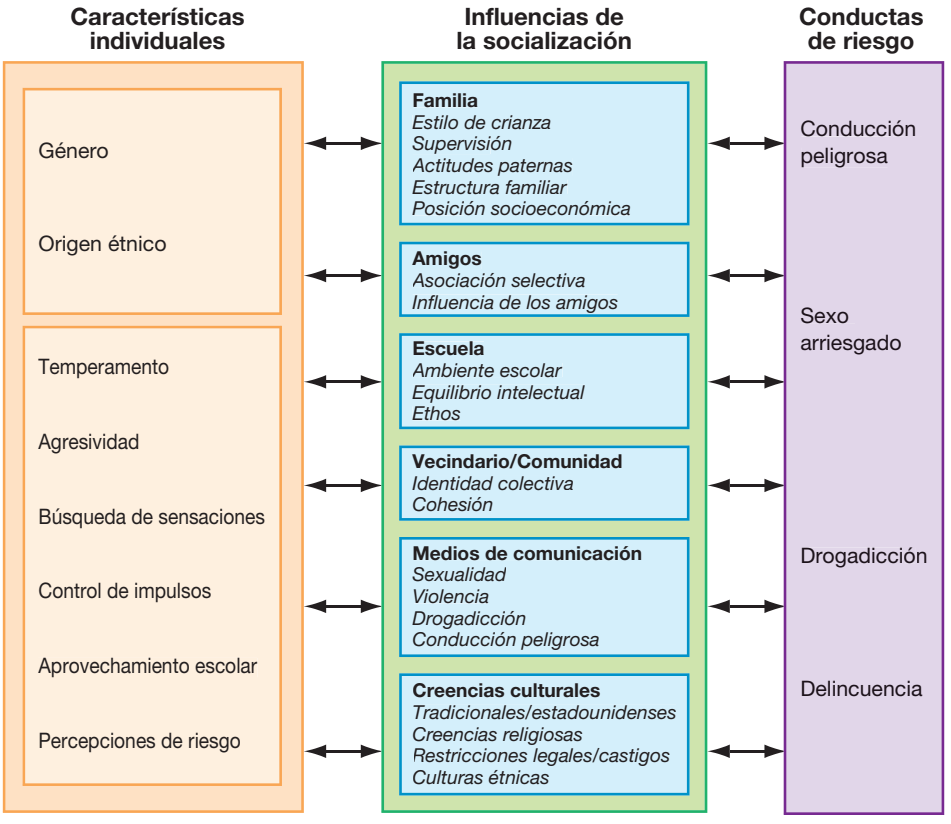



**FIGURA 13.7**
Resumen del modelo de los factores relacionados con las conductas de riesgo.

ción de los adolescentes son muchos conflictos y desorganización familiar (Austin *et al.*, 2005). Como vimos en el capítulo 7, la drogadicción es más probable en adolescentes de familias divorciadas, lo que quizá se deba en parte a los grandes conflictos familiares que preceden y acompañan al divorcio (Buchanan, 2000; Peris y Emery, 2005).

Además, es más probable que los adolescentes consuman drogas si uno o más miembros de la familia también lo hacen o tienen una actitud indulgente al respecto (Bogenschneider *et al.*, 1998; Peterson *et al.*, 1994). Una de las razones de las bajas tasas de drogadicción entre los adolescentes negros es que muchos padres de ese grupo se oponen con vehemencia a la drogadicción y lo dejan claro a sus hijos adolescentes (Peterson *et al.*, 1994). Una buena relación con uno de los padres o con un adulto fuera de la familia puede actuar como factor de protección y hacer menos probable la drogadicción y otras conductas de riesgo (Beam, Gil-Rivas, Greenberger y Chen, 2002).

En los estudios de la delincuencia se ha encontrado un patrón similar de factores familiares. Hace casi medio siglo, McCord y McCord (1959) vieron que los delincuentes tenían una probabilidad dos veces mayor que los no delincuentes de provenir de hogares donde la disciplina era inconsistente o indulgente y, desde entonces, este resultado ha sido confirmado en numerosas ocasiones. Un concepto de especial importancia en la investigación sobre la delincuencia ha sido la supervisión de los padres (Kerr y Statin, 2000), que presentamos antes en el capítulo. La supervisión de los padres es un reflejo de la dimensión de control de la crianza, y cuando se carece de supervisión paterna es mucho más probable que los adolescentes cometan actos delictivos (Dishion *et al.*, 2003; Jacobson y Crockett, 2000). Los adolescentes de familias divorciadas tienen tasas más elevadas de delincuencia (Buchanan, 2000), lo que en parte obedece a que la supervisión es más difícil cuando sólo hay un padre presente. También se ha encontrado que la mala supervisión paterna incrementa la probabilidad de que los adolescentes se expongan a la violencia (Slovak y Singer, 2001).

La supervisión paterna se debilita a medida que los adolescentes se hacen mayores, por lo que es común que los padres no tengan conciencia de la conducta de riesgo de sus hijos adolescentes. En un estudio de estudiantes de preparatoria, más de 50% de los adolescentes dijo que tenía relaciones sexuales y consumía alcohol, aunque más de 98% de sus padres pensaban que no lo hacían (Strasburger y Wilson, 2002). Es especialmente probable que la supervisión paterna disminuya cuando los adolescentes se mudan de la casa de sus padres y entran a la adultez emergente. Esto puede explicar por qué los adultos emergentes muestran siempre tasas más altas de conducta de riesgo que los adolescentes (Arnett, 1998b; Bachman *et al.*, 1996; Schulenberg y Zarrett, 2006). En el caso de los adultos emergentes, no hay padres ni cónyuges que les brinden control social (Arnett, 2006c; Gottfredson y Hirschi, 1990; Sampson y Laub, 1994), y esta relativa libertad hace más probable la conducta de riesgo.

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Es posible que en la criminalidad y la delincuencia participen interacciones pasivas genotipo-ambiente? Explique cómo pondría a prueba esta posibilidad.

***Influencia de los amigos*** Debido a la idea generalizada de que los pares desempeñan un papel importante en la conducta de riesgo, ésta ha sido el foco más común de la investigación sobre la influencia de los pares y de los amigos en la adolescencia. Sin embargo, como vimos en el capítulo 8, en esta investigación se ha mostrado que el papel de la influencia de los amigos en la conducta de riesgo de los adolescentes es mucho más complicado de lo que se suponía. En particular, en algunos estudios se ha visto que la semejanza entre los amigos en cuanto a conducta de riesgo se debe tanto a la asociación selectiva como a la influencia de los amigos. Es decir, los jóvenes buscan amigos que sean como ellos, tanto en sus tendencias a la conducta de riesgo como en otros aspectos; pero si siguen siendo amigos, se influyen mutuamente, es decir, se vuelven más parecidos en sus conductas de riesgo (Brown, 2004; Jaccard *et al.*, 2005; Rose, 2002).

En estudios sobre la delincuencia, se ha argumentado que la influencia de los amigos desempeña un papel especialmente importante en la "delincuencia socializada" (Dishion y Dodge, 2005; Quay, 1987), en la que se cometen actos delictivos como parte de un grupo o pandilla. Los **delincuentes socializados** rara vez cometen delitos solos y aparte de su actividad delictiva, son muy parecidos a los adolescentes no delincuentes en su funcionamiento psicológico y sus relaciones familiares. En contraste, los **delincuentes no socializados** tienen pocos amigos y cometen sus delitos a solas.

La razón por la cual los delincuentes socializados cometen delitos a pesar de ser parecidos en muchas formas a los adolescentes que no lo hacen es que dentro de su grupo de amigos o pandilla se fomenta y premia la conducta ilegal (Dishion *et al.*, 1999; Dishion y Dodge, 2005). Aunque pueden estar alejados de la escuela y de otras instituciones adultas, suelen formar relaciones interpersonales cercanas dentro de su grupo de amigos delincuentes. No consideran su conducta delictiva como inmoral o desviada, sino como una forma de encontrar emociones, demostrar su valentía varonil y de demostrarse mutuamente su apoyo y lealtad. Los adolescentes que son miembros de pandillas concuerdan con el perfil de los delincuentes socializados (Taylor *et al.*, 2003).

Varios estudios han explorado las conexiones entre los factores familiares y los factores de los pares en




La mayor parte de la conducta de riesgo de los adolescentes tiene lugar en la compañía de amigos.

relación con la conducta de riesgo. Judith Brook y sus colaboradores (Brook *et al.*, 1990; Kasen, Cohen y Brook, 1998) afirman que el patrón de drogadicción en la adolescencia empieza en la niñez temprana con la falta de interés de los padres y muchos conflictos en la familia. Los niños que experimentan este ambiente familiar se enajenan y tienen poco autocontrol, lo que expresan en la adolescencia a través de drogadicción y afiliación con pares que también se drogan. En contraste, experimentar en la niñez relaciones cercanas con los padres y recibir su apoyo hace menos probable la drogadicción, incluso en un ambiente de pares donde ésta sea común (Brook *et al.*, 1990). Otros estudios también han encontrado que las relaciones cercanas con los padres en la adolescencia se relacionan con una menor orientación hacia los pares, lo que a su vez se relaciona con menos drogadicción (Bogenschneider *et al.*, 1998; Kiesner y Kerr, 2004).

Gerald Patterson y sus colaboradores desarrollaron un modelo similar para explicar la delincuencia (Patterson, 1986; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Snyder, Reid y Patterson, 2003). En su exhaustiva investigación longitudinal, Patterson y sus colaboradores encontraron que los primeros factores de riesgo para la delincuencia empiezan en la infancia, con un temperamento infantil agresivo y difícil. Este temperamento es especialmente problemático para los padres, y algunos no responden con la dosis adicional de amor y paciencia que se requeriría para mejorar, sino con un estilo de crianza severo, inconsistente o permisivo. Para la niñez media, este ambiente familiar da lugar al desarrollo de características de personalidad como la impulsividad y bajo autocontrol, lo que hace difícil la amistad con la mayoría de los niños. Los niños con esas características no tienen con quién hacer amistades, salvo entre ellos, y las asociaciones en grupos de niños agresivos y rechazados conducen a su vez a la delincuencia socializada en la adolescencia (véase también Garnier y Stein, 2002; Pettit *et al.*, 1999).

***Otras influencias de socialización*** Los factores de la familia y de los pares han sido los campos más estudiados en relación con la conducta de riesgo en la adolescencia, pero también hay investigaciones sobre la forma en que otros aspectos de la socialización están relacionados con la conducta de riesgo, incluyendo la escuela, el vecindario y la comunidad y las creencias religiosas. La escuela ha sido de interés debido al resultado consistente de que un mal ambiente escolar está asociado con diversas conductas de riesgo, en especial la drogadicción y la delincuencia (Bryant *et al.*, 2003; Wilson y Herrnstein, 1985). Sin embargo, los problemas en la escuela no han sido una explicación satisfactoria de la conducta de riesgo porque las tendencias hacia la participación más seria y perdurable en la conducta de riesgo empiezan antes de que los niños entren a la escuela (Moffitt, 1993, 2003).

No obstante, algunos estudios han encontrado que el ambiente escolar general puede tener una influencia en la conducta de riesgo de los adolescentes (Kasen *et al.*, 1998). El estudio clásico de las escuelas inglesas descrito en el capítulo 10, de Michael Rutter y sus colaboradores (Rutter, 1983; Rutter *et al.*, 1979), demostró la influencia del ambiente escolar en la delincuencia. Estos investigadores estudiaron a adolescentes jóvenes en 12 escuelas de Londres, a partir de los 10 años, y los siguieron durante cuatro años. Los resultados indicaron que el ambiente escolar tenía un efecto significativo en las tasas de delincuencia, incluso después de controlar influencias como la clase social y el ambiente familiar.

Además del ambiente escolar, otras dos cualidades del ambiente escolar se distinguieron por tener los efectos más positivos. Uno era que la escuela poseyera un equilibrio intelectual que incluyera una proporción considerable de estudiantes brillantes y con orientación de

logro que se identificaran con los propósitos y las reglas de la escuela. Esos estudiantes tendían a ser los líderes y desalentaban la mala conducta estableciendo normas de comportamiento que los otros adolescentes seguían. La otra cualidad importante era lo que Rutter y sus colaboradores llamaron el **ethos** de la escuela, que se refiere a un sistema de ideas dentro de la escuela. Un ethos favorable (que recalca el valor del trabajo escolar, recompensa el buen desempeño y establece una disciplina justa pero firme) se relacionó con tasas más bajas de delincuencia a lo largo de la adolescencia temprana.



Las normas de la comunidad relativas a las drogas influyen en la drogadicción de los adolescentes. Aquí, la sección de vinos y licores un un supermercado.

También se han estudiado los factores del vecindario y la comunidad en relación con la conducta de riesgo en la adolescencia, en particular la relacionada con la delincuencia (Swenson *et al.*, 2005). Varios estudios clásicos de la sociología se han enfocado en los factores del vecindario que promueven o desalientan la delincuencia (por ejemplo, Whyte, 1943). Esos estudios describieron el efecto de un sentido de identidad y cohesión del vecindario para desalentar la delincuencia. En estudios más recientes sobre los factores del vecindario y la comunidad se ha advertido que las altas tasas de movilidad residencial se relacionan con altas tasas de criminalidad y delincuencia, lo que quizá se debe a que cuando hay gente que entra y sale con frecuencia del vecindario, los residentes tienen apegos más débiles con sus vecinos y sienten menos consideración por la opinión del barrio (por ejemplo, Sampson, Castellano y Laub, 1981; Wilson, 1996). Además, se ha encontrado que las normas del vecindario y de la comunidad concernientes a las drogas y su disponibilidad en la comunidad están relacionadas con la drogadicción en la adolescencia (Petraitis, Flay y Miller, 1995).

Por último, en años recientes las creencias religiosas se han convertido en un tema de interés en relación con la conducta de riesgo. En muchos estudios se ha encontrado que la religiosidad está relacionada inversamente con la participación en la conducta de riesgo en la adolescencia y la adultez emergente (Nonnemaker, McNeely y Blum, 2003; Smith y Denton, 2005; Steinman y Zimmerman, 2004). Es posible que las creencias y la participación religiosa, igual que las buenas escuelas y los padres con autoridad, actúen como un **factor de protección** que hace menos probable la participación en conductas de riesgo. Sin embargo, a diferencia de las escuelas o la familia, en el caso de las creencias religiosas tiene que considerarse la autoselección como posible explicación. Es decir, puede ser que no sea tanto la relación religiosa lo que hace menos probable que los adolescentes y los adultos emergentes participen en la conducta de riesgo, sino más bien que los jóvenes que se esfuerzan por alcanzar una conducta moral elevada tienen menor probabilidad de estar interesados en la conducta de riesgo y mayor de estar interesados en la participación religiosa.

***¿Qué importa más en la prevención de la conducta de riesgo? El Estudio Add Health*** Entre los factores de la conducta de riesgo de los adolescentes, ¿cuáles son los más importantes? Esta pregunta ha sido abordada por el estudio más exhaustivo de la conducta de riesgo de los adolescentes que se haya realizado, el National Longitudinal Survey of Adolescent Health (conocido como "Add Health"; Blum, Beuring y Mann-Rinehart, 2000; Blum *et al.*, 2000). El estudio incluyó a más de 12,000 adolescentes de séptimo a duodécimo grado de escuelas de todo Estados Unidos. Se hicieron preguntas no sólo sobre muchas conductas de riesgo (drogadicción, violencia, sexo y conducta suicida), sino también sobre numerosos aspectos del ambiente de socialización de los adolescentes, de la familia y los amigos a la escuela y las creencias religiosas.

Al igual que otros estudios, el estudio Add Health encontró que la conducta de riesgo tenía una relación significativa con la estructura familiar, la posición socioeconómica y los orígenes étnicos. Los adolescentes

de familias con un padre soltero tenían mayor probabilidad que otros de mostrar conductas de riesgo. Los adolescentes de familias de posición socioeconómica alta tenían menor probabilidad de fumar, pero mayor probabilidad de beber alcohol. Era menos probable que los adolescentes negros consumieran drogas o que pensaran en el suicidio, pero tenían mayor probabilidad de tener relaciones sexuales y de mostrar conducta violenta.

Sin embargo, en el estudio Add Health se encontró que esos factores sólo tenían una relación débil con la conducta de riesgo y explicaban apenas una pequeña parte de la varianza. Esto significa que el solo hecho de conocer la estructura familiar, la posición socioeconómica o los orígenes étnicos del adolescente sería de poca utilidad para predecir su conducta de riesgo. De mayor importancia y mucha mayor influencia para predecir la conducta de riesgo son las variables de la socialización que comprenden a la familia, los amigos, la escuela y las creencias religiosas. La supervisión de los padres fue un predictor especialmente sólido de la conducta de riesgo; la probabilidad de participar en conducta de riesgo era mayor entre los adolescentes que pasan más tiempo "paseando con amigos" sin supervisión de los padres. Como advirtió Robert Blum, el principal investigador del estudio, "el mensaje más contundente para los padres es que necesitan estar en la vida de sus hijos; conocer a sus amigos, lo que hacen sus amigos, quiénes son los padres de sus amigos" (Zuckerman, 2001, p. 15).

### *Factores individuales de la conducta de riesgo*

*"Yo era bueno [como ladrón]. La intensidad de estar en la habitación de otras personas cuando dormían, tomar sus joyas, su dinero y las llaves de su carro, justo mientras ellos dormían en la cama, y tú los mirabas [...] era en verdad intenso, era una ráfaga. '¿Puedes salirte con la tuya? ¿Hasta dónde puedes llevar tus límites?' Yo lo descubrí."*

Jack, 18 años (en Arnett, 1996, p. 4)

Hemos examinado varios aspectos de la socialización que se sabe que promueven o desalientan la conducta de riesgo. En cualquier contexto de socialización particular, ¿qué hace que algunos jóvenes sean más propensos que otros a participar en la conducta de riesgo? Dados tipos iguales o similares de familia, pares, escuela y ambientes comunitarios, algunos adolescentes tienen una conducta de riesgo y otros no. Por ende, además de las influencias de la socialización, es necesario considerar factores individuales en relación con las conductas de riesgo en la adolescencia y la adultez emergente.

Un factor individual relacionado con diversas conductas de riesgo es la agresividad. La agresividad tiene una relación evidente con la delincuencia y la criminalidad debido a que muchos actos delictivos y criminales (destrucción de la propiedad, ataques, violación) son de suyo agresivos (Wilson y Herrnstein, 1985). Sin embargo, la agresividad también se relaciona con la conducta de conducción imprudente antes y después de los 20 años. La conducción arriesgada a menudo es una expresión de enojo y hostilidad (Begg y Langley, 2004; Donovan, 1993; Donovan, Umlauf y Salzberg, 1988). También se ha encontrado que la agresividad está relacionada con la drogadicción (Brook *et al.*, 1986) por razones que no son claras. Es posible que algunos adolescentes consuman drogas como automedicación para la agresividad, de la misma manera que lo hacen para la ansiedad y la depresión.

Otra característica que de manera consistente se relaciona con la conducta de riesgo es la búsqueda de sensaciones. Como vimos en el capítulo 12, la búsqueda de sensaciones es un rasgo de personalidad que se caracteriza por el grado en que una persona busca la *novedad* y la *intensidad* de la experiencia (Arnett, 1994b; Zuckerman, 1995, 2003). Muchas conductas de riesgo proporcionan novedad e intensidad de la experiencia; por ejemplo, la drogadicción conduce a estados mentales novedosos y romper la ley en actos delictivos y criminales se describe en términos de la intensidad de la experiencia (Lyng, 1991). Por este motivo, los jóvenes que califican alto en búsqueda de sensaciones también tienen mayor probabilidad de manifestar diversas conductas como drogadicción, conducción temeraria, delincuencia y conducta sexual riesgosa (Comeau, Stewart y Loba, 2001; Hansen y Breivik, 2001; Hartos, Eitel y Simons-Morton, 2002; Van Beurden *et al.*, 2005). La búsqueda de sensaciones aumenta en la pubertad (Martin *et al.*, 2002), y tiende a ser más alta entre los 13 años y el inicio de los veintes que en la adultez, lo cual ayuda a explicar por qué la conducta de riesgo es más común entre los jóvenes (Arnett, 1994b; Zuckerman, 1995, 2003).

Un tercer factor individual que se relaciona a menudo con la conducta de riesgo es el *bajo aprovechamiento escolar.* Aunque hemos advertido que los futuros delincuentes tienen problemas antes de ingresar a la escuela, hay un resultado antiguo y consistente de que el bajo aprovechamiento escolar es un predictor de la delincuencia (Moffitt, 1993, 2003; Wilson y Herrnstein, 1985). En numerosos estudios también se ha encontrado que el bajo aprovechamiento escolar se relaciona con la drogadicción (Bryant *et al.*, 2003; Kasen *et al.*, 1998). Hasta cierto grado, el bajo aprovechamiento escolar es un reflejo de otras características. La búsqueda de sensaciones (Zuckerman, 1995, 2003) y la agresividad (Farrington y West, 1991; Moffitt, 2003) están relacionadas con el bajo aprovechamiento escolar y con la conducta de riesgo. El TDAH está relacionado con el bajo aprovechamiento escolar y con la delincuencia (Farrington, 1989; Moffitt, 1993; Loeber *et al.*, 2001). Un desempeño pobre en las pruebas de inteligencia también está

relacionado con el bajo aprovechamiento escolar y con la delincuencia (Farrington, 1989; Moffitt y Silva, 1988). Aunque el bajo aprovechamiento escolar puede no causar directamente la conducta de riesgo, el hecho de que represente una gama tan amplia de otros problemas lo convierte en un predictor especialmente fuerte de la conducta de riesgo en la adolescencia.

El **bajo control de impulsos**, es decir, la dificultad de dominarse, es otra característica relacionada con las conductas de riesgo en la adolescencia, como la drogadicción y la delincuencia (Cooper *et al.*, 2003; De Li, 2004; Loeber *et al.*, 2001). El bajo control de impulsos a menudo es un reflejo de un ambiente familiar que es demasiado estricto o demasiado permisivo (Dishion *et al.*, 1991; Moffitt, 1993, 2003). Por último, el *sesgo optimista* también contribuye a diversas conductas de riesgo. Como vimos en el capítulo 3, los adolescentes tienen la tendencia a suponer que es más probable que los accidentes, enfermedades y otros infortunios les sucedan a otras personas antes que a ellos (Weinstein, 1998). Por lo tanto, los jóvenes que presentan conducta de riesgo son más propensos que otros a creer que nada malo les sucederá como resultado de dicha conducta. Por ejemplo, los adolescentes que son fumadores tienen menor probabilidad que los que no fuman de creer que el tabaquismo se convertirá en una adicción que causa una muerte precoz (Arnett, 2000b; Gerrard *et al.*, 1996).

Con cada uno de los factores individuales descritos aquí, el riesgo es mayor para los hombres que para las mujeres. Los hombres son más agresivos (Bongers *et al.*, 2004), más propensos a la búsqueda de sensaciones (Arnett, 1994b; Zuckerman, 2003), tienen menor aprovechamiento escolar (Bryant *et al.*, 2003), su control de impulsos es más bajo (De Li, 2004) y muestran un nivel más elevado del sesgo optimista (Weinstein, 1989). En conjunto, esas diferencias de género en los factores individuales de riesgo explican en gran medida por qué los hombres son más propensos que las mujeres a presentar conducta de riesgo durante la adolescencia y la adultez emergente.

***Cultura y conducta de riesgo*** Hasta ahora nos hemos concentrado en la cultura mayoritaria estadounidense por ser la población que ha sido el foco de la mayor parte de las investigaciones sobre la conducta de riesgo entre los jóvenes. ¿En qué medida es la conducta de riesgo de los jóvenes un problema en otras culturas del mundo y en qué medida es característica de la sociedad estadounidense? Schlegel y Barry (1991), en su análisis de las culturas tradicionales, concluyeron que "para los muchachos, pero no para las chicas, la adolescencia es la etapa durante la cual hay más conductas antisociales" (p. 39) (por "conducta antisocial" se refieren a comportamientos como pelear y robar). Sin embargo, encontraron evidencias notables de la conducta antisocial de los adolescentes en *menos de la mitad* de las culturas tradicionales que estudiaron. Por ende, las culturas tradicionales tienen menos problemas con la conducta antisocial que las culturas occidentales, y la conducta antisocial es especialmente rara entre las adolescentes en las culturas tradicionales, en parte porque en ellas son supervisados de cerca por los adultos.

Los adolescentes estadounidenses tienen tasas más altas de la mayor parte de las conductas de riesgo que los adolescentes de otros países occidentales. Esto es cierto para la conducta de conducción arriesgada, la delincuencia y la drogadicción ilegales (Eisner, 2002; Heuveline, 2002). En lo que respecta a la conducción de automóviles, la principal razón por la que jóvenes de otros países occidentales se entregan menos a conductas de conducción temeraria es el simple hecho de que es menos probable que tengan acceso a los automóviles. Como mencionamos antes, en otros países occidentales la edad mínima para conducir es de 18 años, en lugar de 16 como en Estados Unidos. Incluso después de los 18 años, en la mayoría de los países occidentales los automóviles tienen fuertes impuestos y por ende son muy costosos, mientras que el transporte público es barato, seguro y accesible. Por esas razones, las tasas de muertes y accidentes automovilísticos entre los jóvenes de 18 a 24 años son considerablemente menores en otros países occidentales que en Estados Unidos (Eisner, 2002).

En lo que respecta a la delincuencia y la criminalidad, las tasas son mucho más elevadas en Estados Unidos que en otros países occidentales para diversos delitos, pero en especial para los delitos violentos (Heuveline, 2002).

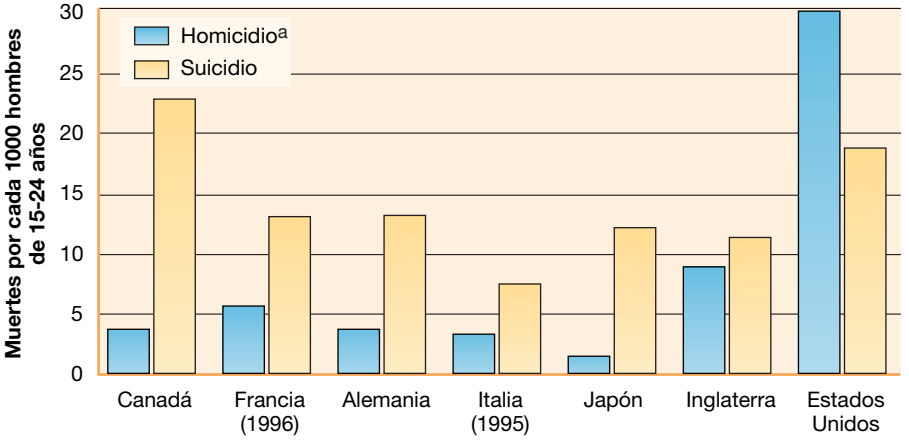



**FIGURA 13.8**
Muertes por homicidio y suicidio entre hombres de 15 a 24 años.
Fuente: PRB (2002), p. 15.

## Enfoque en la *investigación*

### El estudio longitudinal de Glueck sobre la delincuencia

Los estudios longitudinales de la criminalidad y la delincuencia se remontan lo suficiente a la primera parte del siglo XX para que los muchachos que originalmente participaron en ellos se convirtieran en hombres, lo que nos permite contar con información de qué sucedió con su vida en la adultez. Uno de los estudios de mayor influencia y que han proporcionado más información es el que realizaron Sheldon y Eleanor Glueck, un matrimonio de expertos que siguieron a muchachos delincuentes y no delincuentes de la zona de Boston desde que tenían poco más de 10 años hasta el inicio de sus treintas. El estudio proporciona información abundante sobre los factores de la delincuencia, así como las implicaciones que ésta tiene para el desarrollo adulto.



El estudio de Glueck comenzó a principios de la década de 1940 con 1000 muchachos de Boston de 10 a 17 años, incluyendo a 500 delincuentes y a 500 no delincuentes (Glueck y Glueck, 1950). Los muchachos delincuentes vivían en escuelas correccionales para infractores. Los muchachos no delincuentes fueron reclutados de escuelas públicas y no se seleccionaron al azar, sino que se igualaron caso por caso con los chicos delincuentes según edad, grupo étnico, CI y posición socioeconómica del vecindario. Los Glueck eligieron este método para demostrar que cualquier diferencia que hubiera entre los grupos no se debía a estas características previas. Los muchachos de los dos grupos crecieron en ambientes familiares y del vecindario que se caracterizaban por la pobreza y la elevada exposición a la delincuencia y la criminalidad.

El estudio de los Glueck duró 18 años y su equipo de investigación recolectó datos de los chicos en tres ocasiones: en la adolescencia (de los 10 a los 17 años), en la adultez emergente (de los 21 a los 28 años) y en la adultez joven (de los 28 a los 35 años). En cada ocasión se recogió información abundante. En la adolescencia la información se obtuvo de los propios jóvenes así como de los padres, maestros, trabajadores sociales y de la policía local. En los dos seguimientos, la información se recopiló de los jóvenes y de sus familias, así como de sus empleadores, vecinos y funcionarios de los organismos de justicia criminal y bienestar social. Noventa y dos por ciento de los participantes permanecieron en el estudio a lo largo de los tres momentos de recolección de datos, una tasa excepcionalmente alta para un periodo de 18 años.

En el estudio se reunió una enorme cantidad de información, y aquí sólo damos un resumen de los resultados (véase Glueck y Glueck, 1950, 1968; Sampson y Laub, 1994). En pocas palabras, los Glueck encontraron que la clave para la delincuencia es una interacción de factores constitucionales y ambientes familiares. Por "factores constitucionales" se refieren a predisposiciones biológicas. Los factores constitucionales que encontraron que estaban relacionados con la delincuencia eran el tipo corporal y el temperamento. Los adolescentes delincuentes tenían mayor probabilidad que los no delincuentes a tener un tipo corporal mesomórfico, es decir, un cuerpo que era bajo, fornido y musculoso más que redondeado (endomórfico), o alto y delgado (ectomórfico). Además, la probabilidad de haber tenido un

Como se muestra en la figura 13.8, entre los hombres jóvenes de 15 a 24 años la tasa de homicidios en Estados Unidos es cinco veces mayor que en Francia, ocho veces mayor que en Canadá, Alemania o Italia, y 20 veces mayor que en Japón (PRB, 2002). Las elevadas tasas de delitos violentos en Estados Unidos parecen deberse en parte a las tasas más elevadas de pobreza. En las zonas urbanas pobres de Estados Unidos, las tasas de homicidios entre los jóvenes son terriblemente altas; el homicidio es la causa principal de muerte entre los jóvenes negros y latinos (National Center for Health Statistics, 1999).

Otra razón importante de la alta tasa de homicidios entre los jóvenes estadounidenses es la facilidad de conseguir armas de fuego. Debido a la disponibilidad generalizada de armas de fuego en la sociedad estadounidense (se calcula que son 200 millones), lo que podría ser una pelea a puñetazos entre jóvenes de Londres o París, en Chicago o Washington se convierte en un asesinato.

La drogadicción entre los jóvenes, que en Estados Unidos es un tema de preocupación pública generalizada, en Europa es un problema mucho menor. Por ejemplo, en una encuesta de adolescentes belgas (de 14

temperamento difícil en la niñez era mayor en los delincuentes que en los no delincuentes. Es decir, sus padres decían más a menudo que en la infancia y la niñez lloraban mucho, que era difícil calmarlos cuando estaban molestos y que tenían patrones irregulares de alimentación y sueño.

Con respecto al ambiente familiar, era más probable que los muchachos delincuentes provinieran de familias en las que uno o ambos padres eran negligentes u hostiles. La disciplina de los padres en las familias de los delincuentes tendía a ser permisiva o inconsistente, alternando periodos de negligencia con arrebatos de castigo. Ahora es un patrón familiar para los especialistas, pero los Glueck fueron de los primeros que establecieron la relación sistemática entre la crianza y los resultados en la adolescencia.

Y ¿cómo "resultaron" los muchachos cuando llegaron a los veintes y al inicio de los treintas? En su mayor parte, su conducta en la adolescencia fue muy predictiva de su desarrollo posterior. A los 25 años, los 500 muchachos del grupo delincuente habían sido arrestados por siete homicidios, 100 robos, 172 allanamientos de morada, 225 hurtos y muchos otros delitos (Wilson y Herrnstein, 1985). Estas tasas eran cinco veces más altas que para el grupo no delincuente. Sin embargo, el estatus delictivo en la adolescencia no sólo predecía la criminalidad. En la adultez joven, los que habían sido delincuentes en la adolescencia tenían una probabilidad cuatro veces mayor que los no delincuentes de excederse con el alcohol, siete veces mayor de tener un patrón de empleo inestable, tres veces más alta de estar divorciados, y era mucho menos probable que hubieran terminado la preparatoria (Sampson y Laub, 1990).

En resumen, el estatus delincuente en la adolescencia fue un sólido predictor de una amplia gama de problemas graves en el futuro. Sin embargo, no todos los adolescentes delincuentes tuvieron dificultades en la adultez. Para los que no tuvieron esos problemas, la estabilidad en el empleo y el apego a la esposa fueron los mejores predictores de que no se meterían en problemas en la adultez (Sampson y Laub, 1990). El ingreso en sí mismo era un predictor pobre, pero la estabilidad en el empleo hacía la diferencia. De manera similar, el solo hecho de casarse no era un buen predictor en sí mismo, pero un apego emocional cercano a la esposa hacía una diferencia positiva.

Se han criticado las bases metodológicas del estudio de los Glueck. La crítica más seria es que las personas que recogieron los datos de los muchachos y su entorno no desconocían su estatus como delincuentes o no delincuentes. Esto significa que los investigadores que entrevistaron a los padres de los chicos o que realizaron entrevistas psicológicas con éstos sabían de antemano si un muchacho era parte del grupo delincuente o del no delincuente. Dado que las conclusiones de buena parte del estudio se basaron en interpretaciones de las entrevistas más que en cuestionarios o pruebas objetivas, las interpretaciones pueden haber estado sesgadas por lo que los investigadores sabían de antemano sobre los chicos. Sin embargo, las conclusiones de los Glueck han resistido bastante bien la prueba del tiempo y todavía se considera su estudio como un clásico de la investigación en las ciencias sociales.

a 19 años), sólo 25% había consumido alguna vez marihuana, 8% había consumido éxtasis, y las tasas de otras drogas eran menores a 3% (Goossens, 2006). En los Países Bajos, sólo 13% de los adolescentes dijeron que habían consumido marihuana el mes anterior, a pesar de la política holandesa de despenalizar el consumo de marihuana (Meeus, 2006). Esas cifras son inferiores a las observadas en los adolescentes estadounidenses (Monitoring the Future, 2005). Los adolescentes canadienses también tienen tasas más elevadas de consumo de drogas que los europeos. En una encuesta de jóvenes canadienses de 15 a 19 años, 24% eran consumidores frecuentes de marihuana (Sears, Simmering y MacNeil, 2006). No se sabe por qué la drogadicción es mucho mayor entre los adolescentes de Estados Unidos y Canadá que entre los jóvenes europeos.

En contraste con las drogas, el consumo de alcohol y de cigarrillos tiende a ser al menos tan alto en Europa como en Estados Unidos y Canadá. El tabaquismo entre los jóvenes es de particular preocupación porque a la larga es causa de más enfermedades y muertes que todas las drogas juntas y porque la mayoría de las personas que

fuman empiezan poco después de los 13 años (Cummings, 2002; U.S. Department of Health and Human Services, 1994). Muchos jóvenes fuman en todos los países occidentales, y como se muestra en la figura 13.9, en Canadá y Europa las tasas diarias de tabaquismo entre los adolescentes son de 50 a 100% más altas que en Estados Unidos (PRB, 2002). Las tasas de tabaquismo son especialmente elevadas entre los jóvenes del oriente y sur de Europa (Barrio, Morena y Linanza, 2006). Por ejemplo, en Bulgaria la mitad de los adolescentes son fumadores habituales (Botcheva, Kalchev y Leiderman, 2006). En la mayoría de los países occidentales, el tabaquismo ha disminuido desde la década de 1960 (Eisner, 2002) debido a una creciente conciencia pública de los peligros que representa el tabaquismo para la salud y a los mayores esfuerzos gubernamentales por desalentar el tabaquismo entre los jóvenes y por restringir la publicidad de los cigarrillos. No obstante, las tasas del tabaquismo entre los jóvenes siguen siendo sorprendentemente altas.

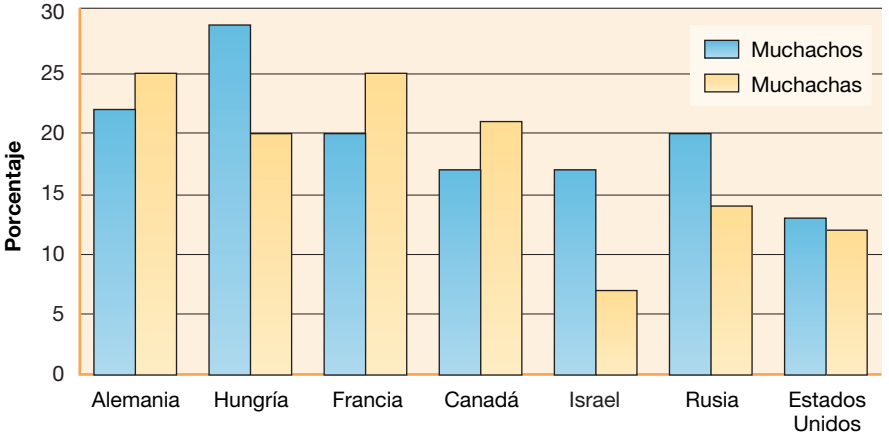



**FIGURA 13.9**
Porcentaje de jóvenes de 15 años que dicen que fuman diariamente.
Fuente: Population Reference Bureau (2002).

El consumo de alcohol entre los adolescentes y los adultos emergentes en los países europeos también es mayor que en Estados Unidos (Reid, 2001). Esto se debe en parte a que en los países europeos la edad legal para consumir bebidas alcohólicas es de 18 años o menos, en comparación con la edad de 21 años en Estados Unidos, pero las diferencias culturales en la forma en que se ve al consumo de alcohol son todavía más importantes. En Estados Unidos no hay una prohibición estricta contra el consumo de alcohol entre adolescentes y adultos emergentes (los castigos por el consumo de los menores son leves y rara vez se cumplen), pero se desalienta, y muchas preparatorias y universidades cuentan con programas para prevenir el consumo de alcohol. En contraste, los europeos son menos ambivalentes acerca del consumo de alcohol y es una parte aceptada de los acontecimientos sociales de jóvenes y adultos. Esta diferencia cultural se debe en parte a la presión religiosa conservadora en la sociedad estadounidense, pero también al hecho de que en Estados Unidos la combinación del consumo de alcohol y manejo es un grave problema. Dado que los adolescentes estadounidenses comienzan a conducir a los 16 años, y como la mayoría tiene acceso regular a un automóvil, es más factible que manejar en estado de ebriedad sea un problema entre los adolescentes y adultos emergentes en Estados Unidos que en Europa. También en Europa hay leyes estrictas que desalientan que se maneje en estado de ebriedad, mientras que en Estados Unidos las leyes son más indulgentes y es menos probable que se hagan cumplir.

En Estados Unidos hay importantes diferencias culturales y étnicas en las tasas de la conducta de riesgo. Como dijimos, blancos y latinos tienen tasas más elevadas de drogadicción en la adolescencia que los afroestadounidenses y los asiaticoestadounidenses (Gil *et al.*, 1998; Grumbaum, 2004). Los adolescentes afroestadounidenses y latinos tienen una probabilidad considerablemente mayor que los blancos de ser arrestados por delitos indexados (Federal Bureau of Investigation, 1999). Sin embargo, las tasas más altas de criminalidad entre los negros y los latinos son más un reflejo de la clase social que del origen étnico o la cultura. Crecer en una familia de baja posición socioeconómica está asociado con mayor probabilidad de delincuencia de los adolescentes de todos los orígenes étnicos, pero los jóvenes afroestadounidenses y latinos tienen mayor probabilidad que los blancos de provenir de esas familias. Los adolescentes afroestadounidenses tienen mayor probabilidad que los adolescentes blancos de ser arrestados por delitos similares y suelen recibir castigos más severos si son encontrados culpables (Fletcher, 2000).

## Problemas internalizados

Hasta aquí hemos analizado los problemas externalizados. Ahora dirigimos la atención a los llamados problemas internalizados. Nos enfocaremos en los dos más comunes de la adolescencia y la adultez emergente: la depresión y los trastornos alimentarios.

### Depresión

**Depresión** es un término general que se refiere a un periodo prolongado de tristeza. Sin embargo, los psicólogos distinguen entre varios niveles de depresión (Compas *et al.*, 1998). El **estado de ánimo depresivo** es un término

para un periodo duradero de tristeza, sin síntomas relacionados. El **síndrome depresivo** se refiere a un periodo duradero de tristeza junto con otros síntomas como llanto frecuente, sentimientos de falta de valor, culpa, soledad y preocupación. La forma más grave de la depresión es el **trastorno depresivo mayor**. Un episodio del trastorno depresivo mayor incluye los siguientes síntomas específicos (American Psychiatric Association, 1994):

1. Estado de ánimo depresivo o irritable durante la mayor parte del día, casi todos los días.
2. Disminución del interés o el placer de todas o casi todas las actividades, casi todos los días.
3. Pérdida o aumento de peso significativo o disminución del apetito.
4. Insomnio o exceso de sueño.
5. Agitación o retardo psicomotriz que pueden ser observados por otros.
6. Falta de energía o fatiga.
7. Sentimientos inapropiados de minusvalía o culpa.
8. Disminución de la capacidad para pensar o concentrarse.
9. Pensamientos recurrentes de muerte, pensamientos suicidas recurrentes.

Para el diagnóstico de un episodio depresivo mayor es necesario que cinco o más de esos síntomas estén presentes durante dos semanas y deben representar un cambio respecto al funcionamiento previo. Al menos uno de los síntomas debe ser el estado de ánimo depresivo o la disminución del interés y el placer.

El estado de ánimo depresivo es el tipo más común de problema internalizado en la adolescencia. En varios estudios se ha visto que los adolescentes tienen tasas más altas de estado de ánimo depresivo que los adultos o los niños (Compas *et al.*, 1998; Petersen *et al.*, 1993; Saluja *et al.*, 2004). Antes de la adolescencia son relativamente raros los episodios de estado de ánimo depresivo (Curry y Reinecke, 2003), aunque en ocasiones se presentan. El inicio de la adolescencia marca un considerable incremento en la presencia del estado de ánimo depresivo. Estudios de las tasas del estado de ánimo depresivo en diferentes edades han concluido que alcanza su punto más alto en la adolescencia media (Petersen *et al.*, 1993). Las tasas del estado de ánimo depresivo aumentan de forma importante de los 10 a los 15 o 17 años, aproximadamente, luego disminuyen entre los 18 o 19 años y los veintes.



El estado de ánimo depresivo alcanza su punto más alto en la adolescencia.

Diversos estudios han demostrado que la proporción de adolescentes que dicen que pasaron por un estado de ánimo depresivo en los seis meses anteriores es de alrededor de 35% (Petersen *et al.*, 1993; Saluja *et al.*, 2004). En contraste, las tasas del síndrome depresivo y el trastorno depresivo mayor entre los adolescentes fluctúan en diversos estudios de 3 a 7% (Achenbach *et al.*, 1991; Cheung *et al.*, 2005; Compas *et al.*, 1993), que es aproximadamente la misma tasa que se encuentra en los estudios de adultos. Entre los adolescentes igual que en los adultos, las tasas de todos los tipos de depresión son considerablemente más elevadas entre las mujeres que entre los hombres. Más adelante analizaremos esta diferencia.

***Causas de la depresión*** Las causas de la depresión en la adolescencia y la adultez emergente difieren dependiendo de si el diagnóstico es de un estado de ánimo depresivo o de las formas más graves de depresión (el síndrome depresivo y el trastorno depresivo). Las causas más comunes del estado de ánimo depresivo tienden a ser experiencias comunes entre los jóvenes: conflicto con los amigos o los familiares, desilusión o rechazo en el amor y un pobre desempeño en la escuela (Larson y Richards, 1994).

## P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

Se han realizado pocos estudios sobre el estado de ánimo depresivo entre los adultos emergentes. ¿Qué semejanzas y diferencias esperaría encontrar en las causas del ánimo depresivo entre la adolescencia y la adultez emergente?

Las causas de las formas más graves de la depresión son más complicadas y menos comunes. En algunos estudios se ha encontrado que hay factores genéticos y ambientales (Glowinski *et al.*, 2003; Petersen *et al.*, 1993). Por supuesto, las influencias genéticas y ambientales tienen que ver en casi todos los aspectos del desarrollo, pero la interacción de los genes y el ambiente está especialmente bien establecida en lo que respecta a la depresión. Un modelo útil de esta interacción que se



La psicoterapia a menudo es eficaz en el tratamiento de la depresión de los jóvenes.

ha aplicado a la depresión y a otros trastornos mentales es el **modelo de diátesis-estrés**. La teoría en que se basa el modelo es que los trastornos mentales, como la depresión, empiezan con una *diátesis*, que significa una *vulnerabilidad preexistente*. Con frecuencia, esta diátesis tendrá una base genética, pero no necesariamente. Por ejemplo, el nacimiento prematuro es una diátesis para muchos problemas físicos y psicológicos en el desarrollo, pero no es genético. Sin embargo, una diátesis sólo implica vulnerabilidad, un potencial para problemas. Para que esa vulnerabilidad se exprese, se requiere también del estrés, que se refiere a las *condiciones ambientales* que interactúan con la diátesis para producir el trastorno.

El papel de una diátesis genética en la depresión fue establecido en estudios de gemelos y de adopción. Los gemelos idénticos tienen una *tasa de concordancia* mucho más alta para la depresión (lo que se refiere a la probabilidad de que si uno sufre el trastorno el otro también) que los gemelos fraternos (Glowinski *et al.*, 2003; Nurnberger y Gershon, 1992). Esto es cierto incluso para gemelos idénticos que fueron criados en hogares diferentes y que por lo tanto tienen ambientes familiares distintos (Farber, 1981). Además, los niños adoptados cuya madre biológica sufrió depresión tienen mayor probabilidad que otros niños adoptados de presentar también el padecimiento (Wender *et al.*, 1986).

También hay evidencias de que la diátesis para la depresión puede ser más fuerte cuando el inicio del trastorno depresivo ocurre en la niñez o en la adolescencia más que en la adultez (Puig-Antich, 1987). En el estudio Danedin de Moffitt que revisamos antes, las personas a las que se diagnosticó un trastorno depresivo en la adolescencia (de los 11 a los 15 años) tenían mayor probabilidad que los que fueron diagnosticados en la adultez emergente (de 18 a 26 años) de haber experimentado dificultades prenatales y déficits tempranos en el desarrollo de las habilidades motrices (Jaffee, Moffitt, Caspi, Fombonne, Poulton y Martin, 2002). Esas dificultades iniciales muestran que tenían una diátesis neurológica para la depresión que se expresó cuando llegó el estrés de la adolescencia.

¿Qué tensiones hacen aflorar la diátesis para la depresión en la adolescencia? Se ha encontrado que hay diversos factores familiares y relacionados con los pares. En la familia, los factores que contribuyen a la depresión en la adolescencia incluyen la inaccesibilidad emocional de los padres, muchos conflictos familiares, dificultades económicas y el divorcio de los padres (Forkel y Silbereisen, 2001; Hammack *et al.*, 2004). En lo que respecta a los pares, la disminución de los contactos con los amigos y el aumento en las experiencias de rechazo contribuyen a la depresión al paso del tiempo (Vernberg, 1990). Por desgracia, las malas relaciones con los pares tienden a perpetuarse con los adolescentes deprimidos porque los otros adolescentes evitan su cercanía (Petersen *et al.*, 1993). En algunos estudios sobre la depresión en la adolescencia se ha adoptado el enfoque de calcular una puntuación total de estrés, en la cual se incluye, además del estrés de la familia y las relaciones con los pares, otras fuentes de estrés como el cambio de escuela y la experiencia de cambios en la pubertad. En estos estudios se ve que el estrés total se relaciona con la depresión en la adolescencia (Allgood-Merton *et al.*, 1990; Compas y Grant, 1993; Rubin *et al.*, 1992).

***Diferencias de género en la depresión*** Uno de los factores que constituyen el mayor riesgo para la depresión en la adolescencia es el hecho de ser mujer. En la niñez, cuando la depresión es relativamente rara, las tasas son más altas entre los niños. Sin embargo, en la adolescencia, las tasas se vuelven considerablemente más elevadas entre las mujeres y siguen siendo más altas entre ellas a lo largo de la adultez para el estado de ánimo depresivo y el trastorno depresivo mayor (Curry y Reinecke, 2003; Hammack *et al.*, 2004; Hoffman *et al.*, 2003). ¿Qué explica esta diferencia en la depresión adolescente?

Se han propuesto diversas explicaciones. Hay pocas evidencias de que pueda ser explicada por diferencias biológicas (como el inicio más temprano de la pubertad en las mujeres; Petersen, 2000). Algunos especialistas han postulado que es el propio papel femenino lo que conduce a la depresión en la adolescencia. Como hemos visto en capítulos anteriores, algunos expertos argumentan que las niñas enfrentan en la adolescencia un conflicto entre el deseo de tener logros y el temor a que éstos se perciban como poco femeninos y nada atractivos (Gilligan, 1982; Jack, 1991). Además, debido a la intensificación del género que tiene lugar en la adolescencia (Hill y Lynch, 1983), el interés por el atractivo físico se convierte en una preocupación primordial, sobre todo

para las chicas. Hay evidencia de que las adolescentes que tienen una mala imagen corporal son más proclives a la depresión que otras muchachas (Allgood-Merton *et al.*, 1990; Marcotte, Forton, Potrin y Papillon, 2002).

Un estudio de adolescentes y adultos emergentes en Noruega es especialmente esclarecedor sobre este asunto (Wichstrom, 1999). El estudio se realizó con una muestra nacional representativa de jóvenes de 12 a 20 años. A los 12 años no se encontraron diferencias de género en el estado de ánimo depresivo. Sin embargo, a los 14 años era más probable que las muchachas refirieran un estado de ánimo depresivo, y esta diferencia se mantuvo estable hasta los 20 años. Los análisis estadísticos demostraron que la diferencia de género podía ser explicada por las respuestas de las niñas a los cambios físicos de la pubertad. A medida que sus cuerpos cambiaban, se mostraban cada vez más insatisfechas con su peso y la forma de su cuerpo, y esa insatisfacción estaba ligada al estado de ánimo depresivo. El estado de ánimo depresivo en las muchachas también se relacionó con un incremento en las descripciones que hacían de sí mismas en términos de los rasgos del papel femenino, como lo que ya vimos en el capítulo 5: tímidas, de voz suave, tiernas, etc. En contraste, el estado de ánimo depresivo no se relacionaba con la identificación de los muchachos con el papel masculino.

También se han ofrecido otras explicaciones. El estrés se relaciona con la depresión en la adolescencia, y las adolescentes por lo general dicen que experimentan más estrés que los muchachos (Cyranowski *et al.*, 2003; Petersen, Kennedy y Sullivan, 1991). Además, cuando enfrentan el inicio del estado de ánimo depresivo, es más probable que los varones se distraigan (y se olviden del asunto), mientras que las mujeres tienen una tendencia mayor a rumiar sus sentimientos depresivos y por lo tanto los aumentan (Gjerde y Westenberg, 1998; Grant *et al.*, 2004; Nolen-Hoeksema, 2001). En comparación con los muchachos, es más probable que las adolescentes dediquen sus pensamientos y sentimientos a sus relaciones personales, y esas relaciones pueden ser una fuente de aflicción y tristeza (Gore, Aseltine y Colten, 1993; Larson y Richards, 1994).

Los hombres y las mujeres difieren en sus respuestas al estrés y los conflictos, lo cual ayuda a explicar tanto la mayor tendencia a los problemas externalizados en los varones como la mayor tendencia de las muchachas hacia los problemas internalizados (Gjerde y Westenberg, 1998). En la adolescencia, igual que en la niñez y la adultez, los hombres responden al estrés y los conflictos dirigiendo sus sentimientos *al exterior*, en la forma de conducta externalizada (Gjerde, Block y Block, 1988; Nolen-Hoeksma y Girgus, 1994). En contraste, las mujeres responden llevando su aflicción *al interior*, en la forma de pensamientos críticos *de ellas mismas* (Calvete y Cardeñoso, 2005). De esta forma, en los estudios se ha encontrado que *aunque sean expuestas a la misma intensidad de estrés* que los muchachos adolescentes, es más probable que las jovencitas respondan deprimiéndose (Ge *et al.*, 1996). Además, en el caso de los muchachos (pero no de las chicas) la depresión en la adolescencia está acompañada por problemas externalizados como peleas y desobediencia (Block, Gjerde y Block, 1991; Gjerde *et al.*, 1988; Loeber *et al.*, 1998).

***Tratamiento de la depresión*** Sólo por el hecho de que la depresión sea común en la adolescencia no significa que deba ser ignorada o considerarse como algo que desaparecerá con el tiempo, en especial cuando persiste mucho tiempo o alcanza el nivel del síndrome depresivo o del trastorno depresivo mayor. Los adolescentes deprimidos están en riesgo de presentar otros problemas, como fracaso escolar, delincuencia y suicidio (Compas *et al.*, 1998; Fleming, Boyle y Offord, 1993). Para muchos adolescentes, los síntomas de depresión que empiezan en la adolescencia persisten hasta la adultez emergente (Gjerde y Westenberg, 1998). Los síntomas de depresión de la adolescencia deben tomarse en serio y debe proporcionarse tratamiento cuando sea necesario.

Para los adolescentes, igual que para los adultos, los dos tratamientos principales de la depresión son los antidepresivos y la psicoterapia. En los estudios sobre la eficacia de los medicamentos antidepresivos se utiliza un **diseño de placebo**, lo que significa que todos los adolescentes deprimidos toman píldoras pero sólo las tomadas por los adolescentes en el grupo de tratamiento contienen el medicamento. Los adolescentes del grupo control toman un *placebo*, es decir, una píldora que no contiene ningún medicamento, aunque los adolescentes no lo saben.

Muchos de los antidepresivos que son eficaces con los adultos son sorprendentemente inútiles con los adolescentes, con pocas diferencias en los síntomas posteriores de depresión entre el grupo de tratamiento y el grupo control (Cohen *et al.*, 2004; Michael y Crowley, 2002). Lo que hace que este resultado sea sorprendente es que los antidepresivos han mostrado una elevada eficacia con los adultos, pues producen una mejoría en alrededor de 70% de los casos (Paykel, 1996). Estudios recientes indican que los antidepresivos más novedosos, como Prozac, pueden ser más eficaces en el tratamiento de la depresión adolescente (Bostic *et al.*, 2005; Brent, 2004; Cohen *et al.*, 2004; Michael y Crowley, 2002). Por ejemplo, en un estudio, adolescentes a los que se diagnosticó el trastorno depresivo mayor fueron asignados al azar a tomar Prozac o un placebo durante ocho semanas (Emslie, Heiligenstein y Wagner, 2002). Al final de este periodo los síntomas de depresión mejoraron significativamente en 41% del grupo de tratamiento, pero sólo en 20% del grupo control (placebo).

Sin embargo, también hay evidencias inquietantes de que los antidepresivos, incluyendo al Prozac, pueden incrementar los pensamientos y la conducta suicida entre algunos adolescentes deprimidos (Cheung *et al.*, 2004). Los investigadores del campo están de acuerdo

en que cuando se utilicen antidepresivos con adolescentes deprimidos, debe informarse plenamente a los padres y a los adolescentes sobre los posibles riesgos y debe supervisarse de cerca a los adolescentes para ver si dan muestras de efectos adversos (Brent, 2004; Bostic *et al.*, 2005; Cheung *et al.*, 2004).

La psicoterapia para la depresión adolescente adopta varias formas: terapia individual, terapia de grupo y enseñanza de habilidades (Bostic *et al.*, 2005; Petersen *et al.*, 1993). Los estudios que han asignado al azar a adolescentes deprimidos a un grupo de tratamiento (que recibe psicoterapia) o a un grupo control (que no la recibe) han encontrado que la terapia es eficaz para reducir los síntomas de la depresión (Bostic *et al.*, 2005; Kahn *et al.*, 1990; Lewinshohn *et al.*, 1990).

Un tipo de terapia especialmente eficaz para la depresión es la **terapia cognoscitivo conductual (TCC)** (Gaynor *et al.*, 2003). Este enfoque reconoce que la depresión se caracteriza por **atribuciones negativas**, es decir, formas negativas de explicar lo que sucede en la vida de uno. Los jóvenes deprimidos creen que su situación es *permanente* ("Nunca voy a mejorar") e *incontrolable* ("Mi vida es espantosa y no puede hacerse nada al respecto"). Las personas deprimidas también tienen la tendencia a la *rumiación*, lo que significa que hacen demasiado hincapié en las cosas que van mal en sus vidas y se amargan por lo despreciables que se sienten y por lo inútil que les parece la vida. Como dijimos, una de las explicaciones para la diferencia de género en la depresión es que las muchachas y las mujeres tienden a rumiar más que los muchachos y los hombres.

La meta de la terapia cognoscitivo conductual es que los jóvenes reconozcan los hábitos cognoscitivos que favorecen la depresión y trabajen para modificarlos (Kaufman *et al.*, 2005; Persons, Davidson y Tompkins, 2001). El terapeuta pone abiertamente en tela de juicio las atribuciones negativas, de modo que el cliente las examina de manera crítica y empieza a verlas como distorsiones de la realidad. Además de cambiar los hábitos cognoscitivos, la terapia cognoscitivo conductual opera para cambiar la conducta. Por ejemplo, el terapeuta y el cliente pueden participar en una representación, en la que el terapeuta simula ser el padre o el cónyuge o un compañero de trabajo del cliente. Luego, el terapeuta y el cliente conversan y el cliente es capaz de practicar nuevas formas de interacción. Las personas que han recibido terapia cognoscitivo conductual tienen menor probabilidad que los que han recibido antidepresivos de recaer cuando termina el tratamiento, lo que indica que las nuevas maneras de pensamiento e interacción se mantienen después del periodo terapéutico (Persons *et al.*, 2001; Rohde *et al.*, 2005).

La combinación de los medicamentos más recientes y la terapia cognoscitivo conductual parece ser el mejor método para el tratamiento de la depresión adolescente. En un estudio reciente en 13 lugares de Estados Unidos con jóvenes de 12 a 17 años que habían sido diagnosticados con depresión mayor, 71% de los que recibieron Prozac y terapia cognoscitivo conductual experimentaron una mejoría en sus síntomas (Treatment for Adolescents with Depression Study Team, 2004). Las tasas de mejoría para los otros grupos fueron de 61% para el grupo que sólo recibió Prozac, 43% para el grupo que sólo recibió la terapia cognoscitivo conductual y 35% para el grupo placebo.

### *Suicidio*

*"Cuando Sandy me dijo que quería romper, pensé que no tenía sentido continuar. Yo la amaba mucho. Quería pasar el resto de mi vida con ella. Por eso empecé a pensar en matarme. Imaginaba cómo lo haría y qué nota dejaría a mis padres. Luego empecé a pensar en mis padres y en mi hermanita, y pensé en ellos en el funeral, llorando y llenos de tristeza, y supe que no podía seguir adelante. Me di cuenta de que en realidad no quería morir; sólo quería que todo estuviera bien de nuevo."*

—Donnie, 16 años (en Bell, 1998, p. 176)

Una razón para tomar en serio la depresión de los jóvenes es que es un factor de riesgo para el suicidio. Los intentos de suicidio son precedidos por síntomas de depresión (Pfeffer, 2002; Spirito y Overholser, 2003). Sin embargo, es común que los intentos suicidas de los jóvenes ocurran cuando los síntomas de depresión parecen ceder. En las profundidades de la depresión, los jóvenes a menudo están demasiado desalentados para hacer la planeación requerida para cometer el suicidio. Conforme mejoran un poco, siguen deprimidos pero tienen suficiente energía y motivación para acometer un intento. Hacer un plan para suicidarse también eleva el estado de ánimo de los jóvenes profundamente deprimidos, porque pueden creer que el suicidio significará el fin de todos los problemas que sienten que los atormentan.

Entre los adolescentes estadounidenses de noveno a duodécimo grado, 17% dicen que consideraron seriamente el suicidio el año anterior, y 9% ha hecho un intento (Grunbaum, 2004). El suicidio es la tercera causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 19 años, después de los accidentes automovilísticos y los homicidios (Grunbaum, 2004; National Center for Health Statistics [NCHS], 1999). La tasa de suicidios entre los adolescentes estadounidenses en la década de 1990 fue *cuatro veces* mayor que la tasa de suicidios entre los adolescentes en la década de 1950 (Oltmanns y Emery, 2001). La razón de este incremento no se entiende bien. La tasa entre los adultos emergentes de 20 a 24 años también se incrementó durante ese tiempo y es mayor que entre los jóvenes de 15 a 19 años (NCHS, 1999). Las tasas de suicidio entre los jóvenes son considerablemente más altas en Canadá y Estados Unidos que en los otros países industrializados,

como ilustra la figura 13.8. Aunque las tasas de suicidio entre los adolescentes estadounidenses disminuyeron de manera constante durante la década de 1990 (Joe y Marcus, 2003), siguen siendo más altas que hace medio siglo y más altas que en otros países industrializados.

Hay importantes diferencias étnicas en las tasas de suicidio de los adolescentes. Las tasas de suicidio en la adolescencia y la adultez emergente son más altas entre los blancos que entre los afroestadounidenses y las más elevadas de los indígenas estadounidenses (NCHS, 1999). Sin embargo, las tasas de suicidio aumentaron de manera alarmante entre los jóvenes negros en la década de 1990, y ahora son casi iguales a las observadas en los jóvenes blancos (Joe y Marcus, 2003). No están claras las razones de este incremento.

También hay marcadas diferencias de género en las tasas y los intentos de suicidio. Las mujeres tienen una probabilidad casi cuatro veces mayor que los hombres de intentar el suicidio en la adolescencia y la adultez emergente, pero los hombres tienen una probabilidad casi cuatro veces mayor de provocarse la muerte (NCHS, 1999). Esas diferencias también se observan en la adultez. La tasa más elevada de intentos de suicidio en las mujeres probablemente es una consecuencia de sus tasas más altas de depresión (Wichstrom y Rossow, 2002). La razón de la tasa más alta de suicidios concretados por los hombres parece deberse sobre todo a las diferencias de métodos usados. Es más probable que los hombres usen pistolas o que se cuelguen, y esos métodos son más mortales que los venenos o píldoras que suelen tomar las mujeres en sus intentos de suicidio (McIntosh, 1992; NCHS, 1999). En un estudio que comparó las tasas de suicidio entre jóvenes de 34 países (Johnson, Krug y Potter, 2000), las tasas eran más elevadas en los países donde se tenía fácil acceso a las armas de fuego.

Aparte de la depresión, ¿cuáles son los factores de riesgo para el suicidio? Un factor importante de los adolescentes son los *trastornos familiares*. Se ha encontrado que los intentos de suicidio y el suicidio concretado se relacionan con una vida familiar que es caótica, desorganizada, con muchos conflictos y poca calidez (Brent y Mann, 2003; Breton, Tousignant, Bergeron y Berthiaume, 2002; Wagner y Cohen, 1997). Además, el suicidio de un adolescente a menudo es precedido por un periodo de meses en que los problemas de la familia han empeorado (Brent *et al.*, 1993; de Wilde *et al.*, 1992). Un estudio encontró que entre los adolescentes que habían sido hospitalizados por intentos de suicidio, sólo 10% provenían de familias que los investigadores caracterizaban como armoniosas en el momento del intento (Withers y Kaplan, 1987).

Además de las dificultades familiares, los adolescentes suicidas tienen problemas de drogadicción (Pfeffer *et al.*, 1993), quizá como un intento de automedicarse para su aflicción por los problemas de su familia y su depresión. Además, los adolescentes suicidas han experimentado problemas en sus relaciones fuera de la familia. Dado que a menudo provienen de familias donde reciben poco apoyo emocional, los adolescentes suicidas pueden ser más vulnerables a los efectos de experiencias como el fracaso escolar, la pérdida de un novio o novia, o a los sentimientos de ser rechazados por los pares (Maris, Silverman y Canetto, 1997).

Sin embargo, en casi todos los casos, el suicidio adolescente no ocurre como respuesta a un solo suceso estresante o doloroso, sino sólo después de una serie de dificultades que se prolongan por meses o incluso por años (Spirito y Overholser, 2003). Es muy raro que los adolescentes suicidas no muestren signos de advertencia de problemas emocionales o conductuales antes de intentar el suicidio (véase la tabla 13.1).

**Tabla 13.1** Señales de advertencia del suicidio adolescente.

1. Amenazas suicidas directas o comentarios como "Quisiera estar muerto", "Mi familia estaría mejor sin mí", "No tengo nada por lo que vivir".
2. Un intento suicida previo, no importa que haya sido menor. Cuatro de cada cinco personas que se suicidan hicieron al menos un intento previo.
3. Preocupación por la muerte en la música, el arte y lo que ha escrito la persona.
4. Pérdida de un miembro de la familia, una mascota o un novio o novia por muerte, abandono o rompimiento.
5. Trastornos familiares como desempleo, enfermedad grave, mudanza, divorcio.
6. Perturbaciones en los hábitos alimentarios y del sueño, así como en la higiene personal.
7. Disminución en las calificaciones y falta de interés en la escuela o en los pasatiempos que antes eran importantes.
8. Cambios drásticos en los patrones de conducta, como que una persona callada y tímida se vuelva extremadamente gregaria.
9. Sensación generalizada de pesimismo, desamparo y desesperanza.
10. Alejamiento de los familiares y de los amigos y sentimientos de marginación de las personas significativas.
11. Regalar posesiones valoradas y "poner en orden sus asuntos".
12. Serie de "accidentes" o conductas arriesgadas e impulsivas. Consumo de drogas o de alcohol, indiferencia por la seguridad personal, emprender actos peligrosos.

Fuente: Tomado de "Living with 10-to-15-Year-Olds, A Parents Education Curriculum" © 1984 Center for Early Adolescence, Suite 223, Carr Mill Mall, Carrboro, NC 27510.

Muchas veces se esforzaron por encarar los problemas de su vida, y el fracaso de esos esfuerzos los condujo a una espiral descendente que profundizó su desesperanza y los llevó al suicidio.

Es importante que las personas que trabajan con jóvenes reconozcan la señales de advertencia del suicidio, pero en ocasiones no lo hacen. En un estudio australiano, se aplicó a médicos y maestros una prueba que evaluaba su conocimiento de la conducta que indicaba riesgo de suicidio (Scouller y Smith, 2002). En promedio, los médicos dieron una respuesta correcta a 71% de los reactivos y los maestros a 59%. Hubo mucha variabilidad: de los 38 reactivos, las respuestas correctas fluctuaban de cuatro a 38 para los médicos y de cero a 34 para los maestros. Estas cifras tendrían que haber sido mucho más altas para que los médicos y maestros fueran "guardianes" eficaces que reconocen cuándo hay un riesgo de que los adolescentes cometan suicidio.

Los adolescentes que intentan suicidarse corren muchos riesgos de seguirlo intentando y de lograrlo (Spirito y Overholser, 2003). En un estudio de jóvenes que habían intentado el suicidio, en una evaluación de seguimiento realizada a los tres meses, 45% dijo que tenía pensamientos suicidas continuos y 12% refirió un intento repetido (Spirito *et al.*, 2003). Al igual que con la depresión, el tratamiento más eficaz para los adolescentes suicidas combina la terapia cognoscitivo conductual con antidepresivos (Donaldson, Spirito y Overholser, 2003).

## Trastornos alimentarios

*"Pensé que sería feliz con 46 kilos. Pero cuando perdí otro kilo me sentí más feliz aún. En el momento en que bajé a 44 kilos, dejé de tener mi periodo [...] Además, mi cabello, que normalmente era saludable y brilloso, se volvió quebradizo y opaco y empezó a caerse... [Mi piel] tomó un tono amarillento que me hacía ver enferma, pero no me importaba. Pensé que me veía mejor de lo que me había visto en toda mi vida."*

—Alicia (en Bell, 1998, p. 191).

Los adolescentes descubren que las personas de su entorno, como las pares y los padres, responden de manera diferente ante ellos cuando empiezan a presentar las señales externas de que están alcanzando la madurez sexual. Esas respuestas de los demás, junto con sus propias reflexiones, producen cambios en la forma en que los adolescentes piensan acerca de su cuerpo.

Para muchos adolescentes, los cambios en la forma en que piensan acerca de su cuerpo son acompañados por cambios en la forma en que piensan acerca de la comida. En particular, las muchachas prestan más atención a los alimentos que consumen cuando llegan a la adolescencia y se preocupan más por la posibilidad de comer demasiado y ponerse "gordas" (Nichter, 2001). Al quedar expuestas a un ideal cultural que describe el cuerpo femenino como delgado, en un momento en que su cuerpo muestra una tendencia biológica a volverse menos delgado y más redondeado, muchas se sienten afligidas por los cambios que tienen lugar en su silueta e intentan resistir o al menos modificar esos cambios. En varios estudios se ha encontrado que más de tres cuartas partes de las adolescentes creen que pesan demasiado, aunque menos de 20% tengan en realidad sobrepeso de acuerdo con criterios médicos (French *et al.*, 1995; Paxton *et al.*, 1991; Siegel, 2002).



Aunque están tan delgadas que se arriesgan a morir de hambre, las muchachas anoréxicas se consideran "demasiado gordas".

Esta insatisfacción es mucho más frecuente entre las muchachas que entre los chicos (Vincent y McCabe, 2000). Alrededor de 90% de los trastornos alimentarios ocurre entre mujeres (Reijonen *et al.*, 2003). Los muchachos tienen una probabilidad mucho menor de creer que tienen sobrepeso y una probabilidad mucho mayor de sentirse satisfechos con su cuerpo (Walcott *et al.*, 2003). Incluso antes de la adolescencia, es más probable que las niñas se preocupen por el sobrepeso y que quieran ser más delgadas de lo que son (McKnight Investigators, 2003). Además, la insatisfacción de las niñas con su cuerpo se incrementa durante la adolescencia y continúa durante la adultez emergente y más allá (Rosenblum y Lewis, 1999). De hecho, las conductas extremas

de pérdida de peso entre las adolescentes, como ayunos, "dietas intensivas" y saltarse las comidas, se relacionan con las conductas extremas de pérdida de peso de sus madres (Bendikt, Wertheim y Love, 1998; Nichter, 2001). Al ser expuestas a este énfasis cultural en la delgadez como parte del atractivo social y sexual de las mujeres, algunas chicas llegan a los extremos de controlar lo que comen y padecen trastornos alimentarios.

Los dos trastornos alimentarios más comunes son la **anorexia nerviosa** (privarse de alimento intencionalmente) y la **bulimia** (combinación de comilonas con purgas). Alrededor de una de cada 200 adolescentes estadounidenses tiene anorexia nerviosa y cerca de 3% tiene bulimia (APA, 1994; McKnight Investigators, 2003). Cerca de la mitad de las anoréxicas también son bulímicas, lo que significa que dejan de comer salvo en los episodios de comilonas y purgas (Polivy *et al.*, 2003). La mayoría de los casos de los trastornos alimentarios aparecen en mujeres entre los 13 y los 22 años (APA, 1994; Reijonen *et al.*, 2003).

En el caso de las personas con anorexia nerviosa, la comida se reduce tanto que la persona pierde al menos 15% de su peso. Esta reducción de la comida es acompañada por un intenso temor a aumentar de peso, temor que persiste aunque la persona haya perdido tanto peso que está en peligro de morir de hambre, literalmente. Uno de los síntomas más sorprendentes de la anorexia es la distorsión cognoscitiva (Bowers *et al.*, 2003). Las mujeres anoréxicas creen sinceramente que están demasiado gordas, aunque hayan adelgazado tanto que su vida está en peligro. De nada sirve pararse con ellas frente al espejo y señalarles lo consumidas que lucen: la anoréxica mira el espejo y ve a una persona gorda, sin importar lo delgada que esté. A medida que las anoréxicas adelgazan cada vez más, empiezan a tener problemas físicos que son síntomas de su inanición, como estreñimiento, mucha sensibilidad al frío y baja tensión arterial. Alrededor de 10% de las anoréxicas mueren de inanición o por problemas físicos que les causó la pérdida de peso (Polivy *et al.*, 2003).

La bulimia es un trastorno alimentario que se caracteriza por *comilonas* y *purgas* (Polivy *et al.*, 2003). Al igual que las anoréxicas, las bulímicas tienen mucho miedo de que su cuerpo se vuelva grande y gordo (Bowers *et al.*, 2003). Las bulímicas se entregan a comilonas, lo que quiere decir que comen muchísimo en un tiempo corto. Luego se purgan, es decir, usan laxantes o se inducen el vómito para deshacerse de la comida que acaban de ingerir en el episodio de la comilona. Las bulímicas sufren daños en los dientes por el vómito repetido. A diferencia de las anoréxicas, las bulímicas mantienen un peso normal, porque tienen patrones de alimentación más o menos normales entre los episodios de comilonas y purgas. Otra diferencia con las anoréxicas es que las bulímicas no consideran que sus patrones alimentarios sean normales. Las bulímicas saben que tienen un problema y con frecuencia se odian en el periodo posterior a los episodios de comilonas.

Estudios de anoréxicas y bulímicas proporcionan evidencia de que esos trastornos alimentarios tienen raíces culturales. Primero, los trastornos alimentarios son más comunes en las culturas que recalcan la delgadez como parte del ideal físico femenino, en especial los países occidentales (Gowen *et al.*, 1999; Walcott, Pratt y Patel, 2003). Segundo, los trastornos alimentarios son más comunes entre mujeres que pertenecen a las clases socioeconómicas media o alta, las cuales dan más énfasis a la delgadez femenina que las clases bajas. Tercero, la mayoría de los trastornos alimentarios ocurren en mujeres entre los 13 años y el inicio de los veintes, lo cual podría decirse que es el momento de mayor intensificación del género y de las presiones culturales para cumplir con un ideal físico de delgadez femenina. Cuarto, es especialmente probable que las muchachas que leen revistas como *Seventeen*, que contiene muchos anuncios y artículos que destacan a modelos delgadas, se esfuercen por adelgazar y que tengan problemas de alimentación que indican un riesgo de padecer trastornos alimentarios (Utter, Neumark-Sztainer, Wall y Story, 2003). Por último, la trayectoria del énfasis cultural en la delgadez a los trastornos alimentarios se hace evidente en estudios en que se ve que las dietas y una imagen corporal negativa predicen el desarrollo de problemas de la alimentación (Littleton y Ollendick, 2003; Striegel-Moore, 1997; Walcott *et al.*, 2003).

Aunque muchas chicas se esfuerzan por adelgazar en las culturas que proponen un ideal femenino de delgadez, sólo un pequeño porcentaje tiene en realidad un trastorno alimentario. ¿Qué factores llevan a algunas jóvenes, pero no a otras, a padecer un trastorno alimentario? En general, los mismos factores aparecen en el caso de la anorexia y la bulimia (Shisslak y Crago, 2001). Un factor parece ser una susceptibilidad general a los trastornos internalizados. Las mujeres que tienen un trastorno alimentario también tienen mayor probabilidad que otras de sufrir otros trastornos internalizados, como depresión y trastornos de ansiedad (Johnson, Cohen, Kasen y Brook, 2002; Striegel-Moore *et al.*, 2003).

Los factores familiares también tienen que ver. Hay pruebas de que las muchachas con trastornos alimentarios tienen padres que son cálidos pero controladores (Minuchin, Rosman y Baker, 1978; Shisslak y Crago, 2001). Las muchachas son en apariencia bien portadas e incluso perfeccionistas en sus intentos por complacer a sus padres, pero algunos clínicos creen que los trastornos alimentarios son una forma en que las muchachas reivindican el control de su vida ante los padres abiertamente controladores (Caspar, 1992). Sin embargo, los críticos de esta teoría argumentan que la conducta "controladora" de los padres en realidad es una respuesta

## Enfoque en la *historia*

### Del ayuno de los santos a las niñas anoréxicas

Los expertos consideran que la anorexia nerviosa es un trastorno moderno que es resultado principalmente de las presiones culturales actuales para que las mujeres jóvenes sean delgadas. Sin embargo, el fenómeno de las mujeres jóvenes que de manera voluntaria y deliberada comen menos hasta el punto de dejarse morir de hambre sorprendentemente tiene una larga historia en Occidente, pues se remonta a muchos siglos atrás. Los especialistas holandeses Walter Vandereycken y Ron Van Deth (1994) presentan en su libro *From Fasting Saints to Anorexic Girls: A History of Self-Starvation* un examen de esa historia con sus esclarecedoras semejanzas y diferencias respecto a la anorexia actual.



El ayuno, que implica una abstinencia parcial o total de alimento, durante mucho tiempo ha sido parte de las religiones orientales y occidentales. Se ha emprendido con diversos propósitos –para purificar el cuerpo mientras se practica la oración, para demostrar que los intereses espirituales de la persona están por encima de las necesidades del cuerpo o como señal de penitencia y remordimiento por los pecados. Durante milenios, el ayuno ha sido parte del ideal religioso de las religiones orientales como el hinduismo y el budismo. En el antiguo Egipto, los faraones ayunaban durante días antes de decisiones importantes y celebraciones religiosas, En la Biblia, Moisés y Jesús emprendieron periodos de ayuno. Durante el primer milenio de la Iglesia católica se requería que todos los creyentes ayunaran en diversos momentos del año, incluyendo la época anterior a la Navidad. Y sigue siendo un requisito del Islam durante el mes santo del Ramadán.

Sólo a partir del siglo XII el ayuno religioso en Occidente se asoció principalmente con las mujeres jóvenes. No está del todo clara la razón de que esto sucediera, pero parece que está ligado al hecho de permitir a las mujeres mayor participación en la vida de la Iglesia. En la Edad Media, los hombres y las mujeres demostraban su fe religiosa de formas que parecen extremas desde la perspectiva moderna. Los hombres demostraban su piedad con prácticas como la autoflagelación, la perforación de la lengua, mejillas y otras partes del cuerpo con alfileres de hierro, o dormían en camas de espinas o puntas de hierro. En contraste, para las mujeres el ayuno extremo se convirtió en la senda característica a la santidad.

Las mujeres jóvenes que practicaban el ayuno extremo cobraban gran fama y eran consideradas por sus contemporáneos con reverencia y respeto. Por ejemplo, en el siglo XIII una muchacha inglesa llegó a ser muy conocida como Juana *la Magra*, porque se decía que se abstenía de comer y beber excepto los domingos, cuando se alimentaba sólo del bocado de pan que era distribuido como parte del ritual de la comunión. Muchas de esas jóvenes mujeres fueron ungidas como santas, aunque la política oficial de la Iglesia desalentaba el ayuno extremo por ser perjudicial para el bienestar físico y mental. En los siglos XVI y XVII, los dirigentes católicos hicieron más estrictas las reglas para demostrar los "milagros" del ayuno en respuesta a la exposición de casos de fraude así como por una preocupación por la salud de las muchachas que buscaban la santidad, por lo que el ayuno extremo perdió su atractivo religioso.

En lugar del ayuno religioso extremo surgió el ayuno extremo como un espectáculo comercial. Del siglo XVI al XIX, se exhibía en ferias a jóvenes mujeres que supuestamente habían ayunado por meses o incluso por años. Su renombre ya no provenía de la piedad demostrada por su ayuno, sino de la forma en que el ayuno supuestamente les permitía trascender a los requisitos de la naturaleza. Cuando esas "doncellas milagrosas" fueron puestas a prueba en condiciones en las que podían ser vigiladas estrechamente, algunas se dejaron morir de hambre en el esfuerzo por

demostrar su legitimidad, mientras que otras fueron expuestas como un fraude, como en el caso de una joven a la que se encontró que había pegado en el dobladillo de su vestido una cantidad considerable de pan de jengibre.

Durante el mismo periodo, los casos de personas que se dejaban morir de inanición recibieron cada vez más atención de los médicos. La primera descripción médica de la anorexia nerviosa fue hecha por el médico inglés Richard Morton en 1689. Todas las características de la descripción clínica que hizo Morton del trastorno siguen siendo parte del diagnóstico clínico de la anorexia nerviosa en la actualidad, más de tres siglos después.

1. Ocurre sobre todo en mujeres entre los 13 y los veintes.
2. Se caracteriza por una extrema delgadez como consecuencia de una marcada disminución en la ingesta de alimento.
3. A menudo es acompañada por estreñimiento y amenorrea (ausencia de la menstruación).
4. Las personas afectadas carecen de una noción de la enfermedad (es decir, no creen que tengan algo mal); en consecuencia, se resisten al tratamiento.
5. No hay una causa física de los síntomas; son de origen psicológico.

Aunque aun en la actualidad se considera que esos síntomas son características de la anorexia nerviosa, fue sólo desde los inicios del siglo XIX que el trastorno fue motivado por el deseo de conformarse a un estándar cultural de atractivo femenino. A principios del siglo XIX, la norma de belleza de las jóvenes occidentales era la "figura de ánfora" caracterizada por pecho y caderas generosos y la cintura más pequeña posible. En su búsqueda de esta figura, las jóvenes se amarraron en corsés apretados (fabricados con barba de ballena o algún otro material implacable), ignorando a los médicos que advertían contra lo enfermizo de la moda. Para principios del siglo XX, los corsés habían pasado de moda, pero en su lugar llegó un ideal de la silueta femenina totalmente delgada, no sólo en la cintura, sino también el pecho y las caderas, no muy diferente del ideal actual.

Los informes clínicos de la época hacen evidente el hecho de que ese ideal de delgadez motivó la inanición entre las muchachas, por ejemplo, en la declaración de un médico de finales del siglo XIX que al examinar a una muchacha anoréxica "encontró que la chica estaba en los huesos, con un listón rosa muy apretado alrededor de su cintura". El médico obtuvo la siguiente confidencia: el listón era la medida que la cintura no debía exceder. "Prefiero morir de hambre antes de volverme tan gruesa como mi mamá" (Vandereycken y Deth, 1994, p. 171).

Aunque el ayuno de los santos puede parecer muy alejado de las chicas anoréxicas, Vandereycken y Deth (1994) señalan las sorprendentes semejanzas. En ambos casos, las personas que se someten a la inanición luchan por una perfección difícil de alcanzar: las muchachas que ayunaban por la santidad y las anoréxicas por el ideal femenino, una especie de santidad secular. Y por lo general su perfeccionismo se extendía a todos los aspectos de su vida, no sólo a sus hábitos alimenticios. En ambos casos, sus patrones anormales de alimentación se hacían evidentes en la niñez, antes de convertirse en un patrón fijo en la adolescencia. Quizá lo más importante, en ambos casos la inanición era una forma de afirmar su poder sobre un ambiente social que les ofrecía pocas oportunidades de autorrealización. Al abstenerse de comer, podían establecer un espacio en el que tenían un control absoluto, sin importar las amenazas o las súplicas de sacerdotes, amigos o familiares.

preocupada por el trastorno alimentario de su hija, más que la causa del mismo.

Otra teoría clínica es que las muchachas con trastornos alimentarios tienen miedo de alcanzar la madurez física y volverse sexualmente atractivas (Crisp, 1983). Hasta cierto grado, la anorexia interrumpe el desarrollo de la pubertad porque reduce el desarrollo de los senos y produce una apariencia descarnada y asexual. A medida que continúa la pérdida de peso también se produce **amenorrea**, lo que significa que las chicas dejan de menstruar, regresando al parecer a un estado previo a la pubertad. La investigación también indica que las muchachas con trastornos alimentarios tienen miedo a las relaciones íntimas (Pruitt, Kappius y Gorman, 1992), y afirman que están demasiado ocupadas con la escuela y los ejercicios para reducir de peso y que no se interesan en los muchachos (Fagan y Anderson, 1990).

### P·E·N·S·A·M·I·E·N·T·O CRÍTICO

¿Qué otras causas de los trastornos alimentarios propondría aparte de las que se plantearon aquí?

***Tratamientos para los trastornos alimentarios*** Dado que la anorexia puede ser a la larga una amenaza para la vida, es usual que se recomiende un programa con base hospitalaria como primer paso para iniciar el restablecimiento del funcionamiento físico de la persona (Linscheid *et al.*, 1988; Powers, 1990). Además del tratamiento físico, se ha encontrado que diversos enfoques de tratamiento son eficaces para la anorexia y la bulimia, incluyendo la terapia familiar (abordar los problemas familiares que puedan contribuir a los problemas o ser causados por ellos), terapia individual y medicamentos antidepresivos (Polivy *et al.*, 2003). Hay evidencias de que, para las adolescentes, la terapia familiar es mejor que el tratamiento individual (Le Grange, Lock y Dymek, 2003; Oltmanns y Emery, 2001).

La terapia cognoscitivo conductual (TCC) podría parecer un tratamiento más apropiado, ya que es común que los trastornos alimentarios sean acompañados por distorsiones cognoscitivas (Lock, 2002). La terapia cognoscitivo conductual se enfoca en poner en tela de juicio las ideas de que la persona es "demasiado gorda" a pesar de estar escuálida y en cambiar sus patrones de conducta alimenticia (Bowers *et al.*, 2003; Gore, Vander Wal y Thelen, 2001). Sin embargo, esas mismas distorsiones cognoscitivas llevan a muchas adolescentes con trastornos alimentarios a negar que tengan un problema y a resistir los intentos por ayudarlas (Fisher, Schneider, Burns, Symons y Mandel, 2001). Quizá por esta razón se ha encontrado que la terapia cognoscitivo conductual no es mejor que otras terapias individuales para el tratamiento de los trastornos alimentarios (Ohmanns y Emery, 2001). Muchas adolescentes no reciben ningún tratamiento. En un estudio, sólo 22% de las adolescentes con trastornos alimentarios habían recibido tratamiento en el año anterior (Johnson *et al.*, 2002).

Incluso en el caso de las adolescentes que reciben tratamiento, la cura para la anorexia y la bulimia es limitada. Cerca de dos terceras partes de las anoréxicas tratadas en programas hospitalarios mejoran, pero una tercera parte permanece enferma crónicamente a pesar del tratamiento y sigue en alto riesgo de desarrollar problemas crónicos de salud o incluso de morir a causa del trastorno (Steinhausen *et al.*, 2003). De manera similar, aunque los tratamientos para la bulimia tienen éxito en 50% de los casos, en el otro 50% se presentan recaídas repetidas y la recuperación es lenta (Garner y Garfinkel, 1997; Oltmanns y Emery, 2001). Las mujeres adultas emergentes con una historia de trastornos alimentarios en la adolescencia siguen mostrando problemas importantes de salud, autoimagen y funcionamiento social aun después de que desapareció su trastorno alimentario (Steinhausen *et al.*, 2003; Striegel-Moore, Seeley y Lewinsohn, 2003).

## Recapitulación

En este capítulo revisamos una amplia gama de problemas en la adolescencia y la adultez emergente, incluyendo los problemas externalizados e internalizados. Los principales puntos que examinamos son los siguientes:

- La teoría de la conducta problemática de Richard Jessor afirma que los adolescentes que muestran un tipo de problema también suelen presentar otros. La investigación de Jessor y de otros ha brindado apoyo a esta opinión. Sin embargo, también es cierto que algunas conductas de riesgo son mucho más comunes que otras.
- En las sociedades industrializadas, los accidentes automovilísticos son la causa principal de muerte entre los jóvenes entre 18 y 23 años, y los jóvenes de esas edades tienen las tasas más elevadas de muertes y accidentes automovilísticos que cualquier otro grupo de edad. Esas elevadas tasas parecen deberse a los riesgos que corren al conducir así como a la inexperiencia. Se ha demostrado que los programas de obtención gradual de la licencia para conducir son muy eficaces para reducir los accidentes y las muertes entre los jóvenes.

- En lo que respecta a la drogadicción, los adultos emergentes tienen tasas más elevadas que los adolescentes, en parte porque pasan más tiempo en socialización inestructurada. La drogadicción entre los jóvenes estadounidenses disminuyó de finales de la década de 1960 a la de 1980, luego aumentó a mediados de la de 1990 y se redujo en los años recientes. Los jóvenes estadounidenses tienen mayor probabilidad que los jóvenes de otros países occidentales de consumir drogas, pero los jóvenes europeos consumen más alcohol y cigarrillos.
- Se ha llamado "drogas de entrada" al alcohol y los cigarrillos porque preceden a la drogadicción con sustancias ilegales. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes que beben alcohol no consumen marihuana ni drogas duras. La drogadicción se clasifica como experimental, social, medicinal y adictiva.
- En estudios realizados durante 150 años se ha encontrado de manera repetida que las tasas de criminalidad alcanzan su punto más alto antes de los 20 años y que los delitos son cometidos principalmente por los hombres. La delincuencia es más alta en la adolescencia y la adultez emergente porque esos periodos combinan la independencia de los padres con una gran cantidad de tiempo que se pasa con los pares, y en ocasiones los grupos de pares delinquen como una fuente de excitación. Entre los programas para disuadir a los delincuentes de seguir delinquiendo, se demostrado que los más prometedores son los programas multisistémicos que intervienen en una variedad de contextos, incluyendo la familia, el grupo de pares y el vecindario.
- Los factores familiares que contribuyen a la conducta de riesgo de los adolescentes son los conflictos y padres negligentes, severos o inconsistentes. Se encontró que la supervisión de los padres es un predictor especialmente importante de la delincuencia adolescente. Otros factores de la conducta de riesgo son la influencia de los amigos, cualidades de la escuela, cohesión del vecindario y las creencias religiosas. Los factores individuales que predicen la participación en conductas de riesgo son agresividad, búsqueda de sensaciones, pobre aprovechamiento escolar, bajo control de impulsos y sesgo optimista.
- El estado de ánimo depresivo es más común en la adolescencia que en la adultez. Las tasas de depresión en la adolescencia son considerablemente más altas entre las muchachas que entre los varones. Las explicaciones para esta diferencia incluyen diferencias de género en la forma de afrontar los problemas, la mayor preocupación de las muchachas por la imagen corporal y un estrés global más alto entre las chicas. El mejor tratamiento de la depresión mayor consiste en una combinación de la terapia cognoscitivo conductual y antidepresivos.
- Las tasas de suicidios entre los estadounidenses de 13 a poco más de 20 años se incrementaron de manera brusca en las décadas de 1960 y 1970, y desde ese entonces se han mantenido estables. Las mujeres intentan cometer suicidio cuatro veces más a menudo que los hombres, pero ellos tienen una probabilidad cuatro veces mayor de terminar con su vida. Los problemas familiares y el consumo de drogas son de los predictores más sólidos del suicidio entre los adolescentes.
- La anorexia nerviosa y la bulimia son más comunes en las mujeres entre los 13 y los 22 o 23 años. Los factores propuestos para explicar los trastornos alimentarios incluyen el control excesivo de los padres, temor a alcanzar la madurez sexual y el énfasis de la cultura en la delgadez. El tratamiento para la anorexia requiere la hospitalización. Las tasas de recaídas son altas para la anorexia y la bulimia.

En este capítulo nos enfocamos en las tendencias de los jóvenes a la conducta de riesgo como fuente de problemas. En la mayoría de las sociedades, los adolescentes y adultos emergentes son los que tienen mayor probabilidad de romper las reglas y transgredir las normas sociales. Esta tendencia puede ser perturbadora y amenazante para los demás, sea que se exprese en peleas, robos, drogadicción, conducción arriesgada o en muchas otras conductas. La adolescencia y (en especial) la adultez emergente son periodos con una relativa libertad de las restricciones de los roles sociales. En la niñez, la conducta es contenida por el control de los padres; en la adultez, las restricciones son impuestas por las obligaciones y expectativas como cónyuge, padre y patrón o empleado. Es en el intermedio, durante la adolescencia y la adultez emergente, que el control social es más indulgente, y una consecuencia de ello es el incremento de las conductas de riesgo.

Sin embargo, no todas las conductas de riesgo e infractoras de las normas son negativas. Muchas veces han sido jóvenes los únicos que han estado dispuestos a correr los riesgos de los cambios políticos y sociales de desafiar a las autoridades opresivas. Como vimos en el capítulo 4, los jóvenes estuvieron a la vanguardia de los cambios políticos en Europa oriental en 1989, y éste es sólo uno de muchos ejemplos históricos. Su relativa libertad de las obligaciones de los roles les brinda la oportunidad no sólo de exhibir conducta socialmente perturbadora, sino también de correr riesgos constructivos. A menudo son los exploradores, los pensadores creativos, los innovadores, en parte porque tienen menos papeles que estructuren y coarten sus pensamientos y conductas cotidianas.



## Términos clave

amenorrea 450
anorexia nerviosa 447
atribuciones negativas 444
automedicación 425
bajo control de impulsos 437
bulimia 447
clases de manejo 421
conducta de riesgo 418
conducta problemática 418
consumo adictivo de drogas 425
consumo experimental de drogas 425
consumo medicinal de sustancias 425
consumo social de drogas 425
contagio de los pares 431
delincuencia juvenil 427
delincuentes limitados a la adolescencia 428
delincuentes no socializados 433
delincuentes que persisten a lo largo de la vida 428
delincuentes socializados 433
delitos contra la propiedad 427
delitos indexados 427
delitos no indexados 427
delitos violentos 427
depresión 440
diseño de placebo 443
drogadicción 422
drogas de entrada 424
embriaguez 422
enfoque multisistémico 426
estado de ánimo depresivo 440
ethos 435
factor de protección 435
faltas cometidas por jóvenes 427
menores 427
modelo de diátesis-estrés 442
obtención gradual de la licencia para conducir (OGL), 421
problemas externalizados 418
problemas internalizados 418
síndrome de la conducta problemática 418
síndrome depresivo 441
síntomas de abstinencia 425
sobrecontrolado 318
socialización no estructurada 423
subcontrolado 418
supervisión paterna 426
teoría de la conducta problemática 419
terapia cognoscitivo conductual (TCC) 444
toque de queda de manejo 422
trastorno depresivo mayor 441

## Recursos en Internet

**http://nhtsa.gov**

Sitio electrónico del National Highway Traffic Safety Administration, un organismo gubernamental estadounidense cuya misión es disminuir las tasas de muertes y accidentes automovilísticos. Es posible bajar de este sitio su informe anual *Traffic Safety Facts*, un resumen exhaustivo de las estadísticas de accidentes automovilísticos. Contiene información sobre las tasas de accidentes en relación con diversas variables, incluyendo la edad, y proporciona detalles acerca de las altas tasas de accidentes en la adolescencia y la adultez emergente.

**http://www.cdc.gov/HealthyYouth**

Esta parte del sitio electrónico de los Centers for Disease Control contiene estadísticas y reportes de su investigación anual sobre la conducta de riesgo entre los adolescentes, incluyendo la drogadicción, lesiones, violencia, nutrición, obesidad y conducta sexual.

**http://www.monitoringthefuture.org**

Este sitio electrónico contiene estadísticas, informes y trabajos de investigación del proyecto Monitoring the Future, que cada año aplica encuestas a muestras representativas de estudiantes estadounidenses de octavo, décimo y duodécimo grado. El proyecto se enfoca en las tasas de drogadicción.

## Para lecturas adicionales

Bachman, J. G., Wadworth, K. N., O'Malley, P. M., Johnson, I. D. y Schulenberg, J. F. (1997). *Smoking, drinking and drug use in young adulthood: The impacts of new freedoms and new responsabilities.* Mahwah, NJ: Erlbaum. Este libro describe los patrones de drogadicción de la adolescencia a la adultez emergente, utilizando datos de los estudios de Monitoring the Future.

Hedlund, J. y Compton, R. (2005). Graduated driver licensing research in 2004 and 2005. *Journal of Safety Research,* 32, 109-119. Una actualización de la investigación sobre los programas de obtención gradual de la licencia para conducir, donde se demuestra que los programas han sido muy eficientes en la reducción de accidentes y muertes entre los conductores jóvenes.

Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior.* Nueva York: Cambridge University Press. Recopilación de trabajos sobre conductas de riesgo de los adolescentes, a cargo de un destacado experto en el campo, Richard Jessor.

Moffitt, T. F. (2003). *Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior.* Una revisión de una investigación de 10 años y un programa de investigación. En B. B. Lahey y T. F. Moffitt (comps.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). Nueva York: Guilford. Una actualización de la importante teoría de Moffitt sobre la conducta antisocial.

Swenson, C. C., Henggeler, S. W., Taylor, J. S. y Addison, O. W. (2005). *Multisystemic therapy and neighborhood partnership: Reducing adolescent violence and substance abuse.* Nueva York: Guilford. Una descripción exhaustiva del enfoque multisistémico para las intervenciones en la conducta problemática de los adolescentes.

Treatment for Adolescents with Depression Study (TADS) Team. (2004). Fluoxetine, cognitive-behavioral therapy and their combinations for adolescents with depression; Treatment for Adolescents with Depression Study (TADS) randomized controlled trial, JAMA, 292, 807-820. El mejor estudio hasta la fecha de la eficacia de los tratamientos para la depresión adolescente, realizado entre adolescentes de 12 a 17 años en 13 lugares de Estados Unidos. Los resultados demuestran que tanto los antidepresivos como la terapia cognoscitivo conductual son tratamientos eficaces, pero que son mejores cuando se utilizan juntos.

CAPÍTULO 14

# Adolescencia y adultez emergente en el siglo XXI



ÁFRICA SUBSAHARIANA
ÁFRICA DEL NORTE Y EL MEDIO ORIENTE
INDIA
ASIA
AMÉRICA LATINA
OCCIDENTE
TEMAS COMUNES

El siglo xx fue una época de cambios increíbles para los adolescentes y los adultos emergentes de Occidente. En 1900, a los 15 años los jóvenes europeos y estadounidenses ya tenían tiempo de haber concluido toda su educación, y durante la mayor parte del día trabajaban al lado de adultos en granjas y fábricas (Kett, 1977). También pasaban su tiempo libre con la familia o al menos bajo la mirada vigilante de sus padres u otros adultos (Bailey, 1989). Cien años después, los quinceañeros típicos de esos países pasan la mejor parte del día en la escuela, entre sus pares (Flammer y Alsaker, 1999). Después de la escuela también pasan buena parte de su tiempo entre sus pares y amigos, practicando deportes, paseando, y trabajando en empleos de medio tiempo (Flammer, Alasaker y Noack, 1999). Mucho de su tiempo libre incluye los medios electrónicos, un promedio aproximado de dos horas de televisión y dos o más horas de música al día, y cada vez más tiempo en Internet (Flammer *et al.*, 1999; Roberts *et al.*, 2005). En cuanto a la adultez emergente, en 1900 ésta apenas existía como periodo de cambios frecuentes y exploración independiente de posibles identidades y opciones de vida, mientras que para el año 2000 se había vuelto común entre los jóvenes de Occidente (Arnett, 2004a, 2006a).

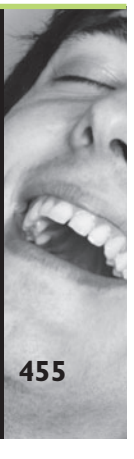


También los jóvenes de los países no occidentales experimentaron un cambio espectacular en el siglo xx. En 1900 la mayoría de los países no occidentales no estaban tan industrializados como los occidentales, pero para el año 2000 países como Japón y Corea del Sur habían formado economías muy industrializadas basadas en la información, muy parecidas a las occidentales, y los países de muchas otras partes del mundo se encaminaban en la misma dirección. En el siglo xx, los jóvenes de los países no occidentales también se vieron profundamente afectados por acontecimientos históricos específicos de sus naciones, como el surgimiento y dominio del comunismo en China y el movimiento de independencia de la India.

¿Qué podemos decir acerca de las perspectivas de los jóvenes para el siglo xxi en todo el mundo? Predecir el futuro siempre es una empresa riesgosa. ¿Quién habría anticipado en 1900 que los jóvenes del 2000 se quedarían en la escuela hasta los 18 o 19 años y a veces hasta los 22 o 23? ¿O que podrían posponer el matrimonio hasta el inicio de los treintas? ¿O que dedicarían una gran parte de su tiempo libre a escuchar música grabada, ver imágenes oscilantes en la televisión o navegar en Internet? Sin embargo, especular sobre el futuro puede ser una manera útil de evaluar el presente. En este punto, también puede servir para recalcar por última vez la diversidad de los jóvenes del mundo y la importancia de entender la base cultural de su desarrollo.

En este capítulo vamos a examinar las perspectivas para la adolescencia y la adultez emergente en el siglo xxi en seis regiones del mundo: África subsahariana, África del Norte y Medio Oriente, India, Asia, América Latina, y Occidente. Luego analizaremos los problemas comunes que podrían afectar a los jóvenes del siglo xxi, incluyendo el futuro de la globalización, las desigualdades en la riqueza y las oportunidades, y la creciente brecha cultural dentro de los países entre las áreas urbanas y rurales.





## África subsahariana

En 1900, la mayoría de los países africanos no eran países sino colonias dominadas por potencias europeas como Inglaterra, Francia y Alemania. En el curso del siglo XX, África obtuvo gradualmente su independencia política. Sin embargo, para la mayoría de países africanos la independencia no fue el fin de sus problemas, sino sólo el principio. El África subsahariana, la parte sur del continente, se vio especialmente convulsionada durante el siglo XX, y en el inicio del siglo XXI se encuentra asolada por numerosos problemas que incluyen la pobreza crónica, la guerra y la epidemia de VIH/sida.

África ha sido llamada "un continente rico de gente pobre" (Nsamenang, 1998). Los países de África son extraordinariamente ricos en recursos naturales como petróleo, oro y diamantes. Por desgracia, debido a la explotación occidental seguida por la corrupción, el derroche y las guerras poscoloniales, esta riqueza natural no se ha traducido en prosperidad económica para los africanos. Por el contrario, en los últimos 50 años ha disminuido la calidad de vida en el continente, y cada vez son más los jóvenes africanos que viven en la pobreza (Nsamenang, 2002). Además, el África subsahariana tiene los peores resultados de cualquier parte del mundo prácticamente en cualquier medida de calidad de vida, como ingreso *per cápita*, servicios de agua potable, esperanza de vida, mortalidad infantil e incidencia de enfermedades (United Nations Development Programme, 2003).



Los adolescentes a menudo son reclutados como soldados en las guerras africanas. Aquí vemos a un joven soldado.

La guerra también fue una parte frecuente de la vida de los africanos en el siglo XX. Las guerras de independencia fueron seguidas por muchas otras guerras entre los países africanos. También hubo guerras civiles. Los límites fronterizos establecidos por las potencias europeas ignoraban las fronteras tribales tradicionales y sus antagonismos, y después de la independencia se reavivaron estas rivalidades, lo que desembocó en guerras civiles. Los jóvenes han estado y están todavía en el centro de estas guerras, como soldados en los ejércitos. Los que no son soldados también ven su vida afectada si sus padres se mezclan en las peleas, si la guerra llega a sus poblaciones o si se ven obligados a partir como refugiados.

Como si la pobreza y la guerra no fueran suficientes para ensombrecer las perspectivas de los jóvenes africanos, en el umbral del siglo XXI apareció una amenaza aún mayor para su futuro: la epidemia de VIH/sida. En África se han verificado 85% de las muertes por sida de todo el mundo (Bartholet, 2000; Bankole *et al.*, 2004). En algunos países africanos, más de una cuarta parte de los adultos están infectados con el VIH. Casi 10 millones de niños africanos menores de 15 años han perdido a su madre o a su madre y su padre por causa del sida; así, 90% del total de los huérfanos del sida en todo el mundo están en África.

La epidemia del sida afectará a los jóvenes africanos principalmente de tres maneras (Bartholet, 2000; Nsamenang, 2002). Primero, muchos deberán asumir la jefatura de su familia debido a la muerte de sus padres. Segundo, muchos serán empujados a una mayor pobreza por la muerte de sus padres y pueden terminar por unirse a los millones de huérfanos del sida que ya se han convertido en niños de la calle en las ciudades africanas, donde son vulnerables a las enfermedades, la desnutrición y la explotación sexual. Tercero, si no se realizan pronto cambios enormes en las prácticas sexuales seguras, muchos jóvenes africanos serán también víctimas del sida en el siglo XXI.

Para los jóvenes que crecen en el África subsahariana del siglo XXI estas condiciones anticipan un futuro sombrío. Crecer en la pobreza significa que los jóvenes tengan que luchar por sobrevivir, en lugar de poder desa-

rrollar sus habilidades y disfrutar su juventud. La guerra trastorna la vida y trae la muerte a muchos. El VIH/sida tiene el potencial de devastar el continente, y ya lo está haciendo. Sin embargo, los jóvenes son los únicos que pueden revertir estas tendencias sombrías y poner a África en el camino hacia un mejor futuro en el siglo XXI.

## África del Norte y Medio Oriente

África del Norte y Medio Oriente constituyen una región donde la religión musulmana es una influencia predominante en todos los aspectos de la vida cultural. Para los jóvenes de esta región en el siglo XXI, tres temas centrales son la fuerza continua del Islam, las relaciones familiares patriarcales y la posición de las mujeres.

En la actualidad, la fuerza del Islam varía de países donde todas las políticas de gobierno se basan en los principios y textos islámicos (por ejemplo, Kuwait y Arabia Saudita) a los países donde la influencia del Islam es fuerte, pero también hay indicios de democracia y diversidad de opiniones (por ejemplo, Jordania y Marruecos). Durante el siglo XX, Occidente se acercó más al secularismo a medida que la influencia de la religión cristiana se desvanecía de la vida cultural de la mayoría de los países occidentales. ¿Seguirán África y Medio Oriente un patrón similar en el siglo XXI? Los jóvenes de esos países pueden ser los únicos que determinen la respuesta. En la actualidad, las pruebas indican que muchos han recibido la influencia de la globalización y se sienten atraídos por la cultura popular y las tecnologías de la información de Occidente (por ejemplo, Davis y Davis, 1989; Booth, 2002). Sin embargo, el Islam sigue siendo fuerte, incluso entre los jóvenes, y la fuerza del fundamentalismo islámico está creciendo.

La autoridad patriarcal (en que la autoridad del padre en la familia se obedece sin cuestionarla) tiene una larga tradición en las sociedades árabes y es apoyada por el Islam (Booth, 2002). Las discusiones "autoritativas" de las reglas familiares no son comunes en las familias musulmanas; el solo hecho de proponerlo se consideraría una afrenta inaceptable para la autoridad de los padres, en especial del padre. ¿Sobrevivirá al siglo XXI esta visión de la autoridad del padre? Una vez más, una mirada a Occidente apuntaría a una respuesta negativa, porque Occidente también tenía una tradición de autoridad patriarcal en la familia que ya desapareció. Podría parecer que la globalización, con su promoción de una cultura mundial juvenil basada en el individualismo y el consumismo, puede socavar la autoridad patriarcal. Sin embargo, sería un error asumir que los países de África del Norte y del Medio Oriente seguirán el mismo camino que Occidente. La fuerza del Islam podría mantener la fuerza de la autoridad patriarcal en África del Norte durante el siglo XXI.



¿Cambiará la posición de las mujeres en las sociedades del Medio Oriente en el siglo XXI?

El tercer tema de importancia en relación a los jóvenes de África del Norte y el Medio Oriente en el siglo XXI es la posición de las mujeres. Las sociedades islámicas tienen una larga tradición de mantener un control férreo sobre la apariencia y el comportamiento de las mujeres. Es común en muchas sociedades islámicas ver muchachas y mujeres que llevan el **hajib** (otras versiones son el **chador** o **burka**), que es una prenda que cubre el cabello y a veces el rostro. A menudo se espera que las mujeres musulmanas lleven el hajib como prenda de modestia. En muchas culturas musulmanas no se permite que las mujeres salgan de la casa a menos que vayan acompañadas de un hombre (Booth, 2002). Se concede mucho valor a la virginidad antes del matrimonio, y la violación de este tabú puede traer los castigos más severos, incluso la muerte (Constable, 2000). Se desalienta que las mujeres trabajen fuera de su casa. Como vimos en el capítulo 5, la práctica terriblemente dolorosa y perjudicial de la circuncisión femenina prevalece en la mayoría de los países de África del Norte y el Medio Oriente.

¿Continuarán estas prácticas en el siglo XXI o las mujeres jóvenes de la región ganarán más espacios de autonomía e igualdad de derechos conforme avanza el siglo? Es imposible decirlo en este momento. Hasta ahora, las prácticas descritas han mostrado una notable resistencia a la influencia de la globalización y a las críticas dentro de esos países.

## India

La India es una sociedad compleja con numerosas religiones, docenas de idiomas y una población superior a 1000 millones de habitantes. En el siglo XX, la India obtuvo por medios pacíficos su independencia de Inglaterra, siguiendo la estrategia de resistencia no violenta concebida por Mohandas K. Gandhi. La India ha mantenido una democracia estable desde que obtuvo su independencia en 1947, una hazaña notable dada la diversidad de su pueblo y las altas tasas de analfabetismo. En el siglo XXI, los principales problemas que enfrentarán los jóvenes hindúes será elegir entre escuela y trabajo, la tradición de los matrimonios arreglados en la niñez, el sistema de castas y los derechos de las mujeres.

En la actualidad, la India es uno de los pocos países del mundo donde la educación no es obligatoria para los niños (Saraswathi, 2006; Verma y Saraswathi, 2002). En consecuencia, muchos jóvenes son analfabetas, en especial las muchachas de las zonas rurales. Muchos padres creen que las muchachas no deberían ser educadas más allá de la mínima capacidad de escribir cartas y llevar las cuentas de una casa. El acceso a la educación es mucho mayor en las zonas urbanas para los jóvenes de ambos sexos, y a pesar del alto nivel de analfabetismo, la India tiene un número considerable de jóvenes muy escolarizados, sobre todo en campos como la medicina y la informática. Sin embargo, muchas zonas rurales de la India tienen pocas escuelas, y las que existen suelen tener poco financiamiento y su personal está compuesto por profesores mal capacitados.



Muchos adolescentes hindúes trabajan en lugar de ir a la escuela.

También contribuye al alto nivel de analfabetismo en la India la generalización del trabajo de niños y adolescentes en empleos como el tejido de alfombras, minería, elaboración de cigarrillos, pulido de piedras preciosas, a menudo en condiciones extremadamente inseguras e insalubres (Burra, 1997; OIT, 2002). Los padres muchas veces prefieren que sus niños y adolescentes trabajen y contribuyan a la economía familiar en lugar de que vayan a la escuela. En consecuencia, el gobierno ha tomado pocas medidas para restringir el trabajo infantil y juvenil.

Podemos ver, entonces, que la situación laboral de niños y adolescentes de la India es muy similar a la que prevalecía en los países occidentales hace 100 años. Es posible que durante el siglo XXI en la India se haga obligatoria la educación primaria y secundaria y que los niños y adolescentes se concentren en adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo adulto, en lugar de desempeñar trabajo a temprana edad. Sin embargo, esto sólo sucederá si se organiza un movimiento para abolir el trabajo de niños y adolescentes, como pasó en Occidente.

Con respecto al matrimonio, la India tiene una larga tradición de matrimonios jóvenes. Era común casar a los niños antes de que alcanzaran la pubertad, e incluso ahora la mitad de los jóvenes hindúes se casan en la adolescencia (Saraswathi, 2006; Verma y Saraswathi, 2002). Los matrimonios tempranos son especialmente comunes en las zonas rurales. Además, la mayoría de los matrimonios de la India son arreglados por los padres. Los jóvenes a menudo contribuyen a la decisión y pueden rechazar a la persona que sus padres recomiendan, pero la mayoría dejan a sus padres la decisión de elegir para ellos una pareja matrimonial. Incluso jóvenes hindúes urbanos y muy escolarizados prefieren un matrimonio arreglado (Saraswathi, 2006).

La persistencia de la tradición de los matrimonios arreglados es un reflejo de las creencias colectivas de la sociedad hindú y de la confianza y la cercanía que se da entre los jóvenes hindúes y sus padres (Larson *et al.*, 2000). Pero ¿sobrevivirá esta práctica al siglo XXI? La presencia continua de los matrimonios arreglados incluso entre los jóvenes muy escolarizados de las ciudades indica que sí podría hacerlo.

Otro asunto que enfrentan los jóvenes hindúes en el siglo XXI es el **sistema de castas**. De acuerdo con esta tradición, se cree que las personas nacen en una casta debido a su conducta moral y espiritual en una vida anterior (la reencarnación es parte de las creencias religiosas sostenidas por la mayoría de los hindúes). La casta de una persona determina su lugar en la sociedad hindú. Sólo las personas de las castas superiores son consideradas para ocupar puestos de riqueza y poder; las personas de las castas inferiores únicamente se consideran dignas de los trabajos con sueldos más bajos, más sucios y con menor

estatus. También se desalienta fuertemente el matrimonio con alguien que no sea de la casta propia.

Durante el siglo XX se hicieron intentos en la India por abolir el sistema de castas, sobre todo desde la independencia, y pero su éxito ha sido apenas parcial. El gobierno hindú tiene programas que dan a las personas de las castas inferiores oportunidades educativas y preferencia para ciertos trabajos en el gobierno. Sin embargo, el sistema de castas está profundamente arraigado en las tradiciones hindúes y se mantiene con firmeza. Los jóvenes de las castas inferiores siguen teniendo menos probabilidades de ir a la escuela que los jóvenes de las castas superiores, lo que restringe los trabajos a los que tienen acceso (Verma y Saraswathi, 2000). Aunque las castas inferiores se están convirtiendo en una fuerza política cada vez mejor organizada y eficiente en la India, es difícil creer que el sistema de castas será completamente abolido para finales del siglo XXI.

Por último, es probable que durante el siglo XXI los derechos de las mujeres sean un tema importante que afecte la vida de los jóvenes hindúes. Como muchas sociedades, la India tiene una larga tradición de mantener a las mujeres en una condición inferior desde su nacimiento. Como dijimos, las muchachas tienen menos probabilidades que los muchachos de recibir siquiera la educación suficiente para alfabetizarse. Incluso las muchachas que tienen la fortuna de recibir una buena educación a menudo tienen muy pocas oportunidades de hacer una carrera por la creencia de que los papeles de las mujeres deberían restringirse a los de esposa y madre. La prostitución de las adolescentes se ha vuelto un problema importante en la India. Cada vez es más común que los dueños de burdeles busquen muchachas adolescentes como prostitutas. Debido a su juventud, se considera menos probable que tengan VIH/sida, y muchos hombres están dispuestos a pagar más por tener sexo con ellas (Thapar, 1998).

¿Mejorarán las oportunidades para las mujeres jóvenes en la India durante el siglo XXI? Una señal esperanzadora es que las muchachas que tienen la oportunidad de asistir a la escuela superan el desempeño académico de los muchachos (Saraswathi, 2006; Verma y Saraswathi, 2002). La economía de la India está creciendo a un ritmo muy rápido y hay una gran necesidad de trabajadores educados, hombres y mujeres. Dados los desafíos que enfrenta su país en el siglo XXI, los hindúes pueden decidir hacer un mayor uso de los recursos intelectuales de la mitad femenina de su población.

## Asia

Asia es un extensión enorme y diversa, que incluye desde países muy industrializados (por ejemplo, Japón) a países cuya industrialización es reciente (por ejemplo, Corea del Sur) y países que se están industrializando con rapidez (por ejemplo, China). No obstante, estos países comparten ciertas características y retos comunes en el siglo XXI. Es probable que algunos de los principales problemas que afectarán a los jóvenes sean la tradición de la piedad filial, las citas y los matrimonios arreglados, la intensa presión en la escuela secundaria y los derechos de las mujeres.

Las culturas asiáticas han sido profundamente influidas por el confucianismo, un cuerpo de doctrinas y preceptos atribuidos al filósofo Confucio, quien vivió de 550 a 480 a.c. Uno de los principios del confucianismo es la piedad filial, que significa que se espera de los hijos respeto, obediencia y veneración a sus padres, en especial al padre. Como vimos en el capítulo 7, este principio se aplica no sólo en la niñez sino también en la adolescencia y en la adultez, durante todo el tiempo que vivan los padres. De hecho, también se aplica después de la muerte; el culto a los antepasados es común en las culturas asiáticas. Como resultado de la piedad filial se espera que los hijos, en particular el hijo mayor, asuman la responsabilidad de cuidar a sus padres cuando sean ancianos (Nelson *et al.*, 2004). A menudo, esto significa que los padres vivan en la casa de sus hijos.

Las culturas asiáticas se vuelven más individualistas debido a la influencia de la globalización (Chen y Chang, 2006; Stevenson y Zusho, 2002). ¿Podrá sobrevivir a esta tendencia la piedad filial? Las evidencias indican que las relaciones de los adolescentes con sus padres están cambiando. En algunos estudios se muestra que ahora es mucho menos probable que los padres exijan obediencia de sus adolescentes (Park y Cho, 1995; Takahashi y Takeuchi, 2006). Sin embargo, los adolescentes asiáticos todavía esperan hacerse cargo de sus padres cuando sean ancianos (por ejemplo, Feldman *et al.*, 1992; Nelson *et al.*, 2004). Por consiguiente, la tradición de la piedad filial podría perdurar en el siglo XXI, pero de una manera modificada y menos rígida.

Un aspecto de la autoridad paterna en las culturas asiáticas es la tradición de los matrimonios arreglados. Esta tradición se conserva fuerte en las culturas asiáticas, incluso en las muy industrializadas (Chen y Chang, 2006; Cho y Shin, 1996). Sin embargo, igual que con la piedad filial, la tradición de los matrimonios arreglados se ha modificado en respuesta al incremento del individualismo. En la actualidad, la práctica más común de las culturas asiáticas es la de los "matrimonios semiarreglados" (Lee, 1998). Como vimos en el capítulo 9, esto significa que los padres influyen en la selección de pareja de sus hijos, pero no lo deciden sin su consentimiento. Los padres pueden presentar a su hijo a una pareja potencial. Si el hijo tiene una impresión favorable de la pareja potencial, salen unas cuantas veces. Si están de acuerdo en que son compatibles, se casan. Otra variación del matrimonio semiarreglado es que los jóvenes que conocen a una pareja potencial buscan la aprobación de sus padres antes de salir con esa persona.

Es difícil saber si el matrimonio semiarreglado será una forma duradera o si es un estado de transición en el camino al fin de la tradición de los matrimonios arreglados. Aunque ahora los matrimonios semiarreglados son comunes, también es cada vez más común que los jóvenes elijan a su cónyuge. En las culturas asiáticas todavía son raras las citas por recreación, pero son más comunes que en el pasado y parece probable que se incrementen (Chen y Chang, 2006; Takahashi y Takeuchi, 2006).

La tradición confucianista recarga el acento en la educación, que es una de las razones por las cuales las culturas asiáticas actuales prestan tanta atención al papel de la educación en la vida de los jóvenes. Como vimos en el capítulo 10, en las culturas asiáticas la preparatoria impone una fuerte presión sobre los jóvenes, porque su desempeño en los exámenes de admisión a la universidad determina en gran medida la trayectoria de su vida adulta. En las sociedades asiáticas, este sistema enfrenta cada vez más críticas de quienes argumentan que no debería someterse a los jóvenes a semejante presión a esa edad y que debería permitírseles más tiempo para divertirse (Lee y Larson, 2000). Además, a medida que las economías asiáticas se flexibilizan en respuesta a las presiones de la economía global, ir a determinada universidad ya no es una garantía absoluta de un trabajo permanente, seguro y bien pagado. Sin embargo, la tradición de conceder gran atención a la educación secundaria sigue siendo fuerte y parece probable que se mantenga hasta bien entrado el siglo XXI.



Es probable que durante el siglo XXI se mantenga el énfasis tradicional de las sociedades asiáticas en la educación.

En las sociedades asiáticas, como en muchas sociedades del mundo, las mujeres tienen menos derechos y oportunidades que los hombres (Chen y Chang, 2006). En lo que respecta a la educación, los muchachos reciben más apoyo de los padres que las muchachas para obtener educación superior. Por ejemplo, en Japón se desalienta que las muchachas soliciten ingreso a una universidad de élite, y más bien se espera que ingresen a una universidad en la que puedan cursar una carrera corta y busquen las ocupaciones tradicionales de las mujeres, como educación infantil (Stevenson y Zusho, 2002). Los padres se muestran renuentes a hacer por la educación superior de las muchachas los mismos sacrificios que hacen por los muchachos, en parte porque se espera que los hijos, y no las hijas, los cuiden en la vejez. En el lugar de trabajo hay una discriminación similar: cuando se hacen recortes, las mujeres son las primeras en ser despedidas por la idea de que es menos probable que necesiten el dinero para sostener a una familia (Stevenson y Zusho, 2002). Dada la omnipresencia del sexismo en las sociedades humanas a lo largo de la historia, es difícil ser optimista de que se eliminará por completo en el siglo XXI, en Asia o cualquier otra parte.

## América Latina

Como Asia, América Latina comprende una región inmensa con diversas culturas. Y como en Asia, las culturas latinoamericanas están unidas por ciertas características comunes. Los países latinoamericanos comparten una historia común de colonización por las potencias del sur de Europa, en particular España, y una lealtad común a la religión católica. Para los jóvenes latinoamericanos, dos de los temas centrales para el siglo XXI son la estabilidad política y el crecimiento económico.

El siglo XX fue de gran inestabilidad política en América Latina (Facio y Micocci, 2003). La mayoría de los países latinoamericanos se independizaron en el siglo XIX o a principios del XX. Sin embargo, durante el siglo XX muchos sufrieron una inestabilidad continua. Las causas de esta inestabilidad fueron golpes militares seguidos de dictaduras militares, revoluciones comunistas y guerras civiles entre fuerzas comunistas y anticomunistas.

Al iniciar el siglo XXI el panorama para los jóvenes latinoamericanos parece algo más brillante. Aunque la inestabilidad política continúa en algunos países, la mayor parte de esos países han establecido democracias estables. Esto significa que, en comparación con el siglo XX, es mucho menos probable que los jóvenes latinoamericanos del XXI tengan que pelear en una guerra y mucho más probable que puedan expresar sus ideas y creencias con libertad.



El desempleo es alto entre los jóvenes de la mayoría de los países latinoamericanos. Aquí vemos a unos jóvenes desempleados en México.

La inestabilidad política del siglo XX dio lugar a una considerable inestabilidad económica. A pesar de tener grandes recursos naturales, la economía de los países latinoamericanos no ha prosperado. Incluso ahora, cuando la mayoría tiene democracias estables, todavía tienen dificultades económicas debido a la corrupción y la mala administración de sus gobiernos, así como a una enorme deuda internacional acumulada durante las crisis económicas (Facio y Micocci, 2003). En América Latina se conoce al periodo entre 1980 y 1990 como la "década perdida" (Chanes, 2000) debido al mal desempeño de las economías del continente, lo cual no mejoró mucho en la década de 1990.

Para los jóvenes de América Latina, esto significa que al entrar al siglo XXI sus perspectivas económicas se vuelven sombrías. En toda América Latina hay mucho desempleo entre los adultos, pero es aún mayor entre la gente joven (Welti, 2002). Sin embargo, es posible que mejoren las perspectivas de los jóvenes durante el siglo XXI. Con una estabilidad política más duradera es probable que mejore el crecimiento económico en la región. Los jóvenes latinoamericanos reciben mayor educación, lo que podría ayudarles a prepararse para la economía global que se basa cada vez más en la información. Además, en las dos décadas pasadas se observó una brusca disminución de los índices de natalidad, por lo que los niños de ahora enfrentarán menos competencia en el mercado laboral cuando entren en la adolescencia y la adultez emergente.

## Occidente

Para los jóvenes de Occidente, el siglo XXI trae un panorama brillante en muchos sentidos (Arnett, 2002b). Las sociedades occidentales tienen democracias y economías estables y bien establecidas que son más sanas que en el resto del mundo. Los jóvenes de Occidente tienen oportunidades de educación media y superior y pueden elegir de entre una amplia gama de ocupaciones. Gracias a la prosperidad de las sociedades occidentales, la mayoría de sus jóvenes disponen de muchas oportunidades de diversión, como deportes y música. Sin embargo, también en Occidente hay problemas. Para los jóvenes los principales problemas del siglo XXI tienen que ver con la educación, el desempleo, los inmigrantes y la conducta de riesgo.

Como hemos repetido en el libro, en los países occidentales los jóvenes reciben más educación y muchos se quedan en la escuela hasta los 22 o 23 años. Sin embargo, en la mayoría de los países occidentales no hay una distribución equitativa de las oportunidades educativas (Arnett, 2002b; Hamilton y Hamilton, 2006). Las tasas de educación superior que obtienen los adultos emergentes de los grupos minoritarios son considerablemente menores que las de los adultos emergentes de la cultura mayoritaria. Además, algunos críticos han argumentado que los países occidentales producen más graduados universitarios de los que necesita la economía, por lo que muchos terminan subempleados en trabajos que no requieren una educación universitaria (Coté, 2000; Coté y Allahar, 1996). Aun así, parece probable que en el siglo XXI, cuando la economía se enfoca cada vez más en las tecnologías de la información, seguirán aumentando los trabajos que requieren educación superior y seguirá creciendo la proporción de jóvenes que la reciben.

El desempleo es otro problema que enfrentan los jóvenes en Occidente a principios del siglo XXI. A pesar de los grandes esfuerzos de los países europeos por facilitar la entrada de los jóvenes al mercado de trabajo, el desempleo juvenil es un grave problema en la mayoría de los países europeos (Sneeding y Phillips, 2002). Esto sucede sobre todo en los países del sur de Europa, donde el desempleo juvenil (de 15 a 24 años) se ha mantenido tenazmente en más de 20% durante muchos años (Barrio, Moreno y Linaza, 2006; Lowe y Krahn, 1999). El desempleo entre los adultos (de 25 años en adelante) también es alto en los países del sur de Europa en comparación con los del norte, pero el desempleo juvenil es especialmente alto.

En Estados Unidos, el desempleo también es mayor entre los jóvenes que entre los adultos, y es sobre todo muy alto entre los jóvenes latinos y negros que viven en las zonas urbanas (NCES, 2005). En Europa se señalan

disparidades similares entre la minoría juvenil y la población mayoritaria. En todos los países occidentales, los jóvenes de las minorías están en desventaja en el trabajo debido en parte a que tienen menos educación y capacitación, y en parte a los prejuicios y la discriminación de la mayoría (Kracke *et al.*, 1998; Liebkind y Kosonen, 1998; Sneeding y Phillips, 2002). Si bien durante el siglo XX mejoraron las oportunidades para las minorías en la mayor parte de los países occidentales, es una pregunta abierta si las minorías de Occidente alcanzarán la verdadera igualdad de oportunidades con las poblaciones mayoritarias en el curso del siglo XXI.

El problema de las minorías es importante en Occidente, no sólo con respecto al empleo, sino en lo concerniente al trato que reciben en general. En Estados Unidos, los jóvenes negros o latinos tienen una probabilidad mucho mayor que los blancos de crecer en la pobreza y de recibir un trato más severo del sistema de justicia criminal (Fletcher, 2000). Las sociedades europeas tienden a ser mucho más homogéneas que en Estados Unidos, pero en las últimas décadas la mayoría de los países europeos han permitido una inmigración considerable de Europa oriental y varios países en vías de desarrollo.

La mayoría de los europeos han mostrado tolerancia y aceptación de la inmigración, y la actitud de los jóvenes hacia la inmigración suele ser más favorable que la de la gente mayor (Kracke *et al.*, 1998; Westin, 1998). Sin embargo, cuando ocurren atentados contra de los inmigrantes, por lo general son cometidos por grupos de jóvenes obreros entre 18 y 23 años (Westin, 1998), en especial hombres jóvenes que son miembros de la subcultura juvenil de los "cabezas rapadas". Estos actos incluyen acoso verbal, ataques a los centros de refugiados e incluso algunos asesinatos al azar de inmigrantes. En el próximo siglo, la inmigración será un problema importante en Europa, mientras los países europeos toman decisiones acerca de cuánta inmigración van a permitir y cómo van manejar el problema de la pequeña proporción de jóvenes que están dispuestos a cometer actos violentos contra los inmigrantes.

Por último, los jóvenes de Occidente tienen más probabilidad que los jóvenes del resto del mundo de exhibir conductas que presentan riesgos para la salud. De muchas maneras, los jóvenes occidentales en los albores del siglo XXI son la generación más sana de la historia. A diferencia de los jóvenes de 1900 y los jóvenes actuales de los países en vías de desarrollo, muy pocos jóvenes occidentales del siglo XXI morirán por enfermedades infecciosas antes de alcanzar la madurez o serán sometidos a condiciones de trabajo inseguras e insalubres en minas y fábricas (Kett, 1977).

No obstante, en el siglo XXI los jóvenes de Occidente enfrentan sus propios retos y problemas de salud. Para los adolescentes y los adultos emergentes occidentales, las principales amenazas para su salud provienen de su comportamiento. Como vimos en los capítulos anteriores, las mayores amenazas son los accidentes automovilísticos, el homicidio y el suicidio (Heuveline, 2002; PRB, 2002). Los programas de obtención gradual de la licencia prometen disminuir las muertes por accidentes automovilísticos entre los jóvenes estadounidenses (Williams y Ferguson, 2002), pero es probable que las tasas de mortalidad se mantengan altas mientras los jóvenes de la sociedad estadounidense dependan tanto del automóvil para el transporte y la recreación; en otras palabras, hasta muy entrado el siglo XXI.

La abundancia de armas de fuego sin control en la sociedad estadounidense (200 millones según cálculos recientes) hace difícil esperar que disminuyan pronto los homicidios entre los jóvenes. La regulación de la propiedad de armas es un tema polémico en la sociedad estadounidense, y ese país se ha mostrado renuente a




Aunque la mayoría de los europeos han aceptado a los inmigrantes en sus países, algunos grupos de hombres jóvenes los han rechazado. Aquí, un grupo de neonazis se congrega en Alemania.

adoptar leyes para el control de armas como las que hay desde hace mucho tiempo en otros países occidentales. Incluso si se aprobaran esas leyes en el siglo XXI, sólo puede especularse cuánto tiempo habrá de pasar para tener algún control legal sobre 200 millones de armas de fuego.

El tabaquismo entre los jóvenes es otra conducta de riesgo para la salud que vale la pena mencionar porque es (a largo plazo) una causa mayor de enfermedades y muertes que los accidentes automovilísticos, homicidios y suicidios juntos y porque la mayoría de las personas que fuman empiezan a hacerlo en la adolescencia (Cummings, 2002; U.S. Department of Health and Human Services, 1994). Como dijimos en el capítulo anterior, a partir de la década de 1960 en la mayoría de los países occidentales disminuyó el tabaquismo entre los jóvenes (Eisner, 2002). Sin embargo, estas tasas cambiaron poco durante la década pasada, por lo que es difícil predecir si fumar seguirá siendo una forma común de conducta de riesgo para los jóvenes del siglo XXI.

## Temas comunes

Aunque los jóvenes de diversas partes del mundo enfrentan dificultades peculiares de su región y sociedad, algunos problemas serán comunes para la gente joven de todo el mundo en el siglo XXI. Los tres temas centrales son la globalización, la igualdad de riqueza y oportunidades y la escisión entre la ciudad y el campo.

### El futuro de la globalización

Un tema frecuente de este libro ha sido la globalización, que afecta a las culturas de todo el mundo en la medida en que la creciente integración económica hace más frecuente el contacto entre culturas y países y que los medios de comunicación difunden información y entretenimiento común a todos los rincones del planeta. En casi todos los casos, la dirección de la influencia ha sido de Occidente al exterior, conforme las culturas de otras partes del mundo adoptan las formas políticas, sistemas económicos y contenido de medios occidentales. Los jóvenes de las culturas no occidentales han sido los primeros y los más entusiasmados por adoptar las influencias occidentales (Arnett, 2002a).

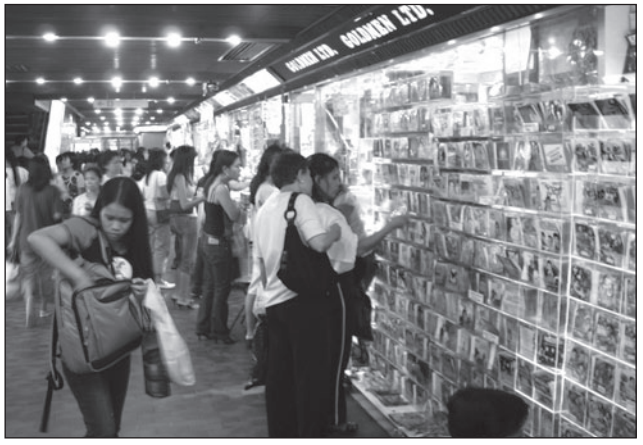
Es seguro que la globalización continuará en el siglo XXI, pero dos preguntas son: ¿qué tan lejos llegará? ¿Sus efectos serán positivos o negativos para los jóvenes? Es difícil responder la primera de esas preguntas. La globalización tuvo lugar a un paso acelerado en la segunda mitad del siglo XX, pero eso no significa que continuará al mismo ritmo. Como vimos en capítulos anteriores, algunas evidencias indican que muchas culturas están inventando formas de vestir, medios de comunicación y prácticas económicas que combinan las influencias de Occidente con las formas autóctonas. ¿Seguirán apareciendo estas formas híbridas o son una etapa intermedia en el camino a la occidentalización total y a la creación de una cultura global más o menos homogénea? Es probable que la respuesta se aclare en el siglo XXI.

¿Es la globalización buena o mala para los jóvenes? Probablemente no hay una respuesta clara. La globalización puede ser buena si ofrece a los jóvenes mayores oportunidades de las que han tenido. Es decir, conforme sus economías se desarrollan y se articulan más con el resto del mundo, los jóvenes de los países en vías de desarrollo tienen un abanico más amplio de posibilidades educativas y ocupacionales de donde elegir. En particular, las muchachas verán que sus oportunidades aumentan conforme adelanta la globalización (Mensch *et al.*, 1998). Además, si más países fundan instituciones democráticas estables, van a disminuir los odios étnicos y religiosos, y será menos probable que los jóvenes mueran en conflictos de esa naturaleza.

Por otro lado, la globalización plantea diversos peligros para la gente joven (Larson, 2002). Como vimos en el capítulo sobre el trabajo, en la actualidad muchos jóvenes de países en vías de desarrollo son explotados por compañías internacionales que los consideran una fuente de mano de obra abundante, desesperada y fácil de explotar. También hemos visto ejemplos de cómo la gente joven se aleja de las expresiones de su propia cultura como consecuencia de la globalización y cómo se acrecientan los conflictos con los padres en la medida en que los jóvenes de las sociedades cambiantes cultivan intereses e ideas que difieren marcadamente de lo que pensaban sus padres. Además, a partir de lo que han visto o leído acerca de Occidente, los jóvenes de los países en vías de desarrollo pueden abrigar aspiraciones y esperanzas que son inalcanzables en las culturas donde viven. El resultado puede ser un mayor desencanto y frustración.

### Distribución de la riqueza y oportunidades

En la actualidad, las fuentes de riqueza y oportunidades disponibles para los jóvenes están distribuidas de una manera extremadamente desigual en el mundo (United Nations Development Programme [UNDP], 2006). Los





¿La repartición de los recursos a los jóvenes seguirá siendo muy desigual en el siglo XXI?

jóvenes de las clases media y alta de las culturas mayoritarias de los países industrializados tienen muchas ventajas. Desde que están en el seno materno tienen acceso a atención médica de calidad. Durante la niñez y la adolescencia reciben una educación razonablemente buena y muchos de ellos reciben una educación superior, si lo quieren. Tienen diversas opciones de entretenimiento, incluyendo un amplia variedad de medios y la oportunidad de viajar por su propio país y al extranjero.

En el otro extremo están los jóvenes que crecen en condiciones de desesperación extrema. Incluso ahora, a principios del siglo XXI, muchos niños crecen sin la atención médica más elemental, como vacunas, de modo que llegan a la adolescencia con mala salud, si es que llegan (UNDP, 2006). Cientos de millones de jóvenes (de hecho, la mayoría de los jóvenes del mundo) crecen casi sin recursos materiales y dedican su juventud, igual que su vida adulta, a trabajar denodadamente para sobrevivir de un día al otro. En el mundo hay decenas de millones de niños de la calle, que viven sin su familia y que cada día enfrentan amenazas de salud y a su vida (Raffaelli y Larson, 1999). Sus perspectivas en la adolescencia y más allá son sombrías. También en Occidente, en particular en Estados Unidos, muchos jóvenes crecen con muy pocos recursos, con poco que inspire esperanza para su futuro.

¿Cambiarán estas condiciones en el siglo XXI? ¿Avanzará el mundo hacia una mayor igualdad de oportunidades para todos los jóvenes, sin importar las condiciones en las que nacieron sin haberlo elegido? Es difícil saberlo, pero en la actualidad hay pocas dudas de que el mundo avanza en la dirección contraria: hacia una mayor desigualdad de riquezas y oportunidades, pues los ricos se hacen más ricos en los países industrializados y los pobres se hacen más pobres y más numerosos en el resto del mundo (Saraswathi y Larson, 2002; Ratzan, Filerman y Le Sar, 2000; UNDP, 2006).

## La división entre campo y ciudad

Aunque en este capítulo he hablado sobre los jóvenes según la región o país, cada región y país son diversos. En particular, en los países en vías de desarrollo los jóvenes de las zonas urbanas enfrentan condiciones muy diferentes a las que encuentran los jóvenes del campo (Gelbard, Haub y Kent, 1999). En las zonas urbanas los jóvenes tienen mayor acceso a la educación y a la atención médica. Por otro lado, tienen más probabilidades de ser explotados por los adultos en la prostitución o el trabajo industrial. En las zonas rurales, es menos probable que los jóvenes vayan a la escuela y a menudo pasan sus días en labores agrícolas u otros trabajos con los adultos. Por otro lado, es más probable que reciban el apoyo y cuidado de una familia extendida estable.

Hasta ahora, en los países en vías de desarrollo la globalización afecta mucho más a las zonas urbanas que a las rurales. En consecuencia, los jóvenes de las zonas urbanas crecen de manera diferente que los jóvenes del campo. ¿Se hará más extrema esta disparidad en el siglo XXI o los jóvenes de las zonas rurales serán arrastrados cada vez más por la globalización como sus coetáneos de las ciudades? En la actualidad, en muchos países en vías de desarrollo los jóvenes abandonan sus pueblos campiranos cuando alcanzan la adolescencia o la adultez emergente y se dirigen hacia lo que creen que es la promesa de mayor riqueza y oportunidades en las grandes ciudades. Sin embargo, al llegar a las ciudades muchos descubren que las oportunidades no son lo que esperaban y que hay amenazas de explotación que no previeron (Nsamenang, 2002). Es difícil predecir que pasará en el siglo XXI en relación con la escisión entre la ciudad y el campo, pero es importante tenerlo en cuenta al considerar las perspectivas de los jóvenes en los países en vías de desarrollo.

## La última recapitulación

En este capítulo hemos visto cómo pueden ser la adolescencia y la adultez emergente en el siglo que empieza. Hemos visto que los jóvenes del mundo enfrentan futuros muy diversos, desde los retos de las enfermedades, la explotación y el analfabetismo en los países en vías de desarrollo a los desafíos del desempleo, las relaciones con los grupos minoritarios y las conductas de riesgo para la salud en los países industrializados. Los retos son de enormes dimensiones, el futuro incierto.

Una de las razones por las que es difícil predecir el futuro de los jóvenes es que cada generación de adolescentes y adultos emergentes toma la materia para la vida de lo que provee su cultura y le da una nueva forma, la recrea de maneras únicas. La adolescencia y adultez emergente son épocas de cambios rápidos y a menudo espectaculares. En la adolescencia, los jóvenes adquieren mayor autonomía de sus familias y un sentido más profundo de cuáles son sus capacidades como individuos. En la adultez emergente, es común que los jóvenes se muden de la casa de sus padres y entren al mundo solos. Mientras exploran las posibilidades del amor, el trabajo y las visiones del mundo, establecen los cimientos para su vida como adultos. A menudo intentan reinventarse durante la adultez emergente, para formar una identidad que será verdaderamente suya inspirada en las influencias de su niñez y adolescencia, pero no la mera suma de esas influencias. Al reinventarse a sí mismos, en ocasiones también reinventan colectivamente sus culturas y sus sociedades.

En el curso de muchos años de estudiar a los jóvenes, de realizar cientos de entrevistas y de pasar muchísimas horas en conversaciones informales con ellos, he encontrado una y otra vez que la adolescencia y la adultez emergente son épocas de la vida en que se abrigan muchas esperanzas para el futuro. Hay excepciones, por supuesto, pero por lo general, incluso si su vida hasta ahora ha sido difícil y llena de problemas, los jóvenes esperan que su futuro sea brillante y lleno de promesas. Los adolescentes y los adultos emergentes echan los cimientos para su vida adulta y toman decisiones que afectarán su futuro. Pero por ahora, mientras sigan siendo adolescentes y adultos emergentes, el destino de sus sueños tiene que ser determinado y la posible vida que tienen al frente todavía ha de afianzarse en hechos logrados. En su mayoría, todavía creen que sus sueños se van a materializar y que al final alcanzarán la vida que imaginaron.

Dados los problemas formidables a los que están expuestos los jóvenes actuales, como hemos visto en este capítulo, ¿deberíamos concluir que sus grandes esperanzas están fuera de lugar y constituyen una distorsión de las realidades que enfrentan? Quizá es preferible que sus esperanzas les den la motivación y la energía para continuar con confianza en un mundo que está lleno de peligros. Y al final, ¿quién puede decir cómo será su futuro?



### Términos clave

burka 457
chador 457
hajib 457
sistema de castas 458

# Glosario

**abstemios** Jóvenes que se abstienen de todo consumo de alcohol y drogas.

**acomodación** Proceso cognoscitivo que ocurre cuando se adapta un esquema a la nueva información.

**acoso sexual** Muy diversas amenazas y conductas agresivas relacionadas a la sexualidad, desde un hostigamiento leve como poner apodos, bromear y miradas lascivas, hasta el acoso grave de tocamientos indeseados o contacto sexual.

**adolescencia** Época de la vida que va del comienzo de la pubertad al momento en que se alcanza el estatus de adulto, cuando la gente joven se prepara para asumir los papeles y responsabilidades que su cultura confiere a la adultez.

**adolescencia tardía** Periodo del desarrollo humano que va aproximadamente de los 15 a los 18 años.

**adolescencia temprana** Periodo del desarrollo humano que va aproximadamente de los 10 a los 14 años.

**adolescentes controvertidos** Adolescentes que son agresivos pero que también poseen destrezas sociales, por lo que despiertan en sus pares emociones fuertes, tanto positivas como negativas.

**adolescentes rechazados** Adolescentes que desagradan activamente a sus pares.

**adopción interracial** Adopción de niños de una raza distinta que la de los padres.

**adultez emergente** Periodo que va aproximadamente de los 18 a los 25 años en los países industrializados, durante el cual los jóvenes se independizan de sus padres y exploran posibilidades de vida antes de hacer compromisos perdurables.

**agrado** En la teoría del amor de Sternberg, amor que se basa únicamente en la intimidad, sin pasión ni compromiso.

**agresividad** Característica de personalidad, relacionada con diversas conductas agresivas, que se caracteriza por sentimientos o actos de enojo y hostilidad hacia los demás.

**Alfred Binet** Psicólogo francés que elaboró la primera prueba de inteligencia a principios del siglo xx, la que posteriormente fue conocida como Stanford-Binet.

**ambiente escolar** Calidad de las interacciones entre los maestros y los alumnos. Incluye cómo se relacionan los maestros con los estudiantes, qué expectativas y estándares tienen de sus alumnos y que métodos aplican en el salón.

**amenorrea** Cese de la menstruación, experimentada en ocasiones por jovencitas cuyo peso corporal disminuye drásticamente.

**AmeriCorps** Programa de servicio nacional en Estados Unidos en el que jóvenes sirven en una organización comunitaria hasta por dos años, con pago mínimo.

**amigos** Personas con quienes un individuo sostiene una relación mutua y valorada.

**amor caprichoso** En la teoría del amor de Sternberg, amor que tiene pasión y compromiso sin intimidad.

**amor de compañeros** En la teoría del amor de Sternberg, amor que combina la intimidad y el compromiso, pero sin la pasión.

**amor romántico** En la teoría del amor de Sternberg, amor que combina pasión e intimidad, pero sin compromiso.

**amor vacío** En la teoría del amor de Sternberg, tipo de amor que está basado sólo en el compromiso, sin pasión ni intimidad.

**andamiaje** Grado de ayuda proporcionada al aprendiz en la zona de desarrollo próximo, que decrece gradualmente a medida que las destrezas de éste se perfeccionan.

**andrógenos** Hormonas sexuales que a partir de la pubertad se encuentran en concentraciones elevadas particularmente en los hombres y que son causa casi exclusiva de las características sexuales masculinas primarias y secundarias.

**anorexia nerviosa** Trastorno alimentario caracterizado por dejar de comer intencionalmente.

**apego inseguro** Apego al cuidador en el que los infantes son tímidos al explorar su ambiente y se resisten o rechazan al cuidador cuando intenta ofrecerles comodidad o consuelo.

**apego seguro** Apego al cuidador en el que los infantes lo toman como una "base segura desde donde explorar" cuando todo está bien, y buscan en él comodidad y consuelo cuando se sienten atemorizados o amenazados.

**apoyo informativo** Entre amigos, consejo y guía para solucionar problemas personales.

**apoyo instrumental** Entre amigos, ayuda con diversas tareas.

**apoyo para la estima** Apoyo que los amigos se dan entre sí proporcionando felicitaciones en los éxitos y ánimo o consolación en los fracasos.

**areola** Región del seno que rodea al pezón; aumenta de tamaño en la pubertad.

**argot** En la cultura juvenil, léxico peculiar y forma determinada de hablar.

**asimilación** Proceso cognoscitivo que se da cuando se altera la nueva información para ajustarla a un esquema ya existente.

**asincronicidad** Crecimiento dispar de las partes del cuerpo durante la pubertad.

**asintomático** Condición común de las enfermedades de transmisión sexual, en que la persona infectada no muestra síntomas de la enfermedad pero puede infectar a otros.

**asociación selectiva** Principio que establece que la mayoría de las personas eligen amistades afines.

**atención dividida** Habilidad de concentrarse en más de una tarea a la vez.

**atención selectiva** Habilidad para enfocarse en información relevante, al tiempo que se elimina la información irrelevante.

**"atletas"** Entre los adolescentes, grupo conocido por su excelencia en los deportes.

**atracón** Consumo de una gran cantidad de comida en un periodo corto.

**atribuciones negativas** Ideas de que la actual infelicidad de uno es permanente e incontrolable.

**audiencia imaginaria** Convicción de que los demás están muy concientes y atentos a nuestra apariencia y comportamiento.

**autoestima** Sentido general que la persona tiene de su valía y bienestar.

**autoestima estable** Sentido estable y perdurable de valía y bienestar de una persona.

**autoestima fluctuante** Sentido variable de valía y bienestar que las personas tienen a medida que responden a diferentes pensamientos, experiencias e interacciones a lo largo del día.

**automaticidad** Grado de esfuerzo cognoscitivo que una persona tiene que aplicar para procesar un conjunto de información.

**automedicación** Consumo de fármacos para aliviar estados desagradables como tristeza o estrés.

**autonomía** Cualidad de ser independiente y autosuficiente, capaz de pensar por uno mismo.

**autorregulación** Capacidad para ejercer el autodominio para refrenar los impulsos y acatar las normas sociales.

**autosocialización** En la socialización por género, se refiere a la forma en que los niños tratan de mantener la coherencia entre las normas de género que han aprendido y su comportamiento.

**Bar Mitzvah** Ceremonia religiosa judía para los chicos de 13 años que indica las nuevas responsabilidades del adolescente respecto a las creencias del judaísmo.

**Bat Mitzvah** Ceremonia religiosa judía para las chicas de 13 años que indica las nuevas responsabilidades de la adolescente respecto a las creencias del judaísmo.

**biculturalismo** En la formación de la identidad étnica, hecho de adoptar una identidad doble, una basada en el grupo étnico de origen y la otra en la cultura mayoritaria.

**brote del seno** Primer agrandamiento ligero de los senos en las niñas en pubertad.

**bulimia** Trastorno de la conducta alimentaria caracterizado por episodios de comilonas seguidos por purgas (vómito autoinducido).

**burka** *Véase* **hajib**

**búsqueda de sensaciones** Característica de personalidad definida por el grado en que la persona disfruta de la novedad e intensidad de las sensaciones.

**capacidad** En las teorías de procesamiento de la información, concepto que se refiere a cuántos aspectos de una situación puede mantener una persona en su mente al mismo tiempo.

**capacidad vital** Cantidad de aire que puede ser exhalada después de una respiración profunda, la cual se incrementa rápidamente durante la pubertad, particularmente en los hombres.

**características sexuales primarias** Producción de óvulos y espermatozoides y desarrollo de órganos sexuales.

**casa de hombres** En ciertas culturas tradicionales, dormitorio en el que adolescentes hombres duermen y pasan el tiempo con hombres adultos viudos o divorciados.

**cerebelo** Estructura de la parte baja del cerebro, en la región inferior de la corteza, que durante mucho tiempo se creyó que sólo realizaba funciones básicas, como el movimiento. Actualmente se sabe que también es importante en muchas funciones superiores, como las destrezas matemáticas, musicales, de toma de decisiones y sociales.

**"cerebritos".** Entre adolescentes, grupo conocido por su buen desempeño académico.

**chador** *Véase* **hajib**

**ciclo de realimentación** Sistema de hormonas del hipotálamo, hipófisis y gónadas, que vigilan y ajustan las concentraciones de hormonas sexuales.

**clítoris** Parte de la vulva en la que se concentran las sensaciones sexuales femeninas.

**cociente de inteligencia** Medida de las habilidades intelectuales de una persona tomada en una prueba estandarizada.

**cognición social** Aquello que la gente piensa acerca de otras personas, relaciones sociales e instituciones sociales.

**cohabitación** Vivir con una pareja romántica fuera del matrimonio.

**colectivismo** Conjunto de doctrinas que afirma que es importante que las personas acallen sus deseos individuales para contribuir al bienestar y prosperidad del grupo.

**compañerismo de apoyo** Entre amigos, dependencia mutua como compañeros de actividades sociales.

**complejo de costumbres** Uso acostumbrado e ideas, valores, sanciones, reglas, motivos y satisfacciones asociadas; es decir, uso normativo de una cultura e ideas culturales en que se basa.

**compromiso** Estatus cognoscitivo en el que las personas se comprometen con ciertos puntos de vista que creen que son los más válidos, al tiempo que se prestan a reevaluar sus puntos de vista si se les presentan nuevas evidencias.

**concepto personal** Imagen que la persona tiene de sí misma. Abarca características concretas (como estatura y edad), así como papeles que desempeña, relaciones y características de personalidad.

**conducta problemática** Comportamiento juvenil que es visto por los adultos como origen de los problemas, como sexo prematrimonial sin protección y consumo de drogas.

**conducta prosocial** Promoción del bienestar de los otros.

**conductas de riesgo** Comportamientos que plantean el peligro de consecuencias negativas, como conducir un auto en forma peligrosa y consumo de sustancias.

**confiabilidad** Característica de una medición que se refiere al grado en que los resultados de una medición en una ocasión son similares a los resultados de la medición en otra ocasión.

**confiabilidad test-retest** Confiabilidad que examina si las puntuaciones de las personas en una ocasión, son similares a sus puntuaciones en otra ocasión.

**consentimiento de los padres** Requisito legal, en algunos estados de Estados Unidos, según el cual las menores deben obtener permiso de sus padres antes de someterse a un aborto.

**consentimiento informado** Procedimiento estándar en los estudios científicos que consiste en informar a los posibles participantes de lo que representa su participación, incluyendo cualquier riesgo.

**consistencia interna** Cálculo estadístico que indica el grado en el que se responde de manera semejante a los reactivos en una escala o subescala.

**consumo de medicamentos** Consumo de fármacos con el propósito de aliviar un estado emocional desagradable, como tristeza, ansiedad, estrés o soledad.

**consumo de sustancias adictivas** Hábito por el que una persona se ha vuelto dependiente de diversos compuestos para sentirse bien física o psicológicamente.

**consumo experimental de drogas** Probar una droga una vez o algunas veces sólo por curiosidad.

**consumo social de drogas** Consumo de drogas en el curso de actividades sociales con uno o más amigos.

**contagio de pares** Término para el incremento del comportamiento delincuente que se da como una consecuencia indeliberada al juntar a adolescentes con problemas para una intervención, porque en el escenario de intervención se refuerzan las tendencias delictivas de unos y otros y se encuentran nuevos compañeros para cometer actos delictivos.

**contexto** Marco general en el que ocurre el desarrollo.

**continuo** Visión del desarrollo como un proceso gradual y estable, en lugar de suceder en etapas distintivas.

**control escaso de los impulsos** Dificultad para ejercer el autodominio, que a menudo se ha visto relacionada con conductas arriesgadas de los adolescentes.

**Corán** Libro sagrado de la religión del Islam. Los musulmanes creen que le fue comunicado a Mahoma por Dios a través del ángel Gabriel.

**correlación y causalidad** Una correlación es una relación predecible entre dos variables, en la que conocer una de las variables hace posible predecir la otra. Sin embargo, el solo hecho de que las dos variables se correlacionan no quiere decir que una causa la otra.

**crecimiento máximo** Punto en el que el estirón del crecimiento de los adolescentes alcanza su grado máximo.

**crianza diferenciada** Educación infantil en la que los padres se conducen de manera distinta con los hijos de la misma familia.

**crisis de identidad** Término de Erikson para el intenso periodo de lucha que el adolescente puede experimentar al formarse una identidad.

**crisis de la edad madura** Creencia popular, en gran parte infundada de acuerdo con las investigaciones, de que la mayoría de las personas experimentan una crisis aproximadamente a los 40 años, la cual plantea una revisión completa de la vida y tal vez cambios repentinos y drásticos en quienes se sienten insatisfechos.

**cronosistema** En la teoría ecológica de Bronfenbrenner, cambios que ocurren en las circunstancias de maduración al paso del tiempo, tanto respecto al desarrollo individual como a los cambios históricos.

**cualitativo** Datos que son recolectados mediante palabras en lugar de hacerlo en forma numérica, generalmente en entrevistas.

**cuantitativo** Datos recolectados en forma numérica, generalmente a través de cuestionarios.

**cuerpos de paz** Programa de servicio internacional en el que los estadounidenses dan servicio comunitario en otro país durante dos años.

**cuidador primario** Es el responsable principal de cuidar a un lactante o niño pequeño.

**cultura** Conjunto de las costumbres, ideas, arte y tecnología de un grupo. Forma de vida común de un grupo, transmitida de una generación a la siguiente.

**cultura juvenil** Cultura completa de los jóvenes, distinta de la infantil y aparte de la sociedad adulta, que se caracteriza por los valores de hedonismo e irresponsabilidad.

**cultura mayoritaria** En una sociedad, cultura que establece la mayoría de las normas y estándares y tiene la mayoría de las posiciones de poder político, económico, intelectual y los medios de comunicación. El término *cultura mayoritaria estadounidense* se refiere a la mayoría representada por la clase media blanca de la sociedad estadounidense.

**culturas cofigurativas** Culturas en que los jóvenes aprenden lo que necesitan saber no sólo de los adultos, sino también de otros jóvenes.

**culturas permisivas** Culturas que tiene la expectativa de que los adolescentes inicien su vida sexual y los animan a empezarla.

**culturas posfigurativas** Culturas en las que lo que los niños y adolescentes necesitan aprender para funcionar como adultos cambia poco de una generación a la siguiente y, por tanto, pueden aprender todo lo que necesitan saber de sus mayores.

**culturas prefigurativas** Culturas en las que los jóvenes inculcan conocimientos a los adultos.

**culturas restrictivas** Culturas que imponen prohibiciones tajantes a la actividad sexual de los adolescentes antes del matrimonio.

**culturas semirrestrictivas** Culturas que tienen prohibiciones acerca del sexo prematrimonial entre los adolescentes, pero no las imponen estrictamente y se infringen con facilidad.

**culturas tradicionales** Culturas que han mantenido una forma de vida basada en tradiciones estables transmitidas de una generación a la siguiente. A menudo (pero no siempre) las culturas tradicionales son preindustriales.

**curva en forma de campana.** *Véase* **distribución normal**

**debate entre natura y cultura** Debate sobre la importancia correspondiente de la biología y el ambiente en el desarrollo humano.

**dedicación** Cualidad de estar comprometido psicológicamente con el aprendizaje: estar alerta y atento en clase y realizar un esfuerzo diligente para aprender.

**definición de problemas** Pensamiento posformal en el que se generan varias soluciones posibles a problemas complejos y se contemplan los problemas antiguos de nuevas formas.

**delincuencia juvenil** Infracciones a la leyes cometidas por jóvenes.

**delincuentes contumaces** En la teoría de Moffitt, delincuentes que muestran antecedentes de problemas semejantes tanto antes como después de la adolescencia.

**delincuentes no socializados** Adolescentes delincuentes que tienen pocos amigos y cometen solos sus delitos.

**delitos contra la propiedad** Delitos en que se toma o daña la propiedad ajena, por ejemplo, robo y asalto.

**delitos de consignación** Delitos graves que se dividen en dos categorías: delitos violentos como violación, asalto y asesinato, y delitos contra la propiedad, como atraco, robo de automóviles e incendio premeditado.

**delitos de menores** Infracciones, como huir de la casa, que son definidas como violaciones de la ley sólo porque son cometidas por menores de edad.

**delitos menores.** Delitos como apuestas ilegales, prostitución y conducta desordenada, consideradas como infracciones menos serias que los delitos de consignación.

**delitos violentos** Delitos que causan daños a las víctimas; por ejemplo, asalto y asesinato.

**depresión** Periodo prolongado de tristeza.

**desarrollo cognoscitivo** Cambios al paso del tiempo en la forma en que las personas piensan, solucionan problemas y en sus capacidades de memoria y atención.

**deseabilidad social** Tendencia de las personas que participan en estudios de ciencias sociales a referir su comportamiento como creen que será aprobado por los demás, en lugar de comunicarlo como es en realidad.

**desempeño absoluto** En las pruebas de CI, resultados del desempeño comparados con los resultados de otras personas, sin importar su edad.

**desempeño relativo** En las pruebas de CI, resultados del desempeño comparados con los resultados de otras personas de la misma edad.

**desempleado** Estatus de las personas que no estudian, no trabajan ni buscan ocupación.

**desequilibrio** En el modelo de sistemas de familias, término para describir el cambio que requiere que los miembros de la familia hagan ajustes.

**desviación ocupacional** Actos anómalos cometidos en el trabajo, como robo de suministros.

**diferencias individuales** Enfoque de investigación que se centra en cómo los individuos difieren en un grupo, por ejemplo, en el desempeño en pruebas de CI.

**difusión de la identidad** Estatus de identidad que combina la falta de exploración con la falta de compromiso. No se han establecido compromisos entre las posibilidades de formación de una identidad, y la persona no intenta seleccionar seriamente de entre sus posibilidades de hacer compromisos duraderos.

**discontinuo** Noción de que el desarrollo se da en etapas diferenciadas, en lugar de que sea un proceso gradual continuo.

**diseño con placebo** Diseño de investigación en el que algunos participantes reciben medicación y otras placebos, los cuales son pastillas con aspecto de medicamentos, pero que en realidad no contienen ingredientes activos.

**distribución normal** Curva en forma de campana que representa muchas características humanas. La mayoría de las personas se encuentra alrededor del promedio y una proporción gradualmente decreciente se ubica en los extremos.

**doble moral** Dos conjuntos diferentes de reglas para el comportamiento sexual, uno aplicado a los hombres y otro a las mujeres. Las reglas de las mujeres suelen ser más restrictivas.

**dormitorio** En algunas culturas tradicionales, vivienda en la que los adolescentes de una comunidad duermen y pasan su tiempo libre.

**drogadicción** Consumo de drogas que tiene como efectos alteraciones cognoscitivas y del estado de ánimo. Comprende alcohol, tabaco y drogas ilegales como marihuana, LSD y cocaína.

**drogas de iniciación** Término que se aplica al alcohol, cigarrillos y marihuana, porque los jóvenes que toman drogas más fuertes generalmente consumieron estas drogas primero.

**drogos** En los grupos de adolescentes, grupo conocido por el consumo de drogas y aislamiento de la escuela.

**educación sexual integral** Programas de educación sexual que inician a edad temprana y que incluyen información detallada sobre el desarrollo y el comportamiento sexual, además de que facilitan el acceso a los métodos anticonceptivos para los adolescentes que son sexualmente activos.

**educación vial** Programas diseñados para enseñar a los conductores jóvenes destrezas seguras de manejo antes de que reciban su licencia de conductor.

**efecto catártico** Efecto que se atribuye a las experiencias con los medios de comunicación, que supuestamente tienen el efecto de aliviar emociones desagradables.

**efectos bidireccionales** En relaciones entre padres e hijos, concepto de que los hijos, además de sentir la influencia de sus padres, a su vez afectan a sus padres. También se llaman *efectos recíprocos*.

**efectos recíprocos** En las relaciones entre padres e hijos, concepto de que los hijos no sólo se ven afectados por sus padres, sino que además influyen en ellos. También se conocen como *efectos bidireccionales*.

**egocentrismo adolescente.** Egocentrismo por el que los adolescentes tienen dificultades para distinguir su pensamiento acerca de sus propias ideas de sus pensamientos acerca de las ideas de otros.

**embriaguez** Acto de tomar una gran cantidad de bebidas alcohólicas de una vez, que de ordinario se define como tomar cinco o más bebidas alcohólicas seguidas.

**encaprichamiento** En la teoría del amor de Sternberg, tipo de amor que está basado en la pasión solamente, sin intimidad o compromiso.

**encuesta** Estudio con cuestionario, que consiste en preguntar a muchas personas sobre sus opiniones, ideas y comportamiento.

**encuesta nacional** Estudio con cuestionarios en que se pide a una muestra de los habitantes de un país que respondan a preguntas acerca de sus opiniones, ideas o comportamientos.

**enfoque de los sistemas familiares** Enfoque para entender el funcionamiento familiar que subraya cómo cada relación familiar influye en la familia como una totalidad.

**enfoque de usos y gratificaciones** Enfoque para comprender los medios de comunicación que destaca que las personas tienen numerosas diferencias que las llevan a hacer elecciones distintas acerca de qué medio de comunicación utilizar y que aun las personas que consumen los mismos productos mediáticos responden de muy diversas formas, dependiendo de sus características individuales.

**enfoque del desarrollo cognoscitivo** Enfoque de la cognición que se centra en los cambios que tienen lugar con la edad.

**enfoque del procesamiento de la información** Enfoque para comprender la cognición que pretende delinear las etapas del proceso de pensamiento y cómo se concatenan.

**enfoque por componentes** Descripción del enfoque del procesamiento de la información a la cognición, con la que se indica que éste opera la división de los procesos de pensamiento en varios componentes.

**enfoque psicométrico** Intento de comprender la cognición humana evaluando las facultades cognoscitivas en pruebas de inteligencia.

**entrevista** Método de investigación que consiste en hacer preguntas a las personas siguiendo un formato de conversación, para que éstas respondan con sus propias palabras.

**Escala Wechsler de Inteligencia para adultos (WAIS-III)** Prueba de inteligencia para personas de 16 años en adelante, con seis subescalas verbales y cinco de ejecución.

**Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC-III)** Prueba de inteligencia para niños de seis a 16 años, con seis subpruebas verbales y cinco de ejecución.

**esclavitud por deudas** Estado de una persona que tiene deudas y empeña su trabajo o el trabajo de sus hijos como pago.

**espermarquia** En la pubertad, inicio de la producción de esperma en los testículos.

**esquema** Estructura mental para organizar e interpretar la información.

**estadio** Periodo en el que se organizan las habilidades en forma coherente e relacionada.

**estadio preoperacional** Estadio cognoscitivo que va de los dos a los siete años, durante la cual el niño se vuelve capaz de representar el mundo simbólicamente (por ejemplo, con el lenguaje) pero aún

está muy limitado en cuanto a su habilidad de usar operaciones mentales.

**estadio sensoriomotor** Estadio cognoscitivo de los primeros dos años de vida, que consiste en aprender a coordinar las actividades de los sentidos con las actividades motrices.

**estado de ánimo depresivo** Periodo perdurable de tristeza, sin ningún otro síntoma relacionado con la depresión.

**estatus socioeconómico (ESE)** Clase a la que pertenece una persona o grupo social; incluye escolaridad, monto de ingresos y estatus ocupacional.

**estereotipo** Suposición de que otros poseen ciertas características por el solo hecho de ser miembros de determinado grupo.

**estilo** Características distintivas de la cultura juvenil, incluyendo imagen, comportamiento y argot.

**estilo de crianza tradicional** Forma de crianza característica de las culturas tradicionales, muy sensible y muy exigente, que no alienta la discusión y el debate, sino que espera conformidad en virtud de unas ideas culturales sustentadas en la autoridad del padre.

**estilos de crianza** Pautas de conducta de los padres en la relación con sus hijos.

**estirón de crecimiento de la adolescencia** Rápido incremento de estatura que se da al inicio de la pubertad.

**estradiol** Estrógeno más importante en el desarrollo de la pubertad en las chicas.

**estrógenos** Hormonas sexuales que tienen concentraciones particularmente altas en las mujeres a partir de la pubertad y que son causa de la mayoría de las características sexuales femeninas primarias y secundarias.

**estructura familiar** Características exteriores de una familia, como el hecho de si los padres están casados o no.

**estructura mental** Organización de las habilidades cognoscitivas dentro de un esquema individual, tal que el pensamiento sobre todos los aspectos de la vida es un reflejo de dicha estructura.

**estudiantes superdotados** Estudiantes que tienen habilidades inusualmente altas en materias académicas, arte o música.

**estudio longitudinal** Estudio en el que los datos son recolectados de los participantes en más de una ocasión.

**estudio naturalista** Situación que ocurre de forma natural, pero que proporciona información científica interesante para el observador inteligente.

**estudio transversal** Estudio que examina a los individuos en un punto en el tiempo.

**estudios de adopción** Estudios de padres e hijos adoptados. Útiles para aclarar el problema de los efectos pasivos genotipo-ambiente, ya que los padres biológicos proporcionaron los genes a los adolescentes, mientras que los padres adoptivos proveen el ambiente en el que estos jóvenes crecen.

**estudios de campo** Estudios en los que se observa el comportamiento de las personas en su ambiente natural.

**ethos** Ideas acerca de la educación que caracterizan a una escuela como un todo.

**etnografía** Libro que presenta las observaciones de un antropólogo sobre la vida en una cultura particular.

**exclusión de la identidad** Estatus de identidad en el que los jóvenes no han experimentado con muchas posibilidades, pero sin embargo se han comprometido con determinadas elecciones; es un compromiso sin exploración.

**exosistema** En la teoría ecológica de Bronfenbrenner, instituciones sociales como las escuelas, instituciones religiosas, sistemas de gobierno y medios de comunicación.

**extremidades** Pies, manos y cabeza.

**exuberancia** *Véase* **sobreproducción**

**fábula personal** Convencimiento de la singularidad personal. Abarca también el sentido de invulnerabilidad a las consecuencias de correr riesgos.

**factor de protección** Características de los jóvenes que están relacionadas con la baja probabilidad de que participen en conductas arriesgadas.

**falso yo** Yo que una persona presenta ante los demás mientras se da cuenta de que no representa lo que piensa y siente en realidad.

**familia de dos ingresos** Familia en la que ambos padres trabajan por un salario.

**familismo** Concepto de vida en familia característico de las culturas latinas, en el que se destacan el amor, la cercanía y las obligaciones mutuas de la vida familiar.

**fase de estatus** En el modelo de amor adolescente de Brown, segunda fase, en la que los adolescentes empiezan a ganar confianza en sus destrezas para relacionarse con parejas románticas potenciales y empiezan a formar sus primeras relaciones románticas. Evalúan no sólo cuánto les gusta y atrae otra persona, sino también el efecto en su estatus ante amigos y pares.

**fase de iniciación** En el modelo de Brown del desarrollo del amor adolescente, primera fase, generalmente en la adolescencia temprana, cuando se inician las primeras exploraciones tentativas de los intereses románticos. Por lo regular es superficial y breve, y está llena de ansiedad, temor y excitación.

**fase de vinculación** En el modelo de desarrollo de Brown de amor adolescente, fase final, en la que la relación romántica se torna más perdurable y seria y la pareja empieza a ponderar la posibilidad de un compromiso de por vida.

**fase del cariño** En el modelo de Brown de amor adolescente, tercera fase, en la que los adolescentes se conocen mejor y se expresan sentimientos más profundos, a la vez que tienen más actividades sexuales.

**fe individual reflexiva** Término de Fowler para la etapa de la fe más característica de la adolescencia tardía y adultez emergente, en la que las personas se apoyan menos en lo que sus padres creen y adoptan una fe más individualizada basada en el cuestionamiento de sus ideas, en la que asimilan su experiencia personal a sus convicciones.

**fe poética convencional** Término de Fowler para la etapa del desarrollo de la fe más característica de la adolescencia temprana, en la que las personas están más concientes del simbolismo utilizado por su fe y la comprensión religiosa se torna más compleja, en el sentido de que los adolescentes más jóvenes se convencen de que existen varias formas de conocer la verdad.

**feromonas** Compuestos químicos trasportados por el aire, producidos por las glándulas sudoríparas, que tienen efecto en otros mamíferos de la misma especie.

**formato de consentimiento** Declaración escrita que entrega un investigador a los posibles participantes de un estudio, informándoles de quién realiza el estudio y cuáles son los objetivos, además de lo

que representa su participación, incluyendo los riesgos potenciales.

**fuentes de significado** Ideas y convicciones que las personas aprenden como parte de la socialización, indican lo que es importante, lo que debe ser valorado, por lo que se debe vivir y cómo explicar y ofrecer consuelo por la mortalidad del individuo.

**funciones afectivas** Funciones emocionales de la familia, concernientes al amor, crianza y apego.

**gametos** Células reproductoras, distintivas de cada sexo (los óvulos en los ovarios de las mujeres y el esperma en los testículos de los hombres).

**generalizable** Característica de una muestra que se refiere al grado en el que los resultados basados en la muestra sirven para realizar afirmaciones precisas acerca de la población de interés.

**género** Categorías sociales de masculino y femenino, establecidas de acuerdo con las ideas y prácticas culturales, y no debido a la biología.

**globalización** Integración mundial tecnológica y económica creciente, que hacen que cada vez más partes del mundo estén conectadas y sus culturas se parezcan más.

**gónadas** Ovarios y testículos. También llamadas *glándulas sexuales.*

**gonadotropinas** Hormonas (HEF y HL) que estimulan el desarrollo de los gametos.

**grado de relación** Cualidad de tener una cercanía emocional con otra persona.

**grupo control** En la investigación experimental, grupo que no recibe el tratamiento.

**grupo de amigos** Pequeños grupos de amigos que se conocen bien, hacen cosas juntos y forman un grupo social estable.

**grupo experimental** En investigación experimental, grupo que recibe el tratamiento.

**grupos sociales** Grandes grupos de adolescentes unidos por su reputación.

**guión activo** Guión de citas, más común para hombres que para mujeres, que incluye cómo iniciar la cita, decidir a dónde ir, dominar reglas sociales (por ejemplo, conducir el auto y abrir las puertas) e iniciar el contacto sexual.

**guión alternativo** De acuerdo con Brake, identidad temporal que se adquiere por participar en la cultura juvenil y que es diferente del guión o estilo de vida seguido por la mayoría de los adultos.

**guión reactivo** Guión de citas, más común para las mujeres que para los hombres, que se centra en el dominio privado (por ejemplo, pasar tiempo considerable en el arreglo y vestido antes de la cita), responder a los gestos de la cita en el dominio público (por ejemplo, que pasen por ella, esperar a que él abra la puerta) y responder a sus iniciativas sexuales.

**guiones de citas** Modelos cognoscitivos que guían las interacciones en las citas.

**guiones sexuales** Marcos cognoscitivos diferentes para hombres y mujeres, para comprender cómo debe procederse y cómo se interpretan las experiencias sexuales.

**habilidades sociales** Destrezas para manejar las relaciones sociales y llevarse bien con los demás.

**hajib** Vestimenta que cubre el pelo y la mayor parte de la cara, usada por muchas niñas y mujeres en las sociedades musulmanas.

**herencia simbólica** Conjunto de ideas y conocimientos, implícitos y explícitos, acerca de personas, sociedad, naturaleza y divinidad que sirven como guía para la vida en una cultura. Se expresa simbólicamente a través de historias, canciones, ritos, objetos y lugares sagrados.

**hipófisis** Glándula de poco más de un centímetro, localizada en la base del cerebro, que secreta gonadotropinas como parte de la preparación del cuerpo para la reproducción.

**hipotálamo** "Glándula maestra", localizada en la parte inferior del cerebro, debajo de la corteza. Afecta numerosos aspectos del funcionamiento fisiológico y psicológico, y estimula y regula la producción de hormonas de otras glándulas, entre ellas las que tienen que ver con la iniciación de la pubertad.

**hipótesis** Ideas, basadas en una teoría o investigación previa, que un académico desea probar en un estudio científico.

**hipótesis de distanciamiento** Hipótesis de que podría ser producto de la evolución que los jóvenes se aparten de sus padres cuando alcanzan la madurez sexual para que encuentren pareja y se reproduzcan con personas que no pertenecen a la familia, lo que evita los problemas genéticos que son consecuencia del incesto.

**hipótesis de intensificación de género** Hipótesis de que las diferencias psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres se acentúan en la adolescencia debido a la intensificación de las presiones de la socialización para asumir los papeles de género preescritos por la cultura.

**hombría apasionada** Término de Anthony Rotundo para la norma de hombría en el siglo XX en Estados Unidos, en la que la expresión personal y el gozo remplazan al control y la negación de uno mismo como las virtudes supremas que los jóvenes deben aprender en el curso de volverse hombres.

**hombría autogenerada** Término de Anthony Rotundo para la norma de hombría en los Estados Unidos del siglo XIX, en la que se esperaba cada vez más que los hombres se independizaran de su familia en la adolescencia y adultez emergente como parte del crecimiento.

**hombría comunal** Término acuñado por Anthony Rotundo para designar la norma de hombría en la América colonial de los siglos XVII y XVIII, en la que el centro de lo que se esperaba de los hombres era prepararse para asumir las responsabilidades del papel adulto masculino en el trabajo y el matrimonio.

**homofobia** Miedo y odio hacia los homosexuales.

**hormona adrenocorticotropica (HACT)** Hormona que causa que las glándulas suprarrenales incrementen la producción de andrógeno.

**hormona estimulante del folículo (HEF)** Hormona que junto con la hormona luteinizante (HL) estimula el desarrollo de los gametos y las hormonas sexuales en ovarios y testículos.

**hormona liberadora de gonadotropina (HLGn)** Hormona secretada por el hipotálamo que causa que la hipófisis excrete gonadotropinas.

**hormona luteinizante (HL)** Junto con la HEF (hormona estimulante del folículo), hormona que estimula el desarrollo de los gametos y las hormonas sexuales en los ovarios y los testículos.

**hormonas** Compuestos químicos secretados por las glándulas del sistema endocrino, que afectan el desarrollo y

funcionamiento del cuerpo, incluyendo el desarrollo durante la pubertad.

**hormonas sexuales** Andrógenos y estrógenos que incitan el desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias.

**ideas culturales** Ideas predominantes en una cultura acerca de lo correcto y lo incorrecto, lo que es lo más importante en la vida y cómo debe ser vivida. También comprenden las ideas acerca de dónde y cómo se originó la vida y qué sucede después de la muerte.

**identidad** Percepciones del individuo de sus características y habilidades, creencias y valores, relaciones con otros y el lugar de su vida en el mundo.

**identidad de género** Comprensión que los niños tienen de sí mismos como hombres o mujeres, que se alcanza aproximadamente a los tres años.

**identidad frente a confusión de identidad** Término de Erikson para la crisis característica de la adolescencia, en la que los individuos siguen un camino sano al establecimiento de un sentido claro y definido de quiénes son y qué lugar ocupan en el mundo o siguen la alternativa no saludable de no formar una identidad estable y segura.

**identidad híbrida** Identidad que integra elementos de varias culturas.

**identidad negativa** Término de Erikson para la identidad basada en lo que la persona ha visto retratado como lo más indeseable o peligroso.

**identidad posmoderna** Concepción de la identidad como compleja y muy variable según los contextos y el tiempo.

**identificaciones** Relaciones establecidas con otros, especialmente durante la niñez, en las que el amor por la otra persona lleva a querer ser como esa persona.

**imagen** En la descripción de Brake de las características de la cultura juvenil, tipo de vestimenta, corte de cabello joyería y otros aspectos de la apariencia.

**imagen personal** Evaluación que hace la persona de sus cualidades y relaciones con otros. Se relaciona estrechamente con la autoestima.

**inclusión** Política de luchar para lograr que la educación para los adolescentes con discapacidades sea similar a las experiencias de otros adolescentes, haciendo que asistan y aprendan en salones de clases regulares lo más posible. También conocido como *integración*.

**individualismo** Sistema cultural de ideas que destaca el atractivo de la independencia, autosuficiencia y expresión personal.

**influencias ambientales no compartidas** Influencias que experimentan de forma diferente los hermanos de la misma familia; por ejemplo, cuando los padres se comportan de manera distinta con sus hijos.

**inteligencia cristalizada** Conocimiento acumulado y juicio enriquecido basado en la experiencia.

**inteligencia fluida** Habilidades mentales de velocidad de análisis, procesamiento y reacción a la información.

**interacciones activas genotipo-ambiente** Interacciones que ocurren cuando la gente busca ambientes que correspondan a sus características genotípicas.

**interacciones evocativas genotipo-ambiente** Interacciones que suceden cuando las características heredadas por una persona, provocan respuestas de otros en el ambiente.

**interacciones pasivas genotipo-ambiente** Situación de las familias biológicas en la que los padres proveen tanto genes como ambiente para sus hijos, lo que dificulta separar los efectos de los genes y del ambiente en el desarrollo de los hijos.

**interdependencia** Red de compromisos, apegos y obligaciones que existen en algunos grupos humanos.

**intervalo de reacción** Término que significa que los genes establecen un rango de desarrollo posible y el ambiente determina si el desarrollo tiene lugar dentro de dicho rango.

**intervenciones** Programas que tienen la intención de cambiar las actitudes o comportamiento de los participantes.

**intimidación** En las relaciones entre pares, afirmación agresiva del poder de una persona sobre otra.

**intimidad** Grado en que dos personas comparten conocimientos personales, pensamientos y sentimientos.

**intimidad frente a aislamiento** Término de Erikson para denominar la dificultad central de los jóvenes adultos. El individuo encara la disyuntiva de comprometerse con otra persona en una relación íntima o aislarse como consecuencia de la incapacidad de establecer relaciones íntimas duraderas.

**introspección** Capacidad para pensar acerca del propio yo y las características, habilidades, motivaciones y deseos personales.

**investigación etnográfica** Investigación en la que los estudiosos pasan mucho tiempo entre las personas que desean estudiar, al grado de que viven entre ellas.

**IRMF (imagenología por resonancia magnética funcional)** Técnica para medir la función cerebral durante una actividad.

**Jean Piaget** Importante psicólogo suizo, conocido por sus teorías del desarrollo cognoscitivo y moral.

**jóvenes** Término común para la adolescencia y la adultez emergente.

**juicio reflexivo** Capacidad de evaluar la precisión y coherencia lógica de evidencias y argumentos.

**juventud** Antes del final del siglo XIX, término utilizado para referirse a las personas en su adolescencia y hasta aproximadamente los 25 años.

**labios mayores** Parte de la vulva.

**labios menores** Parte de la vulva.

**lamarckiano** Dícese de las ideas de Lamarck, populares a finales del siglo XIX e inicios del XX, en las que se establece que la evolución es resultado de la experiencia acumulada, de manera que los organismos pasan sus características de una generación a la siguiente en la forma de memorias y características adquiridas.

**licencia de aprendizaje** En los programas para la obtención de la licencia, etapa en la que el joven adquiere experiencia de conducir bajo la supervisión de un conductor experimentado.

**licencia definitiva** En los programas para adquirir la licencia, etapa final, en la que el joven tiene los mismos privilegios de manejo que los adultos.

**licencia restringida** En los programas de obtención de la licencia, etapa en la que se permite a los adolescentes conducir sin supervisión, pero con restricciones más estrictas que las que se aplican a los adultos.

**lóbulos frontales** Parte del cerebro inmediatamente detrás de la frente. Se sabe que atañe a las funciones cerebrales

superiores, como la anticipación y el análisis de problemas complejos.

**logro de identidad** Estatus de identidad de la gente joven que ha realizado elecciones personales, ocupacionales e ideológicas firmes, después de un periodo de exploración de las alternativas.

**machismo** Ideología de hombría, común en las culturas latinas, que subraya el dominio de los hombres sobre las mujeres.

**macrosistema** En la teoría ecológica de Bronfenbrenner, amplio sistema de valores e ideas culturales y los sistemas económicos y gubernamentales que se ha construido sobre tales ideas y valores.

**maduración** Proceso de desarrollo de habilidades de base genética, con influencia limitada del ambiente.

**magnitud del efecto** Diferencia entre dos grupos en un metaanálisis, representada por la letra *d*.

**marginalidad** En la formación de la identidad étnica, rechazo de la cultura de origen y sentimiento de ser rechazado al mismo tiempo por la cultura mayoritaria.

**"matados"** Entre los adolescentes, grupo conocido porque carece de destrezas sociales.

**materia gris** Capa exterior del cerebro, donde se da el mayor crecimiento celular.

**matrimonio arreglado** Matrimonio que no deciden los cónyuges, sino otros, generalmente los padres u otros ancianos de la familia.

**máxima obtención de oxígeno (V02 máx)** Medida de la capacidad del cuerpo para tomar oxígeno y transportarlo a los órganos. El máximo se encuentra entre los 20 y 25 años.

**mediación en el divorcio** Situación en la que un mediador profesional ayuda a los padres que se están divorciando a negociar un acuerdo aceptable para ambos.

**mediana** En una distribución de puntuaciones, punto en el que una mitad de la población puntúa por arriba y la otra por debajo.

**medidas** Métodos e instrumentos utilizados en estudios científicos.

**memoria a largo plazo** Memoria para la información que está en el almacén de largo plazo, de modo que pueda ser recuperada después de un tiempo en el que no se le ha puesto atención.

**memoria de trabajo** Aspecto de la memoria a corto plazo que se refiere al lugar donde se almacena la información mientras es comprendida y analizada.

**menarquia** Primer periodo menstrual de las chicas.

**menores infractores** Personas que el sistema legal define como más jóvenes que el estatus de adulto.

**mensaje de texto** Comunicación a través de teléfonos celulares, que consiste en escribir un mensaje en la pantalla del celular y enviarlo como si fuera un mensaje de correo electrónico.

**mesosistema** En la teoría ecológica de Bronfenbrenner, red de conexiones entre los microsistemas.

**metaanálisis** Técnica estadística que integra los datos de muchos estudios en un análisis estadístico completo.

**metacognición** Capacidad para "pensar acerca del pensamiento" que permite a los adolescentes y a los adultos vigilar y razonar acerca de sus procesos de pensamiento.

**metalero** Entre los adolescentes, grupo conocido por su gusto por la música *heavy metal*.

**método científico** Forma sistemática de encontrar respuestas a preguntas o problemas. Incluye criterios de muestreo, procedimiento y mediciones.

**método de investigación experimental** Método de investigación que supone asignar de forma aleatoria a los participantes a un grupo experimental que recibe un tratamiento y a un grupo control que no recibe el tratamiento, para después comparar a ambos grupos en una segunda prueba.

**método de muestreo de experiencias** Método de investigación en el que los sujetos llevan localizadores, generalmente durante una semana. Cuando se les llama durante el día en horas elegidas de forma aleatoria, deben registrar varias características sobre su experiencia en ese momento.

**microsistema** Término de Bronfenbrenner para los contextos en que las personas viven su existencia diaria, como las relaciones con sus padres, hermanos, pares y amigos, maestros y patrones.

**mielinización** Proceso de formación de mielina, la capa de grasa que envuelve la parte principal de la neurona. La mielina realiza la función de mantener las señales eléctricas del cerebro en una ruta y de incrementar su velocidad.

**mikveh** Entre los judíos ortodoxos, baño ritual tradicional realizado por las mujeres siete días después de terminar su periodo menstrual, como una forma de liberarse de la suciedad que se cree está asociada con la menstruación.

**mitad olvidada** Aproximadamente la mitad de los jóvenes estadounidenses que ingresan a la fuerza de trabajo después de la preparatoria en lugar de inscribirse a la universidad.

**mnemotécnicas** Estrategias de memorización.

**modelo de diátesis-estrés** Teoría que afirma que los trastornos mentales son consecuencia de la combinación de una diátesis (vulnerabilidad biológica) y de estresores ambientales.

**modelo de trabajo interno** En la teoría del apego, término para el marco teórico cognoscitivo, basado en las relaciones del lactante con el cuidador primario, que dan forma a las expectativas y relaciones con los demás a lo largo de la vida.

**modelo del estatus de identidad** Enfoque para conceptuar e investigar el desarrollo de la identidad que clasifica a las personas en una de cuatro categorías de identidad: exclusión, difusión, moratoria o de logro.

**"modernos"** Entre los adolescentes, grupo conocido por tener el estatus social más alto. También conocido como *populares*.

**moralidad autónoma** Termino de Piaget para designar el periodo de desarrollo moral que va de aproximadamente los 10 a los 12 años durante el cual se acentúa la conciencia de que las reglas morales son convenciones sociales que pueden ser cambiadas a voluntad.

**moralidad heterónoma** Término de Piaget para el periodo del desarrollo moral que va aproximadamente de los cuatro a los siete años de edad, en el que las reglas morales son percibidas como una cualidad fija y sacra, son otorgadas por figuras de autoridad, y sólo estas figuras pueden alterarlas.

**moratoria de la identidad** Estatus de identidad con exploración pero sin compromiso, en el que los jóvenes ensayan diferentes posibilidades personales, ocupacionales e ideológicas.

**moratoria psicosocial** Término de Erikson para el periodo de la adolescencia en el que se posponen las responsabilidades adultas mientras los jóvenes ensayan yoes posibles.

**movimiento de estudio infantil** Grupo que a finales del siglo XIX, dirigido por G. Stanley Hall, se dedicó a la investigación del desarrollo infantil y adolescente y a mejorar las condiciones de niños y jóvenes en la familia, escuela y lugar de trabajo.

**movimiento feminista** Iniciativa organizada en el siglo XX, con el fin de obtener mayores oportunidades y derechos para las mujeres.

**muestra** Personas incluidas en un estudio, con las que se pretende representar la población de interés.

**muestra aleatoria** Técnica de muestreo en la que las personas seleccionadas para participar en un estudio son elegidas al azar, lo que significa que ninguna tiene una mejor o peor oportunidad que las demás de ser seleccionada.

**muestreo estratificado** Técnica de muestreo en la que los investigadores seleccionan participantes para que todas categorías estén representadas en igual proporción a su presencia en la población.

**muestreo** Técnica de recabar datos sobre un conjunto de los miembros de un grupo.

**mutilación genital** Rito de la pubertad común en las culturas africanas, en el que se extirpan partes de los genitales femeninos. También conocido como *circuncisión femenina.*

**nerds** Entre los adolescentes, grupo conocido por rendir bien en la escuela pero carecer de destrezas sociales. También conocidos como *ñoños.*

**neuronas** Células del sistema nervioso, incluyendo el cerebro.

**nivel de exigencia** Grado en que los padres establecen reglas y expectativas de comportamiento y exigen que sus hijos las obedezcan.

***normales*** Entre los adolescentes, aquellos que no se incorporan a ningún grupo distintivo.

**normas por edad** Técnica para preparar una prueba psicológica, en la que se establece una puntuación característica de cada edad examinando una muestra aleatoria grande de personas de muchas regiones y ambientes sociales.

**notificación a los padres** Requisito legal, en algunos estados de Estados Unidos, según el cual los menores deben notificar a sus padres antes de someterse a un aborto.

**novedad e intensidad** Dos características que se cree que están en la base del rasgo de personalidad de búsqueda de sensaciones.

**núcleo organizacional** Término aplicado particularmente al desarrollo cognoscitivo, que significa que éste afecta todos los ámbitos de pensamiento, sin que importe de qué se trate.

**nuevas destrezas básicas** Destrezas identificadas por Murnane y Levy que necesitan los egresados de preparatoria que quieren tener los mejores trabajos de la nueva economía informatizada.

**ñoños** Entre adolescentes, grupo conocido por su buen desempeño académico, pero su carencia de destrezas sociales. También se conocen como nerds.

**observación participante** Método de investigación que consiste en tomar parte en diferentes actividades con las personas que se estudia para aprender acerca de ellas.

**obtención gradual de la licencia para conducir** Programa que concede a los jóvenes privilegios limitados de conducción cuando reciben por primera vez su licencia. Los privilegios se incrementan gradualmente si no se falta a las restricciones.

**Occidente** Cultura mayoritaria de Estados Unidos, Canadá, Europa Occidental, Australia y Nueva Zelanda. Son características comunes la industrialización, economía de mercado libre y democracia representativa.

**ontogenético** Dícese de lo que ocurre de forma natural en el curso del desarrollo como parte de la maduración normal; es decir, impulsado por procesos innatos, en lugar de por estimulación ambiental o por una costumbre cultural.

**operaciones concretas** Estadio cognoscitiva que va de los siete a los 11 años en la que los niños aprenden a utilizar las operaciones mentales pero están limitados a aplicarlas a las situaciones concretas y observables, no a las hipotéticas.

**operaciones formales** Estadio cognoscitivo que va de los 11 años en adelante, en la que la persona aprende a pensar sistemáticamente en posibilidades e hipótesis.

**Organización Internacional del Trabajo (OIT)** Organización que pretende impedir que niños y adolescentes sean explotados en el trabajo.

**orientación a la justicia** Orientación moral en la que se da un gran valor a los principios abstractos de justicia, igualdad e imparcialidad.

**orientación al cuidado** Término de Gilligan para la orientación moral que toma las relaciones con otros como la base del razonamiento moral.

**óvulo** Huevo maduro que se desarrolla en los ovarios cada 28 días aproximadamente.

**padre custodio** Padre que vive en la misma casa que los hijos después del divorcio.

**padres autoritarios** Estilo de crianza en el que los padres son muy exigentes pero poco sensibles; por ejemplo, exigen obediencia de sus hijos y castigan su desobediencia sin atenuantes, al tiempo que les muestran poca calidez o afecto.

**padres con autoridad** Estilo de crianza en el que los padres son muy exigentes y muy sensibles; por ejemplo, aman a sus hijos pero también fijan normas claras de comportamiento y les explican sus motivos.

**padres no comprometidos** Estilo de crianza en el que los padres son poco exigentes y sensibles y participan poco en el desarrollo de sus hijos.

**padres permisivos** Estilo de crianza en el que los padres son poco exigentes y muy sensibles. Muestran amor y afecto hacia sus hijos, pero son permisivos respecto a las normas de conducta.

**países en desarrollo** Originalmente culturas tradicionales y preindustrializadas que están en proceso de volverse industrializadas.

**países industrializados** Países occidentales (y orientales como Japón y Corea del Sur). Todos tienen economías muy desarrolladas, basadas fundamentalmente en servicios e información.

**papeles de género** Ideas culturales sobre los trabajos, apariencia y otros aspectos del comportamiento que distinguen a los hombres de las mujeres.

**papeles** Posiciones sociales definidas de una cultura, que incluyen especificaciones de comportamiento, estatus y relaciones con los demás. Por ejemplo: identidad sexual, edad y clase social.

**pares** Personas que comparten algún aspecto de estatus, como tener la misma edad.

**participación guiada** Interacción de enseñanza entre dos personas (a menudo un adulto y un niño o un adolescente), al participar en una actividad valiosa para la cultura.

**patriarcal** Reglas o sistema social en el que los hombres dominan y se limitan los derechos y oportunidades de las mujeres.

**pensamiento abstracto** Pensamiento que se vale de símbolos, ideas y conceptos.

**pensamiento complejo** Pensamiento que toma en cuenta múltiples conexiones e interpretaciones, como la metáfora, la sátira y el sarcasmo.

**pensamiento crítico** Pensamiento que consiste en no sólo memorizar información, sino analizarla, hacer juicios sobre su significado, relacionarla con otra información y considerar las formas en las que puede ser válida o no válida.

**pensamiento dialéctico** Pensamiento que se desarrolla cuando inicia la adultez emergente y en el que se acrecienta gradualmente la conciencia de que la mayoría de los problemas no tienen una solución única y que deben ser abordados con información crucial que falta.

**pensamiento dualista** Tendencia cognoscitiva a ver situaciones y temas en términos polarizados, absolutos, en blanco y negro.

**pensamiento múltiple** Enfoque cognoscitivo en el que se reconoce que hay más de un punto de vista legítimo de las cosas y de que puede ser difícil justificar la propia posición como la verdadera o la exacta.

**pensamiento posformal** Pensamiento que va más allá de las operaciones formales y requiere mayor conciencia de la complejidad de las situaciones de la vida real, como en el recurso al pragmatismo y el juicio reflexivo.

**percepción de uno mismo** Visión de la persona de sus características y habilidades. Se relaciona estrechamente con la autoestima.

**periodo de latencia** Periodo común en las enfermedades de transmisión sexual, que va del momento en el que la persona se infecta al momento en que aparecen los síntomas.

**pico de la adolescencia media** En la investigación sobre la depresión, máximo riesgo de ánimo depresivo que se da en la adolescencia media.

**piedad filial** Doctrina de Confucio, común entre muchas sociedades asiáticas, de que los hijos están obligados a respetar, obedecer y reverenciar a sus progenitores, especialmente al padre.

**población** Grupo completo de personas de interés en un estudio.

**poda sináptica** Después de la **sobreproducción**, el proceso por el que se reduce el número de sinapsis en el cerebro, con lo que este órgano funciona más rápida y eficientemente pero con menor flexibilidad.

**populares** Entre los adolescentes, grupo conocido por tener el estatus social más alto. También conocidos por *imponer tendencias*.

**porte** En la descripción de Brake de las culturas juveniles, formas de gesticular, modo de andar y postura distintivas.

**pragmatismo** Pensamiento que consiste en adaptar el razonamiento lógico a las restricciones prácticas de las situaciones reales.

**pregunta abierta** Formato de cuestionario que consiste en escribir las respuestas a cada pregunta.

**pregunta cerrada** Formato de cuestionario en el que se pide elegir entre las respuestas específicas proporcionadas para cada reactivo.

**preparación del papel** Resultado de la socialización que incluye la preparación para los papeles ocupacionales, de género y en instituciones como matrimonio y paternidad.

**preparatoria integral** Forma de la preparatoria en Estados Unidos que surgió en la década de 1920 y que aún predomina en la actualidad. Abarca una gama amplia de funciones e incluye materias de educación general, preparación para la universidad y capacitación vocacional.

**primera generación** Estatus de las personas que nacieron en un país y emigraron a otro país.

**problema del péndulo** Prueba clásica de Piaget para las operaciones formales, en la que se les pide a las personas que expliquen qué determina la velocidad a la que un péndulo oscila de un lado a otro.

**problemas externalizados** Problemas dirigidos al exterior, como delincuencia y peleas.

**problemas internalizados** Problemas como depresión y ansiedad que se dan cuando las personas vuelcan su angustia al interior, hacia sí mismas.

**procedimiento** Criterios fijos para la realización de un estudio. Incluye el consentimiento informado y ciertas reglas para evitar sesgos en la recolección de datos.

**proceso de familia** Cualidad de las relaciones entre los miembros de una familia.

**procrear** En los parámetros de la hombría de las culturas tradicionales, requisito de tener una función sexual capaz de engendrar hijos.

**programas de abstinencia plus** Programas de educación sexual que animan a los adolescentes a retrasar los contactos sexuales, al tiempo que se proporciona información anticonceptiva a quienes optan por participar en actividades sexuales.

**promoción de la salud** Esfuerzos para reducir los problemas de salud de los jóvenes animándolos a cambiar los comportamientos que los ponen en riesgo.

**propensión y oportunidad** Dos factores que algunos sociólogos creen que explican toda desviación. *Propensión* significa motivación para comportarse de forma anómala.

**proteger** En los parámetros de la hombría de las culturas tradicionales, requisito de ser capaz de proteger a la familia propia y comunidad de atacantes humanos y animales.

**proveer** En los parámetros de la hombría de las culturas tradicionales, requisito de ser capaz de ganar el sustento para uno mismo, para la mujer y los hijos.

**Proyecto Adolescencia de Harvard** Proyecto iniciado por Beatrice y John Whiting de la Universidad de Harvard en 1980, en el que enviaron a jóvenes becarios a realizar investigación etnográfica en siete culturas del mundo.

**prueba piloto** En investigación, prueba de las mediciones en un pequeño número de participantes, antes de iniciar el estudio mayor, para asegurarse de que las medidas son válidas y confiables.

**pruebas de desempeño** En las pruebas de CI de Wechsler, pruebas que examinan las habilidades de atención, percepción espacial y velocidad de procesamiento.

**psicohistoria** Análisis psicológico de figuras históricas importantes.

**psicología cultural** Enfoque de la psicología humana en el que se subraya que el funcionamiento psicológico no puede separarse de la cultura en la que se encuentra.

**pubertad** Cambios en la fisiología, anatomía y funcionamiento físico que hacen que una persona se convierta en un adulto maduro biológicamente y que preparan el cuerpo para la reproducción sexual.

**punto de regulación** Concentración óptima de hormonas en el cuerpo. Cuando se alcanza este punto, las respuestas de las glándulas del ciclo de retroalimentación reducen la producción de hormonas sexuales.

**purga** Vómito autoinducido que sigue a un atracón en personas que tienen bulimia.

**Ramadán** Mes en el año musulmán que conmemora la revelación divina del Corán al profeta Mahoma. Es obligatorio ayunar del amanecer al anochecer de cada día y abstenerse de todas las indulgencias sensuales.

**rasgos expresivos** Características de personalidad adscritas a las mujeres, como la delicadeza y complacencia, que recalcan las emociones y las relaciones.

**rasgos instrumentales** Características de personalidad como confianza y fuerza, que de ordinario se atribuyen a los hombres y que recalcan la acción y el logro.

**rave** Fiesta improvisada donde se baila toda la noche.

**razonamiento combinatorio** Destreza cognoscitiva de generar todas las posibles combinaciones de un conjunto de elementos.

**razonamiento convencional** En la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, estado de razonamiento moral en el que la persona acepta el valor de conformarse a las expectativas morales de otros. Lo que es correcto es aquello que vaya de acuerdo con las reglas establecidas por la tradición y las autoridades.

**razonamiento hipotético-deductivo** Término de Piaget para el proceso mediante el cual el pensador operacional formal prueba sistemáticamente las posibles soluciones a un problema y llega a una respuesta que puede ser defendida y explicada.

**razonamiento posconvencional** En la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, nivel en el que el razonamiento moral se basa en los juicios independientes del individuo y no en consideraciones egocéntricas o de lo que los demás perciben como correcto o incorrecto.

**razonamiento preconvencional** En la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, nivel en el que el razonamiento moral se basa en percepciones de la probabilidad de obtener recompensas y castigos externos.

**razonamiento proporcional** Destreza cognoscitiva para comprender cómo se relacionan diversas variables en una situación dada.

**recapitulación** Teoría, ahora desacreditada, que sostenía que en el desarrollo de cada individuo se recapitula el desarrollo evolutivo de toda la especie.

**reduccionismo** Acto de descomponer un fenómeno en partes separadas al extremo de que se pierden significado y coherencia del fenómeno como totalidad.

**relación de complicidad** Entre hermanos, relación en la que se tratan como amigos.

**relación de crítica** Entre hermanos, relación caracterizada por conflictos y bromas.

**relación de cuidador** Entre hermanos, relación en la que un hermano cumple funciones paternales para otro.

**relación de rivalidad** Entre hermanos, relación en la que compiten y miden su éxito unos con otros.

**relación diádica** Relación entre dos personas.

**relación ocasional** Entre hermanos, relación sin intensidad emocional y en la que tienen poco que ver uno con otro.

**relativismo** Habilidad cognoscitiva de reconocer la legitimidad de puntos de vista opuestos, pero que también consiste en comparar los méritos relativos de estos puntos de vista.

**representativa** Característica de una muestra que se refiere al grado en que representa con precisión a la población de interés.

**revisión arbitrada** Cuando la credibilidad e importancia científica de un artículo o libro de un académico son evaluadas por colegas (es decir, otros académicos).

**salir del clóset** Para los homosexuales, proceso de aceptar su homosexualidad y revelarla a sus amigos, familiares y otros.

**secular** Dícese de lo que se basa en ideas y valores laicos.

**secundaria** Escuelas a las que van los adolescentes. Comprenden una escuela media básica y una escuela media superior.

**segunda generación** Estatus de las personas que nacieron en el país en el que residen, pero cuyos padres nacieron en un país diferente.

**segundo turno** Turno de trabajo doméstico desempeñado en el hogar por las mujeres después de que han completado su primer turno en un centro de trabajo.

**semenarquia** Primera eyaculación.

**sensibilidad** Grado en que los padres están atentos a las necesidades de sus hijos y expresan amor, calidez y preocupación por ellos.

**separación** En la formación de la identidad étnica, enfoque que exige asociarse sólo con los miembros del propio grupo étnico y rechazar las formas de la cultura mayoritaria.

**servicio comunitario** Trabajo voluntario ofrecido como contribución a la comunidad, sin compensación monetaria.

**servicio del ciclo de la vida** Periodo que va del final de la adolescencia al inicio de

la década de los veinte años, en el que los jóvenes de los siglos XVII al XIX se dedicaban al servicio doméstico, el trabajo agrícola o entraban de aprendices en diferentes comercios y oficios.

**sesgo de respuesta** En un cuestionario, tendencia a elegir la misma respuesta para todos los reactivos.

**sesgo optimista** Tendencia a asumir que los accidentes, enfermedades y otros infortunios tienen más probabilidad de sucederles a los demás que a nosotros mismos.

**sexista** Discriminación contra otras personas por el hecho de ser hombre o mujer.

**sexo** Estatus biológico de ser hombre o mujer.

**sexualidad** Desarrollo biológico sexual así como valores, ideas, opiniones, sentimientos, relaciones y comportamientos sexuales.

**sinapsis** Punto de transmisión entre dos células nerviosas.

**síndrome de la conducta problemática** Pauta de correlaciones entre varios tipos de conductas problemáticas.

**síndrome depresivo** Periodo prolongado de tristeza junto con otros síntomas como llanto frecuente, sentimientos de inutilidad y culpabilidad, soledad o preocupación.

**síndrome premenstrual (SPM)** Combinación de síntomas conductuales, emocionales y físicos que ocurren en algunas mujeres una semana antes de la menstruación.

**síntomas de abstinencia** Estados como ansiedad extrema y temblores experimentados por personas que dejan de tomar la droga a la que son adictas.

**sistema de castas** Doctrina hindú de que las personas nacen en una casta particular dependiendo de la conducta moral y espiritual que tuvieron en su vida anterior. La casta de una persona determina su estatus en la sociedad hindú.

**sistema endocrino** Red de glándulas del cuerpo. Mediante las hormonas, las glándulas coordinan su funcionamiento y afectan el desarrollo y operación del cuerpo.

**sobrecontrolado** Personalidad caracterizada por inhibición, ansiedad y autocastigo, a menudo atribuida a los adolescentes que han interiorizado los problemas.

**sobreproducción** Incremento rápido en la producción de conexiones sinápticas en el cerebro.

**sobrevaloración** Acto de evaluar a las personas favorablemente debido a que no responden a las normas de género.

**socialización** Proceso por el cual las personas asimilan los comportamientos e ideas de la cultura en la que viven.

**socialización amplia** Proceso por el que las personas de las culturas individualistas aprenden el individualismo, como los valores de la singularidad del individuo, la independencia y la expresión personal.

**socialización diferencial por género** Socialización de hombres y mujeres de acuerdo con diferentes expectativas sobre las actitudes y comportamiento que son apropiados para cada género.

**socialización libre** Término para catalogar a los jóvenes que pasan tiempo juntos sin dedicarse a una actividad específica.

**socialización restringida** Proceso por el que las personas de una cultura colectivista asimilan el colectivismo, incluyendo los valores de obediencia y conformidad.

**sociedad** Grupo de personas que interactúan por compartir una región geográfica. Una sola sociedad puede abarcar varias culturas diferentes.

**sociometría** Método para evaluar la popularidad e impopularidad, que consiste en hacer que los estudiantes clasifiquen el estatus social de sus compañeros.

**soledad emocional** Condición que se da cuando las personas sienten que las relaciones que tienen carecen de suficiente cercanía e intimidad.

**soledad social** Condición que se da cuando las personas sienten que les falta contactos y relaciones sociales.

**Stanford-Binet.** Prueba de CI muy común, creada por Alfred Binet y revisada por expertos de la Universidad de Stanford.

**subcontrolada** Personalidad caracterizada por la falta de autodominio, propia de adolescentes que tienen problemas externalizados.

**subempleado** Dícese del que desempeña un trabajo que requiere menos habilidades o títulos de los que tiene.

**subpruebas verbales** En las pruebas de CI de Wechsler, subpruebas que examinan las habilidades verbales.

**super peer (super compañero)** Una de las funciones de los medios de comunicación para los adolescentes, lo que significa que éstos buscan en los medios cierta información (particularmente respecto a la sexualidad) que sus padres no están deseosos de proporcionar, de la misma forma en que lo harían con los amigos.

**supervisión de los padres** Grado en el que los padres vigilan dónde están sus adolescentes y qué hacen.

**talleres de aprendices** Sistema común en Europa en el que un adolescente "aprendiz" sirve por contrato a un "maestro" que tiene gran experiencia en una profesión. Al trabajar con el maestro, el aprendiz adquiere las destrezas requeridas para ingresar a la profesión.

**tasa de retención** En un estudio longitudinal, porcentaje de participantes que siguen formando parte del estudio después del primer año.

**tecno** Música popular en los raves, caracterizada por un ritmo de golpeteo y sonidos y ritmos producidos electrónicamente. También conocida como *música house*.

**tendencia secular** Cambio en las características de la población al paso del tiempo.

**teoría conductual de la decisión** Teoría sobre la toma de decisiones que afirma que el proceso de toma de decisión consiste en: *1)* identificar las opciones viables; *2)* identificar las consecuencias que acarrea cada opción; *3)* evaluar lo deseable de cada consecuencia; *4)* evaluar la probabilidad de cada consecuencia; y *5)* integrar esta información.

**teoría de género del desarrollo cognoscitivo** Teoría de Kohlberg, basada en las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo, que afirma que la identidad de género es una forma fundamental de organizar las ideas del mundo y que, en el desarrollo del niño, las ideas acerca de la identidad de género pasan por una serie de etapas previsibles.

**teoría de la conducta problemática** Teoría de Richard Jessor sobre la base de la conducta problemática de los jóvenes. Incluye antecedentes como el ingreso

familiar, factores de personalidad, como la autoestima, y factores sociales, como controles paternos y participación de los amigos en las conductas problemáticas.

**teoría de las inteligencias múltiples** Teoría de Howard Gardner que establece que hay ocho tipos de inteligencia.

**teoría de las interacciones genotipo-ambiente** Teoría que establece que tanto la genética como el ambiente realizan aportaciones esenciales al desarrollo humano pero es difícil separarlas debido a que nuestros genes realmente influyen en el tipo de ambiente que experimentamos.

**teoría de los papeles sociales** Teoría de que los papeles sociales de hombres y mujeres enriquecen o suprimen diferentes capacidades, por lo que hombres y mujeres desarrollan destrezas y actitudes diferentes, lo que lleva a comportamientos específicos de cada sexo.

**teoría del apego** Teoría propuesta por el psiquiatra inglés John Bowlby, que establece que entre los humanos, como entre otros primates, el apego de padres e hijos tiene una base evolutiva en la necesidad de los miembros más jóvenes de la especie de permanecer cerca de los adultos que los cuidarán y los protegerán.

**teoría del esquema de género** Teoría en la que el género se considera una de las formas fundamentales en las que las personas organizan información acerca del mundo.

**teoría ecológica** Teoría sociocultural de Urie Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano, que postula cinco sistemas relacionados: microsistema (ambiente inmediato), mesosistema (conexiones entre microsistemas), exosistema (instituciones como escuelas y organizaciones comunitarias), macrosistema (sistema general de creencias y valores culturales) y cronosistema (cambios en el individuo y en el ambiente cultural al paso del tiempo).

**teorías implícitas de la personalidad** Juicios acerca de cómo son las otras personas y por qué se comportan como lo hacen.

**TEP (tomografía por emisión de positrones)** Técnica para evaluar el funcionamiento del cerebro. Se inyecta un compuesto químico que emite positrones y unos detectores miden la actividad de diferentes partes del cerebro.

**terapia cognoscitivo-conductual (TCC)** Enfoque del tratamiento de los trastornos psicológicos que se centra en cambiar las formas negativas de pensamiento y practicar nuevas maneras de relacionarse con los demás.

**tesis de la invención** Teoría de que la adolescencia fue inventada al inicio del siglo xx, como forma de alejar a los jóvenes del trabajo situándolos en instituciones educativas dependientes de los adultos.

**testosterona** En la pubertad, andrógeno más importante en el desarrollo de los chicos.

**tolerancia cero** En los programas de obtención de la licencia, característica de la etapa de licencia restringida en la que los jóvenes conductores infringen la norma cuando conducen con cualquier concentración de alcohol en la sangre.

**toma de perspectiva del sistema social y convencional** Acto de darse cuenta de que las perspectivas sociales del yo y los otros están influidas no sólo por su interacción unas con otras, sino también por sus papeles en el conjunto de la sociedad.

**toma de perspectiva** Habilidad para comprender los pensamientos y sentimientos de los demás.

**toma de perspectiva mutua** Etapa de la toma de perspectiva que ocurre al comienzo de la adolescencia, en la que las personas comprenden que sus relaciones de cambio de punto de vista con los demás son mutuas, en el sentido de que cada parte se da cuenta de que la otra puede adoptar su perspectiva.

**toque de queda para el manejo** En los programas para obtener la licencia, una característica de la etapa de licencia restringida en la que a los conductores jóvenes se les prohíbe manejar tarde por la noche, excepto para propósitos específicos, como ir y regresar del trabajo.

**tormenta y estrés** Teoría defendida por G. Stanley Hall, en la que se afirma que la adolescencia es inevitablemente un tiempo de perturbaciones del estado de ánimo, conflictos con los padres y comportamiento antisocial.

**trastorno depresivo** Diagnóstico clínico de síntomas característicos como estado de ánimo depresivo, perturbaciones del apetito, perturbaciones del sueño y fatiga.

**trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)** Trastorno caracterizado por dificultades para mantener la atención en una tarea junto con un alto nivel de actividad que hace que el auto control sea problemático.

**ubicación en cursos avanzados** Cursos para alumnos superdotados en preparatorias, que tienen material de mayor nivel que los cursos normales, para ofrecer un currículo más estimulante.

**validación consensual** En los estudios de ciencias sociales sobre la atracción interpersonal, principio de que las personas quieren encontrar en otros un acuerdo o consenso con sus propias características y visión sobre la vida.

**validez** Veracidad de una medición, es decir, grado en que las mediciones miden lo que pretenden medir.

**valores soterrados** Valores como hedonismo, excitación y aventura, que los sociólogos afirman que son la base de la cultura juvenil.

**videos conceptuales** Videos musicales en los que se representa una historia correspondiente a la letra de la canción.

**videos de ejecución** Videos musicales que muestran a un solista o a un grupo cantando una canción en un escenario en un concierto o estudio.

**violación en la cita** Acto de agresión sexual en el que una persona, por lo general una mujer, es forzada por una pareja romántica, ya sea su novio o un conocido, a tener relaciones sexuales en contra de su voluntad.

**visión del mundo** Conjunto de ideas culturales que explican lo que significa ser humano, cómo deben llevarse las relaciones humanas y cómo deben ser abordados los problemas humanos.

**vulva** Órganos sexuales externos femeninos. Comprende los labios mayores, labios menores y clítoris.

**Vygotsky** Psicólogo ruso que subrayó la base cultural del desarrollo cognoscitivo.

**"X, los"** Entre los adolescentes, aquellos que son ignorados por sus pares.

**yo independiente** Concepción del yo característica de las culturas individualistas, en la que el yo es visto como independiente de las relaciones con otros. Se pone el énfasis en la independencia, libertades personales y logros individuales.

**yo interdependiente** Concepción del yo característica de las culturas colectivistas, en las que el yo se define por los papeles y relaciones dentro del grupo.

**yo posibles** Concepciones del yo que puede ser una persona. Pueden incluir tanto al yo ideal como al yo temido.

**yo real** Percepción de la propia persona de su yo tal cual es, a diferencia del yo posible.

**yo temido** Yo imaginado y temido por una persona.

# Bibliografía


AAUW. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools.* Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.

Abma, J., Driscoll, A. y Moore, K. (1998). Young women's degree of control over intercourse: An exploratory analysis. *Family Planning Perspectives,* 30, 12–18.

Aboud, F. E. y Mendelson, M. J. (1998). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives, en W. M. Bukowski, W. H. Hartup y A. F. Newcomb (comps.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87–112). Nueva York: Cambridge University Press.

Abreu, J. M., Goodyear, R. K., Campos, A. y Newcomb, M. D. (2000). Ethnic belonging and traditional masculine ideology among African Americans, European Americans, and Latinos. *Psychology of Men & Masculinity, 1,* 75–86.

Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1986). *Manual for the teacher's report form and teacher version of the child behavior profile.* Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C. y Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 56* (3, núm. serie 225).

Adams, G. R. (1999). *The objective measure of ego identity status: A manual on test theory and construction.* Guelph, Canadá: Author.

Adams, G. R., Gullotta, T. P. y Montemayor, R. (comps.). (1992). *Adolescent identity formation.* Newbury Park, CA: Sage.

Adams, G. R., Openshaw, D. K., Bennion, L., Mills, T. y Noble, S. (1988). Loneliness in late adolescence: A social skills training study. *Journal of Adolescent Research, 3,* 81–96.

Adegoke, A. (1993). The experience of spermarche (the age of onset of sperm emission) among selected adolescent boys in Nigeria. *Journal of Youth and Adolescence, 22,* 201–209.

Adelson, J. (1971). The political imagination of the young adolescent. *Daedalus, 100,* 1013–1050.

Adelson, J. (1991). Political development, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of adolescence* (vol. 2, pp. 792–793). Nueva York: Garland.

Adler, N. E., Ozer, E. J. y Tschann, J. (2003). Abortion among adolescents. *American Psychologist, 58,* 211–217.

Adler, P. y Adler, P. (1998). *Peer power.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Aguirre International. (1999). *Making a difference: Impact of AmeriCorps state/national direct on members and communities, 1994–95 and 1995–96.* San Mateo, CA: Author.

Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam.* New Haven, CT: Yale University Press.

Ainsworth, M. D. S. (1967), *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect, en C. M. Parkes y J. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior.* Nueva York: Basic Books.

Al-Mateen, C. S. y Afzal, A. (2004). The Muslim child, adolescent, and family. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 13,* 183–200.

Alan Guttmacher Institute (1999). *Teen sex and pregnancy: Facts in brief.* Nueva York: Author. Se encuentra en: <www. agi-usa. org>.

Alan Guttmacher Institute (AGI) (2001). *Teenage sexual and reproductive behavior in developed countries: Can more progress be made?* Nueva York:

Author. Se encuentra en: <www. agi-usa. org>.

Alan Guttmacher Institute (2002). *Policy analysis: Issues in brief.* Nueva York: Author.

Alexander, B. (junio de 1998). Abstinence fund watchdog bites states. *Youth Today, 7,* 1, 18.

Alexander, B. (junio de 2001). Radical idea serves youth, saves money. *Youth Today,* pp. 1, 42–44.

Alexander, K. y Cook, M. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. *American Sociological Review, 47,* 626–640.

Alexander, K. y Eckland, B. (1975). School experience and status attainment, en S. Dragastin y G. Elder, Jr. (comps.), *Adolescence in the life cycle.* Washington, DC: Hemisphere.

Alexander, P. C., Moore, S. y Alexander, E. R., III (1991). What is transmitted in the intergenerational transmission of violence? *Journal of Marriage and the Family, 53,* 657–668.

Alfieri, T., Ruble, D. N. y Higgins, E. T. (1996).

Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. Developmental Psychology, 32, 1129–1137.

Allen, F. L. (1964). *Only yesterday: An informal history of the 1920s.* Nueva York: Harper & Row.

Allen, J. P. y Bell, K. L. (marzo de 1995). *Attachment and communication with parents and peers in dolescence.* Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Indianapolis.

Allen, J. P. y Kuperminc, G. P. (marzo de 1995). *Adolescent attachment, social competence, and problematic behavior.* Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Indianapolis.

Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G. y Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development, 69,* 1406–1419.

Allen, J., Hauser, S., Bell, K. y O'Connor, T. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development, 65,* 179–194.

Allen, J. y Land, P. (1999). Attachment in adolescence, en J. Cassidy y P. R. Shaver (comps.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications.* Nueva York: Guilford.

Allen, L. S. y Gorski, R. A. (1992). Sexual orientation and the size of the anterior commissure in the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 89,* 7199–7202.

Allison, R. y Furstenberg, F., Jr. (1989). How marital dissolution affects children: Variations by age and sex. *Developmental Psychology, 25,* 540–549,

Alsaker, F. D. y Flammer, A. (1999). Cross-national esearch in adolescent psychology: The Euronet project, en F. D. Alsaker y A. Flammer (comps.), *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s* (pp. 1–14). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Alsaker, F. D. y Flammer, A. (1999a). *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Alsaker, F. D. y Flammer, A. (1999b). Cross-national research in adolescent psychology: The Euronet project, en F. D. Alsaker y A. Flammer (comps.), *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s* (pp. 1–14). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Altermatt, E. R. y Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development, 14,* 61–81.

Alwin, D. F. (1988). From obedience to autonomy: hanges in traits desired in children, 1928–1978. *Public Opinion Quarterly, 52,* 33–52.

Alwin, D. F., Xu, X. y Carson, T. (octubre de 1994). *Childrearing goals and child discipline.* Ponencia presentada en el taller de Public World of Childhood Project sobre niños dañados y dañinos, Chicago.

Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family, 55,* 23–38.

Amato, P. (2000). The consequences of divorce for children and adults. *Journal of Marriage and the Family, 62,* 1269–1287.

Amato, P. R. y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 100,* 26–46.

Amato, P. R., Loomis, L. S. y Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social Forces, 73,* 895–915.

American Association of University Women (1991). *The AAUW Report: How schools shortchange girls.* Washington, DC: Author.

American Association of University Women. (1993). *Hostile hallways.* Washington, DC: Author.

American Council on Education (2003). *The American freshman: National norms for fall 2002.* UCLA Higher Education Research Institute. Los Ángeles, CA: Author.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington, DC: Author.

AmeriCorps. (2000a). Research: The history of AmeriCorps. Se encuentra en: www.cns.gov/americorps/research/history. html

AmeriCorps. (2000b). Joining AmeriCorps: Check out the benefits. Se encuentra en: www.cns.gov/americorps/joining/step2. html

AmeriCorps. (2000c). Partners in service: About partnerships: How partnerships deliver. Se encuentra en: www.cns. gov/partners/summary/deliver. html

AmeriCorps (2005). About Americorps. *Se encuentra en:* http://www.americorps.gov/about/overview/index. asp. Consultado el 29 de septiembre de 2005.

Ammerman, R. T. y Hersen, M. (1992). Current issues in the assessment of family violence, en R. T. Ammerman & M. Hersen (comps.), *Assessment of family violence* (pp. 3–11). Nueva York: Wiley.

Anastasi, A. (1988). *Psychological testing,* 6a. ed. Nueva York: Macmillan.

Anderson, A., Hamilton, R. J. y Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research, 7,* 211–225.

Anderson, C. y Ford, C. M. (1987). Affect of the game player: Short-term effects of highly and mildly aggressive video games. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*, 390–402.

Anderson, C. A. y Dill, K. E. (2000). Violent video games can increase aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 772–790.

Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence, 27*, 113–122.

Anderson, E. R., Hetherington, E. M. y Clingempeel, W. G. (1989). Transformations in family relations at puberty: Effects of family context. *Journal of Early Adolescence, 9*, 310–334.

Anderson, R. E. (2000). *Youth and information technology.* Manuscrito inédito, University of Minnesota.

Anderson, R. E. (2002). Youth and information technology, en J. T. Mortimer & R. W. Larson (comps.), *The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood* (pp. 175–207). Nueva York: Cambridge University Press.

Andersson, T. y Magnusson, D. (1990). Biological maturation in adolescence and the development of drinking habits and alcohol abuse among young males: A prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 33–42.

Appell, L. W. R. (1988). Menstruation among the Rungus of Borneo: An unmarked category, en T. Buckley y A. Gottlieb (comps.), *Blood magic: The anthropology of menstruation* (pp. 94–116). Berkeley: University of California Press.

Applebome, P. (3 de septiembre de 1997). Students' test scores show slow but steady gains at nation's schools. *New York Times*, p. A-17.

Aptekar, L. y Ciano-Federoff, L. M. (1999). Street children in Nairobi: Gender differences in mental health, en M. Raffaelli y R. Larson (comps.), *Homeless and Working Youth Around the World: Exploring Developmental Issues* (pp. 35–46). New Directions in Child and Adolescent Development, número 85. San Francisco: Jossey-Bass.

Apter, T. (1990). *Altered loves: Mothers and daughters during adolescence.* Nueva York: St. Martin's.

Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood, en J. J. Arnett y J. Tanner (comps.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 193–218). Washington, DC: American Psychological Association.

Aral, S., Vanderplate, C. y Madger, L. (1988). Recurrent genital herpes: What helps adjustment? *Sexually Transmitted Diseases, 15*, 164–166.

Archer, S. L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing. *Journal of Adolescence, 12*, 117–138.

Archer, S. L. (1992). A feminist's approach to identity research, en G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation: Advances in adolescent development* (pp. 25–49). Newbury Park, CA: Sage.

Archer, S. L. (2002). Commentary on "Feminist perspectives on Erikson's theory: Their relevance for contemporary identity development research". *Identity, 2*, 267–270.

Archibald, A. B., Graber, J. A. y Brooks-Gunn, J. (2003). Pubertal processes and physiological growth in adolescence, en G. Adams y M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence.* Malden, MA: Blackwell.

Arehart, D. M. y Smith, P. H. (1990). Identity in adolescence: Influences on dysfunction and psychosocial task issues. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 63–72.

Arlin, P. K. (1989). Problem solving and problem finding in young artists and young scientists, en M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards y C. Armon (comps.), *Adult development, vol. 1: Comparisons and applications of developmental odels* (pp. 197–216). Nueva York: Praeger.

Arlin, P. K. (1990). Wisdom: The art of problem finding, en R. J. Sternberg (comp.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 230–243). Nueva York: Cambridge University Press.

Armstrong, D. G. y Savage, T. V. (1997). *Secondary education: An introduction.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Arnett, J. (1990). Contraceptive use, sensation seeking, and adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 171–180. Reimpreso en M. L. Patten (comp.), *Educational and psychological research* (pp. 73–78). Los Ángeles: Pyrczak Publishing.

Arnett, J. (1991). Adolescents and heavy metal music: From the mouths of metalheads. *Youth and Society, 23*, 76–98.

Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review, 12*, 339–373.

Arnett, J. (1994a). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*, 154–168.

Arnett, J. (1994b). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences, 16*, 289–296.

Arnett, J. J. (1995a). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 617–628.

Arnett, J. J. (1995b). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth & Adolescence, 24*, 519–533.

Arnett, J. J. (1996). *Metalheads: Heavy metal music and adolescent alienation.* Boulder, CO: Westview Press.

Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society, 29*, 1–23.

Arnett, J. J. (1998a). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development, 41*, 295–315.

Arnett, J. J. (1998b). Risk behavior and family role transitions during the twenties. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 301–320.

Arnett, J. J. (1999a). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, 54*, 317–326.

Arnett, J. J. (2000a). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469–480.

Arnett, J. J. (2000b). Optimistic bias in adolescent and adult smokers and nonsmokers. *Addictive Behaviors, 25*, 625–632.

Arnett, J. J. (2000c). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X". *Youth & Society, 31*, 267–286.

Arnett, J. J. (2001a). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development, 8*, 133–143.

Arnett, J. J. (2001b). Adolescents' responses to cigarette advertisements for five "youth brands" and one "adult brand". *Journal of Research on Adolescence, 11*, 425–443.

Arnett, J. J. (abril de 2001c). *Adolescents' views of the transition to adulthood in Korea and the United States.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.

Arnett, J. J. (2002a). The psychology of globalization. *American Psychologist, 57*, 774–783.

Arnett, J. J. (2002b). Adolescents in Western countries in the 21st century: Vast opportunities—for all? In B. B. Brown, R. W. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 307–343). Nueva York: Cambridge University Press.

Arnett, J. J. (2002c). The sounds of sex: Sex in teens' music and music videos, en J. D. Brown, J. R Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 253–264). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Arnett, J. J. (2002d). Developmental sources of crash risk in young drivers, *Injury Prevention, 8 (comp. II)*, ii17–ii21.

Arnett, J. J. (2003a). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions in Child and Adolescent Development, 100*, 63–75.

Arnett, J. J. (2003b). Music at the edge: Popular music and adolescents' pursuit of the transgressive, en D. Ravich y J. Viteritti (comps.), *Kid stuff: Marketing sex and violence to America's youth* (pp. 125–142). Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.

Arnett, J. J. (2004a). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* Nueva York: Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2004b). Adolescence in the 21st century: A worldwide survey, en U. P. Gielen y J. L. Roopnarine (comps.), *Childhood and adolescence in cross-cultural perspective* (pp. 277–294). Nueva York: Guilford.

Arnett, J. J. (2005a). G. Stanley Hall's *Adolescence:* Brilliance and nonsense. *History of Psychology.*

Arnett, J. J. (2005b). The Vitality Criterion: A new standard of publication for Journal of Adolescent Research. *Journal of Adolescent Research, 20*, 3–7.

Arnett, J. J. (2005c). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues, 35*, 235–253.

Arnett, J. J. (2005d). The myth of peer influence in adolescent smoking initiation. *Health Education & Behavior.*

Arnett, J. J. (2005e). Talk is cheap: The tobacco ompanies' violations of their own Cigarette Advertising Code. *Journal of Health Communication, 10*, 419–431.

Arnett, J. J. (2006a). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age, en J. J. Arnett and J. L. Tanner (comps.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, (pp. 3–20). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Arnett, J. J. (2006b). The case for emerging adulthood in Europe. *Journal of Youth Studies.*

Arnett, J. J. (2006c). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization, en J. Grusec y P. Hastings (comps.), *Handbook of socialization.* Nueva York: Guilford.

Arnett, J. J. y Balle-Jensen, L. (1993). Cultural bases of risk behavior: Danish adolescents. *Child Development, 64*, 1842–1855.

Arnett, J. J. y Galambos, N. (2003). Culture and conceptions of the transition to adulthood. *New Directions in Child and Adolescent Development, 100*, 91–98.

Arnett, J. J. y Jensen, L. A. (2002). A congregation of one: Individualized religious beliefs among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 17, 451–467.

Arnett, J. J., Ramos, K. D. y Jensen, L. A. (2001). Ideologies in emerging adulthood: Balancing the ethics of autonomy and community. *Journal of Adult Development, 8*, 69–79.

Arnett, J. J. y Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth & Adolescence, 23*, 517–537.

Arnett, J. J. y Terhanian, G. (1998). Adolescents' responses to cigarette advertising: Exposure, liking, and the appeal of smoking. *Tobacco Control, 7*, 129–133.

Aronson, P. J., Mortimer, J. T., Zierman, C. y Hacker, M. (1996). Generational differences in early work experiences and evaluations, en T. J. Mortimer y D. M. Finch (comps.), *Adolescents, work, and family: An intergenerational developmental analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Asakawa, K. y Csikszentmihalyi, M. (1999). The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 141–163.

Asendorpf, J. B. y van Aken, M. A. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 815–832.

Ashcraft, M. H. (2002). *Cognition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Asher, S. y Coie, J. (comps.). (1990). *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Parkhurst, J. E., Hymel, S. y Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood, en S. R. Asher y J. D. Coie (comps.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253–273). Nueva York: Cambridge University Press.

Ashford, L. (febrero/marzo de 2002). Young women in sub-Saharan Africa face a high risk of HIV infection. *Population Today*, pp. 3, 6. Washington, DC: Population Reference Bureau.

Astone, N. M. y McLanahan, S. S. (1995). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography, 9*, 375–388.

Astrachan, A. (1989). Dividing lines, en M. S. Kimmel y M. A. Messner (comps.), *Men's lives* (pp. 63–73). Nueva York: Macmillan.

Austin, A. M., Macgowan, M. J. y Wagner, E. F. (2005). Effective family-based interventions for adolescents with substance use problems: A systematic review. *Research on Social Work Practice, 15*, 67–83.

Axelsson, L. y Ejlertsson, G. (2002). Self-reported health, self-esteem and social support among young unemployed people: A populationbased study, *International Journal of Social Welfare, 11*, 111–119.

Bachman, J. (1983, verano de). Premature affluence: Do high school students earn too much? *Economic Outlook USA*, 64–67.

Bachman, J. G., Johnston, L. D. y O'Malley, P. M. (1995). *Monitoring the future: Questionnaire responses from the nation's high school seniors*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.

Bachman, J. G., Johnston, L. D., O'Malley, P. y Schulenberg, J. (1996). Transitions in drug use during late adolescence and young adulthood, en J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (comps.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 111–140). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bachman, J. G. y O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 35–46.

Bachman, J. G., Safron, D. J., Sy, S. R. y Schulenberg, J. E. (2003). Wishing to work: New perspectives on how adolescents' part-time work intensity is linked to educational engagement, substance use, and other problem behaviours, en*ternational Journal of Behavioral Development.*

Bachman, J. G. y Schulenberg, J. (1993). How part-time work intensity relates to drug use, problem behavior, time use, and satisfaction among high school seniors: Are these consequences or just correlates? *Developmental Psychology, 29*, 220–235.

Bachman, J. G., Segal, D. R., Freedman-Doan, P. y O'Malley, P. M. (2000). Who chooses military service? Correlates of propensity and enlistment in the U. S. Armed Forces. *Military Psychology, 12*, 1–30.

Bachman, J. G., Wadsworth, K. N., O'Malley, P. M., Johnston, L. D. y Schulenberg, J. E. (1997). *Smoking, drinking, and drug use in young adulthood: The impacts of new freedoms and new responsibilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bachman, J. G., Wadsworth, K. N., O'Malley, P. M., Schulenberg, J. y Johnston, L. D. (1999). Marriage, divorce, and parenthood during the transition to adulthood: Impacts on drug use and abuse, en J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelmann (comps.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 246–282). Nueva York: Cambridge University Press.

Bachrach, C. A., Clogg, C. C. y Carver, K. (1993). Outcomes of early childbearing: Summary of a conference. *Journal of Research on Adolescence, 3*, 337–348.

Baddeley, A. (2000). Short-term and working memory, en E. Tulving & F. I. M. Craik (comps.), *The Oxford handbook of memory*. Nueva York: Oxford University Press.

Bailey, B. L. (1989). *From front porch to back seat: Courtship in twentieth-century America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Bailey, J. M., Pillard, R. C., Neale, M. C. y Agyei, Y. (1993). Heritable factors influence sexual orientation in women. *Archives of General Psychiatry, 50*, 217–223.

Bain, S. K. y Allin, J. D. (2005). Stanford-Binet intelligence scales, 5a ed. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23*, 87–95.

Baird, A. A., Gruber, S. A., Cohen, B. M., Renshaw, R. J. y Yureglun-Todd, D. A. (1999). FMRI of the amygdala in children and adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 195–199.

Baker, D. P. y Perkins-Jones, D. (1993). Creating gender equality: Cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of Education, 66*, 91–103.

Baker, J. M. (2002). *How homophobia hurts children: Nurturing diversity at home, at school, and in the community*. Nueva York: Haworth Press.

Balikci, A. (1970). *The Netsilik Eskimo*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Ballentine, L. W., Ogle, J. P. (2005). The making and unmaking of body problems in Seventeen Magazine 1992-2003. *Family & Consumer Sciences Research Journal, 33*, 281–307.

Bamberger, M. (2004). *Wonderland: A year in the life of an American high school*. Nueva York: Atlantic Monthly Press.

Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication, en J. Bryant & D. Zillman (comps.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61–90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bankole, A., Singh, S., Woog, V. y Wulf, D. (2004). *Risk and protection: Youth and HIV/AIDS in sub-Saharan Africa*. Washington, DC: Alan Guttmacher Institute.

Banks, R. (1995). *The rule of the bone*. Nueva York: HarperCollins.

Barbarin, O. y Soler, R. (1993). Behavioral, emotional, and academic adjustment in a national probability sample of African-American children. *Journal of Black Psychology, 19*, 423–446.

Barber, B. K. (2002), en*trusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.

Barber, B. K. y Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*, 3–30.

Barber, B. y Eccles, J. (1992). Long-term influence of divorce and single parenting on adolescent family- and work-related values, behaviors, and aspirations. *Psychological Bulletin, 111*, 108–126.

Barber, B., Olsen, J. y Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development, 6S*, 1120–1136.

Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological construction to psychological comparisons. *Child Development, 52*, 129–144.

Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry, 63*, 10–15.

Barling, J. y Kelloway, E. K. (1999). *Young workers: Varieties of experience*. Washington, DC: American Psychological Association.

Barnes, J. (11 de noviembre de 2002). The SAT revolution. U. S. *News & World Report*, pp. 50–60.

Barrera, M., Biglan, A., Ary, D. y Li, F. (2001). Replication of a problem behavior model with American Indian, Hispanic, and Caucasion youth. *Journal of Early Adolescence, 21*, 133–157.

Barrett, M. E., Simpson, D. D. y Lehman, W. E. (1988). Behavioral changes of adolescents in drug abuse prevention programs. *Journal of Clinical Psychology, 44*, 461–473.

Barrio, C., Morena, A. y Linaza, J. L. (2006). Spain, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Barry, D. (1995). *Dave Barry's complete guide to guys*. Nueva York: Fawcett Columbine.

Barsalou, L. W. (1992). Cognitive psychology: *An overview for cognitive scientists*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bartholet, J. (17 de enero de 2000). The plague years. *Newsweek*, pp. 32–37. Barton, P. E. (2005). *One-third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Basow, S. A. y Rubin, L. R. (1999). Gender influences on adolescent development, en N. B. Johnson, M. C. Roberts y J. Worell (comps.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 25–52). Washington, DC: American Psychological Association.

Bass, E. y Kaufman, K. (1996). *Free your mind: The book for lesbian, gay, and bisexual youth and their allies*. Nueva York: HarperTrade.

Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.

Basseches, M. (1989). Dialectical thinking as an organized whole: Comments on Irwin and Kramer, en M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards y C. Armon (comps.), *Adult development, vol. 1: Comparisons and applications of developmental models* (pp. 161–178). Nueva York: Praeger.

Bassi, M. y Fave, A. D. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies, 5*, 155–179.

Battaglia, D. M., Richard, F. D., Datteri, D. L. y Lord, C. G. (1998). Breaking up is (relatively) easy to do: A script for the dissolution of close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*, 829–845.

Bauman, K. E. y Fisher, L. A. (1986). On the measurement of friend behavior in research on friend influence and selection: Findings from longitudinal studies of adolescent smoking and drinking. *Journal of Youth & Adolescence, 15*, 345–353.

Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 163–176.

Baumrind, D. (1968). Authoritative vs. authoritarianparental control. *Adolescence, 3*, 255–272.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4* (1, Pt. 2).

Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America, en C. E. Irwin, Jr. (comp.), *Adolescent social behavior and health. New Directions for Child Development, 37*, 93–125.

Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the early adolescent transition, en P. A. Cowan & E. M. Hetherington (comp.), *Advances in family research* (vol. 2, pp. 111–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56–95.

Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not enough: A response to Scarr. *Child Development, 64*, 1299–1317.

Baxter, B. L., De Riemer, C., Landini, A., Leslie, L. y Singletary, M. W. (1985). A content análisis of music videos. *Journal of Broadcasting and Electronic Media, 29*, 333–340.

Bayley, N. (1968). Behavioral correlates of mental growth: Birth to thirty-six years. *American Psychologist, 23*, 1–17.

Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E. y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth & Adolescence, 31*, 343–357.

Beasow, S. (2004). The hidden curriculum: Gender in the classroom, en A. M. Paludi (comp.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 117–131). Westport, CT: Praeger.

Becker, A. E. (2004). Television, disordered eating, and young women in Fiji: Negotiating body image and identity during rapid social change. *Culture, Medicine & Psychiatry, 28*, 533–559.

Becker, E. (1973). *The denial of death*. Nueva York: Free Press.

Bednar, R. L., Wells, M. G. y Peterson, S. R. (1995). *Self-esteem* (2a. ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Bee, H. (1998). *Lifespan development*. Nueva York: Addison-Wesley.

Beger, R. R. (2003). The "worst of both worlds": School security and the disappearing fourth amendment rights of students. *Criminal Justice Review, 28*, 336–354.

Begg, D. J. y Langley, J. D. (2004). Identifying predictors of persistent non-alcohol or drug-related risky driving behaviors among a cohort of young adults. *Accident Analysis & Prevention, 36*, 1067–1071.

Begley, S. (8 de mayo de 2000). A world of their own. *Newsweek*, pp. 52–56.

Beirness, D. J. y Simpson, H. M. (1988). Lifestyle correlates of risky driving and accident involvement among youth. *Alcohol, Drugs and Driving, 4*, 193–204.

Bell, A., Weinberg, M. y Hammersmith, S. (1981). *Sexual preference: Its development in men and women*. Bloomington: Indiana University Press.

Bell, R. (1998). *Changing bodies, changing lives* (3a. ed.). Nueva York: Times Books.

Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. y Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Nueva York: Harper & Row.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155–162.

Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 634–643.

Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*, 196–205.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review, 88*, 354–364.

Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Connecticut University Press.

Ben-Amos, I. K. (1994). *Adolescence and youth in early modern England*. New Haven, CT: Yale University Press.

Benbow, C. P. y Stanley, J. C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science, 210*, 1262–1264.

Benedict, R. (1934/1989). *Patterns of culture*. Nueva York: Houghton Mifflin.

Benedikt, R., Wertheim, E. H. y Love, A. (1998). Eating attitudes and weight-loss attempts in female adolescents and their mothers. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 43–57.

Bennett, N., Blanc, A. y Bloom, D. E. (1988). Commitment and the modern union: Assessing the link between premarital cohabitation and subsequent marital stability. *American Sociological Review, 53*, 127–138.

Bennett, S. (1987). *New dimensions in research on class size and academic achievement*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.

Bensley, L. S., Van Eeenwyk, J., Spieker, S. J. y Schoder, J. (1999). Self-reported abuse history and adolescent problem behaviors. I: Antisocial and suicidal behaviors. *Journal of Adolescent Health, 24*, 163–172.

Benson, M., Harris, P. y Rogers, C. (1992). Identity consequences of attachment to mothers and fathers among late adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 2*, 187–204.

Benson, P., Donahue, M. y Erickson, J. (1989). Adolescence and religion: Review of the literature from 1970–1986. *Research in the Social Scientific Study of Religion, 1*, 153–181.

Berenson, K. R., Crawford, T. N., Cohen, P. y Brook, J. (2005). Implications of identification with parents and parents' acceptance for adolescent and young adult self-esteem. *Self & Identity, 4*, 289–301.

Bergen, H. A., Martin, G, Richardson, A. S., Allison, S. y Roeger, L. (2003). Sexual abuse and suicidal behavior: A model constructed from a larger community sample of adolescents. *Jounal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*, 1301–1309.

Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence, en D. Belle (comp.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308–331). Nueva York: Wiley.

Berndt, T. J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 1*, 156–159.

Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friends' influence, en J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (comps.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 57–84). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 206–223.

Berndt, T. J. y Das, R. (1987). Effects of popularity and friendship on perceptions of the personality and social behavior of peers. *Journal of Early Adolescence, 7*, 429–439.

Berndt, T. J. y Heller, K. A. (1986). Gender stereotypes and social influences: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 889–898.

Berndt, T. J. y Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 123–142.

Berndt, T. J. y Perry, T. B. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships, en R. Montemayor (comp.), *Advances in adolescent research*. Greenwich, CT: JAI Press.

Berndt, T. J. y Savin-Williams, R. C. (1993). Variations in friendships and peer-group relationships in adolescence, en P. Tolan & B. Cohler (comps.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 203–219). Nueva York: Wiley.

Berry, V. (1995). Redeeming the rap music experience, en J. S. Epstein (comp.), *Adolescents and their music* (pp. 165–188). Nueva York: Garland.

Berzonsky, M. D. (1992). A process perspective on identity and stress management, en G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 193–215). Newbury Park, CA: Sage.

Berzonsky, M. D. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a postmodern world. *Identity, 5*, 125–136.

Berzonsky, M. D. y Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review, 20*, 557–590.

Bettes, B. A., Dusenbury, L., Kerner, J., James-Ortiz, S. y Botvin, G. J. (1990). Ethnicity and psychosocial factors in alcohol and tobacco use in adolescence. *Child Development, 61*, 557–565.

Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischoff, B., Palmgren, C. y Jacobs-Quadrel, M. (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental Psychology, 29*, 549–563.

Beyth-Maron, R. y Fischoff, B. (1997). Adolescents' decisions about risks: A cognitive perspective, en J. Schulenberg & J. L. Maggs (comps.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 110–135). Nueva York: Cambridge University Press.

Bianchi, S. M. y Casper, L. M. (2000). American families. *Population Bulletin, 45(4)*, 1–44.

Bianchi, S. M. y Spain, D. (1996). Women, work, and family in America. *Population Bulletin, 51*, 1–48.

Bibby, R. W. y Posterski, D. C. (1992). *Teen trends: A nation in motion*. Toronto: Stoddart.

Biblarz, T. J., Bengtson, V. L. y Bucur, A. (1996). Social mobility across three generations. *Journal of Marriage and the Family, 58*, 188–200.

Biener, L. y Siegel, M. (2000). Tobacco marketing and adolescent smoking: More support for a causal inference. American *Journal of Public Health, 90*, 407–411.

Bierman, K. L. y Montminy, H. P. (2001). Developmental issues in social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification, 17*, 229–254.

Billy, J., Landale, N., Grady, W. y Zimmerle, D. (1988). Effects of sexual activity on adolescent social and psychological development. *Social Psychology Quarterly, 51*, 190–212.

Bjarnason, T. y Sigurdardottir, T. J. (2003). Psychological distress during unemployment and beyond: Social support and material deprivation among youth in six Northern European countries. *Social Science & Medicine, 56*, 973–985.

Blain, M. D., Thompson, J. M. y Whiffen, V. E. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence. *Journal of Adolescent Research, 8*, 226–241.

Blair, S. L. y Johnson, M. P. (1992). Wives' perceptions of the fairness of the division of household labor: The intersection of housework and ideology. *Journal of Marriage and the Family, 54*, 570–581.

Blanchard-Fields, F. (1986). Reasoning on social dilemmas varying in emotional saliency: An adult development perspective. *Psychology and aging, 1*, 325–332.

Bleske-Rechek, A., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2004). Meeting the education needs of special populations: Advanced placement's role in developing exceptional human capital. *Psychological Science, 15*, 217–224.

Bloch, D. P. (1989). Using career information with dropouts and at-risk youth. *Career Development Quarterly, 38*, 160–171.

Block, J. y Block, J. H. (1980). *The California child Q-set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Block, J., Block, J. y Keyes, S. (1988). Longitudinally foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environmental precursors. *Child Development, 59*, 336–355.

Block, J., Gjerde, P. F. y Block, J. H. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-olds: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 726–738.

Block, J. y Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 64*, 909–923.

Bloom, D. E. y Brender, A. (1993). Labor and the emerging world economy. *Population Bulletin, 48*, 1–39. Washington, DC: Population Reference Bureau.

Bloom, M. (2000). The uses of theory in primary prevention practice: Evolving thoughts on sports and other after-school activities as influences on social competency, en S. J. Danish y T. P. Gullotta (comps.), *Developing competent youth and strong communities through after-school programming* (pp. 17–66). Nueva York: Child Welfare League of America.

Blosser, B. J. (1988). Ethnic differences in children's media use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 32*, 453–470.

Blum, H. M., Boyle, M. H. y Offord, D. R. (1988). Single-parent families: Child psychiatric disorder and school performance. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 27*, 214–219.

Blum, R., *et al.* (2000). The effects of race/ethnicity, income, and family structure on adolescent risk behaviors. *American Journal of Public Health, 90*, 1879–1884.

Blum, R. W. (2002). *Mothers' influence on teen sex: Connections that promote postponing sexual intercourse*. University of Minnesota: Center for Adolescent Health and Development.

Blum, R., Beuring, T. y Mann-Rinehart, P. (2000). *Protecting Teens: Beyond Race, Income, and Family Structure*. Center for Adolescent Health, University of Minnesota, Minneapolis, MN: Author.

Blum, R. y Rinehart, P. (2000). *Reducing the risk: Connections that make a difference in the lives of youth*. University of Minnesota, Division of General Pediatrics and Adolescent Health.

Blume, J. (1970). *Are you there, God? It's me, Margaret*. Nueva York: Yearling.

Blumler, J. G. (1979). The role of theory in uses and gratifications studies. *Communication Research, 6*, 9–36.

Blyth, D., Hill, J. y Thiel, K. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and non-familial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence, 11*, 425–450.

Blyth, D., Simmons, R. y Zakin, D. (1985). Satisfaction with body image for early adolescent females: The impact of pubertal timing within different school environments. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 227–236.

Bobrow, R. S. (2002). Sexual orientation and suicide risk among teenagers. *JAMA, 287*, 1265–1266.

Bockting, W. O. y Coleman, E. (2003). *Masturbation as a means of achieving sexual health*. Nueva York: Haworth.

Boehke, K., Muench, T. y Hoffman, D. (2002). Development through media use? A German study on the use of radio in adolescence, *International Journal of Behavioral Development, 26*, 193–201.

Bogenschneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family, 59*, 1–16.

Bogenschneider, K. y Steinberg, L. (1994). Maternal employment and adolescent academic achievement: A developmental analysis. *Sociology of Education, 67*, 60–77.

Bogenschneider, K., Wu, M., Raffaelli, M. y Tsay, J. C. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: The interface of parenting practices and values. *Child Development, 69*, 1672–1688.

Bois-Reymond, M. y Ravesloot, J. (1996). The roles of parents and peers in the sexual and relational socialization of adolescents, en K. Hurrelmann y S. Hamilton (comps.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries* (pp. 175–197). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Bois-Reymond, M. y van der Zande, I. (1994). *The Netherlands*, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 270–286). Westport, CT: Greenwood Press.

Bolger, N., Downey, G., Walker, E. y Steininger, P. (1989). The onset of suicidal ideation in childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 175–190.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480–484.

Bond, L., Toumbourou, J. W., Thomas, L., Catalano, R. F. y Patton, G. (2005), endividual, family, school, and community risk and protective factors for depressive symptoms in adolescents: A comparison of risk profiles for substance use and depressive symptoms. *Prevention Science, 6*(2), 73–88.

Bond, S. y Cash, T. F. (1992). Black beauty: Skin color and body images among African American college women. *Journal of Applied Social Psychology, 22*, 874–888.

Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. y Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development, 75*, 1523–1537.

Bonino, S., Cattelino, E. y Ciairano, S. (2006). Italy, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Bonkowski, S. E. (1989). Lingering sadness: Young adults' responses to parental divorce. *The Journal of Contemporary Social Work, 70*, 219–223.

Bookwala, J., Frieze, I. H. y Grote, N. (1994). The long-term effects of military service on quality of life: The Vietnam experience. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 529–545.

Booth, A., Crouter, A. C. y Shanahan, M. (comps.) (1999). *Transitions to adulthood in a changing economy: No work, no family, no future?* Westport, CT: Praeger.

Booth, M. (2002). Arab adolescents facing the future: Enduring ideals and pressures for change, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 207–242). NY: Cambridge University Press.

Borduin, C. M., Mann, B. J., Cone, L. T., Henggler, S. W., Fucci, B. R., Blaske, D. M. y Williams, R. A. (1995). Multisystemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term prevention of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 569–578.

Bornholdt, L., Goodnow, J. y Cooney, G. (1994), Influences of gender stereotypes on adolescents' perceptions of their own achievement. *American Educational Research Journal, 31*, 675–692.

Bostic, J. Q., Rubin, D. H., Prince, J. y Schlozman, S. (2005). Treatment of depression in children and adolescents. *Journal of Psychiatric Practice, 11*, 141–154.

Bosworth, K., Espelage, D. L. y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence, 19*, 341–362.

Botcheva, L., Kalchev, P. y Leiderman, P. H. (2006). Bulgaria, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Botvin, M. y Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support, en J. McCord (comp.), *Coercion and punishment in long-term perspective* (pp. 183–197). Nueva York: Cambridge University Press.

Bowers, W. A., Evans, K., LeGrange, D. y Andersen, A. E. (2003). Treatment of adolescent eating disorders, en M. A. Reinecke & F. M. Dattilio (comps.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice (*2a. ed.*)* (pp. 247–280). Nueva York, NY: Guilford Press.

Bowlby, J. (1969). *Attach ment and loss, vol. 1: Attachment*. Nueva York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol. 2: Separation, anxiety, and anger*. Nueva York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, vol. 3: Loss, sadness, and depression*. Nueva York: Basic Books.

Bowman, S. (2004). Effects of fast-food consumption on energy intake and diet quality among children in a national household survey. *Pediatrics*.

Boy Scouts of America (2003). Fact sheets. Se encuentra en: <www.bsa. scouting.org/factsheets>.

Boyer, C. B., Shafer, M. A., Teitle, E., Wibbelsman, C. J., Seeberg, F. y Schacter, J. (1999). Sexually- transitted diseases in a health maintenance organization teen clinic. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 153*, 838–844.

Boyer, E. (1983). *High school*. Nueva York: Harper & Row.

Boyesen, M. y Bru, E. (1999). Small school classes, small problems? A study of peer harassment, emotional problems and student perception of social support at school in small and large classes. *School Psychology International, 20*, 338–351.

Boyle, P. (diciembre/enero de 2000). Latinas' perplexing lead in teen births. *Youth Today, 9*, 1, 47–49.

Boyle, P. (2001). Why are Dutch teens so sexually safe? *Youth Today, 10*, 1, 34.

Boyle, P. (julio/agosto de 2001). Job Corps delivers, study says. *Youth Today*, p. 7.

Boyle, P. (2004a). Snack attacks. *Youth Today, 13(4)*, 1, 31–33.

Boyle, P. (2004b). Virginity pledges: Broken, but effective? *Youth Today*,abril, 30–31.

Boyle, P. (2004c). YouthBuild tracks down alumni to assess itself. *Youth Today, 13(7)*, 5,11.

Boyle, P. y Lutton, L. (noviembre de 1999). Hard lessons in dropout prevention. *Youth Today, 8*, pp. 1, 17–20.

Bracey, J. R., Bámaca, Mayra Y. y Umaña-Taylor, Adriana J. (2004). Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 33*, 123–132.

Bradford, K., Barber, B. K., Olsen, J. A., Maughan, S. L., Erickson, L. D., Ward, D. y Stolz, H. E (2004). A multi-national study of interparental conflict, parenting, and adolescent functioning: South Africa, Bangladesh, China, India, Bosnia, Germany, Palestine, Columbia, and the United States. *Marriage & Family Review, 35*, 107–137.

Brady, B. y Kendall, P. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin, 111*, 244–255.

Brake, D. (2006). Electronic games, effects, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brake, M. (1985). Comparative youth culture: *The sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain, and Canada*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Brame, R., Bushway, S. D., Paternoster, R. y Apel, R. (2004). Assessing the effect of adolescent employment on involvement in criminal activity. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 20*, 236–256.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school level assessment of climate, culture pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570–588.

Brandt, P. (2002). European sex ed model: The rest of the story. *Youth Today, 11*, 48.

Brandtstadter, J. y Baltes-Gotz, B. (1990). Personal control over development and quality of perspectives in adulthood, en P. Baltes y M. M. Baltes (comps.), *Successful aging* (pp. 197–224). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Brandtstadter, J. y Greve, W. (1994). The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review, 14*, 52–80.

Bray, J. y Kelly, J. (1998). *Stepfamilies*. Nueva York: Broadway.

Brener, N., Lowry, R., Barrior, L., Simon, T. y Eaton, D. (2004). Violence related behaviors among high school students United States, 1991-2003. *JAMA: Journal of the American Medical Association, 292*, 1168–1169.

Brent, D. A. (2004). Antidepressants and pediatric depression the risk of doing nothing. *New England Journal of Medicine, 35*, 1598–1601.

Brent, D. A., Kolko, A., Wartella, M. E., Boylan, M. B., Moritz, G., Baugher, M. y Zelenak, J. P. (1993). Adolescent psychiatric inpatients' risk of suicide attempts at 6-month follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 95–105.

Brent, D. A. y Mann, J. J. (2003). Familial factors in adolescent suicidal behavior, en R. A. King & A. Apter (comps.), *Suicide in children and adolescents* (pp. 86–117). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Breton, J. J., Tousignant, M., Bergeron, L. y Berthiaume, C. (2002), enformant-specific correlates of suicidal behavior in a community survey of 12–14 yearolds. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*, 723–730.

Brewster, K., Billy, J. y Grady, W. (1993). Social context and adolescent behavior: The impact of community on the transition to sexual activity. *Social Forces, 71*, 13–740.

Bridges, L. y Moore, K. (2002). Religious involvement and children's well-being: What research tells us (and what it doesn't). *Child Trends Research Brief*. Washington, DC: Author. Se encuentra en: <www. childtrends. org>.

Briere, J. y Runtz, M. (1989). Symptomatology associated with childhood sexual victimization in a nonclinical adult sample. *Child Abuse and Neglect, 12*, 51–59.

Briere, J. y Runtz, M. (1991). The long-term effects of sexual abuse: A review and synthesis, en J. Briere (comp.), *Treating victims of child sexual abuse* (pp. 3–13). *New Directions for Mental Health Services, 51*. San Francisco: Jossey-Bass.

Briere, J. N. (1992). *Child abuse trauma*. Newbury Park, CA: Sage.

Briggs, C. L. (1989). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Nueva York: Cambridge University Press.

Brody, G. H., Kim, S., Murry, V. M. y Brown, A. C. (2003). Longitudinal direct and indirect pathways linking older sibling competence to the development of young sibling competence. *Developmental Psychology, 39*, 618–628.

Brody, N. (1992) *Intelligence* (2a. ed.). San Diego, CA: Academic Press.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological theory, en A. Kazdin (comp.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (comp.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes, en W. Damon (comp. de la serie) y R. Lerner (comp. del volumen), *Handbook of child psychology, vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Nueva York: Wiley.

Bronstein, P., Duncan, P., D'Ari, A., Pieniadz, J., Fitzgerald, M., Abrams, C., Frankowski, B., Franco, O., Hunt, C. y Cha, S. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment: A longitudinal study. *Family Relations, 45*, 110–121.

Bronstein, P., Duncan, R., Clauson, J., Abrams, C., Yannett, N., Ginsburg, G. y Milne, M. (1994). *Enhancing middle school adjustment for children from lower-income families: A parenting intervention*. Manuscrito inédito, University of Vermont.

Brook, J. S., Brook, D. W, Gordon, A. S. y Whiteman, M. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 116*, 111–267.

Brook, J. S., Gordon, A. S., Brook, A. y Brook, D. W. (1989). The consequences of marijuana use on intrapersonal and interpersonal functioning in black and white adolescents. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 111*, 317–330.

Brooks-Gunn, J. y Chase-Lansdale, P. L. (1995). Adolescent parenthood, en M. H. Bornstein (comp.), *Children and parenting* (vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G., Klebanov, P. y Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology, 99*, 353–395.

Brooks-Gunn, J. y Paikoff, R. (1993). 'Sex is a gamble, kissing is a game': Adolescent sexuality and health promotion, en S. Millstein, A. Petersen y E. Nightingale (comps.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (pp. 180–208). Nueva York: Oxford University Press.

Brooks-Gunn, J. y Paikoff, R. (1997). Sexuality and developmental transitions during adolescence, en J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelmann (comps.), *Health risks and developmental transitio-*

*ns during adolescence* (pp. 190–219). Nueva York: Cambridge University Press.

Brooks-Gunn, J. y Ruble, D. (1982). The development of menstrual-related beliefs and behaviors during early adolescence. *Child Development, 53*, 1567–1577.

Brown, A. y Finkelhor, D. (1986). The impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin, 99*, 66–77.

Brown, B. y Lohr, M. J. (1987). Peer group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic interaction heories. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 47–55.

Brown, B. y Mounts, N. (abril de 1989). *Peer group structures in single versus multiethnic high schools*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Kansas City.

Brown, B., Mounts, N., Lamborn, S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development, 64*, 467–482.

Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school, en T. J. Berndt y G. W. Ladd (comps.), *Peer relationships in child development* (pp. 188–215). Nueva York: Wiley.

Brown, B. B. (2004). Adolescent relationships with peers, en R. Lerner & L. Steinberg (comps.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

Brown, B. B., Feiring, C. y Furman, W. (1999). Missing the love boat: Why researchers have hied away from adolescent romance, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 1–18). Nueva York: Cambridge University Press.

Brown, B. B. y Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds, en R. G, Adams. y D. M, Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330–348). Malden, MA: Blackwell.

Brown, B. B. y Lohr, M. J. (1987). Peer group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 47–55.

Brown, B. B., Mory, M. y Kinney, D. A. (1994). Casting adolescent crowds in relational perspective: Caricature, channel, and context, en R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (comps.), *Advances in adolescent development: vol. 6. Personal relationships during adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.

Brown, E. F. y Hendee, W. R. (1989). Adolescents and their music. *Journal of the American Medical Association, 262*, 1659–1663.

Brown, F. (1973). *The reform of secondary education: Report of the national commission on the reform of secondary education*. Nueva York: McGraw-Hill.

Brown, J. D. (2006). Emerging adults in a media-saturated world, en J. J. Arnett and J. Tañer (comps.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 279–299). Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, J. D., Childers, K. M. y Waszak, C. S. (1990). Television and adolescent sexuality. *Journal of Adolescent Health Care, 11*, 62–70.

Brown, J. D., Halpern, C. T. y L'Engle, K. L. (2005). Mass media as a sexual super peer for early maturing girls. *Journal of Adolescent Health, 36*, 420–427.

Brown, J. D., Steele, J. R. y Walsh-Childers, K. (2002), entroduction and overview, en J. D. Brown, J. R Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 1–24). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brown, J. D., Steele, J. y Walsh-Childers, K. (comps.) (2002). *Sexual teens, sexual media*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brown, J. D., White, A. B. y Nikopolou, L. (1993). Disinterest, intrigue, and resistance: Early adolescent girls' use of sexual media content, en B. Greenberg, J. D. Brown y N. Buerkel-Rothfuss (comps.), *Media, sex, and the adolescent*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Brown, J. D. y Witherspoon, E. M. (2002). The mass media and American adolescents' health. *Journal of Adolescent Health, 31*, 153–170.

Brown, L. M. y Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, R. T. y La Rosa, A. (2002). Recent developments in the pharmacotherapy of attentiondeficit/ hyperactivity disorder (ADHD). *Professional Psychology: Research and Practice, 33 (6)*, 591–595.

Browne, K. D. y Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public health approach. *Lancet, 356*, 702–710.

Bruer, J. T. (1993). The mind's journey from novice to expert. *American Educator, 17*, 6–15, 38–46.

Brumberg, J. J. (1997). *The body project: An intimate history of American girls*. Nueva York: Random House.

Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G. y Johnston, L. D. (2003). How academic achievement, attitudes, and behaviors relate to the course of substance use during adolescence: A 6 year, multiwave national longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 361–397.

Bryant, B. K. (1992). Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Developmental Psychology, 13*, 35–50.

Bryk, A. S. y Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal, 26*, 353–383.

Buchanan, C. M. (2000). The impact of divorce on adjustment during adolescence, en R. D. Taylor y M. Weng (comps.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S., Flanagan, C., Midgley, C., Feldlaufer, H. y Harold, R. D. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth & Adolescence, 19*, 363–394.

Buchanan, C. M. y Holmbeck, G. N. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 609–629.

Buchanan, C. M., Maccoby, E. E. y Dornbusch, S. M. (1996). *Adolescents after divorce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buchanan, C., Maccoby, E. y Dornbusch, S. (1991). Caught between parents: Adolescents' experience in divorced homes. *Child Development, 62*, 1008–1029.

Buchanan, M. y Robbins, C. (1990). Early adult psychological consequences for males of adolescent pregnancy and its resolution. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 413–424.

Buckley, T. y Gottlieb, A. (1988). *Blood magic: The anthropology of menstruation*. Berkeley, CA: University of California Press.

Buhrmester, D. y Carbery, J. (marzo de 1992). *Daily patterns of self-disclosure and adolescent adjustment*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Washington, DC.

Buhrmester, D. y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*, 1101–1113.

Buhrmester, D. y Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*, 1387–1396.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hoza, B. (1987). Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change. *Journal of Early Adolescence, 7*, 143–152.

Bumpass, L. y Liu, H. H. (marzo de 2000). Trends in cohabitation and implications for children's family contexts in the United States. *Population Studies*.

Burbank, V. K. (1988). *Aboriginal adolescence: Maidenhood in an Australian community*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Burbank, V. (1995). Gender hierarchy and adolescent sexuality: The control of female reproduction in an Australian Aboriginal community. *Ethos, 23*, 33–46.

Burn, S. M. (1996). *The social psychology of gender*. Nueva York: McGraw-Hill.

Burnett, R. (1990). From a whisper to a scream: Music video and cultural form, en K. Roe y U. Carlsson (comps.), *Popular music research* (pp. 21–27). Goteborg, Sweden: Nordicom- Sweden.

Burns, A. (1992). Mother-headed families in Australia: An international perspective and the case of Australia. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development, 6*, 1–22.

Burns, G. L. y Farina, A. (1992). The role of physical attractiveness in adjustment. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 118*, 159–194.

Burra, N. B. (1997). *Born to work: Child labor in India*. Nueva Delhi: Oxford University Press.

Burrow, A. L. y Finley, G. E. (2004). Transracial, same-race adoptions, and the need for multiple measures of adolescent adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*, 577–583.

Busch-Rossnagel, N. A. y Zayas, L. H. (1991). Hispanic adolescents, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 492–498). Nueva York: Garland.

Bush, J. E. y Ehrenberg, M. F. (2003). *Journal of Divorce & Remarriage, 39*, 1–35.

Bushman, B. J. y Huesmann, L. R. (2002). Effects of televised violence on aggression, en D. G. Singer y J. L. Singer (comps.), *Handbook of children and media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Buss, D. M. (1989). Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypothesis tested in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences, 12*, 1–49.

Buss, D. M. (1995). *The evolution of desire: Strategies of human mating*. Nueva York: Basic Books.

Buss, D. M. (2001). The strategies of human mating, en P. W. Sherman y J. Alcock (comps.), *Exploring animal behavior: Readings from American Scientist* (3a. ed.) (pp. 240–251).

Bussey, K. y Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development, 63*, 1236–1250.

Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life course: The case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 367–384.

Byrnes, J. P., Miller, D. C. y Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective. *Child Development, 70*, 1121–1140.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. y Gariepy, J. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320–330.

Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Gest, S. y Gariepy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology, 24*, 815–823.

Calvete, E. y Cardeñoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 179–192.

Cantor, J. (1998). *Mommy, I'm scared: How TV and movies frighten children and what we can do to protect them*. Nueva York: Harcourt.

Cantor, J. (2000). Violence in films and television, en R. Lee (comp.), *Encyclopedia of international media and communications*. Nueva York: Academic Press.

Capaldi, D. M. y Stoolmiller, M. (1999). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys, III: Prediction to young adult adjustment. *Development and Psychopathology, 11*, 59–84.

Capaldi, D. y Patterson, G. (1991). Relation of parental transitions to boys' adjustment problems, I: A linear hypothesis; II: Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. *Developmental Psychology, 27*, 489–504.

Caplow, T., Bahr, H. D. M. y Chadwick, B. E. A. (1982). *Middletown families: Fifty years of change and continuity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Caplow, T., Bahr, H. M. y Call, Vaughn R. A. (2004). The Middletown replications: 75 years of change in adolescent attitudes, 1924-1999. *Public Opinion Quarterly, 68*, 287–313.

Cappell, C. y Heiner, R. B. (1990). The intergenerational transmission of family aggression. *Journal of Family Violence, 5*, 135–152.

Carnegie Council on Adolescent Development. (1992). *A matter of time: Risk and opportunity in the after-school hours*. Washington, DC: Author.

Carson, D. K., Chowdhury, A., Perry, C. K. y Pati, C. (1999). Family characteristics and adolescent competence in India: Investigation of youth in southern Orissa. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 211–233.

Carvalho, A. y Dias, M. (1994). Portugal, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 322–331). Westport, CT: Greenwood Press.

Carver, K., Joyner, K. y Udry, J. R. (2003). National estimates of adolescent romantic relationships, en P. Florsheim (comp.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 23–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Nueva York: Academic Press.

Case, R. (1997). The development of conceptual structures, en D. Kuhn & R. S. Siegler (comps.), *Handbook of child psychology* (5a. ed., vol. 2). Nueva York: Wiley.

Cash, T. F. (1995). Developmental teasing about physical appearance: Retrospective descriptions and relationships with body image. *Social Behavior and Personality, 23*, 123–129.

Cash, T. F. y Henry, P. E. (1995). Women's body images: The results of a national survey in the USA. *Sex Roles, 33*, 19–28.

Cashmore, J. y Goodnow, J. (1987). Influences of Australian parents' values: Ethnicity versus socioeconomic status. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17*, 441–454.

Caspi, A., Lynam, D., Moffitt, T. y Silva, P. (1993). Unraveling girls' delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior. *Developmental Psychology, 29*, 19–30.

Caspi, A. y Moffitt, T. (1991), endividual differences and personal transitions: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 157–168.

Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality, 4*, 219–235.

Casteel, M. (1993). Effects of inference necessity and reading goal on children's inferential generation. *Developmental Psychology, 29*, 346–357.

Castellano, J. A. y Diaz, E. (comps.) (2002). *Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students*. Boston: Allyn & Bacon.

Cates, W. (1999). Chlamydial infections and the risk of ectopic pregnancy. *JAMA, 281*, 117–118.

Catsambis, S. (1994). The path to math: Gender and racial-ethnic differences in mathematics participation from middle school to high school. *Sociology of Education, 67*, 199–215.

Cauce, A. M., Paradise, M., Ginzler, J. A., Embry, L., Morgan, C. J., Lohr, Y. y Theofelis, J. (2000). The characteristics and mental health of homeless adolescents: Age and gender differences. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 230–239.

Cauffman, E. y Woolard, J. (2005). Crime, competence, and culpability: Adolescent judgment in the justice system, en E. J. Jacobs y P. A. Klaczynski (comps.), *The development of judgment and decision making in children and adolescents* (pp. 279–302). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cejka, M. A. y Eagly, A. H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 413–423.

Centers for Disease Control and Prevention (CDCP). (1999). *1996 Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS)*. Se encuentra en: www.cdc. gov/nccdphp/dash/yrbs/suse. Htm

Centers for Disease Control and Prevention (CDCP). (2000). Tobacco use among middle and high school students: National Youth Tobacco Survey, 1999. *MMWR, 51 (19)*, 409–412.

Centers for Disease Control and Prevention (2005). *National Youth Risk Behavior Survey, 1991-2003: Trends in the prevalence of sexual behaviors. Se encuentra en:* www. cdc. gov.

Centers for Disease Control (CDC) (2001). *Adolescent and school health—Programs that work*. Atlanta, GA: Author. Se encuentra en: <www. cdc. gov>

Centers for Disease Control (CDC) (2002). Trends in sexual risk behaviors among high school students—United States, 1991–2001. *MMWR, 51 (38)*, 856–859.

Chadwick, B. A. y Heaton, T. B. (1996). *Statistical handbook on adolescents in America*. Nueva York: Oryx Press.

Chalmers, D. y Lawrence, J. (1993). Investigating the effects of planning aids on adults' and adolescents, Organization of a complex task. *International Journal of Behavioural Development, 16*, 191–214.

Chandler, M. J., Lalonde, C. E., Sokol, B. W. y Hallett, D. (2003). Personal persistence, identity development, and suicide: A study of Native and non-Native North American adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*, vii-130.

Chanes, C. W. (febrero de 2000). *Adolescents in Latin America toward the 21st century*. Ponencia presentada en la reunión del Study Group on Adolescence in the 21st Century, Washington, DC.

Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111–1119.

Chao, R. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*, 1832–1843.

Chao, R. y Tseng, V. (2002). Parenting of Asians, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of parenting, vol. 4: Social conditions and applied parenting* (pp. 59–93). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chase, W. G. y Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology, 4*, 55–81.

Chase-Lansdale, P. L., Cherlin, A. J. y Kiernan, K. E. (1995). The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults: A developmental perspective. *Child Development, 66*, 1614–1634.

Chen, C. y Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian American, Caucasian American, and East Asian high school students. *Child Development, 66*, 1215–1234.

Chen, S., Lee, S. y Stevenson, H. (1996). Longterm prediction of academic achievement of American, Chinese, and Japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology, 18*, 750–759.

Chen, X. y Chang, L. (2006). China, en J. J. Arnett (comp.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Chen, X., Tyler, K A., Whitbeck, L. B. y Hoyt, D. R. (2004). Early sexual abuse, street adversity, and drug use among female homeless and runaway adolescents in the Midwest. *Journal of Drug Issues, 34*, 1–21.

Cherlin, A. J. (1992). *Marriage, divorce, and remarriage*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cherlin, A. J. (1999). Going to extremes: Family structure, children's well-being, and social science. *Demography, 36*, 421–428.

Cherlin, A. J., Burton, L. M., Tera, R. y Purvin, D. M. (2004). The influence of physical and sexual abuse on marriage and cohabitation. *American Sociological Review, 69*, 768–789.

Cherlin, A. J., Chase-Lansdale, P. L. y McCrae, C. (1998). Effects of parental divorce on mental health throughout the life course. *American Sociological Review, 63*, 239–249.

Cherlin, A. J., Furstenberg, F. F., Jr., Chase-Lansdale, P. L., Kiernan, K. E., Robins, P. K., Morrison, D. R. y Teitler, J. O. (1991). Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States. *Science, 252*, 1386–1388.

Cheung, A. H., Emslie, G. J. y Mayes, T. (2005). Review of the efficacy and safety of antidepressants in youth depression. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 46*, 735–754.

Cheung, A., Emslie, G. J. y Maynes, T. L. (2004). Efficacy and safety of antidepressants in youth

depression. *Canadian Child & Adolescent Psychiatry Review, 13*, 98–104.

Chi, M. T. H., Glaser, R. y Rees, E. (1982). Expertise in problem solving, en R. J. Sternberg (comp.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Children's Defense Fund (CDF). (1994). *The state of America's children, 1994*. Washington, DC: Author.

Children's Defense Fund (CDF). (1995). *The state of America's children, 1995*. Washington, DC: Author.

Chilman, C. (1986). Some psychosocial aspects of adolescent sexual and contraceptive behaviors in a changing American society, en J. Lancaster y B. Hamburg (comps.), *School-age pregnancy and parenthood: Biosocial dimensions*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Chilman, C. S. (1983). *Adolescent sexuality in a changing American society* (2a. ed.). Nueva York: Wiley.

Chinas, L. (1992). *The Isthmus Zapotecs: A matrifocal culture of Mexico*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Chisholm, L. y Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence, 18*, 129–158.

Cho, B. E. y Shin, H. Y. (1996). State of family research and theory in Korea, en M. B. Sussman y R. S. Hanks (comps.), *Intercultural variation in family research and theory: Implications for cross-national studies* (pp. 101–135). Nueva York: Haworth Press.

Choi, J. W. y Lee, Y. H. (1998). The effects of actual self, ideal self, and self-discrepancy on depression. *Korean Journal of Clinical Psychology, 17*, 69–87.

Christenson, P. G. y Roberts, D. F. (1998). *It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Christopherson, B. B., Jones, R. M. y Sales, A. P. (1988). Diversity in reported motivations for substance use as a function of ego-identity development. *Journal of Adolescent Research, 3*, 141–152.

Chronicle of Higher Education (2005). Census data show value of a college education. *Se encuentra en:* http://chronicle.com/ daily/2005/03/ 2005032903n.htm. Consultado el 14 abril de 2005.

Chu, G. C. y Ju, Y. (1993). *The Great Wall in ruins*. Nueva York: State University of New York Press.

Church, R. (1976). *Education in the United States*. Nueva York: Free Press.

Ciardiello, S. (2003). Meet them in the lab: Using hip-hop music therapy groups with adolescents in residential settings, en E. N. Sullivan., S. E. Mesbur. *et al.* (comps.), *Social work with groups: Social justice through personal, community and societal change* (pp. 103–117). Nueva York, NY: Haworth Press Inc.

Cicchetti, D. y Carlson, V. (comps.). (1989). *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Nueva York: Cambridge University Press.

Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (comps.). (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. New Directions for Child & Adolescent Development. San Francisco: Jossey-Bass.

Cillessen, A. H. N. y Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 102–105.

Civic, D. (1999). The association between characteristics of dating relationships and condom use among heterosexual young adults. *AIDS Education and Prevention, 11*, 343–352.

Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 165–184.

Clark, B. y Trow, M. (1966). The organizational context, en T. M. Newcomb & E. K. Wilson (comps.), *College peer groups: Problems and prospects for research* (pp. 17–70). Chicago: University of Chicago Press.

Clark, C. A. y Worthington, E. V., Jr. (1987). Family variables affecting the transition of religious values from parents to adolescents: A review. *Family Perspectives, 21*, 1–21.

Clasen, D. y Brown, B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 451–468.

Clausen, C. (verano de 1996). Welcome to post-culturalism. *American Scholar, 65* (3), 379–388.

Clausen, J. A. (1966). *Socialization and society*. Boston: Little, Brown.

Clay, A. (2003). Keepin' it real: Black youth, hiphop culture, and black identity. *American Behavioral Scientist, 46*, 1346–1358.

Clay, R. A. (diciembre de 1997). Are children being overmedicated? *APA Monitor*, pp. 1, 27.

Clifford, B. R., Gunter, B. y McAleer, J. L. (1995). *Television and children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Clingempeel, W., Colyar, J., Brand, E. y Hetherington, E. (1992). Children's relationships with maternal grandparents: A longitudinal study of family structure and pubertal status effects. *Child Development, 63*, 1404–1422.

Cohan, C. L. y Kleinbaum, S. (2002). Toward a greater understanding of the cohabitation effect: Premarital cohabitation and marital communication. *Journal of Marriage & the Family, 64*, 180–192.

Cohen, D., Gerardin, P., Mazet, P., Purper-Quakil, D. y Flament, M. F. *Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology, 14*, 19–31.

Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.

Cohen, L. R. y Potter, L. B. (1999). Injuries and violence: Risk factors and opportunities. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 10*, 125–135.

Cohn, D. (24 de noviembre de 1999). Parents prize less a child's obedience. *The Washington Post*, p. A8.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. y Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*, 697–713.

Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1997). Aggression and antisocial behavior, en N. Eisenberg (comp.), *Handbook of child psychology* (5a. ed., vol. 3). Nueva York: Wiley.

Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status, en S. R. Asher y J. D. Coie (comps.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). Nueva York: Cambridge University Press.

Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Nueva York: Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. y Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48*.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. Glencoe, IL: Free Press.

Coleman, J. y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. Nueva York: Basic Books.

Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic and other private schools compared*. Nueva York: Basic Books.

Coleman, M. y Ganong, L. H. (1990). Remarriage and stepfamily research in the 1980s: Increased interest in an old form. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 925–939.

Coleman, J. S. (1974). *Youth: Transition to adulthood*. Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee. Chicago: University of Chicago Press.

Coleman, M. C. y Webber, J. (2002). *Emotional and behavioral disorders* (4a. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Coles, R. y Stokes, G. (1985). *Sex and the American teenager*. Nueva York: Harper & Row.

Collins, W. A. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition, en R. Montemayor, G. Adams y T. Gullotta (comps.), *Advances in adolescent development, vol. 2: The transition from childhood to adolescence* (pp. 85–106). Beverly Hills, CA: Sage.

Collins, W. A., Laursen, B., Mortenson, N. y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research, 12*, 178–198.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*, 218–232.

Collins, W. A. y Sroufe, L. A. (1999). Capacity for intimate relationships: A developmental construction, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 125–147). Nueva York: Cambridge University Press.

Colom, R., Flores-Mendoza, C. y Rebollo, I. (2003). Working memory and intelligence. *Personality & Individual Differences, 34*, 33–39.

Comeau, N., Stewart, S. H. y Loba, P. (2001). The relations between trait anxiety, anxiety sensitivity, and sensation seeking to adolescents' motivations for alcohol, cigarette, and marijuana use. *Addictive Behaviors, 26*, 803–825.

Comer, J. P. (1993). *African American parents and child development: An agenda for school success*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.

Committee on Child Labor. (1998). *Protecting youth at work*. Washington, DC: National Academy f Sciences.

Condon, R. G. (1987). *Inuit youth: Growth and change in the Canadian Arctic*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Condon, R. G. (1995). The rise of the leisure class: Adolescence and recreational acculturation in the Canadian Arctic. *Ethos, 23*, 47–68.

Connell, J., Halpern-Flesher, B., Clifford, E., Crichlow, W. y Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American

adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research, 10*, 41–63.

Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A. y Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 185–207.

Connolly, J., Furman, W. y Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development, 71*, 1395–1408.

Connolly, J. y Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 266–290). Nueva York: Cambridge University Press.

Connolly, J. y Konarski, R. (1994). Peer self-concept in adolescence: Analysis of factor structure and of associations with peer experience. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 385–403.

Connolly, J., McMaster, L., Craig, W. y Pepler, P. (febrero de 1998). *Romantic relationships of bullies in early adolescence.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.

Constable, P. (8 de mayo de 2000). In Pakistan, women pay the price of "honor". *Washington Post*, pp. A1–A14.

Cooney, T. M. (1994). Young adults' relations with parents: The influence of recent parental divorce. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 45–56.

Cooney, T. M., Smyer, M. A., Hagestad, G. O. y Klock, R. (1986). Parental divorce in young adulthood: Some preliminary findings. *American Journal of Orthopsychiatry, 56*, 470–477.

Cooper, C. y Grotevant, H. (1987). Gender issues in the interface of family experience and adolescents' friendship and dating identity. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 247–264.

Cooper, C. R. y Ayers-Lopez, S. (1985). Family and peer systems in early adolescence: New models of the role of relationships in development. *Journal of Early Adolescence, 5*, 9–22.

Cooper, K. J. (1° de octubre de 1999). Clinton, governors assess efforts to improve education. *Washington Post*, p. A13.

Cooper, M. L., Albino, A. W., Orcutt, H. K. y Williams, N. (2004). Attachment styles and intrapersonal adjustment: A longitudinal study from adolescence into young adulthood, en S. W. Rholes y J. A. Simpson (comps.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 438–466). Nueva York, NY: Guilford Publications, Inc.

Cooper, M. L., Bede, A. V. y Powers, A. M. (1999). Motivations for condom use: Do pregnancy prevention goals undermine disease prevention among heterosexual young adults? *Health Psychology, 18*, 464–474.

Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K. y Albino, A. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescence. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*, 390–410.

Cope-Farrar, K. y Kunkel, D. (2002). Sexual messages in teens' favorite prime-time television programs, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 59–78). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Corby, B. (1993). Child abuse: *Toward a knowledge base.* Buckingham, PA: Open University Press.

Corey, L., Adams, H. G. y Brown, Z. A. (1983). Genital herpes simplex virus infections. *Annals of Internal Medicine, 98*, 958–972.

Corrado, S. P., Patashnick, B. S. y Rich, M. (2004). Factors affecting change among obese adolescents. *Journal of Adolescent Health, 23*, 112–120.

Cota-Robles, S., Neiss, M. y Hunt, C. B. (abril de 2000). *Future selves, future scholars: A longitudinal study of adolescent "possible selves" and adult outcomes.* Presentación en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago.

Coté, J. (1994). *Adolescent storm and stress: An evaluation of the Mead-Freeman controversy.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coté, J. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity in the late modern world.* Nueva York: New York University Press.

Côté, J. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation, en J. J. Arnett y J. L. Tanner (comps.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 85–116). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Coté, J. E. y Allahar, A. L. (1996). *Generation on hold: Coming of age in the late twentieth century.* Nueva York: New York University Press.

Cowan, N., Saults, J., Scott, E. y Emily, M. (2002). The search for what is fundamental in the development of working memory, en V. R. Kail y W. H. Reese (comps.), *Advances in child development and behavior,* vol. 29. (pp. 1–49). San Diego, CA: Academic Press.

Coyne, S. (2006). Violence, longitudinal studies, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Coyne, S. M. y Archer, J. (2005). The relationship between indirect and physical aggression on television and in real life. *Social Development,14*, 324–338.

Cozby, P. C., Worden, P. E. y Kee, D. W. (1989). *Research methods in human development.* Mountain View, CA: Mayfield.

Craig, W. M. (2001). Developmental context of peer harassment in early adolescence: The role of puberty and the peer group, en J. Juvonen y S. Graham (comps.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 242–261). Nueva York.

Cravatta, M. (1997). Online adolescents. *American Demographics, 19*, 29.

Crawford, M. y Popp, D. (2003). Sexual double standards: A review and methodological critique of two decades of research. *Journal of Sex Research, 40*, 13–26.

Creasey, G. y Hesson-McInnis, M. (2001). Affective responses, cognitive appraisals, and conflict tactics in late adolescent romantic relationships: Associations with attachment orientations. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 85–96.

Crick, N. R. y Rose, A. J. (2000). Toward a gender-balanced approach to the study of socialemotional development:A look at relational aggression, en P. H. Miller & E. K. Scholnick (comps.), *Toward a feminist developmental psychology* (pp. 153–168). Nueva York: Routledge.

Crisp, A. (1983). Some aspects of the psychopathology of anorexia nervosa, en P. Darby, P. Garfinkel, D. Garner y D. Cosina (comps.), *Anorexia nervosa: Recent developments in research* (pp. 15–28). Nueva York: Alan R. Liss.

Crockett, L. J., Rafaelli, M. y Moilanen, K. L. (2003). Adolescent sexuality: Behavior and meaning, en G. Adams y M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 371–392). Malden, MA: Blackwell.

Crockett, L. J., Raffaelli, M. y Moilanen, K. (2002). Adolescent sexuality: Behavior and meaning, en G. R. Adams y M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence.* Malden, MA: Blackwell.

Crosnoe, R., Cavanagh, S. y Elder G. H., Jr. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives, 46*, 331–352.

Crosnoe, R., Johnson, M. K. y Elder, G. H. Jr. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly, 85*, 1259–1274.

Cross, S. E. y Gore, J. S. (2003). Cultural models of the self, en E. S. Cross., S. J. Gore. y R. M. Leary (comps.), *Handbook of self and identity* (pp. 536–564). Nueva York, NY: Guilford Press.

Crouter, A. C., Manke, B. A. y McHale, S. M. (1995). The family context of gender intensification in early adolescence. *Child Development, 66*, 317–329.

Crump, A. D., Haynie, D. L., Aarons, S. J., Adair, E., Woodward, K. y Simons-Morton, B. G. (1999). Pregnancy among urban African-American teens: Ambivalence about prevention. *American Journal of Health Behavior, 23*, 32–42.

Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. W. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years.* Nueva York: Basic Books.

Cummings, K. M. (2002). Marketing to America's youth: Evidence from corporate documents. *Tobacco Control, 11 Suppl. 1,* i5–i17.

Cunliffe, T. (1992). Arresting youth crime: A review of social skills training with young offenders. *Adolescence, 27*, 891–900.

Curran, P., Stice, E. y Chassin, L. (1997). The relation between adolescent alcohol and peer alcohol use: A longitudinal random coefficients model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 130–140.

Currie, D. (1999). *Girl talk: Adolescent magazines and their readers.* Toronto: University of Toronto Press.

Curry, J. F. y Reinecke, M. A. (2003). Modular therapy for adolescents with major depression, en A. M. Reinecke., M. F. Dattilio. *et al.* (comps.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (2a. ed.) (pp. 95–128). Nueva York, NY: Guilford Press.

Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment, en L. A. Peplau y D. Perlman (comps.), *Loneliness: A sourcebook of theory, research, and therapy* (pp. 291–309). Nueva York: Wiley.

Cyr, M., Wright, J., McDuff, P. y Perron, A. (2002). Intrafamilial sexual abuse: Brother-sister incest does not differ from father-daughter and stepfather-stepdaughter incest. *Child Abuse & Neglect, 26*, 957–973.

Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E. y Shear, M. K. (2003). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model, en E. M. Hertzig y A. E. Farber (comps.), *Annual progress in child psychiatry and child development: 2000- 2001* (pp. 383–398). Nueva York, NY: Brunner- Routledge.

D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology & Psychiatry, 7*, 433–456.

D'Augelli, A. R., Grossman, A. H. y Starks, M. T. (2005). Parents' awareness of lesbian, gay, and bisexual youths' sexual orientation. *Journal of Marriage & the Family, 67*, 474–482.

D'Augelli, A. R. y Patterson, C. J. (2002). *Lesbian, gay, and bisexual identities in youth: Psychological perspectives* (pp. 126–152).

Dahlberg, F. (1981). *Woman the gatherer*. New Haven, CT: Yale University Press.

Dailard, C. (2001). *The Guttmacher report on public policy*. Nueva York: Alan Guttmacher Institute. Se encuentra en: <www. agi-usa. org>.

Damico, S. y Sparks, C. (1986). Cross-group contact opportunities: Impact on interpersonal relationships in desegregated middle schools. *Sociology of Education, 59*, 113–123.

Daniels, D., Dunn, J., Furstenberg, F., Jr. y Plomin, R. (1985). Environmental differences within the family and adjustment differences within pairs of adolescent siblings. *Child Development, 56*, 764–774.

Darlington, Y. (2001). "When all is said and done": The impact of parental divorce and contested custody on young adults' relationships with their parents and their attitudes to relationships and marriage. *Journal of Divorce & Remarriage, 35*, 23–42.

Darroch, J. E., Landry, D. J. y Oslak, S. (1999). Age differences between sexual partners in the United States. *Family Planning Perspectives, 31*, 160–167.

Dasen, P. (1998). Rapid social change and the turmoil of adolescence: A cross-cultural perspective. *World Psychology*.

Davidson, J. (2000). Giftedness, en A. Kazdin (comp.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Davies, E. y Furnham, A. (1986). The dieting and body shape concerns of adolescent females. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 27*, 417–428.

Davies, M. y Kandel, D. B. (1981). Parental and peer influences on adolescents' educational plans: Some further evidence. *American Journal of Sociology, 87*, 363–387.

Davis, D., Shaver, P. R. y Vernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality & Social Psychology Bulletin, 29*, 871–884.

Davis, J. (1988). Mazel tov: The bar mitzvah as a multigenerational ritual of change and continuity, en E. Imber-Black y J. Roberts (comps.), *Rituals in families and family therapy*. Nueva York: Norton.

Davis, J. A. y Smith, T. W. ( julio de 1991). *General social surveys*, 1972–1991. Chicago: National Opinion Research Center, University of Chicago.

Davis, K. y Kirkpatrick, L. (1998). Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of personality and Social Psychology, 66*, 505–512.

Davis, L. y Stewart, R. (julio de 1997). *Building capacity for working with lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. Ponencia presentada en la conferencia Working with America's Youth, Pittsburgh, PA.

Davis, S. S. y Davis, D. A. (1989). *Adolescence in a Moroccan town*. New Brunswick, NJ: Rutgers.

Davis, S. S. y Davis, D. A. (1995). "The mosque and the satellite": Media and adolescence in a Moroccan town. *Journal of Youth & Adolescence, 24*, 577–594.

De Li, S. (2004). The impacts of self-control and social bonds on juvenile delinquency in a national sample of midadolescents. *Deviant Behavior, 25*, 351–373.

De Lisi, R. (2005). A lifetime of work using a developmental theory to enhance the lives of children and adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 107–110.

De Mey, L., Baartman, H. M. y Schultze, H. J. (1999). Ethnic variation and the development of moral judgment of youth in Dutch society. *Youth & Society, 31*, 54–75.

de Wilde, E. J., Kienhorts, I., Diekstra, R. y Wolters, W. (1992). The relationship between adolescent suicidal behavior and life events in childhood and adolescence. *American Journal of Psychiatry, 149*, 45–51.

Deaux, K. y Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 991–1004.

DeBaryshe, K., Patterson, G. y Capaldi, D. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology, 29*, 795–804.

DeBerard, M. S., Spielmans, G. L. y Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal, 38*, 66–80.

Deihl, L. M., Vicary, J. R. y Deike, R. C. (1997). Longitudinal trajectories of self-esteem from early to middle adolescence and related psychosocial variables among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 7*, 393–411.

Dekel, R., Peled, E. y Spiro, S. E. (2003). Shelters for houseless youth: A follow-up evaluation. *Journal of Adolescence, 26*, 201–212.

Delaney, C. (1988). Mortal flow: Menstruation in Turkish village society, en T. Buckley y A. Gottlieb (comps.), *Blood magic: The anthropology of menstruation* (pp. 75–93). Berkeley: University of California Press.

DeLisi, R. y Soundranayagam, L. (1990). The conceptual structure of sex role stereotypes in college students. *Sex Roles, 23*, 593–611.

Demir, A. y Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *Journal of Psychology, 135*, 113–123.

Demir, M., Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 68–82.

Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H. y Winner, E. (1984). Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. *Child Development, 55*, 1527–1534.

Dempster, N. W. (1984). Model of cognitive development across the lifespan. *Developmental Review, 4*, 171–191.

Denner, J. y Dunbar, N. (2004). Negotiating femininity: Power and strategies of Mexican American girls. *Sex Roles, 50*, 301–314.

Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. *Learning Disability Quarterly, 28*, 122–124.

Desmairis, S. y Curtis, J. (1999). Gender differences in employment and income experiences among young people, en J. Barling y E. K. Kelloway (comps.), *Youth workers: Varieties of experience* (pp. 59–88). Washington, DC: American Psychological Association.

Dey, E. L. y Hurtado, S. (1999). Students, colleges, and society: Considering the interconnections, en P. G. Altbach, R. O. Berndahl y P. J. Gumport (comps.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (pp. 298–322). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Deyhle, D. (1995). Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review, 65*, 403–444.

Deyhle, D. (1998). From break dancing to heavy metal: Navajo youth, resistance, and identity. *Youth & Society, 30*, 3–31.

Diaz, R. y Berndt, T. (1982). Children's knowledge of a best friend: Fact or fancy? *Developmental Psychology, 18*, 787–794.

Dick, D. M., Rose, R. J., Viken, R. J. y Kaprio, J. (2000). Pubertal timing and substance use: Associations between and within families across late adolescence. *Developmental Psychology, 36*, 180–189.

DiClemente, R. J. y Crosby, R. A. (2003). Sexually transmitted diseases among adolescents: Risk factors, antecedents, and prevention strategies, en R. G. Adams y D. M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 573–605). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Dinges, N. G., Trimble, J. E. y Hollenbeck, A. R. (1979). American Indian adolescent socialization: A review of the literature. *Journal of Adolescence, 2*, 259–296.

Dion, K. K. y Dion, K. L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues, 49*, 53–69.

Dionne, E. J., Jr. (16 de julio de 1999). Abstinence-plus. *The Washington Post*, p. A-23.

Dishion, T. J., McCord, J. y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*, 755–764.

Dishion, T. J., Nelson, S. E. y Kavanagh, K. (2003). The family check-up with high-risk young adolescents: Preventing early-onset substance use by parent monitoring. *Behavior Therapy, 34*, 553–571.

Dishion, T. J. y Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 395–400.

Dishion, T. J. y Spracklen, K. M. (marzo de 1996). *Childhood peer rejection in the development of adolescent substance abuse*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research on Adolescence, Boston.

DiTommaso, E. y Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences, 22*, 417–427.

Dittus, P. y Jaccard, J. (2000). Adolescents' perceptions of maternal disapproval of sex: Relationship to sexual outcomes. *Journal of Adolescent Health, 26*, 268–278.

Diversi, M., Moraes filho, N. y Morelli, M. (1999). Daily reality on the streets of Campinas, Brazil, en M. Raffaelli y R. Larson (comps.), *Homeless and Working Youth Around the World: Exploring Developmental Issues* (pp. 19–34). New Directions in Child and Adolescent Development, número 85. San Francisco: Jossey-Bass.

Dobkin, P., Tremblay, R., Masse, L. y Vitaro, F. (1995). Individual and peer characteristics in predicting boys' early onset of substance abuse: A seven-year longitudinal study. *Child Development, 66*, 1198–1214.

Dodd, J. M., Nelson, J. R. y Hofland, B. H. (1994). Minority identity and self-concept: The Ameri-

can Indian experience, en T. M. Brinthaupt y R. P. Lipka (comps.), *Changing the self: Philosophies, techniques, and experiences* (pp. 307–336). Albany, NY: State University of Nueva York Press.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386–1399,

Dodge, K. A. (marzo de 1993). *Social information processing and peer rejection factors in the development of behavior problems in children.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. P. y Joseph M. (2003). Peer rejection and social information- processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374–393.

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*, 328–335.

Donovan, D. M., Marlatt, G. A. y Salzberg, P. M. (1983). Drinking behavior, personality factors, and high-risk driving: A review and theoretical formulation. *Journal of Studies on Alcohol, 44*, 395–428.

Donovan, D. M., Queisser, H. R., Salzberg, P. M. y Umlauf, R. L. (1985). Intoxicated and bad drivers: Subgroups within the same population of high-risk men drivers. *Journal of Studies on Alcohol, 46*, 375–382.

Donovan, D. M., Umlauf, R. L. y Salzberg, P. M. (1988). Derivation of personality subtypes among high-risk drivers. *Alcohol, Drugs and Driving, 4*, 233–244.

Donovan, J. E. (1993). Young adult drinking-driving: Behavioral and psychosocial correlates. *Journal of Studies on Alcohol, 54*, 600–613.

Donovan, J. y Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 890–904.

Dooley, D., Prause, J. y Ham-Rowbottom, K. A. (2000). Underemployment and depression: Longitudinal relationships. *Journal of Health and Social Behavior, 41*, 421–436.

Dorn, L. D., Dahl, R., Williamson, D. E., Birmaher, B., Axelson, D., Perel, J., Stull, S. D. y Ryan, N. D. (2003). Developmental markers in adolescence: Implications for studies of pubertal development. *Journal of Youth & Adolescence, 32*, 315–324.

Dornbusch, S. (febrero de 1994). *Off the track.* Discurso del presdiente ante la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Dornbusch, S., Carlsmith, J., Bushwall, S., Ritter, P., Leiderman, P., Hastorf, A. y Gross, R. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development, S6*, 326–341.

Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Gross, R. T., Martin, J. A., Jennings, D., Rosenberg, A. y Duke, P. (1981). Sexual development, age, and dating: A comparison of biological and social influences upon one set of behaviors. *Child Development, 52*, 179–185.

Dornbusch, S., M. Ritter, R., Liederman, P., Roberts, D. y Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244–1257.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R. y Chien, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research, 5*, 143–160.

Douglass, C. B. (2004). *Barren states: The population "implosion" in Europe.* Nueva York: Berg.

Douvan, E. y Adelson, J. (1966). *The adolescent experience.* Nueva York: Wiley.

Dowda, M., Ainsworth, B. E., Addy, C. L., Saunders, R. y Riner, W. (2001). Environmental influences, physical activity, and weight status in 8 to 16 year-olds. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 155*, 711–717.

Dreyer, P. (1982). Sexuality during adolescence, en B. Wolman (comp.), *Handbook of developmental psychology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Dryfoos, J. G. (1998). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families.* San Francisco: Jossey-Bass.

du Bois-Reymond, M. y van der Zande, I. (1994). The Netherlands, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 270–286). Westport, CT: Greenwood Press.

Dubas, J., Graber, J. y Petersen, A. (1991). A longitudinal investigation of adolescents' changing perceptions of pubertal timing. *Developmental Psychology, 27*, 580–586.

Dubas, J. S. y Petersen, A. C. (1996). Geographical distance from parents and adjustment during adolescence and young adulthood, en J. A. Graber & J. S. Dubas (comps.), *New Directions for Child Development, 71*, 3–19.

Duben, A. y Behar, C. (1991). *Istanbul households.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

DuBois, D. L. (2003). Self-esteem, adolescence, en T. P. Gullotta y M. Bloom (comps.) y T. P. Gullotta y G. Adams (comps. de la sección), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 953–961). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum.

DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 557–584.

DuBois, D. L. y Hirsch, B. J. (1990). School and neighborhood friendship patterns of blacks and whites in early adolescence. *Child Development, 61*, 524–536.

DuBois, D. L. y Hirsch, B. J. (1993). School/nonschool friendship patterns in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 13*, 102–122.

DuBois, D. L. y Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied & Preventive Psychology, 8*, 103–117.

DuBois, D. L. y Silverthorn, N. (2004). Do deviant peer associations mediate the contributions of self-esteem to problem behavior during early adolescence? A 2-year longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33*, 382–388.

DuBois, D., Eitel, S. y Felner, R. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 405–414.

DuBois, D., Felner, R., Brand, S., Adan, A. y Evans, E. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development, 63*, 542–557.

DuBois, D., Felner, R., Brand, S., Phillip, R. y Lease, A. (1996). Early adolescent self-esteem: A developmental-ecological framework and assessment strategy. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 543–579.

Ducharme, J., Doyle, A. B. y Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*, 203–231.

Dudley, J. R. (1991). Increasing our understanding of divorced fathers who have infrequent contact with their children. *Family Relations, 40*, 279–285.

Duemmler, S. L. y Kobak, R. (2001). The development of commitment and attachment in dating relationships: Attachment security as relationship construct. *Journal of Adolescence, 24*, 401–415.

Duffy, M. y Gotcher, J. M. (1996). Crucial advice on how to get the guy: The rhetorical vision of power and seduction in the teen magazine YM. *Journal of Communication Inquiry, 20*, 32–48.

Duke, L. (2002). Get real! Cultural relevance and resistance to the mediated feminine ideal. *Psychology & Marketing, 19*, 211–233.

Duncan, P., Ritter, P., Dornbusch, S., Gross, R. y Carlsmith, J. (1985). The effects of pubertal timing on body image, school behavior, and deviance. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 227–236.

Dunphy, D. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry, 26*, 230–246.

Dunphy, D. (1969). *Cliques, crowds, and gangs.* Melbourne: Ghesire.

Durham, M. G. (1998). Dilemmas of desire: Representations of sexuality in two teen magazines. *Youth & Society, 29*, 369–389.

Duvander, A. E. (1999). The transition from cohabitation to marriage: A longitudinal study of the propensity to marry in Sweden in the early 1990s. *Journal of Family Issues, 20*, 698–717.

Dworkin, J. B. y Larson, R. (2001). Age trends in the experience of family discord in singlemother families across adolescence. *Journal of Adolescence, 24*, 529–534.

Dyk, P. y Adams, G. (1990). Identity and intimacy: An initial investigation of three theoretical models using crosslag panel correlations. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 91–110.

Eagly, A. H., Wood, W. y Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men, en A. H. Eagly, A. E. Beall y R. A. Sternberg (comps.), *The psychology of gender (2a. ed.)* (pp. 269–295). Nueva York, NY: Guilford Press.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the adolescent years, en R. Takanishi (comp.), *Adolescence in the 1990s.* Nueva York: Columbia University Press.

Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L. y Hernandez Jozefowicz, D. M. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school, en J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelmann (comps.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283–320). Nueva York: Cambridge University Press.

Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts, en G. Adams & M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129–148). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Eccles, J., Lord, S. y Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education, 99*, 521–542.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. y Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist, 48*, 90–101.

Eckenrode, J., Laird, M. y Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology, 29*, 53–62.

Eckert, P. (1995). Trajectory and forms of institutional participation, en L. J. Crockett y A. C. Crouter (comps.), *Pathways through adolescence* (pp. 175–195). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eder, D. (1993). "Go get ya a French!" Romantic and sexual teasing among adolescent girls, en D. Tannen (comp.), *Gender and conversational interaction* (pp. 17–31). Nueva York: Oxford University Press.

Eder, D. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Education Trust. (1996). *Education watch: The 1996 Education Trust state and national data book*. Washington, DC: Author.

Educational Testing Service. (1992). *Cross-national comparisons of 9–13 year olds' science and math achievement*. Princeton, NJ: Author.

Egeland, B. y Carlston, E. A. (2004). Attachment and psychopathology, en L. Atkinson y S. Goldberg (comps.), *Attachment issues in psychopathology and intervention* (pp. 27–48). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eichorn, D. H. (1970). Physiological development, en P. H. Mussen (comp.), *Carmichael's manual of child psychology* (vol. 2, 3a. ed., pp. 152–183). Nueva York: Wiley.

Eichorn, D. H. (1975). Asynchronizations in adolescent development, en S. Dragastin y G. H. Elder, Jr. (comps.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change and the social context* (pp. 81–96). Nueva York: Halsted.

Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, 518–534.

Eisner, M. (2002). Crime, problem drinking, and drug use: Patterns of problem behavior in cross-national perspective. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 580*, 201–225.

El-Bakri, Z. B. y Kameir, E. M. (1983). Aspects of women's political participation in Sudan. *International Social Science Journal, 35*, 605–623.

Elder, G. H., Jr. (1974/1999). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. Boulder, CO: Westview Press.

Elder, G. H., Jr., Caspi, A. y van Nguyen, T. (1986). Resourceful and vulnerable children: Family influences in stressful times, en R. Silbereisen, K. Eyferth y G. Rudinger (comps.), *Development as action in context*. Heidelberg: Springer.

Elder, G. H., Jr., van Nguyen, T. y Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development, 56*, 361–375.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*, 1025–1034.

Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence, 13*, 127–134.

Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review, 5*, 218–226.

Elkind, D. (2001). Cognitive development, en J. V. Lerner & R. M. Lerner (comps.), *Adolescence in America: An Encyclopedia*, (pp. 127–134). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Elliott, D. S., Huizinga, D. y Menard, S. (1989). *Multiple problem youth: Delinquency, substance abuse, and mental health problems*. Nueva York: Springer.

Ellis, B. J. y Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: Maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development, 71*, 485–501.

Ellis, N. (1991). An extension of the Steinberg accelerating hypothesis. *Journal of Early Adolescence, 11*, 221–235.

Elster, A., Lamb, M., Peters, L., Kahn, J. y Tavare, J. (1987). Judicial involvement and conduct problems of fathers of infants born to adolescent mothers. *Pediatrics, 79*, 230–234.

Emerson, R. A. (2002). "Where my girls at?" Negotiating Black womanhood in music videos. *Gender & Society, 16*, 115–135.

Emery, R. E. (1999). *Marriage, divorce, and children's adjustment* (2a. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Emery, R. E., Sbarra, D. y Grover, T. (2005). Divorce mediation: Research and reflections. *Family Court Review, 43*, 22–37.

Emery, R. E. y Tuer, M. (1993). Parenting and the marital relationship, en T. Luster y L. Okagaki (comps.), *Parenting: An ecological perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Emslie, G. J., Heiligenstein, J. H. y Wagner, K. D. (2002). Fluoxetine for acute treatment of depression in children and adolescents: A placebo-controlled randomized clinical trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*, 1205–1214.

Engeland, A., Bjorge, T., Tverdal, A. y Sogaard, A. J. (2004). Obesity in adolescence and adulthood and the risk of adult mortality. *Epidemiology, 15*, 79–85.

Engels, R. C. M. E. y ter Bogt, T. (2004). Outcome expectancies and ecstasy use in visitors of rave parties in the Netherlands. *European Addiction Research, 10*, 156–162.

Engels, R. C. M. E., Dekovic, M. y Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills,, and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality, 30*, 3–18.

Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W. y Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 428–439.

Engles, R. C. M. E., Knibbe, R. A., de Vries, H., Drop, M. J. y van Breukelen, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on adolescent use: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology, 29*, 337–361.

Ennett, S., Tobler, N., Ringwalt, C. y Flewelling, R. (1994). How effective is drug abuse resistance education? A meta-analysis of Project DARE outcome evaluations. *American Journal of Public Health, 84*, 1394–1401.

Ephron, N. (2000). *Crazy salad: Some things about women*. Nueva York: Random House.

Epstein, J. (1983). Selecting friends in contrasting secondary school environments, en J. Epstein y N. Karweit (comps.), *Friends in school*. Nueva York: Academic Press.

Epstein, J. L. y Dunbar, S. L. (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades. *Journal of Early Adolescence, 15*, 114–144.

Epstein, J. S., Pratto, D. J. y Skipper, J. K. (1990). Teenagers, behavioral problems, and preferences for heavy metal and rap music: A case study of a Southern middle school. *Deviant Behavior, 11*, 381–394.

Ericsson, K. A. (1990). Peak performance and age: An examination of peak performance in sports, en P. Baltes y M. M. Baltes (comps.), *Successful aging* (pp. 164–196). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.

Erikson, E. H. (1958). *Young man Luther*. Nueva York: Norton.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues, 1*, 1–171.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton.

Erickson, P. I. (2003). Cultural factors affecting the negotiation of first sexual intercourse among Latina adolescent mothers, en I. M. Torres y P. G. Cernada (comps.), *Sexual and reproductive health promotion in Latino populations: Parteras, promotoras y poetas: Case studies across the Americas* (pp. 63–79). Amityville, NY: Baywood Publishing Co, Inc.

Espin, O. M. (1997). *Latina realities: Essays on healing, migration, and sexuality*. Boulder, CO: Westview Press.

Estrin, H. M. y Do, S. H. (1988). Chlamydia trachomatis, monoclonal antibody testing, wet mount screening, and the university health service. *Journal of American College Health, 37*, 61–64.

Evans, E. D., Rutberg, J., Sather, C. y Turner, C. (1991). Content analysis of contemporary teen magazines for adolescent females. *Youth & Society, 23*, 99–120.

Evans, M. E. (marzo de 1992). *Achievement and achievement-related beliefs in Asian and Western contexts: Cultural and gender differences*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Washington, DC.

Evans, S. W., Pelham, W. E., Smith, B. H., *et al.* (2001). Dose-response effects of methylphenidate on ecologically valid measures of academic performance and classroom behavior in adolescents with ADHD. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 9*, 163–175.

Eveleth, P. B. y Tanner, J. M. (1990). *Worldwide variation in human growth*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Eyre, S. L. y Millstein, S. G. (1999). What leads to sex? Adolescent preferred partners and reasons for sex. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 277–307.

Facio, A. y Micocci, F. (2003). Emerging adulthood in Argentina, en J. J. Arnett y N. Galambos (comps.), *New Directions in Child and Adolescent Development*, vol. *100*, 21–31.

Fagan, P. J. y Anderson, A. E. (1990). Sexuality and eating disorders in adolescence, en M. Sugar (comp.), *Atypical adolescence and sexuality* (pp. 108–126). Nueva York: Norton.

Fagot, B. I., Pears, K. C., Capaldi, D. M., Crosby, L. y Leve, C. S. (1998). Becoming an adolescent father: Precursors and parenting. *Developmental Psychology, 34*, 1209–1219.

Faludi, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. Nueva York: Crown.

Farber, S. L. (1981). *Identical twins reared apart*. Nueva York: Basic Books.

Farrell, A. D. y Danish, S. J. (1993). Peer drug association and emotional restraint: Causes or consequences of adolescent drug use? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 327–334.

Farrington, D. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims, 4*, 79–100.

Farrington, D. y West, D. (1991). The Cambridge Study in Delinquent Development: A longterm follow-up of 411 Londres males, en H. Kerner y G. Kaiser (comps.), *Criminality: Personality, behavior, and life history* (pp. 115–138). Nueva York: Springer-Verlag.

Farruggia, S. P., Chen, C., Greenberger, E., Dmitrieva, J., Macek, P. (2004). Adolescent self-esteem in cross-cultural perspective: Testing measurement equivalence and a mediation model. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*, 719–733.

Farver, J. A., Bhadha, B. R. y Narang, S. K. (2002). Acculturation and psychological functioning in Asian Indian adolescents. *Social Development, 11*, 11–29.

Farver, J. A. M., Narang, S. K. y Bhadha, B. R. (2002). East meets West: Ethnic identity, acculturation, and conflict in Asian Indian families. *Journal of Family Psychology, 16*, 338–350.

Featherman, D. (1980). Schooling and occupational careers: Constancy and change in worldly success, en O. Brim, Jr. y J. Kagan (comps.), *Constancy and change in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Federal Bureau of Investigation. (1999). *Uniform crime reports for the United States*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (1999). *America's children: Key national indicators of well-being, 1999*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Fehr, B. (1993). How do I love thee? Let me consult my prototype, en S. Duck (comp.), *Individuals in relationships: Understanding relationship process series* (vol. 1, pp. 87–120). Newbury Park, CA: Sage.

Feinberg, M. y Hetherington, E. M. (2001). Differential parenting as a within-family variable. *Journal of Family Psychology, 15*, 22–37.

Feinberg, M., Howe, G. W., Reiss, D. y Hetherington, E. M. (2000). Relationship between perceptual differences of parenting and adolescent antisocial behavior and depressive symptoms. *Journal of Family Psychology, 14*, 531–555.

Feinberg, M., Neiderhiser, J., Howe, G. y Hetherington, E. M. (2001). Adolescent, parent, and observer perceptions of parenting: Genetic and environmental influences on shared and distinct perceptions. *Child Development, 72*, 1266–1284.

Feiring, C. (1996). Concepts of romance in 15-yearold adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 181–200.

Feiring, C. y Lewis, M. (1991). The transition from middle childhood to early adolescence: Sex differences in the social network and perceived self-competence. *Sex Roles, 24*, 289–310.

Feldman, R. S. (2003). *Development across the lifespan* (3a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Feldman, S. S. y Cauffman, E. (1999). Sexual betrayal among late adolescents: Perspectives of the perpetrator and the aggrieved. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 235–258.

Feldman, S. S. y Elliott, G. R. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Feldman, S. S., Feldman, D., Brown, N. y Canning, R. (1995). Predicting sexual experience in adolescent boys from peer acceptance and rejection during childhood. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 387–411.

Feldman, S. S., Mont-Reynaud, R. y Rosenthal, D. A. (1992). When East meets West: The acculturation of values of Chinese adolescents in the U. S. and Australia. *Journal of Research on Adolescence, 2*, 147–173.

Feldman, S. S., Rosenthal, D. A., Mont-Reynaud, R., Leung, K. y Lau, S. (1991). Ain't misbehavin': Adolescent values and family environments as correlates of misconduct in Australia, Hong Kong, and the United States. *Journal of Research on Adolescence, 1*, 109–134.

Feldman, S. S., Turner, R. A. y Araujo, K. (1999), enterpersonal context as an influence on the sexual timetables of youths: Gender and ethnic effects. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 25–52.

Felix, R. (2004). Understanding youth culture: Techno music consumption at live events in Spanish speaking countries. *Journal of international consumer marketing, 16*, 7–37.

Felmlee, D. H. (2001). From appealing to appalling: Disenchantment with a romantic partner. *Sociological Perspectives, 44*, 263–280.

Felner, R., Brand, S., DuBois, D., Adan, A., Mulhall, P. y Evans, E. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development, 66*, 774–792.

Female genital mutilation: Is it crime or culture? (13 de febrero de 1999). *The Economist*, p. 45.

Ferguson, S. A. (2003). Other high-risk factors for young drivers—how graduated licensing does, doesn't, or could address them. *Journal of Safety Research, 34*, 71–77.

Ferrier, M. B. (julio/agosto de 1996). Alphas apply "each one, teach one" rule to help turn boys to men. *Youth Today*, pp. 46, 48.

Figueira-McDonough, J. (1998). Environment and interpretation: Voices of young people in poor inner-city neighborhoods. *Youth & Society, 30*, 123–163.

Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review, 58*, 29–53.

Finkelhor, D. (1990). Early and long-term effects of child sexual abuse: An update. *Profesional Psychology, 21*, 325–330.

Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Durham, NH: Crimes Against Children Research Center. Se encuentra en: <http://www. unh. edu/ccrc/VictimizationOnlineSurvey. pdf>.

Finkelstein, J. W. (2001a). Menstrual cycle, en J. V. Lerner y R. M. Lerner (comps.), *Adolescence in America: An Encyclopedia*, pp. 432–433. Santa Barbara, CA: ABCCLIO.

Finkelstein, J. W. (2001b). Health promotion, en J. V. Lerner y R. M. Lerner (comps.), *Adolescence in America: An Encyclopedia*, (pp. 333–337). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Finkelstein, J. W. (2001c). Puberty: Physical changes, en J. V. Lerner y R. M. Lerner (comps.), *Adolescence in America: An Encyclopedia*, pp. 555–558. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Finkelstein, J. W. (2001d). Menstruation, en J. V. Lerner y R. M. Lerner (comps.), *Adolescence in America: An Encyclopedia*, (pp. 434–436). Santa Barbara, CA: ABCCLIO.

Finken, L. L., Jacobs, J. E. y Laguna, K. D. (1998). Risky driving and driving/riding decisions: The role of previous experience. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 493–511.

Fischer, J. L. (1981). Transitions in relationship styles from adolescence to young adulthood.*Journal of Youth and Adolescence, 10*, 11–24.

Fischer, K. W. y Pruyne, E. (2003). Reflective thinking in adulthood: Emergence, development y variation, en J. Demick y C. Andreotti (comps.), *Handbook of adult psychology* (pp. 169–198). Nueva York: Kluwer.

Fischoff, B. (2005). Afterword: Development of and in behavioral decision research, en E. J. Jacobs y P. A. Klaczynski (comps.), *The development of judgment and decision making in children and adolescents* (pp. 335–346). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fischoff, B. (1992). Risk taking: A developmental perspective, en J. Yates (comp.), *Risk taking behavior* (pp. 133–162). Nueva York: Wiley.

Fisher, B. S., Cullen, F. T. y Turner, M. G. (2000). *The sexual victimization of women*. Washington, DC: National Institute of Justice.

Fisher, L. A. y Bauman, K. E. (1988), enfluence and selection in the friend-adolescent relationship: Findings from studies of adolescent smoking and drinking. *Journal of Applied Social Psychology, 18*, 289–314.

Fisher, M., Schneider, M., Burns, J., Symons, H. y Mandel, F. S. (2001). Differences between adolescents and young adults at presentation to an eating disorders program. *Journal of Adolescent Health, 28*, 222–227.

Fisher, M., Trieller, K. y Napolitano, B. (1989). Premenstrual symptoms in adolescence. *Journal of Adolescent Health Care, 10*, 369–375.

Fitness, J. y Fletcher, G. J. O. (1993). Love, hate, anger, and jealousy in close relationships: A prototype and cognitive appraisal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 942–958.

Fitzgerald, F. S. (1920/1995). *This side of paradise*. Nueva York: Barnes and Noble Books.

Flammer, A. y Alsaker, F. D. (1999). Time use by adolescents in international perspective: The case of necessary activities, en F. D. Alsaker y A. Flammer (comps.), *The adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s* (pp. 61–84). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2001). Adolescents in school, en L. Goossens y S. Jackson (comps.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.

Flammer, A., Alsaker, F. D. y Noack, P. (1999). Time use by adolescents in international perspective: The case of leisure activities, en F. D. Alsaker y A. Flammer (comps.), *The Adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s* (pp. 33–60). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapo, B. y Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues, 54*, 457–475.

Flanagan, C. y Botcheva, L. (1999). Adolescents' preference for their homeland and other countries, en F. D. Alsaker y A. Flammer (comps.), *The adolescent experience: European and American*

*adolescents in the 1990s* (pp. 131–144). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, I. y Sheblanova, E. (1999). Adolescents and the 'social contract': Developmental roots of citizenship in seven countries, en M. Yates y J. Youniss, *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*, (pp. 135–155). Nueva York: Cambridge University Press.

Flanagan, T. J. y Maguire, K. (comps.). (1992). *Sourcebook of criminal justice statistics—1991*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, J. H., Miller, P. A. y Miller, S. A. (1993). *Cognitive development (3a. ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, J. H., Miller, P. A. y Miller, S. A. (2002). *Cognitive development (4a. ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Fleming, J. E., Boyle, M. H. y Offord, D. R. (1993). The outcome of adolescent depression in the Ontario Child Health Study follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 28–83.

Fleming, M. y Towey, K. (comps.). *Educational forum on adolescent health: Obesity, nutrition, and physical activity*. Chicago: American Medical Association.

Fletcher, M. A. (3 de febrero de 2000). California minority youth treated more harshly, study says. *Washington Post*, p. A-16.

Flowers, P. y Buston, K. (2001). "I was terrified of being different": Exploring gay men's accounts of growing up in a heterosexist society. *Journal of Adolescence, 24*, 51–66.

Ford, C. y Beach, F. (1951). *Patterns of sexual behavior*. Nueva York: Harper & Row.

Ford, K., Sohn, W. y Lepowski, J. (2001). Characteristics of adolescents' sexual partners and their association with use of condoms and other contraceptive methods. *Family Planning Perspectives, 33*, 100–105.

Fordham, S. y Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: The "burden of 'acting white'". *The Urban Review, 18*, 176–206.

Forkel, I. y Silbereisen, R. K. (2001). Family economic hardship and depressed mood among young adolescents in the former East and West Germany. *American Behavioral Scientist, 44*, 1955–1971.

Forum on Child and Family Statistics. (1999). America's children, 1999 [On-line]. Se encuentra en: www. childstats. gov

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.

Fowler, J. W. (1991). Stages in faith consciousness, en F. K. Oser y W. O. Scarlett (comps.), *New directions for child development: Special issue on religious development in childhood and adolescence* (vol. 52, pp. 27–45). San Francisco: Jossey- Bass.

Fowler, J. W. y Dell, Mary Lynn. (2004). Stages of faith and identity: Birth to teens. *Child & adolescent psychiatric clinics of North American, 13*, 17–33.

Frank, A. (1942/1997). *The diary of Anne Frank*. Nueva York: Bantam.

Frankel, L. (2002). "I've never thought about it": Contradictions and taboos surrounding American males' experiences of their first ejaculation (semenarche). *Journal of Men's Studies, 11*, 37–54.

Franz, W. y Reardon, D. (1992). Differential impact of abortion on adolescents and adults. *Adolescence, 27*, 161–172.

Franzoni, S. L., Davis, M. H. y Vasquez-Suson, K. A. (1994). Two social worlds: Social correlates and stability of adolescent status groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 462–473.

Fraser, S. (1995). *The Bell Curve wars: Race, intelligence, and the future of America*. Nueva York: Basic Books.

Frayser, S. G. (1985). *Varieties of sexual experience: An anthropological perspective on human sexuality*. New Haven, CT: Human Relations Area Files Press.

Freedle, R. O. (2003). Correcting the SAT's ethnic and social-class bias: A method for reestimating SAT scores. *Harvard Educational Review, 73*, 1–43.

Freedman, J. L. (1984). Effects of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin, 96*, 227–246.

Freedman, J. L. (1988). Television violence and aggression: What the evidence shows. *Applied Social Psychology Annual, 8*, 144–162.

Freedman, R. (1994). *Kids at work: Lewis Hine and the crusade against child labor*. Nueva York: Clarion.

Freeman, H. S. (marzo de 1993). *Parental control of adolescents through family transitions*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.

French, D., Conrad, J. y Turner, T. (1995). Adjustment of antisocial and nonantisocial rejected adolescents. *Development and Psychopathology, 7*, 857–874.

French, D. C., Jansen, E. A. y Pidada, S. (2002). United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development, 73*, 1143–1150.

French, D. C., Rianasari, J. M., Pidada, S., Nelwan, P. y Buhrmester, D. (2001). Social support of Indonesian and U. S. children and adolescents by family members and friends. *Merrill- Palmer Quarterly, 47*, 377–394.

French, H. W. (23 de septiembre de 2002). Educators try to tame Japan's blackboard jungles. *The New York Times*, p. A6.

French, M. (1992). *The war against women*. Nueva York: Summit Books.

French, S., Story, M., Downes, B., Resnick, M. y Blum, R. (1995). Frequent dieting among adolescents: Psychosocial and health behavior correlates. *American Journal of Public Health, 85*, 695–701.

French, T. (1993). *South of heaven: Welcome to the American high school at the end of the twentieth century*. Nueva York: Pocket Books.

Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. Nueva York: International Universities Press.

Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child, 15*, 255–278. Nueva York: International Universities Press, Inc.

Freud, A. (1968). Adolescence, en A. E. Winder y D. Angus (comps.), *Adolescence: Contemporary studies* (pp. 13–24). Nueva York: American Book.

Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance, en G. Caplan y S. Lebovici (comps.), *Adolescence: Psychosocial perspectives* (pp. 5–10). Nueva York: Basic Books.

Freud, S. (1940/64). *An outline of psychoanalysis*. Standard edition of the works of Sigmund Freud. Londres: Hogarth Press.

Frick, P. J. y Kimonis, E. R. (2005). Externalizing disorders of childhood and adolescence, en E. J. Maddux y A. B. Winstead (comps.), *Psychopathology: Foundations for a contemporary understanding* (pp. 325–351). Mahwah, NJ: Lawrence.

Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. *Review of Educational Research, 59*, 185–213.

Friedman-Klein, A. E. y Farthing, C. (1990). Human immunodeficiency virus infection: A survey with special emphasis on mucocutaneous manifestations. *Seminars in Dermatology, 9*, 167–177.

Friend, M. y Bursuck, W. D. (2002), en*cluding students with special needs* (3a. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Frith, H. y Kitzinger, C. (2001). Reformulating sexual script theory: Developing a discursive psychology of sexual negotiation. *Theory and Psychology, 11*, 209–232.

Frith, S. (1983). *Sound effects*. Londres: Constable.

Frone, M. R. (1999). Developmental consequences of youth employment, en J. Barling y E. K. Kelloway (comps.), *Youth workers: Varieties of experience* (pp. 89–128). Washington, DC: American Psychological Association.

Frost, J. y McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex Roles, 51*, 45–54.

Fry, A. F. y Hole, S. (1996). Processing speed, working memory, and fluid intelligence: Evidence for a developmental cascade. *Psychological Science, 7*, 237–241.

Fuentes, C. D. L. y Vasquez, M. J. T. (1999). Immigrant adolescent girls of color: Facing American challenges, en N. B. Johnson, M. C. Roberts y J. Worell (comps.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 131–150). Washington, DC: American Psychological Association.

Fukuyama, F. (1993). *The end of history and the last man*. Nueva York: Free Press.

Fuligni, A. (febrero de 1994). *Academic achievement and motivation among Asian-American and European- American early adolescents*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Fuligni, A. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes and behavior. *Child Development, 68*, 351–363.

Fuligni, A. y Eccles, J. (marzo de 1992). *The effects of early adolescent peer orientation on academic achievement and deviant behavior in high school*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Washington.

Fuligni, A. y Eccles, J. (1993). Perceived parentchild relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology, 29*, 622–632.

Fuligni, A. J. y Tseng, V. (1999). Family obligation and the academic motivation of adolescents from immigrant and American-born families. *Advances in Motivation and Achievement, 11*, 159–183.

Fuligni, A. J., Tseng, V. y Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American, and European backgrounds. *Child Development, 70*, 1030–1044.

Fuligni, A. J. y Witkow, M. (2004). The postsecondary educational progress of youth from immigrant families. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 159–183.

Funk, J. (2003). Violent video games: Who's at risk? In D. Ravitch y J. P. Viteritti (comps.), *Kid stuff: Marketing sex and violence to America's children* (pp. 168–192). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Funk, J. B. (2005). Children's exposure to violent video games and desensitization to violence. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 14*, 387–404.

Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. y Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *Journal of adolescence, 27*, 23–39.

Funk, J. B., Flores, B., Buchman, D. D. y Germann, J. N. (1999). Rating electronic video games: Violence is in the eye of the beholder. *Youth & Society, 30*, 283–312.

Funk, J. B., Hagan, J., Schimming, J., Bullock, W. A., Buchman, D. D. y Myers, M. (2002). Aggression and psychopathology in adolescents with a preference for violent electronic games. *Aggressive Behavior, 28*, 134–144.

Furby, M. y Beyth-Marom, R. (1992). Risk-taking in adolescence: A decision-making perspective. *Developmental Review, 12*, 1–44.

Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 177–180.

Furman, W., Brown, B. B. y Feiring, C. (comps.) (1999). *The development of romantic relationships in adolescence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*, 1016–1024.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*, 103–115.

Furman, W. y Simon, V. A. (1999). Cognitive representations of adolescent romantic relationships, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 75–98). Nueva York: Cambridge University Press.

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L. y Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development, 73*, 241–255.

Furman, W. y Wehner, E. A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships, en R. Montemayor, G. R. Adams y G. P. Gullotta (comps.), *Advances in adolescent development: vol. 6, Relationships during adolescence: Developmental perspectives* (pp. 21–36). Thousand Oaks, CA: Sage.

Furman, W. y Wehner, E. A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective, en S. Shulman y W. A. Collins (comps.), *Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (pp. 21–36). San Francisco: Jossey-Bass.

Furnham, A. y Singh, A. (1986). Memory for information about sex differences. *Sex Roles, 15*, 479–486.

Furstenberg, E. F., Jr., Brooks-Gunn, J. y Morgan, S. P. (1987). *Adolescent mothers in later life*. Nueva York: Cambridge University Press.

Furstenberg, F. (1991). Is teenage sexual behaviorrational? *Journal Applied Social Psychology, 21*, 957–986.

Furstenberg, F. F., Jr. y Cherlin, A. J. (1991). *Divided families: What happens to children when parents part*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Furstenberg, F., Jr., Brooks-Gunn, J. y Chase-Lansdale, L. (1989). Teenaged pregnancy and childbearing. *American Psychologist, 44*, 313–320.

Fussell, E. y Greene, M. (2002). Demographic trends affecting adolescents around the world, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 21–60). Nueva York: Cambridge University Press.

Gaddis, A. y Brooks-Gunn, J. (1985). The male experience of pubertal change. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 61–69.

Gade, P. A., Lakhani, H. y Kimmel, M. (1991). Military service: A good place to start? *Military Psychology, 3*, 251–267.

Gagnon, J. H. (1973). Scripts and the coordination of sexual conduct. *Nebraska Symposium on Motivation, 21*, 27–59.

Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence, en R. Lerner y L. Steinberg (comps.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

Galambos, N. L., Barker, E. T. y Krahn, H. J. (2006). Depression, anger, and self-esteem in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*.

Galambos, N. L. y Tilton-Weaver, L. C. (1998). Multiple-risk behavior in adolescents and young adults. *Statistics Canada, Health Reports, 10*, 9–20.

Galambos, N., Almeida, D. y Petersen, A. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development, 61*, 1905–1914.

Galambos, N. y Maggs, J. (1991). Out-of-school care of young adolescents and self-reported behavior. *Developmental Psychology, 27*, 644–655.

Gallagher, W. (mayo de 1993). Midlife myths. *The Atlantic Monthly*, pp. 51–68.

Gallup, G., Jr. (1990). *America's youth in the 1990s*. Princeton, NJ: Author.

Gallup, G., Jr. y Castelli, J. (1989). *The people's religion: American faith in the '90s*. Nueva York: Macmillan.

Gallup, G., Jr. y Lindsay, D. M. (1999). *Surveying the religious landscape: Trends in U. S. beliefs*. Harrisburg, PA: Morehouse.

Gallup, G. W. y Bezilla, R. (1992). *The religious life of young Americans*. Princeton, NJ: Gallup Institute.

Galotti, K. (1989). Gender differences in self-reported moral reasoning: A review and new evidence. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 475–488.

Galotti, K., Kozberg, S. y Farmer, M. (1991). Gender and developmental differences in adolescents' conceptions of moral reasoning. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 13–30.

Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review, 57*, 812–828.

Gamoran, A. (1993). Alternative uses of ability grouping in secondary schools: Can we bring high-quality instruction to low-ability classes? *American Journal of Education, 69*, 1–21.

Ganong, L. H. y Coleman, M. (1994). *Remarried family relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gans, J. (1990). *America's adolescents: How healthy are they?* Chicago: American Medical Association.

Gao, G. (1991). Stability of romantic relationships in China and the United States, en S. T. Toomey y F. Korzenny (comps.), *Cross-cultural interpersonal communication* (vol. 15, pp. 99–115). Londres: Sage Publications.

Garbarino, J. (1989). Troubled youth, troubled families: The dynamics of adolescent maltreatment, en D. Cicchetti y V. Carlson (comps.), *Child maltreatment: Theory and research on causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 685–706). Nueva York: Cambridge University Press.

Garbarino, J. y Asp, C. (1981). *Successful schools and competent students*. Lexington, MA: Lexington Books.

Garbarino, J., Schellenbach, C. J. y Sebes, J. M. (1986). *Troubled youth, troubled families: Understanding families at risk for adolescent maltreatment*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Garcia, A. M. (1991). The development of Chicana feminist discourse, en J. Lorber y S. A. Farrell (comps.), *The social construction of gender* (pp. 269–287). Newbury Park, CA: Sage.

Gardiner, H. W. (2001). Child and adolescent development: Cross-cultural perspectives, en L. L. Adler y U. P. Gielen (comps.), *Cross-cultural topics in psychology* (pp. 63–79). Westport, CT: Praeger Publishers.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1989). Beyond a modular view of mind, en W. Damon (comp.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gardner, H. (febrero de 1999). Who owns intelligence? *Atlantic Monthly*, 67–76.

Gardstrom, S. C. (1999). Music exposure and criminal behavior: Perceptions of juvenile offenders. *Journal of Music Therapy, 36*, 207–221.

Garnier, H. E. y Stein, J. A. (2002). An 18-year model of family and peer effects on adolescent drug use and delinquency. *Journal of Youth & Adolescence, 31*, 45–56.

Gavin, L. y Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology, 25*, 827–834.

Gaynor, S. T., Weersing, V. R., Kolko, D. J., Birmaher, B., Heo, J. y Brent, D. A. (2003). The prevalence and impact of large sudden improvements during adolescent therapy for depression: A comparison across cognitivebehavioral, family, and supportive therapy. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 71*, 386–393.

Ge, X., Best, K., Conger, R. y Simons, R. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology, 32*, 717–731.

Ge, X., Conger, R. D. y Elder, G. H., Jr. (1996). Coming of age too early: Pubertal influences on girls' vulnerability to psychological distress. *Child Development, 67*, 3386–3400.

Ge, X., Conger, R. D. y Elder, G. H., Jr. (2001). The relation between puberty and psychological distress in adolescent boys. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 49–70.

Ge, X., Elder, G. H., Jr., Regnerus, M. y Cox, C. (2001). Pubertal transitions, perceptions of being overweight, and adolescents' psychological maladjustment: Gender and Ethnic Differences. *Social Psychology Quarterly, 64*, 363–375.

Gearheart, B., Gearheart, C. y Mullen, R. (1993). *Exceptional individuals: An introduction*. Nueva York: Brooks/Cole.

Gecas, V. y Seff, M. (1990). Families and adolescents: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 941–958.

Gelbard, A., Haub, C. y Kent, M. M. (1999). World population beyond six billion. *Population Bulletin, 54* (1), 1–40.

Gentile, D. A. (1993). Just what are sex and gender, anyway? A call for a new terminological standard. *Psychological Science, 4*, 120–122.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorelli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective, en J. Bryant y D. Zillman (comps.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 17–41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gerrard, M. (1987). Sex, sex guilt, and contraceptive use revisited: The 1980s. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 975–980.

Gerrard, M., Gibbons, F. X., Benthin, A. C. y Hessling, R. M. (1996). A longitudinal study of the reciprocal nature of risk behaviors and cognitions in adolescents: What you do shapes what you think, and vice versa. *Health Psychology, 15*, 344–354.

Gershuny, J. B. (2004). Exit, voice, and suffering: Do couples adapt to changing employment patterns? *Journal of Marriage and Family. 67(3),* 656–665.

Ghuman, P. A. S. (1998). Ethnic Identity and acculturation of South Asian adolescents: A British perspective. International *Journal of Adolescence & Youth, 7*, 227–247.

Gibbons, F. X., Gerrard, M. y Lane, D. J. (2003). A social reaction model of adolescent health risk, en J. Suls y K. A. Wallston (comps.), *Social psychological foundations of health and illness* (pp. 107–136). Malden, MA: Blackwell.

Gibbons, J. L. y Stiles, D. A. (2004). *The thoughts of youth: An international perspective on adolescents' ideal persons.* Greenwich, CT: IAP information age publishing.

Gibbs, N. y Roche, T. (20 de diciembre de 1999). The Columbine tapes. *Time*, pp. 40–51.

Gibbs, R., Jr., Leggitt, J. y Turner, E. (2002). What's special about figurative language in emotional communication?, en S. R. Fussell (comp.), *The verbal communication of emotion* (pp. 125–149). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives.* Nueva York: Routledge.

Giedd, J. (15 de octubre de 2002). *The teen brain.* Ponencia presentada en las Medicine for the Public Lecture Series, NIH Clinical Center, Bethesda, MD. Se encuentra en: <www.cc.nih.gov/ccc/mfp/ series.html>.

Giedd, J. N., Blumenthal, J. y Jeffries, N. O. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience, 2*, 861–863.

Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J. y McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention Science. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 255–265.

Gil, A. G., Vega, W. A. y Biafora, F. (1998). Temporal influences of family structure and family risk factors on drug use initiation in a multiethnic sample of adolescent boys. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 373–394.

Gilbert, L. A., Lee, R. N. y Chiddix, S. (1981). Influence of presenter's gender on students' evaluations of presenters discussing sex fairness in counseling: An analogue study. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 258–264.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C., Lyons, N. P. y Hanmer, T. J. (1990). *Making connections.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C., Lyons, N. y Hanmer, T. (comps.). (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gillis, J. R. (1974). *Youth and history.* Nueva York: Academic Press.

Gillock, K. L. y Reyes, O. (1999). Stress, support, and academic performance of urban, low-income Mexican-American adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 259–282.

Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity.* New Haven: Yale University Press.

Gilpin, E. A. y Pierce, J. P. (1997). Trends in adolescent smoking initiation in the United States: Is tobacco marketing an influence? *Tobacco Control, 6.*

Ginsburg, H. P. y Opper, S. (1988). Piaget's theory of intellectual development (3a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ginzberg, E. (1977). The job problem. *Scientific American, 237*, 43–51.

Girl Scouts USA (2003). Program. Se encuentra en*:* <www.gsusa. org/organization/program. htm>

Gitchel, S. y Foster, L. (1985). *Let's talk about sex.* Fresno, CA: Planned Parenthood of Central California.

Gjerde, P. F., Block, J. y Block, J. H. (1988). Depressive symptoms and personality during late adolescence: Gender differences in the externalization-internationalization of symptom expression. *Journal of Abnormal Psychology, 97*, 475–486.

Gjerde, P. F. y Westenberg, P. M. (1998). Dysphoric adolescents as young adults: A prospective study of the psychological sequelae of depressed mood in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 377–402.

Gladding, S. T. (2002). *Family therapy: History, theory, and practice.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gladue, B. (noviembre de 1990). Adolescents' sexual practices: Have they changed? *Medical Aspects of Human Sexuality*, 53–54.

Gladwin, E. T. (1970). *East is a big bird.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glass, G. V. y Smith, M. L. (septiembre de 1978). *Meta-analysis of research on the relationship of class size and achievement.* San Francisco: Far West Educational Laboratory.

Glick, P. (1989). Remarried families, stepfamilies, and stepchildren: A brief demographic review. *Family Relations, 38*, 24–27.

Glowinski, A. L., Madden, P. A. F., Bucholz, K. K., Lynskey, M. T., Heath, A. C. (2003). Genetic epidemiology of self-reported lifetime DSMIV major depressive disorder in a populationbased twin sample of female adolescents. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 44*, 988–996.

Glueck, S. y Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency.* Nueva York: Commonwealth Fund.

Glueck, S. y Glueck, E. (1968). *Delinquents and nondelinquents in perspective.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gold, D. P., Andres, D., Etezadi, J., Arbuckle, T., Schwartzman, A. y Chaikelson, J. (1995). Structural equation model of intellectual change and continuity and predictors of intelligence in older men. *Psychology and Aging, 10*, 294–303.

Gold, M. y Yanof, D. (1985). Mothers, daughters, and girlfriends. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 654–659.

Goldberg, A. P., Dengel, D. R. y Hagberg, J. M. (1996). Exercise physiology and aging, en E. L. Schneider y J. W. Rowe (comps.), *Handbook of the biology of aging* (4a. ed., pp. 331–354). San Diego, CA: Academic Press.

Goldberg, P. H. (1968). Are women prejudiced against women? *Transaction, 5*, 28–30.

Goldscheider, F. y Goldscheider, C. (1994). Leaving and returning home in 20th century America. *Population Bulletin, 48* (4).

Goldscheider, F. y Goldscheider, C. (1999). *The changing transition to adulthood: Leaving and returning home.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Goldstein, B. (1976), en*troduction to human sexuality.* Belmont, CA: Star.

Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E. y Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact
of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology, 41*, 401–413.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence.* Nueva York: Bantam. Gonzales, N., Cauce, A., Friedman, R. y Mason, C. (1996). Family, peer, and neighborhood influences on achievement among African American adolescents: One-year prospective effects. *American Journal of Community Psychology, 24*, 365–387.

Goode, E. (20 de mayo de 1999). Study finds TV trims Fiji girls' body image and eating habits. *New York Times*, p. A1.

Goodlad, J. A. (1984). *A place called school.* Nueva York: McGraw-Hill.

Goodwin, C. J. (1995). *Research in psychology: Methods and design.* Nueva York: Wiley.

Goodwin, M. P. y Roscoe, B. (1990). Sibling violence and agonistic interactions among middle adolescents. *Adolescence, 25*, 451–467.

Goossens, L. (1994). Belgium, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 51–64). Westport, CT: Greenwood Press.

Goossens, L., Beyers, W., Emmen, M. y van Aken, M. (2002). The imaginary audience and the personal fable: Factor analysis and concurrent validity of the "New Look" measures. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 193–215.

Goossens, L. y Luyckx, K. (2006). Belgium, en J. J. Arnett, U. Gielen, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence.* Nueva York: Routledge.

Goossens, L., Seiffge-Krenke, L. y Marcoen, A. (1992). The many faces of adolescent egocentrism: Two European replications. *Journal of Adolescent Research, 7*, 43–48.

Gordon, M. y Miller, R. L. (1984). Going steady in the 1980s: Exclusive relationships in six Connecticut high schools. *Sociology and Social Research, 68*, 463–479.

Gore, S., Aseltine, R. H. y Colten, M. E. (1993). Gender, social-relational involvement, and depression. *Journal of Research on Adolescence, 3*, 101–125.

Gore, S. A., Vander Wal, J. S. y Thelen, M. H. (2001). Treatment of eating disorders in children and adolescents, en J. K. Thompson y L. Smolak (comps.), *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, treatment, and prevention* (pp. 293–311).

Gottfredson, G. D., Jones, E. M. y Holland, J. L. (1993). Personality and vocational interests: The relation of Holland's six interest dimensions to five robust dimensions of personality. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 518–524.

Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Nueva York: Norton.

Gow, J. (1996). Reconsidering gender roles on MTV: Depictions in the most popular music videos of the early 1990s. *Communication Reports, 9*, 151–161.

Gowen, L. K., Feldman, S. S., Diaz, R. y Somera-Ysrael, D. (2002). A comparison of sexual behaviors and attitudes of adolescent girls with older and similar-aged boyfriends.

Gowen, L. K., Hayward, C., Killen, J. D., Robinson, T. N. y Taylor, C. B. (1999). Acculturation and eating disorder symptoms in adolescent girls. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 67–83.

Graber, J., Brooks-Gunn, J. y Warren, M. (1995). The antecedents of menarcheal age: Heredity, family environment, and stressful life events. *Child Development, 66*, 346–359.

Graber, J. A., Britto, P. R. y Brooks-Gunn, J. (1999). What's love got to do with it? Adolescent and young adult's beliefs about sexual and romantic relationships, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 364–395). Nueva York: Cambridge University Press.

Graber, J. A., Brooks-Gunn, J. y Galen, B. R. (1999). Betwixt and between: Sexuality in the context of adolescent transitions, en R. Jessor (comp.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 270–318). Nueva York: Cambridge University Press.

Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., Paikoff, R. L. y Warren, M. P. (1994). Prediction of eating problems: An 8-year study of adolescent girls. *Developmental Psychology, 30*, 823–834.

Graber, J. A., Brooks-Gunn, J. y Warren, M. P. (1995). The antecedents of menarcheal age: Heredity, family environment, and stressful life events. *Child Development, 66*, 346–359.

Graber, J. A. y Dubas, J. S. (1996). Leaving home: Understanding the transition to adulthood. *New Directions for Child Development, 71*.

Graber, J. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R. y Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 1768–1776.

Graber, J. A., Seeley, J. R., Brooks-Gunn, J. y Lewinsohn, P. M. (2004). Is pubertal timing associated with psychopathology in young adulthood? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*, 718–726.

Graham, J. W., Marks, G. y Hansen, W. B. (1991). Social influence processes affecting adolescent substance abuse. *Journal of Applied Developmental Psychology, 76*, 291–298.

Graham, M. J., Larsen, U. y Xu, X. (1999). Secular trend in age of menarche in China: A case study of two rural counties in Anhui province. *Journal of Biosocial Science, 31*, 257–267.

Granic, I., Dishion, T. J. y Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development, en G. R. Adams & M. D. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 60–91). Malden, MA: Blackwell.

Grant, K. E., Lyons, A. L., Finkelstein, J. S., Conway, K. M., Reynolds, L. K., O'Koon, J. H., Waitkoff, G. R. y Hicks, K. J. (2004). Gender differences in rates of depressive symptoms among low-income, urban, African American Youth: A test of two mediational hypotheses. *Journal of Youth & Adolescence, 33*, 523–533.

Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Adolescent romance and the parent-child relationship, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 235–265). Nueva York: Cambridge University Press.

Gray, W. M. (1990). Formal operational thought, en W. F. Overton (comp.), *Reasoning, necessity, and logic: Developmental perspectives* (pp. 227–253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gray-Little, B. y Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin, 126*, 26–54.

Green, A. H. (1991). Child sexual abuse and incest, en M. Lewis (comp.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 1019–1029). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Green, E. G. T., Deschamps, Jean-Claude. y Páez, D. (2005). Variation of individualism and collectivism within and between 20 countries: A typological analysis. *Journal of cross-cultural psychology, 36*, 321–339.

Greenberg, B. S. (1994). Content trends in media sex, en D. Zillman, J. Bryant y A. C. Huston (comps.), *Media, children and the family: Social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives* (pp. 165–182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenberg, B. S., Siemicki, M. y Dorfman, S. (1986). *Sex content in R-rated films viewed by adolescents*. Project CAST Report #3. *East Lansing: Michigan State University*.

Greenberger, E. y Steinberg, L. (1986). *When teenagers work: The psychological social costs of adolescent employment*. Nueva York: Basic Books. Greenberger, E., Steinberg, L. y Vaux, A. (1981). Adolescents who work: Health and behavioral consequences of job stress. *Developmental Psychology, 17*, 691–703.

Greenberger, E., Steinberg, L., Vaux, A. y McAuliffe, S. (1980). Adolescents who work: Effects of part-time employment on family and peer relations. *Journal of Youth and Adolescence, 9*, 189–202.

Greene, A. L., Wheatley, S. M. y Aldava J. F., IV. (1992). Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research, 7*, 364–381.

Greene, C. G. y Maccoby, E. E. (1986). How different is the "different voice"? *Signs, 11*, 310–316.

Greene, M. L. y Way, N. (2005). Self-esteem trajectories among ethnic minority adolescents: A growth curve analysis of the patterns and predictors of change. *Journal of Research on Adolescence, 15*, 151–178.

Gregson, K. (2006). Youth cultures, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Griffin, C. (2001). Imagining new narratives of youth: Youth research, the "new Europe", and global youth culture. *Childhood: A Global Journal of Child Research, 8*, 147–166.

Griffith, J. y Perry, S. (1993). Wanting to soldier: Enlistment motivations of Army Reserve recruits before and after Operation Desert Storm. *Military Psychology, 5*, 127–139.

Griffiths, M. (1997). Computer game playing in early adolescence. *Youth & Society, 29*, 223–237.

Griffiths, M. (2006), enternet use, addiction, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Grimsley, K. D. (3 de abril de 2000). Family a priority for young workers: Survey finds change in men's thinking. *Washington Post*, pp. E1–2.

Grissman, D. W. (2000). The continuing use and misuse of SAT scores. *Psychology, Public Policy y Law, 6*, 223–232.

Grisso, T., Steinberg, L., Woolard, J., Cauffman, E., Scott, E., Graham, S., Lexcen, F., Reppucci, N. D. y Schwartz, R. (2003). Juvenile's competence to stand trial: A comparison of adolescents' and adults' capacities as trial defendants. *Law & Human Behavior, 27*, 333–363.

Grolnick, W. y Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 230–252.

Grossman, D., Milligan, C. y Deyo, R. (1991). Risk factors for suicide attempts among Navajo adolescents. *American Journal of Public Health, 81*, 870–874.

Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*, 202–222.

Grotevant, H. D. y Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 419–438.

Grotevant, H. y Cooper, C. (1988). The role of family experience in career exploration during adolescence, en R. Baltes, D. Featherman y R. Lerner (comps.), *Life-span development and behavior* (vol. 8). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gruber, S. y Boreen, J. (2003). Teaching critical thinking: Using experience to promote learning in middle school and college students. *Teachers & Teaching: Theory & Practice, 9*, 5–19.

Grumbach, M., Roth, J., Kaplan, S. y Kelch, R. (1974). Hypothalamic-pituitary regulation of puberty in man: Evidence and concepts derived from clinical research, en M. Grumbach, G. Grave y F. Mayer (comps.), *Control of the onset of puberty*. Nueva York: Wiley.

Grunbaum, J. A. (2004). Youth Risk Behavior Surveillance—United States, 2003. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 53*, SS-2.

Grusec, J. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values, en M. Bornstein (comp.), *Handbook of Parenting*, vol. 5, pp. 245–281. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gruskin, E. (febrero de 1994). *A review of research on self-identified gay, lesbian, and bisexual youth from 1970–1993*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Guastello, D. D. y Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles, 49*, 663–673.

Gullota, T. P. (2003). Leaving home: The runaway and the forgotten throwaway, en R. G. Adams & D. M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 494–501). Malden, MA: Blackwell.

Gupta, A. K. (1987). *Parental influences on adolescents*. New Delhi, India: Ariana.

Gutman, L. M. y Eccles, J. S. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between

African American and European American single- and two-parents families. *Child Development, 70*, 1464–1476.

Gutmann, D. (1987). *Reclaimed powers: Toward a new psychology of men and women in later life*. Nueva York: Basic Books.

Guyer, B. (2000). *ADHD*. Boston: Allyn & Bacon.

Haberland, N., Chong, E. L. y Bracken, H. J. (2004). *A world apart: The disadvantage and social isolation of married adolescent girls*. Brief based on background paper prepared for the WHO/UNFPA/Population Council Technical Consultation on Married Adolescents. Nueva York: Population Council.

Hacker, A. (5 de diciembre de 2002a). Gore family values. *The Nueva York Review of Books*, 20–25.

Hacker, A. (11 de abril de 2002b). How are women doing? *The Nueva York Review of Books*, pp. 63–66.

Haffner, D. (marzo/abril de 1998). Realism in sex ed. *Youth Today, 7*.

Haidt, J., Koller, S. H. y Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 613–628.

Hale, S. (1990). A global developmental trend in cognitive processing speed. *Child Development, 61*, 653–663.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (vols. 1 y 2). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hallahan, D. P. y Kauffman, J. M. (1998). *Introduction to learning disabilities*. Nueva York: Simon & Schuster Trade.

Hallahan, D. P. y Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners*. Boston: Allyn & Bacon.

Hallinan, M. (1992). The organization of students for instruction in the middle school. *Sociology of Education, 65*.

Hallinan, M. y Sorensen, A. (1987). Ability grouping and sex differences in mathematics achievement. *Sociology of education, 60*, 63–72.

Halpern, C. J. T., Udry, J. R., Suchindran, C. y Campbell, B. (2000). Adolescent males' willingness to report masturbation. *Journal of Sex Research, 37*, 327–332.

Halpern, S. (1998). *The forgotten half revisited: American youth and young families*, 1988–2008. Washington, DC: American Youth Policy Forum.

Halvor, N., Hanne-Trine, E. y Bjorkheim, J. O. (2000). Who would you most like to be like? Adolescents' ideals at the beginning and the end of the century. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*, 5–26.

Hamer, D. H., Hu, S., Magnuson, V. L., Hu, N. y Pattatucci, A. M. L. (1993). A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation. *Science, 261*, 321–327.

Hamilton, H. A. (2005). Extended families and adolescent well-being. *Journal of Adolescent Health, 36*, 260–266.

Hamilton, S. F. (1990). *Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future*. Nueva York: Free Press.

Hamilton, S. F. (1994). Employment prospects as motivation for school achievement: Links and gaps between school and work in seven countries, en R. K. Silbereisen y E. Todt (comps.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (pp. 267–284). Nueva York: Springer-Verlag.

Hamilton, S. F. y Hamilton, M. A. (2000). Research, intervention, and social change: Improving adolescents' career opportunities, en L. J. Crockett y R. K. Silbereisen (comps.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 267–283). Nueva York: Cambridge University Press.

Hamilton, S. y Hamilton, M. A. (2006). School, work, and emerging adulthood, en J. J. Arnett y J. L. Tanner (comps.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hamilton, S. F. y Hurrelmann, K. (1994). The school-to-career transition in Germany and the United States. *Teachers College Record, 96*, 329–344.

Hamm, J. V. (2000). Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology, 36*, 209–219.

Hammack, P. L., Robinson, W. LaVome., Crawford, I. y Li, S. T. (2004). Poverty and depressed mood among urban African- American adolescents: A family stress perspective. *Journal of Child & Family Studies, 13*, 309–323.

Hammer, J. C., Fisher, J. D., Fitzgerald, P. y Fisher, W. A. (1996). When two heads aren't better than one: AIDS risk behavior in college-age couples. *Journal of Applied Social Psychology, 26*, 375–397.

Handsfield, H. (1992). Recent developments in STDs: Viral and other syndromes. *Hospital Practice, 14*, 175–200.

Haninger, K. y Thompson, K. M. (2004). Content and ratings of teen rated video games. *JAMA: Journal of the American Medical Association, 291*, 856–865.

Hannah, J. S. y Kohn, S. E. (1989). The relationship of socioeconomic status and gender to the occupational choices of grade 12 students. *Journal of Vocational Behavior, 34*, 161–178.

Hansen, D. J., Conaway, L. P. y Christopher, J. S. (1990). Victims of child physical abuse, en R. T. Ammerman & M. Hersen (comps.), *Treatment of family violence* (pp. 17–49). Nueva York: Wiley.

Hansen, C. (2006). Music videos, effects, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage. York: Wiley.

Hansen, D. J. y Warner, J. E. (1992). Child physical abuse and neglect, en R. T. Ammerman & M. Hersen (comps.), *Assessment of family violence* (pp. 123–147).

Hansen, E. B. y Breivik, G. (2001). Sensation seeking as a predictor of positive and negative risk behavior among adolescents. *Personality and Individual Differences, 30*, 627–640.

Hansen, F. y Wold, B. (2006). Norway, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Hanson, S. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U. S. youths. *Sociology of Education, 67*, 159–183.

Hardaway, C. K., Marler, P. L. y Chaves, M. (1993). What the polls don't show: A closer look at U. S. church attendance. *American Sociological Review, 58*, 741–752.

Harevan, T. K. (1984). Themes in the historical development of the family, en R. D. Parke (comp.), *Review of child development research* (vol. 7) (pp. 137–178). Chicago: University of Chicago Press.

Haridakis, P. M. y Rubin, A. M. (2003). Motivation for watching television violence and viewer aggression. *Mass Communication & Society, 6*, 29–56.

Harkness, S. y Super, C. M. (1995). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Nueva York: Guilford.

Harkness, S., Super, C. M. y van Tijen, N. (2000), endividualism and the "Western mind" reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child, en S. Harkness y C. Raeff (comps.), *Variability in the social construction of the child* (pp. 23–39). San Francisco: Jossey-Bass.

Harlan, W. R., Harlan, E. A. y Grillo, G. R. (1980). Secondary sex characteristics of girls 12–17 years of age: The U. S. Health Examination Survey. *Journal of Pediatrics, 96*, 1074–1087.

Harmon, A. (8 de mayo de 1998). Underreporting found on male teen-age sex. *New York Times*, p. A-14.

Harris & Associates (1987). *Attitudes about television, sex and contraceptive advertising*. Nueva York: Planned Parenthood Federation of America.

Harris, J. R. (1999). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Nueva York: Free Press.

Harris, R. L., Ellicott, A. M. y Holmes, D. S. (1986). The timing of psychosocial transitions and changes in women's lives: An examination of women aged 45 to 60. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 409–416.

Hart, D. y Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to selfunderstanding and social judgment. *Child Development, 66*, 1346–1359.

Hart, D. y Atkins, R. (2004). Religious participation and the development of moral identity in adolescence, en T. A. Thorkildsen y H. J. Walberg (comps.), *Nurturing morality* (pp. 157–172). Nueva York, NY: Kluwer.

Hart, D., Burock, D., Londres, B. y Atkins, R. (2003). Prosocial tendencies, antisocial behavior, and moral development, en A. Slater y G. Bremner (comps.), *An introduction to developmental psychology* (pp. 334–356). Malden, MA: Blackwell.

Harter, S. (1986). Processes underlying the enhancement of the self-concept of children, en J. Suis y A. Greenald (comps.), *Psychological perspective on the self* (vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1988). *Self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective, en J. Kolligian y R. Sternberg (comps.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*. New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S. (1990a). Processes underlying adolescent self-concept formation, en R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (comps.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park, CA: Sage.

Harter, S. (1990b). Self and identity development, en S. S. Feldman y G. R. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352–387). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents, en R. F. Baumeister (comp.), *Self esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87–116). Nueva York: Plenum.

Harter, S. (1997). The development of self-representations, en N. Eisenberg (comp.), *Handbook of child psychology* (5a. ed., vol. 3). Nueva York: Wiley.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Nueva York: Guilford.

Harter, S. (2001). On the importance of importance ratings in understanding adolescents' self-esteem: Beyond statistical parsimony, en R. J. Riding y S. G. Rayner (comps.), *Self perception: International perspectives on individual differences* (vol. 2, pp. 3–23). Westport, CT: Ablex.

Harter, S. (2002). Authenticity, en R. C. Snyder y J. S. Lopez (comps.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382–394). Londres: Oxford University Press.

Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence, en M. R. Leary y J. P. Tagney (comps.), *Handbook of self and identity* (pp. 610–642). Nueva York, NY: Guilford Press.

Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A. y Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology, 9*, 835–853.

Harter, S. y Lee, L. (1989). *Manifestations of true and false selves in adolescence*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Kansas City.

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. y Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67*, 360–374.

Harter, S., Waters, P. L. y Whitesell, N. R. (1997). Lack of voice as a manifestation of false-self behavior among adolescents: The school setting as a stage upon which the drama of authenticity is enacted. *Educational Psychologist, 32*, 153–173.

Harter, S., Waters, P. y Whitesell, N. (marzo de 1996). *False self behavior and lack of voice among adolescent males and females*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research on Adolescence, Boston.

Harter, S., Waters, P., Whitesell, N. R. y Kastelic, D. (1998). Predictors of level of voice among high school females and males: Relational context, support, and gender orientation. *Developmental Psychology, 34*, 1–10.

Harter, S. y Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality, 71*, 1027–1058.

Hatfield, E. y Rapson, R. L. (2006). *Love and sex: Cross-cultural perspectives*. Nueva York: University Press of America.

Hartos, J. L., Simons-Morton, B. G., Beck, K. H. y Leaf, W. A. (2005). Parent-imposed limits on high-risk adolescent driving: Are they stricter with graduated driver licensing? *Accident Analysis & Prevention, 37*, 557–562.

Hartos, J., Eitel, P. y Simons-Morton, B. (2002). Parenting practices and adolescent risky driving: A three-month prospective study. *Health Education and Behavior, 29*, 194–206.

Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends, en B. Laursen (comp.), *New directions for child development: Close friendships in adolescence* (pp. 3–22). San Francisco: Jossey- Bass.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1–13.

Hartup, W. W. y Overhauser, S. (1991). Friendships, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 378–384). Nueva York: Garland.

Hartup, W. W. y Stevens, N. (1999). Friendship and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 76–79.

Harwood, R., Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M. y Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U. S, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of parenting, vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2a. ed.) (pp. 21–46). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hass, A. (1979). *Teenage sexuality: A survey of teenage sexual behavior*. Nueva York: Macmillan.

Hatcher, J. L. y Scarpa, J. (2001). *Background for community-level work on physical health and safety in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors*. Washington, D. C.: Child Trends. Se encuentra en: <www.childtrends.org>.

Hatfield, E. y Rapson, R. L. (1996). *Love and sex: Cross-cultural perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Haugaard, J. J. (1992). Epidemiology and family violence involving children, en R. I. Ammerman y M. Hersen (comps.), *Assessment of family violence* (pp. 89–120). Nueva York: Wiley.

Haugaard, J. J. y Reppucci, N. D. (1988). *The sexual abuse of children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hauser, S. L., Borman, R., Jacobson, A. M. y Powers, S. L. (1991). Understanding family contexts of adolescent coping: A study of parental ego development and adolescent coping strategies. *Journal of Early Adolescence, 11*, 96–124.

Hawkins, J. A. y Berndt, T. J. (abril de 1985). *Adjustment following the transition to junior high school*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Toronto.

Hayes, C. (comp.). (1987). *Risking the future: Adolescent sexuality, pregnancy, and childbearing* (vol. 1). Washington, DC: National Academy Press.

Haynes, N. M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 8*, 321–329.

Hayward, C., Killen, J. D., Wilson, D. M. y Hammer, L. D. (1997). Psychiatric risk associated with early puberty in adolescent girls. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 255–262.

Haywood, C., Gotlib, I. H., Schraedley, P. K. y Litt, I. F. (1999). Ethnic differences in the association between pubertal status and symptoms of depression in adolescent girls. *Journal of Adolescent Health, 25*, 143–149.

Hazan, C. y Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether, en K. Bartholomew y D. Perlman (comps.), *Advances in personal relationships, vol. 5: Attachment processes in adulthood* (pp. 151–180). Londres: Jessica Kingsley.

Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peers status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 153–160.

Hecker, D. E. (julio de 1992). Reconciling conflicting data on jobs for college graduates. *Monthly Labor Review*, 3–12.

Heckhausen, J. y Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 199–219.

Hedges, L. V. y Stock, W. (primavera de 1983). The effects of class size: An examination of rival hypotheses. *American Educational Research Journal*, 63–85.

Heilman, M. E., Martell, R. F. y Simon, M. C. (1988). The vagaries of sex bias: Conditions regulating the undervaluation, equivaluation, and overvaluation of female job applicants. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 41*, 98–110.

Hein, K. (1988). *Issues in adolescent health: An overview*. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.

Heine, S. H. Lehman, D. R., Markus, H. R. y Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review, 106*, 766–794.

Helgeson, V. (2002). *The psychology of gender*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hellenga, K. (2002). Social space, the final frontier: Adolescents on the Internet, en J. T. Mortimer y R. W. Larson (comps.), *The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood* (pp. 208–249). Nueva York: Cambridge University Press.

"Helping Hands" (2003). *The Washington Post*, p. A12.

Helson, R. y Kwan, V. S. Y. (2000). Personality development in adulthood: The broad picture and processes in one longitudinal sample, en S. Hampton (comp.), *Advances in personality psychology*, vol. 1 (pp. 77–106). Londres: Routledge.

Helweg-Larsen, M. y Collins, B. E. (1994). The UCLA multidimensional condom attitudes scale: Documenting the complex determinants of condom use in college students. *Health Psychology, 13*, 224–237.

Hemmer, J. D. y Kleiber, D. A. (1981). Tomboy and sissies: Androgynous children? *Sex Roles, 7*, 1205–1211.

Hemmings, A. (1998). The self-transformations of African American achievers. *Youth & Society, 29*, 330–368.

Henderson, V. L. y Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement, en S. S. Feldman y G. R. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308–329). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hendry, L. B. y Shucksmith, J. (1994). The United Kingdom, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 400–413). Westport, CT: Greenwood Press.

Henry, B., Feehan, M., McGee, R., Stanton, W., Moffitt, T. y Silva, R. (1993). The importance of conduct problems and depressive symptoms in predicting adolescent substance use. *Journal of Abnorrmal Child Psychology, 21*, 469–480.

Herdt, G. (1987). *The Sambia: Ritual and gender in New Guinea*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Herdt, G. (1989). *Gay and lesbian youth*. Nueva York: Harrington Park Press.

Herdt, G. y Leavitt, S. C. (1998). *Adolescence in Pacific island societies*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Herek, G. M. (1986). The social psychology of homophobia: Toward a practical theory. *Nueva York University Review of Law and Social Changes, 14*, 923–935.

Herman-Giddens, M., Slora, E., Wasserman, R., Bourdony, C., Bhapkar, M., Koch, G. y Hasemeier, C. (1997). Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice: A study from the Pediatric Research in Office Settings Network. *Pediatrics, 88*, 505–512.

Herman-Giddens, M., Wang, L. y Koch, G. (2001). Secondary sexual characteristics in boys. *Archi-*

*ves of Pediatrics and Adolescent Medicine, 155*, 1022–1028.

Hermans, H. J. M. y Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist, 53*, 1111–1120.

Hernandez, D. J. (1994). Children's changing access to resources: A historical perspective. *SRCD Social Policy Report*, VIII(1).

Hernandez, D. J. (1997). Child development and the social demography of childhood. *Child Development, 68*, 149–169.

Heron, A. (1995). *Two teenagers in twenty: Writings by gay and lesbian youth.* Nueva York: Alyson Press.

Herrnstein, R. J. y Murry, C. (1995). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life.* Nueva York: Simon & Schuster.

Hersch, P. (1991). Sexually transmitted diseases are ravaging our children: Teen epidemic. *American Health, 10*, 42–45.

Hertzog, C. y Schaie, K. W. (1986). Stability and change in adult intelligence: 1. Analysis of longitudinal covariance structures. *Psychology and Aging, 1*, 159–171.

Hertzog, N. B. (enero/febrero de 1998). Gifted education specialist. *Teaching Exceptional Children*, pp. 39–43.

Herzog, D. B., Keller, M. B., Lavori, P. W. y Bradbum, L. S. (1991). Bulimia nervosa in adolescence. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics, 12*, 191–195.

Herzog, M. J. y Cooney, T. M. (2002). Parental divorce and perceptions of past interparental conflict: Influences on the communication of young adults. *Journal of Divorce and Remarriage, 36*, 89–109.

Hetherington, E. M. (1991). Presidential address: Families, lies, and videotapes. *Journal of Research on Adolescence, 1*, 323–348.

Hetherington, E. M. (1993). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology, 7*, 39–56.

Hetherington, E. M., Arnett, J. y Hollier, E. A. (1986). Adjustments of parents and children to remarriage, en S. Wolchik y P. Karoly (comps.), *Children of divorce: Perspectives on adjustment* (pp. 132–151). Nueva York: Gardner Press.

Hetherington, E. M., Bridges, M. y Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist, 53*, 167–184.

Hetherington, E. M. y Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transition: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (vol. 57, núm. 2–3, núm. serie 227).

Hetherington, E. M., Henderson, S. y Reiss, D. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 64.

Hetherington, E. M. y Kelly, J. (2002) *For better or worse: Divorce reconsidered.* Nueva York: Norton.

Hetherington, E. M. y Stanley-Hagan, M. (2000). Diversity among stepfamilies, en D. H. Demo & K. R. Allen (comps.), *Handbook of family diversity* (pp. 173–196). Nueva York: Oxford University Press.

Hetherington, E. M. y Stanley-Hagan, M. (2002). Parenting in divorced and remarried families, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of parenting: vol. 3: Being and becoming a parent* (2a. ed., pp. 287–315). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M. y Anderson, E. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist, 44*, 303–312.

Heuveline, P. (2002). An international comparison of adolescent and young adult mortality. *Annals of the American Academy of Political Social Science, 580,* 172–200.

Higgins, C., Duxbury, L. y Lee, C. (1994). Impact of life-cycle stage and gender on the ability to balance work and family responsibilities. *Family Relations, 43*, 144–150.

Higher Education Research Institute (HERI) (2005). *The American freshman: National norms for Fall 2004.* Los Ángeles, CA: Author.

Hill, C., Rubin, Z. y Peplau, L. (1979). Breakups before marriage: The end of 103 affairs, en G. Levinger y O. Moles (comps.), *Divorce and separation.* Nueva York: Basic Books.

Hill, J. P. (1987). Research on adolescents and their families: Past and prospect, en C. E. Irwin (comp.), *Adolescent social behavior and health* (pp. 13–31). San Francisco: Jossey-Bass.

Hill, J. y Holmbeck, G. (1986). Attachment and autonomy during adolescence, en G. Whitehurst (comp.), *Annals of Child Development.* Greenwich, CT: JAI Press.

Hill, J. y Holmbeck, G. (1987). Disagreements about rules in families with seventh-grade girls and boys. *Journal of Youth & Adolescence, 16*, 221–246.

Hill, J. y Lynch, M. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence, en J. Brooks-Gunn & A. Petersen (comps.), *Female puberty.* Nueva York: Plenum.

Hill, J. y Palmquist, W. (1978). Social cognition and social relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 1*, 1–36.

Hingson, R. y Howland, J. (1993). Promoting safety in adolescents, en S. Millstein, A. Petersen y E. Nightingale (comps.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century.* (pp. 305–327). Nueva York: Oxford University Press.

Hird, M. J. y Jackson, S. (2001). Where "angels" and "wusses" fear to tread: Sexual coercion in adolescent dating relationships. *Journal of Sociology, 37*, 27–43.

Hirsch, B. J. y DuBois, D. L. (1989). The schoolnonschool ecology of early adolescent friendships, en D. Belle (comp.), *Children's social networks and social supports* (pp. 260–274). Nueva York: Wiley.

Hirsch, B. y DuBois, D. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 53–72.

Hirsch, P. (2003). Adolescent driver risk taking and driver education: Evidence of a mobility bias in public policymaking. *Journal of Safety Research, 34*, 289–298.

Ho, D. Y. F. y Chiu, C-Y. (1994). Component ideas of individualism, collectivism and social organization: An application in the study of Chinese culture, en U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi y G. Yoon (comps.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and application.* Newbury Park, CA: Sage.

Hochschild, A. R. (1990). *The second shift.* Nueva York: William Morrow.

Hochschild, A. R. (1998). *The time bind: When work becomes home and home becomes work.* Nueva York: Henry Holt.

Hodkinson, P. (2005). 'Insider res earch' in thestudy of youth cultures. *Journal of Youth Studies, 8*, 131–149.

Hoem, B. (1992). Early phases of family formation in contemporary Sweden, en M. K. Rosenheim y M. F. Testa (comps.), *Early parenthood and coming of age in the 1990s* (pp. 183–199). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Hofferth, S. (1992). The demand for and supply of child care in the 1990s, en A. Booth (comp.), *Child care in the 1990s: Means, ends and consequences* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoffman, L. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin, 110*, 187–203.

Hoffmann, J. P., Baldwin, S. A. y Cerbone, F. G. (2003). Onset of major depressive disorder among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*, 217–224.

Hoffman, L. W. (1984). Work, family, and the socialization of the child, en R. D. Parke (comp.), *Review of child development research* (vol. 7, pp. 223–281). Chicago: University of Chicago Press.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences.* Newbury Park, CA: Sage.

Hogan, D. P. y Astone, N. M. (1986). The transition to adulthood. *Annual Review of Sociology, 12*, 109–130.

Hogben, M. y Williams, S. P. (2001). Exploring the context of women's relationship perceptions, sexual behavior, and contraceptive strategies. *Journal of Psychology and Human Sexuality, 13*, 1–19.

Hoge, D. R., Johnson, B. y Luidens, D. A. (1993). Determinants of church involvement of young adults who grew up in Presbyterian churches. *Journal for the Scientific Study of Religion, 32*, 242–255.

Holland, J. (1985). *Making vocational choice: A theory of careers* (2a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1987). Current status of Holland's theory of careers: Another perspective. *Career Development Quarterly, 36*, 24–30.

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51*, 397–406.

Hollinger, D. (comp.). (1993). *Single-sex schooling: Perspectives from practice and research.* Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Hollinger, P. C. y Lester, D. (1991). Suicide, homicide, and demographic shifts: An epidemiologic study of regional and national trends. *Journal of Nervous and Mental Disease, 179,* 574–575.

Hollos, M. y Leis, P. E. (1989). *Becoming Nigerian in Ijo society.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Hollos, M. y Richards, F. A. (1993). Gender-associated development of formal operations in Nigerian adolescents. *Ethos*, 21, 24–52.

Holloway, S. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research, 58*, 327–345.

Holmbeck, G. N., Crossmaii, R. E., Wandrei, M. L. y Gasiewski, E. (1994). Cognitive development, egocentrism, self-esteem, and adolescent contraceptive knowledge, attitudes, and behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 169–193.

Holmbeck, G. y Hill, J. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development, 62*, 1030–1048.

Holmes, J. y Silverman, E. L. (1992). *We're here, listen to us: A survey of young women in Canada.* Ottawa: Canadian Advisory Council on the Status of Women.

Holms, V. L. y Esses, L. M. (1988). Factors influencing Canadian high school girls' career motivation. *Psychology of Women Quarterly, 12*, 313–328.

Hoof, A. van (1999). The Identity Status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review, 19*, 497–556.

Hoover, E. (26 de noviembre de 2005). Students study less than expected, survey finds. *Chronicle of Higher Education*, pp. A1, A31.

Hopkinson, N. y Martinez, B. E. (21 de septiembre de 2002). Rave off: "Buzz" canceled after drug sting. *Washington Post*, pp. C1, C3.

Hops, H., Davis, B., Alpert, A. y Longoria, N. (abril de 1997). *Adolescent peer relations and depressive symptomatology.* Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Horan, P. y Hargis, P. (1991). Children's work and schooling in the late nineteenth-century family economy. *American Sociological Review, 56*, 583–596.

Horatio Alger Association. (1998). *Back-to-school survey, 1998.* Nueva York: Author.

Horgan, C. (2001). *Substance abuse: The nation's number one health problem.* Robert Wood Johnson Foundation. Princeton, NJ: Author. Se encuentra en: <www. rwjfliterature. org/chartbook/ chartbook. htm>.

Horn, J. L. (1982). The aging of human abilities, en B. B. Wolman (comp.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 847–870). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Horn, P. (1994). Children's work and welfare, 1780–1890. Nueva York: Cambridge University Press.

Horn, S. (2003). Adolescents' reasoning about exclusión from social groups. *Developmental Psychology.*

Horn, K., Dino, G., Kalsekar, I. y Mody, R. (2005). The impact of *Not On Tobacco* on teen smoking cessation: End-of-program evaluation results, 1998-2003. *Journal of Adolescent Research, 20.*

Horn, S. S., Killen, M. y Stangor, C. S. (1999). The influence of group stereotypes on adolescents' moral reasoning. *Journal of Early Adolescence, 19*, 98–113.

Hornblower, M. (9 de junio de 1997). Great Xpectations. *Time*, pp. 58–68.

Horowitz, F. D. y O'Brien, M. (1985). *The gifted and talented: Developmental perspectives.* Washington, DC: American Psychological Association.

Howard, A. (1998). Youth in Rotuma, then and now, en G. Herdt y S. C. Leavitt (comps.) *Adolescence in Pacific island societies* (pp. 148–172). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Howe, M. J. A. (1999). *Genius explained.* Nueva York: Cambridge University Press.

Howell, M. R., Kassler, W. J. y Haddix, A. (1997). Partner notification to prevent pelvic inflammatory disease in women: Cost effectiveness of two strategies. *Sexually Transmitted Diseases, 24*, 287–292.

Hsu, F. L. K. (1983). *Rugged individualism reconsidered.* Knoxville: University of Tennessee Press.

Hsu, F. L. K. (1985). The self in cross-cultural perspective, en A. J. Marsella, G. DeVos y F. L. K. Hsu (comps.), *Culture and self: Asian and Western perspectives* (pp. 24–55). Londres, England: Tavistock.

Huang-Pollock, C. L., Carr, T. H. y Nigg, J. T. (2002). Development of selective attention: Perceptual load influences early versus late attentional selection in children and adults. *Developmental Psychology, 38*, 363–375.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. y Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*, 1120–1134.

Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. y Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressiveness in young adulthood, 1977–1992. *Developmental Psychology, 39*, 201–221.

Hulse, M. (1989). *The sorrows of young Werther, by Johann Wolfgang von Goethe, translated with an Introduction and Notes.* Londres, England: Penguin.

Hunt, E. (1989). Cognitive science: Definition, status, and questions. *Annual Review of Psychology, 40*, 603–629.

Hurrelmann, K. (1996). The social world of adolescents: A sociological perspective, en K. Hurrelmann y S. Hamilton (comps.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries* (pp. 39–62). Hawthorne, Nueva York: Aldine de Gruyter.

Hurrelmann, K. y Settertobulte, W. (1994). Germany, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 160–176). Westport, CT: Greenwood Press.

Hust, S. (2006). Gender identity development, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Huston, A. y Alvarez, M. (1990). The socialization context of gender role development in early adolescence, en R. Montemayor, G. Adams y T. Gullotta (comps.), *Advances in adolescent development, vol. 2: The transition from childhood to adolescence* (pp. 156–179). Beverly Hills, CA: Sage.

Hutchins, E. (1983). Understanding Micronesian navigation, en D. Gentner y A. Stevens (comps.), *Mental models.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hutchinson, M. K. y Cooney, T. M. (1998). Patterns of parent-teen sexual risk communication: Implications for intervention. *Family Relations, 47*, 185–194.

Hutchinson, N. L., Freeman, J. G. y Berg, D. H. (2004). Social competence of adolescents with learning disabilities: Interventions and issues, en L. Y. Wong (comp.), *Learning about learning disabilities,* 3a. ed. (pp. 415–448). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Hyde, J. S. (1985). *Half the human experience: The psychology of women* (3a. ed.). Lexington, KY: D. C. Heath.

Hyde, J. S. (1992). Gender and sex: So what has meta-analysis done for me? *The Psychology Teacher Network Newsletter, 2*, 2–6.

Iacovou, M. (2002). Regional differences in the transition to adulthood. *Annals of the American Academy of Political Science Studies, 580*, 40–69.

Iannotti, R. J. y Bush, P. J. (1992). Perceived vs. Actual friends' use of alcohol, cigarettes, marijuana, and cocaine: Which has the most influence? *Journal of Youth & Adolescence, 21*, 375–389.

ILO (2002). *A future without child labour.* Nueva York: Author.

ILO (2004), en*vesting in every child. An economic study of the costs and benefits of eliminating child labour.* Nueva York: Author.

Inclan, J. E. y Herron, D. G. (1990). Puerto Rican adolescents, en J. T. Gibbs y L. N. Huang (comps.), *Children of color: Psychological interventions with minority youth* (pp. 251–277). San Francisco: Jossey-Bass.

Inderbitzen, H. M., Walters, K. S. y Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 338–348.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence.* Nueva York: Basic Books.

Irwin, C. E., Jr., Igra, V., Eyre, S. y Millstein, S. (1997). Risk-taking behavior in adolescents: The paradigm, en M. S. Jacobson, J. M. Rees, N. H. Golden y C. E. Irwin (comps.), *Adolescent nutritional disorders: Prevention and treatment* (pp. 1–35). Nueva York: Nueva York Academy of Sciences.

Irwin, C., Jr. (1993). Topical areas of interest for promoting health: From the perspective of the physician, en S. Millstein, A. Petersen y E. Nightingale (comps.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century.* (pp. 328–332). Nueva York: Oxford University Press.

Jaccard, J., Blanton, H. y Dodge, T. (2005). Peer influences on risk behavior: An analysis of the effects of a close friend. *Developmental Psychology, 41*, 135–147.

Jaccard, J., Dittus, P. J. y Gordon, V. V. (1998). Parent-adolescent congruency in reports of adolescent sexual behavior and in communications about sexual behavior. *Child Development, 69*, 247–261.

Jack, D. J. (1991). *Silencing the self: Women and depression.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B. y Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development, 14*, 273–304.

Jackson, S. M. y Cram, F. (2003). Disrupting the sexual double standard: Young women's talk about heterosexuality. *British Journal of Social Psychology, 42*, 113–127.

Jacobs, J. E. y Klaczynski, P. A. (2005). *The development of judgment and decision making in children and adolescents.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jacobs, J. E. y Klaczynski, P. A. (2002). The development of judgment and decision making during childhood and adolescence. *Current directions in psychological science, 11*, 145–149.

Jacobs, J. W. (1983). Treatment of divorcing fathers: Social and psychotherapeutic considerations. *American Journal of Psychiatry, 140*, 1294–1299.

Jacobs, J. W. (1988). *Islam in transition: Religion and identity among British Pakistani youth.* Nueva York: Routledge.

Jacobson, K. C. y Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 65–98.

Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A., Fombonne, E., Poulton, R. y Martin, J. (2002). Differences in early childhood risk factors for juvenileonset and adult-onset depression. *Archives of General Psychiatry, 59*, 215–222.

Jankowiak, W. R. y Fischer, E. F. (1992). A crossscultural perspective on romantic love. *Ethology, 31*, 149–155.

Jarvinen, D. y Nicholls, J. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology, 32*, 435–441.

Jason, L. A., Reichler, A., Easton, J., Neal, A. y Wilson, M. (1984). Female harassment after ending a relationship: A preliminary study. *Alternative Lifestyles, 6*, 259–269.

Jeffries, E. D. (2004). Experiences of trust with parents a qualitative investigation of African American, Latino, and Asian American boys from low income families, en N. Way. y Y. Judy, Chu (comps.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 107–128). Nueva York, NY: Nueva York University Press.

Jensen, J. M. y Howard, M. O. (1990). Skill deficits, skills training, and delinquency. *Children and Youth Services Review, 12*, 213–228.

Jensen, L. A. (1995). Habits of the heart revisited: Autonomy, community and divinity in adults' moral language. *Qualitative Sociology, 18*, 71–86.

Jensen, L. A. (1997a). Culture wars: American moral divisions across the adult life span. *Journal of Adult Development, 4*, 107–121.

Jensen, L. A. (1997b). Different worldviews, different morals: America's culture war divide. *Human Development, 40*, 325–344.

Jensen, L. A. (1998). Moral divisions within countries between orthodoxy and progressivism: India and the United States. *Journal of the Scientific Study of Religion, 37*, 90–107.

Jensen, L. A. (2003). *A cultural-developmental approach to moral psychology*. Manuscript submitted for publication.

Jensen, L. A. y Williams, E. (marzo de 2001). *The everyday moral life of American emerging adults: A diary study*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Nueva Orleans, Louisiana.

Jessor, R. (1987). Risky driving and adolescent problem behavior: An extension of problembehavior theory. *Alcohol, Drugs, and Driving, 3*, 1–11.

Jessor, R. (1999). New perspectives on adolescent risk behavior, en R. Jessor (comp.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 1–10). Nueva York: Cambridge University Press.

Jessor, R., Colby, A. y Shweder, R. A. (1996). *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.

Jessor, R., Costa, F., Jessor, L. y Donovan, J. (1983). Time of first intercourse: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 608–626.

Jessor, R., Donovan, J. E. y Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Nueva York: Cambridge University Press.

Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Qi, Zhang, H. y Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 329–360.

Jeynes, W. (2002). *Divorce, family structure, and the academic success of children*. Nueva York: Haworth Press.

Jeynes, W. H. (1999). Effects of remarriage following divorce on the academic achievement of children. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 385–393.

Joe, S. y Marcus, S. C. (2003). Datapoints: Trends by race and gender in suicide attempts among U. S. adolescents, 1991-2001. *Psychiatric Services, 54*, 454.

John, R. (1998). Native American families, en C. H. Mindel, R. W. Habenstein y R. Wright, Jr. (comps.), *Ethnic families in America: Patterns and variations* (pp. 382–421). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, B. M., Shulman, S. y Collins, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research, 6*, 235–252.

Johnson, G. R., Krug, E. G. y Potter, L. B. (2000). Suicide among adolescents and young adults: A cross-national comparison of 34 countries. *Suicide & Life-Threatening Behavior, 30*, 74–82.

Johnson, J. D., Adams, M. S., Ashburn, L. y Reed, W. (1995). Differential gender effects of exposure to rap music on African American adolescents' acceptance of teen dating violence. *Sex Roles, 33*, 597–605.

Johnson, J. D., Trawalter, S. y Dovidio, J. F. (2000). Converging interracial consequences of exposure to violent rap music on stereotypical attributions of blacks. *Journal of Experimental Social Psychology, 36*, 233–251.

Johnson, J. G., Cohen, P., Kasen, S. y Brook, J. S. (2002). Eating disorders during adolescence and the risk for physical and mental disorders during early adulthood. *Archives of General Psychiatry, 59*, 545–552.

Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T. y Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 309–332.

Johnson, N. G., Roberts, M. C. y Worrell, J. (1999). *Beyond appearance: A new look at adolescent girls*. Washington, DC: American Psychological Association.

Johnson, P. (1992). *Modern times: The world from the twenties to the nineties*. Nueva York: HarperCollins.

Johnston, L., Bachman, J. y O'Malley, P. (1996). *Monitoring the future*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Johnston, L. D., O'Malley, P. M. y Bachman, J. G. (1995). *National survey results on drug use from the Monitoring the Future Study*, vol. I: *Secondary school students*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Jonah, B. A. (1986). Accident risk and risk-taking behaviour among young drivers. *Accident Analysis and Prevention, 18*, 255–271.

Jones, D. C., Vigfusdottir, T. H. y Lee, Y. (2004). Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals. *Journal of Adolescent Research, 19*, 323–339.

Jones, E. F., Forrest, J. D., Goldman, N., Henshaw, S., Lincoln, R., Rosoff, J. I., Westoff, C. F. y Wulf, D. (1986). *Teenage pregnancy in industrialized countries*. New Haven: Yale University Press.

Jones, E. F., Forrest, J. D., Goldman, N., Henshaw, S., Lincoln, R., Rosoff, J. I., Westoff, C. F. y Wulf, D. (1987). *Teenage pregnancy in industrialized Countries*. New Haven: Yale University Press.

Jones, E. F., Forrest, J. D., Henshaw, S. K., Silverman, J. y Torres, A. (1988). Unintended pregnancy, contraceptive practice and family planning services in developed countries. *Family Planning Perspectives, 20*, 53–67.

Jones, K. (1997). Are rap videos more violent? Style differences and the prevalence of sex and violence in the age of MTV. *Howard Journal of Communications, 8*, 343–356.

Jones, R. K., Darroch, J. E. y Henshaw, S. K. (2002). Contraceptive use among U.S. women having abortions in 2000-2001. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 34*, 294–303.

Jordan, W., Lara, J. y McPartland, J. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society, 28*, 62–94.

Josselson, R. (1988). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco: Jossey-Bass.

Josselson, R. (1989). Identity formation in adolescence: Implications for young adulthood, en S. C. Feinstein (comp.), *Adolescent psychiatry* (vol. 16, pp. 142–154). Chicago: University of Chicago Press.

Josselson, R. L. (1992). *The space between us*. San Francisco: Jossey-Bass.

Juang, L. P. y Nguyen, H. H. (abril de 1997). *Autonomy and connectedness: Predictors of adjustment in Vietnamese adolescents*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Juang, L. P. y Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence, 25*, 3–18.

Juang, L. P., Silbereisen, R. K. y Wiesner, M. (1999). Predictors of leaving home in young adults raised in Germany: A replication of a 1991 study. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 505–515.

Juvonen, J. y Murdock, T. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development, 66*, 1694–1705.

Kahn, J. S., Kehle, T. J., Jensen, W. R. y Clark, E. (1990). Comparison of cognitive-behavioral, relaxation, and self-modeling interventions for depression among middle-school students. *School Psychology Review, 19*, 196–211.

Kahne, J. (1999). Personalized philanthropy: Can it support youth and build civic commitments? *Youth & Society, 30*, 367–387.

Kail, R. (1991a). Processing time declines exponentially during childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 27*, 259–266.

Kail, R. (1991b). Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 109*, 490–501.

Kail, R. y Hall, L. K. (2001). Distinguishing shortterm memory from working memory. *Memory and Cognition, 29*, 1–9.

Kail, R. y Pellegrino, J. W. (1985). *Human intelligence*. Nueva York: Freeman.

Kakar, S. (1998). Asian Indian families, en R. L. Taylor (comp.), *Minority families in the United States: A multicultural perspective* (pp. 208–223). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kalb, C. y McCormick, J. (21 de septiembre de 1998). Bellying up to the bar. *Newsweek*, p. 89.

Kalin, R. y Tilby R. (1978). Development and validation of a sex-role ideology scale. *Psychological Reports, 42*, 731–738.

Kallman, D. A., Plato, C. C. y Tobin, J. D. (1990). The role of muscle loss in the age-related decline of grip strength: Cross-sectional and longitudinal perspectives. *Journals of Gerontology: Medical Sciences, 45*, M82–88.

Kaltiala-Heino, R., Kosunen, E. y Rimpelä, M. (2003). Pubertal timing, sexual behaviour and self-reported depression in middle adolescence. *Journal of adolescence, 26*, 531–545.

Kamagai, F. (1984). The life cycle of the Japanese family. *Journal of Marriage and the Family, 46*, 191–204.

Kamibeppu, K. y Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on Junior High-School students' friendships in the Tokyo Metropolitan area. *CyberPsychology & Behavior, 8*, 121–130.

Kamphaus, R. W. (2000). Learning disabilities, en A. Kazdin (comp.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kandel, D. B. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science, 190*, 912–914.

Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*, 426–437.

Kandel, D. B. (1998). Persistent themes and new perspectives on adolescent substance use: A lifespan perspective, en R. Jessor (comp.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 43–89). Nueva York: Cambridge University Press.

Kandel, D. B. (comp.) (2002). *Stages and pathways of drug involvement: Examining the Gateway Hypothesis*. Nueva York: Cambridge University Press.

Kandel, D. B. y Faust, R. (1975). Sequence and stages in patterns of adolescent drug use. *Archives of General Psychiatry, 32*, 923–932.

Kandel, D. B. y Jessor, R. (2002). The Gateway Hypothesis revisited, en D. B. Kandel (comp.), *Stages and pathways of drug involvement: Examining the Gateway Hypothesis* (pp. 365–372). Nueva York: Cambridge University Press.

Kantrowitz, B. y Wingert, P. (18 de octubre de 1999). The truth about teens. *Newsweek*, pp. 62–72.

Kao, G. y Joyner, K. (2004). Do race and ethnicity matter among friends? Activites among interracial, interethnic, and intraethnic, adolescent friends. *Sociological Quarterly, 45*, 557–573.

Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*, 1–19.

Kaplan, S. J. (1991). Physical abuse and neglect, en M. Lewis (comp.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 1010–1018). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Kasen, S., Cohen, P. y Brook, J. S. (1998). Adolescent school experiences, and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research, 13*, 49–72.

Kasen, S., Cohen, P., Brook, J. S. y Hartmark, C. (1996). A multiple-risk interaction model: Effects of temperament and divorce on psychiatric disorder in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 121–150.

Kashani, J. H., Daniel, A. E., Dandoy, A. C. y Holcomb, W. R. (1992). Family violence: Impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 181–189.

Kassler, W. J. y Cates, W. (1992). The epidemiology and prevention of sexually transmitted diseases. *Urology Clinics of North America, 19*, 1–12.

Katchadourian, H. y Boli, J. (1985). *Careerism and intellectualism among college students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Katz, A. N., Blasko, D. G. y Kazmerski, V. A. (2004). Saying what you don't mean: Social influences on sarcastic language processing. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 186–189.

Katz, J. (comp.). (1995). *Messengers of the wind: Native American women tell their life stories*. Nueva York: Ballantine.

Kaufman, D. R. (1991). *Rachel's daughters: Newly orthodox Jewish women*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Kaufman, J. (2004). The interplay between social and cultural determinants of school effort and success: An investigation of Chinese immigrant and second generation Chinese students' perceptions toward school. *Social Science Quarterly, 85*, 1275–1298.

Kaufman, N. K., Rohde, P., Seeley, J. R., Clarke, G. N. y Stice, E. (2005). Potential mediators of cognitive-behavioral therapy for adolescents with comorbid major depression and conduct disorder. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 73*, 38–46.

Keating, D. (1990). Adolescent thinking, en S. Feldman y G. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54–89). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Keating, D. (2004). Cognitive and brain development, en L. Steinberg y R. M. Lerner (comps.), *Handbook of adolescent psychology (2nd edition)*. Nueva York: Wiley.

Keating, D. P. y Sasse, D. K. (1996). Cognitive socialization in adolescence: Critical period for a critical habit of mind, en G. R. Adams, R. Montemayer y T. Gullotta (comps.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 232–258). Thousand Oaks, CA: Sage.

Keefe, K. (1994). Perceptions of normative social pressure and attitudes toward alcohol use: Changes during adolescence. *Journal of Studies on Alcohol, 55*, 46–54.

Keefe, K. y Berndt, T. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*, 110–129.

Keel, P. K., Fulkerson, J. A. y Leon, G. R. (1997). Disordered eating precursors in pre- and early-adolescent girls and boys. *Journal of Youth & Adolescence, 26*, 203–216.

Kellogg, A. (enero de 2001). Looking inward, freshman care less about politics and more about money. *Chronicle of Higher Education*, pp. A47–A49.

Kelly, J. A., O'Brien, G. G. y Hosford, R. (1981). Sex roles and social skills: Considerations for interpersonal judgment. *Psychology of Women Quarterly, 5*, 758–766.

Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*, 963–973.

Kelly, J. B. (2003). Changing perspectives on children's adjustment following divorce: A view from the United States. *Childhood: A Global Journal of Child Research, 10*, 237–254.

Kelly, S. (2004). Do increased levels of parental involvement account for social class differences in track placements? *Social Science Research, 33*, 626–659.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M. y Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin, 113*, 164–180.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M. y Finkelhor, D. (2001). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies, en R. Bull (comp.), *Children and the law: The essential readings* (pp. 31–76). Malden, MA: Blackwell.

Kennedy, J. H. (1990). Determinants of peer social status: Contributions of physical appearance, reputation, and behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 233–244.

Kenny, M. E. y Hart, K. (1992). Relationship between parental attachment and eating disorders in an inpatient and a college sample. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 521–526.

Kerber, L. K. (1997). *Toward an intellectual history of women*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Kerestes, M., Youniss, J. y Metz, E. (2004). Longitudinal patterns of religious perspective and civic integration. *Applied Developmental Science, 8*, 39–46.

Kerns, K. (1994). Individual differences in friendship quality: Links to child-mother attachment, en W. Bukowski, A. Newcomb y W. Hartup (comps.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Kerr, M. y Stattin, H. Parenting of adolescents: Action or reaction?, en A. C. Crouter y A. Booth (comps.). Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships (pp. 121–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of parental monitoring. *Developmental Psychology, 36*, 366–380.

Kershae, T. S., Ethier, K. A., Niccolai, L. M., Lewis, J. B. y Lckovics, J. R. (2003). Misperceived risk among female adolescents: Social and psychological factors associated with sexual risk accuracy. *Health Psychology, 22*, 523–532.

Kett, J. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present*. Nueva York: Basic Books.

Kieran, K. (2002). Cohabitation in Western Europe: Trends, issues, and implications, en A. Booth & A. C. Crouter (comps.), *Just living together: Implications of cohabitation on families, children, and social policy* (pp. 3–31). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kiernan, K. (2004). Cohabitation and divorce across nations and generations, en P. L. Chase-Lansdale, K. Kiernan, R. J. Friedman (comps.), *Human development across lives and generations: The potential for change* (pp. 139–170). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Kiesner, J. y Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence, 27*, 493–495.

Killen, M. (2002). Early deliberations: A developmental psychologist investigates how children think about fairness and exclusion. *Teaching Tolerance, 22*, 44–49.

Killen, M., Crystal, D. S. y Watanabe, H. (2002). Japanese and American children's evaluations of peer exclusion, tolerance of differences, and prescriptions of conformity. *Child Development, 73*, 1788–1802.

Killen, M. y Hart, D. (1999). *Morality in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.

Killen, M. y Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in

gender and race peer group contexts. *Child Development, 72*, 174–186.

Killen, M. y Wainryb, C. (1998), endependence and interdependence in diverse cultural contexts. *New Directions for Child Development.*

Killen, M. y Wainryb, C. (2000), endependence and interdependence in diverse cultural contexts, en S. Harkness y C. Raeff (comps.), *Variability in the social construction of the child* (pp. 5–21). *New Directions for Child Development, núm. 87.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kilpatrick, D. G., Acierno, R., Saunders, B., Resnick, H. S., Best, C. L. y Schnurr, P. P. (2000). Risk factors for adolescent substance abuse and dependence: Data from a national sample. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 68*, 19–30.

Kim, J. (2006). Magazines for adolescent girls, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Kim, J. E., Hetherington, E. y Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development, 70*, 1209–1230.

Kim, H. y Markus, H. R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony and conformity? *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 785–800.

Kinder, B. N. (1991). Eating disorders (anorexia nervosa and bulimia nervosa), en M. Hersen y S. M. Turner (comps.), *Adult psychopathology and diagnosis* (2a. ed., pp. 392–409). Nueva York: Wiley.

King, A. J. C., Beazley, R. P., Warren, W. K., Hankins, C. A., Robertson, A. S. y Radford, J. L. (1988). *Canadian youth & AIDS study.* Ottawa, Canadá: Health and Welfare Canada.

King, B. M. (2005). *Human sexuality today (*5a. ed.*).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

King, C. y Siegel, M. (2001). The Master Settlement Agreement with the tobacco industry and cigarette advertising in magazines. *New England Journal of Medicine, 345*, 504–511.

King, C., Siegel, M., Celebucki, C. y Connolly, G. (1998). Adolescent exposure to cigarette advertising in magazines: An evaluation of brand-specific advertising in relation to youth readership. *Journal of the American Medical Association, 279*, 516–520.

King, H. E. (1992). The reactions of children to divorce, en C. E. Walker y M. C. Roberts (comps.), *Handbook of clinical child psychology* (2a. ed., pp. 1009–1023). Nueva York: Wiley.

King, P. E. y Boyatzis, C. J. (2004). Exploring adolescent spiritual and religious development: Current and future theoretical and empirical perspectives. *Applied Developmental Science, 8*, 2–6.

King, P. E., Furrow, J. L. y Roth, N. (2002). The influence of families and peers on adolescent religiousness. *Journal of Psychology and Christianity, 21*, 109–120.

King, P. M. y Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition, en B. K. Hofer y P. R. Pintrich (comps.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37–61). Mahwah, NJ: Erlbaum.

King, P. M. y Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic judgment through adulthood. *Educational Psychologist, 39*, 5–18.

Kinney, D. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education, 66*, 21–40.

Kinney, D. A. (1999). From "headbangers" to "hippies": Delineating adolescents' active attempts to form an alternative peer culture. *New Directions for Child Development, 84*, 21–35.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W., Martin, C. E. y Gebhard, P. (1953). *Sexual behavior in the human female.* Filadelfia: Saunders.

Kipke, M. D. (comp.) (1999). *Adolescent development and the biology of puberty: Summary of a workshop on new research.* Washington, DC: National Academy Press.

Kirby, D. (1984). *Sexuality education: An evaluation of programs and their effects: An executive summary.* Bethesda, MD: Mathtech, Inc.

Kirby, D. (2000). School-based interventions to prevent unprotected sex and HIV among adolescents, en J. L. Peterson y R. J. Di- Clemente (comps.), *Handbook of HIV prevention* (pp. 83–101). Nueva York: Plenum.

Kirby, D. (2001). *Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy.* Washinton, DC: National Campaign to Reduce Teen Pregnancy. Se encuentra en: <www. teenpregnancy. org>.

Kirwan, J. M. J. y Herrington, C. S. (2001). Human papillomavirus and cervical cancer: Where are we now? *British Journal of Obstetrics and Gynecology, 108*, 1204–1213.

Kiser, L. J., Heston, J., Millsap, P. A. y Pruitt, D. B. (1991). Physical and sexual abuse in childhood: Relationship with post-traumatic stress disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 776–783.

Kitahara, M. (1982). Menstrual taboos and the importance of hunting. *American Anthropologist, 84*, 901–903.

Kitchener, K. S. y King, P. M. (1990). The reflective judgment model: Ten years of research, en M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer y J. Sinnott (comps.), *Adult development* (vol. 2, pp. 63–78). Nueva York: Praeger.

Kitchener, K. S., Lynch, C. L., Fischer, K. W. y Wood, P. K. (1993). Developmental range of reflective judgment: The effect of contextual support and practice on developmental stage. *Developmental Psychology, 29*, 893–906.

Klaczynski, P. A. (1997). Bias in adolescents' everyday reasoning and its relationship with intellectual ability, personal theories, and self-serving motivation. *Developmental Psychology, 33*, 273–283.

Klaczynski, P. A. (2000). Analytic and heuristic processing influences on adolescent reasoning and decision-making. *Child Development, 72*, 844–861.

Klaczynski, P. A. (2005). Metacognition and cognitive variability: A dual-process model of decision making and its development, en E. J. Jacobs y P. A. Klaczynski (comps.), *The development of judgment and decision making in children and adolescents* (pp. 39–76). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Klaczynski, P. A. y Gordon, D. (1996). Everyday statistical reasoning during adolescence and young adulthood: Motivational, general ability, and developmental influences. *Child Development, 67*, 2873–2891.

Klaczynski, P. A. y Narasimham, G. (1998). Development of scientific reasoning biases: Cognitive versus ego-protective explanations. *Developmental Psychology, 34*, 175–187.

Klebanov, P. y Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls' adjustment, and cognitive skills upon academic performance in middle and high school. *Journal of Research on Adolescence, 2*, 81–102.

Klein, J. D., Brown, J. D., Childers, K. W., Oliveri, J., Porter, C. y Dykers, C. (1993). Adolescents' risky behavior and mass media use. *Pediatrics, 92*, 24–31.

Klein, J. R. y Litt, I. F. (1983). Menarche and dysmenorrhea, en J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (comps.), *Girls at puberty: Biological, psychological, and social perspectives.* Nueva York: Plenum.

Kleiner, C. (19 de abril de 2004). Paying for college. *U.S. News & World Report*, pp. 50–52.

Klimmt, C. (2006). Electronic games, types, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. y Espnes, G. A. *Sex Roles, 50*, 119–127.

Knox, D., Sturdivant, L., Zusman, M. E. (2001). College student attitudes toward sexual intimacy. *College Student Journal, 35*, 241–243.

Kobak, R. y Cole, H. (1994). Attachment and metamonitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology, en D. Cicchetti y S. Toth (comps.), *Rochester symposium on developmental psychopathology, vol. 5: Disorders and dysfunctions of the self.* Rochester, Nueva York: University of Rochester Press.

Kobak, R., Cole, H., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. y Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problemsolving: A control theory analysis. *Child Development, 64*, 231–245.

Kobak, R. y Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135–146.

Koerner, S. S., Rankin, L. A., Kenyon, DenYelle B. y Korn, M. (2004). Mothers re-partnering after divorce: Diverging perceptions of mothers and adolescents. *Journal of Divorce & Remarriage, 41*, 25–38.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16.* Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes, en E. E. Maccoby (comp.), *The development of sex differences.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach, en T. Lickona (comp.), *Moral development and behavior.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. vol. 1: The philosophy of moral development.* Nueva York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1986). A current statement on some theoretical issues, en S. Modgit y C. Modgil (comps.), *Lawrence Kohlberg.* Filadelfia: Falmer.

Kohlberg, L., Boyd, D. R. y Levine, C. (1990). The return of Stage 6: Its principle and moral point of view, en T. Wren (comp.), *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences* (pp. 151–181). Cambridge, MA: MIT Press.

Kohn, M. (1977). *Class and conformity* (2a. ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Konopka, G. (1985). *Young girls: A portrait of adolescence.* Nueva York: Harrington Park Press.

Kornhaber, M. L. (2004). Using multiple intelligences to overcome cultural barriers to identifications for gifted education, en D. Boothe y J. C. Stanley. (comps.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 215–225). Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Kosky, R., Silbum, S. y Zubrick, S. R. (1990). Are children and adolescents who have suicidal thoughts different from those who attempt suicide? *Journal of Nervous and Mental Disease, 178*, 38–43.

Kouvonen, A. y Kivivuori, J. (2001). Part-time jobs, delinquency and victimization among Finnish adolescents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Prevention, 2*, 191–212.

Kowal, Amanda K., Krull, Jennifer L. y Kramer, Laurie. (2004). How the differential treatment of siblings is linked with parent-child relationship quality. *Journal of family psychology, 18*, 658–665.

Kracke, B., Oepke, M., Wild, E. y Noack, P. (1998). Adolescents, families, and German unification: The impact of social change on antiforeigner and antidemocratic attitudes, en J. Nurmi (comp.), *Adolescents, cultures, and conflicts* (pp. 149–170). Nueva York: Garland.

Kral, M. J., Burkhardt, K. J. y Kidd, S. (2002). The new research agenda for a cultural psychology. *Canadian Psychology, 43*, 154–162.

Kramarski, B. (2004). Making sense of graphs: Does metacognitive instruction make a difference on students' mathematical conceptions and alternative conceptions? *Learning and Instruction, 14*, 593–619.

Krause, E. L. (2005). "Toys and perfumes:" Imploding Italy's population paradox and motherly myths, en C. B. Douglass (comp.), *Barren states: The population "implosion" in Europe* (pp. 159–182). Nueva York: Berg.

Krisberg, B., Schwartz, I., Fishman, G., Eisikovits, Z. y Guttman, E. (1986). *The incarceration of minority youth*. Minneapolis, MN: Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, National Council on Crime and Delinquency.

Kroger, J. (1999). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Londres, England: Sage.

Kroger, J. (2002). Commentary on "Feminist perspectives on Erikson's theory: Their relevance for contemporary identity development research". *Identity, 2*, 257–266.

Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence, en G. Adams y M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 205–225). Malden, MA: Blackwell.

Kroger, J. (2005). Critique of a postmodernist critique. *Identity, 5*, 195–204.

Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Giauque, A. L., Larsen, J. J., Rembusch, M. E., Lowe, M. J. y Li, T. Q. (2005). Media violence exposure and executive functioning in aggressive and control adolescents. *Journal of Clinical Psychology, 61*, 725–737.

Kuhn D. (1992). Cognitive development, en M. H. Bornstein y M. Lamb (comps.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3a. ed., pp. 211–272). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kuhn, D. (1999). Metacognitive development, en L. Balte y C. S. Tamis-LeMonde (comps.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 259–286). Filadelfia: Psychology Press.

Kundu, S. y Adams, G. R. (2005). Identity formation, individuality, and connectedness in East Indian and Non-East Indian female Canadian emerging adults. (2005). *Identity, 5*, 247–260.

Kurdek, L. (1987). Gender differences in the psychological symptomatology and coping strategies of young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 7*, 395–410.

Kurdek, L. A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance, interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development, 53*, 1485–1491.

Kurtz, D. A., Cantu, C. L. y Phinney, J. S. (marzo de 1996). *Group identities as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research on Adolescence, Boston.

Kuttler, A. F., La Greca, A. M. y Prinstein, M. J. (1999). Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 339–366.

La Greca, A. M., Prinstein, M. J. y Fetter, M. D. (2001). Adolescent peer crowd affiliation: Linkages with health-risk behaviors and close friendships. *Journal of Pediatric Psychology, 26*, 131–143.

Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue. *Human Development, 25*, 161–191.

Labouvie-Vief, G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development, en M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards y C. Armon (comps.), *Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 43–62). Nueva York: Praeger.

Labouvie-Vief, G. (1998). Cognitive-emotional integration in adulthood, en K. W. Schaie & M. P. Lawton (comps.), *Annual review of gerontology and geriatrics, vol. 17: Focus on emotion and adult development* (pp. 206–237). Nueva York: Springer.

Labouvie-Vief, G. y Diehl, M. (2002). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology and Aging, 15*, 490–594.

Lachlan, K. (2006). Sensation seeking, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual review of psychology, 55*, 305–331.

Lacombe, A. C. y Gay, J. (1998). The role of gender in adolescent identity and intimacy decisions. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 795–802.

Ladd, G. W. y Le Sieur, K. D. (1995). Parents and children's peer relationships, en M. H. Bornstein (comp.), *Children and parenting* (vol. 4). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ladd, G. W., Buhs, E. y Troop, W. (2002). School adjustment and social skills training, en P. K. Smith y C. H. Hart (comps.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell.

Ladurie, E. L. (1979). *Montaillou: The promised land of error*. Nueva York: Random House.

Laframboise, T. D. y Low, K. G. (1989). American Indian children and adolescents, en J. T. Gibbs y L. N. Huang (comps.), *Children of color: Psychological interventions with minority youth* (pp. 114–147). San Francisco: Jossey-Bass.

Lagree, J. C. (1995). Young people and employment in the European Community: Convergence or divergence?, en L. Chisholm, P. Buchner, H. H. Kruger y M. du Bois-Reymond (comps.), *Growing up in Europe: Contemporary horizons in childhood and youth studies* (pp. 61–72). Nueva York: Walter de Gruyter.

Laible, D. J., Carlo, G. y Rafaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth & Adolescence, 29*, 45–60.

Laird, R. D., Pettit, G. S., Dodge, K. A. y Bates, J. E. (2005). Peer relationship antecedents of delinquent behavior in late adolescence: Is there evidence of demographic group differences in developmental. *Development & Psychopathology, 17*, 127–144.

Lakatta, E. G. (1990). Heart and circulation, en E. L. Schneider y J. W. Rowe (comps.), *Handbook of the biology of aging* (3a. ed., pp. 181–217). San Diego, CA: Academic Press.

Lalonde, C. y Chandler, M. (2004). Culture, selves, and time, en C. Lightfoot, C. Lalonde y M. Chandler (comps.), *Changing conceptions of psychological life*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lambe, J. (2006). Regulation, industry self-regulation, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049–1065.

Landry, D. J., Singh, S. y Darroch, J. E. (2000). Sexuality education in fifth and sixth grades in U. S. public schools. *Family Planning Perspectives, 32*, 212–219.

Langhinrichsen-Rohling, J., Palarea, R. E., Cohen, J. y Rohlin, M. L. (2002). Breaking up is hard to do: Unwanted pursuit behaviors following the dissolution of a romantic relationship, en K. E. Davis y I. H. Frieze (comps.), *Stalking: Perspectives on victims and perpetrators* (pp. 212–236). Nueva York: Springer.

Lantier, G. (junio de 1998). Do abstinence lessons lessen sex? *Youth Today, 7*, 19.

Lanza, S. T. y Collins, L. M. (2002). Pubertal timing and the onset of substance use in females during early adolescence. *Prevention Science, 3*, 69–82.

Lapsley, D. K. (1990). Continuity and discontinuity in adolescent social cognitive development, en R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (comps.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park, CA: Sage.

Lapsley, D. K., Enright, R. D. y Serlin, R. C. (1985). Toward a theoretical perspective on the legislation of adolescence. *Journal of Early Adolescence, 5*, 441–466.

Lapsley, D. K., Fitzgerald, D. P., Rice, K. G. y Jackson, S. (1989). Separation-individuation and the "new look" at the imaginary audience and personal fable: A test of an integrative model. *Journal of Adolescent Research, 4*, 483–505.

Laron, Z., Arad, J., Gurewitz, R., Grunebaum, M. y Dickerman, Z. (1980). Age at first conscious ejaculation: A milestone in male puberty. *Helevetica Paediatrica Acta, 5*, 13–20.

Laqueur, T. W. (2004). *Solitary sex: A cultural history of masturbation*. Nueva York: Zone.

Larose, S. y Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 1–27.

Larson, M. (1996). Sex roles and soap operas: What adolescents learn about single motherhood. *Sex Roles, 35*, 97–121.

Larson, R. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review, 10*, 155–183.

Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. *Journal of Youth & Adolescence, 24*, 535–550.

Larson, R. (2002). Globalization, societal change, and new technologies: What they mean for the future of adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 1–30.

Larson, R., Clore, G. L. y Wood, G. A. (1999). The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents?, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 19–49). Nueva York: Cambridge University Press.

Larson, R., Csikszentmihalyi, M. y Graef, R. (1982). Time alone in daily experience: Loneliness or renewal?, en L. A. Peplau & D. Perlman (comps.), *Loneliness: A sourcebook of theory, research, and therapy* (pp. 40–53). Nueva York: Wiley.

Larson, R. y Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative life events with dysphoric affect. *Developmental Psychology, 29*, 130–140.

Larson, R., Moneta, G., Richards, M. H. y Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development, 73*, 1151–1165.

Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents.* Nueva York: Basic Books.

Larson, R. y Richards, M. (1998). Waiting for the weekend: Friday and Saturday nights as the emotional climax of the week. *New Directions for Child and Adolescent Development, 82*, 37–52.

Larson, R., Verman, S. y Dworkin, J. (marzo de 2000). *Adolescence without family disengagement: The daily family lives of Indian middle-class teenagers.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago.

Larson, R. W., Csikszentmihalyi, M. y Graef, R. (1980). Mood variability and the psycho-social adjustment of adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 9*, 469–490.

Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H. y Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development, 73*, 1151–1165.

Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology, 32*, 744–754.

Lasch, C. (1979). *Haven in a heartless world.* Nueva York: Basic Books.

Lau, S. (1988). The value orientations of Chinese university students in Hong Kong. *International Journal of Psychology, 23*, 583–596.

Laumann-Billings, L. y Emery, R. E. (2000). Distress among young adults from divorced families. *Journal of Family Psychology, 14*, 671–687.

Lauritsen, J. (1994). Explaining race and gender differences in adolescent sexual behavior. *Social Forces, 72*, 859–884.

Laursen, B. y Collins, W. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*, 197–209.

Laursen, B. y Jensen-Campbell, L. A. (1999). The nature and functions of social exchange in adolescent romantic relationships, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 50–74). Nueva York: Cambridge University Press.

Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development, 69*, 817–832.

Laursen, B. y Collins, W. Andrew. (2004). Parent-child communication during adolescence, en L. Anita, Vangelisti (comp.), *Handbook of family communication* (pp. 333–348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Laursen, B. y Williams, Vickie. (2002). The role of ethnic identity in personality development, en Lea, Pulkkinen y Avshalom, Caspi (comps.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 203–226). Nueva York: Cambridge University Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lawson, A. E. y Wollman, W. T. (2003). Encouraging the transition from concrete to formal operations: An experiment. *Journal of Research in Science Teaching, 40 (Suppl)*, S33–S50.

Le Grange, D., Lock, J. y Dymek, M. (2003). Family- Based therapy for adolescents with bulimia nervosa. *American journal of psychotherapy, 57*, 237–251.

Leadbeater, B. J. (febrero de 1994). *Reconceptualizing social supports for adolescent mothers: Grandmothers, babies, fathers, and beyond.* Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Leadbeater, B. J. R. y Way, N. (2001). Growing up fast: Transitions to early adulthood of inner-city adolescent mothers. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Leavitt, S. C. (1998). The Bikhet mystique: Masculine identity and patterns of rebellion among Bumbita adolescent males, en G. Herdt y S. C. Leavitt (comps.) *Adolescence in Pacific island societies* (pp. 173–194). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Lee, B. (1998). *The changes of Korean adolescents' lives.* Manuscrito inédito, Department of Human Development and Family Studies, University of Missouri.

Lee, K. y Freire, A. (2003). Cognitive development, en A. Slater y G. Bremner (comps.), *An introduction to developmental psychology* (pp. 359–387). Malden, MA: Blackwell.

Lee, M. y Larson, R. (2000). The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth & Adolescence, 29*, 249–271.

Lee, M. M. C., Chang, K. S. F. y Chan, M. M. C. (1963). Sexual maturation of Chinese girls in Hong Kong. *Pediatrics, 32*, 389–398.

Lee, P. A. (1980). Normal ages of pubertal events among American males and females. *Journal of Adolescent Health Care, 1*, 26–29.

Lee, S. J. y Vaught, S. (2003). "You can never be too rich or too thin": Popular and consumer culture and the Americanization of Asian American girls and young women. *Journal of Negro Education, 72*, 457–466.

Lee, V. E., Burkam, D. T., Zimilies, H. y Ladewski, B. (1994). Family structure and its effect on behavioral and emotional problems in young adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 405–437.

Lee, V. y Bryk, A. (1986). Effects of single-sex secondary schools on achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 78*, 381–395.

Lee, V. y Croninger, R. (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle-grade students. *American Journal of Education, 102*, 286–329.

Lee, V., Croninger, R., Linn, E. y Chen, X. (1996). The culture of harassment in secondary schools. *American Educational Research Journal, 33*, 383–417.

Lee, V., Marks, H. y Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and co-educational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education, 67*, 92–120.

Lefkowitz, E. S. (2005). "Things have gotten better": Developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research, 20*, 40–63.

Lefkowitz, E. S. y Gillen, M. M. (2006). "Sex is just a normal part of life": Sexuality in emerging adulthood, en J. J. Arnett y J. L. Tanner (comps.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 235–256) Washington, DC: American Psychological Association.

Lefkowitz, E. S., Gillen, M. M., Shearer, C. L. y Boone, T. L. (2004). Religiosity, sexual behaviors, and sexual attitudes during emerging adulthood. *Journal of Sex Research, 41*, 150–159.

Lefley, H. P. (1976). Acculturation, childrearing, and self-esteem in two North American Indian tribes. *Ethos, 4*, 385–401.

Leineweber, M. y Arensman, E. (2003). Culture change and mental health: The epidemiology of suicide in Greenland. *Archives of Suicide Research, 7*, 41–50.

Leitenberg, H., Detzer, M. J. y Srebnik, D. (1993). Gender differences in masturbation and the relation of masturbation experience in preadolescence and/or early adolescence to sexual behavior and sexual adjustment in young adulthood. *Archives of Sexual Behavior, 22*, 87–98.

Lemann, N. (2000). *The Big Test: The secret history of the American meritocracy.* Nueva York: Farrar, Straus y Giroux.

Lempers, J. D. y Clark-Lempers, D. S. (1993). A functional comparison of same-sex and opposite-sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescent Research, 8*, 89–108.

Lepper, M. R. y Gurtner, J. (1989). Children and computers: Approaching the 21st century. *American Psychologist, 44*, 170–178.

Letourneau, E. J., Cunningham, P. B. y Henggeler, S. W. (2002). Multisystemic treatment of antisocial behavior in adolescents, en S. G. Hofmann y M. C. Tompson (comps.), *Treating chronic and severe mental disorders: A handbook of empirically-supported interventions* (pp. 364–381). Nueva York: Guilford.

LeVay, S. (1991). A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. *Science, 253*, 1034–1037.

Levesque, R. J. (1993). The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships. *Journal of Youth & Adolescence, 22*, 219–251.

LeVine, D. N. (1966). The concept of masculinity in Ethiopian culture. *International Journal of Social Psychiatry, 12*, 17–23.

Levine, A. y Cureton, J. S. (1998). *When hope and fear collide: A portrait of today's college student.* San Franciso: Jossey–Bass.

Levine, M., Smolak, L. y Hayden, H. (1994). The relation of sociocultural factors to eating attitudes

and behaviors among middle school girls. *Journal of Early Adolescence, 14*, 471–490.

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.

Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. y Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology, 29*, 811–818.

Lewin, T. (1° de mayo de 1998). Birth rates for teenagers declined sharply in the 90's. *New York Times,* p. A-17.

Lewin-Epstein, N. (1981). *Youth employment during high school*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Hops, H. y Andrews, J. (1990). Cognitive, behavioral treatment for depressed adolescents. *Behavior Therapy, 21*, 385–401.

Lewis, C. G. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve and policy implications. *Child Development, 52*, 538–554.

Lewis, D. O., Mallouh, C. y Webb, V. (1989). Child abuse, delinquency, and violent criminality, en D. Cicchetti & V. Carlson (comps.), *Child maltreatment: Theory and research in the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 707–721). Nueva York: Cambridge University Press.

Lewis, M., Feiring, C. y Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development, 71*, 707–720.

Lewis, T., Stone, J., Shipley, W. y Madzar, S. (1998). The transition from school to work: An examination of the literature. *Youth & Society, 29*, 259–292.

Lichter, P. (1978). *The boy who dared to rock: The definitive Elvis*. Nueva York: Dolphin Books.

Lichty, L. W. (1989). Television in America: Success story, en P. S. Cook, D. Gomery y L. W. Lichty (comps.), *American media* (pp. 159–176). Los Ángeles, CA: Wilson Center Press.

Licitra-Klecker, D. M. y Waas, G. A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents. The role of peers and family. *Journal of Adolescent Research, 8*, 381–402.

Lieber, E., Nihira, K. y Mink, I. T. (2004). Filial piety, modernization, and the challenges of raising children for Chinese immigrants: Quantitative and qualitative evidence. *Ethos, 32*, 324–347.

Liebkind, K. y Kosonen, L. (1998). Acculturation and adaptation: A case of Vietnamese children and youths in Finland, en J. Nurmi (comp.), *Adolescents, cultures, and conflicts* (pp. 199–224). Nueva York: Garland.

Liechty, M. (1995). Media, markets, and modernization: Youth identities and the experience of modernity in Kathmandu, Nepal, en V. Amit-Talai y H. Wulff (comps.), *Youth cultures: A cross-cultural perspective* (pp. 166–201). Nueva York: Routledge.

Lim, Soh-Leong y Lim, B. K. (2004). Parenting style and child outcomes in Chinese and immigrant Chinese families-current findings and cross-cultural considerations in conceptualization and research. *Marriage & Family Review, 35*, 21–43.

Lin, C. C. y Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development, 61*, 429–433.

Linares, L. O., Leadbeater, B. J., Kato, P. M. y Jaffe, L. (1991). Predicting school outcomes for minority group mothers: Can subgroups be identified? *Journal of Research on Adolescence, 1*, 379–400.

Linden-Ward, B. y Green, C. H. (1993). *American women in the 1960s: Changing the future*. Nueva York: Twayne.

Ling, P. M. y Glantz, S. A. (2002). Why and how the tobacco industry sells cigarettes to young adults: Evidence from industry documents. *American Journal of Public Health, 92*, 908–916.

Ling, R. (2003). Fashion and vulgarity in the adoption of the mobile telephone among teens in Norway, en L. Fortunati & J. Katz (comps.), *Mediating the human body: Technology, communication, and fashion* (pp. 93–102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Linn, M. C., De Benedictus, T. y Delucchi, K. (1982). Adolescent reasoning about advertising: Preliminary investigations. *Child Development, 53*, 1599–1613.

Linn, M. y Songer, N. (1991). Cognitive and conceptual change in adolescence. *American Journal of Education, 99*, 379–417.

Linn, M. y Songer, N. (1993). How do students make sense of science? *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 47–73.

Lips, H. M. (1993). *Sex and gender: An introduction*. Mountain View, CA: Mayfield.

Lips, H. M. (2004). The gender gap in possible selves: Divergence of academic self-views among high school and university students. *Sex Roles, 50*, 357–371.

Lissau, I. (2004). Body mass index and overweight in adolescents in 13 European countries, Israel, and the United States. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*.

Litt, I. F. y Vaughan, V. C., III (1987). Growth and development during adolescence, en R. E. Behrman, V. C. Vaughan y W. E. Nelson (comps.), *Textbook of pediatrics* (13a. ed., pp. 20–24). Filadelfia: Saunders.

Liu, L. L., Slap, G. B., Kinsman, S. B. y Khalid, N. (1994). Pregnancy among American Indian adolescents: Reactions and prenatal care. *Journal of Adolescent Health, 15*, 336–341.

Liu, X., Kaplan, H. B. y Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society, 24*, 124–148.

Livesley, W. J. y Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. Nueva York: Wiley.

Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society, 5*, 147–166.

Livson, N. y Peskin, H. (1980). Perspectives on adolescence from longitudinal research, en J. Adelson (comp.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 47–98). Nueva York: Wiley.

Lloyd, C. (comp.) (2005). *Growing up global: The changing transitions to adulthood in developing countries*. Washington, DC: National Research Council and Institute of Medicine.

Lloyd, B. T. y Mendez, J. L. (2001). Botswana adolescents' interpretation of American music videos: So that's what that means! *Journal of Black Psychology, 27*, 464–476.

Lobel, T. E., Nov-Krispin, N., Schiller, D., Lobel, O. y Feldman, A. (2004). Perceptions of social status, sexual orientation, and value dissimilarity. Gender discriminatory behavior during adolescence and young adulthood: A developmental analysis. *Journal of Youth & Adolescence, 33*, 535–546.

Lock, J. (2002). Treating adolescents with eating disorders in the family context: Empirical and theoretical considerations. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 11*, 331–342.

Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). The development of male offending: Key findings from the first decade of the Pittsburgh Youth Study, en R. Bull (comp.), *Children and the law: The essential readings* (pp. 336–378). Malden, MA: Blackwell.

Long, B. (1989). Heterosexual involvement of unmarried undergraduate females in relation to self-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 489–500.

Long, N., Slater, E., Forehand, R. y Fauber, R. (1988). Continued high or reduced interparental conflict following divorce: Relation to young adolescent adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 467–469.

Longmore, M. A., Manning, W. D. y Giordano, P. C. (2001). Preadolescent parenting strategies and teens' dating and sexual initiation: A longitudinal analysis. *Journal of Marriage and the Family, 63*, 322–335.

Longo, D. J., Clum, G. A. y Yaeger, N. J. (1988). Psychosocial treatment for recurrent genital herpes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 61–66.

Lord, S., Eccles, J. S. y McCarthy, K. (1994). Risk and protective factors in the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 14*, 162–199.

Loughlin, C. y Barling, J. (1999). The nature of youth employment, en J. Barling y E. K. Kelloway (comps.), *Youth workers: Varieties of experience* (pp. 17–36). Washington, DC: American Psychological Association.

Loukas, A. y Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 209–233.

Lowman, R. L. (1991). *The clinical practice of career assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lucas, A. R. (1991). Eating disorders, en M. Lewis (comp.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 573–583). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Lucas, S. (1996). Selective attrition in a newly hostile regime: The case of 1980 sophomores. *Social Forces, 75*, 511–533.

Luciana, M., Conklin, H. M., Hooper, C. J. y Yarger, R. S. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development, 76*, 697–712.

Lull, J. (1980). The social uses of television. *Human Communication Research, 6*, 197–209.

Luna, B., Graver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A. y Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development, 75*, 1357–1372.

Luo, Q., Fang, X. y Aro, P. (marzo de 1995). *Selection of best friends by Chinese adolescents*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Indianapolis.

Luo, S., Klohnen, E. C. (2005). Assortative mating and marital quality in newlyweds: A couplecentered approach. *Journal of Personality & Social Psychology, 88*, 304–326.

Luria, Z., Friedman, S. y Rose, M. D. (1987). *Human sexuality*. Nueva York: Wiley.

Lykken, D. T. y Tellegen, A. (1993). Is human mating advantageous or the result of lawful choice? A twin study of mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 56–68.

Lynch, M. E. (1991). Gender intensification, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of adolescence* (vol. 1). Nueva York: Garland.

Lynd, R. S. y Lynd, H. M. (1927/1957). *Middletown: A study of modern American culture*. Nueva York: Harvest.

Lynd, R. S. y Lynd, H. M. (1929). *Middletown: A study in modern American culture*. Nueva York: Harvest Books.

Lyng, S. (1991). Dysfunctional risk taking: Criminal behavior as edgework, en N. J. Bell y R. W. Bell (comps.), *Adolescent risk taking* (pp. 107–130). Newbury Park, CA: Sage.

Lytle, L. J., Bakken, L. y Romig, C. (1997). Adolescent female identity development. *Sex Roles, 37*, 175–185.

Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267–296.

Ma, H. K. (2005). The relation of gender-role classifications to the prosocial and antisocial behavior of Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 189–201.

Ma, J., Betts, N. M., Horacek, T., Georgiou, C., White, A. y Nitzke, S. (2002). The importance of decisional balance and self-efficacy in relation to stages of change for fruit and vegetable intakes by young adults. *American Journal of Health Promotion, 16*, 157–166.

MacBeth, T. (2006). Notel, Unitel, Multitel study, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*, 755–775.

Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 54–57.

Maccoby, E. E., Depner, C. E. y Mnookin, R. H. (1988). Custody of children following divorce, en E. M. Hetherington & J. D. Aresteh (comps.), *Impact of divorce, single parenting, and stepparenting* (pp. 91–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction, en E. M. Hetherington (comp.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (vol. 4). Nueva York: Wiley.

MacDonald, N. E., Wells, G. A., Fisher, W. A., Warren, W. K., King, M. A., Doherty, J. A. y Bowie, W. R. (1990). High-risk STD/HIV behavior among college students. *Journal of the American Medical Association, 263*, 3155–3159.

Macek, P. (2006). Czech Republic, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Madaras, L. y Madaras, A. (2002). *My body, myself for girls/boys*. Nueva York: Newmarket.

Maddell, D. y Muncer, S. (2004). Back from the beach but hanging on the telephone? English adolescents' attitudes and experiences of mobile phones and the internet. *CyberPsychology & Behavior, 73*, 359–367.

Maggs, J. L. (1999). Alcohol use and binge drinking as goal-directed action during the transition to post-secondary education, en J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelmann (comps.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 345–371). Nueva York: Cambridge University Press.

Magnussen, L., Ehiri, J. E., Ejere, H. O. D. y Jolly, P. E. (2004), enterventions to prevent HIV/AIDS among adolescents in less developed countries: Are they effective? *International Journal of Adolescent Medicine & Health, 16*, 303–323.

Magnusson, D., Stattin, H. y Allen, V. (1986). Differential maturation among girls and its relation to social adjustment in a longitudinal perspective, en P. Baltes, D. Featherman y R. Lerner (comps.), *Life span development and behavior* (vol. 7). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mahiri, J. y Conner, E. (2003). Black youth violence has a bad rap. *Journal of Social Issues, 59*, 121–140.

Mahn, H. (2003). Periods in child development: Vygotsky's perspective, en A. Kozulin y B. Gindis (comps.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 119–137). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Maira, S. (2004). Imperial feelings: Youth culture, citizenship, and globalization, en M. M. Suárez-Oroszco y B. D. Hilliard-Qin (comps.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 203–234). Berkeley, CA: University of California Press.

Majors, R. (1989). Cool pose: The proud signature of black survival, en M. S. Kimmel y M. A. Messner (comps.), *Men's lives* (pp. 83–87). Nueva York: Macmillan.

Majors, R. y Billson, J. M. (1992). *Cool pose*. Nueva York: Lexington.

Makhlouf, H. y Abdelkader, M. (1997). *The current status of research and training in population and health in the Arab region and the future needs*. Cairo: Cairo Demographic Center.

Males, M. (2002). Is Joseph Califano a gateway drug? *Youth Today, 11*, 51.

Malik, S. (febrero de 2000). *Arab adolescents facing the 3rd millennium*. Paper prepared for the meeting of the Study Group on Adolescence in the 21st Century, Washington, DC.

Mallett, S., Rosenthal, D. y Keys, D. (2005). Young people, drug use and family conflict: Pathways into homelessness. *Journal of Adolescence, 28*, 185–199.

Malyon, A. K. (1981). The homosexual adolescent: Developmental issues and social bias. *Child Welfare, 60*, 321–330.

Manchester, W. (1973). *The glory and the dream: A narrative history of America, 1932–1972*. Nueva York: Bantam.

Manis, F. R., Keating, D. P. y Morrison, F. J. (1980). Developmental differences in the allocation of processing capacity. *Journal of Experimental Child Psychology, 29*, 156–169.

Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 187–220.

Mantzoros, C. S. (2000). The role of leptin in reproduction. *Annals of the New York Academy of Sciences, 900*, 174–83.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence, en J. Adelson (comp.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

Marcia, J. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence, 12*, 401–410.

Marcia, J. E. (1993). The relational roots of identity, en J. Kroger (comp.), *Discussions on ego identity* (pp. 101–120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity, en H. A. Bosma y L. G. Tobi (comp.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 67–80). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcia, J. E. (1999). Representational thought in ego identity, psychotherapy, and psychosocial developmental theory, en I. E. Siegel (comp.), *Development of mental representation: Theories and applications* (pp. 391–414). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity, 2*, 7–28.

Marcia, J. E. y Carpendale, J. (2004). Identity: Does thinking make it so? In C. Lightfoot & M. Chandler (comps.), *Changing conceptions of psychological life*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P. y Papillon, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed charateristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 29–42.

Margolin, G. (1988). Marital conflict is not marital conflict is not marital conflict, en R. D. Peters y R. J. McMahon (comps.), *Social learning and systems approaches to marriage and the family* (pp. 193–216). Nueva York: Brunner/Mazel.

Maris, R. W., Silverman, M. y Canetto, S. S. (1997). *Review of suicidology, 1997*. Nueva York: Guilford.

Markstrom-Adams, C. (1989). Androgyny and its relation to adolescent psychological wellbeing: A review of the literature. *Sex Roles, 21*, 469–473.

Markstrom-Adams, C. (1992). A consideration of intervening factors in adolescent identity formation, en G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 173–192). Newbury Park, CA: Sage.

Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224–253.

Markus, H. y Nurius, R. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954–969.

Markus, H. R. y Kitayama, S. (2003). Culture, self, and the reality of the social. *Psychological Inquiry, 14*, 277–283.

Marohn, R. C. (1993). Residential services, en P. H. Tolan y B. J. Cohler (comps.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 453–466). Nueva York: Wiley.

Marsh, H. W. (1991). Employment during high school: Character building or subversion of academic goals? *Sociology of Education, 64*, 172–189.

Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. y Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 32*, 285–319.

Marsh, H. W. y Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist, 58*, 364–376.

Marsh, H. W. y Kleitman, S. (2005). Consequences of employment during High School: Character building, subversion of academic goals, or a

threshold? *American Educational Research Journal, 42*, 331–369.

Marshall, M. (1979). *Weekend warriors*. Palo Alto, CA: Mayfield.

Marshall, R. (1994). *School to work processes in the United States*. Ponencia presentada en Carnegie Council/Johann Jacobs Foundation, 3 a 5 de noviembre, Castillo de Marbach, Alemania.

Marshall, W. (1978). Puberty, en F. Falkner y J. Tanner (comps.), *Human growth* (vol. 2). Nueva York: Plenum.

Marshall, W. A. y Tanner, J. M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Archives of Disease in Childhood, 45*, 13–23.

Marston, P. J., Hecht, M. L. y Robers, T. (1987). "True love ways": The subjective experience and communication of romantic love. *Journal of Social and Personal Relationships, 4*, 387–407.

Martin, C. A., Kelly, T. H., Rayens, M. K., *et al.* (2002). Sensation seeking, puberty and nicotine, alcohol, and marijuana use in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*, 1495–1502.

Martin, C. L. (1987). A ratio measure of sex stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 489–499.

Martin, J. (1976). *The education of adolescents*. Washington, DC: U. S. Office of Education.

Martin, N. C. (abril de 1997). *Adolescents' possible selves and the transition to adulthood*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Martinez, R. S. y Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 411–420.

Mason, M. G. y Gibbs, J. C. (1993). Social perspective taking and moral judgment among college students. *Journal of Adolescent Research, 8*, 109–123.

Mason, W. A. y Windle, M. (2002). A longitudinal study of the effects of religiosity on adolescent alcohol use and alcohol-related problems. *Journal of Adolescent Research, 17*, 346–363.

Massad, C. (1981). Sex role identity and adjustment during adolescence. *Child Development, 52*, 1290–1298.

Massoni, K. (2004). Modeling work: Occupational messages in seventeen magazines. *Gender & Society, 18*, 47–65.

Masters, W. H., Johnson, V. E. y Kolodny, R. C. (1994). *Heterosexuality*. Nueva York: Harper-Collins.

Mathematica Policy Research (2001). *Evaluation of the Job Corps program: A longitudinal study*. Washington, DC: Author.

Mathews, J. (24 de abril de 2001). *Value of teens' work questioned. The Washington Post*, p. A13.

Mathews, J. (14 de diciembre de 2002a). Teaching schools forced to rethink approach. *The Washington Post*, p. A12.

Mathews, J. (26 de noviembre de 2002b). Rating a college's intellectual intangibles. *The Washington Post*, p. A12.

Matsumoto, D. (2002). *The new Japan: Debunking seven cultural stereotypes of Japan*. Nueva York: Intercultural Press.

Matyas, M. L. (1987). Keeping undergraduate women in science and engineering: Contributing factors and recommendations for action, en J. Z. Daniels y J. B. Kahle (comps.), *Contributions to the fourth GASAT conference* (vol. 3, pp. 112–122). Washington, DC: National Science Foundation.

Matza, D. y Sykes, G. (1961). Juvenile delinquency and subterranean values. *American Sociological Review, 26*, 712–719.

Maxwell, K. A. (2002). Friends: The role of peer influence across adolescent risk behaviors. *Journal of Youth & Adolescence, 31*, 267–277.

May, P. A. (1996). Overview of alcohol abuse epidemiology for American Indian populations, en G. D. Sandefur, R. R. Rindfuss y B. Cohen (comps.), *Changing numbers, changing needs: American Indian demography and public health* (pp. 235–261). Washington, DC: National Academy Press.

Mayhew, D. R. y Simpson, H. M. (2002). The safety value of driver education and training. *Injury Prevention, 8(compl. II)*, ii3–ii8.

Maynard, A. E. y Martini, M. I. (comps.) (2005). *Learning in cultural context: Family, peers, and school*. Nueva York, NY: Kluwer.

Mayseless, O. y Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience, en J. J. Arnett y N. Galambos (comps.), *New Directions in Child and Adolescent Development, vol. 100*, pp. 5–20. San Francisco: Jossey-Bass.

McAdoo, H. P. (1996). *Black families* (3a. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

McAdoo, H. P. (comp.). (1993). *Family ethnicity*. Newbury Park, CA: Sage.

McAdoo, H. P. (1998). African American families, en C. H. Mindel, R. W. Haberstein y R. Wright, Jr. (comps.), *Ethnic families in America: Patterns and variations* (pp. 361–381). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

McBurnett, K., Raine, A. Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Kumar, A. M., Kumar, M. y Lahey, B. B. (2005). Mood and hormone responses to psychological challenge in adolescent males with conduct problems. *Biological Psychiatry. 57*.

McCarthy, B. (1994). Youth on the street: Violent offenders and victims, en H. Coward (comp.), *Anger in our city: Youth seeking meaning* (pp. 69–107). Victoria, BC: Centre for Studies in Religion and Society.

McCarthy, B. y Hagan, J. (1992). Surviving on the street: The experiences of homeless youth. *Journal of Adolescent Research, 7*, 412–430.

McCarthy, D. M., Tomlinson, K. L., Anderson, K. G., Marlatt, G. A. y Brown, S. A. (2005). Relapse in alcohol-and drug-disordered adolescents with comorbid psychopathology: Changes in psychiatric symptoms. *Psychology of Addictive Behaviors, 19*, 28–34.

McCord, J. (1990). Problem behaviors, en S. Feldman y G. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 414–430). Cambridge, MA: Harvard University Press.

McCord, W. y McCord, J. (1959). *Origins of crime: A new evaluation of the Cambridge-Somerville study*. Nueva York: Columbia University Press.

McDade, T. W. y Worthman, C. M. (2004). Socialization ambiguity in Samoan adolescents: A model for human development and stress in the context of culture change. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 49–72.

McDaniel, A. K. y Coleman, M. (2003). Women's experiences of midlife divorce following long-term marriage. *Journal of Divorce & Remarriage, 38*, 103–128.

McFalls, J. A., Jr. (1990). The risks of reproductive impairment in the later years of childbearing. *Annual Review of Sociology, 16*, 491–519.

McGee, G. W. (2004). Closing the achievement gap: Lessons from Illinois' golden spike high poverty high performing schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 9*, 97–125.

McIntosh, H., Metz, E. y Youniss, J. (2005). Community service and identity formation in adolescents, en L. J. Mahoney & R. W. Larson (comps.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 331–351). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McIntosh, J. L. (1992). Methods of suicide, en R. W. Maris, A. L. Berman, J. T. Maltsberger y R. I. Yufit (comps.), *Assessment and prediction of suicide* (pp. 381–397). Nueva York: Guilford.

McKenry, P. C. y Price, S. J. (1995). Divorce: A comparative perspective, en B. B, engoldsby & S. Smith (comps.), *Families in Multicultural Perspective* (pp. 187–212). Nueva York: Guilford.

McKnight, A. J. y Peck, R. C. (2002). Graduated licensing: What works? *Injury Prevention, 8 (compl. II)*, ii32–ii38.

McKnight, C. C., Crosswhite, F. J., Dossey, J. A., Kifer, E., Swafford, J. O., Travers, K. J. y Cooney, T. J. (1987). *The underachieving curriculum: Assessing U. S. school mathematics from an international perspective*. Champaign, IL: Stipes.

McKnight Investigators (2003). Risk factors for the onset of eating disorders in adolescent girls: Results on the McKnight longitudinal risk factor study. *American Journal of Psychiatry, 160*, 248–254.

McLanahan, S. y Bumpass, L. (1988). Intergenerational consequences of family disruption. *American Journal of Sociology, 94*, 130–152.

McLanahan, S. y Sandefur, G. (1994). *Growing up in a single-parent family: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

McLaughlin, C. S., Chen, C., Greenberger, E. y Biermeier, C. (1997). Family, peer, and individual correlates of sexual experience among Caucasian and Asian American late adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 7*, 33–54.

McLeer, S. V., Deblinger, E., Henry, D. y Orvaschel, H. (1992). Sexually abused children at high risk for posttraumatic stress disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 875–879.

McLellan, J. A. y Youniss, J. (1999). A representational system for peer crowds, en I. E. Sigel (comp.), *Development of mental representation: Theories and applications* (pp. 437–449). Mahwah, NJ: Erlbaum.

McLellan, J. A. y Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth & Adolescence, 32*, 47–58.

McMahon, S. D. y Watts, R. J. (2002). Ethnic identity in urban African American youth: Exploring links with self-worth, aggression, and other psychosocial variables. *Journal of Community Psychology, 30*, 411–432.

McMaster, L., Connolly, J., Pepler, D. y Craig, W. (junio de 1997). *Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Canadian Psychological Association, Toronto, Canadá.

McNamara, J. R. y Grossman, K. (1991). Initiation of dates and anxiety among college men and women. *Psychological Reports, 69*, 252–254.

McNelles, L. R. y Connolly, J. A. (1999). Intimacy between adolescent friends: Age and gender differences in intimate affect and intimate

behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 143–159.

McRobbie, A. (1994). Shut up and dance: Youth culture and changing modes of femininity, en A. McRobbie (comp.), *Postmodernism and popular culture* (pp. 177–197). Londres: Routledge. Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Morrow.

Mead, M. (1928/1978). *Culture and commitment*. Garden City, Nueva York: Anchor.

Mead, M. (1970). *Culture and commitment: A study of the generation gap*. Garden City, Nueva York: Doubleday.

Meaden, P. M., Hartlage, S. A. y Cook-Karr, J. (2005). Timing and severity of symptoms associated with the menstrual cycle in a community-based sample in the Midwestern United States. *Psychiatry Research, 134*, 27–36.

Means, J. (1991). Coping with a breakup: Negative mood regulation expectancies and depression following the end of a romantic relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 327–334.

Mechanic, D. y Hansell, S. (1989). Divorce, conflict, and adolescent well-being. *Journal of Health and Social Behavior, 30*, 105–116.

Meeus, W. (2006). Netherlands, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Enciclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M. y Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review, 19*, 419–461.

Mehrabian, A. y Wixen, W. J. (1986). Preferences for individual video games as a function of their emotional effects on players. *Journal of Applied Social Psychology, 16*, 3–15.

Melby, J. y Conger, R. (1996). Parental behaviors and adolescent academic performance: A longitudinal analysis. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 113–137.

Mendelson, M. J., Mendelson, B. K. y Andrews, J. (2000). Self-esteem, body esteem, and body mass in late adolescence: Is a competence * importance model needed? *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 249–266.

Mensch, B. S., Bruce, J. y Greene, M. E. (1998). *The uncharted passage: Girls' adolescence in the developing world*. Nueva York: Population Council.

Metz, E., McLellan, J. y Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research, 18*, 188–203.

Metz, E. C. y Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through schoolbased required services. *Political Psychology, 26*, 413–437.

Michael, K. D. y Crowley, S. L. (2002). How effective are treatments for child and adolescent depression? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 22*, 247–269.

Michael, R. T., Gagnon, J. H., Laumann, E. O. y Kolata, G. (1994). *Sex in America*. Boston: Little, Brown.

Michael, R. T., Gagnon, J. H., Laumann, E. O. y Kolata, G. (1995). *Sex in America: A definitive survey*. Nueva York: Warner Books.

Midgely, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*, 389–411.

Migliazzo, A. C. (invierno de 1993). Korean leadership in the 21st century: A profile of the coming generation. *Korea Journal*, pp. 60–67.

Miller, B. (1998). *Families matter: A research síntesis of family influences on adolescent pregnancy*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Miller, B. C. y Benson, B. (1999). Romantic and sexual relationship development during adolescence, en W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (comps.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 99–121). Nueva York: Cambridge University Press.

Miller, B. C., Bayley, B. K., Christensen, M., Leavitt, S. C. y Coyl, D. D. (2003). Adolescent pregnancy and childbearing, en R. G. Adams y D. M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 415–449). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Miller, B. D. (1995). Precepts and practices: Researching identity formation among India Hindu adolescents in the United States. *New Directions for Child Development, 67*, 71–85.

Miller, B. y Moore, K. (1990). Adolescent sexual behavior, pregnancy, and parenting: Research through the 1980s. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 1025–1044.

Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*. Nueva York: Routledge & Kegan Paul.

Miller, J. B. (1991). The development of women's sense of self, en J. V. Jordan, A. G. Kaplan, J. B. Miller, I. P. Stiver y J. L. Surrey (comps.), *Women and growth in connection* (pp. 11–26). Nueva York: Guilford.

Miller, P. y Simon, W. (1980). The development of sexuality in adolescence, en J. Adelson (comp.), *Handbook of adolescent psychology* Nueva York: Wiley.

Miller, P. H. y Weiss, M. G. (1981). Children's attention allocation, understanding of attention, and performance on the incidental learning task. *Child Development, 52*, 1183–1190.

Miller-Johnson, S. y Costanzo, P. (2004). If you can't beat 'em... induce them to join you: Peer-based interventions during adolescence, en J. G. Kupersmidt y K. A. Dodge (comps.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 209–222). Washington, DC: American Psychological Association.

Miller-Johnson, S., Costanzo, P. R., Cole, J. D., Rose, M. R. y Browne, D. C. (2003). Peer social structure and risk-taking behaviors among African American early adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 32*, 375–384.

Miller-Johnson, S., Winn, D. M., Coie, J., Maumary-Gremaud, A., Hyman, C., Terry, R. y Lochman, J. (1999). Motherhood during the teen years: A developmental perspective on risk factors for childbearing. *Development and Psychopathology, 11*, 85–100.

Miller-Johnson, S., Winn, D. M. C., Coie, J. D., Malone, P. S. y Lochman, J. (2004). Risk factors for adolescent pregnancy reports among African American males. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 471–495.

Miller-Jones, D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist, 44*, 360–366.

Millett, K. (1970/2000). *Sexual politics*. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.

Mills, C. J. y Noyes, H. L. (1984). Patterns and correlates of initial and subsequent drug use among adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 231–243.

Millstein, S. (1989). Adolescent health: Challenges for behavioral scientists. American *Psychologist, 44*, 837–842.

Millstein, S., Petersen, A. y Nightingale, E. (comps.) (1993). *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*. Nueva York: Oxford University Press.

Min, A. (1995). *Katherine*. Nueva York: Berkley.

Mines, M. (1988). Conceptualizing the person: Hierarchical society and individual autonomy in India. *American Anthropologist, 90*, 568–579.

Minuchin, P. (2002). Looking toward the horizon: Present and future in the study of family systems, en J. P. McHale y W. S. Grolinick (comps.), *Retrospect and prospect in the study of families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Minuchin, S., Rosman, B. y Baker, L. (1978). *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Miracle, T. S., Miracle, A. W. y Baumeister, R. F. (2003). *Human sexuality: Meeting your basic needs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Miranda, D. y Claes, M. (2004). Rap music genres and deviant behaviors in French-Canadian adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 33*, 113–122.

Miranda, R., Meyerson, L. A., Long, P. J., Marx, B. P. y Simpson, S. M. (2002). Sexual assault and alcohol use: Exploring the self-medication hypothesis. *Violence & Victims, 17*, 205–217.

Mirchev, M. (1994). Bulgaria, en K. Hurrelman (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 77–91). Westport, CT: Greenwood.

Modell, J. (1989). *Into one's own: From youth to adulthood in the United States, 1920–1975*. Berkeley: University of California Press.

Modell, J., Furstenberg, E., Jr. y Hershberg, T. (1976). Social change and transitions to adulthood in historical perspective. *Journal of Family History, 1*, 7–32.

Modell, J. y Goodman, M. (1990). Historical perspectives, en S. S. Feldman y G. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and lifecourse persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674–701.

Moffitt, T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and a research agenda, en B. B. Lahey y T. E. Moffitt (comps.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49–75). Nueva York, NY: Guilford.

Moffitt, T. E., Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development & Psychopathology, 13*, 355–375.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Belsky, J. y Silva, P. A. (1992). Childhood experience and onset of menarche: A test of a sociobiological model. *Child Development, 63*, 47–58.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H. y Milne, B. J. (2002). Males on the life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at 26 years. *Development and Psychopathology, 14*, 179–207.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. y Phil, S. (2002). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Nueva York: Cambridge University Press.

Moffitt, T. y Silva, P. (1988). IQ and delinquency: A direct test of the differential detection hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 97*, 330–333.

Moffitt, T., Caspi, A., Harkness, A. y Silva P. (1993). The natural history of change in intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 455–506.

Mogelonsky, M. (mayo de 1996). The rocky road to adulthood. *American Demographics,* 26–36, 56.

Molina, B. y Chassin, L. (1996). The parent-adolescent relationship at puberty: Hispanic ethnicity and parent alcoholism as moderators. *Developmental Psychology, 32*, 675–686.

Moline, A. E. (1987). Financial aid and student persistence: An application of causal modeling. *Research in Higher Education, 26* (2), 130–147.

Money, J. (1980). *Love and love sickness: The science of sex, gender difference, and pair-bonding.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Money, J. (1988). *Gay, straight, and in-between: The sexology of erotic orientation.* Nueva York: Oxford University Press.

Monitoring the Future (2000). Se encuentra en: www.monitoringthefuture. org

Monitoring the Future (2002). *ISR study finds drinking and drug use decline after college.* Ann Arbor, MI: Author. Se encuentra en: <www. umich. edu/ newsinfo/releases/2002/Jan02/r013002a. html>.

Monitoring the Future (2005). Tablas y figuras. Se encuentra en*:* http://www.monitoringthefuture. org. Consultado el 30 de septiembre de 2005.

Montemayor, R. (1982). The relationship between parent–adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development, 53*, 1512–1519.

Montemayor, R. (1984). Maternal employment and adolescents' relations with parents, siblings, and peers. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 543–557.

Montemayor, R. y Flannery, D. J. (1989). A naturalistic study of the involvement of children and adolescents with their mothers and friends: Developmental differences in expressive behavior. *Journal of Adolescent Research, 4*, 3–14.

Montgomery, D. (14 de mayo de 1999). No rant. Just rave: Peaceful protesters defend party scene. *Washington Post*, pp. C-1, C-6.

Montgomery, M. J. (2005). Psychosocial intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of adolescent research, 20*, 346–374.

Moore, K. A., Chalk, R., Scarpa, J. y Vandivere, S. (agosto de 2002). Family strengths: Often overlooked, but real. *Child Trends Research Brief*, 1–8.

Moore, K. A. y Stief, T. M. (1991). Changes in marriage and fertility behavior: Behavior versus attitudes of young adults. *Youth & Society, 22*, 362–386.

Moore, K., Myers, D., Morrison, D., Nord, C., Brown, B. y Edmonston, B. (1993). Age at first childbirth and later poverty. *Journal of Research on Adolescence, 3*, 393–422.

Moore, K., Peterson, J. y Furstenberg, E., Jr. (1986). Parental attitudes and the occurrence of early sexual activity. *Journal of Marriage and the Family, 48*, 777–782.

Moore, M. y Brooks-Gunn, J. (2002). Adolescent parenthood, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of parenting, vol. 3: Being and becoming a parent* (2a. ed.) (pp. 173–214). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moore, R. (2005) Alternative to what? Subcultural capital and the commercialization of a music scene. *Deviant Behavior, 26*, 229–252.

Moretti, M. M. y Wiebe, V. J. (1999). Self-discrepancy in adolescence: Own and parental standpoints on the self. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 624–649.

Morris, B. R. (25 de febrero de 1999). You want fries with that website? For some young techies, after-school tinkering turns into work and wealth. *New York Times*, pp. E-1, E-7.

Morrison, D. M. (1985). Adolescent contraceptive behavior: A review. *Psychological Bulletin, 98*, 538–568.

Mortimer, J. y Finch, M. (1996). *Adolescents, work, and family: An intergenerational developmental analysis.* Newbury Park, CA: Sage.

Mortimer, J., Finch, M., Ryu, S., Shanahan, M. y Call, K. (marzo de 1993). *The effects of work intensity on adolescent mental health, achievement and behavioral adjustment: New evidence from a prospective study.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.

Mortimer, J., Finch, M., Ryu, S., Shanahan, M. J. y Call, K. (1996). The effects of work intensity on adolescent mental health, achievement, and behavioral adjustment: New evidence from a prospective study. *Child Development, 67*, 1243–1261.

Mortimer, J. T. (2003). *Working and growing up in America.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mortimer, J. T., Finch, M., Shanahan, M. y Ryu, S. (1992). Work experience, mental health, and behavioral adjustment in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 24–57.

Mortimer, J. T., Harley, C. y Aronson, P. J. (1999). How do prior experiences in the workplace set the stage for transitions to adulthood? In A. Booth, A. C. Crouter y M. J. Shanahan (comps.), *Transitions to adulthood in a changing economy: No work, no family, no future?* (pp. 131–159). Westport, CT: Praeger.

Mortimer, J. T. y Johnson, M. K. (1998). New perspectives on adolescent work and the transition to adulthood, en R. Jessor (comp.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 425–496). Nueva York: Cambridge University Press.

Mortimer, J. T. y Staff, J. (2004). Early work as a source of developmental discontinuity during the transition to adulthood. *Development & Psychopathology, 16*, 1047–1070.

Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. y Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 439–465.

Motola, M., Sinisalo, P. y Guichard, J. (1998). Social habitus and future plans, en J. Nurmi (comp.), *Adolescents, cultures, and conflicts* (pp. 43–73). Nueva York: Garland.

Mounts, N. S. (2004). Adolescents' perceptions of parental management of peer relationships in an ethnically diverse sample. *Journal of Adolescent Research, 19*, 446–467.

Mullatti, L. (1995). Families in India: Beliefs and realities. *Journal of Comparative Family Studies, 26*, 11–26.

Mullis, I. y Jenkins, L. B. (1988). *The science report card: Elements of risk and recovery: Trends and achievement based on the 1986 national assessment.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Mullis, I., Owen, E. y Phillips, G. (1990). *America's challenge: Accelerating academic achievement. A summary of findings from* 20 years of NAEP. Washington, DC: U. S. Department of Education.

Mum's Not the Word. (septiembre de 1999). *Population Today*, p. 3.

Mundy, L. (16 de mayo de 1999). Teen angels. *Washington Post Magazine*, p. 6.

Munoz, R. A. y Amado, H. (1986). Anorexia nervosa: An affective disorder. *New Directions for Mental Health Services, 31*, 13–19.

Munsch, J. y Wampler, R. (1993). Ethnic differences in early adolescents' coping with school stress. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*, 633–646.

Murnane, R. J. y Levy, F. (1997). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy.* Nueva York: Free Press.

Murphy, K. y Schneider, B. (1994). Coaching socially rejected early adolescents regarding behaviors used by peers to infer liking: A dyad-specific intervention. *Journal of Early Adolescence, 14*, 83–95.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. y Huston, A. (1990). *Child development and personality* (7a. ed.). Nueva York: Harper & Row.

Myers, D. G. (1990). *Social psychology* (3a. ed.). Nueva York: McGraw Hill.

Myers, J. (diciembre/enero de 2000). Columbine's shadow shades U. S. budget. *Youth Today*, p. 9.

Mytton, J., DiGuiseppi, C. y Gough, D. (2002). School-based violence prevention programs. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 156*, 752–762.

Naar-King, S., Silvern, V., Ryan, V. y Sebring, D. (2002). Type and severity of abuse as predictors of psychiatric symptoms in adolescence. *Journal of Family Violence, 17*, 133–149.

Nabi, R. L. y Krcmar, M. (2004). Conceptualizing media enjoyment as attitude: Implications for mass media effects research. *Communication theory, 14*, 288–310.

Naito, T. y Gielen, U. P. (2003). The changing Japanese family: A psychological portrait, en J. L. Roopnarine y U. P. Gielen (comps.), *Families in global perspective.* Boston: Allyn & Bacon.

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M. y Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior, 7*, 169–199.

Nanji, A. (1993). The Muslim family in North America: Continuity and change, en H. P. McAdoo (comp.), *Family ethnicity: Strength in diversity* (pp. 229–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nash, S. C. y Feldman, S. S. (1981). Sex role and sex-related attributes: Continuity and change across the family life cycle, en M. E. Lamb y A. L. Brown (comps.), *Advances in developmental psychology* (pp. 1–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

National Campaign to Prevent Teen Pregnancy (2002). *With one voice: America's adults and teens sound off about teen pregnancy.* Washington, DC: Author. Se encuentra en: <www. teenpregnancy.org>.

National Center for Education Statistics (1999). *The condition of education, 1999.* Washington, DC: U. S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (2002). *The condition of education 2002.* Washington, DC: U. S. Department of Education. Se encuentra en: <www. nces. gov>.

National Center for Education Statistics (2005). *The condition of education, 2005*. Washington, DC: U. S. Department of Education. Se encuentra en: <www. nces. gov>.

National Center for Health Statistics. (1999). Worktable GM291. Se encuentra en: www. cdc. gov/nchswww/datawh/statab/unpubd/mortabs/gmwk291. htm

National Center for Health Statistics (2000). *Healthy United States, 2000, with adolescent health chartbook*. Bethesda, MD: US Department of Health and Human Services.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U. S. Department of Education.

National Education Commission on Time and Learning (1994). *Prisoners of time*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA) (1996). *Graduated driver licensing system for novice drivers*. Washington, DC: U. S. Department of Transportation.

National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA) (1999). *Traffic safety facts, 1998*. Washington, DC: Author.

National Highway Traffic Safety Administration (2002). *Traffic safety facts*. Washington, DC: U. S. Department of Transportation.

National Math, Reading Tests Fail in House (17 de septiembre de 1997). *St. Louis Post-Dispatch*, p. A-1.

National Study of Youth & Religion (2002a). *Religion and American adolescent delinquency, risk behaviors, and constructive social activities*. Chapel Hill, NC: Author. Se encuentra en: <www. youthandreligion. org>.

National Study of Youth & Religion (2002b). Religious youth are more likely to have positive relationships with their fathers. Se encuentra en: <http://www. youthandreligion. org>

Natriello, G., Pallas, A. y Alexander, K. (1989). On the right track? Curriculum and academic achievement. *Sociology of Education, 62*, 109–118.

Needle, R., Su, S. y Doherty, W. (1990). Divorce, remarriage, and adolescent substance use: A prospective longitudinal study. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 157–169.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77–101.

Nelson, L. J. (2003). Rites of passgage in emerging adulthood: Perspectives of young Mormons. *New Directions in Child and Adolescent Development*.

Nelson, L. J., Badger, S. y Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 26–36.

Neto, F. (2002). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *International Journal of Intercultural Relations, 26*, 17–38.

Nevid, J. S., Rathus, S. A. y Greene, B. (2003). *Abnormal psychology in a changing world*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99–128.

Newcomer, S. y Udry, J. R. (1985). Oral sex in an adolescent population. *Archives of Sexual Behavior, 14*, 41–56.

Newcomer, S. y Udry, J. R. (1987). Parental marital status effects on adolescent sexual behavior. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 235–240.

Newman, K. S. (1999). *No shame in my game: The working poor in the inner city*. Nueva York: Knopf.

Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness, en F. Newmann (comp.), *Student engagement and achievement in American high schools*. Nueva York: Teachers College Press.

NIAID (2000). *Fact sheet: Chlamydial infection*. Bethesda, MD: Author.

Nichter, M. (2001). *Fat talk: What girls and their parents say about dieting*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nickerson, A. B. y Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 223–249.

Nie, N. H. y Erbring, L. (2000), en*ternet and society: A preliminary report*. Palo Alto, CA: Stanford Institute for the Quantitative Study of Society. Se encuentra en: <http://www.stanford. edu/group/siqss/Press_Release/Preliminary_Report. pdf>.

Noble, J., Cover, J. y Yanagishita, M. (1996). *The world's youth*. Washington, DC: Population Reference Bureau.

Nock, S. L. (1998). The consequences of premarital fatherhood. *American Sociological Review, 63*, 250–263.

Noell, J. W. y Ochs, L. M. (2001). Relationship of sexual orientation to substance use, suicidal ideation, suicide attempts, and other factors in a population of homeless adolescents. *Journal of Adolescent Health, 29*, 31–36.

Nolan, S. A., Flynn, C. y Garber, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of Personality & Social Psychology, 85*, 745–755.

Nolen-Hoeksma, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 101*, 259–282.

Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 173–176.

Nolen-Hoeksma, S. y Girgus, J. (1994). The emergence of gender differences in depresión during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*, 424–443.

Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships, 12*, 1–22.

Noller, P., Feeney, J. A. y Ward, C. M. (1997). Determinants of marital quality: A partial test of Lewis & Spanier's model. *Journal of Family Studies, 3*, 226–251.

Nonnemaker, J. M., McNeely, C. A. y Blum, R. WM. (2003). Public and private domains of religiosity and adolescent health risk behaviors: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Social Science & Medicine, 57*, 2049–2054.

Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicano college students: A structural model. *Research in Higher Education, 26* (1), 31–59.

Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Blue, J. H., Inoff-Germain, G., Dorn, L. D., Loriaux, D. L., Cutler, G. B. y Chrousos, G. P. (1987). Gonadal and adrenal hormone correlates of adjustment in early adolescence, en R. M. Lerner y T. T. Foch (comps.), *Biological-psychological interactions in early adolescence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nsamenang, A. B. (1998). Work organization and economic management in sub-Saharan Africa: From a Eurocentric orientation toward an Afrocentric perspective. *Psychology and Developing Societies, 10*, 75–97.

Nsamenang, A. B. (febrero de 2000). *Adolescence in sub-Saharan Africa*. Paper prepared for the meeting of the Study Group on Adolescence in the 21st Century, Washington, DC.

Nsamenang, A. B. (2002). Adolescence in sub- Saharan Africa: An image constructed from Africa's triple inheritance, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 61–104). Nueva York: Cambridge University Press.

Nurmi, J. y Siurala, L. (1994). *Finland*, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 131–145). Westport, CT: Greenwood Press.

Nurnberger, J. I., Jr. y Gershon, E. S. (1992). Genetics, en E. S. Paykell (comp.), *Handbook of affective disorders* (2a. ed., pp. 131–148). Nueva York: Guilford.

Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory, 20*, 202–246.

O'Brien, D. (1997). The disappearing moral curriculum. *The Key Reporter, 62* (4), 1–4.

O'Brien, S. y Bierman, K. (1988). Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development, 59*, 1360–1365.

O'Connor, T. G., Allen, J. P., Bell, K. L. y Hauser, S. T. (1996). Adolescent–parent relationships and leaving home in young adulthood. *New Directions in Child Development, 71*, 39–52.

O'Hare, W. P. (1992). America's minorities: The demographics of diversity. *Population Bulletin, 47* (4), 1–47. (Washington, DC: Population Reference Bureau).

O'Hare, W. P., Pollard, K. M., Mann, T. L. y Kent, M. M. (1991). African Americans in the 1990s. *Population Bulletin, 46* (1), 1–40. (Washington, DC: Population Reference Bureau).

O'Leary, K. D., Malone, J. y Tyree, A. (1994). Physical aggression in early marriage: Prerelationship and relationship effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 594–602.

O'Malley, P. y Bachman, J. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology, 19*, 257–268.

O'Malley, P. M., Bachman, J. G. y Johnston, L. D. (1988). Period, age, and cohort effects on substance use among young Americans: A decade of change, 1976–1986. *American Journal of Public Health, 78*, 1315–1321.

O'Sullivan, L. F. y Meyer-Bahlberg, H. F. L. (2003). African American and Latina innercity girls' reports of romantic and sexual development. *Journal of Social & Personal Relationships, 20*, 221–238.

Obeidallah, D., Brennan, R. T., Brooks-Gunn, J. y Earls, F. (2004). Links between pubertal timing and neighborhood contexts: Implications for girls' violent behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*, 1460–1468.

Obermeyer, C. M. (2000). Sexuality in Morocco: Changing context and contested domain. *Culture, Health and Sexuality, 2*, 239–254.

Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager.* Nueva York: Basic Books.

Offer, D., Ostrov, E. y Howard, K. L. (1981). *The adolescent: A psychological self-portrait.* Nueva York: Basic Books.

Ogbu, J. (abril de 1989). *Academic socialization of black children: An inoculation against future failure?* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Kansas City.

Ogbu, J. (1990a). Minority status and literacy in comparative perspective. *Daedalus, 119*, 141–168.

Ogbu, J. (1990b). Minority education in comparative perspective. *Journal of Negro Education, 59*, 45–57.

Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Okie, S. (10 de abril de 2002). Study cites alcohol link in campus deaths. *The Washington Post*, p. A2.

Oksman, V. y Rautainen, P. (2003). Extension of the hand: Children's and teenagers' relationship with the mobile phone in Finland, en L. Fortunati y J. E. Katz (comps.), *Mediating the human body: Technology, communication and fashion* (pp. 103–111). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Oltmanns, T. F. y Emery, R. E. (2001). *Abnormal psychology* (3a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Oritz, V. (1995). The diversity of Latino families, en R. E. Zambrana (comp.), *Understanding Latino families: Scholarship, policy and practice.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Orr, E. y Ben-Eliahu, E. (1993). Gender differences in idiosyncratic sex-typed self-images and self-esteem. *Sex Roles, 29*, 271–296.

Osgood, D. W. y Lee, H. (1993). Leisure activities, age, and adult roles across the life span. *Society and Leisure, 16*, 181–208.

Osgood, D. W., Johnston, L., O'Malley, P. y Bachman, J. (1988). The generality of deviance in late adolescence and early adulthood. *American Sociological Review, 53*, 81–93.

Osgood, D. W., Wilson, J. K., Bachman, J. G., O'Malley, P. M. y Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review, 61*, 635–655.

Osgood, D. W., Anderson, A. L. y Shaffer, J. N. (2005). Unstructured leisure in the afterschool hours, en L. J. Mahoney, W. R. Larson *et al.* (comps.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, afterschool and community programs* (pp. 45–64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Osofsky, J. D. (invierno de 1990). Risk and protective factors for teenage mothers and their infants. *SRCD Newsletter*, 1–2.

Oswald, H., Bahne, J. y Feder, M. (febrero de 1994). *Love and sexuality in adolescence: Genderspecific differences in East and West Berlin.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Overton, W. F. y Byrnes, J. P. (1991). Cognitive development, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.) *Encyclopedia of adolescence* (vol. 1, pp. 151–156). Nueva York: Garland.

Oyserman, D. y Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 112–125.

Padgham, J. J. y Blyth, D. A. (1991). Dating during adolescence, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 196–198). Nueva York: Garland.

Page, K. (1999, mayo de 16). The graduate. *Washington Post Magazine*, pp. 18, 20.

Pahl, K., Greene, M. y Way, N. (abril de 2000). *Self-festeem trajectories among urban, low-income, ethnic minority high school students.* Poster presented at the la reunión bienal de Society for Research on Adolescence, Chicago.

Paik, H., Desmond, R., Comstock, G., Sharrer, E., Subrahmanyan, K., Kraut, R., Greenfield, P. y Gross, E. (2001). Children's uses and gratifications, en D. G. Singer y J. L. Singer (comps.), *Handbook of children and the media* (pp. 7–99). Thousand Oaks, CA: Sage.

Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent–child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin, 110*, 47–66.

Pakaslahti, L., Karjalainen, A. y Keltikangas-Jaervinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance, en*ternational Journal of Behavioral Development, 26*, 137–144.

Palmer, E. (2006). Schools, advertising/marketing, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Paludi, M. A. y Strayer, L. A. (1985). What's in an author's name? Differential evaluations of performance as a function of author's name. *Sex Roles, 12*, 353–362.

Papini, D. y Sebby, R. (1988) Variations in conflictual family issues by adolescent pubertal status, gender, and family member. *Journal of Early Adolescence, 8*, 1–15.

Paradise, A. (2006). Television violence, susceptibility, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pardun, C. J. (2002). Romancing the script: Identifying the romantic agenda in top-grossing movies, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 211–225). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pardun, C. J., L'Engle, K. L. y Brown, J. D. (2005). Linking exposure to outcomes: Early adolescents' consumption of sexual content in six media. *Mass communication & society, 8*, 75–91.

Pareles, J. (2 de febrero de 1992). Fear and loathing along pop's outlaw trail. *New York Times*, pp. 1, 23.

Park, I. H. y Cho, L. J. (1995). Confucianism and the Korean family. *Journal of Comparative Family Studies, 26*, 1134–1170.

Park, S. H., Shim, Y. K., Kim, H. S. y Eun, B. L. (1999). Age and seasonal distribution of menarche in Korean girls. *Journal of Adolescent Health, 25*, 97.

Parker, H. y Parker, S. (1986). Father-daughter sexual abuse: An emerging perspective. *American Journal of Orthopsychiatry, 56*, 531–549.

Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment. Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357–389.

Parker, J. y Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67*, 2248–2268.

Parker, S., Nichter, M., Vuckovic, N., Sims, C. y Ritenbaugh, C. (1995). Body image and weight concerns among African American and White adolescent females: Differences which make a difference. *Human Organization, 54*, 103–114.

Parsons, J., Eccles, J., Adler, T. y Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*, 310–321.

Parsons, T. (1964). *Essays in sociological theory.* Chicago: Free Press.

Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Cruce, T. M. y Blaich, C. F. (2004). Do liberal arts college really foster good practices in undergraduate education? *Journal of College Student Development, 45*, 57–74.

Pascoe, C. J. (2003). Multiple masculinities? Teenage boys talk about jocks and gender. *American Behavioral Scientist, 46*, 1423–1438.

Pasley, K. y Gecas, V. (1984). Stresses and satisfactions of the parental role. *Personnel and Guidance Journal, 2*, 400–404.

Patel-Amin, N. y Power, T. G. (2002). Modernity and childrearing in families of Gujarati Indian adolescents. *International Journal of Psychology, 37*, 239–245.

Pathak, R. (31 de enero de 1994). The new generation. *India Today*, 72–87.

Patrikakou, E. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 88*, 435–450.

Patterson, G. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 432–444.

Patterson, G., Reid, J. y Dishion, T. (1992). *Antisocial boys.* Eugene, OR: Castalia.

Patterson, G. y Stoolmiller, M. (1991). Replications of a dual failure model for boys' depressed mood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 491–498.

Patterson, G. y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development, 55*, 1299–1307.

Patterson, G. R. y Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of parenting, vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 59–88). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Patterson, S. J., Sochting, I. y Marcia, J. E. (1992). The inner space and beyond: Women and identity, en G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 9–24). Newbury Park, CA: Sage.

Paul, E. L. y White, K. M. (1990). The development of intimate relationships in late adolescence. *Adolescence, 25*, 375–400.

Paul, E. L., McManus, B. y Hayes, A. (2000). "Hookups": Characteristics and correlates of college students' spontaneous and anonymous sexual experiences. *The Journal of Sex Research, 37*, 76–88.

Paulson, S. E. (febrero de 1994). *Parenting style or parental involvement: Which is more important for adolescent achievement?* Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Paus, T., Zijdenbos, A., Worsley, K., *et al.* (1999). Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: In vivo study. *Science, 283*, 1908–1911.

Paykel, E. (1996). Tertiary prevention: Longerterm drug treatment in depression, en T. Kendrick y A. Tylee (comps.), *The prevention of mental ill-*

*ness in primary care* (pp. 281–293). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Peace Corps. (2000a). Peace Corps facts. Se encuentra en: www. peacecorps. gov/about/facts/index. html

Peace Corps. (2000b). Two years of service, a lifetime of benefits. Se encuentra en: www. peacecorps. gov/volunteer/benefits. html

Peace Corps. (2000c). Peace Corps history. Se encuentra en: www. peacecorps. gov/about/history/chronology. html.

Peace Corps (2005). About the Peace Corps. Se encuentra en: http://www. peacecorps. gov/index. cfm?shell=learn. whyvol. Consultado el 16 de septiembre de 2005.

Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259–280.

Peng, K. y Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist, 54*, 741–754.

Peris, T. S. y Emery, R. E. (2004). A prospective study of the consequences of marital disruption for adolescents: Predisruption family dynamics and postdisruption adolescent adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33*, 694–704.

Perry, C., Williams, C., Veblen-Mortenson, S., Toomey, T., Komro, K., Anstine, P., Mc- Givern, P., Finnegan, J., Forster, J., Wagenar, A. y Wolfson, M. (1996). Project Northland: Outcomes of a community-wide alcohol use prevention program during early adolescence. *American Journal of Public Health, 86*, 956–965.

Perry, W. G. (1970/1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

Persons, J., Davidson, J. y Tompkins, M. A. (2001). *Essential components of cognitive behavior therapy for depression*. Washington, DC: American Psychological Association.

Peskin, H. (1967). Pubertal onset and ego functioning: A psychoanalytic approach. *Journal of Abnormal Psychology, 72*, 1–15.

Petersen, A. (1985). Pubertal development as a cause of disturbance: Myths, realities, and unanswered questions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 111*, 205–232.

Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review of psychology, 39*, 583–607.

Petersen, A. C. (septiembre de 1987). Those gangly years. *Psychology Today*, 28–34.

Petersen, A. C. (1993). Creating adolescents: The role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence, 3*, 1–18.

Petersen, A. C. (marzo de 2000). *Biology, culture, and behavior: What makes young adolescent boys and girls behave differently?* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago.

Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S. y Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist, 48*, 155–168.

Petersen, A. C., Kennedy, R. E. y Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence, en M. E. Colten y S. Gore (comps.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 93–110). Nueva York: Aldine de Gruyter.

Peterson, J. L. y Zill, N. (1986). Marital disruption, parent–child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family, 48*, 295–307.

Peterson, P., Hawkins, J., Abbott, R. y Catalano, R. (1994). Disentangling the effects of parental drinking, family management, and parental alcohol norms on current drinking by Black and White adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 203–227.

Petraitis, J., Flay, B. y Miller, T. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin, 117*, 67–86.

Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is mediated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development, 70*, 768–778.

Pfeffer, C. R. (2002). Suicide in mood disordered children and adolescents. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 11*, 639–648.

Pfeffer, C. R., Klerman, G. L., Hurt, S. W., Kakuma, T., Peskin, J. R. y Siefkeer, C. A. (1993). Suicidal children grown up: Rates and psychosocial risk factors for suicide attempts during follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 106–113.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin, 108*, 499–514.

Phinney, J. S. (marzo de 2000). *Identity formation among U. S. ethnic adolescents from collectivist cultures*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago.

Phinney, J. S. (2006). Ethnic identity in emerging adulthood, en J. J. Arnett y J. L. Tanner (comps.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, (pp. 117–134). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Phinney, J. S. y Alipuria, L. (1987). *Ethnic identity in older adolescents from four ethnic groups*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Baltimore.

Phinney, J. S. y Devich-Navarro, M. (1997). Variation in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 7*, 3–32.

Phinney, J. S., Devich-Navarro, M., DuPont, S., Estrada, A. y Onwughala, M. (febrero de 1994). *Bicultural identity orientations of African American and Mexican American Adolescents*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Phinney, J. S., DuPont, S., Espinosa, A., Revill, J. y Sanders, K. (1994). Ethnic identity and American identification among ethnic minority adolescents, en E. van de Vijver (comp.), *Proceedings of 1992 conference of the International Association for Cross-cultural Psychology*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.

Phinney, J. S., Kim-Jo, T., Osorio, S. y Vilhjalmsdottir, P. (2003). Cultural and developmental factors in responses to hypothetical adolescent- parent disagreements across four ethnic groups. Manuscript submitted for publication.

Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2002). Adolescent-parent disagreement and life satisfaction in families from Vietnamese and European American backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*.

Phinney, J. S., Ong, A. y Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and nonimmigrant families. *Child Development, 71*, 528–539.

Phinney, J. S. y Rosenthal, D. A. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome, en G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation* (pp. 145–172). Newbury Park, CA: Sage.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. Nueva York: Random House.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*, 1–12.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Nueva York: Basic Books.

Picard, C. L. (1999). The level of competition as a factor for the development of eating disorders in female collegiate athletes. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 583–594.

Pierce, J. P., Lee, L. y Gilpin, E. A. (1994). Smoking initiation by adolescent girls, 1944 through 1988: An association with targeted advertising. *Journal of the American Medical Association, 271*, 608–611.

Pierce, K. (1993). Socialization of teenage girls through teenage magazine fiction: The making of a new woman or an old lady. *Sex Roles, 29*, 59–68.

Pierce, K. (2006). Uses and gratifications theory, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Piquero, A. R. y Brezina, T. (2001). Testing Moffitt's account of adolescence-limited delinquency. *Criminology, 39*, 901–919.

Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*. Nueva York: Ballantine.

Pirttilae-Backman, A. M. y Kajanne, A. (2001). The development of implicit epistemologies during early adulthood. *Journal of Adult Development, 8*, 81–97.

Pittman, R. B. y Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 9*, 337–343.

Pleck, J. H. (1983). The theory of male sex role identity: Its rise and fall, 1936–present, en M. Lewin (comp.), *In the shadow of the past: Psychology portrays the sexes*. Nueva York: Columbia University Press.

Pleck, J. H., Sonnenstein, F. y Ku, L. (1998). Problem behaviors and masculine ideology in adolescent males, en R. Ketterlinus y M. E. Lamb (comps.), *Adolescent problem behaviors* (pp. 165–186). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Plomin, R. y Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences, 10*, 1–60.

Plomin, R. y Rende, R. (1991). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology, 42*, 161–190.

Plowman, S. A., Drinkwater, B. L. y Horvath, S. M. (1979). Age and aerobic power in women: A longitudinal study. *Journal of Gerontology, 34*, 512–520.

Podolskij, A. I. (1994). Russia, en K. Hurrelman (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 332–345). Westport, CT: Greenwood.

Polivy, J., Herman, C. P., Mills, J. S. y Wheeler, H. B. (2003). Eating disorders in adolescence, en R.

G. Adams & D. M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 523–549). Malden, MA: Blackwell.

Pollack, W. (1998). *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. Nueva York: Henry Holt.

Pollard, K. M. y O'Hare, W. P. (1999). America's racial and ethnic minorities. *Population Bulletin, 54*, 1–48.

Pollay, R. (2006). Cigarette advertising, history, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pollay, R. W. (1997). Hacks, flacks, and counterattacks: Cigarette advertising, sponsored research, and controversies. *Journal of Social Issues, 53*, 53–74.

Pollay, R. W., Siddarth, S., Siegel, M., Haddix, A., Merritt, R. K., Giovino, G. A. y Eriksen, M. P. (1996). The last straw? Cigarette advertising and realized market shares among youths and adults, 1979–1993. *Journal of Marketing, 60*, 1–16.

Pool, M. M., Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A. (2003). The impact of background radio and television on high school students' homework performance. *Journal of Communication, 53*, 74–87.

Popenoe, D. y Whitehead, B. D. (2001). *The state of our unions, 2001: The social health of marriage in America*. Report of the National Marriage Project, Rutgers, New Brunswick, NJ. Se encuentra en: <http://marriage. rutgers.edu>.

Population Reference Bureau (2000). *The world's youth 2000*. Washington, DC: Author.

Population Reference Bureau (2002). *Kids Count international data sheet*. Washington, DC: Author.

Population Reference Bureau (PRB) (2002). GAT drives U. S. population growth? *Population Bulletin, 57*, 1–40.

Portes, P. R., Dunham, R. y Castillo, K. D. (2000). Identity formation and status across cultures: Exploring the cultural validity of Eriksonian theory, en A. Comunian & U. P. Gielen (comps.), *International perspectives on human development* (pp. 449–459). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

Posterski, D. y Bibby, R. (1988). *Canada's youth, ready for today: A comprehensive survey of 15-to 24-year-olds*. Ottawa: Canadian Youth Foundation.

Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Nueva York: Penguin.

Potvin, L., Champagne, F. y Laberge-Nadeau, C. (1988). Mandatory driver training and road safety: The Quebec experience. *American Journal of Public Health, 78*, 1206–1209.

Powell, A., Farrar, E. y Cohen, D. (1985). *The shopping mall high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Powers, P. S. (1990). Anorexia nervosa: Evaluation and treatment. *Comprehensive Therapy, 16*, 24–34.

Prakasa, V. V. y Rao, V. N. (1979). Arranged marriages: An assessment of the attitudes of college students in India, en G. Kurian (comp.), *Cross-cultural perspectives on mate selection and marriage* (pp. 11–31). Westport, CT: Greenwood Press.

Pratt, M. W., Skoe, E. E. y Arnold, M. L. (2004). Care reasoning development and family socialisation patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 139–147.

Presser, S. y Stinson, L. (1998). Data collection mode and social desirability bias in self-reported religious attendance. *American Sociological Review, 63*, 137–146.

Pressley, M. y Schneider, W. (1997). *Introduction to memory development during childhood and adolescence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Prevatt, F. y Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology, 41*, 377–395.

Preusser, D. F., Williams, A. F., Lund, A. K. y Zador, P. L. (1990). City curfew ordinances and motor vehicle injury. *Accident Análisis and Prevention, 22*, 391–397.

Preusser, D. F., Zador, P. L. y Williams, A. F. (1993). City curfew ordinances and teenage motor vehicle fatalities. *Accident Analysis and Prevention, 25*, 641–645.

Price, J. N. (1999). Racialized masculinities: The diploma, teachers, and peers in the lives of young, African American men. *Youth & Society, 31*, 224–263.

Princeton Review (2005). *Complete book of colleges, 2006*. Princeton, NJ: Princeton Review.

Prinstein, M. J., Boergers, J. y Spirito, A. (2001). Adolescents' and their friends' health-risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. *Journal of Pediatric Psychology, 26*, 287–298.

Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*, 479–491.

Prinstein, M. J. y La Greca, A. M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A 6-year longitudinal study. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 72*, 103–112.

Prinstein, M. J. y La Greca, A. M. (2002). Peer crowd affiliation and internalizing distress in childhood and adolescence: A longitudinal follow-back study. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 325–351.

Prinstein, M. J. y Wang, S. S. (2005). False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. *Journal of Abnormal Psychology, 33*, 293–306.

PROBE (1999). *Peoples' report on basic education*. New Delhi: Oxford University Press.

Promoting abstinence among teens. (febrero/marzo de 2001). *Population Today*, p. 7. Washington, DC: Population Reference Bureau.

Provenzo, E. F., Jr. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pruitt, J. A., Kappius, R. E. y Gorman, P. W. (1992). Bulimia and fear of intimacy. *Journal of Clinical Psychology, 48*, 472–476.

Psychological Corporation. (2000). Technical/product information [On-line]. Se encuentra en: www. psychcorp. com

Public Education Network (PEN). (1997). *The American teacher 1997: Examining gender issues in public schools*. Nueva York: Author.

Puig-Antich, J. (1987). Sleep and neuroendocrine correlates of affective illness in childhood and adolescence. *Journal of Adolescent Health Care, 8*, 505–529.

Purdie, N., Carroll, A. y Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence, 27*, 663–676.

Quadrel, M., Fischoff, B. y Davis, W. (1993). Adoles cent(in)vulnerability. *American Psychologist, 48*, 102–116.

Quay, H. C. (1987). Patterns of delinquent behavior, en H. C. Quay (comp.), *Handbook of Juvenile delinquency* (pp. 118–138). Nueva York: Wiley.

Quillian, L. (2003). The decline of male employment in low income black neighborhoods, 1950–1990. *Social Science Research, 32*, 220–250.

Rabow, J., Choi, H. y Purdy, D. (1998). The GPA perspective: Influences, significance, and sacrifices of students. *Youth & Society, 29*, 451–470.

Racism rock (27 de abril de 1992). *Chicago Tribune*, p. 2.

Raffaelli, M. y Duckett, E. (1989). "We were just talking": Conversations in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 567–582.

Raffaelli, M. y Larson, R. (1999). Editor's notes, en M. Raffaelli y R. Larson (comps.), *Homeless and Working Youth Around the World: Exploring Developmental Issues* (pp. 1–4). New Directions in Child and Adolescent Development, núm. 85. San Francisco: Jossey-Bass.

Raffaelli, M. y Larson, R. W. (1999). *Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues*. San Francisco: Jossey-Bass.

Raja, S. N., McGee, R. y Stanton, W. R. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 471–485.

Ratzan, S. C., Filerman, G. L. y LeSar, J. W. (2000). Attaining global health: Challenges and opportunities. *Population Bulletin, 55* (1), 1–48.

Ravn, M. N. (2005). A matter of free choice? Some structural and cultural influences on the decisión to have or not to have children in Norway, en C. B. Douglas (comp.), *Barren states: The population "implosion" in Europe* (pp. 29–47) Nueva York: Berg.

Rawlings, D., Barrantes, V. N. y Furnham, A. (2000). Personality and aesthetic preference in Spain and England: Two studies relating sensation seeking and openness to experience to liking for paintings and music. *European Journal of Personality, 14*, 553–576.

Ream, G. L. y Savin-Williams, R. C. (2003). Religious development in adolescence, en G. R. Adams y M. D. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 51–59). Malden, MA: Blackwell.

Rebok, G. W. (1987). *Life-span cognitive development*. Nueva York: Holt, Reinhart and Winston.

Reddy, R. y Gibbons, J. L. (1999). School socioeconomic contexts and self-descriptions in India. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 619–631.

Regan, P. C., Durvasula, R., Howell, L., Ureño, O. y Rea, M. (2004). Gender, ethnicity, and the developmental timing of first sexual and romantic experiences. *Social Behavior & Personality, 32*, 667–676.

Reid, T. R. (10 de julio de 2001). Little to bar British students from bellying up: Universities unconcerned over undergraduate drinking. *The Washington Post*, p. A14.

Reijonen, J. H., Pratt, H. D., Patel, D. R. y Greydanus, D. E. (2003). Eating disorders in the adolescent population: An overview. *Journal of Adolescent Research, 18*, 209–222.

Reiss, D., Neiderhiser, J., Hetherington, E. M. y Plomin, R. (2000). *The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Repetto, P. B., Zimmerman, M. A. y Caldwell, C. H. (2004). A longitudinal study of the relationship between depressive symptoms and alcohol use

in a sample of inner-city black youth. *Journal of Studies on Alcohol, 65*, 169–178.

Repinski, D. y Leffert, N. (febrero de 1994). *Adolescents' relations with friends: The effects of a psychoeducational intervention*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Reskin, B. (1993). Sex segregation in the workplace. *Annual Review of Sociology, 19*, 241–270.

Resnick, M. D., Wattenberg, E. y Brewer, R. (marzo de 1992). *Paternity avowal/disavowal among partners of low income mothers*. Paper resented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, Washington, DC.

Rest, J. (1983). Morality, en J. Flavell & E. Markman (comps.), *Handbook of child psychology, vol. III: Cognitive development*. Nueva York: Wiley.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in theory and research*. Nueva York: Praeger.

Retschitzki, J. (1989). Evidence of formal thinking in Baoule airele players, en D. M. Keats, D. Munro y L. Mann (comps.), *Heterogeneity in cross-cultural psychology*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Rexroat, C. y Shehan, C. (1987). The family life cycle and spouses' time in housework. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 737–750.

Reyes, O. y Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 57–72.

Reynolds, S. (1998). *Generation ecstasy: Into the world of techno and rave culture*. Nueva York: Little, Brown.

Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Richards, M. y Duckett, E. (1994). The relationship of maternal employment to early adolescent daily experience with and without parents. *Child Development, 65*, 225–236.

Richards, M. H., Crowe, P. A., Larson, R. y Swarr, A. (2002). Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship in adolescence. *Child Development, 69*, 154–163.

Richardson, J., Dwyer, K., McGuigan, K., Hansen, W., Dent, C., Johnson, C., Sussman, S., Brannon, B. y Flay, B. (1989). Substance use among eighth-grade students who take care of themselves after school. *Pediatrics, 84*, 556–566.

Riggs, D. S., O'Leary, K. D. y Breslin, F. C. (1990). Multiple correlates of physical aggression in courting couples. *Journal of Interpersonal Violence, 5*, 61–73.

Riley, S. C. E., James, C., Gregory, D., Dingle, H. y Cadger, M. (2001). Patterns of recreational drug use at dance events in Edinburgh, Scotland. *Addiction, 96*, 1035–1047.

Rivadeneyra, R. y Ward, L. M. (2005). From Ally McBeal to Sábado Gigante: Contributions of television viewing to the gender role attitudes of Latino adolescents. *Journal of Adolescent Research, 20*, 453–475.

Roberts, B. W., Caspi, A. y Moffitt, T. E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 670–683.

Roberts, B. W. y Chapman, C. (2000). Change in dispositional well-being and its relation to role quality: A 30-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 34*, 26–41.

Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. J. y Brodie, M. (1999). *Kids & media @ the new millennium: A comprehensive national analysis of children's media use*. Nueva York: Henry J. Kaiser Family Foundation.

Roberts, D. F. y Foehr, U. G. (2004). *Kids and media in America*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, D. F., Foehr, U. G. y Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Washington, DC: The Henry J. Kaiser Family Foundation.

Roberts, J. L. (6 de junio de 2005). World tour: MTV has mastered a nifty trick. *Newsweek*, pp. 34–35.

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. y Potter, J. (2002). Global selfesteem across the life span. *Psychology & Aging, 17*, 423–434.

Robinson, D. C., Buck, E. B. y Cuthbert, M. (1991). *Music at the margins: Popular music and global cultural diversity*. Newbury Park, CA: Sage.

Rodgers, J. y Rowe, D. (1993). Social contagion and adolescent sexual behavior: A developmental EMOSA model. *Psychological Review, 100*, 479–510.

Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. *Communication Research, 12*, 353–362.

Roe, K. (1987). The school and music in adolescent socialization, en J. Lull (comp.), *Popular music and communication* (pp. 212–230). Beverly Hills, CA: Sage.

Roe, K. (1992). Different destinies, different melodies: School achievement, anticipated status and adolescents' tastes in music. *European Journal of Communication, 7*, 335–337.

Roe, K. (1995). Adolescents' use of socially disvalued media: Toward a theory of media delinquency. *Journal of Youth & Adolescence, 24*, 595–616.

Roeser, R., Lord, S. y Eccles, J. (febrero de 1994). *A portrait of academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Roeschl-Heils, A., Schneider, W. y van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition, and motivation: A follow up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 75–86.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity, en R. Wozniak y K. Fischer (comps.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship, en J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (comps.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 273–294). Nueva York: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (1997). Cognition as a collaborative process, en D. Kuhn y R. S. Siegler (comps.), *Handbook of child psychology* (5a. ed., vol. 2). Nueva York: Wiley.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process, en W. Damon (comp.), *Handbook of child psychology* (5a. ed., vol. 2). Nueva York: Wiley.

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. y Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity, en J. Goodnow, P. Miller y F. Kessen (comps.), *Cultural practices as contexts for development* (pp. 45–65). San Francisco: Jossey-Bass.

Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Hops, H. y Seeley, J. R. (2005). The adolescent coping with depression course: A cognitive behavioral approach to the treatment of adolescent depression, en E. D. Hibbs y P. S. Jensen (comps.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (pp. 219–237). Washington, DC: American Psychological Association.

Rohde, P., Noell, J., Ochs, L. y Seeley, J. R. (2001). Depression, suicidal ideation, and STD-related risk in homeless older adolescents. Journal of Adolescence, 24, 447–460.

Rohlen, T. P. (1983). *Japan's high schools*. Berkeley, CA: University of California Press.

Roisman, G. I., Madsen, S. D., Hennighausen, K. H., Sroufe, L. A. y Collins, W. A. (2001). The coherence of dyadic behavior across parent-child and romantic relationships as mediated by internalized representations of experience. *Attachment & Human Development, 3*, 156–172.

Rokach, A. (2000). Perceived causes of loneliness in adulthood. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 67–84.

Romer, D. y Jamieson, P. (2001). Do adolescents appreciate the risks of smoking? Evidence from a national survey. *Journal of Adolescent Health, 29*, 12–21.

Romer, D., Jamieson, K. H. y Anday, S. (2003). Television news and the cultivation of fear of crime. *Journal of Communication, 53*, 88–104.

Romm, T. (1980–81). Interaction of vocational and family factors in the career planning of teenage girls. *Interchange, 11*, 13–24.

Roof, W. C. (1993). *A generation of seekers*. Nueva York: HarperCollins.

Rook, A. (septiembre de 1999). High school violence down, but does anybody notice? *Youth Today*, p. 58.

Rooney, M. (19 de marzo de 2003). Fewer college students graduate in 4 years, survey finds. *Chronicle of Higher Education: Today's News*, pp. 1–2. Se encuentra en: <http://chronicle.com/daily/2003/03/2003031901n. htm>.

Rosario, M., Schrimshaw, E. W. y Hunter, J. (2004). Ethnic/Racial differences in the coming-out process of lesbian, gay, and bisexual youths: A comparions of sexual indentity development over time. *Cultural Diversity & Ethnic Minorities, 10*, 215–228.

Roscoe, B., Dian, M. S. y Brooks, R. H. (1987). Early, middle, and late adolescents' views on dating and factors influencing partner selection. *Adolescence, 22*, 59–68.

Rose, A. J., Swenson, L. P. y Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology, 40*, 378–387.

Rose, R. J. (2002). How do adolescents select their friends? A behavior-genetic perspective, en L. Pulkinnen y A. Caspi (comps.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 106–125). Nueva York: Cambridge University Press.

Rose, S. y Frieze, L. R. (1993). Young singles' contemporary dating scripts. *Sex Roles, 28*, 499–509.

Rosen, R. (2000). *The world split open: How the modern women's movement changed America*. Nueva York: Viking.

Rosenbaum, J. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. Nueva York: Wiley.

Rosenbaum, M. E. (1986). The repulsion hypothesis: On the nondevelopment of relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1156–1166.

Rosenberg, M. (1986). Self concept from middle childhood through adolescence, en J. Suls y A. Greenwald (comps.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rosenberg, M., Schooler, C. y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review, 54*, 1004–1018.

Rosenblatt, P. C. y Anderson, R. M. (1981). Human sexuality in cross-cultural perspective, en M. Cook (comp.), *The bases of human sexual attraction* (pp. 215–250). Londres: Academic Press.

Rosenbloom, S. R. y Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth & Society, 35*, 420–451.

Rosenblum, G. D. y Lewis, M. (1999). The relations between body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development, 70*, 50–64.

Rosenthal, D. (1984), entergenerational conflict and culture: A study of immigrant and nonimmigrant adolescents and their parents. *Genetic Psychology Monographs, 109*, 53–79.

Rosenthal, D. (1987). *Child-rearing and cultural values: A study of Greek and Australian mothers*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la International Society for the Study of Behavioral Development, Tours, France.

Rosenthal, D. (febrero de 1994). *Gendered constructions of adolescent sexuality*. Ponencia presentada en la reunión bienal de Society for Research on Adolescence, San Diego.

Rosenthal, M. (1986). *The character factory: Baden-Powell and the origins of the Boy Scout movement*. Nueva York: Pantheon.

Rosenthal, D. y Rotheram-Borus, M. J. (2005). Young people and homelessness. *Journal of adolescence, 28*, 167–169.

Rothe, P. (1992). Traffic sociology: Social patterns of risk. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 5*, 187–197.

Rotheram-Borus, M. J. (1990). Adolescents' reference group choices, self-esteem, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1075–1081.

Rotundo, E. A. (1993). *American manhood: Transformations in masculinity from the Revolution to the Modern Era*. Nueva York: Basic Books.

Rowe, D. C. (1995). *The limits of family influence*. Nueva York: Guilford.

Roy, R., Benenson, J. F. y Lilly, F. (2000). Beyond intimacy: Conceptualizing sex differences in same-sex relationships. *Journal of Psychology, 134*, 93–101.

Rozencwajg, P. (2003). Metacognitive factors in scientific problem-solving strategies. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 281–294.

Rubin, A. M. (1979). Television use by children and adolescents. *Human Communication Research, 5*, 109–120.

Rubin, A. M. (1993). Uses, gratifications, and media effects research, en J. Bryant y D. Zillman (comps.), *Perspectives on media effects*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rubin, A. M., West, D. V. y Mitchell, W. S. (2001). Differences in aggression, attitudes toward women, and distrust as reflected in popular music preferences. *Media Psychology, 3*, 25–42.

Rubin, C., Rubenstein, J. L., Stechler, G. y Heeren, T. (1992). Depressive affect in "normal" adolescents: A relationship to life stress, family, and friends. *American Journal of Orthopsychiatry, 62*, 430–441.

Rubin, K., LeMare, L. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection, en S. Asher y J. Coie (comps.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217–249). Nueva York: Cambridge University Press.

Rubinstein, D. H. (1995). Love and suffering: Adolescent socialization and suicide in Micronesia. *The Contemporary Pacific, 7*, 21–53.

Rudman, L. A. y Lee, M. R. (2002). Implicit and explicit consequences of exposure to violent and misogynous rap music. *Group Proceses and Intergroup Relations, 5*, 133–150.

Ruggiero, M., Greenberger, E. y Steinberg, L. (1982). Occupational deviance among firsttime workers. *Youth and Society, 13*, 423–448.

Rushkoff, D. (2001). Ecstasy: Prescription for cultural renaissance, en J. Holland (comp.), *Ecstasy: The complete guide: A comprehensive look at the risks and benefits* (pp. 350–357). Londres: Inner Traditions International.

Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J. y Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1313–1321.

Rust, J. O. y Troupe, P. A. (1991). Relationships of treatment of child sexual abuse with school achievement and self-concept. *Journal of Early Adolescence, 11*, 420–429.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development, 54*, 1–29.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ryan, J. J. y Lopez, S. J. (2001). Wechsler adult intelligence scale-III, en I. W. Dorfman y M. Hersen (comps.) *Understanding psychological assessment* (pp. 19–42). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Ryan, R. M. y Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus attachment: Revisiting the vicisitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340–356.

Ryu, S. y Mortimer, J. T. (1996). The 'occupational linkage hypothesis' applied to occupational value formation in adolescence, en J. T. Mortimer y M. D. Finch (comps.), *Adolescents, work, and family: An intergenerational developmental analysis* (pp. 167–190). Thousand Oaks, CA: Sage.

Saadawi, N. (1980). *The hidden face of Eve: Women in the Arab world*. Londres: Zed Press.

Sadker, M. y Sadker, D. (1982). *Sex equity handbook for schools*. Nueva York: Longman.

Sadker, M. y Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Nueva York: Scribner.

Sagestrano, L. M., McCormick, S. H., Paikoff, R. L. y Holmbeck, G. N. (1999). Pubertal development and parent–child conflict in low-income, urban, African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 85–107.

Sahay, S. y Piran, N. (1997). Skin-color preferences and body satisfaction among South Asian-Canadian and European-Canadian female university students. *Journal of Social Psychology, 137*, 161–172.

Salinger, J. D. ([1951] 1964). *The catcher in the rye*. Nueva York: Bantam.

Salkind, N. J. (2003). *Exploring research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Saluja, G., Iachan, R. y Scheidt, P. (2004). Prevalence and risk factors for depressive symptoms among young adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 158*, 760–765.

Salzinger, S., Feldman, R. S., Manner, M. y Rosario, M. (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships. *Child Development, 64*, 169–187.

Salzman, A. (17 de mayo de 1993). Mom, Dad, I want a job. *U. S. News & World Report*, pp. 68–72.

Sampson, R. J., Castellano, T. C. y Laub, J. H. (1981). *Juvenile criminal behavior and its relation to neighborhood characteristics*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1990). Crime and deviance over the life course: The salience of adult social bonds. *American Sociological Review, 55*, 609–627.

Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development, 65*, 523–540.

Samter, W. (2003). Friendship interaction skills across the lifespan, en O. J. Greene y R. B. Burleson (comps.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 637–684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Samuels, D. (11 de noviembre de 1991). The rap on rap. *The New Republic*, 24–29.

Sandberg, D. E., Ehrhardt, A. A., Ince, S. E. y Meyer-Bahlburg, H. (1991). Gender differences in children's and adolescents' career aspirations: A follow-up study. *Journal of Adolescent Research, 6*, 371–386.

Sandler, D. P., Wilcox, A. J. y Horney, L. F. (1984). Age at menarche and subsequent reproductive events. *American Journal of Epidemiology, 119*, 765–774.

Sansone, L. (1995). The making of a black youth culture: Lower-class young men of Surinamese origin in Amsterdam, en V. Amit- Talai y H. Wulff (comps.), *Youth cultures: A cross-cultural perspective* (pp. 114–143). Nueva York: Rutledge.

Santelli, J. S., Abma, J., Ventura, S., Lindberg, L., Morrow, B., Anderson, J. E., Lyss, S. y Hamilton, B. E. (2004). Can changes in sexual behaviors among high school students explain the decline in teen pregnancy rates in the 1990s? *Journal of Adolescent Health, 35*, 80–90.

Santelli, J. S., Brener, N. D., Lowry, R., Bhatt, A. y Zabin, L. S. (1998). Multiple sexual partners among US adolescents and young adults. *Family Planning Perspectives, 30*, 271–275.

Saraswathi, T. S. (1999). Adult–child continuity in India: Is adolescence a myth or an emerging reality?, en T. S. Saraswathi (comp.), *Culture, socialization, and human development: Theory, research, and applications in India* (pp. 213–232). Thousand Oaks, CA: Sage.

Saraswathi, T. S. (2006). India, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Enciclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Saraswathi, T. S. y Larson, R. (2002). Adolescence in global perspective: An agenda for social policy, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi,

(comps.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (344–362). Nueva York: Cambridge University Press.

Sarigiani, P. A. & Petersen, A. C. (2000). Adolescence: Puberty and biological maturation, en A. E. Kazdin (comp.), *Encyclopedia of psychology (vol. 1)*, pp. 39–46. Washington, DC: American Psychological Association.

Sarouphim, K. M. (2004). Discover in middle school: Identifying gifted minority students. *Journal of Secondary Gifted Education, 15*, 61–69.

Sasinska-Klas, T. (1988). *Turbulence of the masses: The sociological phenomenon of rock music in Poland.* Ponencia presentada en la ICYC conference, Geltow, República Democrática de Alemania.

Savin-Williams, R. (1994). Verbal and physical abuse as stressors in the lives of lesbian, gay male, and bisexual youths: Associations with school problems, running away, substance abuse, prostitution, and suicide. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 261–269.

Savin-Williams, R. (2001). *Mom, dad, I'm gay.* Washington, DC: American Psychological Association.

Savin-Williams, R. C. (1998). The disclosure to families of same-sex attractions by lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 49–68.

Savin-Williams, R. y Berndt, T. (1990). Friendship and peer relations, en S. Feldman y G. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277–307). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Savin-Williams, R. C. y Diamond, L. (2004). Sex, en R. Lerner y L. Steinberg (comps.), *Handbook of adolescent psychology.* Nueva York: Wiley.

Saxe, G. B. (1994). Studying cognitive development in sociocultural context: The development of a practice-based approach. *Mind, culture y activity, 1*, 135–157.

Scales, E. y McEwin, C. (1994). *Growing pains: The making of America's middle schoolteachers.* Columbus, OH: National Middle School Association.

Scales, P. C. y Leffert, N. (1998). *Development assets: A synthesis of scientific research on adolescent development.* Minneapolis, MN: Search Institute.

Scarr, D., Phillips, D. y McCartney, K. (1989). Working mothers and their families. *American Psychologist, 44*, 1402–1409.

Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development, 63*, 1–19.

Scarr, S. (1993). Biological and cultural diversity: The legacy of Darwin for development. *Child Development, 64*, 1333–1353.

Scarr, S. y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child Development, 54*, 424–435.

Schachter, E. P. (2005). Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research, 20*, 375–395.

Schachter, E. P. (2005). Erikson meets the postmodern: Can classic identity theory rise to the challenge? *Identity, 5*, 137–160.

Scharf, M., Shulman, S. y Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling relationships in emerging adulthood and in adolescence. *Journal of Adolescent Research, 20*, 64–90.

Scheer, S. D., Unger, D. G. y Brown, M. (febrero de 1994). Adolescents becoming adults: Attributes for adulthood. Poster presented at the la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.

Scheidel, D. G. y Marcia, J. E. (1985). Ego identity, intimacy, sex role orientation, and gender. *Developmental Psychology, 21*, 149–160.

Schellenbach, C., Whitman, T. y Borkowski, J. (1992). Toward an integrative model of adolescent parenting. *Human Development, 35*, 81–99.

Schlegel, A. (1973). The adolescent socialization of the Hopi girl. *Ethnology, 4*, 449–462.

Schlegel, A. (2000). The global spread of adolescent culture, en L. Crockett y R. K. Silbereisen (comps.), *Negotiating adolescence in a time of social change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schlegel, A. y Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry.* Nueva York: Free Press.

Schneider, B. y Shouse, R. (abril de 1991). *The work lives of eighth graders: Preliminary findings from the National Educational Longitudinal Study of 1988.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Seattle.

Schneider, B. y Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless.* New Haven, CT: Yale University Press.

Schulenberg, J. (abril de 2000). *College students get drunk, so what? National panel data on binge drinking trajectories before, during and after college.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago.

Schulenberg, J. y Bachman, J. (marzo de 1993). *Long hours on the job? Not so bad for some adolescents in some types of jobs: The quality of work and substance use, affect, and stress.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.

Schulenberg, J., Bachman, J. G., Johnston, L. D. y O'Malley, P. M. (1995). American adolescents' views on family and work: Historical trends from 1976–1992, en P. Noack, M. Hofer y J. Youniss (comps.), *Psychological responses to social change: Human development in changing environments* (pp. 37–64). Nueva York: Walter De Gruyter.

Schulenberg, J. y Maggs, J. L. (2000). *A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to adulthood.* Washington, DC: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism.

Schulenberg, J., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., Wadsworth, K. N. y Johnston, L. D. (1996). Getting drunk and growing up: Trajectories of frequent binge drinking during the transition to adulthood. *Journal of Studies on Alcohol, 57*, 1–15.

Schultz, R. y Curnow, C. (1988). Peak performance and age among superathletes: Track and field, swimming, baseball, tennis, and golf. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 43*, P113–P120.

Schwartz, S. J. (2005). A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research, 20*, 293–308.

Scott, D. (1995). The effect of video games on feelings of aggression. *Journal of Psychology, 129*, 121–132.

Scouller, K. M. y Smith, D. I. (2002). Prevention of youth suicide: How well-informed are the potential gatekeepers of adolescents in distress? *Suicide & Life-Threatening Behavior, 32*, 67–79.

Sears, H. A., Simmering, M. G. y MacNeil, B. A. (2006). Canada, en J. J. Arnett (comp.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence.* Nueva York: Routledge.

Segal, D. (12 de enero de 2000). The pied piper of racism: William Pierce wants young people to march to his hate records. *Washington Post*, pp. C-1, C-8.

Segal, U. A. (1998). The Asian Indian-American family, en C. H. Mindel, R. W. Habenstein y R. Wright, Jr. (comps.), *Ethnic families in America* (4a. ed., pp. 331–360). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. y Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology.* Boston: Allyn & Bacon.

Seginer, R. (1998). Adolescents' perceptions of relationships with older siblings in the context of other close relationships. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 287–308.

Seidman, E., Allen, L., Aber, J., Mitchell, C. y Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development, 6S*, 507–522.

Seidman, E., Aber, J. L. y French, S. E. (2004). The organization of schooling and adolescent development, en K. I. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater y A. L. Solarz (comps.), *Investing in children, youth, families, and communities: strengths-based research and policy* (pp. 233–250). Washington, DC: American Psychological Association.

Seiffge-Krenke, I. (2003). Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 519–531.

Seligman, M. E. P. (1993). *What you can change and what you can't: The complete guide to successful elf-improvement.* Nueva York: Fawcett.

Sells, C. W. y Blum, R. W. (1996). Morbidity and mortality among U. S. adolescents: An overview of data and trends. *American Journal of Public Health, 86*, 513–519.

Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding, en T. Lickona (comp.), *Moral development and behavior.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses.* Nueva York: Academic Press.

Selman, R. y Byrne, D. (1974). A structural developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development, 45*, 803–806.

Serbin, L. A., Powlishta, K. K. y Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*, 1–74.

Serow, R. C., Ciechalski, J. y Daye, C. (1990). Students as volunteers: Personal competence, social diversity, and participation in community service. *Urban Education, 25*, 157–168.

Sewell, W. H. y Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career.* Nueva York: Academic Press.

Sewell, W. y Hauser, R. (1972). Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics, 54*, 851–861.

Sexton, M. A. y Geffen, G. (1979). Development of three strategies of attention in dichotic monitoring. *Developmental Psychology, 15*, 299–310.

Shaaban, B. (1991). *Both right and left handed: Arab women talk about their lives*. Bloomington: Indiana University Press.

Shakin, M., Shakin, D. y Sternglanz, S. H. (1985). Infant clothing: Sex labeling for strangers. *Sex Roles, 12*, 955–964.

Shalatin, S. y Phillip, M. (2003). The role of obesity and leptin in the pubertal process and pubertal growth: A review. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders, 27*, 869–874.

Shantz, C. U. (1983). Social cognition, en P. H. Mussen (comp.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 495–555). Nueva York: Wiley.

Shapka, J. D. y Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science, 37*, 83–96.

Shaughnessy, J. J. y Zechmeister, E. B. (1985). *Research methods in psychology*. Nueva York: Knopf.

Shaver, P. R. y Hazan, C. (1993). Adult romantic attachment: Theory and evidence, en D. Perlman y W. Jones (comps.), *Advances in personal relationships* (vol. 4, pp. 29–70). Londres: Jessica Kingsley.

Shaver, P., Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness, en S. Duck y D. Perlman (comps.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. Newbury Park, CA: Sage.

Shea, R. H. (3 de febrero de 2003). The college aid gap: A new survey finds that the neediest families have the least information about financial help. *U. S. News & World Report*, p. 42.

Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. *American Psychologist, 45*, 612–630.

Sheehan, G., Darlington, Y., Noller, P. y Feeney, J. (2004). Children's perceptions of their sibling relationships during parental separation and divorce. *Journal of Divorce & Remarriage, 41*, 69–94.

Sheel, K. R. y Westefeld, J. S. (1999). Heavy metal music and adolescent suicidality: An empirical validation. *Adolescence, 34*, 253–273.

Sheer, V. C. y Cline, R. J. (1994). The development and validation of a model explaining sexual behavior among college students: Implications for AIDS communication campaigns. *Health Communication Research, 21*, 280–304.

Shelton, B. A. y John, D. (1993). Ethnicity, race, and difference: A comparison of White, Black, and Hispanic men's household labor time, en J. C. Hood (comp.), *Men, work, and family* (pp. 131–150). Newbury Park, CA: Sage.

Sherman, B. L. y Dominick, J. R. (1986). Violence and sex in music videos: TV and rock 'n' roll. *Journal of Communication, 36*, 79–93.

Shernoff, D. J. y Csikszentmihalyi, M. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*, 158–176.

Sherrod, L. R., Flanagan, C. y Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science, 6*, 264–272.

Sherry, J. (2006). Electronic games, violence, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Shisslak, C. M. y Crago, M. (2001). Risk and protective factors in the development of eating disorders, en J. K. Thompson y L. Smolak (comps.), *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, treatment, and prevention* (pp. 103–125). Washington, DC: American Psychological Association.

Shonk, S. M. y Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology, 37*, 3–17.

Shope, J. T. (2002). Discussion paper. *Injury Prevention, 8 (compl. II)*, ii14–ii16.

Shukla, M. (1994). India, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 191–206). Westport, CT: Greenwood.

Shulman, S. y Scharf, M. (2000). Adolescent romantic behaviors and perceptions: Ageand gender-related differences, and links with family and peer relationships. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 99–118.

Shulman, S., Laursen, B., Kalman, Z. y Karpovsky, S. (1997). Adolescent intimacy revisited. *Journal of Youth & Adolescence, 26*, 597–617.

Shweder, R. (2003). *Why do men barbecue? Recipes for cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Shweder, R. A. "What about female genital mutilation?" And why understanding culture matters in the first place, en R. A. Shweder y M. Minow (comps.), *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies* (pp. 216–251). Nueva York: Russell Sage Foundation.

Shweder, R. A. (comp.). (1998). *Welcome to middle age! (And other cultural fictions)*. Chicago: University of Chicago Press.

Shweder, R. A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos, 27*, 62–73.

Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., Levine, R. A., Markus, H. y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities, en W. Damon (comp.), *Handbook of child development* (5a. ed., vol. 1, pp. 865–937) Nueva York: Wiley.

Shweder, R. A., Mahapatra, M. y Miller, J. G. (1990). Culture and moral development, en J. W. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (comps.), *Cultural psychology* (pp. 130–204). Nueva York: Cambridge University Press.

Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M. y Park, L. (1997). The "big three" of morality (autonomy, community, divinity), and the "big three" explanations of suffering, en A. Brandt y D. Rozin (comps.), *Morality and heath* Nueva York: Routledge.

Sidorowicz, L. S. y Lunney, G. S. (1980). Baby X revisited. *Sex Roles, 6*, 67–73.

SIECUS (2003). Sexuality education. Se encuentra en: <www. siecus. org/school/sex_ed>.

Siegel, B. (abril de 1997). *Developmental and social policy issues and the practice of educational mainstreaming and full inclusion*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Child Development, Washington, DC.

Siegel, D. L. (1992). *Sexual harassment: Research and resources*. Washington, DC: National Council for Research on Women.

Siegel, J. M. (2002). Body image change and adolescent depressive symptoms. *Journal of adolescent research, 17*, 27–41.

Siegler, R. (1988). Individual differences in strategy choices: Good students, not-so-good students, and perfectionists. *Child Development, 59*, 833–851.

Sieving, R. E., Perry, C. L. y Williams, C. L. (2000). Do friendships change behaviors, or do behaviors change friendships? Examining paths of influence in young adolescents' alcohol use. *Journal of Adolescent Health, 26*, 27–35.

Sigelman, C. y Toebben, J. (1992). Tolerant reactions to advocates of disagreeable ideas in childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 542–557.

Silbereisen, R. K. y Kracke, B. (1997). Self-reported maturational timing and adaptation in adolescence, en J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelman (comps.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 85–109). Nueva York: Cambridge University Press.

Silbereisen, R. K., Meschke, L. L. y Schwarz, B. (1996). Leaving the parental home: Predictors for young adults raised in the former East and West Germany. *New Directions in Child Development, 71*, 71–86.

Silbereisen, R., Petersen, A., Albrecht, H. y Kracke, B. (1989). Maturational timing and the development of problem behavior: Longitudinal studies in adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9*, 247–268.

Silverberg, S. y Steinberg, L. (1990). Psychological well-being of parents at midlife: The impact of early adolescent children. *Developmental Psychology, 26*, 658–666.

Silverberg K. S., Wallace. S., Jacobs Lehman, S., Lee, Sun-A. y Escalante, K. A. (2004). Sensitivity mother-to-adolescent disclosures after divorce: Is the experience of sons different from that of daughters? *Journal of Family Psychology, 18*, 46–57.

Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. Nueva York: Harcourt.

Simmons, R. (2004). *Odd girl speaks out: Girls write bout bullies, cliques, popularity, and jealousy*. Nueva York: Harvest.

Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Simmons, R., Blyth, D. y McKinney, K. (1983). The social and psychological effects of puberty on white females, en J. Brooks-Gunn & A. Petersen (comps.), *Girls at puberty*. Nueva York: Plenum.

Simon, C. A. y Wang, C. (2002). The impact of Americorps on volunteer participants. *Administration & Society, 34*, 522–540.

Simons-Morton, B. G. (2002). Reducing young driver crash risk. *Injury Prevention, 8(Suppl II)*, ii1–ii2.

Simons-Morton, B. G., Hartos, J. L. . y Leaf, W. A. (2002). Promoting parental management of teen driving. *Injury Prevention, 8 (Suppl II)*, ii24–ii31.

Simons, R., Whitbeck, L., Conger, R. y Chyi-In, W. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology, 27*, 159–171.

Singh, G. y Hernández-Gantes, V. (1996). The relation of English language proficiency to educational aspirations of Mexican-American eighth graders. *Journal of Early Adolescence, 16*, 154–167.

Singh, G. y Yu, S. (1996). U. S. childhood mortality, 1950 through 1993: Trends and socioeconomic differentials. *American Journal of Public Health, 86*, 505–512.

Singh, S., Darroch, J. E. y Frost, J. J. (2001). Socioeconomic disadvantage and adolescent women's sexual and reproductive behavior: the case of five developed countries. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 33*, 251–258 y 289.

Sinnott, J. D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thoughts and its applications*. Nueva York: Plenum.

Sinnott, J. D. (2003). Postformal thought and adult development: Living in balance, en J. Demick y C. Andreotti (comps.), *Handbook of adult evelopment* (pp. 221–238). Nueva York: Kluwer.

Sirin, S. R., McCreary, D. R. y Mahalik, J. R. (2004). Differential reactions to men and women's gender role transgressions. *Journal of Men's Studies, 12*, 119–132.

Sirin, S. R. y Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science, 9*, 5–13.

Skoe, E. E. y Gooden, A. (1993). Ethic of care and real-life moral dilemma content in male and female early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 13*, 154–167.

Skultans, V. (1988). Menstrual symbolism in South Wales, en T. Buckley y A. Gottlieb (comps.), *Blood magic: The anthropology of menstruation* (pp. 137–160). Berkeley: University of California Press.

Slater, M. D. (2003). Alienation, aggression, and sensation seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer, and website content. *Journal of Communication, 53*, 105–121.

Slater, M. D., Henry, K. L., Swaim, R. C. y Anderson, L. L. (2003). Violent media content and aggressiveness in adolescents: A downward spiral model. *Communication Research, 30*, 713–736.

Slavin, L. A. y Rainer, K. L. (1990). Gender differences in emotional support and depressive symptoms among adolescents: A prospective analysis. *American Journal of Community Psychology, 18*, 407–421.

Slavkin, M. L. (2001). Gender schematization in adolescents: Differences based on rearing in single-parent and intact families. *Journal of Divorce and Remarriage, 34*, 137–149.

Slovak, K. y Singer, M. (2001). Gun violence exposure and trauma among rural youth. *Violence and Victims, 16*, 389–400.

Slovic, P. (1998). Do adolescent smokers know the risks? *Duke Law Journal, 47*, 1133–1141.

Smallwood, S. (2003). Women take lead in number of U. S. doctorates awarded, as total falls again. *Chronicle of Higher Education, Daily News.* Se encuentra en: http://chronicle. com/prm/daily/2003/12/2003120502n. htm. Consultado el 12 de diciembre de 2003.

Smart, T., Stoughton, S. y Behr, P. (12 de septiembre de 1999). Working their way up: Economy's expansion has lifted those on the bottom rung, but will gains last? *Washington Post*, p. H-1.

Smetana, J. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts, en M. Gunnar y W. A. Collins (comps.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 21, pp. 79–122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smetana, J. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development, 59*, 1052–1067.

Smetana, J. G. (1993). Morality in context: Abstractions, ambiguities, and applications. *Annals of Child Development, 10*, 83–130.

Smetana, J. G. (2005). Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process, en L. Nucci (comp.), *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (pp. 69–91). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Smetana, J. y Asquith, R. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development, 65*, 1147–1162.

Smetana, J. G., Daddis, C. y Chuang, S. S. (2003). "Clean your room!" A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict and conflict resolution in middle-class African American families. *Journal of Adolescent Research, 18*, 631–650.

Smetana, J. y Gaines, C. (1999). Adolescent-parent conflict in middle-class African American families. *Child Development, 70*, 1447–1463.

Smetana, J. G., Metzger, A. y Campione-Barr, N. (2004). African American late adolescents' relationships with parents: Developmental transitions and longitudinal patterns. *Child Development, 75*, 932–947.

Smetana, J., Yau, J., Restrepo, A. y Braeges, J. (1991). Adolescent–parent conflict in married and divorced families. *Developmental Psychology, 27*, 1000–1010.

Smith, C. (1991). Sex and gender on prime time. *Journal of Homosexuality, 12*, 119–138.

Smith, C. y Denton, M. L. (2005). *Soul searching: The religious and spiritual lives of American teenagers.* Nueva York: Oxford University Press.

Smith, D. (6 de mayo de 2000). Jocks and couch potatoes. *Washington Post*, p. A13.

Smith, E. y Udry, J. (1985). Coital and non-coital sexual behaviors of white and black adolescents. *American Journal of Public Health, 75*, 1200–1203.

Smith, K., McGraw, S., Crawford, S., Costa, L. y McKinlay, J. (1993). HIV risk among Latino adolescents in two New England cities. *American Journal of Public Health, 83*, 1395–1399.

Smith, P. K., Shu, S. y Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills, en J. Juvonen y S. Graham (comps.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332–351). Nueva York: Guilford.

Smith, S. L. y Boyson, A. R. (2002). Violence in music videos: Examining the prevalence and context of physical aggression. *Journal of Communication, 52*, 61–83.

Smith, T. (1992). Gender differences in the scientific achievement of adolescents: Effects of age and parental separation. *Social Forces, 71*, 469–484.

Smith, T. (marzo de 1993). *Federal employment training programs for youth: Failings and opportunities.* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.

Smock, P. J. (1993). The economic costs of marital disruption for young women over the past two decades. *Demography, 30*, 353–371.

Smoll, F. y Schutz, R. (1990). Quantifying gender differences in physical performance: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 26*, 360–369.

Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social moral development: A review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin, 97*, 202–232.

Sneeding, T. M. y Phillips, K. R. (2002). Cross-national differences in employment and economic sufficiency. *Annals of the American Academy of Political Social Science, 580*, 103–133.

Snow, R. E. y Yalow, E. (1988). Education and intelligence, en R. J. Sternberg (comp.), *Handbook of human intelligence* (pp. 493–585). Nueva York: Cambridge University Press.

Snyder, J., Reid, J. y Patterson, G. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior, en B. B. Lahey y T. E. Moffitt (comps.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 27–48). Nueva York: Guilford.

Solarzano, D. G. (1992). An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations. *Journal of Negro Education, 61*, 30–44.

Solarzano, L. (27 de agosto de 1984). Students think schools are making the grade. *U. S. News & World Report*, pp. 49–51.

Sommers, C. H. (mayo de 2000). The war against boys. *Atlantic Monthly*, pp. 59–74.

Sommers-Flanagan, R., Sommers-Flanagan, J. y Davis, B. (1993). What's happening on music television? A gender role content analysis. *Sex Roles, 28*, 745–753.

Sommerville, J. (1982). *The rise and fall of childhood.* Beverly Hills, CA: Sage.

Sonenstein, E. L., Pleck, J. H. y Ku, L. C. (1991). Levels of sexual activity among adolescent males in the United States. *Family Planning Perspectives, 23*, 162–167.

Sorell, G. T. y Montgomery, M. J. (2001). Feminist perspectives on Erikson's theory: Their relevance for contemporary identity development research. *Identity, 1*, 97–128.

Sorell, G. T. y Montgomery, M. J. (2002). The ubiquity of gendered cultural contexts: A rejoinder to Kroger, Archer, Levine, and Côté. *Identity, 2*, 281–285.

Sourander, A., Helstelae, L., Helenius, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect, 24*, 873–881.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Holmes, C. J., Jernigan, T. I. y Toga, A. W. (1999). In vivo evidence for post-adolescence brain maturation in frontal and striatal regions. *Nature Neuroscience, 2*, 859–861.

Sowell, E., Trauner, D., Ganst, A. y Jernigan, T. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: A structural MRI study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 44*, 4–16.

Sparrow, P. R. y Davies, D. R. (1988). Effects of age, tenure, training, and job complexity on technical performance. *Psychology and Aging, 3*, 307–314.

Spear, P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Review, 24*, 417–463.

Spence, J. y Helmreich, R. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents.* Austin: University of Texas Press.

Spencer, M. y Dornbusch, S. (1990). Challenges in studying minority youth, en S. Feldman y G. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 123–146). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spencer, M. y Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development, 61*, 290–310.

Spencer, P. (1965). *The Samburu: A study of gerontocracy in a nomadic tribe.* Berkeley: University of California Press.

Spencer, R., Porche, M. V. y Tolman, D. L. (2003). We've come a long way – Maybe: New challenges for gender equity in education. *Teachers College Record, 105*, 1774–1807.

Spengler, E. A. (29 de abril de 2002). Career choice: It's a tough job. *The Washington Post*, p. C10.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*, 125–146.

Sperber, M. (2000). *Beer and circus: How big-time college sports is crippling undergraduate education.* Nueva York: Henry Holt.

Spirito, A., Overholser, J. C. (2003). *Evaluating and treating adolescent suicide attempters: From research to practice.* San Diego, CA: Academic Press.

Spirito, A., Valeri, S. y Boergers, J. (2003). Predictors of continued suicidal behavior in adolescents following a suicide attempt. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 32*, 284–289.

Spiro, M. (1993). Is the Western conception of the self "peculiar" within the context of the world's cultures? *Ethos, 21*, 107–153.

Sprecher, S. (1994). Two sides to the breakup of dating relationships. *Personal Relationships, 1*, 199–222.

Sprecher, S. y Chandak, R. (1992). Attitudes about arranged marriages and dating among men and women from India. *Journal of Sex Research, 32*, 3–15.

Sprecher, S., Barbee, A. y Schwartz, P. (1995). "Was it good for you, too?" Gender differences in first sexual intercourse experiences. *Journal of Sex Research, 32*, 3–15.

Sprecher, S. y Regan, P. C. (1996). College virgins: How men and women perceive their sexual status. *Journal of Sex Research, 33*, 3–15.

Sroufe, L. A., Carlson, E. y Schulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence, en D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey y K. Widaman (comps.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 51–60). Norwood, NJ: Ablex.

St. Louis, G. R. y Liem, J. H. (2005). Ego identity, ethnic identity, and the psychosocial wellbeing of ethnic minority and majority college students. *Identity, 5*, 227–246.

Stafseng, O. (1994). *Norway*, en K. Hurrelmann (comp.), *International handbook of adolescence* (pp. 287–298). Westport, CT: Greenwood Press.

Stake, J. E. y Nickens, S. D. (2005). Adolescent girls' and boys' science peer relationships and perceptions of the possible self as scientist. *Sex Roles, 52*, 1–11.

Stanger, C., Achenbach, T. y McConaughy, S. (1993). Three-year course of behavioral/emotional problems in a national sample of 4- to 16-year-olds, 3: Predictors of signs of disturbance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 839–848.

Stangor, C. y Ruble, D. N. (1987). Development of gender role knowledge and gender constancy, en L. Liben & M. Signorella (comps.), *Children's gender schemata* (pp. 5–22). San Francisco: Jossey Bass.

Stangor, C. y Ruble, D. N. (1989). Differential influences of gender schemata and gender constancy on children's information processing and behavior. *Social Cognition, 7*, 353–372.

Stanley, S. M., Whitton, S. W. y Markman, H. J. (2004). Maybe I do: Interpersonal commitment and premarital or nonmarital cohabitation. *Journal of Family Issues, 25*, 496–519.

Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stedman, L. y Smith, M. (1983). Recent reform proposals for American education. *Contemporary Education Review, 2*, 85–104.

Steele, J. (2006). Media practice model, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Steele, J. R. (2002). Teens and movies: Something to do, plenty to learn, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 227–252). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Steele, J. R. y Brown, J. D. (1995). Adolescent room culture: Studying media in the context of everyday life. *Journal of Youth & Adolescence, 24*, 551–576.

Stein, J. A., Newcomb, M. D. y Bentler, P. M. (1994). Psychosocial correlates and predictors of AIDS risk behaviors, abortion, and drug use among a community sample of young adult women. *Health Psychology, 13*, 308–318.

Stein, J. H. y Reiser, L. W. (1993). A study of White middle-class adolescent boys' responses to "semenarche" (the first ejaculation). *Journal of Youth & Adolescence, 23*, 373–383.

Stein, J. y Reiser, L. (1994). A study of white middle-class adolescent boys' responses to "semenarche" (the first ejaculation). *Journal of Youth & Adolescence, 23*, 373–384.

Stein, J., Newcomb, M. y Bentler, P. (1987). An 8- year study of the multiple influences on drug use and drug use consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1094–1105. Stein, N. (1995). Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review, 65*, 145–162.

Steinberg, L. (1986). Latchkey children and susceptibility to peer pressure: An ecological analysis. *Developmental Psychology, 22*, 433–439.

Steinberg, L. (1987a). The impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology, 23*, 451–460.

Steinberg, L. (septiembre de 1987b). Bound to bicker: Pubescent primates leave home for good reasons. Our teens stay with us and squabble. *Psychology Today*, 36–39.

Steinberg, L. (1987c). Single parents, stepparents, and the susceptibility of adolescents to antisocial peer pressure. *Child Development, 58*, 269–275.

Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent–child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology, 24*, 122–128.

Steinberg, L. (1989). Pubertal maturation and parent– adolescent distance: An evolutionary perspective, en G. Adams, R. Montemayor y T. Gullotta (comps.), *Advances in adolescent development* (vol. 1, pp. 71–97). Beverly Hills, CA: Sage.

Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship, en S. Feldman y G. Elliott (comps.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255–276). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do.* Nueva York: Simon & Schuster.

Steinberg, L. (abril de 2000). *We know some things: Parent–adolescent relations in retrospect and prospect.* Presidential Address, presented at the la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.

Steinberg, L. (2001). Presidential Address: We know some things... *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1–19.

Steinberg, L. y Cauffman, E. (1995). The impact of employment on adolescent development, en R. Vasta (comp.), *Annals of Child Development* (vol. 11, pp. 131–166). Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Steinberg, L. y Cauffman, E. (1996). Maturity of judgment in adolescence: Psychosocial factors in adolescent decision making. *Law and Human Behavior, 20*, 249–272.

Steinberg, L. y Cauffman, E. (2001). Adolescents as adults in court: A developmental perspective on the transfer of juveniles to criminal court. *SRCD Social Policy Report, 15(4)*, 9–13.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M. y Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47*, 723–729.

Steinberg, L., Greenberger, E., Garduque, L., Ruggiero, M. y Vaux, A. (1982). Effects of working on adolescent development. *Developmental Psychology, 18*, 385–395.

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754–770.

Steinberg, L. y Levine, A. (1997). *You and your adolescent: A parents' guide for ages 10 to 20* (rev. ed.). Nueva York: HarperCollins.

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. y Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence, 1*, 19–36.

Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of Parenting, vol. 1: Children and parenting* (2a. ed.) (pp. 103–133). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Steinberg, L. y Steinberg, W. (1994). *Crossing paths: How your child's adolescence triggers your own crisis.* Nueva York: Simon & Schuster.

Steinhauer, J. (4 de enero de 1995). Teen-age girls talk back on exercise. *New York Times*, pp. B1, B4.

Steinhausen, H. (1995). The course and outcome of anorexia nervosa, en K. D. Brownwell y C. G. Fairburn (comps.), *Eating disorders and obesity: A comprehensive handbook* (pp. 234–237). Nueva York: Guilford.

Steinhausen, H. -C., Boyadjieva, S., Griogoroiu-Serbanescue, M. y Neumärker, K. -J. (2003). The outcome of adolescent eating disorders: Findings from an international collaborative study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 12*, i91–i98.

Steinman, K. J. y Zimmerman, M. A. (2004). Religious activity and risk behavior among Africa American adolescents: Concurrent and developmental effects. *American Journal of Community Psychology, 33*, 151–161.

Steptoe, A. y Wardle, J. (2001). Health behavior, risk awareness, and emotional well-being in students from Eastern and Western Europe. *Social Science and Medicine, 53*, 1621–1630.

Stern, D., Rahn, M. L. y Chung, Y. (1998). Design of work-based learning for students in the United States. *Youth & Society, 29*, 471–502.

Stern, P. (2003). Upside-Down and backwards: Time discipline in a Canadian inuit town. *Anthropologica, 45*, 147–161.

Stern, S. (2002). Sexual selves on the World Wide Web: Adolescent girls' home pages as sites for sexual self-expression, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 265–285). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. (1983). Components of human intelligence. *Cognition, 15*, 1–48.

Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York: Viking Penguin.

Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*, 119–135.

Sternberg, R. J. (1987). Liking versus loving: A comparative evaluation of theories. *Psychological Bulletin, 102*, 331–345.

Sternberg, R. J. (1988). Triangulating love, en R. J. Sternberg y M. L. Barnes (comps.), *The psychology of love* (pp. 119–138). New Haven, CT: Yale University Press.

Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (abril de 1997). *Practical intelligence differs from academic intelligence*. Ponencia presentada en la reunión de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Sternberg, R. J., (2005). Augmenting the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills, en W. J. Camara y E. W. Kimmel (comps.), *Choosing students: Higher education admissions tools for the 21st century* (pp. 159–176). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J. y Clinkenbeard, P. R. (mayo/junio de 1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review*, pp. 255–260.

Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. y Berstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 37–55.

Sternberg, R. J. y Nigro, C. (1980). Developmental patterns in the solution of verbal analogies. *Child Development, 51*, 27–38.

Sternberg, R. y Rifkin, B. (1979). The development of analogical reasoning processes. *ournal of Experimental Child Psychology, 27*, 195–232.

Stevens, J. H. (1984). Black grandmothers' and black adolescent mothers' knowledge about parenting. *Developmental Psychology, 20*, 1017–1025.

Stevenson, H. y Stigler, J. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Nueva York: Simon & Schuster.

Stevenson, H. C. (2004). Boys in the men's clothing: Racial socialization and neighborhood safety as buffers to hypervulnerability in Africa American adolescent males, en N. Way y J. Y. Chu (comps.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 59–77). Nueva York, NY: Nueva York University Press.

Stevenson, H. W. (diciembre de 1992). Learning from Asian schools. *Scientific American* pp. 6, 70–76.

Stevenson, H. W. y Zusho, A. (febrero de 2000). *Adolescence in China and Japan*. Ponencia preparada para la reunión del Study Group on Adolescence in the 21st Century, Washington, DC.

Stevenson, H. W. y Zusho, A. (2002). Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 141–170). Nueva York: Cambridge University Press.

Stewart, R. B., Beilfuss, M. L. y Verbrugge, K. M. (marzo de 1995). *That was then, this is now: An empirical typology of adult sibling relationships*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Child Development, Indianapolis.

Stigler, J. W., Shweder, R. A. y Herdt, G. (comps.) (1990). *Cultural psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.

Stiles, D. A., Gibbons, J. L. y Schnellman, J. (1990). The smiling sunbather and the chivalrous football player: Young adolescents' images of the ideal women and man. *Journal of Early Adolescence, 7*, 411–427.

Stockwell, T., Toumbourou, J. W., Letcher, P., Smart, D., Sanson, A. y Bond, L. (2004). Risk and protection factors for different intensities of adolescent substance use: When does the prevention paradox apply? *Drug & Alcohol Review, 23*, 67–77.

Stone, L. (1990). *Road to divorce: England 1530–1987*. Nueva York: Oxford University Press.

Stone, M. H. (1993). Long-term outcome in personality disorders. *British Journal of Psychiatry, 162*, 299–313.

Stone, M. R., Barber, B. L. y Eccles, J. S. (abril de 2000). *Adolescent "crowd" clusters: An adolescent perspective on persons and patterns*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, Chicago.

Stone, M. R. y Brown, B. B. (1998). In the eye of the beholder: Adolescents' perceptions of peer crowd stereotypes, en R. Muuss (comp.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (5a. ed., pp. 158–169). San Francisco: Jossey-Bass.

Stone, M. R. y Brown, B. B. (1999). Identity claims and projections: Descriptions of self and crowds in secondary schools. *New Directions for Child and Adolescent Development, 84*, 7–20.

Stones, M. J. y Kozma, A. (1996). Activity, exercise, and behavior, en J. E. Birren y K. W. Schaie (comps.), *Handbook of psychology of aging* (4a. ed., pp. 338–352). San Diego, CA: Academic Press.

Storch, E. A., Bagner, D. M., Geffken, G. R. y Baumeister, A. L. (2004). Association between overt and relational aggression and psychosocial adjustment in undergraduate college students. *Violence & Victims, 19*, 689–700.

Stout, J. y Rivera, E (1989). Schools and sex education: Does it work? *Pediatrics, 83*, 375–379.

Stouthamer-Loeber, M. y Wei, E. H. (1998). The precursors of young fatherhood and its effects on delinquency of teenage males. *Journal of Adolescent Health, 22*, 56–65.

Strasburger, V. (2006). Super peer, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strasburger, V. y Wilson, B. (2002). *Children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strachen, A. y Jones, D. (1982). Changes in identification during adolescence: A personal construct theory approach. *Journal of Personality Assessment, 46*, 139–148.

Strahan, D. B. (1983). The emergence of formal operations in adolescence. *Transcendence, 11*, 7–14.

Strasburger, V. C. (1995). *Adolescents and the media: Medical and psychological impact*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauch, B. (2003). *The primal teen: What the new discoveries about the teenage brain tell us about our kids*. Nueva York: Anchor.

Strauss, V. (17 de septiembre de 2002). Looking for a few wise children: In the confused arena of the gifted and talented, research suggests a new basis for selecting students. *The Washington Post*, p. A11.

Strickland, B. R. (1995). Research on sexual orientation and human development: A commentary. *Developmental Psychology, 31*, 137–140.

Striegel-Moore, R. H. (1997). Risk factors for eating disorders, en M. S. Jacobson y J. M. Rees (comps.), *Adolescent nutritional disorders: Prevention and treatment* (pp. 98–109). Nueva York: Nueva York Academy of Sciences.

Striegel-Moore, R. H. y Cachelin, F. M. (1999). Body image concerns and disordered eating in adolescent girls: Risk and protective factors, en N. B. Johnson, M. C. Roberts y J. Worell (comps.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 85–108). Washington, DC: American Psychological Association.

Striegel-Moore, R. H., Seeley, J. R. y Lewinsohn, P. M. (2003). Psychosocial adjustment in young adulthood of women who experienced an eating disorder during adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*, 587–593.

Strommen, E. F. (1989). "You're a what?" Family member reactions to the disclosure of homosexuality. *Journal of Homosexuality, 19*, 37–58.

Studer, J. (1993). A comparison of the self-concepts of adolescents from intact, maternal custodial, and paternal custodial families. *Journal of Divorce and Remarriage, 19*, 219–227.

Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating identity in a globalized world, en M. Suárez –Orozco, D. Baolian y M. Hilliard-Qin (comps.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 173–202). Berkeley, CA: University of California Press.

Suárez-Orozco, C. y Qin-Hilliard, D. B. (2004). Immigrant boys' experiences in U. S. schools, en N. Way y J. Y. Chu (comps.), *Adolescent boys: Exploring the diverse cultures of boyhood* (pp. 295–316). Nueva York: Nueva York University Press.

Suarez-Orozco, C. y Suarez-Orozco, M. (1996). *Transformations: Migration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M. y Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 651–666.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (1999). *1998 National Survey on drug abuse*. Rockville, MD: Author.

Sudman, S. y Bradburn, N. M. (1989). *Asking questions: A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sue, D. Asian American masculinity and therapy: The concept of masculinity in Asian American males. *Susan, David: Western Washington U, Center for Cross-Cultural Research*. Belllingham, WA.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.

Sullivan, L. C. y Sullivan, A. (1980). Adolescent–parent separation. *Developmental Psychology, 16*, 93–99.

Sullivan, R. E. (2003). Rap and race: It's got a nice beat, but what about the message? *Journal of Black Studies, 33*, 605–622.

Sun, S. y Lull, J. (1986). The adolescent audience for music videos and why they watch. *Journal of Communication, 36*, 115–125.

Sundar, S. (2006). Internet, positive uses, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sung, B. L. (1979). *Transplanted Chinese children*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 182–040).

Sung, B. L. (1985). Bicultural conflicts in Chinese immigrant children. *Journal of Comparative Studies, 16*, 255–270.

Super, D. (1992). Toward a comprehensive study of career development, en D. H. Montross y C. J. Shinkman (comps.), *Career development: Theory and practice* (pp. 35–64). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Super, D. E. (1967). *The psychology of careers*. Nueva York: Harper & Row.

Super, D. E. (1976). *Career education and the meanings of work*. Washington, DC: U. S. Office of Education.

Super, D. E. (1980). A life-span life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282–298.

Supple, A. J., Aquilino, W. S. y Wright, D. L. (1999). Collecting sensitive self-report data with laptop computers: Impact on the response tendencies of adolescents in a home interview. *Journal of Research on Adolescence, 9*, 467–488.

Surbey, M. (1990). Family composition, stress, and human menarche, en F. Bercovitch & T. Zeigler (comps.), *The socioendocrinology of primate reproduction*. Nueva York: Alan R. Liss.

Surrey, J. L. (1991). The self-in-relation: A theory of women's development, en J. V. Jordan, A. G. Kaplan, J. B. Miller, L. R. Stiver y J. L. Surrey (comps.), *Women and growth in connection* (pp. 51–66). Nueva York: Guilford.

Susman, E. J. (1997). Modeling developmental complexity in adolescence: Hormones and behavior in context. *Journal of Research on Adolescence, 7*, 283–306.

Susman, E. J., Dorn, L. D. y Schiefelbein, V. L. (2003). Puberty, sexuality, and health, en R. M. Lerner y A. M. Easterbrooks (comps.), *Handbook of psychology: Developmental psychology, vol. 6* (pp. 295–324). Nueva York: Wiley.

Susman, E., Koch, R., Maney, D. y Finkelstein, J. (1993). Health promotion in adolescence: Developmental and theoretical considerations, en R. Lerner (comp.), *Early adolescence: Perspectives on research, policy, and intervention*. (pp. 247–260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Susman, E. J. y Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development, en R. Lerner & L.

Steinberg (comps.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

Swanson, D. P., Spencer, M. B. y Petersen, A. (1998). Identity formation in adolescence, en K. Borman & B. Schneider (comps.), *The adolescent years: Social influences and educational challenges: Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1* (pp. 18–41). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Swanson, H. L. y Deshler, D. (2003), enstructing adolescents with learing disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 124–135.

Swardson, A. (28 de septiembre de 1999), en Europe's economic boom, finding work is a bust. *Washington Post*, pp. 1, 20.

Swensen, C. H., Eskew, R. W. y Kohlhepp, K. A. (1981). Stage of family life cycle, ego development, and the marriage relationship. *Journal of Marriage and the Family, 43*, 841–853.

Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review, 51*, 273–286.

Szeszulski, R., Martinez, A. y Reyes, B. (febrero de 1994). *Patterns and predictors of self-satisfaction among culturally diverse high school students*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

Taillon, G. (2004). *Remote control wars: The media battle for the hearts and minds of our youths*. Frederick, MD: Publish American Baltimore.

Takahashi, K. y Takeuchi, K. (2006). Japan, en J. J. Arnett, R. Ahmed, B. Nsamenang, T. S. Saraswathi y R. Silbereisen (comps.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Routledge.

Talbani, A. y Hasanali, P. (2000). Adolescent females between tradition and modernity: Gender role socialization in south Asian immigrant families. *Journal of Adolescence, 23*, 615–627.

Tamir, L. M. (1982). *Men in their forties: The transition to middle age*. Nueva York: Springer.

Tan, A. S., Tan, G. y Gibson, T. (2003). Socialization effects of American television on international audiences, en G. M. Elasmar (comp.), *The impact of international television: A paradigm shift* (pp. 29–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tang, C. S., Yeung, D. Y. L. y Lee, A. M. (2003). Psychosocial correlates of emotional responses to menarche among Chinese adolescent girls. *Journal of Adolescent Health, 33*, 193–201.

Tang, C. S., Yeung, D. Y. L. y Lee, A. M. (2004). A comparison of premenarcheal expectations and postmenarcheal experiences in Chinese early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 24*, 180–195.

Tanner, D. (1972). *Secondary education*. Nueva York: Macmillan.

Tanner, J. M. (1970). *Physical growth*, en P. H. Mussen (comp.), *Carmichael's manual of child psychology* (vol. 2, 3a. ed., pp. 77–156). Nueva York: Wiley.

Tanner, J. M. (1971). Sequence, tempo, and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus, 100*, 907–930.

Tanner, J. M. (1991). Growth spurt, adolescent, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of adolescence* (vol. 2, pp. 419–424). Nueva York: Garland.

Tanon, F. (1994). *A cultural view on planning: The case of weaving in Ivory Coast*. Tilburg: Tilburg University Press.

Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music, 28*, 166–173.

Tavris, C. (1992). *The mismeasure of woman: Why women are not the better sex, the inferior sex, or the opposite sex*. Nueva York: Touchstone.

Taylor, A. (2005). It's for the rest of your life: The pragmatics of youth career decision making. *Youth & Society, 36*, 471–503.

Taylor, C. S., Lerner, R. M., von Eye, A., Bobek, D. L., Balsano, A. B., Dowling, E. M. y Anderson, P. M. (2003). Positive individual and social behavior among gang and nongang Africa American male adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*, 548–574.

Taylor, L. (2006). Magazines for adolescent boys, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taylor, R. D. (febrero de 1994). *Kinship support and family management in African-American families*. Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Adolescence, San Diego.

Taylor, R. D. (1996). Adolescents' and perceptions of kinship support family management practices: Association with adolescent adjustment in African American families. *Developmental Psychology, 32*, 687–695.

Taylor, R. D. (1997). The effects of economic and social stressors on parenting and adolescent adjustment in African-American families, en R. D. Taylor y M. C. Wang (comps.), *Social and emotional adjustment and family relations in ethnic minority families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Taylor, R., Casten, R. y Flickinger, S. (1993). The influence of kinship social support on the parenting experiences and psychosocial adjustment of African American adolescents. *Developmental Psychology, 29*, 382–388.

Taylor, R., Casten, R., Flickinger, S., Roberts, D. y Fulmore, C. (1994). Explaining the school performance of African-American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 21–44.

Taylor, R. L. (1998). Minority families in America: An introduction, en R. L. Taylor (comp.), *Minority families in the United States: A multicultural perspective* (pp. 1–16). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Teachman, J. (1996), entellectual skill and academic performance: Do families bias the relationship? *Sociology of Education, 69*, 35–48.

Teen Birth Rate Continues to Drop. (enero de, 2000). *Population Today, 3*.

Teitelman, A. M. (2004). Adolescent girls' perspectives of family interactions related to menarche and sexual health. *Qualitative Health Research, 14*, 1292–1308.

Teitler, J. O. (2002). Trends in youth sexual initiation and fertility in developed countries: 1960–1995. *Annals of the American Academy of Political Science Studies, 580*, 134–152.

Terrelonge, P. (1989). Feminist consciousness and Black women, en J. Freeman (comp.), *Women: A feminist perspective* (4a. ed., pp. 556–566). Mountain View, CA: Mayfield.

Teti, D. y Lamb, M. (1989). Socioeconomic and marital outcomes of adolescent marriage, adolescent childbirth, and their co-occurrence. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 203–212.

Thapar, V. (noviembre de 1998). *Family life education in India: Emerging challenges*. Background paper for the National Convention on Family Life Education, New Delhi, India.

Tharinger, D. (1990). Impact of child sexual abuse on developing sexuality. *Professional Psychology,21*, 331–337.

Theil, S. (2006), enternet use, HomeNet study, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thelen, M. H., Powell, A. L., Lawrence, C. y Kuhnert, M. E. (1992). Eating and body image concerns among children. *Journal of ClinicalChild Psychology, 21*, 41–46.

Thio, A. (1997). *Sociology: A brief introduction.* Nueva York: Addison Wesley Longman.

Thomas, J. (13 de mayo de 1998). Experts take a second look at virtue of student jobs. *New York Times*, p. A-16.

Thompson, S. (1994). Changing lives, changing genres: Teenage girls' narratives about sex and romance, 1978–1986, en A. S. Rossi (comp.), *Sexuality across the life course* (pp. 209–232). Chicago: University of Chicago Press.

Thomson, E. y Colella, U. (1992). Cohabitation and marital stability: Quality or commitment? *Journal of Marriage and the Family, 54*, 259–267.

Thornberry, T. P., Smith, C. A. y Howard, G. J. (1997). Risk factors for teenage fatherhood. *Journal of Marriage and the Family, 59*, 505–522.

Thornton, A. (1990). The courtship process and adolescent sexuality. *Journal of Family Issues, 11*, 239–273.

Tienda, M. y Wilson, W. J. (comps.) (2002). Youth in cities: A cross-national perspective. Nueva York: Cambridge University Press.

Tierney, J. P. y Branch, A. Y. (1992). *College students as mentors for at-risk youth.* Filadelfia: Public/Private Ventures.

Tilton-Weaver., L. C. y Galambos, N. L. (2003). Adolescents' characteristics and parents' beliefs as predictors of parents' peer management behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 269–300.

Ting-Toomey, S. (1991). Intimacy expressions in three cultures: France, Japan, and the United States. *International Journal of Intercultural Relations, 15*, 29–46.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition research.* Chicago: University of Chicago.

Tobach, E. (2004). Development of sex and gender: Biochesmistry, physiology, and experience, en A. M. Paludi (comp.) *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 240–270) Westport, Ct: Praeger.

Tolman, D. L., Spencer, R., Harmon, T., Rosen-Reynoso, M. y Striepe, M. (2004). Getting close, staying cool: Early adolescent boys' experiences with romantic relationships, en N. Way & J. Chu (comps.) *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 235–255) Nueva York, NY: Nueva York University Press.

Tomb, D. A. (1991). The runaway adolescent, en M. Lewis (comp.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 1066–1071). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Tomlinson-Keasey, C. y Eisert, D. C. (1981). From a structured "ensemble" to separate organizations for cognitive and affective development, en J. A. Meacham y R. Santilli (comps.), *Social development in youth. Structure and content* (pp. 1–19). Basel: S. Karger.

Top, T. J. (1991). Sex bias in the evaluation of performance in the scientific, artistic, and literary professions: A review. *Sex Roles, 24*, 73–106.

Torney-Purta, J. (1990). From attitudes and knowledge to schemata: Expanding the outcomes of political socialization research, en O. Ichilov (comp.), *Political socialization, citizenship, education, and democracy* (pp. 98–115). Nueva York: Columbia University Press.

Torney-Purta, J. (1992). Cognitive representations of the political system in adolescents: The continuum from pre-novice to expert, en H. Haste & J. Torney-Purta (comps.), *New directions for child development: The development of political understanding* (vol. 56, pp. 11–25). San Francisco: Jossey-Bass.

Torney-Purta, J. (2004). Adolescents' political socialization in changing contexts: An international study in the spirit of Nevitt Sanford. *Political Psychology, 25*, 465–478.

Tracey, T. J. G., Robbins, S. B. y Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 1–25.

Travers, K. R., Lyvers, M. (2005). Mood and impulsivity of recreational ecstasy users in the week following a "rave". *Addiction Research & Theory, 13*, 43–52.

Treatment for adolescents with depression study (TADS) team, US. (2004). Fluoxetine, cognitive- behavioral therapy, and their combination for adolescents with depression: Treatment for Adolescents With Depression Study (TADS) randomized controlled trial. *JAMA: Journal of the American Medical Association, 29*, 807–820.

Treiman, D. J. y Yip, K. (1989). Educational and occupational attainment in 21 countries, en M. L. Kohn (comp.), *Cross-national research in sociology* (pp. 373–394). Newbury Park, CA: Sage.

Treise, D. y Gotthoffer, A. (2002). Stuff you couldn't ask your parents: Teens talking about using magazines for sex information, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 173–208). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Trevethan, S. D. y Walker, L. J. (1989). Hypothetical versus real-life moral reasoning among psychopathic and delinquent youth. *Development and Psychopathology, 1*, 91–103.

Triandis, H. C. (1995), en*dividualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview Press.

Trommsdorff, G. (1994). Parent–adolescent relations in changing societies: A cross-cultural study, en P. Noack, M. Hofer y J. Youniss (comps.), *Psychological responses to social change* (pp. 189–218). Nueva York: Walter de Gruyter.

Trusty, J., Harris, C. y Morag, B. (1999). Lost talent: Predictors of the stability of educational expectation across adolescence. *Journal of Adolescent Research, 14*, 359–382.

Tseng, V. (2004). Family interdependence and academic adjustments in college: Youth from immigrant and U. S. – born families. *Child Development, 75*, 966–983.

Tschann, J. M. y Adler, N. E. (1997). Sexual selfacceptance, communication with partner, and contraceptive use among adolescent females: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 7*, 413–430.

Tubman, J. G., Gil, A. G. y Wagner, E. F. (2004). Co-occurring substance use and delinquent behaviour during early adolescence: Emerging relations and implications for intervention strategies. *Criminal Justice & Behavior, 31*, 463–488.

Tudge, J. R. H. y Scrimsher, S. (2002). Lev S. Vygotsky on education, en B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (comps.), *Educational psychology.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Turnbull, C. M. (1983). *The human cycle.* Nueva York: Simon & Schuster.

Twenge, J. M. y Crocker, J. (2002). Race and selfesteem: Meta-analyses comparing Whites, Blacks, Hispanics, Asians, American Indians and comment on Gray-Little and Hafdahl (2000). *Psychological Bulletin, 128*, 371–408.

Tyack, D. B. (1990). *The one best system: A history of American urban education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyler, K. A., Hoyt, D. R. y Whitbeck, L. B. (2000). The effects of early sexual abuse on later sexual victimization among female homeless and runaway adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 15*, 235–250.

Tyler, K. A., Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R. y Cauce, A. M. (2004). Risk factors for sexual victimization among male and female homeless and runaway youth. *Journal of Interpersonal Violence, 19*, 503–520.

U.S. Bureau of the Census. (1991). *Current population reports, population characteristics series P-20, #433.* Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

U.S. Bureau of the Census. (1996). *Statistical abstracts of the United States.* Washington, DC: Author.

U.S. Bureau of the Census. (1998). *Statistical abstracts of the United States.* Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

U.S. Bureau of the Census. (1999). *Statistical abstracts of the United States.* Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

U.S. Bureau of the Census. (2000). *Statistical abstracts of the United States: 2000.* Washington, DC: U. S. Bureau of the Census.

U.S. Bureau of the Census. (2000). Geographic mobility: March 1997 to March 1998. *Current Population Reports* (Series P-20, núm. 520). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

U.S. Bureau of the Census (2005). *Statistical abstracts of the United States.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census. (1940). *Characteristics of the population.* Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

U.S. Department of Health & Human Services. (1990). *Vital statistics of the United States, Volume III, Natality.* Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

U.S. Department of Health and Human Services. (1994). *Preventing tobacco use among young people: A report of the surgeon general.* Atlanta, GA: Author.

U.S. Department of Labor. (1994). *By the sweat and toil of children, vol. I: The use of child labor in American imports.* Washington, DC: U. S. Department of Labor.

U.S. public schools with access to the Internet, 1994, 1997, and 1998. (abril de 1999). *Population Today*, p. 6.

Uggen, C. y Blackstone, A. (2004). Sexual harassment as a gendered expression of power. *American Sociological Review, 69*, 64–92.

Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence, 27*, 139–146.

Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls.* Nueva York, NY: Guilford Press.

Underwood, L. E. y Van Wyk, J. J. (1981). Hormones in normal and aberrant growth, en R. H. Williams (comp.), *Textbook of endocrinology* (6a. ed., pp. 11–49). Filadelfia: Saunders.

Underwood, M. K., Kupersmidt, J. B. y Coie, J. D. (1996). Childhood peer sociometric status and aggression as predictors of adolescent childbearing. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 201–223.

Unger, J. B. (2003). Peers, family, media, and adolescent smoking: Ethnic variation in risk factors in a national sample. *Adolescent & family health, 3*, 65–70.

Unger, S. (1977). *The destruction of American Indian families.* Nueva York: Association on American Indian Affairs.

UNICEF (2003). *The state of the world's children.* Oxford, England: Oxford University Press.

United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA) (2005). *World youth report, 2005*. Nueva York: Author.

United Nations Development Programme (UNDP) (2003). *Human development report.* Nueva York: Oxford University Press.

United Nations Development Programme (2006). *Human development report.* Nueva York: Oxford University Press.

United Nations Economic Commission for Europe (2005). Gender statistics database. Se encuentra en: http://w3. unece. org/stat/scriptsdb/showResults. asp. Consultado el 30 de septiembre de 2005.

Updegraff, K. A., McHale, S. M. y Crouter, A. (2002). Adolescents' sibling relationship and friendship experiences: Developmental patterns and relationship linkages. *Social Development, 11*, 182–204.

Updegraff, K. A., Thayer, S. M., Whiteman, S. D., Denning, D. J. y McHale, S. M. (2005). Relational aggression in adolescents' sibling relationships: Links to siblings and parentadolescent relationship quality. *Family Relations, 54*, 373–385.

Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M. y Tolson, J. M. (1998). Adolescent friendship selection and termination: The role of similarity. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*, 703–710.

Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M. y Halliday-Sher, K. (2000). Adolescent social crowds: Measurement and relationship to friendships. *Journal of Adolescent Research, 15*, 427–445.

Urberg, K. A., Shyu, S. y Liang, J. (1990). Peer influence in adolescent cigarette smoking. *Addictive Behaviors, 15*, 247–255.

Utter, J., Neumark-Sztainer, D., Wall, M. y Story, M. (2003). Reading magazine articles about dieting and associated weight control behaviors among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 32*, 78–82.

Van Beurden, E., Zask, A., Brooks, L & Dight, R. (2005). Heavy episodic drinking and sensation seeking in adolescents as predictors of harmful driving and celebrating behaviors: Implications for prevention. *Journal of Adolescent Health, 37*, 37–43.

Van Hoff, Anne. y Raaijmakers, Quinten A. W. (2003). The search for the structure of identity formation. *Identity, 3*, 271–289.

Van Horn, K. R. y Cunegatto Marques, J. (2000). Interpersonal relationships in Brazilian adolescents, en*ternational Journal of Behavioral Development, 24*, 199–203.

Van Hoorn, J. L., Komlosi, A., Suchar, E. y Samuelson, D. A. (2000). *Adolescent development and rapid social change: Perspectives from Eastern Europe.* Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Van Kammen, W. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. (1991). Substance use and its relationship to conduct problems and delinquency in young boys. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 399–414.

Van Leeuwen, K., De Fruyt, F. y Mervielde, I. (2004). A longitudinal study of the utility of the resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types as predictors of children's and adolescents' problem behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 210–220.

Vandereycken, W. y Van Deth, R. (1994). *From fasting saints to anorexic girls: The history of self-starvation.* Nueva York: New York University Press.

Vanfossen, B., Jones, J. y Spade, J. (1987). Currículo tracking and status maintenance. *Sociology of Education, 60*, 104–122.

Varenne, H. (1982). Jocks and freaks: The symbolic structure of the expression of social interaction among American senior high school students, en G. Spindler (comp.), *Doing the ethnography of schooling* (pp. 213–235). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Vartanian, L. R. (2000). Revisiting the imaginary audience and the personal fable constructs of adolescent egocentrism: A conceptual review. *Adolescence, 35*, 639–661.

Vasquez, M. J. T. y Fuentes, C. D. L. (1999). American- born Asian, African, Latina, and American Indian adolescent girls: Challenges and strengths, en N. B. Johnson, M. C. Roberts y J. Worell (comps.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 151–173). Washington, DC: American Psychological Association.

Vaughan, K. (2005). The pathways framework meets consumer culture: Young people, careers, and commitment. *Journal of Youth Studies, 8*, 173–186.

Verkuyten, M. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations, 26*, 91–108.

Verma, S. (1999). Socialization for survival: Developmental issues among working street children in India, en M. Raffaelli y R. Larson (comps.), *Homeless and Working Youth Around the World: Exploring Developmental Issues* (pp. 5–18). New Directions in Child and Adolescent Development, Number 85. San Francisco: Jossey-Bass.

Verma, S. y Larson, R. (1999). Are adolescents more emotional? A study of the daily emotions of middle class Indian adolescents. *Psychology and Developing Societies, 11*, 179–194.

Verma, S. y Saraswathi, T. S. (febrero de 2000). *The current state of adolescence in India: An agenda for the next millennium.* Paper prepared for the meeting of the Study Group on Adolescence in the 1st Century, Washington, DC.

Verma, S. y Saraswathi, T. S. (2002). Adolescents in India: Street urchins or Silicon Valley millionaires?, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 105–140). Nueva York: Cambridge University Press.

Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experience with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 187–198.

Vernberg, E., Ewell, K., Beery, S. y Abwender, D. (1994). Sophistication of adolescents' interpersonal negotiation strategies and friendship formation after relocation: A naturally occurring experiment. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 5–19.

Vicary, J. R., Klingaman, L. R. y Harkness, W. L. (1995). Risk factors associated with date rape and sexual assault of adolescent girls. *Journal of Adolescence, 18*, 289–306.

Vigil, J. M., Geary, D. C., Byrd-Craven, J. (2005). A life history assessment of early childhood sexual abuse in women. *Developmental Psychology. 41(3)*, 553–561.

Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*, 392–401.

Villee, D. B. (1975). *Human endocrinology: A developmental approach.* Filadelfia: Saunders.

Vincent, M. A. y McCabe, M. P. (2000). Gender differences among adolescents in family and peer influences on body dissatisfaction, weight loss, and binge eating disorders. *Journal of Youth & Adolescence, 29*, 205–221.

Vincent, R. C., Davis, D. K. y Bronszkowski, L. A. (1987). Sexism in MTV: The portrayal of women in rock videos. *Journalism Quarterly, 64*, 750–755.

Visher, E. y Visher, J. (1988). *Old loyalties, new ties: Therapeutic strategies with stepfamilies.* Nueva York: Brunner/Mazel.

Vondracek, F. W. (1991). Vocational development and choice in adolescence, en R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (comps.), *Encyclopedia of adolescence* (vol. 2). Nueva York: Garland.

Vondracek, F. W. y Porfeli, E. J. (2003). The world of work and careers, en G. Adams & M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 109–128). Malden, MA: Blackwell.

Vossekkuil, B., Reddy, M. y Rein, R. (2000). *Safe school initiative: An interim report on the prevention of targeted violence in schools.* U. S. Secret Service National Threat Assessment Center. Washington, DC: Author. Se encuentra en: <www. usss. treas. gov>.

Votta, E. y Manion, I. (2004). Suicide, high-risk behaviors, and coping style in homeless adolescent males' adjustment. *Journal of Adolescent Health, 34*, 237–243.

Voydanoff, P. (1988). Work, Community, and Parenting Resources and Demands as Predictors of Adolescent Problems and Grades. *Journal of Adolescent Research, 19*, 155–173.

Voyer, D. (1996). The relation between mathematical achievement and gender differences in spatial abilities: A suppression effect. *Journal of Educational Psychology, 88*, 563–571.

Vuchinich, S., Hetherington, E., Vuchinich, R. y Clingempeel, W. (1991). Parent–child interaction and gender differences in early adolescents' adaptation to stepfamilies. *Developmental Psychology, 27*, 618–626.

Wade, C. y Tavris, C. (2003). *Psychology (*7a. ed.*).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wagner, B. y Cohen, P. (1997). Adolescent sibling differences in suicidal symptoms: The role of parent-child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 321–337.

Waizenhofer, R. N., Buchanan, C. M. y Jackson-Newsom, J. (2004). Mothers' and fathers' daily activities: Its sources and its links with adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology, 18*, 348–360.

Walcott, D. D., Pratt, H. D. y Patel, D. R. (2003). Adolescents and eating disorders: Gender, racial,

ethnic, sociocultural and socioeconomic issues. *Journal of Adolescent Research, 18*, 223–243.

Walker, A. (1992). *Possessing the secret of joy.* Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Walker, L., de Vries, B. y Trevethan, S. (1987). Moral stages and moral orientations in reallife and hypothetical dilemmas. *Child Development, 58*, 842–858.

Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning. A critical review. *Child Development, 51*, 131–139.

Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development, 60*, 157–166.

Walker, L. J. y Moran, T. J. (1991). Moral reasoning in a communist Chinese society. *Journal of Moral Education, 20*, 139–155.

Walker, L. J., Pitts, R. C., Hennig, K. H. y Matsuba, M. K. (1999). Reasoning about morality and reallife moral problems, en M. Killen y D. Hart (comps.), *Morality in everyday life* (pp. 371–407). Nueva York: Cambridge University Press.

Walker, L. J. (2004). What does moral functioning entail?, en T. A. Thorkildsen y H. J. Walberg (comps.), *Nurturing morality* (pp. 3–17). Nueva York, NY: Kluwer.

Wallace, J. M. y Williams, D. R. (1997). Religión and adolescent health-compromising behavior, en J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelmann (comps.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 444–468). Nueva York: Cambridge University Press.

Wallace, J. M. Jr., Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Schulenberg, J. E., Cooper, Shauna M. y Johnston, Lloyd D. (2003). *Addiction, 98*, 225–234.

Wallerstein, J. S. y Blakeslee, S. (1996). *Second chances: Men, women and children a decade after divorce.* Nueva York: Houghton Mifflin.

Wallerstein, J. S. y Corbin, S. B. (1991). The child and the vicissitudes of divorce, en M. Lewis (comp.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 1108–1118). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Wallerstein, J. S., Lewis, J. M. y Blakeslee, S. (2000). *The unexpected legacy of divorce.* Nueva York: Hyperion.

Walsh-Childers, K., Gotthoffer, A. y Lepre, C. R. (2002). From "just the facts" to "downright salacious": Teens' and womens' magazine coverage of sex and sexual health, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 153–171). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wang, Y., Monteiro, C. y Popkin, B. M. (2002). Trends in obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China y Russia. *American Journal of Clinical Nutrition, 75*, 971–977.

Ward, C. (2006a). Hip hop, masculinity, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ward, C. (2006b). Hip hop, portrayals of women, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ward, J. V. (1990). Racial identity formation and transformation, en C. Gilligan, N. P. Lyons y T. J. Haruner (comps.), *Making connections* (pp. 215–232). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ward, L. M. (1995). Talking about sex: Common themes about sexuality in the prime-time television programs children and adolescents view most. *Journal of Youth & Adolescence, 24*, 595–616.

Ward, L. M., Gorvine, B. y Cytron, A. (2002). Would that really happen? Adolescents' perceptions of sexual relationships according to prime-time television, en J. D. Brown, J. R. Steele y K. Walsh-Childers (comps.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 95–123). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ward, L. M. y Rivadeneyra, R. (1999). Contributions of entertainment television to adolescents' sexual attitudes and expectations: The role of viewing amount versus viewer involvement. *Journal of Sex Research, 36*, 237–249.

Warren, J. (1996). Educational inequality among White and Mexican-origin adolescents in the American Southwest: 1990. *Sociology of Education, 69*, 142–158.

Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal functioning, en G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (comps.), *Adolescent identity formation.* Newbury Park, CA: Sage.

Waterman, A. S. (1999). Issues of identity formation revisited: United States and the Netherlands. *Developmental Review, 19*, 462–479.

Waters, E., Weinfield, N. S. y Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development, 71*, 703–706.

Watkins, S. C. (2006). Hip hop, violence, en J. J. Arnett (comp.), *Encyclopedia of children, adolescents, and the media.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Watkins, W. G. y Bentovim, A. (1992). The sexual abuse of male children and adolescents: A review of current research. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 33*, 197–248.

Way, N. (2004), entimacy, desire, and distrust in the friendships of adolescent boys, en N. Way y J. Chu (comps.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood (*pp. 167–196). Nueva York: Nueva York University Press.

Way, N. y Chen, L. (2000). Close and general friendships among African American, Latino, and Asian American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 15*, 274–301.

Weatherford, D. (1997). *Milestones: A chronology of American women's history.* Nueva York: Facts on File.

Web envelopes young adults. (9 de agosto de 1999). *The Washington Post*, p. 5.

Weber, R. y Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypical beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 961–977.

Wechsler, H., Brener, N. D., Kuester, S. y Miller, C. (2001). Food service and foods and beverages available in school: Results from the School Health Policies and Programs study, 2000. *Journal of School Health, 71*, 313–324.

Wechsler, H. y Nelson, T. F. (2001). Binge drinking and the American college student: What's five drinks? *Psychology of Addictive Behaviors, 15*, 287–291.

Wechsler, H., Nelson, T. F., Lee, J. E., Seibring, M., Lewis, C. y Keeling, R. P. (2003). *Quarterly Journal of Studies on Alcohol, 64*, 484–494.

Weichold, K., Silbereisen, R. K. y Schmitt-Rodermund, E. (2003). Short-term and long-term consequences of early vs. late physical maturation in adolescents, en C. Haywood (comp.), *Puberty and Psychopathology.* Nueva York: Cambridge University Press.

Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: Landmark issues and great debates. *American Psychologist, 44*, 98–104.

Weinberg, R. A., Scarr, S. y Waldman, I. D. (1992). The Minnesota transracial adoption study: A follow-up of IQ test performance. *Intelligence, 44*, 98–104.

Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence* (2a. ed.). Nueva York: Wiley.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A. y Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*, 695–702.

Weinraub, M. y Wolf, B. M. (1983). Effects of stress and social supports on mother–child interactions in single and two-parent families. *Child Development, 54*, 1297–1311.

Weinreich, H. E. (1974). The structure of moral reasoning. *Journal of Youth and Adolescence, 3*, 135–143.

Weinstein, N. D. (1998). Accuracy of smokers' risk perceptions. *Annals of Behavioral Medicine, 20*, 135–140.

Weinstock, H., Berman, S. y Cates, W. (2004). Sexually transmitted diseases among American youth: Incidence and prevalence estimates, 2000. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 36*, 6–10.

Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development, 63*, 1321–1335.

Weiss, M. J. (2003). To be about to be. *American Demographics.* Se encuentra en: http://www. adage. com/ news. cms?newsId=44052. Consultado el 30 de septiembre de 2005.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation.* Cambridge, MA: MIT Press.

Weissberg, R., Caplan, M. y Harwood, R. (1991). Promoting competent young people in competence- enhancing environments: A systemsbased perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 830–841.

Wells, Y. D. y Johnson, T. M. (2001). Impact of parental divorce on willingness of young adults to provide care for parents in the future. *Journal of Family Studies, 7*, 160–170.

Welti, C. (2002). Adolescents in Latin America: Facing the future with skepticism, en B. B. Brown, R. Larson y T. S. Saraswathi (comps.), *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe* (pp. 276–306). Nueva York: Cambridge University Press.

Wender, P. H., Kety, S. S., Rosenthal, D., Schulsinger, E., Ortmann, J. y Lunde, L. (1986). Psychiatric disorders in the biological and adoptive families of adopted individuals with affective disorders. *Archives of General Psychiatry, 43*, 923–929.

Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754–763.

Wentzel, K. R. y Feldman, S. S. (1993). Parental predictors of boys' self-restraint and motivation to achieve at school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 13*, 183–203.

Werner, N. E. y Crick, N. R. (1999). Relational agresión and social-psychological adjustment in a

college sample. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 615–623.

Westin, C. (1998). Immigration, xenophobia, and youthful opinion, en J. Nurmi (comp.), *Adolescents, cultures, and conflicts* (pp. 225–241). Nueva York: Garland.

Westoff, C. (1988). Unintended pregnancy in America and abroad. *Family Planning Perspectives, 20*, 254–261.

Whalen, C. K. (2001). ADHD treatment in the 21st century. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 136–140.

Whalen, C. K. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder, en A. Kazdin (comp.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Whipple, E. E. y Webster-Stratton, C. (1991). The role of parental stress in physically abusive families. *Child Abuse and Neglect, 15*, 279–291.

Whisman, M. A. (1993). Mediators and moderators of change in cognitive therapy of depression. *Psychological Bulletin, 114*, 248–265.

Whitbeck, L. B. y Hoyt, D. R. (1999). *Nowhere to grow: Homeless and runaway adolescents and their families*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Whitbeck, L. B., Johnson, K. D., Hoyt, D. R. y Cauce, A. M. (2004). Mental disorder and comorbidity among runaway and homeless adolescents. *Journal of Adolescent Health, 35*, 132–140.

White, L. y Edwards, J. N. (1990). Emptying the nest and parental well-being: An analysis of national panel data. *American Sociological Review, 55*, 235–242.

White, L. K., Brinkerhoff, D. B. y Booth, A. (1985). The effect of marital disruption on child's attachment to parents. *Journal of Family Issues, 6*, 5–22.

White, N. R. (2002). "Not under my roof!" Young people's experience of home. *Youth and Society,34*, 214–231.

Whiting, B. B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, J. W. M. y Child, I. (1953). *Child training and personality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Whiting, J. W. M., Burbank, V. K. y Ratner, M. S. (1986). The duration of maidenhood across cultures, en J. B. Lancaster y B. A. Hamburg (comps.), *School-age pregnancy and parenthood: Biosocial dimensions* (pp. 273–302). Nueva York: Aldine de Gruyter.

Whitty, M. (2002). Possible selves: An exploration of the utility of a narrative approach. *Identity, 2*, 211–228.

Whyte, W. F. (1943). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.

Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology, 35*, 232–245.

Wichstrom, L. (2001). The impact of pubertal timing on adolescents' alcohol use. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 131–150.

Wichstrom, L. y Rossow, I. (2002). Explaining the gender difference in self-reported suicide attempts: A nationally representative study of Norwegian adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 32*, 101–116.

Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A. y Lombard, Cl. (2004). Associations among adolescent risk behaviors and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 45*, 1454–1467.

Wildavsky, R. (junio de 1997). What teens really want. *Reader's Digest*, 50–57.

Will, G. (10 de enero de 2000). Aids crushes a continent. *Newsweek*, 64.

Will, G. (11 de noviembre de 2002). Eurasia and the epidemic. *Newsweek*, p. 80.

William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship. (1988). *The forgotten half: Noncollege-bound youth in America*. Nueva York: William T. Grant Foundation.

Williams, A. F. y Ferguson, S. A. (2002). Rationale for graduated licensing and the risks it should address. *Injury Prevention, 8 (compl. II)*, ii9–ii16.

Williams, A. F., Preusser, D. F., Ulmer, R. G. y Weinstein, H. B. (1995). Characteristics of fatal crashes of 16-year-old drivers: Implications for licensure policies. *Journal of Public Health Policy, 16*, 347–390.

Williams, J. E. y Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study*. Newbury Park, CA: Sage.

Williams, J. M. y Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence, 22*, 157–171.

Williams, T. B. (comp.) (1986). *The impact of television: A natural experiment in three communities*. Nueva York: Academic Press.

Williamson, J., Borduin, C. y Howe, B. (1991). The ecology of adolescent maltreatment: A multilevel examination of adolescent physical abuse, sexual abuse, and neglect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 449–457.

Willits, F. K. y Crider, D. M. (1989). Church attendance and traditional religious beliefs in adolescence and young adulthood: A panel study. *Review of Religious Research, 31*, 68–81.

Wills, T. A., Resko, J. A., Ainette, M. G. y Mendoza, D. (2004). Role of parent support and peer support in adolescent substance use: A test of mediated effects. *Psychology of Addictive Behaviors, 18*, 122–134.

Wilson, B. y Atkinson, M. (2005). Rave and straightedge, the virtual and the real: Exploring online and offline experiences in Canadian youth subcultures. *Youth & society, 36*, 276–311.

Wilson, B. J. y Gottman, J. M. (1995). Marital interaction and parenting, en M. H. Bornstein (comp.), *Children and parenting* (vol. 4). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. Nueva York: Simon and Schuster.

Wilson, M. N. (1989). Child development in the context of the black extended family. *American Psychologist, 44*, 380–383.

Wilson, S. M., Peterson, G. W. y Wilson, P. (1993). The process of educational and occupational attainment of adolescent females from lowincome, rural families. *Journal of Marriage and the Family, 55*, 158–175.

Wilson, W. J. (1987). The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy. Chicago: University of Chicago Press.

Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. Nueva York: Knopf.

Windle, M. (1989). Substance use and abuse among adolescent runaways: A four-year follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 331–344.

Windle, M. (1992). A longitudinal study of stress buffering for adolescent problem behaviors. *Developmental Psychology, 28*, 522–530.

Wingood, G. M., Diclemente, R. J., Bernhardt, J. M., Harrington, K., Davies, S. L., Robillard, A. y Hook, E. W., III. (2003). A prospective study of exposure to rap music videos and African American female adolescents' health. *American Journal of Public Health, 93*, 437–439.

Winner, E. (1988). The point of words: Children's understanding of metaphor and irony. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Nueva York: Basic Books.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*, 159–169.

Winner, E. (2003). Creativity and talent, en M. H. Bornstein y L. Davison (comps.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 371–380). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wiseman, H. (1995). The quest for connectedness: Loneliness as process in the narratives of lonely university students, en R. Josselson y A. Lieblich (comps.), *Interpreting experience: The narrative study of lives* (pp. 116–152). Thousand Oaks, CA: Sage.

Withers, L. E. y Kaplan, D. W. (1987). Adolescents who attempt suicide: A retrospective clinical chart review of hospitalized patterns. *Professional Psychology, 18*, 391–393.

Wolfe, D. A. (1985). Child-abusive parents: An empirical review and analysis. *Psychological Bulletin, 97*, 462–483.

Wolfe, D. A. *et al.* (2001). Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*, 282–289.

Wolff, T. (1989). *This boys' life*. Nueva York: Harper-Trade.

Wong, C. A. (abril de 1997). *What does it mean to be African-American or European-American growing up in a multi-ethnic community?* Ponencia presentada en la reunión bienal de la Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Wood, P. y Clay, W. (1996). Perceived structural barriers and academic performance among American Indian high school students. *Youth & Society, 28*, 40–61.

Woods, P. D., Haskell, W. L., Stern, S. L. y Perry, C. (1977). Plasma lipoprotein distributions in male and female runners. *Annals of the Nueva York Academy of Sciences, 301*, 748–763.

Woodward, K. L. (29 de noviembre de 1993). The rites of Americans. *Newsweek*, 80–82.

Woodward, L. y Fergusson, D. (1999). Early conduct problems and later risk of teenage pregnancy in girls. *Development and Psychopathology, 11*, 127–42.

Woodward, L., Fergusson, D. M. y Belsky, J. (2000). Timing of parental separation and attachment to parents in adolescence: Results of a prospective study from birth to age 16. *Journal of Marriage & the Family, 62*, 162–174.

Woodward, L. J. y Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1086–1093.

Wooten, M. A. (1992). The effects of heavy metal music on affect shifts of adolescents in an inpatient psychiatric setting. *Music Therapy Perspectives, 10*, 93–98.

Worthman, C. M. (1987). Interactions of physical maturation and cultural practice in ontogeny: Kikuyu adolescents. *Cultural Anthropology, 2*, 29–38.

Wrong, D. H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. Nueva York: Free Press.

Wu, L., Schlenger, W. y Galvin, D. (2003). The relationship between employment and substance abuse among students aged 12 to 17. *Journal of Adolescent Health, 32*, 5–15.

Wu, Z. (1999). Premarital cohabitation and the timing of first marriage. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 36*, 109–127.

Wulff, H. (1995a). Inter-racial friendship: Consuming youth styles, ethnicity and teenage femininity in South Londres, en V. Amit-Talai & H. Wulff (comps.), *Youth cultures: A cross-cultural perspective* (pp. 63–80). Nueva York: Routledge.

Wulff, H. (1995b). Introducing youth culture in its own right: The state of the art and new possibilities, en V. Amit-Talai & H. Wulff (comps.), *Youth cultures: A cross-cultural perspective* (pp. 1–18). Nueva York: Routledge. www.bsa.scouting. org www.norc. uchicago. edu/gss www.psychorp.com/sub/featured/fpwwfaq. htm

Wyatt, G. E. (1990). Changing influences on adolescent sexuality over the past 40 years, en J. Bancroft y J. M. Reinisch (comps.), *Adolescence and puberty* (pp. 182–206). Nueva York: Oxford University Press.

Wyatt, J. M. y Carlo, G. (2002). What will my parents think? Relations among adolescents' expected parental reactions, prosocial moral reasoning, and prosocial and antisocial behaviors. *Journal of Adolescent Research, 17*, 646–666.

Xu, X. y Whyte, M. K. (1990). Love matches and arranged marriages: A Chinese replication. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 709–722.

Yacoubian, G. S. Jr. y Deutsch, J. K. (2004). Estimating the prevalence of ecstasy use among club rave attendees. *Contemporary Drug Problems, 31*, 163–177.

Yang, K. S. (1986). Chinese personality and its change, en M. H. Bond (comp.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 106–170). Hong Kong: Oxford University Press.

Yasui, M., Dorham, Carole LaRue y Dishion, T. J. (2004). Ethnic identity and psychological adjustment: A validity analysis for European American and African American adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 807–825.

Yates, M. y Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development, 5*, 85–101.

Yelsma, P. y Athappilly, K. (1988). Marital satisfaction and communication practices: Comparisons among Indian and American couples. *Journal of Comparative Family Studies, 19*, 37–54.

Yeung, D. Y . L. (2005). Psychosocial and cultural factors influencing expectations of menarche: A study on Chinese premenarcheal teenage girls. *Journal of Adolescent Research, 20*, 118–135.

Yip, T., Fulgni, A. J. (2002). Daily variation in ethnic identity, ethnic behaviors, and psychological well-being among American adolescents of Chinese descent. *Child development, 73*, 1557–1572.

Yoder, K. A., Hoyt, D. R. y Whitbeck, L. B. (1998). Suicidal behavior in homeless and runaway adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 27*, 753–772.

Youn, G. (1996). *Sexual activities and attitudes of adolescent Koreans. Archives of Sexual Behavior, 25*, 629–643.

Young, A. M. y D'Arcy, H. (2005). Older boyfriends of adolescent girls: The cause or a sign of the problem? *Journal of Adolescent Health, 36*, 410–419.

Youniss, J. (2006). G. Stanley Hall and his times: Too much so, yet not enough. *History of Psychology*.

Youniss, J., McLellan, J. A. y Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence, 22*, 243–253.

Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. y Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth: Theory and policy*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. y Yates, M. (2000). Adolescents' public discussion and collective identity, en N. Budwig y I. C. Uzgiris (comps.), *Communication: An arena of development* (pp. 215–233). Nueva York: Greenwood.

Youth Indicators. (1996). *Trends in the well-being of American youth*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Yussen, S. R. (1977). Characteristics of moral dilemmas written by adolescents. *Developmental Psychology, 13*, 162–163.

Zabin, L. S. (mayo/junio de 1986). Evaluation of a pregnancy prevention program for urban teenagers. *Family Planning Perspectives*, 119.

Zabin, L., Hirsch, M. y Emerson, M. (1989). When urban adolescents choose abortion: Effects on education, psychological status and subsequent pregnancy. *Family Planning Perspectives, 21*, 248–255.

Zedd, Z., Brooks, J. y McGarvey, A. M. (agosto de 2002). Educating America's youth: What makes a difference? *Child Trends Research Brief*. Washington, DC: Author.

Zeidner, M. (1993). Coping with disaster: The case of Israeli adolescents under threat of missile attack. *Journal of Youth & Adolescence, 22*, 89–108.

Zeidner, M. y Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 28*, 687–703.

Zeijl, E., te Poel, Y., de Bois-Reymond, M., Ravesloot, J. y Meulman, J. J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescents. *Journal of Leisure Research, 32*, 281–302.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 207–221.

Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology, 23*, 63–95.

Zierold, K. M., Garman, S. y Anderson, H. A. (2005). A comparison of school performance and behaviors among working and nonworking high school students. *Family & Community Health, 28*, 214–224.

Zigler, E. y Hall, N. W. (1989). Physical child abuse in America: Past, present, and future, en D. Cicchetti & V. Carlson (comps.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 38–75). Nueva York: Cambridge University Press.

Zill, N. y Nord, C. W. (1994). *Running in place: How American families are faring in a changing economy and an individualistic society*. Washington, DC: Child Trends.

Zill, N., Morrison, D. R. y Coiro, M. J. (1993). Long-term effects of parental divorce on parent–child relationships, adjustment, and achievement in young adulthood. *Journal of Family Psychology, 7*, 91–103.

Zimiles, H. y Lee, V. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology, 27*, 314–320.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. y Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth & Adolescence, 26*, 117–142.

Zimmer-Gembeck, M. J. y Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence, en G. Adams y M. Berzonsky (comps.), *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell.

Zimring, F. E. (2000). Penal proportionality for the young offender: Notes on immaturity, capacity, and diminished responsibility, en T. Grisso y R. Schwartz (comps.), *Youth on trial: A developmental perspective on juvenile justice* (pp. 271–289). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Zuckerman, D. (febrero de 2001). Controversy: What factors predict youth trouble? *Youth Today*, pp. 14–15.

Zuckerman, M. (1995). *Behavioral expressions and psychobiological bases of sensation seeking*. Nueva York: Cambridge University Press.

Zuckerman, M. (2003). Biological bases of personality, en T. Millon & J. M. Lerner (comps.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology, vol. 5* (pp. 85–116). Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.

Zukow-Goldring, P. (2002). Sibling caregiving, en M. H. Bornstein (comp.), *Handbook of parenting, vol. 3: Being and becoming a parent* (pp. 253–286). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zwick, R. (2002). *Fair game? The use of standardized admissions tests in higher education*. Nueva York: Taylor & Francis.

# Créditos

## Fotografías y caricaturas

**FM** p. vii (superior izquierda) Wikimedia Commons; p. vii (inferior izquierda) Ablestock; p. vii (superior derecha) Ablestock; p. viii (superior izquierda) Wikimedia Commons; p. viii (inferior izquierda) Ablestock; p. viii (superior derecha) Ablestock; p. viii (inferior derecha) Ablestock; p. ix (izquierda) Ablestock; p. ix (superior derecha) Ablestock; p. ix (inferior derecha) Ablestock; p. x (superior izquierda) Ablestock; p. x (inferior izquierda) Wikimedia Commons; p. x (superior derecha) Ablestock; p. x (inferior derecha) Ablestock; p.1 Cortesía de Jeffrey Jensen Arnett.

**APARTADOS ESPECIALES** Enfoque en la cultura (iconos de cuadros y textos) Photos.com; Enfoque en la historia (iconos de cuadros y textos) Photos.com; Enfoque en la investigación (icono de texto) Getty Images —Creative Express, (icono de texto) Getty Images— Photonica Amana America, Inc.

**Capítulo 1** Entrada de capítulo, Wikimedia Commons; p. 3 (superior) Wikimedia Commons; p. 3 (inferior izquierda) Ablestock; p. 3 (inferior centro) Wikimedia Commons; p. 3 (inferior derecha) Ablestock; p. 6 Corbis/Bettmann; p. 8 Ablestock; p. 10 (superior) Library of Congress; p. 10 (inferior) Wikimedia Commons; p. 11 Wikimedia Commons; p. 12 Ablestock; p. 15 (todas) David Young Wolff, PhotoEdit Inc.; p. 18 Wikimedia Commons; p. 20 Ablestock; p. 21 Wikimedia Commons; p. 23 Library of Congress; p. 29 Wikimedia Commons; p. 30 Wikimedia Commons.

**Capítulo 2** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 33 (superior) Wikimedia Commons; p. 33 (inferior izquierda) Wikimedia Commons; p. 33 (inferior centro) Wikimedia Commons; p. 33 (inferior derecha) Ablestock; p. 37 Ablestock; p. 40 Wikimedia Commons; p. 41 Universal Press Syndicate; p. 43 Blackwell Science, Inc.; p. 47 Blackwell Science Ltd.; p. 48 Sylvain Grandadam, Photo Researchers, Inc.; p. 50 The Image Works; p. 51 Bob Krist, Corbis/Bettmann; p. 55 Library of Congress; p. 58 Ablestock; p. 62 Ablestock.

**Capítulo 3** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 65 (superior) Eastcott/Momatiuk, Woodfin Camp & Associates; p. 65 (inferior izquierda) Ablestock; p. 65 (inferior centro) David R. Austen, Stock Boston; p. 65 (inferior derecha) Ablestock; p. 66 Getty Images, Inc.; p. 68 Mimi Forsyth, Mimi Forsyth; p. 70 © FOR BETTER OR FOR WORSE © 2004 Lynn Johnston Productions. Dist. By Universal Press Syndicate. Reimpreso con autorización. Todos los derechos reservados; p. 72 Wikimedia Commons; p. 75 Wikimedia Commons; p. 76 Ablestock; p. 77 Ablestock; p. 79 Wikimedia Commons; p. 81 Ablestock; p. 83 Ablestock; p. 84 Ablestock; p. 87 "© Zits Partnership. Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate"; p. 92 Ablestock; p. 93 Ablestock; p. 96 Richard Lord, The Image Works; p. 98 Ablestock.

**Capítulo 4** Entrada de capítulo, Wikimedia Commons; p. 101 (superior) Wikimedia Commons; p. 101 (inferior izquierda) Photos.com; p. 101 (inferior centro) Jonathan Nourok, PhotoEdit Inc.; p. 101 (inferior derecha) Penny Tweedie, Panos Pictures; p. 103 Wikimedia Commons; p. 105 (A) Ablestock; p. 105 (B) Wikimedia Commons; p. 105 (C) Wikimedia Commons; p. 106 Ablestock; p. 108 Penny Tweedie, Panos Pictures; p. 110 Wikimedia Commons; p. 111 Wikimedia Commons; p. 113 Wikimedia Commons; p. 116 National Archive; p. 119 Wikimedia Commons; p. 123 Richard Lord, The Image Works; p. 128 Wikimedia Commons; p. 129 Wikimedia Commons; p. 130 Wikimedia Commons.

**Capítulo 5** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 133 (superior) Ablestock; p. 133 (inferior izquierda) Ablestock; p. 133 (inferior centro) Ablestock; p. 133 (inferior derecha) Ablestock; p. 135 Wikimedia Commons; p. 138 Wikimedia Commons; p. 140 Wikimedia Commons; p. 142 Wikimedia Commons; p. 144 Ablestock; p. 144 Ablestock; p. 147 Wikimedia Commons; p. 149 © Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate. ZITS-ZITS PARTNERSHIP. KING FEATURES SYNDICATE; p. 151 Jennifer K. Berman; p. 153 Wikimedia Commons; p. 154 Wikimedia Commons; p. 159 Wikimedia Commons; p. 160 Ablestock.

**Capítulo 6** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 163 (superior) Ablestock; p. 163 (inferior izquierda) Ablestock; p. 163 (inferior centro) Ablestock; p. 163 (inferior derecha) Ablestock; p. 166 Ablestock; p. 173 Ablestock; p. 174 Ablestock; p. 177 Wikimedia Commons; p. 178 Ted Streshinsky, Corbis/Bettmann; p. 181 Ablestock; p. 182 Wikimedia Commons; p. 185 Ablestock; p. 187 Wikimedia Commons; p. 188 (superior izquierda) Ablestock; p. 188 (inferior derecha) Ablestock; p. 189 United Media/United Feature Syndicate, Inc.; p. 190 Ablestock.

**Capítulo 7** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 193 (superior) Ablestock; p. 193 (inferior izquierda) Ablestock; p. 193 (inferior centro izquierda) Ablestock; p. 193 (inferior centro derecha) Ablestock; p. 193 (inferior derecha) Ablestock; p. 195 Ablestock; p. 198 Ablestock; p. 199 Wikimedia Commons; p. 200 Dennis Lane, Picture-Quest; p. 204 © Zits Partnership. Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate; p. 205 Getty Images, Inc.; p. 206 Wikimedia Commons; p. 208 Wikimedia Commons; p. 210 Ablestock; p. 212 Ablestock; p. 213 United Media/United Feature Syndicate, Inc.; p. 217 Ablestock; p. 219 Wikimedia Commons; p. 223 National Library; p. 224 Ablestock; p. 228 Ablestock; p. 232 Wikimedia Commons; p. 234 Ablestock.

**Capítulo 8** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 237 (superior) Jeff Greenberg, Stock Boston; p. 237 (inferior izquierda) Wikimedia Commons; p. 237 (inferior centro) Wikimedia Commons; p. 237 (inferior derecha) Wikimedia Commons; p. 238 Ablestock; p. 242 Wikimedia Commons; p. 243 (izquierda) Wikimedia Commons; p. 243 (derecha) Ablestock; p. 244 "© Zits Partnership. Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate"; p. 245 Ablestock; p. 247 Ablestock; p. 249 Wikimedia Commons; p. 250 Ablestock; p. 252 "© Zits Partnership. Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate"; p. 256 Ablestock; p. 260 Ablestock; p. 263 (superior izquierda) Wikimedia Commons; p. 263 (superior derecha) Wikimedia Commons; p. 263 (inferior izquierda) Wikimedia Commons; p. 263 (inferior derecha) Wikimedia Commons; p. 265 Wikimedia Commons; p. 267 Wikimedia Commons; p. 268 Ablestock; p. 270 Ablestock.

**Capítulo 9** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 273 (todas las fotos) Ablestock; p. 274 Wikimedia Commons; p. 277 Wikimedia Commons; p. 278 Ablestock; p. 279 Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate. © ZITS-ZITS PARTNERSHIP. KING FEATURES SYNDICATE; p. 280 Ablestock; p. 284 United Media/United Feature Syndicate, Inc.; p. 286 Wikimedia Commons; p. 289 Ablestock; p. 291 Wikimedia Commons; p. 295 Ablestock; p. 298 Wikimedia Commons; p. 300 Wikimedia Commons; p. 305 Ablestock; p. 310 Ablestock; p. 312 Ablestock.

**Capítulo 10** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 315 (superior) Ablestock; p. 315 (inferior izquierda) Ablestock; p. 315 (inferior centro izquierda) Ablestock; p. 315 (inferior centro derecha) Ablestock; p. 315 (inferior derecha) Ablestock; p. 316 Wikimedia Commons; p. 320 Wikimedia Commons; p. 322 Wikimedia Commons; p. 325 Wikimedia Commons; p. 328 Ablestock; p. 335 Ablestock; p. 336 Ablestock; p. 338 Ablestock; p. 341 Wikimedia Commons; p. 345 Ablestock; p. 350 Ablestock.

**Capítulo 11** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 353 (superior) Ablestock; p. 353 (inferior izquierda) Wikimedia Commons; p. 353 (inferior

centro) Wikimedia Commons; p. 353 (inferior derecha) Wikimedia Commons; p. 355 Wikimedia Commons; p. 356 Wikimedia Commons; p. 357 Sean Spregue, Panos Pictures; p. 359 Wikimedia Commons; p. 361 Wikimedia Commons; p. 362 (superior) Wikimedia Commons; p. 362 (inferior) United Media/United Feature Syndicate, Inc.; p. 364 Wikimedia Commons; p. 368 Ablestock; p. 370 Wikimedia Commons; p. 374 © Zits Partnership. Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate; p. 375 Ablestock; p. 380 Wikimedia Commons; p. 382 Ablestock.

**Capítulo 12** Entrada de capítulo, Wikimedia Commons; p. 385 (superior) Photos.com; p. 385 (inferior izquierda) Ablestock; p. 385 (inferior centro izquierda) Ablestock; p. 385 (inferior centro derecha) Ablestock; p. 385 (inferior derecha) Ablestock; p. 386 Ablestock; p. 392 Ablestock; p. 394 "© Zits Partnership. Reimpreso con autorización especial de King Features Syndicate"; p. 395 Ablestock; p. 397 Wikimedia Commons; p. 398 Universal Pictures, Photofest; p. 401 Wikimedia Commons; p. 402 Wikimedia Commons; p. 404 Wikimedia Commons; p. 405 Wikimedia Commons; p. 409 Ablestock; p. 410 Wikimedia Commons; p. 414 Wikimedia Commons.

**Capítulo 13** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 417 (superior) Ablestock; p. 417 (inferior izquierda) Ablestock; p. 417 (inferior centro izquierda) Ablestock; p. 417 (inferior centro derecha) Ablestock; p. 417 (inferior derecha) Ablestock; p. 421 Ablestock; p. 422 Wikimedia Commons; p. 430 Wikimedia Commons; p. 434 BLONDIE-KING FEATURERS SYNDICATE; p. 435 Wikimedia Commons; p. 441 Ablestock; p. 442 Ablestock; p. 446 Ablestock; p. 451 Ablestock.

**Capítulo 14** Entrada de capítulo, Ablestock; p. 455 (superior) Ablestock; p. 455 (inferior izquierda) Ablestock; p. 455 (inferior centro) Ablestock; p. 455 (inferior derecha) Ablestock; p. 456 Wikimedia Commons; p. 457 Wikimedia Commons; p. 458 Wikimedia Commons; p. 460 Wikimedia Commons; p. 461 Betty Press, Woodfin Camp & Associates; p. 462 Wikimedia Commons; p. 464 (izquierda) Wikimedia Commons; p. 464 (derecha) N. Hashimoto, Corbis/Sygma; p. 465 Ablestock.

## Figuras, tablas y texto

**Capítulo 1 Figura 1.1** Goldschneider/Goldschneider (1994): Leaving and returning home in 20th century America. *Population Bulletin 48 (4)*; U.S. Bureau of the Census (2003); **Tabla 1.2** Gallup Survey (1990). Cortesía de Gallup Poll; **Tabla 1.3** U.S. Bureau of the Census (2005); Arnett & Taber (1994); **Tabla 1.4** United Nations Economic Commission for Europe (2005); Population Reference Bureau (2000); **Página 3** Chinas (1991); **Página 4** Hollos & Leis (1989); **Página 11** Page (1999, pp. 18, 20); **Página 17** Arnett, J. J. (2004a). Emerging Adulthood: The Winding Road De the Late-Teens Through the Twenties.

**Capítulo 2 Figura 2.2** Nottelmann, Sussmann *et al.* (1987): Gonadal and Adrenal Hormone Correlates of Adjustment in Early Adolescence, in Lerner & Fochs (eds.) *Biological Psychological Interactions in Early Adolescence.* © 1987 Lawrence Erlbaum & Associates. Reimpreso con autorización.; **Figura 2.3** Adaptada de Grumbach *et al.* (1974): *Control of the Onset of Puberty.* Nueva York: John Wiley & Sons, Inc. Reimpreso con autorización de Williams & Wilkins a nombre del autor.; **Figura 2.4** "Growth in height for average males and females", de HUMAN GROWTH, vol. 2, by Falkner & Tanner. Copyright © 1978 por Plenum Publishing. Con la gentil autorización de Springer Science and Business Media; **Figura 2.5** Adaptado de Grumbach *et al.* (1974): *Control of the Onset of Puberty.* New York: John Wiley & Sons; **Figura 2.8** "The decline in the age of menarche in Western countries", por Eveleth, P.B.; Tanner, J.M., de WORLDWIDE VARIATION IN HUMAN GROWTH. Copyright © 1990 por Cambridge University Press. Reimpreso con la autorización de Cambridge University Press; **Figura 2.10** "Age of Menarche in relation to socioeconomic status in various countries", por Eveleth, P.B.; Tanner, J.M., de WORLDWIDE VARIATION IN HUMAN GROWTH. Copyright © 1990 por Cambridge University Press. Reimpreso con la autorización de Cambridge University Press.; **Figura 2.11** Montemayor & Flannery, A Naturalistic Study of the Involvement of Children and Adolescents with Their Mothers & Friends. *Journal of Adolescent Research (4)* 3–14. Copyright © 1989 Sage Publications. Reimpreso con autorización de Sage Publications, Inc.; **Página 42** Nora Ephron (2000), *Crazy Salad: Some Things About Women,* pp. 2–4. Copyright © 1975. Nueva York, NY: Random House, Inc. Reimpreso con autorización de International Creative Management a nombre del autor; **Página 53** De *The Diary of a Young Girl, The Definitive Edition* por Anne Frank. Otto M. Frank & Mirjam Pressler, (eds.), traducción de Susan Massotty. Copyright © 1995 por Doubleday, división de Random House, Inc. Tomado con permiso de Doubleday, division de Random House, Inc.; **Página 56** Nora Ephron (2000), *Crazy Salad: Some Things About Women,* pp. 2–3. Copyright © 1975. Nueva York, NY: Random House, Inc. Reimpreso con autorización de International Creative Management a nombre del autor; **Página 58** De "Are You There, God? It's Me, Margaret", por Judy Blume. Copyright © 1970, 1991, Simon & Schuster.

**Capítulo 3 Figura 3.4** De: ADOLESCENCE, 10TH ed. por John W. Santrock. Copyright © The McGraw-Hill Companies, Inc. Reimpreso con autorización; **Figura 3.5** De: ADOLESCENCE, 10TH ed. por John W. Santrock. Copyright © The McGraw-Hill Companies, Inc. Reimpreso con autorización; **Tabla 3.2** Simulated items similar to those in the Wechsler Adult Intelligence Scale: Third Edition. Copyright © 1997 por The Psychological group, a Harcourt Assessment Company. Reproducido con autorización. Todos los derechos reservados.; **Página 70** Fragmento de "A Dedication to My Wife", in Collected Poems of T. S. Eliot 1909–1962. Copyright © 1936 por Harcourt, Inc. Copyright © 1964, 1963 por T. S. Eliot. Reimpreso con autorización del editor.

**Capítulo 4 Tabla 4.4** "View of Moral Issues by American and Indian Adolescents", por Stigler, J.W.; Schweder, R.A.; Herdt, G.S., de CULTURAL PSYCHOLOGY: ESSAYS ON COMPARTIVE HUMAN DEVELOPMENT. Copyright © 1990 por Cambridge University Press. Reimpreso con la autorización de Cambridge University Press.

**Capítulo 5 Figura 5.1** © 1999 *The Economist* Newspaper Ltd. Todos los derechos reservados. Reimpreso con autorización. Se prohiben reproducciones adicionales. www.economist.com; **Figura 5.2** Evans *et al.*, Teen Magazine Content, p. 105. *Youth & Society,* Sept. 1991. Copyright © 1991 Sage Publications. Reimpreso con la autorización de Sage Publications, Inc.; **Figura 5.3** Benbow & Stanley (1980): Sex Difference in Mathematical Ability, Factor or Artifact? Science (210) 261–1264. Reimpreso con autorización de los autores; Dr. Camilla Benbow; **Tabla 5.1** Datos cortesía de National Opinion Research Center (NORC): 1972–1982; 1994; **Tabla 5.3** "Creating Gender Equality: Cross-national Gender and Mathematical Performance", por David P. Baker & Deborah Jenkins-Jones, de SOCIOLOGY OF EDUCATION. Copyright © 1993 por American Sociological Association. Reimpreso con autorización.

**Capítulo 6** Figura 6.1 Zimmerman *et al.* (1997); **Tabla 6.2** Adaptada de Phinney & Devish-Navarro (1997); **Tabla 6.3** Basada en Phinney & Devich-Navarro (1994): *Bicultural Identity Orientations of African American Adolescents.* Ponencia presentada en la Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.; **Página 164** Octavio Paz (1985, p. 9), citado en Herdt & Leavitt (1998).

**Capítulo 7 Figura 7.1** "Changes in adolescent's daily interactions with their families ages 10-18", por Larson *et al.*, de DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 32. Copyright © 1996 por la American Psychological Association. Reproducido con permiso; **Figura 7.2** Adaptada de Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch (1994); **Figura 7.3** Adaptada de Granic, Dishion, and Hollenstein (2003); **Figura 7.4**

Adaptada de Iacovov, M.(2002).; **Figura 7.5** R. E. Emery, *Marriage, Divorce an Children's Adjustment (2/e),* p. 13. Copyright © 1999 Sage Publications. Reimpreso con autorización de Sage Publications, Inc.

**Capítulo 8 Figura 8.1** Youniss & Smollar (1985): Adolescent relations with mothers, fathers and friends, p. 294, fig. 8-2. University of Chicago Press. Reimpreso con autorización; **Figura 8.2** Adaptada de Larson & Richards (1998); **Figura 8.4** Tomada de Csikszentmilhalyi & Larson (1984): *Being Adolescent: Conflict & Growth in the Teenage Years*, p. 183. Copyright © 1984 por Basic Books, Inc. Reimpreso con autorización de Basic Books, a member of Perseus Books, L.L.C.

**Capítulo 9 Figura 9.1** "Proportions of adolescents at Tanner's stage 3 of maturity who have ever dated", tomado del artículo SEXUAL DEVELOPMENT, AGE AND DATING: A COMPARISON OF BIOLOGICAL AND SOCIAL INFLUENCES UPON ONE SET OF BEHAVIORS por Dornbusch *et al.* Copyright © 1981 por CHILD DEVELOPMENT. Reimpreso con autorización por Blackwell Publishing.; **Figura 9.2** Adaptada de Sternberg (1988), p. 122; **Figura 9.7** Adaptado de Bankole *et al.* (2004).; **Tabla 9.1** Sprecher (1994): Two Sides to the Breakup of Dating Relationships. *Personal Relationships (1):* 199–122. Reimpreso con autorización de Blackwell Science; **Tabla 9.2** Basada en Hatfield y Rapson (2005); **Tabla 9.4** Tomada de LOVE AND SEX: CROSSCULTURAL PERSPECTIVE por Elaine Hatfield & Richard L. Rapson. Publicada por University Press of America. Copyright 2005 por Elaine Hatfield & Richard L. Rapson. Reimpreso con autorización de los autores; **Página 307 (Tabla)** Basada en Weinstock & Cates (2004).

**Capítulo 10 Figura 10.1** Tomada de D. Tanner (1972): *Secondary Education.* New York: Macmillan; **Figura 10.4** Steinberg/Dornbusch (1991): Negative Correlates of Part-time Employment During Adolescence. *Replication and Elaboration. Developmental Psychology 27:* 304–313, fig. 1. Copyright © 1991 The American Psychological Association. Reimpreso con autorización; **Tabla 10.4** "Professors Bring Material to Life" Profesores calificados por los estudiantes en una escala de 60 a 100. Basada en la *Princeton Review* (2005).

**Capítulo 11 Tabla 11.1** Aronson *et al.*, Generational Differences in Early Work Experience and Evaluations (Mortimer/Finch eds.) de *Adolescents, Work and Family: An Intergenerational Approach,* pp. 25–26, Tabla 2.10. Copyright © 1996 Sage Publications. Reimpreso con autorización de Sage Publications, Inc.; **Página 368** Reimpreso con autorización de The Free Press, división de Simon & Schuster Adult Publishing Group, de *Teaching New Basic Skills: Principles for Education Children to Thrive in a Changing Economy* por Richard J. Murnane and Frank Levy. Copyright © 1996 por Richard J. Murnane and Frank Levy.

**Capítulo 12 Figura 12.2** "Adolescents responses to cigarette ads", tomado de ADOLESCENTS RESPONSES TO CIGARETTE ADVERTISING: EXPOSURE, LIKING AND THE APPEAL OF SMOKING por J. J. Arnett & Terhanian. Copyright © 1998 por TOBACCO CONTROL, Vol. 7, No. 2. Reproducido con permiso de BMJ Publishing Group; **Figura 12.3** Kaiser Family Foundation (1999). Reimpreso con autorización; **Figura 12.4** U.S. Census Bureau, 1999 (corregido en U.S. Census 20 de marzo de 2000).

**Capítulo 13 Figura 13.3** Tomada de Bachman *et al.* (1996), p. 248. Transitions in Drug Use During Late Adolescence and Young Adulthood in J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Peterson (comps.): *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains & Context,* pp. 111–140. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates. Reimpreso con autorización; **Figura 13.4** Monitoring the Future (2005); **Figura 13.6** Henggeler, Scott W. *Treating Serious Anti-Social Behavior in Youth: The MST Approach.* Washington, DC: Office of Juvenile and Delinquency Prevention, mayo de 1997; **Figura 13.8** World Health Organization, 1997–1999. World Health Statistics Annual; **Tabla 13.1** Tomada de "Living with 10-to 15-year Olds, A Parent Education Curriculum". Copyright © 1984 Center for Early Adolescence. Reimpreso con autorización; **Página 441** Reimpreso con autorización del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (Copyright 2000). American Psychiatric Association.

# Índice onomástico


## A

Aber, J. L., 327
Abma, J., 302–3, 306
Abrams, C., 328
Abreau, J. M., 154
Abwender, D., 85
Achenbach, T. M., 189
Acierno, R., 229, 230
Adair, E., 296
Adams, G. R., 165, 179, 180, 189, 262
Adams, M. S., 24
Adan, A., 333
Addy, C. L., 39
Adegoke, A., 57
Adelson, J., 69, 126–127, 128, 212
Adler, N. E., 302, 305
Afzal, A., 119
Aguirre International, 381
Ainette, M. G., 250
Ainsworth, B. F., 39
Ainsworth, M., 210
Alan Guttmacher Institute (AGI), 297, 301, 302
Albino, A., 437
Aldava, J. F., 17, 280
Alexander, B., 310, 431
Alexander, K., 342
Alfieri, T., 148
Alipuria, L., 183, 184
Allahar, A. L., 263, 461
Allen, F. L., 264, 265
Allen, J., 171, 193, 210, 211, 220
Allen, J. P., 172, 210, 211, 216
Allin, J. D., 89
Allison, S., 230
Al-Mateen, C. S., 119
Almeida, D., 171
Alpert, A., 261
Alsaker, F. D., 39, 110, 201, 247, 274, 320, 386, 455
Altermatt, E. R., 250
Alwin, D. F., 109, 205, 215, 1090
Amato, P., 225
Amato, P. R., 224, 225
American Association of University Women, 167
American Council on Education, 347
American Psychiatric Association, 441, 447
AmeriCorps, 381
Anderson, A., 329
Anderson, A. E., 450
Anderson, A. L., 423
Anderson, C. A., 398
Anderson, E. R., 53
Anderson, H. A., 335
Anderson, J. E., 302–3, 306
Anderson, L. L., 398
Anderson, R. E., 407, 408, 410
Anderson, T., 59
Andrew, W., 53, 214
Andrews, J., 171, 444
Anrensman, E., 75
Anstine, P., 426
Apel, R., 364
Appell, L. W. R., 54
Aptekar, L., 232
Apter, T., 244
Aquilino, W. S., 107, 199, 216, 224, 225, 290
Aral, S., 308
Aranjo, K., 290
Archer, S. L., 181, 182, 396, 3963
Archibald, A. B., 35, 37, 43, 44, 45, 48, 54
Arehart, D. M., 180
Aristotle, 5, 128, 172
Armstrong, D. G., 324
Arnett, J., 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 25, 28, 29, 39, 41, 52, 79, 82, 87, 101, 104, 106, 107, 108, 111, 116, 118, 125, 128, 138, 147, 166, 172, 179, 181, 183, 185, 190, 194, 201, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 225, 228, 245, 258, 262, 263, 265, 266, 287, 292, 301, 302, 305, 306, 316, 320, 321, 322, 323, 335, 338, 342, 344–45, 348, 353, 371, 375, 376, 386, 388, 389–91, 392, 393, 394, 402, 404, 405–6, 406, 413, 417, 418, 420, 425, 430, 433, 436, 437, 455, 461, 463
Arnold, M. L., 122
Aronson, P., 363, 364
Aronson, P. J., 359
Ary, D., 432
Asakawa, K., 336
Asencio, M., 111, 200, 207, 210, 215
Asendorpf, J. B., 418
Ashburn, L., 24
Ashcraft, M. H., 76, 79
Asher, J., 260, 261
Asher, S., 260
Asher, S. R., 189, 261
Ashford, L., 308
Asquith, R., 214
Asteline, R. H., 443
Astone, N. M., 17, 224
Astrachan, A., 154
Atkins, R., 117
Atkinson, M., 267
Augustine, Saint, 5
Austin, A. M., 426, 433
Avigad-Spitz, L., 199
Axelsson, L., 377
Ayers-Lopez, S., 240

## B

Baartman, H. M., 121
Bachman, J. G., 22, 167, 171, 172, 186, 245, 246, 363, 364, 381, 423, 433, 436
Baddeley, A., 78
Baden-Powell, R., 112
Badger, S., 17, 459
Bahne, J., 295
Bailey, B. L., 110, 264, 276, 277, 455
Bain, S. K., 89
Baird, A. A., 173
Baker, D. P., 158
Baker, L., 447
Baker-Sennett, J., 97
Bakken, L., 180, 182
Balikei, A., 74
Balle-Jensen, L., 39, 201, 292, 301, 302
Ballentine, L. W., 145, 146
Baltes-Gotz, B., 195
Bámaca, M. Y., 168
Bamberger, M., 18
Bandura, A., 143, 144, 147–148, 245, 387
Bankole, A., 309
Banks, R., 18
Barbarin, O., 228
Barbec, A., 295
Barber, B. K., 194, 327, 418
Barber, B. L., 246, 248, 327
Barh, H. D. M., 109
Barker, E. T., 172, 174
Barkley, R. A., 341
Barling, J., 359, 362
Barnes, J., 93
Barrantes, D., 390
Barrera, M., 432
Barrio, C., 127, 440
Barrior, L., 329
Barry, D., 139
Barry, H., 16, 18, 20, 49, 53, 131, 199–200, 207, 215, 216, 219, 241, 252, 253, 256, 274, 279, 300, 316, 354, 355, 437
Barsalou, L. W., 81
Bartholet, J., 456
Barton, P. E., 342, 343, 344, 369
Basow, S. A., 145, 148, 152
Basseches, M., 72, 73
Bates, J. E., 229, 230, 250, 260
Battaglia, D. M., 283
Baugher, M., 445
Bauman, K. F., 248
Baumeister, R. F., 53, 183
Baumrind, D., 59, 60, 201, 203, 204, 206, 207
Bayley, B. K., 266, 303, 304
Bayley, N., 89
Beach, F., 291, 293, 294
Beam, M. R., 433
Beck, K. H., 422
Becker, A. E., 412
Becker, E., 104
Bede, A. V., 301
Bednar, R. L., 171
Bee, H., 40
Beebe, T., 379, 380
Beery, S., 85
Begg, D. J., 436
Bell, A., 299
Bell, K., 211
Bell, K. L., 210, 211
Bell, R., 33, 43, 149, 194, 212, 249, 253, 258, 277, 278, 283, 288, 289, 298, 308, 333, 444, 446
Bellah, R. N., 17, 106, 109, 114, 115, 128, 167, 183
Belsky, J., 53, 211
Bem, S. L., 148–49, 150
Ben-Amos, I. K., 6, 358
Ben-Avie, M., 329
Benbow, C. P., 156, 340
Benedikt, R., 447
Ben-Eliahu, E., 151
Benenson, J. F., 244
Benrdt, T., 243
Bensley, L. S., 230
Benson, M., 179
Benthin, A. C., 437
Bentovim, A., 230
Berg, D. H., 340
Bergen, H. A., 230
Bergeron, L., 445
Berman, S., 307
Berndt, T., 243, 250
Berndt, T. J., 144, 167, 237, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 255, 258, 260, 327, 328
Bernhardt, J. M., 403
Berry, J. W., 96, 97
Berry, V., 402, 403
Berthiaumec, C., 445
Berzonsky, M. D., 179
Best, C. L., 229, 230
Best, D. L., 150, 159
Best, K., 443
Betts, N. M., 30
Beuring, T., 435

Beyers, W., 87
Beyth-Marom, R., 83
Bhadha, B. R., 115, 185
Bhana, A., 172
Bhapkar, M., 43, 45, 48, 49
Biafora, F., 423
Bianchi, S. M., 157, 345–46
Biener, L., 405
Bierman, K., 254
Bierman, K. L., 262
Biglan, A., 432
Billson, J. M., 153
Billy, J., 296
Binet, A., 89
Birmaher, B., 440
Birmaher, N. D., 57
Bjarnason, T., 377
Bjorge, T., 40
Bjorkheim, J. O., 193
Blackstone, A., 297
Blaich, C. F., 348
Blain, M. D., 240
Blakeslee, S., 225
Blanchard-Fields, F., 81
Blaske, D. M., 431
Blasko, D. G., 70
Bleske-Rechek, A., 340
Block, J., 167, 425–26, 443
Block, J. H., 443
Bloom, D. E., 317
Bloom, M., 379
Blue, J. H., 35
Blum, H. M., 226
Blum, R., 147, 193, 435, 488
Blum, R. W., 296
Blum, R. W. M., 435
Blume, J., 58
Blumenthal, J., 94
Blumler, J. G., 388
Blyth, D., 58, 169, 199, 200, 327
Bobrow, R. S., 299
Bockting, W. O., 288
Boehke, K., 389
Boergers, J., 248, 253
Bogenschneider, K., 229, 332, 432–33, 434
Bois-Reymond, M., 292, 293
Boivin, M., 190
Boli, J., 217
Bond, L., 13, 171, 330, 426
Bongers, L. L., 418, 437
Bonino, S., 359
Bonkowski, S. E., 226
Bookwala, J., 381
Boone, T. L., 306
Booth, M., 321, 457
Bops, H., 261
Borduin, C., 229
Borduin, C. M., 431
Boreen, J., 82
Borkowski, J., 303, 305
Borman, R., 198
Bornstein, M. H., 204, 240
Bostic, J. Q., 443, 444
Bosworth, K., 330
Botcheva, L., 127, 129, 440
Botvin, M., 249
Bouchey, H. A., 166, 240
Bourdony, C., 43, 45, 48, 49
Bowers, W. A., 447, 450
Bowie, W. R., 301
Bowlby, J., 210
Bowman, S., 39
Boy Scouts of America, 113
Boyadijieva, S., 450
Boyatzis, C. J., 101
Boyd, D. R., 122
Boyer, E., 326
Boyesen, M., 326
Boylan, M., 445
Boyle, M. H., 226
Boyle, P., 39, 40, 301, 302, 303, 305, 311, 344, 369
Boyson, A. R., 402
Braccy, J. R., 168
Bradburn, N. M., 21, 22
Bradford, K., 194, 225
Brake, D., 397
Brake, M., 262, 263, 264, 266, 267, 388, 401
Brame, R., 364
Branch, A. Y., 379
Brand, E., 201
Brand, S., 169, 171, 175, 328, 329, 333
Brandtstadter, J., 195
Bray, J., 227
Brender, A., 317
Brener, N., 329
Brener, N. D., 39
Brennan, R. T., 57
Brent, D. A., 440, 443, 444, 445
Bresnick, S., 166
Breton, J. J., 445
Brewer, R., 304
Brezina, T., 430
Bridges, L., 117
Briere, 230, 231, 230
Briggs, C. L., 22
Britto, P. R., 303
Broca, P., 79
Brodie, M., 388, 408
Brody, G. H., 199
Brody, N., 92
Bronfenbrenner, U., 25–26
Bronstein, P., 328, 332
Brook, D., 425, 426
Brook, D. W., 434
Brook, J., 434
Brook, J. S., 425, 426, 434, 447
Brooks, J., 329, 332, 333, 334, 335, 338, 339
Brooks, L., 436
Brooks-Gunn, J., 13, 35, 37, 43, 44, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 166, 171, 295, 303, 305, 343, 441, 443
Brown, A. C., 199
Brown, B., 147, 240, 249, 254, 255, 256, 282, 334
Brown, B. B., 207, 245, 248, 251, 254, 255, 258, 259, 266, 274, 281, 282, 332, 363, 433
Brown, J., 390, 407
Brown, J. D., 145, 301, 386, 389, 390, 391, 394, 399
Brown, L. M., 174, 175
Brown, M., 17
Brown, R. T., 341
Browne, K. D., 396
Bru, E., 326
Bruce, J., 79, 134, 159, 183, 323, 463
Bruer, J. T., 81
Brumberg, J. J., 50, 54, 140, 141, 146
Bryant, A. L., 436
Bryant, B. K., 259
Bryk, A. S., 343
Buchanan, C., 328
Buchanan, C. M., 172, 213, 224, 225, 226, 229, 343, 433
Buchanan, M., 304
Buchmann, D. D., 397, 398
Bucholz, K. K., 441, 442
Buckley, T., 49
Buhrmester, D., 198, 201, 216, 238, 239, 242, 258
Buhs, E., 261–62
Bukowski, A. L., 260, 261
Bukowski, W. M., 243, 259
Bull, C. A., 171
Bullock, W. A., 397, 398
Bumpass, L., 287
Burbank, V., 108, 109
Burbank, V. K., 23, 50, 134, 183, 184, 188, 268, 300
Burkam, D. T., 227
Burkhardt, K. J., 75
Burks, V. S., 260
Burn, S. M., 143
Burns, G. L., 147
Burns, J., 450
Burra, N. B., 458
Burrow, A. L., 92
Bursuck, W. D., 418
Burton, L. M., 230
Busch-Rossnagel, N. A., 207
Bush, P. J., 248
Bushman, B. J., 395–96
Bushway, S. D., 364
Buss, D., 284–85
Buss, D. M., 150, 291
Bussey, K., 143, 144, 147–148, 245
Buston, K., 298
Bynner, J., 16
Byrne, D., 85
Byrnes, J. P., 71, 83, 84

## C

Cadger, M., 267
Cairns, R., 246, 343
Caldwell, C. H., 426
Calvete, E., 443
Campbell, B., 288
Campos, A., 154
Canetto, S. S., 445
Cantor, J., 395, 396
Capaldi, D., 227, 332
Capaldi, D. M., 304, 418
Caplow, T., 109
Cappell, C., 229
Carbery, J., 238
Cardeñosa, O., 443
Carlin, J. B., 330
Carlo, G., 193, 210
Carlsmith, J., 227
Carlsmith, J. M., 275
Carlson, V., 111, 200, 207, 210, 215
Carlston, E. A., 211
Carnegie Council on Adolescent Development, 229
Carpendale, J., 179
Carr, T. H., 77
Carroll, A., 203
Carson, D. K., 208
Carson, T., 109
Carver, K., 275, 280, 288
Case, R., 80
Cash, T. F., 147, 171
Cashmore, J., 115
Caspi, A., 53, 57, 89, 171, 172, 222, 430, 442
Casteel, M., 77
Castellano, J. A., 339
Castellano, T. C., 435
Castelli, J., 116, 117
Casten, R., 228, 337
Castillo, K. D., 183
Catalano, R., 433
Catalano, R. E., 13
Cates, W., 307
Cattelino, E., 359

Cauce, A. M., 231, 334
Cauffman, E., 82–83, 83, 84, 280
Cavanagh, S., 245, 250
Cejka, M. A., 155
Celebucki, C., 296
Centers for Disease Control (CDC), 291
Centers for Disease Control and Prevention (CDCP), 41, 289, 300, 303, 306, 308
Chadwick, B. F. A., 109
Chalk, R., 193, 212
Chalmers, D., 70
Chan, M. M. C., 45
Chandler, M. J., 165, 186
Chanes, C. W., 461
Chang, K. S. E., 45
Chang, L., 459, 460
Chao, R., 207, 215, 337
Chase, W. G., 81
Chase-Lansdale, P. L., 225, 305
Chassin, L., 53
Chaves, M., 117
Chen, C., 171, 335, 336
Chen, J., 250
Chen, S., 231, 324
Chen, X., 297, 459, 460
Cherlin, A. J., 198, 225, 226, 230
Chessor, D., 334
Cheung, A. H., 443, 444
Chi, M. T. H., 71, 81
Chiddix, S., 155
Chien, Z., 204
Childers, K. W., 145
Children's Defense Fund, 333
Chilman, C., 289, 301
Chilman, C. S., 288
Chinas, L., 3, 134, 135, 241
Chisholm, L., 16, 79, 218, 287, 338
Chiu, G. Y., 107
Cho, J. W., 459
Cho, L. J., 459
Choi, J. W., 166
Chowdhury, A., 208
Christensen, M., 266, 303, 304
Christopherson, P. G., 180
Chronicle of Higher Education, 337
Chrousos, G. P., 35
Church, R., 317, 319
Chyi-In, W., 229
Ciano-Federoff, L. M., 232
Cicchetti, D., 230
Cillessen, A. H. N., 259
Civic, D., 301, 306
Claes, M., 53, 193, 403
Clairano, S., 359
Clark, B., 347
Clark, C. A., 116
Clark, E., 440
Clarke, G. N., 444
Clark-Lempers, D. S., 245
Clasen, D., 249
Clauson, J., 328
Clay, A., 266
Clay, R. A., 341
Clay, W., 337
Clifford, B. R., 389
Clifford, E., 342, 343
Cline, R. J., 301
Clingempeel, W., 201, 228
Clingempeel, W. G., 53
Clinkenbeard, P. R., 339
Clore, G. L., 284
Cobbs, G., 167
Codon, R., 412
Cohan, C. L., 287
Cohen, B. M., 173
Cohen, D., 443
Cohen, J., 158, 284
Cohen, L. R., 428
Cohen, P., 445, 447
Cohn, D., 109
Coie, J., 250, 259–60, 260, 303
Coie, J. D., 304
Colby, A., 23, 121, 122
Cole, H., 211
Cole, M., 72, 74, 97
Coleman, E., 288
Coleman, J., 220, 329
Coleman, M., 198
Coleman, M. C., 227, 228, 341
Coles, R., 288
Collins, B. E., 301
Collins, L. M., 57
Collins, W., 53, 214
Collins, W. A., 25, 53, 201, 203, 204, 205, 210, 211, 213, 214, 217, 240, 280, 282
Colom, R., 79
Colten, M. E., 443
Colyar, J., 201
Comeau, N., 436
Comer, J. P., 332
Compas, B. E., 13, 166, 441, 444
Comstock, G., 387
Conaway, L. P., 230
Condon, R. G., 23
Cone, L. T., 431
Conger, J. J., 37
Conger, R., 332, 443
Conger, R. D., 59, 229
Conklin, H. M., 79
Connell, J., 342, 343
Conner, E., 403
Connolly, G., 296
Connolly, J., 245, 258, 275, 277, 290, 297
Connolly, J. A., 244
Constable, P., 457
Conway, K. M., 443
Cook, M., 342
Cooney, T. J., 324
Cooney, T. M., 225, 226, 302
Cooper, C., 181
Cooper, C. R., 240
Cooper, K. J., 319
Cooper, M. L., 301, 437
Cope-Farrar, K., 399
Copeland, L. A., 167
Corrado, S. P., 39, 40
Costa, F., 296
Costa, F. M., 418
Costa, L., 309
Costanzo, P., 251
Cota-Robles, S., 166
Côté, J., 14, 51, 180, 263, 461
Cover, J., 198
Cowan, N., 78
Cox, C., 58
Coy, K. C., 25, 213
Coyl, D. D., 266, 303, 304
Coyne, S., 395–96
Crago, M., 447
Craig, W., 275, 277, 290, 297
Cram, F., 295
Craven, R., 334
Crawford, I., 442
Crawford, M., 292, 294, 295
Crawford, S., 309
Creasey, G., 282
Crick, N. R., 253
Crider, D. M., 118
Crocker, J., 155, 168
Crocket, L. J., 296, 302
Crockett, L. H., 294, 309
Croninger, R., 297
Crosby, L., 304
Crosby, R. A., 310
Crosnoe, R., 245, 250, 326
Cross, S. E., 164
Crosswhite, E. J., 324
Crouter, A. C., 143, 239
Crowe, P. A., 196, 241
Crowley, S. L., 443
Cruce, T. M., 348
Crump, A. D., 296
Csikszentmihalyi, M., 24, 172–73, 173, 188, 258, 284, 336
Cullen, F. T., 298
Cummings, K. M., 405, 406, 423, 440, 463
Cunegatto Marques, J., 242
Cunningham, P. B., 431
Cureton, J., 348
Curnow, C., 40
Currie, D., 145, 146, 389
Curry, J. F., 441, 442
Curtis, J., 375
Cutler, G. B., 35
Cutrona, C. E., 190
Cyr, M., 230
Cyranowski, J. M., 443

## D

Dahl, R., 57
Dahlberg, F., 354
Dailard, C., 311
Damico, S., 256
Dandoy, A. C., 229
Daniel, A. E., 229
Daniels, D., 205
Danish, S. J., 249
D'Arcy, H., 296
D'Ari, A., 332
Darling, N., 202, 203, 207
Darlington, Y., 199, 225
Daroch, J. E., 296
Darroch, J. E., 306, 310
Das, R., 260
Dasen, P. R., 96, 97
Datteri, D. L., 283
D'Augelli, A. R., 299
Davidson, J., 339, 444
Davies, D. R., 198
Davies, S. L., 403
Davis, B., 261, 402
Davis, D., 18, 20, 21, 284
Davis, D. A., 23, 28, 119, 294, 302, 410, 412, 457
Davis, J., 102
Davis, J. A., 299
Davis, K., 211
Davis, L., 299
Davis, M. H., 278
Davis, S., 18, 20, 21
Davis, S. S., 23, 28, 119, 294, 302, 410, 412, 457
Davis, W., 83, 84
Davis-Kean, P. E., 203
De Bois-Reymond, M., 240
De Fruyt, F., 418
De Li, R., 437
De Lisi, R., 85
De may, L., 121
De Vries, B., 125
De Vries, H., 248
De Wilde, E. J., 445

DeBaryshe, K., 332
Deberard, M. S., 346
Degirmencioghu, S. M., 245, 246, 248
Deihl, L. M., 168
Deike, R. C., 168
Dekel, R., 231
Dekovic, M., 261
Delaney, C., 54
DeLisi, R., 150
Dell, M. L., 118
Demorest, A., 70
Dempster, N. W., 77
Dengel, D. R., 40
Denner, J., 154
Depner, C. E., 226
Deschamps, J. C., 165
Deshler, D., 340
Deshler, D. D., 340
Desmaris, S., 375
Desmond, R., 387
Deth, Van R., 448, 449
Detzer, M. J., 288
Deutsch, J. K., 266, 267
Devich-Navarro, M., 184, 246
Dey, E. L., 157, 345, 346, 348, 376
Deyhle, D., 187
Dias, M. G., 125
Diaz, E., 339
Diaz, R., 243, 296
Dick, D. M., 57
DiClemente, R. J., 310, 403
Dieckstra, R., 445
Diehl, M., 72
Dight, R., 436
DiGuiseppi, C., 330
Dill, K. E., 398
Dinges, N. G., 186
Dingle, H., 267
Dion, K. K., 285
Dion, K. L., 285
Dionne, E. J., Jr., 311
Dishion, T., 434
Dishion, T. J., 185, 194, 213, 261, 426, 428, 431, 433
DiTommaso, E., 189, 190
Dittius, P. J., 296
Diversi, M., 232
Dmitriva, J., 171
Do, S. H., 307
Dodd, J. M., 186
Dodge, K. A., 229, 230, 250, 259, 260, 428
Doherty, J. A., 301
Dominick, J. R., 402
Donnellan, M. B., 171
Donovan, D. M., 436
Donovan, J. E., 296, 418, 436
Dooley, D., 377
Dorn, L. D., 13, 23, 35, 38, 46–47, 57
Dornbusch, S., 202, 203, 207, 227, 342
Dornbusch, S. M., 203, 204, 207, 275, 332, 333, 363
Dossey, J. A., 324
Douglass, C. B., 218, 287, 376, 430
Douvan, E., 212
Dovidio, J. F., 403
Dowda, M., 39
Downes, B., 147, 488
Doyle, A. B., 240
Dreyer, P., 289
Drinkwater, B. L., 40
Drop, M. J., 248
Dryfoos, J. G., 426
Dubas, J. S., 194
DuBois, D., 168, 169, 171, 175, 333
DuBois, D. L., 167, 171, 172, 244, 245
Ducharme, J., 240
Duckett, E., 228, 244
Dudley, J. R., 226
Duemmler, S. L., 211
Duffy, M., 145
Duke, L., 152
Duke, P., 275
Dumas, T., 328, 329
Dunbar, N., 154
Dunbar, S. L., 332
Duncan, P., 328, 332
Dunham, R., 183
Dunlop, L. C., 59
Dunn, D. W., 396
Dunn, J., 205
Dunphy, D., 251, 258
DuPont, S., 184, 185, 246
Durham, M. G., 145, 146
Duvander, A. E., 287
Dworkin, J., 209, 242
Dworkin, J. B., 213
Dykers, C., 145
Dymek, M., 450

## E

Eagly, A. H., 155, 157
Earls, F., 57
Easton, J., 284
Eaton, D., 329
Eccles, J., 332, 334
Eccles, J. S., 172, 203, 213, 327, 328, 332, 333, 336, 341, 342
Edelbrock, C., 189
Eder, D., 70, 147, 167
Edwards, C. P., 20, 106, 134, 165, 167, 198, 199, 206, 207, 355
Egeland, B., 211
Ehiri, J. E., 309
Ehrenberger, M. F., 199
Eichorn, D. H., 38
Eisenberg, N., 85–86
Eisert, D. C., 84
Eisner, M., 41, 395, 427, 428, 437, 463
Eitel, P., 436
Eitel, S., 333
Ejere, H. O. D., 309
Elder, G., 222–23
Elder, G. H., Jr., 58, 59, 222, 245, 250, 326
Elkind, D., 71, 86, 118, 167
Ellicott, A. M., 195
Elliott, G. R., 17
Ellis, B. J., 53
Embry, L., 231
Emerson, M., 305
Emerson, R. A., 403
Emery, R. E., 194, 220, 225, 226, 433, 444, 450
Emily, M., 78
Emmen, M., 87
Emmons, C., 329
Emslie, G. J., 443, 444
Engeland, A., 40
Engels, R. C. M. E., 248, 261, 267
Enright, R. D., 9
Epstein, J., 333
Epstein, J. L., 332
Erbring, L., 409
Erdley, C. A., 259, 262
Erickson, L. D., 194
Ericsson, K. A., 40
Eriksen, M. P., 406
Erikson, E., 14, 75–179, 182–83, 252
Eron, L. D., 395–96, 396
Espclage, D. L., 330
Espin, O. M., 154
Espinosa, A., 184, 185
Espnes, G. A., 169
Estrin, H. M., 307
Ethier, K. A., 301
Eun, B. L., 48
Evans, E., 333
Evans, E. D., 145, 146, 341
Evans, K., 449, 450
Eveleth, P. B., 11, 23, 43, 45, 47, 48, 49
Ewell, K., 85
Ey, S., 13, 166, 441, 443
Eyre, S. L., 169, 295

## F

Facio, A., 17, 460
Fagan, P. J., 450
Fagot, B. I., 304
Faludi, S., 153
Farber, S. L., 442
Farina, A., 147
Farmer, M., 122
Farrell, A. D., 249
Farrington, D., 436
Farrington, D. P., 418, 436, 437, 443, 450
Farruggia, S. P., 171
Farver, J. A., 185
Farver, J. A. M., 115
Faust, R., 424
Featherman, D., 333
Fechan, M., 418
Feder, M., 295
Federal Bureau of Investigation, 428, 440
Feeney, J. A., 195, 199
Fegley, S., 379
Fehr, B., 284
Feinberg, M., 206
Feiring, C., 200, 211, 258, 274, 276, 280, 281
Feldhaufer, H., 172, 213
Feldman, R. S., 195
Feldman, S., 114
Feldman, S. S., 17, 204, 207, 280, 290, 296, 459
Felix, R., 267
Felmle, D. H., 284
Felner, R., 169, 171, 175, 333
Ferguson, L. L., 246, 343
Ferguson, S. A., 419, 421, 422, 462
Fergusson, D. M., 211, 303, 425
Ferreira, M., 201, 203, 205, 213, 214
Ferrier, M. B., 153
Fetter, M. D., 255
Figueira-Mcconough, J., 337
Finch, M., 363, 365, 366
Fine, M., 295
Finkelhor, D., 230, 408
Finkelstein, J. S., 443
Finkelstein, J. W., 35, 42, 43, 300
Finken, L. L., 419
Finley, G. E., 92
Finnegan, J., 426
Fischer, E. F., 281
Fischer, J. L., 244
Fischer, K. W., 69
Fischoff, B., 83, 84
Fisher, B., 298
Fisher, J. D., 306
Fisher, L. A., 248
Fisher, M., 56, 450
Fisher, P. A., 204
Fisher, W. A., 301, 306
Fitness, J., 284
Fitzgerald, D. P., 87

Fitzgerald, F. S., 264
Fitzgerald, P., 306
Flament, M. F., 443
Flammer, A., 39, 110, 201, 247, 274, 320, 386, 455
Flanagan, C., 127, 129, 172, 213, 328, 380
Flanagan, C. A., 379, 380
Flannery, D. J., 52
Flavell, J. H., 67, 71, 84
Flay, B., 435
Fleming, M., 39, 40, 443
Fletcher, G. J. O., 284
Fletcher, M. A., 440
Flickinger, S., 228, 337
Flisher, A. J., 172
Flores, B., 393, 397, 398
Flores-Mendoza, C., 79
Flowers, P., 298
Flynn, C., 261
Foehr, U. G., 386, 388, 390, 391, 393–94, 402, 404, 407, 408, 409
Fombonne, E., 442
Ford, C., 291, 293, 294
Ford, C. M., 398
Ford, K., 300
Fordham, S., 255, 337
Forkel, I., 442
Forrest, J. D., 301, 302
Forster, J., 426
Fowler, J. W., 118
Fraleigh, M., 207, 332, 333
Frank, A., 18, 53
Frank, E., 443
Frankel, L., 56, 57
Franz, W., 305
Franzoni, S. L., 278
Fraser, S., 92
Freedle, R. O., 92
Freedman, J. L., 395, 396
Freedman, R., 358
Freeman, H. S., 227
Freeman, J. G., 340
Freire, A., 71
French, D. C., 239, 242, 253
French, H. W., 325
French, M., 137
French, S., 147, 446
French, S. E., 327
French, T., 315
Freud, A., 12, 13, 212
Freud, S., 210, 265
Frick, P. J., 418
Friedman, L., 158
Friedman, R., 334
Friend, M., 341
Frieze, I. H., 381
Frith, H., 294
Frith, S., 262, 267
Frone, M. R., 363, 364
Frost, J., 169, 171
Frost, J. J., 306
Fry, A. F., 77, 80
Fucci, B. R., 431
Fuentes, C. D. L., 152, 154, 155
Fukuyama, F., 28
Fulgni, A. J., 185
Fuligni, A., 334, 338
Fuligni, A. J., 111, 200, 206, 207, 210, 217, 335, 336
Fulkerson, J. A., 171
Funk, J., 398
Funk, J. B., 393, 397, 398
Furby, M., 83
Furman, W., 198, 201, 217, 239, 240, 242, 252, 258, 274, 280, 281, 282
Furnham, A., 156, 390
Furrow, J. L., 116
Furstenberg, E., Jr., 359
Furstenberg, F. F., Jr., 205, 226, 303, 346
Fwagenar, A., 426

## G

Gaddis, A., 56, 57
Gade, P. A., 381
Gagnon, J. H., 287, 291, 294, 295, 297, 299, 305, 306, 399
Gaines, C., 214
Galambos, N., 15-16
Galambos, N. L., 143, 171, 172, 174, 228, 229, 240
Gallagher, W., 195
Gallup, G., Jr., 116, 117
Galotti, K., 122
Galvin, D., 343, 364
Gaman, S., 335
Gamoran, A., 342
Gandhi, M. K., 176, 458
Ganong, L. H., 227, 228
Gans, J., 40, 41
Ganst, A., 95
Garbarino, J., 230
Garber, J., 53, 261
Garcia, A. M., 154
Gardiner, H. W., 96
Gardner, H., 70, 93–94, 339, 340
Gardstrom, S. C., 403
Garduque, L., 365
Garman, S., 335
Gates, B., 269
Gavin, L., 252
Gay, J., 181
Gaynor, S. T., 444
Ge, X., 58, 59, 443
Gebhard, P., 288
Gecas, V., 214
Gelbard, A., 464
Georgiou, C., 30
Gerardin, P., 443
Gerbner, G., 387
Germain, G., 35
Gerrard, M., 83, 302, 437
Gerstner, L., 369
Ghuman, P. A. S., 119
Gianque, A. L., 396
Gibbons, F. X., 83, 437
Gibbons, J., 150
Gibbons, J. L., 115, 150, 208, 209, 284
Gibbs, J., 121
Gibbs, J. C., 121
Gibbs, N., 329, 397
Gibbs, R., Jr., 70
Gibson, T., 387
Giddens, A., 181
Giedd, J., 173
Giedd, J. N., 94
Gielen, U. P., 17, 106, 286
Gifford-Smith, M., 428
Gil, A. G., 423, 426
Gilbert, L. A., 155
Gilen, M. M., 306
Gilligan, C., 122, 167, 174–75, 175, 181, 182, 442
Gillis, J. R., 253
Gillock, K. L., 336
Gilmore, D., 50, 136, 138, 291, 429
Gilpin, E. A., 406
Gil-Rivas, V., 433
Ginsberg, H. P., 69
Ginsburg, G., 328
Ginzberg, E., 359
Ginzler, J. A., 231
Giovino, G. A., 406
Girgus, J., 443
Giriogoroiu-Serbanescue, M., 450
Girl Scouts of America, 113
Gjerde, P. F., 443
Gladwin, E. T., 354
Glantz, S., 405, 406
Glantz, S. A., 405, 406
Glaser, R., 71, 81
Gleason, J., 400
Glowinski, A. L., 441, 442
Glueck, E., 438, 439
Glueck, S., 438, 439
Goethe, J. W. von, 385
Gold, M., 90
Goldberg, A., 275, 277, 290, 297
Goldberg, A. P., 40
Goldberg, P. H., 155
Goldman, N., 301, 302
Goldscheider, C., 14, 216, 217
Goldscheider, F., 14, 216, 217
Goldsmith, D., 97
Goldstein, B., 46
Goldstein, S. E., 203
Goleman, D., 94
Gonzales, N., 334
Goode, E., 410
Gooden, A., 122
Goodnow, J., 97, 102, 103, 104, 105, 110, 115, 126, 170, 183, 186, 215, 263
Goodwin, C. J., 8, 19, 20
Goodwin, M. P., 198
Goodyear, R. K., 154
Goossens, L., 87, 115, 128, 439
Gordon, A. S., 425, 426
Gordon, M., 274
Gordon, V. V., 296
Gore, J. S., 164
Gore, S., 443
Gore, S. A., 450
Gorman, P. W., 450
Gosling, S. D., 167
Gotcher, J. M., 145
Gottfredson, M., 423, 428, 433
Gotthoffer, A., 386, 389
Gottlieb, A., 49
Gottman, J. M., 194
Gough, D., 330
Gould, S. J., 78, 89, 92
Gow, J., 402
Gowen, L. K., 229, 449
Graber, J. A., 35, 37, 43, 44, 48, 54, 57, 58–59, 171, 194, 295, 303
Grady, W., 296
Graham, J. W., 248
Graham, M. J., 48
Graham, S., 84
Granic, I., 194, 213
Grant, K. E., 13, 166, 441, 443, 444
Graver, K. E., 80
Gray, M. R., 282
Gray, W. M., 68, 71
Gray-Little, B., 168
Green, C. H., 152
Green, E. G. T., 165
Greenberg, B. S., 399
Greenberger, E., 171, 362, 364, 365, 366, 433
Greenberger, F., 365
Greene, A. L., 17, 280
Greene, B., 229, 230
Greene, M., 168
Greene, M. E., 79, 134, 159, 183, 323, 463

Greenfield, P., 387
Gregory, D., 267
Gregson, K., 392
Greve, W., 195
Greydanus, D. E., 446, 447
Griffin, C., 266
Griffith, J., 381
Griffiths, M., 397, 409
Grimsley, K. D., 376
Grissman, D. W., 326
Grisso, T., 84
Grolnick, W., 332
Gross, L., 387
Gross, R. T., 227, 275
Grossman, A. H., 299
Grossman, K., 278
Grote, N., 381
Grotevant, H., 181
Grotevant, H. D., 179
Grover, T., 226
Gruber, S., 82
Gruber, S. A., 173
Grunbaum, J. A., 423, 424, 444
Grusec, J., 104, 107
Guacci-Franco, N., 201
Guastello, D. D., 150
Guastello, S. J., 150
Guichard, J., 320, 321
Gullotta, T. P., 179, 231
Gunter, B., 389
Gupta, A. K., 209
Gutman, L. M., 333, 336
Gutmann, D., 195
Guyer, B., 341

## H

Hacker, A., 287, 338, 339
Hacker, M., 359
Haddix, A., 406
Hafdahl, A. R., 168
Haffner, D., 311
Hagan, J., 231, 397, 398
Hagberg, J. M., 40
Hagstad, G. O., 226
Haidt, J., 125
Hall, G. S., 4, 10–11, 12, 13, 212
Hall, L. K., 78
Hall, N. W., 229
Hallahan, D. P., 340, 341
Hallett, D., 186
Hallinan, M., 341
Halpern, C. J. T., 288
Halpern, C. T., 394
Halpern-Flesher, B., 342, 343
Halvor, N., 193
Ham, M., 173
Hamilton, B. E., 302–3, 306
Hamilton, C. E., 211
Hamilton, H. A., 200
Hamilton, M. A., 82, 343, 346, 368, 369, 373, 377, 461
Hamilton, R. J., 329
Hamilton, S., 368, 369, 372, 373, 377
Hamilton, S. F., 82, 343, 346, 461
Hamilton-Giachritsis, C., 396
Hamm, J. V., 248
Hammack, P. L., 442
Hammer, J. C., 306
Hammer, L. D., 587
Hammersmith, S., 299
Ham-Rowbottom, K. A., 377
Haninger, K., 397
Hanmer, T., 122, 167, 174, 175
Hanne-Trine, E., 193
Hansen, D. J., 230, 436
Hansen, F., 316
Hansen, W. B., 248
Hanson, S., 333
Hardaway, C. K., 117
Harevan, T. K., 219
Hargis, P., 359
Hargreaves, D. J., 200
Haridakis, P. M., 387
Harkness, A., 89
Harkness, S., 17
Harkness, W. L., 297
Harley, C., 363., 364
Harmon, A., 290
Harold, R. D., 172, 213, 328, 332
Harrington, H., 430
Harrington, K., 403
Harris, C., 337
Harris, J. R., 240
Harris, P., 179
Harris, R. L., 195
Hart, D., 117, 125–26, 379
Harter, S., 147, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 175
Hartlage, S. A., 56
Hartos, J. L., 420, 422, 436
Hartup, W. W., 243, 244, 248, 249, 259
Harwood, R., 111, 200, 207, 210, 215
Hasanali, P., 184
Hasemeier, C., 43, 45, 48, 49
Haskell, W. L., 39
Hass, A., 288
Hastorf, A., 227
Hatano, G., 97, 102, 103, 104, 105, 110, 126, 170, 183, 186, 215, 263
Hatcher, J. L., 41
Hatfield, E., 28, 136, 137, 279, 281, 285, 289, 292, 293, 295, 302
Hattie, J., 329
Hau, K. T., 334
Haub, C., 464
Haugaard, J. J., 229, 230, 231
Hauser, R. M., 373
Hauser, S., 211
Hauser, S. L., 198
Hawkins, J. A., 328, 433
Hayes, A., 306
Hayes, C., 305
Haynes, N. M., 329
Haynie, D. L., 296
Hayward, C., 58, 444
Hazan, C., 281, 282
Heath, A. C., 441, 442
Hecht, D. B., 261
Heckhausen, J., 373
Heeren, T., 442
Heilman, M. E., 155
Hein, K., 40
Heine, S. H., 167, 168
Heiner, R. B., 229
Helenius, H., 330
Helgeson, V., 134, 148, 250
Hellenga, K., 407, 408
Heller, K. A., 144
Helligenstein, J. H., 443
Helsen, M., 180
Helstelae, L., 330
Helweg-Larsen, M., 301
Hemmer, J. D., 150
Henderson, S., 198
Henggeler, S. W., 431
Hennig, K. H., 125, 126
Hennighausen, K. H., 210
Henry, B., 418
Henry, K. L., 398
Henry, P. E., 147
Henshaw, S., 301, 302
Henshaw, S. K., 306
Heo, J., 440
Herdt, G., 49, 50, 97, 298
Herhberg, T., 359
Herman-Giddens, M., 43, 47, 48, 49
Hermans, H. J. M., 181, 188
Hernandez, D. J., 140, 220, 221, 358
Heron, A., 299
Herrington, C. S., 308
Herrnstein, R. J., 6, 92, 147, 220, 428, 434, 436, 439
Hertzog, C., 90
Herzog, M. J., 225
Hessling, R. M., 437
Hesson-McInnis, M., 282
Hetherington, E., 201
Hetherington, E. M., 53, 198, 204, 205, 206, 225, 226, 227, 228, 240
Heuveline, P., 41, 419, 437, 462
Hicks, K. J., 443
Higgins, E. T., 148
Higher Education Research Institute (HERI), 341, 345, 346, 348, 379
Hill, C., 283
Hill, J., 52, 143, 171, 200, 442
Hird, M. J., 295
Hirsch, B. J., 168, 244, 245
Hirsch, M., 305
Hirsch, P., 421
Hirschi, T., 423, 428, 433
Ho, D. Y. F., 107
Hochschild, A. R., 373, 376
Hodkinson, P., 257
Hoem, B., 287
Hoffer, T., 329
Hofferth, S., 224
Hoffman, D., 389
Hoffman, L., 205, 229
Hofland, B. H., 186
Hofsess, C. D., 372
Hofstede, G., 105, 114
Hogan, D. P., 17
Hogben, M., 306
Hoge, D. R., 117, 118
Holcomb, W. R., 229
Hole, S., 77, 80
Holland, J., 374
Hollenbeck, A. R., 186
Hollenstein, T., 194, 213
Hollos, M., 4, 23
Holmbeck, G. N., 52, 53, 57, 171, 172
Holmes, D. S., 195
Holmes, J., 230
Holmes, M., 363
Hook, E. W., 403
Hooper, C. J., 79
Hoover, E., 348
Hopkinson, N., 267
Hops, H., 261, 444
Horacek, T., 30
Horan, P., 359
Horatio Alger Association, 338
Horgan, C., 424
Horn, J. L., 89
Horn, K., 24, 426
Horn, S., 251, 255, 259
Hornblower, M., 15
Horney, L. F., 58
Horvath, S. M., 40
Hosford, R., 150

Howard, A., 134
Howe, B., 229
Howe, G., 206
Hoyt, D. R., 230, 231
Hoza, B., 243
Hsu, F. L. K., 114, 286
Huang-Pollack, C. L., 77
Huesmann, L. R., 395–96, 396
Hulse, M., 385
Hunt, C. B., 166
Hunt, E., 76
Hunter, J., 299
Hurrelmann, K., 16, 79, 218, 240, 287, 338
Hurtado, S., 157, 345, 346, 348, 376
Hust, S., 389
Hutchins, E., 354
Hutchinson, M. K., 302
Hutchinson, N. L., 340
Hyde, J. S., 158
Hyman, C., 250, 259–60, 260, 303
Hymel, S., 189

## I

Iacovov, M., 218
Ianotti, R. J., 248
Icdema, J., 180
Igra, V., 169
ILO, 356, 357, 458
Inderbitzen, H. M., 260, 261
Inhelder, B., 67, 68, 69
Inoffler, G. B., 35
Irwin, C., Jr., 41, 169
Irwin, C. E., Jr., 169

## J

Jaccard, J., 248, 296, 433
Jack, D. J., 442
Jacklin, C. N., 158
Jackson, L. M., 203
Jackson, S., 87, 295
Jackson, S. M., 295
Jackson-Newsom, J., 229
Jacobs, J. E., 83, 84, 419
Jacobson, A. M., 198
Jacobson, K. C., 229, 443
Jaffee, S. R., 442
Jakowiak, W. R., 281
James, C., 267
James, W., 165
Jamieson, P., 405
Jankowiak, W. R., 281
Jansen, E. A., 253
Jarvinen, D., 259
Jason, L. A., 284, 343
Jeffries, E. D., 207
Jeffries, N. O., 94
Jennings, D., 275
Jensen, L., 124–25
Jensen, L. A., 118, 123, 125–26
Jensen, W. R., 440
Jensen-Campbell, L. A., 281
Jernigan, T., 95
Jessor, L., 296
Jessor, R., 23, 296, 305, 418
Jessor, S., 305, 418
Jeynes, W., 224
Jeynes, W. H., 227
Jobs, S., 269
Joe, S., 445
Johannesen-Schmidt, M. C., 157
John, D., 375
John, R., 186, 187
Johnson, B., 117, 118
Johnson, B. M., 204
Johnson, G. R., 445
Johnson, J. D., 24, 403
Johnson, J. G., 449
Johnson, M. K., 326, 366, 379, 380
Johnson, N. G., 148
Johnson, P., 264, 265
Johnson, T. M., 226
Johnson, V. E., 288
Johnston, L. D., 22, 167, 172, 186, 245, 246, 423, 433, 436
Jolly, P. E., 309
Jones, D. C., 146
Jones, E. F., 301, 302
Jones, K., 402
Jones, R. K., 306
Jones, R. M., 180
Jordan, W., 342, 343
Josselson, R., 181, 182
Joyner, K., 246, 275, 280, 288
Juang, L. P., 210, 216, 332
Julka, D. L., 346
Juvonen, J., 334

## K

Kagan, J., 37
Kahn, J. S., 440
Kahne, J., 344
Kail, R., 78, 80, 93
Kajanne, A., 75
Kakar, S., 208, 209
Kalb, C., 423, 424, 426
Kalchev, P., 127, 129, 440
Kalin, R., 157
Kallman, D. A., 40
Kalman, Z., 244, 245
Kalsekar, L., 24, 426
Kaltiala-Heino, R., 278
Kamibeppu, K., 409
Kamphaus, R. W., 340
Kandel, D., 425
Kandel, D. B., 424, 425
Kantrowitz, B., 389, 393
Kao, G., 246, 338
Kaplan, D. W., 445
Kaplan, H. B., 171
Kaplan, S. J., 229
Kappius, R. E., 450
Kaprio, J., 57
Karpovsky, S., 244, 245
Kasen, S., 227, 434, 436, 447
Kashani, J. H., 229
Kastelic, D., 175
Katchadourian, H., 217
Katz, A., 70
Katz, J., 186
Kauffman, J. M., 340, 341
Kaufman, D. R., 50
Kaufman, J., 338
Kaufman, N. R., 444
Kazmerski, V. A., 70
Keating, D., 67, 69, 71, 80, 82, 94
Keating, D. P., 77, 82, 169
Keefe, K., 249, 250
Keel, P. K., 171
Keeling, R. P., 426
Kehle, T. J., 440
Keith, B., 224, 225
Kellogg, A., 128
Kelloway, E. K., 359, 362
Kelly, F. D., 344
Kelly, J., 225, 226, 227
Kelly, J. A., 150
Kelly, J. B., 220, 225
Kelly, S., 333
Kelly, T. H., 436
Kempen, H. J. G., 181, 188
Kendall-Tackett, K. A., 230
Kennedy, J. H., 259
Kennedy, R. E., 443
Kent, M. M., 464
Kerber, L. K., 78
Kerestes, M., 117
Kerns, K., 211
Kerr, M., 426, 433, 434
Kershaw, T. S., 301
Kett, J., 6, 8, 112, 140, 142, 219, 220, 455
Kety, S. S., 442
Keys, D., 231
Khalid, N., 186
Kidd, S., 75
Kienhorts, I., 445
Kiernan, K., 287
Kiesner, J., 434
Kifer, E., 324
Kilgore, S., 329
Killen, J. D., 58, 444
Killen, M., 104–5, 106, 125–26, 255
Kilpatrick, D. G., 229, 230
Kim, H., 105, 106
Kim, H. S., 48
Kim, J., 389
Kim, S., 199
Kim-Jo, T., 216
Kimmel, M., 381
Kimonis, E. R., 418
King, B. M., 42, 284, 288, 298, 307, 308
King, C., 296
King, M. A., 301
King, P. E., 101, 116
King, P. M., 75
Kinney, D., 254, 255, 257, 259, 261
Kinney, D. A., 251, 254
Kino, G., 23, 426
Kinsey, A. C., 288
Kinsman, S. B., 186
Kipke, M. D., 35
Kirby, D., 310
Kirkpatrick, L., 211
Kirwan, J. M. J., 308
Kitayama, S., 18, 105, 106, 164, 165, 183, 216
Kitchener, K. S., 75
Kitzinger, C., 294
Klaczynski, P., 83–84
Klaczynski, P. A., 83, 84
Kleiber, D., 150
Klein, J. D., 145
Klein, J. R., 56
Kleinbaum, S., 287
Kleiner, C., 346
Kleitman, S., 334
Klimmt, C., 397
Klingaman, L. R., 297
Klock, R., 226
Klohnen, E. C., 281
Klomsten, A. T., 169
Klute, C., 251, 254, 255, 259, 266
Knester, S., 39
Knibbe, R. A., 248
Knox, D., 306
Kobak, R., 211
Koch, G., 43, 45, 48, 49
Kohlberg, L., 69, 119, 120–22, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 147, 148
Kolata, G., 287, 291, 294, 295, 297, 299, 305, 306
Kolko, A., 445

Kolko, D. J., 440
Koller, S., 85–86
Koller, S. H., 125
Kolodny, R. C., 288
Komlosi, A., 129
Komro, K., 426
Konarski, R., 245, 258
Konopka, G., 33
Koolstra, C. M., 77
Koot, H. M., 418, 437
Kornhaber, M. L., 94
Kosunen, E., 278
Kowal, Amanda K., 205
Kozberg, S., 122
Kozman, A., 40
Kracke, B., 59, 462
Krahn, H. J., 172, 174
Kral, M. J., 75
Kramarski, B., 70
Kramer, L., 205
Krause, E. L., 218
Kraut, R., 387
Kremar, M., 388
Krile, D., 85, 391
Kroger, J., 179, 180, 181, 182, 183
Kronenberger, W. G., 396
Krug, E. G., 445
Krull, J. L., 205
Ku, L., 147
Ku, L. C., 290
Kuggiero, M., 365
Kuhn, D., 70, 81
Kumar, A. M., 24
Kumar, M., 24
Kundu, S., 165
Kunkel, D., 399
Kuperminc, G. P., 210
Kupersmidt, J. B., 259
Kurdek, L. A., 85, 391
Kuttler, A. F., 274

## L

La Greca, A. M., 251, 255, 260, 261, 274
Labouvie-Vief, G., 72, 73
Lacasa, P., 97
Lachlan, K., 390
Lachman. M. E., 195, 198
Lacombe, A. C., 181
Ladd, G. W., 240, 261–62
Ladewski, B., 227
Ladurie, E. L., 49
Laframboise, T. D., 186
Laguna, K. D., 419
Lahey, B. B., 24
Laible, D. J., 210
Laird, R. D., 250
Lakatta, E. G., 40
Lakhani, H., 381
Lalonde, C. E., 165, 186
Lam, M., 111, 200, 206, 207, 210
Lambe, J., 393
Lamborn, S., 202, 203, 207, 240, 334
Lamborn, S. D., 203
Land, P., 171, 193, 210, 220
Landale, N., 296
Landry, D. J., 296, 310
Lane, D. J., 83
Lang, Eugene, 344
Langhinrichsen-Rohling, J., 284
Langley, J. D., 436
Lansford, J. E., 260
Lantier, G., 311
Lanza, S. T., 57
Lapsley, D. K., 9, 84, 87
Laqueur, T. W., 53, 288
Lara, J., 342, 343
LaRosa, A., 341
Larose, S., 190
Larsen, J. J., 396
Larsen, U., 48
Larson, M., 189, 387
Larson, R., 24, 52, 53, 81, 169, 171, 173, 188–89, 196–97, 198, 209, 213, 238, 240–41, 242, 284, 293, 336, 388, 390, 393, 394, 441, 443, 463
Larson, R. W., 24, 172–73, 209, 232, 258
Lasch, C., 221
Lau, S., 207
Laub, J. H., 428, 433, 435, 439
Laumann, E. O., 287, 291, 294, 295, 297, 299, 305, 306
Laumann-Billings, L., 225
Lauritsen, J., 296
Laursen, B., 25, 53, 201, 203, 205, 213, 214, 244, 245, 281, 531
Lawrence, J., 70
Lawson, A. E., 71
Lazar, N. A., 80
Le Bon, G., 79
Le Grange, D., 447, 450
Lekovics, J. R., 301
Le Sieur, K. D., 240
Leadbeater, B. J. R., 303, 304, 343
Leaf, W. A., 420, 422
Lease, A., 169, 171, 175
Leavitt, S. C., 49, 138, 266, 303, 304
Lee, A. M., 56
Lee, B., 459
Lee, H., 245, 250, 251, 262
Lee, J. E., 426
Lee, K., 71
Lee, L., 406
Lee, M., 336
Lee, M. M. C., 471
Lee, M. R., 403
Lee, R. N., 155
Lee, S., 231, 324
Lee, V., 333
Lee, V. E., 227
Lee, Y. H., 166
Lee, Y., 146
Leffert, N., 262
Lefkowitz, M. M., 395–96
Lefley, H. P., 186
Legitt, J., 70
Lehman, D. R., 167, 168
Leiderman, P. H., 127, 129, 227, 440
Leinweber, M., 75
Leis, P. E., 4, 23
Leitenberger, H., 288
Lemann, N., 92, 326
LeMare, L., 261
Lempers, J. D., 2245
L'Engle, K. L., 394, 399
Lenox, K., 259–60
Leon, G. R., 171
Lepowski, J., 300
Lepre, C. R., 386, 389
Letcher, P., 426
Letourneau, E. J., 431
Leung, K., 207
Leve, C. S., 304
Levesque, R. J., 276, 280
Levine, A., 203, 212, 348, 417
Levine, C., 122
LeVine, D. N., 50
Levine, R., 97, 102, 103, 104, 105, 110, 126, 170, 183, 186, 215, 263
Levinson, D. J., 195
Levitt, J. L., 201
Levitt, M. J., 201
Levy, F., 368, 373, 378
Lewin, T., 302–3
Lewin-Epstein, N., 359
Lewinsohn, P. M., 58–59, 444, 447, 450
Lewis, C. G., 83, 426
Lewis, J. B., 301
Lewis, J. M., 225
Lewis, M., 147, 171, 200, 211
Lexcen, F., 84
Leyendecker, B., 111, 200, 207, 210, 215
Li, F., 432
Li, S. T., 442
Li, T. Q., 396
Liang, J., 249
Lichter, P., 400, 401
Lichty, L. W., 401
Licitra-Klecker, D. M., 250
Lieber, E., 206
Lieberman, M., 121
Liechty, M., 411
Liederman, P., 207, 332, 333
Liem, J. H., 185
Lilly, F., 244
Lim, B. K., 207, 337
Lim, S. L., 207, 337
Linaza, J. L., 127, 440
Lincoln, R., 301, 302
Lindberg, L., 302–3, 306
Linden-Ward, B., 152
Lindsay, D. M., 117
Ling, P. M., 405, 406
Ling, R., 409
Linn, E., 297
Linn, M., 82
Lips, H. M., 145, 150, 151
Lissau, I., 39
Litt, I. F., 38, 56
Litt, L. F., 58
Liu, H. H., 287
Liu, L. L., 186
Liu, X., 171
Livingstone, S., 408
Lloyd, B. T., 410
Lloyd, C., 323, 355
Loba, P., 436
Lobel, O., 156
Lobel, T. E., 156
Lochman, J., 250, 259–60, 260, 303, 304
Lock, J., 450
Loeber, R., 24, 418, 424, 436, 437, 443, 450
Lohr, M. J., 147
Lohr, Y., 231
Lollis, S., 261
Lombard, C., 172
Long, J. D., 330
Long, P. J., 425
Longoria, N., 261
Lopez, S. J., 90
Lord, C. G., 283
Lord, S., 327, 328
Lord, S. E., 327, 332
Loriaux, D. L., 35
Loughlin, C., 362
Loukas, A., 329
Love, A., 447
Low, K. G., 186
Lowe, M. J., 396
Lowman, R. L., 374
Lowry, R., 329
Lubinski, D., 340
Luciana, M., 79

Luidens, D. A., 117, 118
Lull, J., 388
Luna, B., 80
Lunde, L., 442
Lunney, S. G., 144
Luo, S., 281
Luther, M., 176, 177
Lutton, L., 344
Luyckx, K., 115, 128
Lykken, D. T., 281
Lynch, J. H., 211
Lynch, M., 171, 442
Lynch, M. E., 143
Lynd, H., 109
Lynd, H. M., 264, 265
Lynd, R., 109
Lynd, R. S., 254, 265
Lyng, S., 436
Lynskey, M. T., 441, 442
Lyons, A. L., 443
Lyons, N. P., 167, 175
Lyss, S., 302–3, 306
Lytle, L. J., 180, 182
Lytton, H., 144
Lyvers, M., 267

## M

Ma, H. K., 147
Ma, J., 30
Mac Beth, T., 396
Mac Iver, D., 328
Maccoby, E., 201, 213, 245, 375
Maccoby, E. E., 147, 158, 175, 204, 226, 240
MacDonald, N. E., 301
Macek, P., 129, 171
Macgowan, M. J., 426, 433
MacNeil, B. A., 127, 213, 291, 295, 359, 439
Maddell, D., 409
Madden, P. A. F., 441, 442
Madden, T., 111
Madger, L., 308
Madsen, K., 330
Madsen, R., 17, 106, 109, 114, 115, 167, 183
Madsen, S. D., 210
Maggs, J., 228, 229
Maggs, J. L., 418, 423
Magnussen, L., 309
Magnusson, D., 58, 59
Mahalik, J. R., 151
Mahiri, J., 403
Maira, S., 266
Majors, R., 153
Mallett, S., 231
Malone, P. S., 304
Manchester, W., 222
Mandel, E. S., 450
Manion, L., 231
Manis, F. R., 77
Manke, B. A., 143
Manlove, J., 301, 303, 343
Mann. B. J., 431
Mann, J. J., 445
Mann-Rinehart, P., 435
Mantzoros, C. S., 35
Marcia, J., 179, 180, 181
Marcia, J. E., 179, 181, 187
Marcus, S. C., 445
Maris, R. W., 445
Markiewicz, D., 240
Markman, H. J., 287
Marks, G., 248
Markstrom-Adams, C., 151, 184, 185
Markus, H., 97, 102, 103, 104, 105, 110, 126, 165, 170, 183, 186, 215, 263
Markus, H. R., 18, 105, 106, 164, 165, 166, 167, 168, 183, 216
Marler, P. L., 117
Marohn, R. C., 431
Marold, D. B., 167
Marsh, H. W., 334
Marshall, M., 65, 429
Marshall, W., 36
Martell, R. F., 155
Martin, C. A., 436
Martin, C. E., 288
Martin, C. L., 156
Martin, G., 230
Martin, J., 201, 319, 442
Martin, N. C., 165
Martinez, A., 171
Martinez, B. E., 267
Martinez, R. S., 340
Martini, M. I., 96
Marx, B., 425
Mason, C., 334
Mason, M. G., 121
Massad, C., 151
Massoni, K., 145, 146
Master, W. H., 288
Mathematica Policy Research, 369
Mathews, J., 319, 348
Mathews, V. P., 396
Matsuba, M., 125, 126
Matsumoto, D., 105, 114, 325
Matyas, M. L., 145
Matza, D., 262
Maughan, B., 326, 434
Maughan, S. L., 194
Maumary-Gremaud, A., 250, 260, 303
Maxwell, K. A., 249
May, P. A., 186
Mayes, T. L., 443, 444
Mayhew, D. R., 420
Maynard, A. E., 96
Mayseless, O., 17
Mazet, P., 443
McAdoo, H. P., 200, 228
McAller, J. L., 389
McBurnett, K., 24
McCabe, M. P., 446
McCarthy, B., 231
McCarthy, K., 328
McCartney, K., 59, 91, 107
McCord, J., 428, 433
McCord, W., 433
McCormick, J., 423, 424, 426
McCormick, S. H., 53, 57
McCrae, C., 225
McCreary, D. R., 151
McDade, T. W., 51
McDaniel, A. K., 198
McDuff, P., 230
McEwin, C., 328
McGarvey, A. M., 329, 332, 333, 334, 335, 338, 339
McGee, G. W., 326
McGee, R., 240, 245, 418
McGivern, P., 426
McGraw, S., 309
McHale, S. M., 143, 239
Mchrabian, A., 397
McIntosh, H., 379, 380
McIntosh, J. L., 445
McKelvie, S., 169, 171
McKenry, P. C., 220
McKinley, J., 309
McKnight, A. J., 419, 421, 422
McKnight, C. C., 324
McKnight Investigators, 446, 447
McLanahan, S. S., 224, 228
McLellan, J. A., 251, 379, 380
McLuhan, M., 28
McMahon, S. D., 185
McManurs, B., 306
McMaster, L., 297
McNamara, J. R., 278
McNeely, C. A., 435
McNelles, L. R., 244
McPartland, J., 342, 343
McRobbie, A., 146
Mculman, J. J., 240
Mead, M., 12, 23, 51, 267–68, 292, 410
Meaden, P. M., 56
Means, J., 284
Meece, D. W., 229
Meeus, W., 127, 128, 180, 213, 224, 251, 261, 359, 439
Mehrabian, A., 397
Mekos, D., 327
Melby, J., 332
Mendelson, B. K., 171
Mendelson, M. J., 332
Mendez, J. L., 410
Mendoza, D., 250
Mensch, B. S., 79, 134, 159, 183, 323, 463
Merritt, R. K., 406
Mervielde, I., 418
Metz, E., 117, 379, 380
Metz, E. C., 379, 380
Meyer, C., 70
Meyer-Bahlberg, H. F. L., 303
Meyerson, L. A., 425
Michael, K. D., 443
Michael, R. T., 281, 287, 290, 294, 297, 299, 305, 306
Micocci, F., 17, 460
Midgley, C., 172, 213, 327, 328
Miller, A., 111, 200, 207, 210, 215
Miller, B., 296, 302, 303
Miller, B. C., 266, 274, 298, 303, 304
Miller, B. D., 184
Miller, C., 39
Miller, D. C., 83, 84
Miller, J. B., 182
Miller, P., 97, 102, 103, 104, 105, 110, 126, 170, 183, 186, 215, 263, 295
Miller, P. A., 67, 68, 71
Miller, P. H., 77
Miller, R. L., 274
Miller, S. A., 67, 68, 71
Miller, T., 435
Miller-Johnson, S., 250, 251, 260, 303, 304
Miller-Jones, D., 90
Millett, Kate, 153
Mills, J. S., 447, 450
Millstein, S., 40
Millstein, S. G., 169, 295
Milne, B. J., 430
Milne, M., 328
Mink, I. T., 206
Minuchin, P., 194
Minuchin, S., 447
Miracle, T. S., 53
Miranda, D., 403
Miranda, R., 425
Mitchell, K. J., 408
Mitchell, W. S., 403
Mnookin, R. H., 226
Modell, J., 359
Mody, R., 24, 426
Moffit, T., 428, 430, 436
Moffitt, T., 261, 418, 428, 430, 434, 436, 437
Moffitt, T. E., 53, 89, 171, 172, 430, 442
Mogolensky, M., 53, 344

Moilanen, K. L., 294, 302, 309
Moise-Titus, J., 396
Molina, B., 53
Moneta, G., 24, 209
Money, J., 35
Monitoring the Future, 422, 423, 439
Monteiro, C., 39
Montemayor, R., 52, 179, 229
Montgomery, D., 267
Montgomery, M. J., 182, 183, 276, 280
Montminy, H. P., 262
Mont-Reynaud, R., 204, 207, 459
Moore, K., 117, 296, 302, 303
Moore, K. A., 193, 212
Moore, M., 303, 305
Moore, R., 266
Moracs filho, N., 232
Morag, B., 337
Moran, T. J., 126
Morelli, M., 232
Morena, A., 127, 440
Moretti, M. M., 166
Morgan, C. J., 231
Morgan, M., 387
Morgan, S. P., 303, 343
Moritz, G., 445
Morris, B. R., 268
Morrison, D., 300
Morrison, D. R., 225, 226, 228
Morrison, F. J., 77
Morrow, B., 302–3, 306
Mortenson, N., 201, 203, 205, 213, 214
Mortimer, J., 363, 365, 366
Mortimer, J. T., 359, 363, 364, 365, 366, 379, 380
Mortimore, P., 326, 434
Morton, R., 449
Mory, M., 251, 254
Motola, M., 320, 321
Mounts, N., 202, 203, 207, 240, 255, 256, 334
Mounts, N. S., 203, 240
Muench, T., 389
Mullatti, L., 209
Mullhall, P., 333
Mum's Not the Word, 296
Muncer, S., 409, 4093
Murdock, T., 334
Murnane, R., 368
Murnane, R. J., 373, 378
Murphy, K., 262
Murry, C., 92
Murry, V. M., 199
Mussen, P. H., 37
Myers, D. G., 158
Myers, J., 329, 330
Myers, M., 397, 398
Mytton, J., 330

## N

Naar-King, S., 230
Nabi, R. L., 388
Nagle, R. J., 239
Naito, T., 17, 106, 286
Nangle, D. W., 259, 262
Nanji, A., 119
Napolitano, B., 56
Narang, S. K., 115, 185
Narasimham, G., 84
National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, 311
National Center for Education Statistics (NCES), 16, 323, 324, 329, 336, 337–338, 339, 340, 342, 343, 346, 349, 367, 377, 378, 461
National Center for Health Statistics (NCES), 39, 41, 438, 444, 445
National Commission on Excellence in Education, 319
National Education Commission on Time and Learning, 319
National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA), 419, 421
National Research Council and Institute of Medicine, 219
Neal, A., 284
Neckerman, H. J., 246, 343
Neiderhiser, J., 205, 206
Neiss, M., 166
Nelson, J. R., 186
Nelson, L. J., 17, 459
Nelson, T. F., 423, 426
Nelwan, P., 239, 242
Neto, F., 184
Neumarker, K. J., 450
Neumark-Sztainer, D., 449
Nevid, J. S., 229, 230
Newcomb, A. F., 243
Newcomb, M. D., 154
Newcomer, S., 291, 296
Newman, K. S., 326, 353
Nguyen, H. H., 210
Nicholai, L. M., 301
Nicholls, J., 259
Nichter, M., 171, 446, 447
Nickens, S. D., 145
Nickerson, A. B., 239
Nie, N. H., 409
Nigg, J. T., 77
Nightingale, E., 40
Nigro, C., 70, 79–80
Nihira, K., 206
Nikopolou, L., 390
Nisbett, R. E., 73
Nitzke, S., 30
Noack, P., 39, 386, 455, 462
Noble, J., 198
Nock, S. L., 304
Noell, J., 231
Nolan, S. A., 261
Nolen-Hocksman, S., 443
Noller, P., 195, 198, 199
Nonnemaker, J. M., 435
North, A. C., 200
Nottelmann, E. D., 35
Nov-Krispin, N., 156
Nsamenang, A. B., 456
Nsamenang, B., 322
Nurius, R., 165, 166
Nurnberger, J. I., Jr., 442

## O

Obeidallah, D., 57
Obermeyer, C. M., 412
O'Brien, D., 318
O'Brien, G. G., 150
O'Brien, S., 254
Ochs, L., 231
O'Connor, T., 211
O'Connor, T. G., 172, 216
Oepke, M., 462
Offer, D., 212
Offord, D. R., 226, 443
Ogbu, J. U., 255, 337
Ogle, J. P., 145, 146
O'Hare, W. P., 112, 342
Okie, S., 423, 426
O'Koon, J. H., 443
Oksman, V., 409
Oliveri, J., 145
Olsen, J. A., 194, 327
Oltmanns, T. F., 444, 450
O'Malley, P. M., 167, 171, 172, 186, 423, 433, 436
Ong, A., 111
Ong, A. D., 215
Opper, S., 69
Orcutt, H. K., 437
Orr, E., 151
Ortmann, J., 442
Osgood, D. W., 22, 245, 246, 250, 251, 262, 423
Oslak, S., 296
Osorio, S., 216
O'Sullivan, L. F., 303
Oswald, H., 295
Ouston, J., 326, 434
Overhauser, S., 243, 244
Overholser, J. C., 444, 446
Overton, W. F., 71
Oyserman, D., 165
Ozer, E. J., 305

## P

Pácz, D., 165
Pahl, K., 168, 514
Paik, H., 387
Paikoff, R., 48, 295
Paikoff, R. L., 13, 52, 53, 57
Palareta, R. E., 284
Palmer, E., 386
Paludi, M. A., 155
Papini, D., 145
Paradise, A., 396
Paradise, M., 231
Pardun, C. J., 399
Park, I. H., 459
Park, S. H., 48
Parker, H., 230
Parker, J., 260, 261
Parker, S., 171, 230
Parkhurst, J. E., 189
Parsons, T., 262, 264, 266
Pascarella, E., 75, 349
Pascarella, E. T., 348
Pascoe, C. J., 147
Patashnick, B. S., 39, 40
Patel, D. R., 446, 447
Patel-Amin, N., 209
Paternoster, R., 364
Pati, C., 208
Patterson, C. J., 299
Patterson, G., 181, 227, 261, 332, 434
Patterson, G. R., 204
Patterson, S. J., 181
Patton, G., 13, 330
Paul, E. L., 275, 306
Paulson, S. E., 332
Paus, T., 95
Paykel, E., 443
Paz, O., 164
Peace Corps, 380
Pears, K. C., 304
Peck, R. C., 419, 421, 422
Peled, E., 231
Pellegrini, A. D., 330
Pelligrino, J. W., 93
Peng, K., 73
Peplan, L., 283
Pepler, D., 275, 277, 290, 297
Peris, T. S., 225, 433
Perkins-Jones, D., 158
Perron, A., 230
Perry, C., 39, 426

Perry, C. K., 208
Perry, C. L., 248
Perry, S., 381
Perry, T. B., 243
Perry, W., 73–74, 75–76
Persons, J., 444
Petersen, A., 40, 171, 179
Petersen, A. C., 13, 52, 58, 166, 296, 441, 442, 443, 444
Petersen, P., 433
Peterson, A., 34
Peterson, S. R., 171
Petraitis, J., 435
Pettit, G. S., 229, 230, 250
Pfeffer, C. R., 444
Phelps, E., 70
Phillip, M., 35
Phillip, R., 169, 171, 175
Phinney, J., 184
Phinney, J. S., 111, 180, 183, 184, 185, 215, 216, 246
Piaget, J., 66–72, 86, 119, 120
Picard, C. L., 48
Pidada, S., 239, 242, 253
Pieniadz, J., 332
Pierce, J. P., 406
Pierce, K., 145, 387
Piha, J., 330
Pipher, M., 174
Piquero, A. R., 430
Piran, N., 171
Pirttilae-Backman, A. M., 75
Pitts, R. C., 125, 126
Plato, 5
Plato, C. C., 40
Pleck, J., 147
Pleck, J. H., 147, 290
Plomin, R., 205
Plowman, S. A., 40
Pokolski, C., 396
Polivy, H. C. P., 447, 450
Pollack, W., 147
Pollard, K. M., 112, 342
Pollay, R. W., 405, 406
Pomerantz, E. M., 250
Pomeroy, W., 288
Pool, M. M., 77
Poortinga, Y. H., 96, 97
Popenoe, D., 286, 287
Popkin, B. M., 39
Popp, D., 292, 294, 295
Population Reference Bureau, 322, 462
Porche, M. V., 145
Porfeli, E. J., 375
Porter, C., 145
Portes, P. R., 183
Potter, J., 167
Potter, L. B., 428, 445
Poulin, F., 428
Poulton, R., 442
Power, T. G., 209
Powers, A. M., 301
Powers, P. S., 450
Powers, S. L., 198
Prakasa, V. V., 286
Pratt, H. D., 446, 447
Pratt, M. W., 122, 203
Prause, J., 377
Presley, E., 400, 401
Presser, S., 117
Pressley, M., 80
Prevatt, F., 344
Price, J. N., 337
Price, S. J., 220
Prince, J., 443
Prinstein, M. J., 248, 251, 253, 255, 260, 261, 274
Pruitt, J. A., 450
Pruyne, E., 69
Psychological Corporation, 90
Public Education Network, 338
Puig-Antich, J., 442
Purdic, N., 203
Purper-Quakil, D., 443
Purvin, D. M., 230

## Q

Quadrel, M., 83, 84
Quay, H. C., 433
Quillian, L., 377, 378

## R

Raaijmakers, Quinten A. W., 181
Rafaelli, M., 210, 232, 244, 294, 296, 302, 309, 432–33
Raine, A., 24
Raja, S. N., 240, 245
Ramos, K. D., 125
Rao, V. N., 286
Rapson, R. L., 28, 136, 137, 279, 281, 285, 289, 292, 293, 295, 302
Rathus, S. A., 229, 230
Ratner, M. S., 134, 183, 300
Rautainen, P., 409
Ravesloot, J., 240, 292, 293
Rawlings, D., 390
Rayens, M. K., 436
Ream, G. L., 116
Reardon, D., 305
Rebok, G. W., 76
Rebollo, L., 79
Reddy, M., 330
Reddy, R., 208, 209
Reed, W., 24
Rees, E., 71, 81
Reeser, R., 332
Regan, P. C., 306
Regnerus, M., 58
Reichler, A., 284
Reid, J., 434
Reid, T. R., 440
Reijonen, J. H., 446, 447
Rein, R., 330
Reinecke, M. A., 441, 442
Reiss, D., 198, 205
Rembusch, M. E., 396
Renshaw, R. J., 173
Repetto, P. B., 426
Repinski, D., 262
Reppuci, N. D., 84, 231
Resko, J. A., 250
Resnick, H. S., 229, 230
Resnick, M. D., 304
Rest, J., 122, 125
Reuman, D., 328
Rexroat, C., 375
Reyes, B., 171
Reyes, O., 336, 343
Reynolds, L. K., 443
Reynolds, M., 83, 84
Reynolds, S., 266, 267
Rhodes, J. E., 154
Rianasarij, M., 239, 242
Rice, K. G., 87
Rich, M., 39, 40
Richard, F. D., 283
Richards, M., 196–97
Richards, M. H., 24, 52, 53, 81, 169, 171, 173, 188–89, 196, 198, 209, 213, 228, 238–40–241, 293, 393, 441, 443
Richardson, A. S., 230
Rideout, V. J., 386, 388, 390, 391, 393–94, 402, 404, 407, 408, 409
Riley, S. C. E., 267
Rimpela, M., 278
Rinehart, P., 193
Riner, W., 39
Risser, W., 171
Ritenbaugh, C., 171
Ritter, P. L., 204, 207, 332, 333
Rivadeneyra, R., 154, 399
Rivera, E., 310
Robbins, S. B., 372
Roberts, D., 207, 332, 333, 337
Roberts, D. F., 386, 388, 390, 391, 393–94, 402, 404, 407, 408, 409
Roberts, M., 171
Roberts, M. C., 148
Roberts, P. W., 172
Robillard, A., 403
Robins, C., 304
Robins, R., 167
Robins, R. W., 167, 171
Robinson, S., 329
Robinson, T. N., 444
Robinson, W., 442
Roche, L., 203, 334
Roche, T., 329, 397
Rodgers, J., 296
Roe, K., 392
Roeger, L., 230
Roeschl-Heils, A., 70
Roeser, R. W., 327
Rogers, C., 179
Rogoff, B., 97
Rogol, A., 173
Rohde, P., 231, 444
Rohlen, T., 324
Rohlen, T. P., 324, 325
Rohlin, M. L., 284
Roisman, G. I., 210
Rokach, A., 189
Romer, D., 405
Romig, C., 180, 182
Romney, D. M., 144
Roof, W. C., 117
Rooney, M., 346
Rosario, M., 299
Roscoe, B., 198
Rose, A. J., 253
Rose, R. J., 57, 245, 248, 433
Rosenbaum. M. E., 281
Rosenberg, A., 275
Rosenberg, M., 168, 171
Rosenbloom, S. R., 167, 168
Rosenblum, G. D., 147, 171
Rosenthal, D., 113, 115, 295
Rosenthal, D. A., 207, 231, 309, 442
Rosenthal, J. S., 184, 185
Rosenthal, S., 211
Rosman, B., 447
Rosoff, J. L., 301, 302
Rossow, L., 445
Roth, N., 116
Rotheram-Borus, M. J., 184, 185, 231, 309
Rotundo, A., 141–42
Rotundo, E. A., 6, 142
Rousseau, J. J., 172
Rowe, D., 296
Roy, R., 244
Rozencwajg, P., 70

Rubenstein, J. L., 442
Rubin, A. M., 383, 387, 403
Rubin, C., 442
Rubin, D. H., 443
Rubin, K., 261, 330
Rubin, L. R., 145, 148, 152
Rubin, Z., 283
Rubinstein, D. H., 188
Ruble, D., 53, 56
Ruble, D. N., 148, 156
Rudman, L. A., 403
Rushkoff, D., 267, 392
Rust, J. O., 231
Rutberg, J., 145, 146, 341
Rutter, M., 326, 328, 434
Ryan, J. J., 90
Ryan, R. M., 211
Ryan, V., 230
Ryu, S., 363, 365

## S

Safron, D. J., 364
Sagestrano, L. M., 53, 57
Sahay, S., 171
Sales, A. P., 180
Salinger, J. D., 18, 163
Salkind, N. J., 8, 9, 21, 22
Salkind, N. J., 24, 117
Saluja, G., 418, 426, 441
Salzberg, P. M., 436
Salzman, A., 354, 363, 364
Sampson, R. J., 428, 433, 435, 439
Samter, W., 245
Samuelson, D. A., 129
Sandefur, G., 228
Sandler, D. P., 58
Sanson, A., 426
Santelli, J. S., 302–3, 306
Saraswathi, T. S., 208, 242, 286, 287, 458
Sarigiani, P. A., 52
Sarouphim, K. M., 339
Sasse, D. K., 82
Sather, C., 145, 146, 341
Saults, J., 78
Saunders, B., 229, 230
Saunders, R., 39
Savage, T. V., 324
Savin-Williams, R., 298, 299
Savin-Williams, R. C., 116, 243, 248
Scales, E., 328
Scarpa, J., 41, 193, 212
Scarr, S., 59, 60, 91, 106, 107
Schacter, E. P., 181
Schaie, K. W., 90
Scharf, M., 17, 199, 276
Scheer, S. D., 17
Scheidel, D. G., 187
Schiefelbein, V. L., 13, 23, 38, 46–47
Schiller, D., 156
Schimming, J., 397, 398
Schlegel, A., 16, 18, 20, 28, 29, 49, 53, 110, 131, 183, 199–200, 207, 215, 216, 219, 241, 252, 253, 256, 274, 279, 300, 316, 354, 355, 437
Schlenger, W., 343, 364
Schleyer, E. J., 340
Schlozman, S., 443
Schneider, B., 262, 332, 344, 360–61, 373, 376
Schneider, M., 450
Schneider, W., 70, 80
Schnellman, J., 150
Schnurr, P. P., 229, 230
Schoder, J., 230
Schoenbach, C., 171
Schollenbach, C., 303, 305
Schooler, C., 171
Schraedley, P. K., 58
Schrimshaw, E. W., 299
Schulenberg, J., 363, 364, 423, 433
Schulenberg, J. E., 186, 364, 423, 436
Schulsinger, E., 442
Schultz, R., 40
Schultze, H. J., 121
Schutz, R., 38
Schwartz, P., 295
Schwartz, R., 84
Schwartz, S. J., 181
Schwarz, B., 216
Scott, D., 398
Scott, E., 78, 84
Scouller, K. M., 446
Sears, H. A., 127, 213, 291, 295, 359, 439
Sebby, R., 145
Sebring, D., 230
Seeley, J. R., 59, 171, 231, 444
Seeley, R. H., 447, 450
Seff, M., 218
Segal, D., 208, 209, 392
Segall, M. H., 96, 97
Seginer, R., 199
Seibring, M., 426
Seidman, E., 327
Seiffge-Krenke, I., 283
Seitsinger, A., 328, 329
Selman, R., 85
Semrud-Clikeman, M., 340
Serlin, R. C., 9
Sewell, W. H., 373
Shaaban, B., 292
Shaffer, J. N., 423
Shaffer, L., 240
Shakin, D., 144
Shakin, M., 144
Shalatin, S., 35
Shalitin, S., 39
Shanahan, M., 363, 365
Shapka, J. D., 169
Sharra, D., 226
Sharrer, E., 387
Shaughnessy, J. J., 9, 19, 20, 21, 22
Shaver, P., 216
Shaver, P. R., 281, 282, 284
Shear, M. K., 443
Shearer, C. L., 306
Shedler, J., 425–26
Sheehan, G., 199
Sheer, V. C., 301
Shehan, C., 375
Shelton, B. A., 375
Sherman, B. L., 402
Sherman, M. D., 171
Shernoff, D. J., 332
Sherrod, L. R., 380
Sherry, J., 397
Shim, M., 328, 329
Shim, Y. K., 48
Shin, H. Y., 459
Shisslak, C. M., 447
Shonk, S. M., 230
Shope, J., 419–20
Shope, J. T., 167
Shu, S., 330
Shukla, M., 209
Shulman, S., 199, 204, 244, 245, 276
Shweder, R., 123–24
Shweder, R. A., 23, 97, 102, 103, 104, 105, 110, 126, 137, 170, 183, 186, 195, 215, 263
Shyu, S., 249
Siddarth, S., 406
Sidorowicz, L. S., 144
Siegel, B., 147, 446
Siegel, M., 296, 405, 406
Siegler, R., 80
SIECUS, 310
Sieving, R. E., 248
Sigelman, C., 127
Signorelli, N., 387
Sigurdardottir, T. J., 377
Silbereisen, R. K., 57, 58–59, 216, 332, 442
Silk, J. S., 194
Silva, P., 89, 436
Silva, P. A., 53
Silva, R., 418
Silverman, E. L., 230
Silverman, M., 445
Silvern, V., 230
Silverthorn, N., 172
Simmering, M. G., 127, 213, 291, 295, 359, 439
Simmons, R., 253, 327
Simmons, R. G., 58, 169, 327
Simon, C. A., 381
Simon, H. A., 81
Simon, M. C., 155
Simon, T., 329
Simon, T. R., 330
Simon, V. A., 240, 280, 281
Simons, R., 229, 443
Simons-Morton, B., 420, 436
Simons-Morton, B. G., 296, 422
Simpson, H. M., 262
Sims, C., 171
Singer, M., 433
Singh, A., 156
Singh, S., 306, 309, 310
Sinisalo, P., 320, 321
Sinnott, J. D., 72
Sirin, S. R., 151
Skaalvik, E. M., 169
Skoe, E. E., 122
Skultans, V., 54
Slap, G. B., 186
Slater, M. D., 390, 398
Slovak, K., 433
Slovic, P., 405
Slowiaczek, M., 332
Smallwood, S., 345–46
Smart, D., 426
Smetana, J., 212, 214
Smetana, J. G., 13, 105, 212, 216
Smith, C., 399
Smith, D., 38
Smith, D. I., 446
Smith, K., 309
Smith, M., 9
Smith, P. H., 180
Smith, P. K., 330
Smith, S. L., 402
Smith, T. W., 299
Smock, P. J., 226
Smoll, F., 38
Smyer, M. A., 226
Snarey, J. R., 121
Sneeding, T. M., 377, 461
Snow, R. E., 333
Snyder, J., 434
Snyder, M., 379, 380
Sochting, L., 181
Sogaard, A. J., 40
Sohn, W., 300
Sokol, BW., 186
Soler, R., 228
Somera-Ysrael, D., 296

Sommers, C. H., 145, 175, 338, 339
Sommers-Flanagan, J., 402
Sommerville, J., 5
Sonenstein, F., 147
Songer, N., 82
Sonnenstein, E. L., 291
Sonners-Flanagan, R., 402
Sorell, G. T., 182, 183
Soundranayagam , L., 150
Sourander, A., 330
Sowell, F., 95
Spain, D., 157, 345–46
Sparks, C., 256
Sparrow, P. R., 198
Spear, P., 35
Spencer, M., 185
Spencer, M. B., 179
Spencer, R., 145
Spengler, E. A., 371
Spera, C., 203
Sperber, M., 306, 347, 348
Spicker, S. J., 230
Spielmans, G. L., 346
Spinner, B., 189, 190
Spirito, A., 248, 253, 444, 446
Spiro, M., 105
Spiro, S. E., 231
Spracklen, K. M., 261
Sprecher, S., 283–84, 295, 306
Srebnik, D., 288
Sroufe, L. A., 210, 211
St. Louis, G. R., 185
Staff, J., 363, 366
Stake, J. E., 145
Stangor, C. S., 156, 255
Stanley, J. C., 156
Stanley, S. M., 287
Stanley-Hagan, M., 227
Stanton, W., 418
Stanton, W. R., 240, 245
Starks, M. T., 299
Stattin, H., 58, 205
Stedman, L., 9
Steehler, G., 442
Steele, J. R., 301, 386, 388, 389, 390, 391, 394, 399
Stein, J., 33, 56, 288
Steinberg, L., 13, 53, 82, 83, 84, 194, 201, 202, 203, 204, 207, 212, 214, 229, 240, 282, 321, 325, 326, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 359, 362, 363, 364, 365, 366, 417
Steinberg, W., 194, 198
Steinhausen, H. C., 450
Steinman, K. J., 435
Stemmler, M., 13, 166, 441, 444
Steptoe, A., 40
Stern, P., 74, 75
Stern, S., 408
Stern, S. L., 39
Sternberg, R., 76, 79–80, 278–79
Sternberg, R. J., 70, 79–80, 339
Sternglanz, S. H., 144
Stevens, N., 249
Stevenson, D., 332, 344, 373, 376
Stevenson, H. C., 152
Stevenson, H. W., 106, 114, 231, 286, 287, 302, 303, 324–25, 335, 336, 386, 459, 460
Stewart, R., 299
Stewart, S. H., 436
Stice, E., 444
Stigler, J. W., 97
Stiles, D. A., 115, 150, 284
Stinson, L., 117
Stockwell, T., 426
Stokes, G., 288
Stolz, H. E., 194
Stone, L., 285
Stone, M. H., 431
Stone, M. R., 246, 248, 251, 259
Stones, M. J., 40
Stoolmiller, M., 261, 418
Story, M., 147, 447, 488
Stout, J., 310
Stouthamer-Loeber, M., 24, 303, 418, 424, 436, 437, 443, 450
Strahan, D. B., 71
Strasburger, V. C., 395, 402
Strauch, B., 95
Strauss, V., 339, 340
Strayer, L. A., 155
Striegel-Moore, R. H., 147, 447, 450
Sturdivant, L., 306
Suarez-Orozco, C., 111, 183, 185, 200, 210, 215, 389
Suarez-Orozco, M., 111, 185, 200, 210, 215
Subrahmanyan, K., 387, 389
Suchar, E., 129
Suchindran, C., 288
Sudman, S., 21, 22
Sue, D., 154
Sugiura, H., 409
Sullivan, H. S., 242, 249
Sullivan, P., 443
Sullivan, R. E., 403
Sullivan, W. M., 17, 106, 114, 115, 128, 167, 183
Sundar, S., 409
Sung, B. L., 200
Super, C. M., 17
Super, D., 372
Supple, A. J., 290
Surrey, J. L., 182
Susman, E. J., 13, 23, 35, 38, 45, 46–47, 173
Swafford, J. O., 324
Swaim, R. C., 398
Swanson, D., 179
Swanson, H. L., 340
Swarr, A., 196, 241
Sweeney, J. A., 80
Swenson, L. P., 253
Swidler, A., 17, 106, 114, 115, 128, 167, 183
Sy, S. R., 364
Sykes, G., 262
Symons, H., 450
Szezulski, R., 171

## T

Taber, S., 9, 12, 13, 258, 302, 316
Taillon, G., 393, 410
Takahashi, K., 324, 459, 460
Takeuchi, K., 324, 459, 460
Talbani, A., 184
Tan, A. S., 387
Tang, C. S., 56
Tang, G., 387
Tanner, J. M., 11, 23, 36, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49
Tanon, F., 96
Tarrant, M., 200
Tavris, C., 156, 175
Taylor, C. B., 447
Taylor, L., 389
Taylor, R., 228, 337
Taylor, R. D., 200, 246
Te Poel, Y., 240
Teachman, J., 333
Teitelman, A. M., 56
Teitler, J. O., 41, 301, 302
Tellegen, A., 281
Ter Bogt, T., 267
Tera, R., 230
Terenzini, P., 75, 349
Terhanian, G., 9
Terman, L., 89
Terrelonge, P., 152
Terry, R., 250, 260, 303
Tevendale, H. D., 167, 171
Thapar, V., 459
Theil, S., 409
Thelen, M. H., 450
Theofellis, J., 231
Thiel, K., 200
Thio, A., 8
Thomas, J., 365
Thomas, L., 13, 330
Thompson, J. M., 240
Thompson, K. M., 397
Thompson, S., 282
Thornberry, T. P., 304
Thum, Y. M., 343
Tienda, M., 338
Tierney, J. P., 379
Tilby, R., 157
Tilton-Weaver, L. C., 240
Tinto, V., 346
Tipton, S. M., 17, 106, 114, 115, 128, 167, 183
Tobach, E., 134
Tobin, J. D., 40
Toebben, J., 127
Tolman, D. L., 145
Tomasik, M. J., 373
Tomlinson-Keasey, C., 84
Tompkins, M. A., 444
Toomey, T., 426
Torney-Purta, J., 127
Toumbourou, J. W., 13, 426
Tousignant, M., 445
Towey, K., 39, 40
Tracey, T. J. G., 372
Tracy, J. L., 167
Trauner, D., 95
Travers, K. J., 324
Travers, K. R., 267
Trawalter, S., 403
Treatment for Adolescents with Depression Study Team, 444
Trenda, M., 22
Trevethan, S. D., 125–26
Triandis, H. C., 17, 104, 105, 165, 167
Trieller, K., 56
Trimble, J. E., 186
Trommsdorff, G., 105, 114
Troop, W., 261–62
Troupe, P. A., 231
Trow, Martin, 347
Trusty, J., 337
Trzesniewski, K. H., 167, 171
Tsay, J. C., 432–33
Tschann, J., 305
Tschann, J. M., 302
Tseng, V., 111, 200, 206, 207, 210, 335, 336
Tubman, J. G., 426
Tuer, M., 194
Turkle, S., 290
Turnbull, C. M., 18, 57
Turner, C., 145, 146, 341
Turner, E., 70
Turner, M. G., 298
Turner, R. A., 290
Tverdal, A., 40
Twenge, J. M., 168
Tyack, D. B., 7, 8

## U

Udry, J. R., 275, 280, 288, 291, 296
Uggen, C., 297
Umaña-Taylor, A. J., 168, 184
Umlauf, R. L., 436
Underwood, M. K., 253
UNDESA, 137
Unger, D. G., 17
Unger, J. B., 248
Unger, S., 186
UNICEF, 232
United Nations Development Programme (UNDP), 79, 309, 451, 463, 464
United Nations Economic Commission for Europe, 345
Updegraff, K. A., 239
Urban, T. A., 80
Urberg, K. A., 245, 246, 248, 249
U.S. Bureau of the Census, 14, 153, 198, 219, 221, 258, 371, 375
U.S. Department of Commerce, 359
U.S. Department of Health and Human Services, 423, 440, 463
U.S. Department of Labor, 356, 357, 358, 376
Usinger, P., 342, 343
Utter, J., 447

## V

Vamos, M., 28
Van Aken, M., 87
Van Aken, M. A., 418
Van Beurden, E., 436
Van Breukelen, G. J. P., 248
Van der Ende, J., 418, 437
Van der Voot, T. H. A., 77
Van Ecenwyk, J., 230
Van Hoof, A., 180, 181
Van Hoorn, J. L., 129
Van Horn, K. R., 242
Van Kammen, W. B., 424
Van Kraayenoord, C. E., 70
Van Leewen, K., 418
Van Nguyen, T., 222
Van Tijen, N., 17
Vander Wal, J. S., 450
Vandereycken, W., 448, 449
Vanderplate, C., 308
Vandivere, S., 193, 212
Varenne, H., 255
Vartanian, L. R., 87
Vasquez, M. J. T., 152, 154, 155
Vasquez-Suson, K., 278
Vaughan, V. C., 38
Vaux, A., 365
Veblen-Mortensen, S., 426
Vega, W. A., 423
Ventura, S., 302–3, 306
Verhulst, E. C., 418, 437
Verkuyten, M., 184
Verma, S., 24, 173, 185, 232, 322, 458, 459
Verman, S., 209, 242
Vernberg, E. M., 85, 442
Vernon, M. L., 284
Vicary, J. R., 168, 297
Vigfusdottir, T. H., 146
Viken, R. J., 57
Vilhjamsdottir, P., 216
Villani, S., 386
Villee, D. B., 35
Vincent, M. A., 446
Visher, E., 228
Visher, J., 228
Vitaro, F., 249
Vondraceck, F. W., 374, 375
Vossekhuil, B., 330
Votta, E., 231
Voydanoff, P., 229
Vuchinich, R., 228
Vuchinich, S., 228
Vuckovic, N., 171
Vygotsky, L., 96

## W

Waas, G. A., 250
Wadsworth, K. N., 423
Wagner, B., 445
Wagner, E. F., 426, 433
Wagner, K. D., 443
Wainryb, C., 104–5, 106
Waitkoff, G. R., 443
Waizenhofer, R. N., 229
Walcott, D. D., 446, 447
Walder, L. O., 395–96
Walker, A., 137
Walker, L. J., 122, 125–26, 126
Wall, M., 449
Wallace, J. M., 116, 117
Wallace, J. M., Jr., 186
Waller, E. M., 253
Wallterstein, J. S., 225
Walsh-Childers, K., 301, 386, 389
Walters, K. S., 260
Wang, C., 381
Wang, L., 43
Wang, Y., 39, 396
Ward, C., 403
Ward, D., 194
Ward, J. V., 185
Ward, L. M., 154, 389, 399
Ward, M., 398–99
Wardle, J., 40
Warner, J. E., 436
Warren, J., 336
Warren, M., 57
Warren, W. K., 301
Wartella, M. E., 445
Wasseman, R., 43, 45, 48. 49
Waterman, A. S., 179, 180, 181
Waters, E., 211
Waters, P., 169, 175
Watkins, W. G., 230
Wattenberg, E., 304
Watts, R. J., 185
Way, N., 167, 168, 171, 250, 303, 304, 331, 337, 343
Weatherford, D., 152
Webber, J., 341
Weber, R., 155
Wechsler, H., 39, 423, 426
Weersing, V. R., 440
Wehner, E. A., 282
Weichold, K., 57, 58–59
Weinberg, M., 299
Weinfeld, N. S., 211
Weinrich, H. E., 121
Weinstein, N. D., 87, 437
Weinstock, H., 307
Weiss, B., 230
Weiss, M. G., 77
Weiss, M. J., 409
Weiss, R., 189
Wells, G. A., 301
Wells, M. G., 171
Wells, Y. D., 226
Welti, C., 29, 461
Wender, P. H., 442
Wentzel, K. R., 204, 261
Wertheim, E. H., 447
West, D., 436
West, D. V., 403
Westin, C., 462
Westoff, C., 301
Westoff, C. F., 301, 302
Whalen, C. K., 341
Wheatley, S. M., 17, 280
Wheeler, H. B., 447, 450
Whiffen, V. E., 240
Whipple, E. E., 230
Whitbeck, L. B., 229, 230, 231
White, A., 30
White, A. B., 390
White, K. M., 275
Whitehead, B. D., 286, 287
Whitesell, N. R., 166, 167, 169, 175
Whiting, B. B., 20, 23, 106, 134, 165, 167, 198, 199, 206, 207, 355
Whiting, J., 23
Whiting, J. W. M., 134, 183, 300
Whitman, M., 434
Whitman, T., 303, 305
Whitton, S. W., 287
Whitty, M., 165
Whyte, W. F., 435
Wichstrom, L., 57, 59, 143, 147, 443, 445
Wie, E. H., 303
Wiebe, V. J., 166
Wiesner, M., 216
Wigfield, A., 328
Wilcox, A. J., 58
Wild, E., 462
Wild, L. G., 172
William T. Grant commission on Work, Family, and Citizenship, 367
Williams, A. F., 419, 421, 422, 462
Williams, C., 426
Williams, C. L., 248
Williams, D. R., 116, 117
Williams, E., 125–26
Williams, G. A., 189
Williams, J. E., 150, 159
Williams, J. M., 59
Williams, L. M., 230
Williams, R. A., 431
Williams, S. P., 306
Williamson, D. E., 57
Williamson, J., 229
Willits, F. K., 118
Wills, T. A., 250
Wilson, B., 267
Wilson, B. J., 194
Wilson, D. M., 58
Wilson, J. K., 22, 245, 246, 423
Wilson, J. Q., 6, 147, 220, 428, 434, 436, 439
Wilson, M., 284
Wilson, M. N., 200
Wilson, S., 24, 209
Wilson, W. J., 22–23, 152, 296, 343, 378
Wingert, P., 389
Wingood, G. M., 403
Winn, D. M., 250, 260, 303, 304
Winner, E., 70, 339, 340
Wiseman, H., 190
Withers, L. E., 445
Witherspoon, E. M., 386
Witkow, M., 217
Wixen, W. J., 397
Wolak, J., 408
Wold, B., 316

Wolfe, D. A., 230
Wolff, T., 18
Wolfson, M., 426
Wollman, W. T., 71
Wolniak, G. C., 348
Wolters, W., 445
Wong, C. A., 183, 184
Wood, E. A., 396
Wood, G. A., 284
Wood, P., 337
Wood, P. K., 437
Wood, W., 157
Woods, P. D., 39
Woodward, K., 296
Woodward, K. L., 117
Woodward, L., 211, 303, 425
Woog, V., 309
Woolard, J., 82–83, 84
Wooten, M. A., 405
World Health Organization (WHO), 38
Worrell, J., 148
Worsley, K., 95
Worthington, E. V., Jr., 116
Worthman, C. M., 45, 51
Wright, D. L., 290
Wright, J., 230
Wu, B., 17, 459
Wu, L., 343, 364
Wu, M., 432–33
Wu, Z., 287
Wulf, D., 301, 302, 309
Wulff, H., 245, 247, 257, 264, 266
Wyatt, G. E., 296
Wyatt, J. M., 193

## X

Xu, X., 48, 109

## Y

Yacoubian, G. S. R., 266, 267
Yalow, E., 333
Yanagishita, M., 198
Yang, K. S., 159
Yannett, N., 328
Yanof, D., 90
Yarger, R. S., 79
Yasui, M., 185
Yates, M., 379, 380
Yeung, D. Y. L., 56
Yip, T., 185
Yoder, K. A., 230, 231
Young, A. M., 296
Young, E., 443
Youniss, J., 10, 117, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 379, 380
Yureglun-Todd, D. A., 173

## Z

Zabin, L., 305
Zask, A., 436
Zayas, L. H., 207
Zechmeister, E. B., 9, 19, 20, 21, 22
Zedd, Z., 329, 332, 333, 334, 335, 338, 339
Zeidner, M., 340
Zeifman, D., 282
Zeijil, E., 240
Zelenak, J. P., 445
Zettergren, P., 261
Zhou, M., 115, 206, 215
Zhou, Q., 85–86
Zierman, C., 359
Zierold, K. M., 335
Zigler, E., 229
Zijdenbos, A., 95
Zill, N., 225, 226, 228
Zimilies, H., 227
Zimmer-Gembeck, M. J., 203, 211, 217, 363
Zimmerle, D., 296
Zimmerman, M. A., 167, 426, 435
Zuckerman, M., 389–90, 418, 436, 437
Zukow-Goldring, P., 198
Zusho, A., 106, 114, 286, 287, 302, 303, 324–25, 386, 459, 460
Zusman, M. E., 306
Zwick, R., 93

# Índice analítico

Los envíos con una *t* indican una tabla; los envíos con una *f* indican una figura.


## A

aborígenes, los, 108-109
aborto, 302, 305
abortos, tasas de, 301*f*
abuelos, 201
abuelos y abuelas, 200-201
abuso sexual, 230-231
accidentes automovilísticos, 40-41, 417, 420-421
acomodación, 67
acoso romántico, 279-280, 284
acoso sexual, 296-297
actividad deportiva, 38-39
actividades de tiempo libre. *Véase también* medios
  en la adultez emergente, 250-251
  logro académico y, 335
*Adolescence: its Psychology And Its Relations To Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (Hall), 10
adolescencia
  definición, 4
  edad de la, 11-12
  operaciones formales en la, 68-72
  tardía, 12
  temprana, 16
  terminología y, 8
adolescentes, 8, 411
  bisexuales, 298-299
  con discapacidades, 340
  descuidados, 260, 261, 262
  gays, lesbianas y bisexuales, 298-299
  inmigrantes chinos, 113-115, 338
  polémicos, 260
  que huyen, 231
  rechazados, 260, 262
adolescentes inmigrantes
  chinos, 113-115, 338
  logro académico y, 338
  tasas de deserción de la preparatoria entre, 342
adopción, 302
  interracial, 92
adultez,
  diferencias culturales en la, 17-18
  inicio de, 17
adultos jóvenes, 8
África. *Véase también*, África del Norte; países individuales
  edad de la menarquia en, 48
  Occidental, 50
  perspectivas futuras para los jóvenes de, 456-457
  pigmeos Mbuti de, 252
  sexo prematrimonial en, 294
  SIDA en, 309
  sistema educativo en, 321-322
  subsahariana, 456-457
África del Norte. *Véase también* Egipto; Marruecos
  perspectivas futuras de los jóvenes en, 457
  sistema educativo en, 321
afroestadounidenses
  adultos emergentes que permanecen en la casa paterna entre, 217
  apariencia física percibida por, 171
  autoestima entre, 168
  computadoras en casa entre, 407
  conductas de riesgo de, 436, 440
  desempleo entre, 377-378
  dimensión individualista-colectivista y, 111
  drogadicción entre, 423, 433
  edad promedio de la menarquia entre, 48
  educación universitaria entre, 345
  embarazo adolescente y parto entre, 303*f*, 304
  enfermedades de transmisión sexual entre, 307
  estilos de crianza entre, 207
  estudios sobre las oportunidades de los, 22, 23
  formación de la identidad entre, 184,185
  logros académicos de los, 337-338
  maduración precoz y, 58
  momento de la primera relación sexual entre, 289
  música rap y, 403
  nacimientos en madres solteras entre, 220
  obesidad entre, 39
  papeles de género de los, 152-154
  puntuaciones de CI y, 92
  razones para la actividad sexual precoz entre, 296
  relaciones en la familia extensa de, 200, 228
  religiosidad entre, 116
  tasa de deserción de preparatoria entre, 342
  tasas de suicidio entre, 445
agrado, 278
agresión en las relaciones, 253
agresividad
  conducta de riesgo y, 436
  impopularidad y, 261
  juegos de computadora y, 397-398
  popularidad y, 260
  problemas del énfasis en la, 147
  televisión y, 395-397
agricultura, 355
alcoholismo. *Véase también* drogadicción
  accidentes automovilísticos y, 419
  comparación por país de, 440
  tasas de, 423, 424
  trabajo y, 366
  violación en la cita y, 298
alfabetización, 317, 321
Alemania
  cambios en la matrícula escolar en, 317*t*
  edad promedio del matrimonio en, 16*t*
  educación en, 320
  libertad de expresión en, 393
  poblaciones minoritarias en, 111
  sexo prematrimonial en, 294*t*
  talleres de aprendices en, 372, 373
  tasa de tabaquismo en adolescentes en, 440*f*
  tasas de obesidad en, 39*f*
Alphi, Phi, Alpha, 153-154
ambiente
  causas de depresión y, 441-442
  desarrollo biológico y, 59-61
  desarrollo cognoscitivo y, 67
  influencia paterna y, 59-60
amenorrea, 450
American Manhood (Rotundo), 141
AmericCorps, 381
amharas, los, 50
amigos. *Véase también* pares
  apoyo y refuerzo de los, 249-250
  conducta de riesgo y, 248-249, 420, 433-434
  del mismo sexo, 238, 239, 258, 259*f*
  del otro sexo, 238, 259*f*
  elección de, 245-246
  en el logro académico, influencia de los, 337
  en la adultez emergente, 250-251
  escuela y, 333-334
  estados emocionales con los, 240-241
  fuentes de socialización de, 107
  intimidad en las amistades, 242-245
  pares y, 238
  presión, 246, 248
  relaciones con la familia y con los, 238-240, 241-242
  relaciones románticas y, 283
  segregación étnica y, 246, 247
  socialización por género y, 143
  valor e importancia de los, 237
amistades interétnicas, 246-247
amor. *Véase también* amor romántico; relaciones románticas
  enamorarse, 281-283
  identidad étnica y, 183-184
  teoría de Sternberg del, 278-280
amor caprichoso, 279
amor consumado, 279, 280
amor de compañeros, 279
amor romántico, 279-280
amor vacío, 279
analfabetismo, 458
anatomía reproductiva, 42
andamiaje, 96
andrógenos, 35
androginia, 150
anfetaminas, 423
anorexia nerviosa, 447, 448, 449
anticoncepción, 299-302
antidepresivos, 443-444
Antigüedad, 5
antropólogos, 23
apariencia física
  autoestima y, 169, 171
  énfasis cultural en la delgadez y, 448-449
  historias de las ideas en Estados Unidos sobre la, 141
  popularidad y, 259
  problemas de la atención excesiva en, 147
  revistas para niñas y, 146, 389
  socialización por género en, 143
apego
  a las parejas románticas, 281-282
  a los padres, 210-222
  al padrastro o a la madrastra, 228
  inseguro, 210
  seguro, 210
apoyo de los compañeros, 250
apoyo informativo de los amigos, 249
apoyo instrumental, 250
aprovisionamiento, expectativas de los hombres y, 138
areola, 43
Argelia, 291
Argentina, 17
argot, de la cultura juvenil, 263, 264
armas de fuego, 438, 462-463
asantes, los, 49-50
asiático estadounidenses
  abuelos y, 200
  actividad sexual entre, 289
  adultos emergentes que permanecen en casa entre, 217
  autoestima entre, 168
  conflictos con los padres entre, 215

creencias culturales entre, 111
educación universitaria entre, 345
estilos de crianza entre, 207
expectativas del papel de género de los, 154
formación de la identidad y, 184
logro académico de, 335
asimilación, 67, 184
asincronicidad, 37-38
asintomático, 307
Asociación Cristiana de Hombres Jóvenes (YMCA), 6, 142
Asociación Cristiana de Mujeres Jóvenes (YWCA), 6, 141
Asociación Psicológica Americana, 10
asociación selectiva, 248
atención, 77
atención dividida, 77
atención selectiva, 77
atletas, 251
atracón, 447
atribuciones negativas, 444
audiencia imaginaria, 86, 167
aumento de peso, 39
Australia,
edad promedio de matrimonio en, 16*t*
etnografía de los aborígenes de, 108-109
poblaciones minoritarias en, 111
Austria, 323*t*
autoconciencia, 167
autoestima, 164
alta, 171-172
apariencia física y, 169, 171
aspectos de la, 168-169
baja, 172
barométrica, 168-169
causas y efectos de la, 171-172
de la preadolescencia a la adolescencia, 167, 168
de los indígenas estadounidenses adolescentes, 186
definición, 167
en la adultez emergente, 172
estable, 168
fluctuante, 168-169
ocho dominios de la, 169, 170
preocupación estadounidense por la, 167
punto de partida, 168
término acuñado, 164-165
autoimagen, 167
automaticidad, 80-81
automedicación, 425
autonomía, 211,215
autoridad patriarcal, 457
autorregulación, 104
autosocialización, 148-149
autosuficiencia, 17
ayuda financiera para la universidad, 346
ayuno religioso, 446

## B

Bangladesh, trabajo infantil en, 357
Bar Mitzvah, 102, 103
bebés, de madres adolescentes, 304-305
Bélgica, 115, 323*t*, 439
besuqueo, 288-289
bicultural, 29
biculturalismo, 184
Brasil
calificaciones escolares en, 323*t*
niños de la calle en, 232
relaciones de amistad y relaciones familiares en, 242
sexo prematrimonial en, 294
brote del seno, 43, 44, 45
Bulgaria, 440
bulimia, 447
burka, 457
Burkina Faso, 137*f*
búsqueda de sensaciones, 389-390

## C

cambio histórico y, 219-224
cambio tecnológico, 267-269
cambios de residencia, 14
cambios en la matrícula académica en, 317*t*
cambios en las puntuaciones de, 89*f*
Camel, campaña , 406
Canadá
calificaciones escolares en, 323*t*
drogadicción en, 439
edad promedio del matrimonio en, 16*t*
partos y abortos de adolescentes en, 301*f*
población indígena en, 186
poblaciones minoritarias en, 111
revistas para niñas en, 146
tabaquismo adolescente en, 440
trabajo de adolescentes en, 359
capacidad vital, 38
características sexuales
primarias, 41-42
secundarias, 41-43
caricias, 288-289
casa de hombres, 256
casa paterna
dejar la, 216-217
huir de la, 231-233
regresar a vivir a la, 217-218
causalidad, 248
censo de Estados Unidos (1900), 8
cercanía con la familia extendida, 200-210
cerebelo, 95
*cerebritos*, 251
certificado DGE (desarrollo general de educación), 342
chador, 457
Checoslovaquia, 129
*Child Trends,* 41
*Childhood and Society* (Erikson), 175, 183
*Children's Work And Welfare, 1780-1890* (Horn), 360
Chile, 294, 323*t*
China
actitudes hacia la menarquia en, 56
cambios en la matrícula escolar en, 317*t*
costumbres de la vida familiar en, 200
pensamiento dialéctico de los estudiantes en, 73
percepción de la transición a la adultez en, 17
SIDA en, 209
sistema educativo en, 322
ciclo de realimentación del sistema endocrino, 35-36
ciclo menstrual, ovulación y, 42
citas, 110-11. *Véase también* relaciones románticas
definición de cita y, 274-275
edad de inicio, 275
en las culturas asiáticas, 460
exhibir un yo falso durante, 167
identidad étnica y, 183-184
iniciadas por los chicos o por las muchachas, 276-278
origen de las, 276, 277
pautas de desarrollo en, 275-276
razones para, 275-276
clamidia, 307
clase social y escuela, 333. *Véase* posición socioeconómica (PSE)
clima escolar, 328-330
clítoris, 42
cocaína, 423
Cociente de Inteligencia, (CI), 89. *Véase también* evaluación de la inteligencia
codificación de los datos de la entrevista, 22
código sexual, los locos años veintes y, 264
cognición práctica, 81-84
cognición social, 84-88, 260
cohabitación, 287
colectivismo
adolescentes chinos que viven en países occidentales y, 114
concepción del yo y, 114
creencias de socialización y, 104-106
en la cultura minoritaria estadounidense, 111
transición a la adultez y, 17
valoración de culturas tradicionales, 18
colegiaturas de las universidades, 346
cólicos menstruales, 56
Colombia, 294
comida chatarra, 39-40
comida rápida, 39
*Coming of Age in Samoa* (Mead), 51
complejo de costumbres, 110-111
comportamiento en la cultura juvenil, 263
comportamiento sexual
besuqueo y caricias, 288-289
en la adultez emergente, 305-306
masturbación, 287-288
sexo oral y, 291
comportamientos antisociales, 437
comprensión emocional, 164
compromiso (en las relaciones), 278,279-280
compromiso (pensamiento posformal), 74
compromiso, en la preparatoria, 330, 332
compromiso, pasión e intimidad en las, 279-280
computadoras
culturas prefigurativas y, 268-269
enfoque del procesamiento de la información y 76, 81
concentraciones hormonales, 23
concepto personal, 164, 167
capacidad de abstracción y, 165-166
incremento en la complejidad del, 166-167
concurso Miss América 152
conducción automovilística arriesgada, 419-422
conducta prosocial, 86
conductas de riesgo, 8
conducción de automóviles, 419-422
delitos y delincuencia, 426-428, 430
diferencias culturales de, 437, 446
drogadicción, 422-426
elección de amigos y, 246
en Occidente, 462
factores de las, 432-435
factores individuales en las, 436
influencia de los amigos y, 248-249
investigación sobre la delincuencia, 438-439
prevención de, 435-436
conductistas, 67
confiabilidad, 20, 170
confiabilidad en varias pruebas, 90
confianza o desconfianza, 176
conflictos entre hermanos, 198, 199
conflicto entre padres y adolescentes
cultura y, 215-216
disparidad de las ideas culturales y, 115
fuentes del, 214-215
grado del, 212-213
impacto del, 225
confucionismo, 459, 460
confusiones de identidad, 188
consentimiento de los padres, 305

consentimiento informado, 19
consistencia interna, 170
consumo de fármacos, 425
consumo de sustancias adictivas, 425
consumo experimental de drogas, 425
contagio entre compañeros, 431
contexto, 26
continuidad del desarrollo cognoscitivo, 76
control escaso de los impulsos, 437
Corán, 119
Corea del Sur
  actitudes sexuales en, 302
  calificaciones escolares en, 323*t*
  sexo prematrimonial en, 294*t*
  visión de la transición a la adultez, 17
correlación y causalidad, 24-25, 248
cortejo. *Véase también* citas
  en la década de 1920, 264
  en México, 135
  "llamar por teléfono" y, 276
Costa de Marfil, 96
crecimiento físico durante la pubertad, 36-40
crecimiento máximo, 36
crecimiento muscular, 38
crianza diferencial, 206
crisis de identidad, 179
crisis de la edad madura, 195-198
cristiandad, 5
cronosistema, 26
Cruzada de los Niños (1212), 5-6
cuerpos de paz, 380
cuestionarios, 21-22
cuidado infantil, 355
  elección vocacional y, 376
  socialización de género y, 157
cuidador principal, 210
cultura dioula, 96
cultura e influencias culturales. *Véase también* cultura juvenil
  cambios biológicos de la pubertad y, 34
  conflicto con los padres y, 215-216
  definición, 7*t*
  desarrollo cognoscitivo y, 95-97
  desarrollo moral y, 123-124
  el yo y, 164-165
  formación de la identidad y, 182-183
  momento de la pubertad y, 45, 48-49
  respuestas a la pubertad y, 49-50, 51
  trastornos alimentarios y, 447
cultura juvenil, 262-69. *Véase también* subculturas juveniles
  años de la participación en, 262-263
  cambio tecnológico y, 267-269
  componentes del estilo de una, 263
  consumo de medios que proporcionan identificación con la, 392
  de los cabezas rapadas, 462
  de los locos años veintes, 264-265
  definición, 262
  estilo de la, 263, 264
  raves y, 266-267
  razones para el surgimiento de una, 263, 266
cultura mayoritaria en Estados Unidos
  cultura minoritaria y, 111
  definición, 7
  exposición de la cultura minoritaria a los papeles de género de la, 154-155
  relaciones de familia extensa en, 200
  respuesta personal a la menstruación en la, 55-56
cultura vocacional, 347
culturas asiáticas. *Véase también* culturas orientales; países individuales
  citas en las, 275
  matrimonios arreglados en las, 286-287
  opiniones acerca del sexo prematrimonial en las, 291
  paternidad en las, 206
  perspectivas futuras de los jóvenes de las, 459-460
  sexo prematrimonial en las, 294
culturas cofigurativas, 268
culturas de cazadores y recolectores, 354-355
culturas de pescadores, 354, 355
culturas minoritarias. *Véase también* diferencias étnicas
  autoestima en las, 168
  cercanía con los abuelos en las, 200
  culturas mayoritarias o, 111
  estilos de crianza entre, 202, 207
  formación de la identidad en, 183-184
  grupos sociales en las, 255-256
  incremento en Estados Unidos, 311-312
  papeles de género en las, 151-155
culturas orientales. *Véase también* culturas asiáticas
  culturas occidentales y, 105, 114
  expectativas de matrimonio en las, 286
culturas permisivas, 292-293, 302
culturas posfigurativas, 268
culturas prefigurativas, 268-269
culturas restrictivas, 291, 302
culturas semirrestrictivas, 292, 294
culturas tradicionales. *Véase también* países en desarrollo
  comportamientos antisociales en, 437
  conflictos con los padres en las, 215-216
  confusiones de identidad y, 188
  crianza en, 206-207
  culturas posfigurativas a cofigurativas en las, 268
  definición, 7*t*
  distanciamiento de padres y adolescentes en las, 53
  elección vocacional en la, 371
  familia y amigos en las, 241-242
  género y, 134-135, 138-139, 157, 159
  grupos de amigos adolescentes en, 256
  ideas sobre la menstruación en las, 54
  matrimonio y embarazo en las, 299-300
  pasión adolescente en las, 281
  relaciones entre hermanos, 199-200
  trabajo adolescente en, 354-358
  uso del sarcasmo y el ridículo en las, 252
curva en forma de campana, 156

## D

DARE, programa, 426
datos cualitativos, 22
datos cuantitativos, 22
debate entre natura y cultura, 59
declinación de la edad de, 45, 48
delincuencia, 427 *Véase* delincuencia y delito
delincuencia y delito
  comparaciones culturales, 437-438
  dos tipos de, 428, 430
  edad y, 427-428
  estudio de la, 426-427
  influencia de la familia en, 433
  investigación sobre la, 438, 439
  prevención de, 430-431
  segundo matrimonio de los padres y, 227
  terminología, 427
delincuentes contumaces, 428, 430
delincuentes en la adolescencia, 428, 430
delincuentes no socializados, 433
delitos contra la propiedad, 427
delitos de consignación, 427
delitos de menores, 427
delitos violentos, 427
depresión
  causas de, 441-442
  diferencias de género en la, 442-443
  discrepancia entre el yo real y el ideal y, 166
  entre adolescentes fugitivos, 231
  suicidio y, 444
  tasas elevadas de, durante la adolescencia, 441
  terminología, 440-441
  tratamientos para, 443-444
desarrollo adolescente. *Véase también* desarrollo cognoscitivo
  pruebas de inteligencia y, 90-92
  servicio a la comunidad y, 379-380
  trabajo y, 363
desarrollo biológico
  de las características sexuales primarias, 41-42
  de las características sexuales secundarias, 42-43
  reacción del adolescente al, 33-34
desarrollo cognoscitivo. *Véase también* evaluación de la inteligencia
  conflicto entre padres y adolescentes y 214
  creencias religiosas y, 118-119
  cultura y, 95-95
  definición, 66
  desequilibrio dentro de la familia y, 194
  discontinuo, 76
  egocentrismo, 86-88
  ejemplos de, 65-66
  enfocarse en los grupos sociales y, 254
  enfoque del procesamiento de la información para entender el, 76-81
  funcionamiento como un núcleo de organización, 84
  género y, 78,79
  juicio reflexivo y, 73-76
  pensamiento dialéctico y, 73
  pragmatismo y, 72-73
  razonamiento crítico, 81-82
  socialización de género y, 147-149
  teoría de Piaget del, 66-72
  toma de anticonceptivos y, 301
  toma de decisiones y, 82-84
  toma de perspectiva y, 84-86
desarrollo de los senos, 43, 46
desarrollo del cerebro, 94-95
desarrollo general de educación (DGE), certificado, 342
desarrollo moral
  desarrollo cognoscitivo y, 119-122
  enfoque cultural del, 123-124
  enfoque mundial al, 124-125
  niveles de Kohlberg del, 120-122
  principios de justicia y cuidado en, 122
  temas morales en la vida cotidiana y, 125-126
deseabilidad social, 117
desempeño absoluto, 89
desempeño académico
  clase social y, 333
  comparaciones internacionales en, 323
  conducta de riesgo y, 436-437
  de adolescentes en familias con padrastros, 227
  demandas de planes de estudio más exigentes y más rigurosos, 319
  diferencias de género en, 158, 338-339
  diferencias étnicas en, 336-338
  en jóvenes de familias divorciadas, 224
  extremos en, 339-342
  influencia paterna en, 332, 333
  trabajo y, 365
desempeño relativo, 89

desempleo, 377-378, 461
desequilibrio, 194, 195, 198
deserción de preparatoria, 342-344
destrezas sociales, 259-260, 261-262
desviación ocupacional, 364
diferencias culturales, 3-4. 26-27. *Véase también* culturas tradicionales
adultez emergente y, 15-16
concepciones de la adolescencia en Marruecos y, 20, 21
distanciamiento entre padres e hijos y, 53
ejemplos de, 3-4
en las conductas de riesgo, 437-440
estadio de las operaciones formales y, 71-72
papeles de género y, 28
rasgos deseables en una pareja para contraer matrimonio, 285
transición hacia la adultez y, 17-18
diferencias de género, 28
agresión relacional y, 253
conducta de riesgo y, 437
desarrollo cognoscitivo y, 78, 79
en el crecimiento físico, 36-37
en el desarrollo emocional, 174
en el uso de Internet, 407-408
en guiones de citas, 276-277
en la consecución de títulos de posgrado, 345-346
en la depresión, 442-443
en la formación de la identidad, 181-182
en la intimidad en las amistades y, 244-245
en las preferencias de especialidades universitarias, 345
en las relaciones con los pares y la familia, 241
en las relaciones padres-adolescente, 196
en los cambios hormonales, 35*f*
en los guiones sexuales, 295
énfasis en la apariencia física y, 169
expectativas de actividad física y, 38-39
logro académico y 338-339
meta-análisis de, 158
sistema educativo y, 321, 322
suicidio y, 445
teoría del desarrollo moral y, 122
diferencias étnicas
en conductas de riesgo, 440
en el apoyo financiero para la universidad, 346*f*
en el momento de la primera relación sexual, 289
en la apariencia física percibida, 171
en la asistencia a la universidad, 345
en las tasas de deserción escolar, 342, 343*f*
en las tasas de embarazo adolescente, 303
en las tasas de suicidio, 445
logro académico y, 335
diferencias raciales. *Véase también* diferencias étnicas
evaluación de la inteligencia y, 92-93
puntuaciones de CI y, 92
diferencias según el sexo. *Véase* diferencias género
difusión de la identidad, 179, 180
Dinamarca
adultos emergentes que viven en, 218*f*
calificaciones escolares en, 323*t*
embarazo adolescente en, 302
tasas de obesidad en, 39*f*
diseño de placebo, 443
distribución normal, 156
*Divergent Realities: The Emotional Lives Of Mothers, Fathers, and Adolescents* (Larson/Richards), 196
divorcio
aumento de las tasas de 220
cambio en la crianza después del, 225-226
efectos del, 224-225
estrés económico que sigue al, 226
incremento del contacto con los abuelos y, 220
proceso de la familia y, 225
relaciones entre hermanos y, 199
Djibouti, 137*f*
doble moral, 292
*Doom* (juego de computadora), 397
dormitorio, 256
dos tipos de, 418
drogadicción
abuso y, 425
comparación entre países, 438-439
influencia de la familia en la, 432-433
personalidad de los que se abstienen y de los social, 425
drogas, consumo. *Véase también* drogadicción
capacidad de tomar buenas decisiones y, 83
en los raves, 267
drogas de entrada, 424-425
drogos, 251
Dunedin, estudio longitudinal de, 430, 442

## E

edad de centrarse en uno mismo, 14
edad de exploración de la identidad, 13-15
edad de inestabilidad, 14
edad de posibilidades, 14-15
edad de sentirse entre, 14
Edad de la Adolescencia (1890-1920), 6-11, 316
Edad Media, 5-6
edad promedio del matrimonio en, 16*t*
edad, delincuencia y, 427-428
educación sexual, 309-11
educación sexual integral, 309-310
educación vial, 421
educación. *Véase también* logro académico; universidad; estudiantes
Egipto
circuncisión femenina en, 137*f*
respuesta personal a la menstruación en, 54-55
escolarización en, 317
egocentrismo, 86-88
efecto catártico de la música, 404
efecto del pez grande en el estanque pequeño, 334
efectos bidireccionales, 204-205
efectos recíprocos, 204-205
egocentrismo adolescente, 86
ejercicio, 38-39
elección vocacional, 371-376
embarazo adolescente, 300, 301, 302, 303
embriaguez, 422
emociones
amigos y, 240-241
relaciones entre padres y adolescentes y, 197
empleo. *Véase también* trabajo adolescente; trabajo de infantil y juvenil
elección vocacional de, 371-376
en la adultez emergente, 376-377
equilibrio de las exigencias de la familia y el, 375-376
estereotipos de género en, 155
familias de dos ingresos y, 221, 224
oportunidades de, entre afroamericanos, 22-23
programas de la escuela al trabajo, 368-369
socialización del papel de género y, 157
transición al, después de la preparatoria, 367-368
encaprichamiento, 279, 280
Encuesta ADD de Salud, 435-436
Encuesta de Supervisión del Futuro, 21-22, 422, 423
encuesta nacional, 8
Encuesta Nacional de Hombres Adolescentes, 290
Encuesta Nacional de Jóvenes y Religión, 115-116
educación secundaria. *Véase también* preparatoria
autoestima y, 171
cambios en las, de los adolescentes, 317-319
de adolescentes mexicanos, 135
de indígenas estadounidenses, 186-187
diferencias mundiales en la, 319-320
edad al final de la adolescencia y, 12
en países en desarrollo, 321-323
en países industrializados, 320-321
enseñanza de destrezas de razonamiento crítico en las, 82
ideas culturales y, 335-336
incremento de, para adolescentes, 316-317
influencia de, en conducta de riesgo, 434-435
investigación de las experiencias en las, 331
japonesa, 324
mejoría de las experiencias para adolescentes en, 327, 328
pares y amigos y, 333-334
refrescos vendidos en las, 39-40
retos de, 315
secundaria y escuela media, 326-327
socialización en las, 107, 145
tamaño de las, 326
tamaño de los grupos en las, 326
tiempo libre y, 335
trabajo y, 334-335
violencia en las, 329-330
enfermedades de transmisión sexual (ETS), 41, 306-309
enfoque de los componentes, 76
enfoque de los sistemas familiares, 194
enfoque de usos y gratificaciones, 387-388
enfoque del desarrollo cognoscitivo, 67
enfoque del procesamiento de la información
atención, 77
automaticidad, 80-81
desarrollo de la atención del, 76
limitaciones del, 81
memoria, 77-80
velocidad y, 80
enfoque interdisciplinario, 27-28
enfoque multisistémico, 426, 431
enfoque mundial del desarrollo moral, 124-125
enfoque psicométrico, 88, *Véase también* evaluación de la inteligencia
enfrentamiento, uso de los medios y, 391-392
entretenimiento, medios de, 388
entrevistas, 22-23
Erikson, teoría de la formación de la identidad de, 175-179
Eritrea, 137*f*
escala de ideología del papel sexual, 157
escala Wechsler de inteligencia para adultos (WAIS III), 89, 90, 91
escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC-III), 89, 90
esclavitud por deudas, 356
escuela media, 326-28
escuela pública, 329
escuelas alternativas, 344
escuelas de preparación para la universidad, 320
escuelas privadas, 329

escuelas profesionales, 320
escuelas vocacionales, 320
escuelas y escolarización. *Véase también* logro académico; educación; escuela secundaria, 315
Eslovaquia, 39*f*
España, 115, 218*f*, 301*f*
esperanza de vida, 219
espermarquia, 41-42, 44
esquema, 148
esquemas de género, 148, 156
esquemas, teoría de desarrollo cognoscitivo de Piaget y los, 67
esquimales, niños y adolescentes, 74, 75,412
estadio de las operaciones concretas, 67*t*, 68, 69, 71
estadio de las operaciones formales, 67*t*
cultura y, 71-72
entre los Inuit, 74, 75
evaluación de la adquisición de la, 68-69
metacognición y, 70-71
moralidad autónoma y, 120
pensamiento abstracto y, 69
pensamiento complejo y, 71-72
socialización por género y, 148
estadio preoperacional, 67*t*, 68, 120
estadio sensoriomotor, 67*t*, 68
estadios, teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget y, 66
estado de ánimo depresivo, 440-441
Estados Unidos. *Véase también* cultura mayoritaria estadounidense; Occidente
actitudes hacia la sexualidad adolescente en, 293-294
adultos emergentes que viven en la casa paterna en, 218*f*
cambios de residencia durante la adultez emergente en, 14
cambios educativos en, 317-319
centros de trabajo en, 360-363
cohabitación en, 287
conductas de riesgo en, 437-438
creencias culturales entre sociedades multiculturales en, 111
culturas minoritarias en, 311-312
desarrollo moral en la adolescencia, 124
edad característica de la menarquia en, 11-12, 48, 49*f*
edad promedio del primer matrimonio en, 16*t*
educación sexual en, 310, 311
estilos de crianza en, 202,203
ideas religiosas de los adolescentes de, 115-116
individualismo promovido en, 164-165
libertad de expresión en, 393
logro académico en, 323, 326
movimiento feminista en, 152, 153
partos y abortos de adolescentes, 301*f*, 302-303
preocupación acerca de la autoestima en, 167
programas de la escuela al trabajo en, 368-369
servicio de ciclo de vida en, 6
sexo prematrimonial en, 294*t*
socialización en, 109
tabaquismo en, 440
tabú contra la menarquia en, 54, 55
tasa de trabajo adolescente en, 359
tasas de obesidad en, 39*f*
tasas de tabaquismo adolescente en, 440*f*
uso de anticonceptivos en, 300, 301
valor de la educación en, 335
estatura, crecimiento en, 36-37
estereotipos de género, 133
estilos de crianza
efectos en los adolescentes de los, 203-206
en culturas tradicionales, 206-207
en estados unidos, 202-203
investigación sobre los, 201
tipos de, 201-202
tradicional, 207, 209
estirón de crecimiento de la adolescencia, 36
estirones de crecimiento, 36
estradiol, 35
estrógenos, 35
estructura familiar
con un segundo matrimonio, 227
definición, 225
padres solteros y, 228
estructura mental, 66-67
estudiantes superdotados, 229-240
estudiantes universitarios
campos de estudio elegidas por, 345
elección de amigos de los, 245
evaluaciones determinadas por el sexo de los, 155-156
invitación a citas de los, 278
japoneses, 325
logro de la identidad en, 180
mejoramiento de las destrezas sociales de los, 262
objetivos de la educación superior y, 318
relaciones sexuales de, 289
satisfacción con sus experiencias universitarias, 348-349
soledad emocional de los, 190
subculturas de, 347-348
estudio de crecimiento de Oakland, 222
Estudio Longitudinal Nacional de la Salud en la Adolescencia, 435
estudios de adopción, 60,90, 91-92, 442
estudios de campo, 395
estudios de gemelos, 442
estudios longitudinales, 25
características de los, 47
sobre adolescentes y trabajo, 366
sobre amistades que brindan apoyo, 250
sobre conductas de riesgo, 248-249
sobre drogadicción, 425
sobre el apego, 211
sobre el desarrollo de la pubertad, 44-45
sobre grupos adolescentes, 254-255
sobre la delincuencia, 430, 438, 439
sobre la emocionalidad, 173-174
sobre la influencia de la televisión, 395-396
estudios transversales, 47, 250
ethos, 435
ética de la autonomía, 125
ética de la comunidad, 125
ética de la divinidad, 125
Etiopía, 50, 137*f*
Europa. *Véase también* países individuales
alcoholismo en, 440
embarazo adolescente en, 301
tabaquismo adolescente en, 440
trabajo adolescente en, 358
evaluación de la inteligencia
Evaluación Nacional del Progreso Educativo, 326
evaluaciones, calificación según el género, 155-156
evocativo genotipo-ambiente, 60, 204-205
examen de ingreso a la universidad, 324, 460
exclusión de la identidad, 170, 180
exosistema, 26
expectativas de género
en el la adultez emergente, 155-156
en la historia estadounidense, 140-142
en las culturas tradicionales, 134-135, 138-139
experiencias sexuales
diferencias en adolescentes vírgenes y con, 295-296
guiones sexuales para, 294-295
homosexuales, orientación sexual y, 299
papeles de género en las culturas tradicionales y, 134-135
requisitos de hombría en culturas tradicionales y, 138, 139
experimento natural, 90
exploración (identidad), 179
exploración de la identidad, edad de, 13-15
éxtasis, 267, 423
exuberancia, 94

## F

fábula personal, 86, 301
factor de protección, 435
falta de preparación y conocimiento de, 141
familia. *Véase también* padres
equilibrio de las exigencias del trabajo y la 375-376
familia, influencia de la
depresión y, 442
en las conductas de riesgo, 432-433
en las ideas religiosas de adolescentes, 116
factores de riesgo de suicidio y, 445
trastornos alimentarios y, 447, 450
familias de dos ingresos, 221, 224, 228-229
familias de primera generación, 114
familias de segunda generación, 114
fase de afecto, 282-283
fase de estatus, 282
fase de iniciación, 289
fase de vinculación, 282
fases en la formación de las, 282-283
fe poética convencional, 118
fe reflexiva individual, 118
feromonas, 53
fertilidad, 42
fiestas de caricias, 264
Fiji, 412
Finlandia, 320-321, 323*t*
folículos, 41
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia(UNICEF), 357
forma de consentimiento, 19
forma de vida nómada, 354-355
formación de la identidad
de indígenas estadounidenses, 186-187
de Martín Lutero, 176, 177
diferencias de género en, 181-182
en la adultez emergente, 180,181
modelo del estatus de la identidad y, 179-180, 181
teoría de Erikson de la, 175-179
uso de los medios y, 389
Francia
adultos emergentes que viven en casa en, 218*f*
calificaciones escolares en, 323*t*
edad promedio del matrimonio en, 16*t*
poblaciones minoritarias en, 111
sistema educativo en, 320-321
tasas de adolescentes que fuman en, 440*f*
tasas de obesidad en, 39*f*
*From Fasting Saints to Anorexic Girls: A History Of Self Starvation* (Vandereycken/Van Deth), 446
*From Front Porch To Back Seat: Courtship in Twentieth-Century America* (Bailey), 276
fuentes de socialización en la, 107
fuentes del significado, 104
fugitivos, 231-232

funcionamiento cerebral, 24
funciones afectivas, 220
Fundación William T. Grant, 367

## G

Gambia, 137*f*
*Gamepro* (revista), 145
gametos, 35
generalizable, 19
genética, 45
  causas de depresión y, 441-442
  interacción con el ambiente y, 59-61
Ghana
glándulas suprarrenales, 36
globalización, 28, 29
  futuro de, 463
  identidad y, 185, 188
  influencia en los países asiáticos, 459
  matrimonios arreglados y, 286
  medios y, 409-413
  papeles de género y, 157, 159
  ritual del tatuaje y, 51
  trabajo de adolescentes en culturas tradicionales y, 356-358
gónadas, 35, 36
gonadotropinas, 35
góticos, 251
grado por edad, 57
Gran Bretaña. *Véase también* Inglaterra
  amistades en Internet en, 247
  partos y abortos de adolescentes, 301*f*
  revistas para niñas en, 146
  trabajo de adolescentes en, 360, 361
Gran Depresión, 222-223
Grecia
  adultos emergentes que viven en la casa paterna en, 218*f*
  antigua, 5
  tasas de obesidad en, 39*f*
grupo de control, 24,
grupo de amigos
  agresión relacional en, 253
  cambios en la composición de, 256,258
  definición, 251
  sarcasmo y ridículo en, 259
grupo experimental, 24
grupos sociales
  cambios del desarrollo en, 253-255
  cambios en la composición de las, 256, 258
  cambios en la función e importancia de las, 255
  definición, 251
  denominaciones de las, 251
  en las culturas minoritarias estadounidenses, 255-256
  en las culturas, 256
  función de las, 251
  observación participante de, 257
guión activo, 277
guión alternativo, 266
guión reactivo, 277
guiones de citas, 276-277
guiones sexuales, 294-95, 303, 399

## H

hedonismo, 262
herencia simbólica, 102, 103
hermanos
  investigación sobre las relaciones entre padres y
herpes simple, 308
heteronomía moral, 120
himen, 140
hipófisis, 35
hipotálamo, 34-35, 35-36
hipótesis, 19
hipótesis de intensificación de género, 143
hipótesis del distanciamiento, 53
historia de la adolescencia, 27, 450
  Antigüedad, 5
  cambios en la escolaridad e, 317-319
  citas e, 276, 277
  cultura juvenil de la década de 1920 e, 264-265
  de 1500 a 1890, 6
  de 1890 a 1920, 6-11
  desarrollo cognoscitivo en la adultez emergente, 78, 79
  expectativas de género e, 140-142
  la familia y la, 219-224
  menarquia como tema tabú e, 54, 55
  primeros tiempos cristianos hasta la Edad Media e, 5-6
  trabajo e, 261, 358-359, 358-360, 360, 361
  trastornos alimentarios e, 448-449
historia estadounidense de las adolescentes y, 140
Holanda, 213
  adultos emergentes que viven en la casa paterna en, 218*f*
  drogadicción en, 439
  embarazos adolescentes en, 302
  partos y abortos de adolescentes en, 301*f*
hombría autogenerada, 142
hombría comunal, 142
hombría pasional, era de la, 142
hombres. *Véase también* niños; diferencias de género
  anatomía reproductiva, 42
  cambios físicos de los, 44*t*
  circuncisión, 136-137
  crecimiento capilar en los, 43
  desarrollo de senos en, 43
  edad y delincuencia de, 427-428
  hormonas sexuales masculinas, 35
  papel de los, afroamericanos, 152-154
  percepciones de los rasgos de los, 149-151
  producción de esperma, 41-42
  reacción al rompimiento, 283
  respuesta a la semenarquia, 56-57
  ritos de pubertad de los, 50
  socialización por género
homicidio, 41, 438, 462
homofobia, 299
Hong Kong, 49*f*, 294*f*
hopis, los, 252
hormona adrenocorticotrópica, (HACT), 35
hormona estimulante del folículo (HEF), 35, 36
hormona liberadora de gonadotropina (HLGT), 34-35, 36
hormona luteinizante (HL), 35, 36
hormonas, 34-36
hormonas sexuales, 36
*Hot Rod* (revista), 145
Hungría, 301*f*
  calificaciones escolares en, 323*f*
  ideas políticas y, 129
  tasa de tabaquismo adolescente en, 440*f*

## I

ideas culturales
  costumbre compleja y las, 110-111
  culturas minoritarias que viven en Occidente y las, 113-115
  definición, 102
  desarrollo moral y, 119-126
  educación superior y las, 318
  en sociedades multiculturales, 111-115
  escuela y las, 335-336
  herencia simbólica y las, 102,103
  ideas políticas y las, 126-129
  ideas religiosas y las, 115-119
  importancia de estudiar las, 101-102
  individualismo y colectivismo de las, 104-106
  papeles y las, 102,103
  sexualidad adolescente y las, 291-294
  socialización de género y las, 143
  socialización y las, 104-109
ideas de socialización e, 104-106, 109
ideas políticas, 126-129
ideas y prácticas religiosas, 118-119
  conductas de riesgo y, 435
  conveniencia social de las, 117
  de los adolescentes estadounidenses, 115-116
  desarrollo cognoscitivo y, 118-119
  en Asia, 459
  olvido de las, durante la adolescencia, 117-118
  valor protector de las, 116-117
identidad de género, 147
  el yo emocional y la, 174-175
  influencia de la, en elecciones ocupacionales, 375
  sexo y, 133-134
identidad étnica, 183-185
identidad frente a confusión de identidad, 176-177
identidad híbrida, 185, 188
identidad negativa, 179
identidad posmoderna, 181
identidades/identidad, 164
  elección vocacional e, 376
  globalización e, 185, 188
identificaciones, 178
ideología
  capacidad de adquirirla, 127
  identidad étnica y, 389
Iglesia Bautista del Sur, 311
Iglesia católica, 125
imagen de la cultura juvenil, 263
impacto del divorcio, 224-226
impopularidad
  continuidad de la, 260-261
  destrezas sociales e, 259-260
  intervenciones para la, 261-262
impotencia, 139
inclusión, 341
independencia de estudiantes superdotados, 339
India
  arreglos para vivir en familia en la, 200
  cambios en la matrícula escolar en la, 317*t*
  desarrollo moral en la adolescencia en la, 124
  formación de la identidad y, 185
  jóvenes y familias en la, 209-209
  matrimonios arreglados en la, 286
  niños de la calle en la, 232
  perspectivas futuras de los jóvenes en la, 458-459
  SIDA en la, 309
  sistema educativo en la, 322
  tiempo pasado en familia o con los amigos en la, 241-242
  trabajo infantil en la, 356-357, 357
indígenas estadounidenses
  autoestima entre los, 168
  drogadicción entre los, 422
  investigación de Erikson sobre los, 182
  problemas del yo para los, 186-187
  relaciones entre madre e hija, 134
  tasas de suicidio entre los, 445
indipop, 413

individualismo
concepción del yo e, 164-165
educación superior e, 318
Indonesia, 323*t*
industrialización, 7-8, 358
influencia paterna, 193, 204-205
actividad sexual en la adolescencia y, 296
desarrollo intelectual y, 91-92
en la conducta, 420
en la elección de amistades, 240
logro académico y, 332, 333
restricciones sobre los medios y, 393-394
sobre la autoestima, 171
sobre la sexualidad de sus adolescentes, 293-294
socialización por género y, 144-145
transición a la secundaria y, 328
inestabilidad, edad de, 14
inestabilidad económica, 461
inestabilidad política, 460
influencia de los medios
agresividad y, 395-398
ejemplos de, 385-386
teorías de, 387-388
influencias ambientales no compartidas, 206
infractores menores de edad, 427
Inglaterra
poblaciones minoritarias en, 111
raves en, 267
inhalantes, 423
inmigración, 462
inteligencia corporal cinestésica, 93
inteligencia cristalizada, 89
inteligencia emocional, 94
inteligencia espacial, 93
inteligencia fluida, 89
inteligencia interpersonal, 93
inteligencia introspectiva, 94
inteligencia musical, 93, 94
interacciones activas genotipo-ambiente, 60, 92
interacciones antagonistas, 252
interacciones pasivas genotipo ambiente, 59-60, 90
Internet, 407-409
intervalo de reacción, 49
intervenciones, 24
intimidación, 330
intimidad
definición, 242, 278
en las amistades adolescentes, 242-245
en las relaciones románticas adolescentes, 280
frente a aislamiento, 182
Inuit, los, 74, 75, 111, 412
Inventario Bem del papel sexual, 149
inventario de intereses vocacionales de Strong-Campbell, 374
investigación de los medios, 24
investigación etnográfica, 23, 108-109, 257, 411
Irak, 49*f*
Irlanda, 39*f*
IRMF (imagen de resonancia magnética funcional), 94
irresponsabilidad, 262
isla Truk, 429
Islam, 119, 321, 457
islas de los mares del sur, 354
islas Trobriand, 293
Israel
función de enfrentamiento de los medios en, 391-392
relaciones entre hermanos, 199
tasas de obesidad en, 39f
tasas de tabaquismo en adolescentes en, 440*f*
transición a la adultez vista en, 17
Italia
calificaciones escolares en, 323*t*
partos y abortos de adolescentes, 301*f*

## J

*Jackie* (revista), 146
Japón
actitudes sexuales en, 302
autoestima y, 167
calificaciones escolares en, 323*t*
edad promedio del matrimonio en, 16*t*
sexo prematrimonial en, 294*t*
sistema educativo en, 322, 324-325
trabajo adolescente en, 359
uso de los medios en, 386
Joe Camel, 406
*Journal of Adolescent Research*, 25
*Journal of Youth & Adolescence*, 25
jóvenes, 8
judíos ortodoxos, repuesta a la pubertad entre, 50. *Véase también* tradiciones judías
juegos de computadoras, 387, 397-398
juicio reflexivo, 73-76
juventud, 6-7. *Véase también* adultez emergente, definición, 7
igualdad de riqueza y oportunidades para la, 463-464
transición a la adultez, 17

## K

Katmandú, Nepal, 411
Kenia, 45, 232-233
Kikuyu, los, 45

## L

labios mayores, 42
labios menores, 42
Lamark, ideas evolutivas, 12
Latinoamérica
perspectivas futuras para los jóvenes en, 460-461
sistema educativo en, 322
latinos
adultos emergentes que permanecen en la casa paterna entre, 217
autoestima entre los, 168
computadoras en casa entre, 407
conducta de riesgo de los, 440
conflicto con los padres entre, 215
desempleo de, 377-378
drogadicción de los, 422-423
educación universitaria entre, 345
enfermedades de transmisión sexual, 307
estilos de crianza entre los, 207, 210
formación de la identidad y, 184
ideas culturales de, 111
logros académicos de, 337-338
maduración precoz y, 58
momento de la primera relación sexual entre, 289
obesidad entre los, 39
papeles de género de los, 154
puntuaciones de CI y, 92
tasas de deserción de la preparatoria entre, 342
tasas de nacimientos de adolescentes, 303*f*
leptina, 35
Ley de Salud y Buenas Costumbres de los Aprendices (1802), 360
Ley Para Combatir la Marginación Infantil (2001), 319
leyes
de escolarización, 8-9
sobre el trabajo infantil y juvenil, 7, 360
Líbano, 291
Liberia, 294
libertad de expresión, 393
licencia de aprendizaje, 421
licencia definitiva, 422
licencia restringida, 421-422
Lituania, 39*f*
llamarse por teléfono, 276, 277
lóbulo frontal, 94-95
locos años veintes, los, 264-265
lógica
estadio de las operaciones formales y, 69
occidental, frente a pensamiento dialéctico, 73
pragmatismo y, 72-73
logro de la identidad, 179, 180
los nadie, 21

## M

machismo, 154
macrosistema, 26
madres
adolescentes, 303-305
adolescentes puertorriqueñas, 304
apego a la, 210
cercanía del adolescente con su, 53
después del divorcio, 225-226
que trabajan fuera del hogar, 221-224
segundo matrimonio, 227-228
tiempo que pasan los adolescentes con su, 196-197
maduración, según Piaget, 67
maduración precoz y tardía y, 57-59
hormonal, 34-36
maestros, 145
Mali, 137*f*
maltrato físico, 229-230, 231
*Manhood in the Making; Cultural Concepts of Masculinity* (Gilmore), 138
marginalidad, 184
marihuana, 423-424
Marruecos
actitudes sexuales en, 302
calificaciones escolares en, 323*t*
concepciones de la adolescencia en, 20, 21
medios occidentales y, 410, 412
papeles de género en, 28
visión de la transición a la adultez en, 18, 20, 21
masturbación, 57, 288
matados, 251
materia gris, 94
matrimonio
arreglado, 285-287
edad promedio para el primer, 16
elección de pareja para, 284-285
en culturas tradicionales y occidentales, 299-300
en India, 458
en las culturas asiáticas, 459-460
era de la cultura joven y, 262-263
transición a la adultez marcada por el, 18
matrimonios arreglados, 285-287, 459-460
matrimonios semiarreglados, 287
máxima obtención de oxígeno (VO2 máx), 40
mediación durante el divorcio, 226
mediana (puntuación del CI), 90
medición biológica, 23-24
Medio Oriente, perspectivas futuras para los jóvenes en, 457
medios de comunicación
búsqueda de sensaciones a través de, 389-390

como un súper par, 394
desarrollo de los jóvenes y, 386-387
formación de la identidad a través de, 389
función de enfrentamiento de, 391-392
globalización y, 409, 413
identificación de la cultura juvenil a través de, 392
música polémica en, 402-405
nuevos, 407-409
principio de la libertad de expresión y, 393
publicidad polémica en, 405-406
sexo en los, 301
sexo y violencia en la música para televisión, 401-402
socialización por género y, 145-146
socialización y, 392-395
uso del entretenimiento, 388
mehinaku, los, 138-139
memoria, 77-80
memoria a corto plazo, 77-80
memoria a largo plazo, 77, 80
menarquia, 44
cambios en la edad promedio de la, 11-12
respuestas culturales a la, 49-50, 51
mensajes de texto, 409
mensajes instantáneos (MI), 408
mensajes mixtos enviados a adolescentes estadounidenses acerca de las, 301-302
menstruación, trastornos alimentarios y, 450
mesosistema, 26
metaanálisis de las diferencias de género, 158
metacognición, 69, 70-71
metáfora, 70
metas 2000, 319
método científico, 19, 20-24
método de investigación experimental, 24
método de muestreo de experiencias, 24
autoestima y, 169, 172-173
en familias de dos ingresos, 228
sobre cambios del tiempo pasado con la familia, 238
sobre el tiempo pasado a solas, 188-189
sobre estados emocionales con amigos, 240-241
sobre los ritmos diarios de la vida familiar, 196
métodos, investigación de, 20-24
México
calificaciones escolares en, 323*t*
cambios en la matrícula académica en, 317*t*
expectativas por géneros en, 135
papeles de género en, 3
sexo prematrimonial en, 294
mexico-estadounidenses, 184
micronesia, 429
microsistema, 26
mielinización, 95
mikveh, 50
modelo de diátesis-estrés, 442
modelo de la práctica de los medios, 388
modelo de trabajo interno, 210
modelo del estatus de la identidad, 179-180
modo cognoscitivo, 127
momento del matrimonio y la, 299-300
moralidad autónoma, 120
moratoria de la identidad, 179, 180, 183
moratoria psicosocial, 178
*Mortal Kombat* (juego de computadora), 397
movimiento de estudio del niño, 10
movimiento de vuelta a lo básico, 319
movimiento feminista, 150, 152, 153
movimiento musulmán negro, 403
MTV, 401-402, 402
muertes
homicidios como causa principal de, 438
principales causas de, 40-41
suicidio como tercera causa más común de, 444
muestra, 19
muestra aleatoria, 9
*muestra transcultural uniforme*, 281
muestreo estratificado, 8, 9
mujeres. *Véase también* diferencias de género; papeles de género; socialización por género; niñas
anatomía reproductiva femenina, 42
cambios físicos de las, 44*t*
circuncisión de, 136-137
crecimiento del cabello en, 43
cuidado de los niños y trabajo doméstico realizado por, 355
desarrollo de los senos en, 43
elección vocacional de las, 373-374, 375-376
en África del Norte y Medio Oriente, 457
en culturas de cazadores y recolectores, 354
en la India, 459
historia de la educación superior para, 78
hormonas sexuales de, 35
percepciones de los rasgos de las, 149-151
prostitución, 232, 233, 357-376
reacción ante el rompimiento, 283
representadas en las canciones rap, 403
revistas femeninas, 145-146
surgimiento de la cultura juvenil y, 265
muñeco Bobo, estudio del, 387
música
de Elvis Presley, 400, 401
de entretenimiento, 388
de la década de 1920, 264
efectos nocivos de la, 387
función de enfrentamiento de la, 391
heavy metal, 404-405
hip-hop (rap), 402-404
house, 267
"odiosa", 392
"oi", 392, 393
para televisión, 401-402
rap, 402-403
raves y, 266-267
sensaciones intensas de la, 390
tiempo que se pasa escuchando, 386
musulmanes, 119, 457


## N


Nepal, 411
nerds, 251
neuronas, 94
Nigeria, 3-4, 57, 294*t*, 317*t*
*Night Trap* (juego de computadora), 397
niñas del Camp Fire, 141
niñas. *Véase también* diferencias de género; socialización por género; menarquia
autoestima de las, 169-171
citas y, 276-278
expectativas de género de, 134-135, 154
exploradoras, 55, 112, 113, 141
maduración precoz y tardía entre, 57-58
masa muscular en, 36
masturbación en, 288
ovulación en, 41
revistas para, 145-146
secuencia de acontecimientos de la pubertad en, 46, 47
tipos de trabajo adolescente para, 360, 361
trastornos alimentarios entre, 448-450
niñera, 360-61
niños. *Véase también* diferencias de género; papeles de género; socialización del género; hombres
bien, 251
citas y, 276, 277-278
cognición social y, 260
de la calle, 232-233
en familias de dos ingresos, 229
expectativas de género, 135, 138-139, 141-42, 154
exploradores, 112, 113, 142
grasa corporal en, 36
impopulares, 261
maduración precoz y tardía entre, 58-59
masturbación de, 288
primera experiencia sexual de, en culturas tradicionales, 134-135
revistas para, 389
secuencia de los acontecimientos de la pubertad en, 46, 47
nivel de exigencia, 201, 202, 204, 207
normales, 251
normas por edad, 90
Noruega
diferencias de género en la depresión en, 443
escolarización en, 316
prohibiciones de los medios en, 393
Notel (estudio canadiense), 396
notificación a los padres, 305
Nueva Guinea, 50
Nueva Zelanda, 111, 323*t*, 430
nuevas destrezas básicas, 368
nuevo enfoque en el estudio de las, 290
Nuevo México, 50
nutrición, tiempo de la menarquia y, 48


## O


Oberlin College, 78
obesidad, 39-40
observación participante, 257
obtención gradual de la licencia para conducir, 421-422
Occidente. *Véase también* Europa; países individuales
cambios históricos de los adolescentes de, 455
cultura juvenil en, 266-267
culturas en Oriente y en, 105, 114
culturas minoritarias en, 113-115
definición, 7*t*
énfasis en la autonomía en, 215
expectativas de matrimonio en, 286
globalización de los medios y, 409-413
maduración precoz en, 57-59
pensamiento posconvencional en, 123
perspectivas futuras para los jóvenes de, 461-463
problemas de las minorías en, 462
socialización amplia en, 106
socialización de las ideas culturales de, 109
socialización y género en, 143-157
tener un hijo fuera del matrimonio en, 300
ontogenético, 110
operaciones mentales, 68
Organización Internacional del Trabajo (OIT), 356, 357
Organización Nacional Femenina, 152, 153
organizaciones juveniles
comunistas, 129
venta de refrescos en escuelas y, 39
organizaciones voluntarias, 141, 142
orientación a la justicia, 122
orientación al cuidado, 122
orientación sexual, 298, 299
origen étnico, elección de amigos y, 246
ovulación, 41, 42

## P


padrastros y madrastras, 227-228
padre(s)
  abuso sexual de los, 230
  adolescentes, 304
  autoritarios, 202,203-204, 207, 332, 337, 432
  con autoridad, 201, 203, 206, 332, 337
  custodio, 220
  divorcio y relaciones con los, 226
  interacción de los adolescentes con, 196-197
  no comprometidos, 202, 203
  permisivos, 202, 203, 432
  soltero, 220-221, 228
países árabes. *Véase también* nombre del país
  sexo prematrimonial en los, 291-292
  sistema educativo en los, 321
países comunistas, 128-29
países de Europa oriental, 128-129
países en desarrollo. *Véase también* culturas tradicionales
  definición, 7
  discriminación de las niñas en los, 157
  educación secundaria en los, 321-323
  escolarización en los, 316-317
  medios occidentales y, 410-413
  zonas urbanas y rurales en los, 464
países industrializados. *Véase también* Occidente
  adultez emergente en los, 16
  conflicto con los padres en los, 195
  definición, 7t
  edad del primer parto en los, 195
  educación secundaria en los, 315, 320-321
  elección vocacional en los, 371
  ideas religiosas y, 115
  tasas de suicidio en los, 444-445
  tiempo de la pubertad en los, 57
países no industrializados. *Véase* países en desarrollo
papeles de género
  en grupos minoritarios estadounidenses, 151,155
  en la isla Truk, 429
  en las culturas tradicionales, 134-135, 138-139
  en Marruecos, 120
  en México, 3
  en televisión, 398-399
  exposición a los medios occidentales y, 410
  globalización y, 157, 159
  ideas culturales y, 102
  medios y, 389
  relacionados con la edad, 102
parejas románticas, 239
  apego de las, 281-282
  elección de, 281
  lo que los adolescentes buscan en las, 276
pares. *Véase también* grupo de amigos; grupos sociales; cultura juvenil
  amigos y, 238
  fuentes de socialización de, 107
  importancia de los, 237
  influencia paterna y, 240
  popularidad/impopularidad y, 258-262
pares, influencia de los
  actividad sexual y, 296
  comportamiento delictivo y, 428
  depresión y, 442
  en la autoestima, 167
  escuela y, 333-334
  influencia de los amigos y, 246, 248
  relaciones románticas y, 283
participación guiada, 96-97
parto, edad del primer, 195
partos de adolescentes, 302-303, 303-305
pasión
  definición, 278
  en culturas no occidentales, 281
  en las relaciones románticas de los adolescentes, 280
paternidad, edad promedio del primer nacimiento y, 16
*Patterns of Sexual Behavior* (Ford/Beach), 291
PAUR (paz, amor, unidad y respeto), 267, 392
"pazguatos", 251
películas
  contenido sexual en las, 399-400
  efectos dañinos de las, 387
  Elvis Presley en, 401
  sexualidad de los jóvenes en, 292, 293
pene, 42
pensamiento
  abstracto, 69
  concepto personal y, 165-166
  intimidad en amistades y, 244
  opiniones políticas y, 127
pensamiento complejo, 69-70, 244
pensamiento dialéctico, 73
pensamiento dualista, 73
pensamiento múltiple, 73
pensamiento posformal, 72-76
percepción de uno mismo,167
periodo de latencia, 307
personas sin hogar, 209, 232
perspectiva holística, 81
piedad filial, 206, 459
pigmeos mbuti, 252
población, 19
poda sináptica, 95
Polonia, 317*t*, 323*t*
*Popular Science* (revista), 145
populares, 251
popularidad, 259, 260-261
"pose", 153
posgrados, 345-336
posición socioeconómica (PSE)
  conductas de riesgo y, 436, 440
  definición, 7*t*
  edad de la menarquia y, 48
  educación y, 322
  escuela y, 333
  retención en la universidad y, 346
  uso de Internet y, 322
*Possessing The Secret of Joy* Walker), 137
*Postal* (juego para computadora), 397
potencia cardiaca, 40
pragmatismo, 72-73
pregunta abierta, 21
preguntas cerradas, 21
preparación de papeles, 104
preparatoria
  aprendizaje de nuevas destrezas básicas en, 368
  compromiso en, 330, 332
  deserciones de, 342, 344
  empleo de medio tiempo durante la, 359
  inscripción en la, en 1890, 12
  integral, 318
prevención de la drogadicción y, 426
primer parto, edad promedio del, 16
*Princeton Review*, 348
problema del péndulo, 68-69
problemas. *Véase también* problemas internalizados
  conducta de riesgo
  de aprendizaje, 340, 428
  divorcio y, 224
  problemas económicos
  conflicto con los padres y, 215
  efecto en la educación de los, 317
  empleo para trabajadores con preparatoria y, 367
  Gran Depresión y, 222, 223
  impacto del divorcio y, 226
  percepción de los papeles de género y los, 157, 159
problemas internalizados, 418. *Véase también* depresión; trastornos alimentarios; suicidio
problemas externalizados, 418. *Véase también* conducta de riesgo
  cultura y, 429
  teoría sobre la correlación entre, 418-419
procedimiento de muestreo, 19
procedimientos, 19
procedimientos médicos, decisiones acerca de los, 83
proceso familiar, 225, 228
procreación, expectativas de los hombres y, 138
producción de esperma, 41-42
progenitores. *Véase también* padres; madres
  apego a los, 210-211
  cambios en la crianza, después del divorcio, 225-226
  comunicación sobre temas sexuales, 301-302
  desarrollo edad madura de los, 194-195, 198
  durante la Gran Depresión, 222
  educación de los, asiático-estadounidenses, 336-337
  influencias genéticas y ambientales de los, 59-60
  maltrato de los, 229-230
  percepción de la adolescencia de los, 213-214
  pérdida de importancia de los, 237, 238
  piedad filial y, 206, 459
  relación de los adultos emergentes con sus, 216-219
  tiempo pasado a solas con los adolescentes, 196-197
programa Tuve un Sueño (I Have a Dream, IHAD), 344
programas de abstinencia plus, 311
programas de capacitación para el trabajo, 369
programas de educación sexual que promueven la abstinencia, 309, 311
programas de la escuela al trabajo, 368-369, 378
programas de prevención
  de la drogadicción, 426
  de violencia en escuelas, 330
  del delito, 430-431
promoción de la salud, programas para la, 41
propiedad de armas, 462-463
prostitución, 232, 233, 357, 459
protección, expectativas de los hombres y, 138
protestas de virginidad, 311
protestas públicas de virginidad, 311
Proyecto Adolescencia de Harvard, 20, 21, 23, 108-109
Prozac, 443
Prueba de Aptitud Académica (PAA), 92-93, 326
prueba de inteligencia Stanford-Binet, 89
pruebas de desempeño matemático, 158
pruebas verbales, 89
psicohistoria, 176
psicología cultural, 97
psicoterapia, 444
pubertad. *Véase también* desarrollo biológico
  crecimiento físico durante la, 36-40
  cultura y momento de la, 45, 48-49
  depresión y, 443
  edad característica del inicio de, 11
  orden de los acontecimientos de la, 43-47
  precoz y tardía, 57-59
  relaciones entre padres y adolescentes y, 52-53, 214
  respuestas culturales a la, 49-50, 51
  respuestas personales a la, 53-57
  traducción latina de, 34

trastornos alimentarios y, 450
universalidad de la, 4
publicaciones, revisión arbitrada y, 25
publicidad, controvertida, 405-406
pueblo, indígenas, 50
punto de regulación, 36
purga, 446

## Q

*Quake* (juego de computadora), 397

## R

racismo, música rap y, 403
Ramadán, 119
rap gangsta, 403
rasgos expresivos, 150
rasgos femeninos, 149-151
rasgos masculinos, 149-151
rasos instrumentales, 150
rastreo, 341-342
Ravers Geriatric, 267
raves, 266-267
razón (razonamiento)
analítico, 84
capacidad de tomar decisiones y, 83-84
convencional, 121
crítico, 81-82
estadio de las operaciones formales y, 68-69
experiencial heurístico, 84
hipotético-deductivo, 69
ideas en la Grecia antigua sobre la, 5
moral, 120-121, 123
posconvencional, 121, 123
preconvencional, 120-121
recapitulación, 10-11
reduccionismo, 81
refrescos, 39-40
refuerzo de la estima, 250
refugios para fugitivos, 231
registros diarios, 24
reglas de los que asisten a los raves, 267
Reino Unido. *Véase también* Gran Bretaña
adultos emergentes que viven en la casa paterna, 218*f*
calificaciones escolares en, 323*t*
sexo prematrimonial en, 294*t*
relación, 211
relación amistosa, 198
relación casual, 198
relación con el cuidador, 198
relación crítica, 198
relación de rivalidad, 198
relación diádica, 194
relacionados con la socialización por género, 147
relaciones con la familia extendida, 200-201, 228
relaciones entre hermanos, 198-200
relaciones entre madre e hija, en culturas tradicionales, 134
relaciones entre padres y adolescentes
divorcio y, 226
pubertad y, 52-53
relaciones románticas,
relaciones sexuales. *Véase también* sexo prematrimonial
anticoncepción y, 299-302
experiencias sexuales antes del coito, 287-289
irregularidad del adolescente, 290-291
menstruación y, 50
momento de las primeras, 289, 296
relativismo, 74
representatividad de la población, 19
República Checa, 39*f*, 301*f*
retención, 346
revisión arbitrada, 25
revistas,
efectos dañinos de las, 387
papeles de género y, 389
socialización por género a través de las, 145-146
*Reviving Ophelia* (Pipher), 169, 174
Revolución del Terciopelo (Checoslovaquia), 129
Revolución Industrial, 7-8
ridículo, 252
riesgos para la salud
en Occidente, 462-463
por obesidad, 40
riqueza y oportunidad, igualdad de, 463
ritos
de pubertad, 49-50, 51, 57
para prevenir la impotencia, 139
rituales de circuncisión, 50
rompimiento de las, 283-284
Rumania, 301*f*
Rusia, rutina de la vida en, 196-197

## S

sabios idiotas, 93
salas de plática, 408
"salir del clóset", 298-299
Sambia, los, 50
Sambura, los, 50
Samoanos, los 23, 51, 292
sangre menstrual, 49
sarcasmo, 70, 252
*Sassy* (revista), 145,146
secundaria, 326-328
segundas nupcias, 227-228
segundo turno, 375
*Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter), 169, 170
semenarquia, 56-57
senos, preocupación con los, 141
sensibilidad, 201, 204, 207
separación (identidad), 184, 185
servicio comunitario, 379-381
servicio de ciclo de vida, 6, 358
servicio militar, 17, 381
sesgo de respuestas, 170
sesgo optimista, 87-88, 437
*Seventeen* (revista), 145-146
sexo
en los medios de comunicación, 398-402, 402
género y, 133-134
oral, 291
uso de Internet y, 408
sexo prematrimonial
diferencias de género en las actitudes hacia el, 295
ideas culturales sobre el, 291-292
papeles de género en las culturas tradicionales y, 135
porcentaje de jóvenes que practican el, 294
*Sexual Politics* (Millett), 153
sexualidad, adolescente. *Véase también* relaciones sexuales
SIDA en, 309
SIDA. *Véase* VIH/SIDA
Sierra Leona, 137*f*
sinapsis, 94
síndrome de la conducta problemática, 418-419
síndrome del nido vacío, 195, 198
síndrome depresivo, 441
síndrome premenstrual (SPM), 56
síntomas de abstinencia, 425
Siria, 291
sistema de castas, 458-489
sistema de medio tiempo, 361
sistema endocrino, 34-36
sistema permeable de aprendices, 370
sistema transparente de aprendices, 370
sistemas dentro de la, 194
sobreproducción, 94
sobrevaluados, 155
socialización, 106-107
amplia, 106-107
como factor de conductas de riesgo, 432, 436
diferencial de género, 143-145
ejemplo de, para las ideas culturales, 108-109
en Occidente, 109
estrecha, 106-107
fuentes de, 107-108
individualismo y colectivismo en, 104-106
intimidad en las amistades y, 245
libre, 423
manejo riesgoso de automóviles y, 419-420
medios y, 392-395
política, en países comunistas, 128-129
resultados de, 104
socialización por géneros
cognición y, 147-149
como fuente de problemas, 147
de los medios, 145-146
hipótesis sobre la intensificación de género en, 143
ideas culturales y, 143
influencia de la escuela y, 145
influencia paterna y, 144-145
persistencia de las ideas sobre las diferencias de género y, 156-157
rasgos masculinos y femeninos y, 149-151
socialización diferencial por género y, 143-145
socialización restringida, 106-107
sociedad, 7
sociedades multiculturales, ideas religiosas en las, 111-115
sociometría, 259
soledad emocional, 189
soledad social, 189
Somalia, 137*f*
*Sport* (revista), 145
Stanford-Binet, 89
subcontrolados, 418
subcultura académica, universidad, 347
subcultura rebelde, 347
subculturas juveniles, 266
cabezas rapadas, 462
consumo de los medios y, 392
en la universidad, 347
subpruebas de ejecución, 89
Sudáfrica, 49, 323*t*
Sudamérica, sexo prematrimonial en, 291, 294. *Véase también* latinos
Sudán, 137*f*
Suecia, 301*f*, 302
sueños húmedos, 57
suicidio
depresión y, 444
en Japón, 325
entre adolescentes fugitivos, 231
entre adolescentes gay, lesbianas y bisexuales, 299
entre indígenas estadounidenses, 186
factores de riesgo de, 445
signos de advertencias precoces de, 334*t*
tasas de, 444-445
Suiza, 320
sujetador, 141
*súper par*, los medios como, 394
supervisión de los padres, 426

## T

tabaquismo. *Véase* fumar cigarrillos
comparaciones por países del, 439-440

publicidad de cigarros y, 405-406
riesgos para la salud del, 463
sesgo optimista y, 87-88
sistema de toma de perspectiva social y convencional, 85
tasas de, 422,423
Tailandia, 317, 323*t*, 357
talleres de aprendices
en Alemania, 372, 373
en Estados Unidos, 368-369
en Europa, 320, 369-371
servicio del ciclo de vida y, 6
tasa de retención, 366
tasas de parto de adolescentes, 302-303
tasas de tabaquismo de adolescentes en, 440*f*
tatuajes, 51
*Teaching The New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive In A Changing Economy* (Murname/Levy), 368
técnicas mnemónicas, 80
tecno (música house), 267
telefonía celular, 409
televisión
agresividad y, 395-397
contenido sexual en la, 398-399
efectos dañinos de la, 386-387
función de enfrentamiento de la, 391-392
influencia en los países desarrollados, 412-413
obesidad y, 39
sexo y violencia en la música, 401-402
teoría de la influencia de, 387
tiempo que se pasa viendo, 386
temas Enfoque en la Cultura, 27
amistades interétnicas, 247
bar y bat mitzvah, 102, 103
educación japonesa, 324-325
medios occidentales en Nepal, 411
operaciones formales entre los Inuit, 74, 75
problemas externalizados, 429
rituales de pubertad, 51
talleres de aprendizaje en Alemania, 372, 373
temas sobre la identidad de género, 28
tendencia secular, 45, 48-49, 115
teoría
bioecólogica, 25
conductual de la decisión, 83
de género del desarrollo cognoscitivo, 147
de la conducta problemática, 418-419
de la interacción genotipo-ambiente, 59
de las inteligencias múltiples, 93-94
de los esquemas de género, 148
de los papeles sociales, 157
de Piaget del desarrollo cognoscitivo, 66-72, 120
de tormenta y estrés, 10-11, 12, 13, 25
del apego, 210-211
del aprendizaje social, 387
ecológica, 25-26, 27*f*
investigación y, 25
terapia cognoscitivo-conductual (TCC), 444
tesis de la invención, 9
testosterona, 35
tewa, los, 50
*The Body Project: An Intimate History of American Girls* (Brumberg), 54
Girls (Brumberg), 141
*The Catcher in the Rye* (Salinger), 163-164
*The Forgotten Half; Non-College Youth in America*, 367
*The Program* (película), 385-386
*The Sorrows of Young Werther* (Goethe), 385
tiroteo en la preparatoria Columbine, 397
toma de perspectiva mutua, 85
toma de perspectiva, 84-86
tomografía por emisión de positrones(TEP), 94
toque de queda de manejo, 422
trabajo, 364-365, 366
trabajo adolescente. *Véase también* trabajo infantil-juvenil
beneficios del, 365,367
conducta problemática y, 364-365
desarrollo adolescente y, 363
desempeño académico y, 334-335
estudio longitudinal sobre, 366
funcionamiento psicológico y, 363
identidad étnica y, 183
lugar de trabajo para, 360-363
para los que no tienen preparatoria, 343
perspectivas futuras para los jóvenes en Occidente, 461-462
problemas del, 365t, 367
servicio del el ciclo de vida, 6
voluntario, 379-381
trabajo doméstico, 355
trabajo infantil y juvenil
antes de 1990, 358
en culturas tradicionales, 354-355
en el siglo xx, 359, 360
en la India, 458
en niñas de los siglos XVIII y XIX
esclavitud por deudas y, 356-357
esfuerzos para eliminar el, 357-358
estadísticas sobre, 356
leyes que lo prohíben, 7, 8
Revolución Industrial y, 7-8
tipos de, 356
trabajo voluntario, 379-381
tradiciones judías
bar/bat mitzvah, 102, 103
circuncisión, 136
transición hacia la adultez e, 17
trastorno depresivo mayor, 441
trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), 340-341, 428
trastornos alimentarios
énfasis cultural en delgadez y, 446-447
factores que contribuyen a los, 447, 450
historia de los, 448-449
los dos más comunes, 449
tratamientos de los, 450
Túnez, 49*f*
Turquía, 317*t*, 323*t*


## U


ubicación en cursos avanzados, 340
Unión Soviética, 128-129
universidad
asistencia a la en Estados Unidos, 16
beneficios de la, 349
experiencia del salón de clases en la, 348
exploración en la, 344-345
objetivos de los alumnos de la, 346
porcentaje de estadounidenses que asisten a la, 367
posgraduados, 345-356
preocupaciones financieras acerca de la, 346
retención en la, 346
tasas de asistencia a la, 344*f*, 345
tiempo para terminar estudios de cuatro años, 346
titulación de muchos alumnos, 461
Universidad Clark, 10
Universidad de Cornell, 368
universidades pequeñas, 348 delincuentes socializados, 433
universitarios; escuelas y escolarización; educación secundaria
en la India, 458
en las culturas asiáticas, 460
en Occidente, 461
historia de la, superior, 78
idea en la Grecia antigua, 5
ideas culturales sobre los estudios superiores, 318
leyes que imponen un periodo mayor de, 8-9
sexo, 309-311
superior japonesa, 324-325
variabilidad en la educación estadounidense, 319
urbanización, 219-220, 464


## V


validación consensual, 281
validez, 20-21, 170
valores soterrados, 262
vello facial, 43
vello púbico, 43, 44, 45
videos conceptuales, 402
videos de ejecución, 402
videos rap, 402
VIH/SIDA, 308-309, 456, 457
violación en la cita, 297-298
violencia
en la música para televisión, 401-402, 402
en la música rap, 403
escuela, 329-330
influencia de los medios y, 395-398
virginidad
en la cultura mexicana, 135
historia de las expectativas de los generos en Estados virus del papiloma humano (VPH), 307-308
visión del mundo, 124


## W


Wechsler, 89, 90


## Y


YMCA, 6, 142
yo, el
cultura y, 164-165
emocional, 172-175
indígenas estadounidenses, 186-187
tiempo pasado a solas y, 188-190
yo emocional, el, 172-175
yo falso, 167
yo ideal, 165-166
yo independiente, 105
yo interdependiente, 105
yo posibles, 165-166
yo real, 165-166
yo temido, 165-166
*Young Miss* (revista), 145-146
*Youth & Society*, 25
YouthBuild, programa, 369
YWCA, 6, 141


## Z


Zapotecas, los, 241
zona de desarrollo próximo, 96
zonas rurales, 464