

Repte 2. Retalls autobiogràfics: aprenents i docents

Maria del Mar Abella Solé Aula 6

La meua trajectòria educativa al llarg de l'adolescència es va emmarcar entre el període d'extinció de la Llei General d'Educació (LGE, 1970-1990) i la implantació de la nova Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE, 1992-2006). Per tant, convé emfasitzar que l'enfocament centrat en l'estudiantat no regien les pràctiques sinó el contrari: **l'enfocament era centrat en el professorat**, en el seu rol tradicional i amb segons la tipologia de Leijen et al. (2022) un coneixement sobre l'ensenyament i aprenentatge basat en el contingut. També m'agradaria afegir que no he viscut les situacions d'aprenentatge dins el context educatiu tal com l'educació actual realitza des de la visió constructivista. No obstant això, aquest relat serà la integració dels dos enfocaments i les seves diferències així com la identificació de les seves afectacions al meu aprenentatge. Conjuntament, les característiques del desenvolupament en diverses etapes adolescents i, paral·lelament el desenvolupament de la identitat en una situació d'aprenentatge em permetran establir una aproximació al conjunt d'afectacions al llarg del meu procés d'aprenentatge en l'adolescència.

Per començar, l'**adolescència** és el període de transició entre la infantesa i l'adulthood situada entre els 10 anys i els 18-20 anys aproximadament i és l'etapa vital on més canvis es produeixen els quals van dirigits a assolir la maduresa biològica, psicològica i social (Moreno, Amparo, 2007). Les edats sempre són aproximades i indicatius ja que el criteri cronològic és variable. La durada d'aquesta obliga a subdividir-la en sis etapes (Sawyer et al., 2018) de les quals destacaré *l'adolescència primerenca* (10-15 anys), *adolescència* (14-18 anys), l'inici de l'adolescència tardana (17 anys) i l'adulthood emergent o joventut (inici 18 anys).

L'**adolescència primerenca** és l'inici del llarg conjunt de canvis biològics -físics i sexuals-, psicològics i socials anomenats també *pubertat*. Del conjunt de transformacions als 13 anys destaco les físiques: el desenvolupament de les característiques sexuals primàries i secundàries -primera menstruació i augment de pit- marquen l'inici cap a la maduresa sexual. Personalment, els components genètics heretats per part de mare i la seva influència van endarrerir la menarquia i el creixement en general, fet que a nivell psicosocial la comparació amb el grup amigues que ja eren *dones* i "la interrogació constant sobre el meu atractiu" va causar un impacte moderadament negatiu però no greu en l'autopercepció.

Seguidament, als 16 anys en plena **adolescència** (13-20 anys) fou marcada per uns notables canvis psicològics i conductuals -generals de l'etapa però d'intensitat variable segons la persona-, la considero l'etapa més difícil en tots els àmbits. En primer lloc, el continu desafiament a les normes familiars i la forta càrrega de visceralitat emocional característica de l'etapa (l'activitat de l'amígdala és superior a la del lòbul frontal on governa el raonament) van dificultar la convivència i **relació amb la família**, la qual a més va ser substituïda pel **grup amigues** i **grup social** de diversió. La psicologia del desenvolupament defineix aquesta etapa com **crisi de la identitat adolescent**.

En l'àmbit cerebral el conjunt de canvis -poda sinàptica, creixement on resideixen les funcions lingüístiques, etc- produeixen l'augment de l'atenció selectiva i la inhibició de resposta. En l'àmbit conductual aquesta inhibició va tardar, ja que recordo una conducta desafiant a casa i a l'aula una de més moderada però també força immadura. La proposta teòrica de Marcia (1966) sobre els diferents estatus d'identitat de l'adolescent, els meus 16 anys identifico ser en l'estatus **d'identitat moratòria** -la no acceptació ni comprensió de mi mateixa ni dels continus canvis-.

D'altra banda, van aparèixer la **recerca d'estímuls** i **de conductes de risc**. El coneixement generalitzat ho atribueix a la falta de maduresa de l'escorça prefrontal; en canvi, un estudi científic de Flores et al. (2014) demostra que no es tracta de la incapacitat de detecció del risc, sinó que en l'adolescent **la valència motivacional de**

Repte 2. Retalls autobiogràfics: aprenents i docents

Maria del Mar Abella Solé Aula 6

la recompensa és molt alta degut a un augment d'activitat del cos estriat i del sistema dopaminèrgic de recompensa (Romer et al. 2011). Finalment, la psicologia del desenvolupament dona resposta amb les creences d'**egocentrisme adolescent** i la **faula d'invencibilitat** (Elkind, 1978).

Convé ressaltar que dels dos grups, el **grup social** va ser clau en l'etapa: des de la recerca conjunta d'estímul fins la transmissió implícita de valors socials –aquest últim aspecte amb el grup amigues no es va produir-. La perspectiva i els coneixements han permès reinterpretar el *jo* dins el grup i dels valors implícits en les interaccions basades en el sistema opressiu del patriarcat. De com el grup social -nois sobretot- i “el *jo* identitat i la interiorització de les expectatives dels altres” (Kohlberg, 1976 p.64) afectaren negativament en el meu desenvolupament psicosocial, emocional i en l'autoconcepte i autoestima, ja que l'adjudicació sistemàtica d'atribucions socials i morals pel fet de ser *dona* impediren la pròpia llibertat causant una forta autocrítica i contradicció a nivell intern en haver acceptat els principis morals dels altres. Més tard, al voltant dels 25 anys, treballant com a monitora de lleure en una escola recordo comentar la idea de la manca de diversitat en la literatura i contes infantils i recalcar la necessitat de què cada infant trobés referents-. El rebuig percebut a la meua idea va ser immediat... Degut a l'experiència i a l'existent rebuig actual encara, considero la **coeducació una necessitat urgent** i l'educació ha d'assumir la seva responsabilitat i no perpetuar el **currículum ocult** implícit encara en les relacions i pràctiques educatives (Hidalgo, Anna 2022).

El punt següent a tractar són les diferències entre els dos enfocaments i en quin grau van afectar al meu aprenentatge. En primer lloc, la **psicologia de l'educació i de l'aprenentatge** destaca: l'aprenent com a figurant sense veu ni vot, la no participació i la poca valoració de l'alumnat, el professorat al centre i l'aprenent el receptor d'informació. Les teories conductistes també les identifico en l'aprenentatge memorístic i la repetició de tasques *ad nauseum* com a mètode per adquirir una habilitat. Convé ressaltar les aportacions de les **teories cognitives** s'ajusten de manera precisa a la meua falta d'ús de les habilitats cognitives superiors (taxonomia de Bacon, Departament d'Educació, 2018) per tant ni consciència sobre quines habilitats sé, ni quan ni si estic usant-les **-coneixement metacognitiu-**. Afortunadament, les propostes educatives plantejades actualment promouen aquest nou aprenentatge significatiu ja que són dissenyades amb aquest propòsit. Per acabar, reconec que fer un “ús conscient i deliberat” (Becerril, Lorena et al. 2023) de les activitats mentals i usar les habilitats com identificar i distingir quins conceptes, idees seran útils, planificar, organitzar-les junt amb d'altres coneixements varis i elements dispersos, generar una jerarquia i relació entre ells i crear el resultat o nou coneixement és un aprenentatge realment oposat que em planteja nous objectius personals i acadèmics. L'afany de superació i la potencialitat que representa a nivell intel·lectual suposa **un repte d'alta complexitat però al mateix temps estimulant**.

Un altre punt destacable de la psicologia cognitiva és el coneixement del funcionament de la memòria i el seu ús i classificació. Personalment, infereixo que la **memòria declarativa** és la responsable de poder elaborar aquest escrit; en conseqüència també ho és de poder recordar fets, dates i característiques per exemple d'un moviment literari quan feia un examen o comentari de text (**coneixement declaratiu**). Respecte a l'**atenció**, vinculada a l'interès i motivació, en l'àmbit classe depenia molt del professorat. Com a exemple, l'única docent que fou capaç de generar motivació, atenció i emoció simplement amb la manera de transmetre els continguts fou la d'història. La seva vocació transformava el clima d'aula, ningú s'avorria i tothom escoltava, expectant el desenvolupament del contingut -incomparable a la resta-. Si sumem la seva implicació en saber el grau nostre de comprensió i, a més, l'ús d'una metodologia més participativa és la primera i única **professora significativa** en la meua etapa adolescent.

Repte 2. Retalls autobiogràfics: aprenents i docents

Maria del Mar Abella Solé Aula 6

Seguidament, **el sistema de relacions en el context educatiu** anava en consonància amb el rol i enfocament. En primer lloc, la relació docent i centre educatiu amb família era inexistente i de la mateixa manera el meu vinde amb professorat. L'únic canal de comunicació era el telèfon a part de les notes en paper que havíem de retornar signades. A casa no recordem cap trucada de centre ni d'equip docent -i això que som tres germans i la mateixa etapa educativa—. A mode de conclusió, s'ignorava la importància del vinde positiu i de com aquest promou el benestar emocional i el rendiment acadèmic en l'alumnat. Francament, era un sistema totalment oposat en l'actualitat.

Tot seguit, als 17 anys en l'etapa **definició d'adolescència ampliada o joventut**, vaig ser conscient dels canvis notables en maduresa cognitiva i psicosocial. El pensament i el raonament sobre el futur, planificar abans d'actuar i el control conductual van ser els que més recordo. Encara que el professorat es mantenia igual, això fou per mi un generador d'automotivació. Em vaig responsabilitzar del meu aprenentatge i del rendiment acadèmic comprenent que aquest estava exclusivament a les meves mans. El fet que les activitats i classes fossin tan "predictibles i repetitives" van promoure la meua voluntat i esforç (que avui dia costa tan generar en l'alumnat). Comparant els dos enfocaments considero que en el tradicional aquesta part va ser positiva en el meu cas quant processos cognitius i habilitats cognitives superiors -però és necessari recalcar que aquest depèn molt de les variables individuals, ja que l'efecte negatiu podia posar en risc l'abandonament escolar essent l'edat màxima d'educació obligatòria els 14 anys.

El meu **desenvolupament de la personalitat** als 18 anys a l'**adolescència tardana** es va produir a causa de la vivència d'una situació d'aprenentatge social fora del context educatiu: vaig marxar a Andorra a treballar a unes pistes d'esquí. Primerament, abans del desenvolupament de la situació, convé ubicar i saber en què consisteix la personalitat. La perspectiva cognitivista i les teories del processament de la informació aporten la definició que més s'ajusta al context: "la personalitat és la forma en què jo em veig i què penso sobre mi mateixa i sobre el món *input* (...) i el resultat de com processo la informació del que succeeix al meu entorn i de com dono resposta *output*". La personalitat s'entén com un constructe que comprèn el sistema cognitiu encarregat del llenguatge, pensament i intel·ligència. D'aquest sistema cognitiu, la intel·ligència és la que, com a funció específica i última, s'encarrega de generar la resposta *output* usant la informació processada i l'ús de les habilitats superiors cognitives. Aquests processos cognitius són la base operativa de la intel·ligència i segons la velocitat de processament la informació se'n realitzen més o menys, és a dir, com *més velocitat = més processos cognitius*, com **més velocitat = més intel·ligència**". Ara passem de la teoria a la pràctica: a casa meua la llengua materna és el català; a primària aleshores també tothom parlava català; no va ser fins a l'educació secundària on vaig interaccionar amb castellanoparlants. Malgrat que des de ben petita podia llegir i escriure perfectament en castellà no el parlava -**bilingüisme funcional concret** o receptiu-. La comunicació fluïa cadascú amb la seva llengua sense necessitat de canviar per cap de les dues bandes ja que ens enteníem -. Quan vaig situar-me en el nou entorn la necessitat d'integrar-me en un grup de persones de nacionalitat estrangera on la llengua vehicular de comunicació era el castellà, la resposta adaptativa produïda per la intel·ligència va ser el **bilingüisme social** -capacitat de comunicar-se en una segona llengua- : el lòbul frontal creà un programa lingüístic exclusiu per accionar la producció de la parla exitosament degut a l'augment de la velocitat del processament de la informació i de l'ús de les habilitats superiors cognitives. De manera que l'èxit de resposta adaptativa generà un augment de la intel·ligència i del desenvolupament de la personalitat, generant una nova identitat, **autoconcepte** positiu i augment de l'**autoestima**. En definitiva, el paper del llenguatge en la constitució de noves realitats va crear una nova realitat i definició de mi mateixa, una nova identitat i **personalitat** sorgides "en el transcurs de les relacions socials" (Mead, 1956)...i junt amb el procés d'emancipació, la independència econòmica i la formació d'una llar pròpia (Zárraga, 1985, pp.23-24), vaig entrar a l'**adulthood emergent** amb una **identitat assolida** (Marcia, 1966).

Bibliografia

- Arnett, J. J. [Jeffrey Jensen] (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. (3ª. ed.). Editorial Pearson Educación, México.
<https://uoc.vitalsource.com/reader/books/9789702610472>
- Becerril Balín, L. [Lorena]; Hernández Encuentra, E. [Eulàlia] i Letosa Porta, A. [Àlex]. (2023). *Desenvolupament, aprenentatge i educació: fonaments per a la pràctica al voltant dels set principis de l'aprenentatge* (1ª. ed.) [recurs d'aprenentatge textual]. Editorial UOC.
- Becerril Balín, L. [Lorena]; Hernández Encuentra, E. [Eulàlia] i Letosa Porta, A. [Àlex]. (2023). *Principi 1. L'estudiant és el centre de l'aprenentatge. Desenvolupament, aprenentatge i educació: fonaments per a la pràctica al voltant dels set principis de l'aprenentatge* (1ª. ed.) [recurs d'aprenentatge textual]. Editorial UOC.
- Biblioteca UOC. Estil APA (2024) [recurs en línia]
<https://biblioteca.uoc.edu/ca/plana/Estil-APA/>
- Coll, C. [César] i Bustos, A. [Alfonso] (2010). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Coll, C. [César], *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (157-186). Barcelona: Graó; Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación
- Flores-Lázaro, J. [Julio C.], Castillo-Preciado, R. [Rosa] E. y Jiménez-Miramonte, N. [Norma] (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Gázquez, J.J., Pérez M.C. [María del Carmen], Ruiz M.I. [María Isabel] et al; (2006). Estrategias de aprendizaje en Estudiantes de enseñanza Secundaria Obligatoria y su Relación con la Autoestima. *International journal of psychology and psychological therapy*, 6(1), 51-62
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2190942>
- Gràcia Garcia; M. [Marta] i Segué Morral, M. T. [Maria Teresa] (2009). *Com s'aprèn en el context familiar? Psicologia de l'educació i de la instrucció* (1-48) [recurs d'aprenentatge textual] Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Groff, J. [Jennifer] (2012) *Guia professional. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD (2010)
<https://www.oecd.org/edu/learningenvironments>
- Hidalgo Urtiaga, A. [Ana]. (2022). *La pràctica docent coeducativa: trajectòria, reptes i recursos* (1ª. ed.) [recurs d'aprenentatge textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Martínez, N. [Nicolás] et al. (2003). *Narrativas sobre la enseñanza de la historia en bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma*. [conferència]. X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia 2003.
<https://www.academia.edu/45372709>

Repte 2. Retalls autobiogràfics: aprenents i docents

Maria del Mar Abella Solé Aula 6

Moreno Hernández, A. [Amparo] (2007) *El desenvolupament durant l'adolescència*. [recurs d'aprenentatge textual] Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Pueyo, A. [Andrés]. (2005). *La personalidad* (1^a. ed.) [recurs d'aprenentatge textual]. Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/111887>

3cat Notícies (2012, 4 de desembre) *Les set reformes educatives de la democràcia*. *3cat Notícies*.
<https://www.3cat.cat/324/les-set-reformes-educatives-de-la-democracia/noticia/1898032->