

L'OCI MÉS ENLLÀ D'EDUCAR

Les activitats extraescolars en el desenvolupament identitari durant l'adolescència

Oriol Grèbol i Roca

Tutor: Albert Fontelles i Ramonet

Màster Universitari en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat

Especialitat de Música

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Juny de 2023

Agraïments

Vull expressar un profund agraïment a la gent que, donant-me la mà, m'ha ajudat a gaudir d'aquest treball d'investigació:

Anna Ginesta, Francesc Sala, Mercè Carrera, Xavier Dotras, Anna Gas, Roger Mantie, Núria Codina i José Vicente Pestana.

I a Albert Fontelles i Ramonet, pels teus consells i el teu mestratge.

Índex

Introducció	6
1 Dimensió educativa durant l'adolescència	8
1.1 Desenvolupament durant l'adolescència	8
1.2 L'educació en aquesta etapa	9
1.3 El temps lliure en l'adolescència	11
1.4 Beneficis de fer extraescolars	12
1.5 L'extraescolar evoluciona	14
2 Dimensió psicosocial de l'oci	15
2.1 Teoria sobre l'oci	15
2.2 Perspectiva de l'Oci Serios (SLP)	16
2.3 Creació d'identitats durant l'adolescència	18
2.4 La importància de l'oci en la formació d'identitats	20
2.5 La identitat es va transformant	22
3 La perspectiva dels adolescents	23
3.1 Metodologia	23
3.1.1 Participants	23
3.1.2 Instruments	23
3.1.3 Procediment	24
3.1.4 Anàlisi de resultats	24
3.2 Resultats	25
3.2.1 Dades sociodemogràfiques	25
3.2.2 Twenty-Statement Test (TST)	27
3.2.3 Pressupost de Temps (PdT)	28
3.2.4 Relacions entre el PdT i el TST (PTST)	32
3.3 Discussió	35
3.4 Conclusions	37
Limitacions	39
Conclusions	41
Referències	44
Annexos	52

Abstract

L'adolescència és el període més *intersticial* en el desenvolupament d'una persona on les activitats del marc educatiu no formal, com ara les extraescolars, propicien la formació d'identitats personals i col·lectives. Ajuden a crear una satisfacció individual única i un sentiment de pertinença a un grup social, mentre es van definint els rols i la descripció d'un mateix individu. La incidència de les activitats d'oci en el desenvolupament i consolidació de la identitat és un procés insuficientment estudiat en el context de les activitats extraescolars, sovint desmarcades de l'educació formal, tot i ser un àmbit d'intervenció per treballar durant l'adolescència i que compta amb poques evidències. Amb l'objectiu de relacionar la identitat amb l'oci, s'empra un Pressupost de Temps per conèixer els usos del temps d'un adolescent i un TST (*Twenty-Statement Test*) per veure com s'autodescriuen. Per tal de promoure una intervenció amb orientacions temporals concretes, s'opta per correlacionar variables per posar en relació els comportaments amb les autodescripcions. S'observen relacions directes entre les aficions i l'estudi acadèmic. En canvi, hi ha relacions inverses entre les autodescripcions per preferències i les autoavaluacions, i entre les definicions per autoestima i les aficions. Els resultats que s'obtenen poden servir per revalorar el paper que juguen les extraescolars i la rellevància del tipus d'oci que s'estableix amb l'activitat. Finalment, l'estudi pot ser un punt de partida per aprofundir en la mirada de l'oci com a temps lliure que crea i reforça identitats, un fet cabdal en el posicionament d'un adolescent.

Paraules clau: adolescència, extraescolars, oci seriós, temps lliure, identitats.

Abstract

Adolescence is the most interstitial period in the development of a person where activities of the non-formal educational framework, such as extracurricular activities, lead to the formation of personal and collective identities. It helps to create a unique individual satisfaction and a sense of belonging to a social group, while defining roles and describing one's self. The incidence of leisure activities in the development and consolidation of identity is an insufficiently studied process in the context of out-of-school activities, often distanced from formal education, despite being an area of intervention during adolescence. With the goal of relating identity to leisure, a Time Budget is used to know the time uses of a teenager and a TST (*Twenty-Statement Test*) to see how they self-described. In order to promote an intervention with specific time orientations, a variable correlation is chosen to relate the behaviors with self-descriptions. Direct relationships between hobbyists and academic study are observed. In contrast, there are inverse relations between preference self-descriptions and self-assessments, and between self-esteem definitions and hobbies. The results obtained can serve to enhance the role played by extracurricular activities and the relevance of the type of leisure established with the activity. Finally, this paper can be a starting point for deepening the view of leisure as leisure time that creates and strengthens identities, a central fact in the positioning of a teenager.

Keywords: adolescence, extracurricular activities, serious leisure, free time, identities.

Introducció

Les extraescolars formen part de l'educació del marc no formal i complementen molt bé l'educació formal o acadèmica, mentre contribueixen a fer que es desenvolupi una identitat concreta en l'individu. Tot i no ser considerades com a tal, aquest estudi posa en valor la seva rellevància en tots els aspectes del desenvolupament d'un adolescent. S'analitza l'adolescència des de l'enfocament de la psicologia social i la teoria del temps lliure.

És un tema fascinant perquè connecta els dos espais d'un adolescent, l'acadèmic i el social o de desenvolupament personal. D'alguna manera, és contraposar el temps d'obligació escolar amb el temps d'aparent llibertat d'actuació. L'interès rau a fer que aquest temps sigui formatiu i que ajudi a l'individu a crear una identitat. Amb aquestes tendències psicosocials, la disciplina de l'educació i la psicologia social ens poden ajudar a entendre els processos que duen a terme els adolescents per posicionar-se. És possible realitzar un marc de la qüestió i una proposta d'intervenció que posi en relació la creació d'identitats amb l'oferta d'extraescolars, a més d'indagar en el fenomen complex de comprendre el comportament d'un adolescent.

Hi ha diversos estudis que demostren que les extraescolars beneficien a qui les practica (Eccles et al., 2003), i que són clau perquè estableixi preferències de distribució temporal (Codina et al., 2016). És per això que es pretén aprofundir en el concepte d'oci seriós com un enfocament interessant per abordar la qüestió. Al mateix temps, la Perspectiva de l'Oci Seriós (Stebbins, 1992) dialoga molt bé amb eines com el *Twenty-Statement Test* (Kuhn i McPartland, 1954), que descriu com és la identitat de l'enquestat, i el Pressupost de Temps, per conèixer la disposició temporal de la persona. Cal entendre si el grau de compromís i dedicació amb una activitat concreta potencien el desenvolupament identitari de l'individu.

Amb tota la documentació que s'ha recollit, es planteja el supòsit que l'oci intervé de manera decisiva en la creació d'identitats d'un adolescent. A més, un jove realitza extraescolars que esdevenen oci seriós i oci casual. D'altra banda, les activitats que fa estan relacionades amb la identitat que desenvolupa i, en el cas de les extraescolars, propicien la creació d'una identitat concreta en l'individu.

A partir d'aquestes idees preconcebudes, sorgeix l'objectiu principal de la recerca. Es pretén analitzar les extraescolars com una activitat d'oci que crea i reforça identitats en els adolescents. Aquest objectiu es divideix en quatre objectius secundaris:

- Detallar les identitats personals i col·lectives que es formen a partir del temps d'oci.
- Aprofundir en el concepte d'oci en les extraescolars que realitza un adolescent.
- Relacionar el comportament temporal d'un adolescent amb les autodescripcions que fa d'ell mateix per veure com és la connexió que hi ha.
- Conèixer els beneficis que comporten les extraescolars dins del marc educatiu no formal.

Per assolir aquests objectius, es planteja una recerca empírica que necessàriament ha de tenir en compte el punt de vista dels adolescents. L'estudi planteja una recollida de dades quantitatives mitjançant una enquesta que incorpora les dues eines esmentades anteriorment, qüestions d'elaboració pròpia i la posterior correlació de les variables obtingudes.

L'estructura del treball comença amb el plantejament del marc teòric al voltant de la dimensió educativa, detallant què passa durant l'adolescència i la importància del temps lliure i les extraescolars. Seguint, s'aprofundeix en les teories psicosocials de l'oci i la creació d'identitats. Per tal de comprovar la validesa de les dades descrites a la base conceptual, es duu a terme una recerca empírica i s'analitzen els resultats obtinguts com una primera aproximació a la percepció individual d'un mateix i les activitats que fa. A més d'aconseguir una recerca acadèmicament vàlida, també es realitza una intensa documentació al voltant de la creació d'identitats, l'adolescència i les extraescolars, tot posant a disposició de futurs investigadors una bona via d'enfocament de la temàtica.

1 Dimensió educativa durant l'adolescència

L'educació és molt present en el desenvolupament integral d'un adolescent i en l'exploració constant d'una identitat. El període escolar que coincideix amb aquesta etapa és l'Educació Secundària Obligatòria, que a més de formar els estudiants amb els coneixements que els encaminaran cap a una carrera professional determinada, ha de fer front a una sèrie de canvis físics i psíquics que succeeixen simultàniament. Per tal d'entendre millor aquests processos, s'analitza el marc educatiu no formal com una opció de desenvolupament identitari rellevant en l'individu, ja que el temps lliure i les extraescolars són elements fonamentals en el posicionament d'un adolescent.

1.1 Desenvolupament durant l'adolescència

El període de l'adolescència se situa entre la infància i l'edat adulta. S'inicia amb la pubertat, que són els canvis físics i hormonals que provoquen alteracions psicològiques i socials (Waterman, 1982; Arnett, 2000). L'individu s'aïlla de la família per reforçar la relació amb les amistats i els mitjans de comunicació com les xarxes socials guanyen importància i ocupen molt de temps, un fet que s'explica per la percepció d'una manca de comprensió de l'entorn (Tesouro et al., 2013). En aquesta etapa, l'adolescent crea, cerca i transforma una identitat que no es concreta fins que escull una carrera professional. El factor identitari és clau per entendre el desenvolupament de la personalitat d'un adolescent per passar a ser adult (Waterman, 1982; Erikson, 2000). És també culpable d'involucrar l'individu en crisis psicològiques, en la cerca d'una ocupació i en la concreció d'un compromís ideològic (Erikson, 1956, cit. a Marcia, 1966).

Així doncs, l'adolescència és una etapa de transició amb un desenvolupament físic i psicològic que enllaça la pubertat amb l'adulthood. Per Dorn i Biro (2011), aquests canvis també depenen del context cultural i de cada cas individual, ja que en una escola hi pot haver gent amb la mateixa edat, però amb un desenvolupament diferent. Segons els autors, amb les noies succeeix abans, però els canvis es produeixen entre els deu i els dinou anys. També hi ha afectacions temporals segons l'entorn, la dieta, l'exercici o les influències, així com casos de pubertat prematura on les hormones hi tenen molt a

veure. A més, hi ha canvis físics molt rellevants, com ara el desenvolupament del sexe, el creixement de la nou i la veu greu en el cas dels homes, la formació de testosterona i hormones, creació d'ovaris en el cas femení, l'aparició de pèl facial, d'espermes i de la menstruació. Arnett (2000) també aposta per la importància del context cultural de l'individu en tot aquest procés de creixement. "Adolescence [...] is a period of the life course that is culturally constructed, not universal and immutable" [L'adolescència [...] és un període del curs de vida que es construeix culturalment, no és universal ni immutable] (p. 470).

D'altra banda, des de la disciplina de la psicologia s'ha analitzat com els individus deixen de pensar egocèntricament i passen a considerar les coses amb una perspectiva més àmplia (Eduforics, 2017; Jiménez, 2020). Piaget (1981) elabora una teoria sobre les millores cognitives d'acord amb la seva visió constructivista del desenvolupament. Conclou que hi ha una sèrie de millores cognitives, com ara l'atenció selectiva, la memòria millorada i a llarg termini, la rapidesa en processar i la velocitat de pensament, l'organització més eficient i la metacognició pel que fa als patrons de pensament, autocontrol i visió social. Piaget (1981) també argumenta que s'incrementa el pensament deductiu que permet raonar en termes hipotètics.

Diaz-Aguado (2019) diferencia l'adolescència prematura de l'adolescència tardana segons la pressió del grup social, que torna a l'individu més vulnerable. Si bé inicialment es formen grups separats per gènere, de mica en mica les amistats s'amplien i hi passa a haver interacció entre grups de nois i noies. Aquesta maduresa ve acompanyada del desenvolupament complet del lòbul prefrontal (Eduforics, 2017), l'encarregat de regular l'impuls i el desig.

1.2 L'educació en aquesta etapa

Així doncs, que una persona pateix canvis físics i psíquics és una evidència. És fonamental tenir en compte aquest procés evolutiu i analitzar la relació directa que té amb l'educació. Segons Miras (1991), històricament hi ha hagut una postura que defensava la identificació de la pedagogia amb el desenvolupament. És a dir, un individu es desenvolupava d'acord amb el grau d'educació que rebia. D'altra banda, hi

havia un segon posicionament que qüestionava aquesta idea, que es basava en el fet que el desenvolupament d'una persona era un procés natural, i que l'educació formal podia entorpir-lo. En aquest sentit, Miras (1991) argumenta que l'educació “es un proceso mediante el cual una persona incide en la conducta de otra con la intención de provocar en ella una serie de cambios” (p. 6), i aquesta mirada ha permès abandonar el desenvolupament natural com a principal catalitzador.

Vygotski (1979), a més de tenir en compte la concepció de desenvolupament individual i universal com a procés psicobiològic, contribueix a concebre la importància dels factors socioculturals en aquesta etapa (Erikson, 2000; Arnett, 2000; Coll i Onrubia, 2001; Tajfel i Turner, 2004). És a dir, la cultura passa a ser considerada una transmissora d'instruccions sobre com s'ha de desenvolupar l'ésser humà i va lligada als terminis dels canvis psicobiològics, que són naturals. Aquestes dues línies, la cultura i la natura, esbossen les bases de com s'ha de bastir l'educació, sempre en diàleg amb l'entorn (Miras, 1981). Ara bé, l'educació també té un paper crucial en el desenvolupament cultural d'una persona. D'entre els elements de l'entorn que hi incideixen, Scribner i Cole (1982) destaquen l'educació familiar, l'educació professional, la formació complementària un cop s'esdevé adult i l'escolarització.

D'altra banda, Harris (2012) aporta una visió renovadora sobre com aprèn un nen. Sempre s'ha basat l'aprenentatge d'un infant en l'observació i la pràctica per teoritzar fenòmens que succeeixen al seu voltant. Ara bé, també és necessari un aprenentatge al voltant de la cultura i les convencions socials, un espai que no es pot explicar només amb l'observació, ja que “sólo pueden hacerlo por medio de la interacción y el diálogo con otros” (p. 275). L'autor explica que un nen aprèn per sobreimitació, per la confiança amb testimonis o referents, realitzant preguntes per entendre la realitat i seleccionant informants amb criteri. En aquesta línia, el concepte de Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) de Vygotski (1979) connecta molt bé amb el comportament antropològic descrit anteriorment, ja que permet entendre la importància de les relacions de l'individu amb el seu entorn més proper (Onrubia, 1993).

Durant l'etapa d'educació secundària els infants esdevenen adolescents i es preparen per explorar possibles camins vitals en l'amor, en el treball i en maneres d'entendre la vida (Arnett, 2000). L'adultesa permet escollir les opcions més adequades, tot i que és una etapa molt ambivalent. En aquest període hi queden rastres de

l'experimentació que comença durant l'adolescència, dilatant així l'adopció de responsabilitats i compromisos típics dels adults (Erikson, 2000; Arnett, 2000).

1.3 El temps lliure en l'adolescència

Alguns països europeus, com ara França, Bèlgica o la Gran Bretanya, van aplicar els ideals socialistes a la música com una eina de control social. Vetllar per educar moralment a la població era una excusa per controlar els grups de cant coral i els orfeons i limitar l'organització militant dels treballadors obrers. Cantar era una activitat ideal per omplir el temps de *non-work*. França va arribar a tenir 3.243 societats corals perquè el cant va passar a formar part de l'educació obligatòria. Anselm Clavé va intentar plasmar el mateix model a Catalunya a mitjans del segle XIX, però va centrar els seus esforços en aglutinar grups d'adults i treballadors a qui pogués traslladar els valors republicans (Costal, 2014).

Com s'explica més endavant, és en aquest context on es comença a concebre el temps lliure com un espai de disponibilitat temporal i de llibertat. Òbviament, l'etapa de l'adolescència no encaixa amb aquesta pràctica política, però va servir per concebre el temps lliure com un espai de desenvolupament i d'enriquiment personal i col·lectiu. "Adolescence is a stage when time and leisure begin to be perceived differently" [L'adolescència és una etapa on el temps i l'oci comencen a ser percebuts d'una manera diferent] (Codina i Pestana, 2017, p. 310).

A grans trets, el temps d'un adolescent es pot dividir en l'educació formal, aquella que es dona en un context acadèmic, i l'estona restant d'esbarjo o de no obligació acadèmica. En aquest espai es realitzen activitats en grup o individualment que suposen un desenvolupament, una estimulació intel·lectual o una pràctica esportiva. És un espai fonamental perquè "socialization is an inevitable part of life tied to beliefs that the first twenty years of life (approximately) are *formative*." [la socialització és una part inevitable de la vida lligada a la creença que els primers vint anys (aproximadament) de vida són *formatius*] (Mantie, 2022, p. 211). Entre moltes altres opcions, Eduforics (2017) destaquen les activitats que estan vinculades a l'autoregulació, com ara la

música, el teatre, la meditació i el ioga, els esports, els videojocs i els jocs d'estratègia i lògica.

Canviant una mica l'enfocament, Kleiber et al. (2011) recopilen bibliografia diversa per explicar que un individu realitza activitats d'oci segons la seva percepció de llibertat en fer-ho, per possibles ocupacions laborals i d'acord amb la motivació. Si hi ha un incentiu intrínsec, és que hi ha una recompensa pel sol fet de participar en l'activitat, que és satisfactòria en si mateixa. En canvi, si la motivació és extrínseca, vol dir que “the activity is engaged in primarily because it leads to rewards external to the activity itself, such as money, grades, recognition, and awards” [l'activitat es dedica principalment perquè condueix a recompenses externes a l'activitat mateixa, com ara diners, qualificacions, reconeixement i premis] (p. 131).

1.4 Beneficis de fer extraescolars

L'escolarització no és l'únic element educatiu d'un adolescent. És un punt de confluència amb les pautes molt marcades (Scribner i Cole, 1982), però paral·lelament l'individu interactua en altres contextos educatius (Miras, 1991) que contribueixen al desenvolupament íntegre de la persona. És a dir, les activitats formatives, d'acompanyament i l'oci són elements cabdals en aquest procés. Segons Codina et al. (2017), l'oci ajuda que els processos de creació identitària es dirigeixin cap a comportaments identitàris socialment favorables. En canvi, les activitats desestructurades condueixen a comportaments socialment negatius (Codina et al., 2016). En aquest sentit, Eccles et al. (2003) expliquen que les extraescolars estructurades també possibiliten uns resultats educatius millors que qui no en fa, independentment de la classe social, el gènere o l'actitud intel·lectual. Les activitats esportives també fan incrementar els resultats acadèmics, tot i que paradoxalment mostren dades més altes d'acoholisme. D'altra banda, hi ha estudis que demostren que els adolescents que ocupen el temps lliure amb extraescolars pocs cops arriben a cometre delictes (Casas i Codina, 1998; Mahoney, 2000; Eccles et al., 2003) i, en general, obtenen millors resultats professionals (Mahoney i Cairns, 1997; Denault i Poulin, 2009).

Eccles et al. (2003) expliquen que les extraescolars ofereixen una oportunitat per adquirir i practicar habilitats socials, psicològiques i intel·lectuals, per formar part d'un grup reconegut, per contribuir al benestar de la comunitat i la possibilitat de formar-ne part, per establir xarxes socials amb individus i adults que poden servir en el present i en el futur i per a experimentar reptes. En aquesta línia, Mahoney (s.d., cit. a Eccles, 2003) analitza una extraescolar des de la perspectiva de l'assoliment escolar individual i des de la participació a l'escola i la comunitat, ja que facilita l'adquisició d'habilitats interpersonals i normes socials positives, la incorporació de membres en grups socials i l'enfortiment de connexions socials i emocionals amb l'escola mateixa. Mantie (2022) també descriu els beneficis relacionats amb l'autoestima, la disminució de la depressió o l'establiment de metes i aspiracions educatives.

Hi ha tot un seguit de competències que s'assoleixen en d'altres contextos vitals fora del context formatiu. Compte: ara no volem pas reivindicar la saturació d'activitats extraescolars que responen sovint a expectatives i aspiracions familiars i no sempre a necessitats o anhels dels joves que les han de fer. Parlem de la necessitat de considerar la trajectòria de cada persona com un conjunt de pistes que corren en paral·lel de manera simultània i entrelaçada; totes elles són importants per a la vida d'una persona jove. Com s'omplen o en què s'empren, això ja és tota una altra cosa. (Martínez, 2022, p. 64).

Com s'analitza més endavant, una activitat propicia un compromís individual amb l'activitat que alhora reforça la creació de processos lligats al desenvolupament d'un adolescent i als rols canviants que assumeix. Per tant, la participació en extraescolars beneficia la persona (Codina et al., 2016; Mantie, 2022), sobretot si hi ha aquest compromís, perquè "serious engagement in leisure activities leads to happiness, life satisfaction, and successful aging among older adults" [el compromís seriós amb les activitats d'oci condueix a la felicitat, la satisfacció de la vida i l'envelliment exitós entre altres adults] (Kim et al., 2014, p. 1). Ara bé, si hi ha una sobreidentificació en una activitat, es perden opcions de tenir altres experiències d'oci i, per tant, menys identitats i rols per experimentar (Codina et al., 2017). El cas de l'extraescolar de música és una mica peculiar, perquè les aportacions no es poden mesurar segons criteris estètics i musicals, sinó segons la funció i els beneficis que comporten com a activitat d'oci (Mantie, 2022).

1.5 L'extraescolar evoluciona

Ens trobem davant d'una època vital amb molts canvis on les capacitats cognitives maduren i ajuden a identificar el temps del dia a dia i a desenvolupar una consciència sobre la temporalitat (Piaget, 1981; Codina i Pestana, 2017; Eduforics, 2017). És aquí on es forgen identitats que els diferencien de la resta. Scribner i Cole (1982) expliquen que l'educació formal no s'adapta del tot a la realitat, i això fa que en determinades cultures l'educació no formal sigui més adequada i útil per a l'individu. Tot i això, ambdues tipologies són presents en tots els sistemes socials i obren el debat sobre on s'han de col·locar les extraescolars.

Així doncs, el temps lliure és un espai de desenvolupament personal on hi passen moltes coses. Hi ha aprenentatges relacionats amb les relacions socials, habilitats psicològiques i intel·lectuals. Ocupar aquest temps amb activitats extraescolars és beneficiós per l'individu, que passa a considerar aquest procés d'ocupació temporal com a oci.

2 Dimensió psicosocial de l'oci

És necessari indagar en el desenvolupament dels adolescents des de la disciplina de la psicologia social per poder explicar les seves actituds i comportaments. Com s'ha comentat anteriorment, l'adolescència exigeix a l'individu una consciència dels factors temporals, on l'oci i el temps lliure guanyen presència en la seva vida, elements cabdals en la formació d'una identitat. En aquesta recerca s'opta per relacionar aquest posicionament de desenvolupament identitari amb la Perspectiva de l'Oci Seriós, establint una connexió innovadora que ofereix una visió més àmplia del fenomen.

2.1 Teoria sobre l'oci

Un dels primers autors en parlar d'oci va ser Dumazedier (1964), que defensa que l'oci es fonamenta en les funcions del sistema social, és a dir, per descansar, divertir-se i desenvolupar-se (conegut com a la Regla de les 3 D). La seva visió es basa en els valors de Friedman (1956), que entén el temps lliure com si estigués supeditat al treball, a tall de recompensa. El descans és una manera de recuperar-se de la fatiga de la feina; el gaudi suposa l'evasió i el desenvolupament respon a la necessitat de formació personal (Munné i Codina, 1996).

Contràriament, Munné i Codina (1996) defensen que el sentit essencial de l'oci és el temps lliure, entès com el que ja està alliberat, i no com el que possibilita l'alliberament —de la feina—, que necessàriament respon a un autocondicionament. Pels dos autors, l'oci és la manera de comportar-nos en el temps lliure. No està ocupat per necessitats físiques o psíquiques (temps psicobiològic), activitats en societat (temps sociocultural) o de negoci (temps socioeconòmic). Per tant, és un espai de gaudi personal i col·lectiu que no té per què ser el temps excedent o de disponibilitat de l'individu. Tanmateix, no és el contrari del treball, ja que pot ser ambivalent i multiforme.

Segons Munné (1980), l'època i el contingut de l'oci també afecten la seva consideració, però reivindica que cadascú és lliure d'escollir què fer. Contempla el temps lliure com a una abstracció d'una part de l'heterocondicionament, i creu que hi ha d'haver plena llibertat de l'individu en tots els sentits, com ara per escollir les activitats,

que seran satisfactòries, recreatives o creatives i compensatòries. La relació entre oci i treball sol estar molt vinculada, ja que es combina l'obligació amb la llibertat, cosa que fa qüestionar el grau de llibertat real del temps lliure. "Of course, freedom of choice is central to notions of leisure" [Per descomptat, la llibertat d'elecció és fonamental per a les nocions d'oci] (Kleiber et al., 2011, p. 40).

2.2 Perspectiva de l'Oci Serios (SLP)

Així doncs, l'oci és la manera d'organitzar i categoritzar el temps i les activitats d'aquest temps lliure, que està vinculat a l'absència de treball i d'obligacions, i això allibera l'individu (Munné i Codina, 1996) i necessita una autoorganització del temps i les feines (Frith, 1981, cit. a Moir, 2016). Stebbins (1992) divideix la vida en el temps de treball (*work*), el temps de descans o de no obligació temporal (*non work obligation*) i l'oci (*leisure*). És en aquest darrer concepte on desenvolupa una categorització de l'oci d'acord amb la Perspectiva de l'Oci Serios (SLP: *Serious Leisure Perspective*) (Stebbins, 1992; 2007; 2014; 2018). Una activitat s'ha d'analitzar a partir de quatre factors: cal una anàlisi quantitativa amb relació a la temporalitat de l'activitat i el seu grau de llibertat. També s'ha d'indagar en el contingut, d'acord amb la regla de les 3 D, les infraestructures necessàries i el nivell organitzatiu. A més, s'han de tenir en compte els comportaments, que són l'elecció personal per a la realització efectiva (Munné i Codina, 1996).

Stebbins (1992; 2018) explica que les activitats que fa un individu corresponen a tres actituds: segons si la dedicació és casual i de satisfacció immediata (*casual leisure*), si és un projecte creatiu de curta duració (*project-based leisure*) o si requereix d'una gran inversió d'esforç, temps i dedicació (*serious leisure*). Una persona realitza una activitat d'oci serios quan la troba interessant i se centra a aprendre, millorar i conèixer-la més a fons. Contràriament, l'*unserious leisure* no necessita tant compromís i el gaudi tampoc és el mateix, que es podria definir com a aleatori o casual (Stebbins, 1992). A més del compromís i la implicació afegida, el seguidor d'una activitat d'oci serios desenvolupa una sensació similar a la possessió d'una carrera professional i intenta formar part d'una comunitat social exclusiva (Codina et al., 2017).

Dins de la categoria d'oci seriós es diferencien tres perfils que consideren una activitat com a oci seriós. L'*amateur* és aquell seguidor de l'art, la ciència, l'esport o l'entreteniment, però que no s'hi dedica i admira els professionals. Els *hobbyists* són els més fanàtics perquè els agrada recol·lectar informació, crear i pensar. Solen ser participants actius, jugadors d'esports i jocs, entusiastes fascinats per adquirir coneixement pel seu propi peu. Els *volunteers*, en canvi, ajuden de manera altruista el col·lectiu i es deixen liderar pels altres. Els camps que solen cobrir són el de la salut, l'educació, el benestar social, l'oci, la religió, l'acció comunitària i la política (Stebbins, 1992; 2013; 2018)¹.

Stebbins (1992; 2007) descriu sis característiques per diferenciar l'oci seriós del casual:

1. Necessitat de perseverar l'activitat davant d'una amenaça.
2. Hi ha una afició que defineix i identifica individus, que tracen un recorregut de realització personal (*career*).
3. Esforç per entrenar o adquirir coneixements.
4. Beneficis a llarg termini o petites satisfaccions personals o col·lectives: *personal enrichment, self-actualisation, self-enrichment, self-expression, self-image, self-gratification, financial return, recreation or regeneration, social attraction, group accomplishment, contribution to the group* [Enriquiment personal, autorealització, autoenriquiment, autoexpressió, autoimatge, auto-gratificació, retorn financer, recreació o regeneració, atracció social, assoliment de grup, contribució al grup].
5. Grau alt d'identificació en l'oci capaç de crear noves identitats que siguin reconegudes per la comunitat.
6. Sentiment de pertinença en un cercle social tancat que aïlla i reforça la comunitat, l'*unique ethos*.

Malgrat tot, la línia que separa el fanàtic del seguidor casual d'una activitat en concret és molt fina, i l'acostament teòric és subjectiu. Tot dependrà del grau de

¹ Per a una classificació més detallada, vegeu el diagrama *The Serious Leisure Perspective*, disponible a: <https://www.seriousleisure.net/slp-diagrams.html> (Stebbins, 2014, p. 6).

fanatisme: segons la intensitat del subjecte en tant que inversió de temps, energia, voluntat i emocions, i segons l'actitud que mostra envers la de la societat (Rudin, 1969, cit. a Mackellar, 2008).

2.3 Creació d'identitats durant l'adolescència

La identitat és la visió única que es té d'un mateix, amb la qual es descriu o s'identifica un individu. Respon a la pregunta "*Who am I?*" [Qui sóc jo?]. Fa referència a qualitats, pensaments, trets de personalitat, aparença, expressions individuals o en grup, etc. (Kuhn i McPartland, 1954). La identitat personal resol qüestions individuals sobre un mateix, unes respostes que s'han de percebre amb coherència i que han de tenir continuïtat en el temps, vinculades al fet de sentir-se únic i lligat a un grup social (ètnia, família, ocupació, ideologia, etc.) (Pestana, 2007).

Erikson (2000) és l'autor que va consolidar la concepció de la identitat d'acord amb el desenvolupament de la personalitat. Descriu les vuit etapes de qüestionament identitari, on només es passa a la següent fase quan es resol l'anterior. Durant l'adolescència és quan un individu es fa més preguntes i s'assoleixen posicionaments seguits d'etapes de confusió de rols, que és quan s'intenten resoldre ocupacions socials i identitàries. Això succeeix gràcies a les metes que un mateix s'imposa fins a formar l'autopercepció de ser únic. Es concreta del tot quan l'individu escull una carrera professional (Erikson, 2000; Tesouro et al., 2013). Aquesta visió va inspirar diversos autors posteriors (Marcia, 1993; Waterman, 1982) a tractar el tema durant l'adolescència, ja que "has become the principal tool for understanding the development of personality from adolescence into adulthood" [s'ha convertit en la principal eina per entendre el desenvolupament de la personalitat des de l'adolescència fins a l'edat adulta] (Waterman, 1982, p. 341).

En aquella època, Marcia (1966) inventa una enquesta per classificar els quatre estats d'identitat, basats en el compromís d'un individu en una ocupació, una religió, una orientació sexual i uns valors polítics. Aquests estats d'identitat s'exposen a èpoques de dubtes quan no s'assoleixen metes (identitat difusa), a una hipocresia quan s'accepta una identitat sense confirmar que és la correcta, sigui per influència social o

familiar (identitat hipotecada), al fet d'ajornar la cerca per incloure una identitat que no és la veritable, com si fos una etapa exploratòria temporal (identitat moratòria) i, finalment, a la confirmació que el compromís resol els dubtes anteriors (identitat assolida) (Marcia et al., 1993, p. 13-14). L'autor parla de crisis i compromisos constants perquè hi ha períodes amb moltes alternatives significatives (Marcia, 1966). D'alguna manera, l'adolescent entra en fases de confusió per establir una direcció i un propòsit vital, d'acord amb els seus objectius, funcions i creences (Akman, 2007).

Més endavant, Arnett (2000) defensa que la identitat es forma sobretot entre els divuit i els vint-i-cinc anys, perquè és quan es prenen les decisions més importants. Estableix tres rangs de decisió, coneguts com els tres regnes d'exploració identitària. El primer fa referència al sentiment d'intimitat, la cerca de l'amor i d'algú amb qui compartir la vida segons com es veu l'individu. El segon regne està lligat a la feina i a la cerca d'una ocupació satisfactòria i duradora. Finalment, el tercer concepte se centra en les maneres de veure la vida i al fet d'estar exposats a noves formes d'entendre-la i trobar-hi el sentit.

A més d'aquestes teories, cal tenir en compte molts elements que interaccionen amb la creació d'una identitat, com ara la identitat cultural, basada en les idees preses de la cultura a la qual es pertany (Arnett, 2000), la identitat professional segons l'ocupació, els rols, la formació tècnica i les responsabilitats (Sawatsky et al., 2020), la identitat religiosa, de gènere, de discapacitats, política, ètnica i nacional, etc. (Marcia et al., 1993). D'altra banda, Tajfel (1984) introdueix la identitat social, un concepte que aporta una mirada intergrupala que relaciona la identitat individual amb la seva col·locació i acceptació envers la societat. En aquesta línia, Tajfel i Turner (1986) afegeixen que per reforçar una identitat ajuda que la societat categoritzi constantment el comportament que observa en individus, que associï la gent en grups concrets i que realitzi comparacions entre ells. Lligat a això, Waterman (1982) dissectiona les influències externes, que poden ser cognitives, escolàstiques, socioculturals, familiars, de socialització virtual, segons les expectatives de la societat, les diferències en models parentals o les congruències amb el model d'èxit.

Així doncs, tots els autors defensen que “the basic hypothesis of identity development is that the transition from adolescence to adulthood involves a progressive strengthening in the sense of identity.” [La hipòtesi bàsica del desenvolupament de la

identitat és que la transició de l'adolescència a l'edat adulta implica un enfortiment progressiu en el sentit de la identitat] (Waterman, 1982, p. 342). En aquesta etapa, l'individu afirma i rebutja selectivament les manifestacions infantils segons la manera com el procés social de l'època identifica els joves (Erikson, 2000). Durant l'educació secundària això passa amb molta intensitat (Waterman, 1982; Marcia et al., 1993; Tesouro et al., 2013; Codina et al., 2016; Kleiber et al., 2011; Codina et al., 2017), però també hi ha aspectes que es concreten durant l'experiència universitària (Waterman, 1982; Arnet, 2000; Akman, 2007; Sawatsky et al., 2020). En qualsevol cas, l'adolescència “makes leisure a genuinely effective scenario for the development of identity, as well as contributing to the definition of a lifestyle” [converteix l'oci en un escenari genuïnament eficaç per al desenvolupament de la identitat, així com per a contribuir a la definició d'un estil de vida] (Codina i Pestana, 2017, p. 312), una idea que ja havia estat confirmada per Marcia et al. (1993).

2.4 La importància de l'oci en la formació d'identitats

Anteriorment, ja s'ha explicat que l'oci seriós és una categoria d'oci que ajuda a l'individu a crear una identitat al voltant de l'activitat en qüestió. D'entre les sis característiques que descriu Stebbins (1992), cal posar èmfasi en el cinquè punt, que assenyalava que la participació en una activitat d'oci seriós possibilita l'adquisició d'una identitat individual positiva, i la corresponent acceptació per part del col·lectiu (Codina et al., 2017). Els mateixos autors assenyalen que quan hi ha una sobre identificació, l'individu deixa de banda la possibilitat d'assumir altres rols o indagar en activitats similars. Dit d'una altra manera, una activitat d'oci seriós pot ser la base en la qual fonamentar l'autodescripció d'un mateix (Mackellar, 2008; Stebbins, 2014; Codina et al., 2017) i, en el cas d'un adolescent, vol dir que les activitats que realitza durant el seu temps lliure són decisives per influir-hi.

Aquest fenomen s'ha estudiat de manera més concreta en l'àmbit de la música (Frith, 1987; Moir, 2016; Pujol, 2016; Vesga, 2019; Mantie, 2022). Hargreaves i Marshall (2003) defensen que la música forma part d'una autoimatge que té a veure amb l'edat, el gènere, la nació, la identitat. El rol social i la cultura de l'individu fan que s'enquadri a gèneres musicals concrets segons la personalitat o l'estil de vida. A grans

trets, s'han detectat quatre funcions socials de la música: la necessitat de l'individu de trobar un lloc en la societat; la vinculació personal amb una cançó; l'alteració del temps i l'evasió de la realitat, que es torna líquida, i l'apropiació de la música com si fos un objecte que es pugui posseir (Frith, 1987). Aquests quatre elements van fonamentar l'estudi de Mackellar (2008) per observar comportaments socials i personals en els fans musicals.

Stebbins (2014) reconeix que la música és un art amb poc prestigi econòmic, i per això hi ha *amateurs* que s'acaben especialitzant molt. De fet, un estudiant es considera una *pre-professional amateur*, ja que el sol fet d'estudiar un instrument sol tenir una projecció a llarg termini. Aquesta formació i pràctica constant els dona una percepció de com serà l'ofici, i tot això passa dins del marc de l'oci seriós. La professionalització succeeix quan es traça una carrera personal o col·lectiva i s'estableix al món professional (Frith, 1987; Goodrich, 2019; Vesga, 2019). D'alguna manera, cal tenir present que la música és un art molt vulnerable, ja que és difícil mantenir una bona autoestima que alhora mantingui una bona autoidentitat (Stebbins, 2014).

Si bé el temps d'oci d'un adolescent és bàsic per crear una identitat, les extraescolars i les activitats que realitza són encara més determinants. Són una oportunitat perquè els joves exerceixin autonomia i llibertat, pel que vulguin i amb qui vulguin, ja que “the identity process is one of the most active in youth —and that leisure activities take the center stage in this process” [el procés d'identitat és un dels més actius en la joventut —i que les activitats d'oci ocupen el centre d'aquest procés] (Codina et al., 2017, p. 67). De fet, el compromís de l'individu amb allò que fa que defensa Stebbins a la Perspectiva de l'Oci Seriós, és l'element que reforça la continuïtat en l'activitat i el creixement personal (Kleiber et al., 2011). És en aquest context on es formen identitats, perquè es descobreixen interessos personals. És la llibertat de fer i ser (Waterman, 1982). En qüestions de gènere, a més dels canvis a nivell d'involucració, hi ha experiències i rols que determinen una identitat social determinada (Tajfel, 1984; Codina et al., 2016).

2.5 La identitat es va transformant

Així doncs, cal parar atenció a l'etapa de l'adolescència perquè és l'època on l'individu esdevé selectiu amb els seus comportaments infantils i intenta adaptar-se als processos socials de l'època, un fet que es reforça amb l'acceptació mútua de la comunitat i el seu reconeixement. És aquí on apareix la força específica que Erikson (2000) relaciona amb la fidelitat, tot i les variacions que es produeixen en l'àmbit identitari i el continu rebuig dels rols, com una manifestació de la manca de confiança en un mateix “especialmente cuando los roles disponibles ponen en peligro la síntesis potencial de identidad del joven” [especialment quan els rols disponibles posen en perill la síntesi potencial d'identitat del jove] (p. 78). Tot plegat fa que la creació d'una identitat no sigui mai fixa.

3 La perspectiva dels adolescents

A continuació s'ha preparat una demostració empírica que uneix les teories anteriors sobre identitat, temps lliure, adolescència i extraescolars. És crucial comptar amb el punt de vista dels adolescents per constatar que el marc teòric està ben fonamentat. Per això s'ha realitzat una enquesta que inclou eines validades adaptades i qüestions d'elaboració pròpia.

3.1 Metodologia

3.1.1 Participants

La mostra és de 48 participants ($n = 48$), que són els alumnes de segon d'ESO d'un institut de secundària, que tenen entre 13 i 14 anys.

3.1.2 Instruments

Es va demanar a l'enquestat un seguit de dades sociodemogràfiques per poder correlacionar variables, que són el Nom, el Gènere i l'Edat. A més, es va incloure una qüestió per saber com es desplaça l'enquestat per anar a l'institut per si es troben coincidències entre les extraescolars que realitza i la seva localització.

Per tal d'estudiar la formació d'identitats en adolescents es va optar per la versió del *Twenty-Statement Test* d'Escobar et al. (2015), que es basa en les aportacions pioneres de Kuhn i McPartland (1954). Per evitar condicionants en l'enquesta es va decidir fer una adaptació per simplificar les instruccions. També es va reduir el TST i es van demanar deu autodescripcions en comptes de vint, promovent així respostes més selectives que afavorien l'estona de concentració dels joves. Es va tenir en compte l'anàlisi dels tipus de resposta de Codina (1998) i Escobar et al. (2015). D'altra banda, es va afegir una columna perquè l'enquestat ordenés les respostes segons la seva rellevància, i una segona perquè assenyalés quines afirmacions s'activen quan està en grup.

En la següent secció es va realitzar un Pressupost de Temps adaptat per conèixer les orientacions temporals dels entrevistats, que permet establir la importància de l'oci

en un adolescent (Codina et al., 2016). Es va tenir en compte la Metodologia Qualitativa Seqüencial de Codina (2004) per introduir qüestions no estructurades que determinessin el grau de llibertat en les respostes.

Finalment, es va demanar una relació entre les respostes del TST i les del PdT, per tal de percebre el grau d'associació entre les autodescripcions i les activitats plasmades al PdT (Codina i Pestana, 2008; Codina et al., 2017). Aquesta connexió és molt forta i pot arribar a determinar com és la identitat de l'entrevistat (Codina, 2004).

3.1.3 Procediment

L'enquesta es responia en línia i es va realitzar de manera presencial durant les classes de música de 2n d'ESO. Es va optar per aquest format per poder acompanyar els entrevistats i resoldre els dubtes que sorgien mentre es responia. Per no perdre dades, el qüestionari es va plantejar de manera que no podien passar a la següent pregunta sense haver respost l'anterior. A més, es va demanar esgotar el termini de temps de la segona qüestió abans de passar a la tercera secció, per així poder avançar conjuntament. Abans de començar, es va especificar que la participació era voluntària, tot i que es va pregar sinceritat i precisió per donar validesa a la recerca.

3.1.4 Anàlisi de resultats

Les dades s'han descarregat des de la plataforma Qualtrics, però s'han hagut de tractar i reordenar fins a aconseguir un full d'Excel vàlid per a ser examinat des de l'aplicatiu d'anàlisi estadístic SPSS. Per tant, s'han convertit totes les variants en dades quantitatives. Per aconseguir-ho, s'han codificat algunes de les respostes dels participants.

Pel que fa a les autodescripcions, s'ha optat per la classificació de valoracions subconsensuals d'Escobar et al. (2015), que sobretot té en compte el sentit subjectiu de les respostes. Les categories escollides són Autoavaluacions (on l'individu expressa la seva manera de ser segons actituds intel·lectuals, pràctiques, de sociabilitat, d'aparença, anímiques, estètiques, morals o de caràcter), Autoestima (on s'exposa el grau de satisfacció en un mateix), Preferències (per a descripcions de gustos i prioritats), Creences (per a opinions sobre la realitat), Aspiracions (on es descriuen ambicions sobre el seu futur) i, finalment, les dades que no s'han pogut classificar.

D'altra banda, per a la codificació de les activitats dutes a terme durant el temps de no obligació acadèmica s'ha seguit la guia de l'*Harmonised European Time Use Surveys* (HETUS) (Eurostat, 2020) per aconseguir estandarditzar-ne la classificació.

Les respostes duplicades d'una mateixa categoria s'han hagut de sumar per poder quantificar-les de manera efectiva, que és un pas que sempre redueix la informació aconseguida. El fet de sumar-les permet percebre el grau d'importància de la categoria en qüestió amb relació al conjunt de la identitat de la persona i, en el cas de les activitats classificades amb la mateixa categoria, entre el total d'aquestes. Ara bé, s'han conservat les dades originals i s'han tingut en compte. A l'Annex I es poden consultar totes les autodescripcions recollides. 1

3.2 Resultats

3.2.1 Dades sociodemogràfiques

A continuació es descriuen les diferents variables estadístiques que formen la base de dades segons l'escala:

- Nom: Variable categòrica nominal.
- Gènere: Variable categòrica nominal.
- Edat: Variable quantitativa d'interval.
- Anada i tornada de l'escola: Variable categòrica nominal.

Totes les variables quantitatives anteriors són discretes, que vol dir que entre dos nombres hi ha un nombre finit de valors. El nom dels participants s'ha substituït per un codi identificatiu i, en els casos pertinents, s'empra per garantir-ne l'anonimat. La resta de dades nominals s'han agrupat en categories que funcionen com a etiquetes, i que fa que el programa d'anàlisi estadística no les consideri variables qualitatives, i així poder efectuar una descripció correcta de les variables. En la darrera qüestió sobre el mètode de transport dels adolescents, s'havien proposat prèviament les següents categories: Caminant, Cotxe o Moto, Bicicleta, Transport Públic, Altres.

Així doncs, s'ha realitzat una descripció per freqüències de totes les respostes anteriors (Vegeu la Taula 1), on *ni* fa referència al comptador real de les dades, i *fi* és la freqüència relativa respecte al total.

Taula 1

Anàlisi de les dades categòriques

		ni	fi
Gènere	Home	15	0,31
	Dona	33	0,69
	Altres	0	0,00
Anada i tornada de l'escola	Caminant	31	0,65
	Cotxe o moto	16	0,33
	Bicicleta	0	0,00
	Transport Públic	1	0,02
	Altres	0	0,00

En aquesta taula es pot veure que la preferència o la necessitat de la majoria dels enquestats per desplaçar-se fins a l'institut és la d'anar caminant, tot i que el 33% dels adolescents empen el transport privat. Només un subjecte utilitza el transport públic, mentre que ningú agafa la bicicleta o altres mitjans de transport, com ara el patinet elèctric.

Pel que fa a l'única dada quantitativa, cal assenyalar que l'edat mitjana dels participants és de 13,14 anys, tot i que hi ha un participant que ha marcat que en té 15.

3.2.2 Twenty-Statement Test (TST)

Les respostes del TST s'han codificat segons la classificació d'Escobar et al. (2015), i això permet extreure resultats en termes de tendència de resposta. És a dir, és possible veure quantitativament de quina manera els individus s'autodefineixen segons la seva visió d'ells mateixos. La Taula 2 mostra el recompte i el percentatge total d'autodescripcions, tenint present que cada subjecte va oferir deu respostes diferents (480 aportacions totals). A la dreta s'afegeix el percentatge de valoracions de cada tipus d'autodescripció segons el gènere.

Taula 2

Tipus d'autodescripcions

	ni	%	% homes (n=15)	% dones (n=33)
Autoavaluacions	351	75,81%	29,63%	70,37%
Autoestima	16	3,46%	37,50%	62,50%
Preferència	105	22,68%	34,29%	65,71%
Creença	6	1,30%	66,67%	33,33%
Aspiració	1	0,22%	0,00%	100%%
No classificades	1	0,22%	100,00%	0,00%

Sembla que la majoria d'enquestats opten per les autoavaluacions per autodescriure's. Seguint la classificació d'Escobar et al. (2015), s'han trobat respostes autoavaluatives de caire intel·lectual, pràctic, moral, social, estètic i anímic. Hi sovintegen visions que fan referència a elements objectius, com ara l'aspecte físic, allò que creuen que són i que no són. La comparativa entre les autodescripcions dels homes i les de les dones mostren xifres molt similars, ja que els percentatges marquen els mateixos pics de resposta.

3.2.3 Pressupost de Temps (PdT)

Els enquestats van marcar les activitats que van realitzar durant la setmana anterior a l'enquesta i s'han codificat d'acord amb l'*Harmonised European Time Use Surveys* (HETUS) (Eurostat, 2020). D'aquesta manera s'han pogut classificar les respostes amb un criteri unificador. En aquest cas, les activitats duplicades que compartien tipificació de cada individu també s'han sumat, homogeneïtzant així les respostes quantitatives, malgrat la pèrdua d'informació que això suposa. En total han sortit 48 categories, a més de la darrera que contempla respostes que no s'han pogut classificar enlloc.

Taula 3

Les activitats que fan els adolescents²

Codi	Categoria d'activitats	n	%
011	Dormir	10	3,42%
021	Menjar	10	3,42%
03	Altres necessitats personals	3	1,03%
031	Dutxar-se i vestir-se	6	2,05%
032	Serveis de cura personal	1	0,34%
039	Altres tipus de cura personal, o no especificats	2	0,68%
211	Classes acadèmiques	3	1,03%
212	Deures	11	3,77%
215	Classes extracurriculars	4	1,37%
219	Altres activitats relacionades amb l'estudi, o no especificades	1	0,34%
221	Temps lliure dedicat a l'estudi	28	9,59%

² Les dades assenyalades en negreta són les més rellevants i les que es comenten en els apartats que venen a continuació.

300	Cura familiar no especificada	1	0,34%
311	Preparació d'àpats	2	0,68%
321	Netejar la casa	10	3,42%
329	Altres manteniments familiars, o no especificats	1	0,34%
343	Tenir cura de les mascotes	1	0,34%
344	Anar a treure a passejar el gos	7	2,40%
353	Elaborar, reparar o fer el manteniment de béns materials	1	0,34%
511	Socialitzar amb la família	3	1,03%
512	Rebre convidats o anar de visita	1	0,34%
513	Celebracions	1	0,34%
514	Converses per àudio o vídeo	1	0,34%
515	Relacions a través de les xarxes socials	2	0,68%
516	Temps dedicat a les xarxes socials digitals	3	1,03%
519	Altres relacions socials, o no especificades	32	10,96%
524	Biblioteca	1	0,34%
611	Caminar i fer senderisme	3	1,03%
612	Anar a córrer	2	0,68%
613	Anar amb bicicleta, skate o monopatí	2	0,68%
614	Jocs amb una pilota	17	5,82%
615	Gimnàstica i <i>fitness</i>	3	1,03%
616	Jocs d'aigua	2	0,68%
619	Altres esports exteriors, o no	17	5,82%

especificats			
7	Aficions	2	0,68%
713	Elaborar productes artesans	1	0,34%
719	Altres aficions, o no especificades	10	3,42%
73	Jocs	2	0,68%
733	Jocs d'ordinador	1	0,34%
734	Jocs de consola	9	3,08%
735	Jocs per a mòbils	1	0,34%
739	Altres jocs, o no especificats	2	0,68%
812	Llegir llibres	16	5,48%
821	Mirar la televisió, vídeos o DVDs	32	10,96%
900	Viatges o desplaçaments amb un ús de temps indeterminat	4	1,37%
920	Desplaçaments per anar a estudiar	4	1,37%
936	Desplaçament per anar a comprar o a serveis	2	0,68%
950	Desplaçament relacionat amb les relacions socials	2	0,68%
960	Desplaçament per altres activitats d'oci	9	3,08%
998	Altres usos del temps, o no especificat.	3	1,03%

Com podem observar, les activitats que més es repeteixen tenen una connotació social i de relació amb altra gent, o bé es basen en mirar la televisió, vídeos i DVDs (tot i que en aquest estudi també s'hi han inclòs plataformes de filmografia en línia) o és un temps que es dedica a l'estudi. D'altra banda, les activitats que menys apareixen sembla que tenen a veure amb la cura personal, el manteniment de mascotes, la socialització

amb la família i els esports relacionats amb córrer, l'aigua i la gimnàstica. Segons Eurostat (2020), cada subcategoria forma part d'una categoria més general.

A la Taula 4 es pot veure millor quina és la tendència de les respostes d'acord amb aquesta classificació genèrica. Això permet obtenir una visió més àmplia de les activitats que realitzen els adolescents i evitar així el biaix que pot originar aquesta codificació tan precisa. A més, s'hi han afegit dues columnes per comprovar si el gènere de l'individu propicia la pràctica d'activitats concretes. Cal tenir present que les respostes d'un mateix individu que compartien codificació s'han sumat entre elles, tenint-les en compte una sola vegada.

Taula 4

Les activitats que fan els adolescents en una categoria més genèrica

Codi	Categoria genèrica d'activitats	n	%	% homes	% dones
0	Cura personal	32	10,96%	7,22%	12,82%
1	Assumptes laborals	0	0,00%	0,00%	0,00%
2	Estudi acadèmic	47	16,10%	14,43%	16,92%
3	Cura familiar	23	7,88%	7,22%	8,21%
4	Treball voluntari i reunions	0	0,00%	0,00%	0,00%
5	Vida social i entreteniment	44	15,07%	11,34%	16,92%
6	Esports i activitats a l'exterior	46	15,75%	17,53%	14,87%
7	Aficions	28	9,59%	20,62%	4,10%
8	Mitjans virtuals	48	16,44%	12,37%	18,46%
9	Desplaçaments i ús del temps no especificat	24	8,22%	9,28%	7,69%

A la Taula 4 s'observa un repartiment més equitatiu del tipus d'activitats que els enquestats realitzen. Comparant els percentatges anteriors amb els de la Taula 3, és senzill entendre quina mena d'activitats són i com és que el percentatge puja. Per exemple, pel que fa als mitjans virtuals (codi 8) es pot observar com la majoria dels participants miren la televisió (32) o llegeixen llibres (16). En canvi, no hi ha hagut cap resposta que fes referència a mitjans periodístics o radiofònics. Tanmateix, a causa de l'edat i els interessos dels adolescents, no hi ha hagut respostes relacionades amb aspectes laborals, l'ajuda familiar, el voluntariat i les activitats religioses.

Pel que fa a les diferències de gènere, la Taula 4 mostra els percentatges de cada activitat respecte a la resta de categories d'una mateixa columna de gènere. Per tant, es pot comparar si la disposició temporal dels enquestats és similar segons si són homes o dones. En aquest sentit, s'observen petites diferències i les tendències de resposta són coincidents. La categoria que mostra una diferència més significativa és la de les aficions, que els homes han prioritzat amb un 20,62% respecte a les altres. En canvi, les dones no en realitzen tantes, mentre que sí que duen a terme més activitats relacionades amb l'estudi, les relacions socials i els mitjans virtuals. Una altra dada a destacar és que l'estudi acadèmic és molt present a la rutina dels adolescents enquestats.

3.2.4 Relacions entre el PdT i el TST (PTST)

L'estudi de les relacions entre el TST i el Pressupost de Temps obre diversos escenaris d'anàlisi de les dades. S'ha realitzat una primera aproximació per veure què té més rellevància per l'individu. Per començar, s'han correlacionat les activitats que realitzen els adolescents entre elles. A la Taula 5 es mostra la relació existent. Crida l'atenció el creuament entre les aficions que realitzen els enquestats i l'estudi acadèmic. Quan una persona fa un ús del temps on hi predominen les aficions, també hi ha presència d'estudi acadèmic. Hi ha una relació molt clara entre les dues variables.

Taula 5*Correlacions entre activitats³*

	Cura personal	Estudi acadèmic	Cura familiar	Vida social i entreteniment	Esports i activitats a l'exterior	Aficions	Mitjans virtuals	Desplaçaments i ús del temps no especificats
Cura personal	—							
Estudi acadèmic	0	—						
Cura familiar	-0,367	-0,258	—					
Vida social i entreteniment	-0,104	0,06	0,147	—				
Esports i activitats a l'exterior	-0,183	0,098	-0,222	0,357	—			
Aficions	-0,058	0,786	-0,225	0,192	0,019	—		
Mitjans virtuals	-0,019	-0,035	-0,17	0,013	0,154	0,022	—	
Desplaçaments i ús del temps no especificats		0,043	-0,083	-0,113		-0,327	-0,237	—

Seguidament, s'han correlacionat les autodescripcions entre si. La Taula 6 mostra els resultats de les associacions. Sembla que amb les Autoavaluacions i les Preferències també hi ha una relació digna d'esment, ja que quan més Autoavaluacions hi ha, menys Preferències apareixen. Els nombres també ens alerten que passa alguna cosa entre les Creences i les Autoavaluacions, però la dada s'ha obviat perquè la quantitat d'autodescripcions relacionades amb les opinions de la realitat són baixes (1 sola resposta).

³ La informació que apareix a les dades de la taula és el càlcul del coeficient de correlació de Pearson (*r* de Pearson).

Taula 6*Correlacions entre autodescripcions*

	Autoavaluacions	Autoestima	Preferència	Creença	Aspiració	No classificades
Autoavaluacions	—					
Autoestima	-0,102	—				
Preferència	-0,904	0,343	—			
Creença	-0,816		0,365	—		
Aspiració					—	
No classificades						—

Finalment, s'ha realitzat també una associació entre les categories de les autodescripcions i les categories de les activitats. Com es pot veure a la Taula 7, l'interès es concentra a la columna d'Aficions. El que ens diuen les dades és que com més aficions es fan, hi ha menys presència de respostes vinculades a l'autoestima. En canvi, sembla que si es fan moltes aficions hi ha més respostes en relació a les creences. La darrera dada important és la relacionada amb les descripcions segons les creences i els desplaçaments i usos del temps no especificats.

Taula 7*Correlacions entre categories d'autodescripcions i categories d'activitats*

	Cura personal	Estudi acadèmic	Cura familiar	Vida social i entreteniment	Esports i activitats a l'exterior	Aficions	Mitjans virtuals	Desplaçaments i ús del temps no especificats
Autoavaluacions	0,104	-0,189	-0,081	0,038	0,108	-0,053	0,062	-0,018
Autoestima	0,500	-0,158	-0,577		0,316	-1,000	0,258	0,577
Preferència	0,123	0,251	-0,327	0,305	0,399	-0,382	0,075	0,094
Creença						1,000	0,500	-1,000
Aspiració								
No classificades								

3.3 Discussió

Les dades mostren la connexió entre la teoria i el treball empíric. És d'interès explicar aquesta bona sintonia i la utilitat de les eines emprades. Per començar, crida l'atenció la participació de més noies (33) que nois (15) en una enquesta distribuïda a les dues línies de segon d'ESO d'un mateix centre escolar. Això mostra que hi ha un desequilibri de gènere que no sembla que hagi de condicionar l'enquesta, tot i que una correlació d'aquestes variables amb el tipus d'activitats que realitzen acabaria de desmentint-ho. D'altra banda, la majoria dels enquestats es desplacen fins a l'institut caminant (31), mentre que 16 ho fan amb transport privat. Aquesta dada s'ha demanat per correlacionar-la amb les activitats que duu a terme l'individu, tenint en compte també la seva disposició temporal. És a dir, pot ser revelador estudiar si els joves que tornen a casa mitjançant el transport privat pot ser un condicionant que propiciï la participació en extraescolars.

Pel que fa a les autodescripcions, hi ha respostes consensuals, aplicables a definicions objectives, i altres de no consensuals, de caire subjectiu on cal una clarificació per part de l'emissor. Algunes estan vinculades a les activitats que realitza l'individu, per exemple: *Sóc molt esportista* (6 cops), *Futbolista/Jugador de futbol* (2), etc. Pel que fa a les referències, s'han separat totes les respostes on l'enquestat explicava què és allò que li agrada fer (*M'agrada planejar les coses amb temps*, *M'agrada llegir*, *No m'agrada estudiar*, *M'agrada passar temps amb la meva germana*, etc.). Les autodescripcions basades en l'autoestima tenen en compte els altres (*No em deixo trepitjar per la gent*) i la percepció i sensacions d'un mateix (*No estic segura de mi mateixa i dubto en moltes ocasions*, *Sóc molt feliç*, etc.) En canvi, hi ha hagut un nombre molt baix de respostes segons la creença o les aspiracions.

Altrament, la manera com s'autodescriuen els enquestats demostren una clara influència de la societat i la cultura on pertanyen (Arnett, 2000), com també de les influències dels companys o de la família (Waterman, 1982). El TST es va explicar evitant el màxim de condicionans possibles i deixant que els enquestats cerquessin la millor manera d'explicar com són. Crida l'atenció que no hi hagi gaires descripcions segons l'autoestima, aspiracions o creences. Segons Akman (2007) i Sawatsky et al., (2020), la definició més precisa de la identitat d'una persona es concreta sobretot durant

l'etapa universitària, així que en part s'espera una representació més completa de cara als divuit i vint-i-cinc anys.

La polarització de les respostes que s'observava a la Taula 3 i a la Taula 4 mostra que hi ha tipus d'activitats que no han estat seleccionades per cap participant, mentre que d'altres aclaparen la majoria de valoracions. És probable que la classificació d'Eurostat (2020) sigui completa i vàlida, però hi ha la possibilitat que calgui efectuar una revisió que s'adeqüi a les novetats i a les tendències de comportament actuals. Una prova d'això és la quantitat de dades que no s'han pogut classificar per falta d'especificació o per manca d'un espai cent per cent representatiu, tot i que això segon ha succeït poques vegades.

En aquest estudi s'opta per analitzar com es formen identitats a partir de les activitats que un individu realitza, però cal deixar constància que aquest fenomen també es pot produir a la inversa. És a dir, es podria optar per un enfocament que tingués en compte la identitat i com s'expressa en les activitats que realitza el subjecte, cosa que donaria pas a altres línies d'investigació.

Finalment, les dades entre les associacions de variables són probablement les més reveladores, ja que estableixen quines connexions hi ha entre elles i propicien una anàlisi més detallada. Es pot observar que la relació entre Aficions i Estudi Acadèmic és alta, cosa que vol dir que com més activitats es fan al voltant d'una categoria, també n'hi ha més de l'altre. Això ens porta a pensar que les persones que fan un ús del temps amb predomini de les Aficions, també hi ha un predomini de l'Estudi Acadèmic, una relació que s'explica a partir d'un estat equilibrat del temps lliure de l'individu. El fet de sobrecarregar els estudiants amb activitats d'estudi, és probable que impliqui compensar la situació amb altres activitats aparentment compensatòries.

També ha resultat ser d'interès l'associació entre les autodescripcions. Principalment, s'extreu la correlació inversa que hi ha entre les Autoavaluacions i les Preferències en les descripcions del *self*. Aquesta contraposició s'explica perquè cada individu té maneres diferents de veure's a si mateix, com ara actituds pràctiques o intel·lectuals, envers les descripcions més simples relacionades amb els gustos personals.

Per acabar, s'han correlacionat les autodescripcions amb les activitats, per tal de respondre l'objectiu principal d'aquesta recerca: saber fins a quin punt la identitat d'un individu es construeix i es modifica segons allò que fa durant el seu temps lliure. A la Taula 7 s'observen dades que ens criden l'atenció, com ara la relació inversa entre les Aficions i la descripció segons l'Autoestima. Com més aficions realitza l'individu, menys hi sovintegen les autodescripcions segons l'autoestima. Altrament, si es fan moltes aficions, les autodescripcions segons la creença també s'elevan. És probable que quan els adolescents empren el seu temps en aficions, puguin descriure's en termes de conviccions perquè el que fan els agrada i marca el que volen ser. Per acabar, hi ha una última associació important formada per les creences i l'activitat de desplaçar-se o altres usos del temps. Són les activitats que ens ocupen més temps i, sovint, no són les millor considerades per l'individu. A més descripcions per creences, menys activitats es registren amb relació al desplaçament.

3.4 Conclusions

Les dades anteriors obren diversos fronts d'anàlisi i la possibilitat d'aprofundir en aspectes concrets de l'enquesta. El *Twenty-Statement Test* és una eina amb molta potencialitat per saber com un individu descriu el seu *self*, que a més proposa una anàlisi que pot ser qualitativa o quantitativa que és l'opció que s'ha considerat més orgànica per aquest estudi. L'adaptació que s'ha aplicat també es considera exitosa. D'altra banda, el Pressupost de Temps amb l'aplicació de la Metodologia Qualitativa Seqüencial de Codina (2004) ha donat precisió a les respostes, mentre s'ha reduït el marge interpretatiu de l'investigador.

A grans trets, la idea de realitzar un TST per esbrinar la identitat que tenen els adolescents i comparar-la amb les dades d'un Pressupost de Temps és una combinació eficaç per conèixer la disposició temporal dels joves. Hi ha moltes possibilitats de creuament de dades i de correlacionar variables, i aquest estudi es focalitza només en captar de quina manera la realització d'activitats concretes reforcen una identitat en l'individu. És més, si s'amplia l'abast de les dades recollides, es podrien descobrir els beneficis implícits de participar en extraescolars i extreure'n la influència en termes d'identitat.

Així doncs, l'eina està plantejada per poder connectar la teoria de l'oci seriós amb la formació d'identitats i el pressupost de temps. Si s'afegís una pregunta que valorés fins a quin punt una activitat reforça una autodescripció, s'obtindria un espectre molt clar entre les activitats que requereixen més compromís i esforç i la identitat de l'individu en qüestió (Stebbins, 1992; 2007; 2014; 2018). De fet, una activitat d'oci seriós pot ser la base que fonamenti una bona autodescripció (Mackellar, 2008; Stebbins, 2014; Codina et al., 2017). Malauradament, l'extensió d'una proposta així ha quedat fora de l'abast d'aquest treball final.

Pel que fa a les conclusions de l'anàlisi i discussió de les dades, és important remarcar que això és només una primera aproximació molt prometedora. Al cap i a la fi, parteix d'allò que creuen els adolescents sobre si mateixos i la seva distribució temporal, que és informació molt valuosa. L'enfocament des de la visió de la psicologia social permet trobar respostes en clau identitària que facin possible una proposta d'intervenció que relacioni els dos aspectes. Un dels elements clau és la participació en aficions, ja que, qui en fa, emet menys respostes sobre l'autoestima, però, en canvi, està relacionat amb l'autodescripció de creença. Si es vol intervenir en les respostes vinculades amb l'autoestima, s'ha de vigilar què succeeix amb les aficions que té un subjecte. S'ha d'analitzar a fons com és que algú que parla de la seva autoestima no fa referència a les aficions que té. En canvi, per què una persona que es descriu mitjançant creences sí que fa esment de les seves aficions? D'alguna manera, aquestes qüestions serveixen només per detectar quina percepció té una persona d'ella mateixa i del seu ús del temps. És, en part, una llavor que permet continuar aprofundint en aquests aspectes d'una manera més qualitativa.

En conclusió, l'eina resol els objectius plantejats per la part empírica d'aquesta recerca, i ofereix un munt de possibilitats interpretatives i creuament de variables per aconseguir resultats encara més descriptius. La combinació de les dues eines centrals és l'element innovador que dona validesa a una proposta que encara pot tenir molt camí per recórrer. A més, les associacions de variables plantegen moltes possibilitats interpretatives.

Limitacions

Una temàtica tan complexa i interessant com la que s'ha tractat en aquesta recerca es pot treballar des de centenars de possibles enfocaments. Els escollits indaguen en una perspectiva identitària i del temps lliure que acosten l'estudi a la disciplina de la psicologia social. Les eines emprades també obren un ventall immens de combinacions en la línia dels temes treballats, així com d'altres enquestes validades que puguin aixamplar l'anàlisi de la distribució temporal dels adolescents.

Tot i que no és una limitació, aquesta recerca s'ha basat en l'anàlisi de factors psicosocials, i no s'ha pogut tenir en compte l'anàlisi de les diferències de classe a l'hora de fer extraescolars, o les prioritats dels pares segons temes de classe o raça, problemàtiques que ja han treballat altres autors (Meier et al., 2018; Mantie, 2022). Hi ha moltes iniciatives que pretenen trencar la desigualtat en l'accés a les extraescolars (Ara, 2020), i el projecte d'Educació 360 de la Fundació Bofill s'obre pas com una alternativa real que pretén relacionar el centre amb l'entorn (Soledad, 2023; Educació 360, 2023). D'alguna manera, la proposta s'integra dins de la política municipal per posar les possibilitats del poble i l'equipament a disposició dels centres educatius per ajudar a fomentar una educació a temps complet.

Tot i això, sí que hi ha limitacions pel que fa a l'explotació de l'anàlisi de les dades recollides que, de fet, poden treballar-se de moltes maneres diferents. Per exemple, és possible establir associacions entre variables de cada part de l'enquesta, afegint un biaix de gènere que aportí una perspectiva més global. També seria clau analitzar la freqüència de les respostes i fer creuaments de dades.

Pel que fa a la recerca empírica, s'han analitzat les 48 mostres que havien participat a l'enquesta, una representació minúscula que no representa la totalitat d'estudiants de segon d'ESO en l'àmbit nacional o estatal. Tot i que la mostra sigui petita, la inversió de temps que requereix el traspàs i l'ordenament de les dades fa que optar per investigacions amb mostres més extenses sigui feixuc per la quantitat de temps que es necessitaria per treballar-les. El que sí que hagués estat interessant és aconseguir participants d'edats diverses, o bé joves de primer, segon, tercer i quart d'ESO, per així tenir un ventall més representatiu de l'adolescència i poder comparar dades.

Una altra línia d'investigació que no s'ha pogut explorar en aquesta recerca, és la concepció de l'oci educatiu, que és aquell on l'individu coneix amb profunditat tots els estadis de l'activitat i que està obert a tothom. Dattilo (2016) considera que la seva aplicació conscient pot ser positiva perquè "helps people identify leisure experiences that facilitate building happy, growth-filled, valued lives. [...] Intrinsic motivation, self-determination, flow, arousal, savouring, and positivity are the six principles [...] of leisure education" [ajuda la gent a identificar experiències d'oci que faciliten la construcció de vides felices, plenes de creixement i valorades. [...] La motivació intrínseca, l'autodeterminació, fluir, l'excitació, l'ensopiment i la positivitat són els sis principis [...] de l'oci educatiu] (p. 5). Altres autors creuen que la música es pot adaptar molt bé a aquesta categoria d'oci perquè és una activitat creativa que tothom pot practicar (Mantie, 2022). Encara manquen estudis que posin en relació les qüestions identitàries d'un individu amb les activitats que realitza, i si això canvia quan encaixen amb la classificació d'oci educatiu.

Finalment, s'ha intentat relacionar la Perspectiva de l'Oci Seriós d'Stebbins (1992) amb els resultats de la part empírica, però no s'ha pogut analitzar amb profunditat si hi ha vinculació directa entre la identitat que desenvolupa un individu i les activitats d'oci seriós que realitza, i si aquesta es reforça més que amb les activitats d'oci casual. Tot plegat fa pensar que la disciplina de l'educació és receptiva envers les aproximacions que es poden fer des d'altres camps d'investigació.

Conclusions

Aquest tema ha estat el punt de partida d'un estudi que indaga en l'aspecte identitari i del temps lliure d'un adolescent. A partir de les activitats del marc acadèmic no formal el jove continua formant-se a temps complet. A continuació es recullen les conclusions amb relació a l'objectiu principal d'analitzar les extraescolars com una activitat d'oci que crea identitats, i les hipòtesis plantejades inicialment. Finalment, s'esbossen diverses línies futures d'investigació.

S'ha aconseguit detallar de quina manera s'autodescriuen els adolescents per entendre com formen la seva identitat. Hi ha un predomini molt clar de les descripcions segons autoavaluacions i preferències. Tanmateix, sembla que quan hi ha moltes autoavaluacions, les definicions per preferència baixen, com també les creences individuals. Les actituds pràctiques i intel·lectuals no són gaire compatibles amb les descripcions dels gustos personals, que solen ser més simples. D'alguna manera, s'ha fet un apropament molt fidel a la visió que tenen els adolescents d'ells mateixos.

En aquest sentit, el segon objectiu ha estat clau per confirmar que les activitats que esdevenen oci seriós activen i reforcen la identitat de l'individu. Tot i que ha faltat que l'individu valorés les activitats que fa segons la seva percepció d'inversió de compromís i dedicació, és a dir, segons si són oci seriós o oci casual (Mackellar, 2008), s'han pogut classificar adequadament tenint en compte la seva disposició temporal. A més, s'han seleccionat també les autodescripcions que apareixen en major mesura si el subjecte fa unes activitats concretes o unes altres. Resumint, el tipus d'oci altera la identitat de la persona (Kleiber et al., 2011).

D'altra banda, la relació entre les activitats i les autodescripcions ofereixen una connexió molt clara, ja que s'han obtingut dades respecte a les activitats que realitzen durant el seu temps lliure i s'han enllaçat adequadament. Evidentment, aquestes connexions apareixen en tipus d'autodescripcions i activitats molt específiques. A grans trets, com més aficions realitza un adolescent, hi ha menys autodescripcions segons l'autoestima. Tanmateix, si es fan moltes aficions, les descripcions segons la creença també s'eleva. D'altra banda, s'ha comprovat que a més activitats relacionades amb el desplaçament, que a priori sembla que són les menys prioritàries per l'individu, menys descripcions per creença hi ha. Tot plegat demostra que, com havien confirmat altres

autors, l'oci intervé de manera molt rellevant en la formació d'una identitat (Codina et al., 2016; Codina et al., 2017).

Finalment, s'han documentat els beneficis que generen les extraescolars a partir d'una recerca teòrica intensa. Són un context educatiu tan influent com l'educació acadèmica del marc més formal (Miras, 1991). En aquesta línia, s'han recopilat les activitats que realitzen els adolescents tot comparant-les entre elles. Les que més es repeteixen estan relacionades amb els mitjans virtuals, les relacions socials i l'entreteniment, l'estudi acadèmic i les activitats de lleure esportiu. Correlacionant la variable de l'estudi acadèmic amb les aficions, s'ha trobat una relació proporcional que certifica que la cerca d'un equilibri de l'oci comporta beneficis per l'individu. Per tant, es confirma que l'estructuració de les activitats que duen a terme els adolescents incideix en els seus resultats acadèmics i propicia el desenvolupament identitari (Eccles et al, 2003).

Els supòsits plantejats com a hipòtesis s'han pogut confirmar tots. D'una banda, s'ha comprovat que l'oci intervé decisivament en la formació d'identitats en els adolescents que, alhora, estan immersos en activitats d'oci seriós i d'oci casual. Tanmateix, les activitats que duen a terme estan molt relacionades amb la identitat que desenvolupen, on sobretot les aficions tenen un paper molt rellevant. Per acabar, passa el mateix amb les extraescolars que realitzen fora de l'horari acadèmic, ja que obren un espai nou de socialització i de cerca de respostes d'un mateix.

La principal aportació d'aquesta recerca es basa en la consolidació de les eines del Pressupost de Temps i del *Twenty-Statement Test* com a opcions validades i compaginables per descriure amb precisió les preferències temporals d'un individu i conèixer el seu *self*. La contraposició de dades és fonamental per eixamplar la mirada de l'investigador, com ja s'ha demostrat en altres treballs (Pestana 2007, Codina et al., 2017; Codina i Pestana, 2018). Aquesta primera aproximació deixa entreveure la varietat immensa de combinacions d'associacions possibles, tot permetent aprofundir-hi de manera qualitativa.

Aquest estudi també obre la porta a futures connexions entre les autodescripcions identitàries, la distribució temporal de les activitats d'oci dels adolescents i la Perspectiva de l'Oci Seriós. Un dels buits pendents que deixa el treball és la

incorporació d'un apartat a l'eina de mesura que contempli aquesta unió, ja que s'ha demostrat que les preferències d'oci seriosos determinen la construcció d'una identitat concreta. Cal, doncs, fer una exploració més profunda de la serietat dels ocis dels participants, ja que la realització d'algunes activitats pot fer pensar que són estructuradores de la quotidianitat, tal com planteja Stebbins (1992). D'altra banda, s'ha constatat que es pot analitzar un context escolar des de la psicologia social i sota la mirada de les teories sobre el temps lliure. Els resultats que s'obtenen permeten fer propostes de millora al voltant de l'entorn de l'adolescent, el context social i l'activitat fora del centre. De fet, un dels punts clau és la demostració que l'educació no formal és vital pel desenvolupament identitari d'un adolescent, entre molts altres beneficis que comporta.

Així doncs, aquesta recerca actualitza i amplia les possibilitats d'un docent per arribar a comprendre els adolescents. D'alguna manera, "el sentit d'aprendre és treballar en una aliança de sabers que conjuguin la incredulitat i la confiança." (Garcés, 2017, p. 74-75), i les extraescolars deixen pas a un munt de possibilitats de desenvolupament i d'aprenentatges. A més, les activitats d'oci generen una motivació intrínseca gens menyspreable, i "sense motivació no hi ha aprenentatge. Si no hi ha necessitat, no hi ha aprenentatge" (Molero, 2020, p. 72). Ara bé, no sempre hi ha un retorn tangible, però quan "algú participa en una activitat cultural [...] aprèn coses de si mateix i de la interacció amb d'altres amb un objectiu o projecte compartit. Les competències que es desenvolupen són útils per a tota la vida" (Martínez, 2022, p. 66-67).

En definitiva, aquesta investigació pot ser un bon punt de partida per continuar cercant fórmules d'èxit escolar i per entendre millor els adolescents per acompanyar-los millor en la seva formació com a adults. No és una tasca fàcil, "quan treballem amb joves, la complexitat és allò que ens toca afrontar: és, per tant, un punt de partida" (Martínez, 2022, p. 45), però si es vetlla per l'entorn i el context, el creixement personal pot arribar a ser bidireccional.

Referències

- Akman, Y. (2007). Identity Status of Turkish University Students in Relation to Their Evaluation of Family Problems. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 79–88. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.1.79>
- Ara. (9 de setembre de 2020). La desigualtat dels infants es combat també amb l'accés a les extraescolars. *Diari Ara*. https://www.ara.cat/editorial/desigualtat-combat-tambe-acces-extraescolars_129_1205470.html
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469>
- Casas, F. i Codina, N. (1998). Infancia, adolescencia y ocio: una experiencia comunitaria afrontando la exclusión social. Dins A. Martín (Ed.) *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 435-457). Editorial Síntesis.
- Codina, N. (1998). Autodescripción del Self en el TST: Posibilidades y límites. *Psicología & Sociedade*, 10(1), 23-38.
- Codina, N. (2004). Una aproximación a la complejidad del tiempo libre y del self mediante la aplicación cualitativa secuencial de los presupuestos de tiempo. Dins L. Gómez (Ed.), *Encuentros en Psicología Social* (Vol. 2(1), pp. 337-340). Aljibe.
- Codina, N. i Pestana, J. V. (2008). Investigación del ocio y del self desde el paradigma de la complejidad. Una aplicación de la técnica del presupuesto de tiempo y del Twenty-Statement Test. Dins E. Aguilar Gutiérrez (Ed.), *El influjo del tiempo en la vivencia del ocio. Transformaciones, oportunidades y riesgos en la sociedad apresurada*, (pp. 135-147). Universidad de Deusto.

- Codina, N. i Pestana, J. V. (2017). Two sides of time in the leisure experience of youth: Time investment and time perspectives. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 40, 310-323. <https://doi.org/10.1080/07053436.2017.1378508>
- Codina, N., Pestana, J. V., Castillo, I. i Balaguer, I. (2016). “Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte”: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16, 1, 233-242.
- Codina, N., Pestana, J. V. i Stebbins, R. A. (2017). Serious and Casual Leisure activities in the construction of young adult identity: A study based on participants' self-descriptions. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Alicante, 12, 1, 65-80. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.12>
- Coll, C. i Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Costal, A. (2014). *Les sardanes de Pep Ventura i la música popular a Catalunya entre la restauració dels Jocs Florals i la Primera República (1859-1874)*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://ddd.uab.cat/record/127177>
- Dattilo, J. (2016). A balanced and systematic leisure education service delivery model: connections to Eastern and Western perspectives. *World Leisure Journal*, 58(3), 179–192. <https://doi.org/10.1080/16078055.2016.1162842>
- Denault, A.-S. i Poulin, F. (2009). Intensity and Breadth of Participation in Organized Activities During the Adolescent Years: Multiple Associations with Youth Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199–1213. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9437-5>

- Díaz-Aguado, M. J. (2008). *Prevenir en Madrid. Guía Práctica de Aplicación. Programa escolar de prevención de drogodependencias y mejora del vínculo educativo en Educación Primaria*. Ayuntamiento de Madrid. <https://bit.ly/3JIsD0K>
- Dorn, L. D. i Biro, F. M. (2011). Puberty and Its Measurement: A Decade in Review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 180–195. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00722.x>
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Estela.
- Educació 360. (s.d.). "Educació a temps complet". Educació 360. <https://www.educacio360.cat/recursos/>
- Eccles, J. S.; Barber, B. L.; Stone, M. i Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Eduforics. (12 de setembre de 2017). "El cerebro adolescente: cómo desarrollar las funciones ejecutivas durante la educación secundaria". Eduforics. <https://bit.ly/42A9Woj>
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Escobar, M., Montes, E. i Sánchez-Sierra, M. (2015). Sentido, referencia y atribución en las descripciones personales. Una nueva perspectiva del TST. *Revista Española de Sociología*, 24, 25-41.
- Eurostat. (2020). *Harmonised European Time Use Surveys (HETUS). 2018 Guidelines*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2785/160444>
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Gallimard.
- Frith, S. (1987). Towards and aesthetic in popular music. Dins S. Frith (Ed.), *Taking Popular Music Seriously: Selected Essays* (pp. 257-273). Routledge.

- Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical* (4a ed.). Anagrama.
- Goodrich, A. (2019). Spending their leisure time: adult amateur musicians in a community band. *Music Education Research*, 21(2), 174-184. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1563057>
- Hargreaves, D. J. i Marshall, N. A. (8 d'abril de 2003). *Developing identities in music education* [Article de la ponència]. Centre for International Research in Music Education, University of Surrey Roehampton.
- Harris, P. L. (2012). The child as anthropologist. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 259-277. <https://doi.org/10.1174/021037012802238920>
- Jiménez, V. (2020). *Elements per a una caracterització contextual i interaccionista del desenvolupament humà*. Unitat 1. Psicologia Educativa i del Desenvolupament a l'Adolescència. Programa del Màster Universitari en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat, FP i Ensenyaments d'Idiomes. Universitat de Vic-Central de Catalunya, UVic-UCC.
- Kim, J., Yamada, N., Heo, J. i Han, A. (2014). Health benefits of serious involvement in leisure activities among older Korean adults. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, (1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24616>
- Kleiber, D. A.; Walker, G. J. i Mannell, R. C. (2011). *A Social Psychology of Leisure* (2a Ed.). Venture Publishing.
- Kuhn, M. H. y McPartland, T. S. (1954), An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68-76. <https://doi.org/10.2307/2088175>
- Mackellar, J. (2008). An examination of serious participants at the Australian Wintersun Festival. *Leisure Studies*, 28(1), 85-104. <https://doi.org/10.1080/02614360802613879>

- Mahoney, J. L. i Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
- Mahoney, J. L. (2000). School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Mantie, R. (2022). *Music, leisure, education: Historical and philosophical perspectives*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780199381388.003.0001>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
<https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. i Orlofsky, J. L. (1993). *Ego Identity*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7>
- Martínez, M. (2022). *Què vols ser? Orientació amb joves per a un futur verd i compromès*. Eumo.
- Meier, A., Hartmann, B. S. i Larson, R. (2018). A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1299–1316.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1>
- Miras, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- Moir, Z. (2016). Popular music making and young people: Education and industry. Dins R. Mantie i G. D. Smith (Eds.), *Oxford handbook of music making and leisure*, (pp. 223-240). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190244705.013.9>

- Molero, E. (2020). *Tots tenim intel·ligència musical*. Uno Editorial.
- Munné, F. (1980). *Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Editorial Trillas.
- Munné, F. i Codina, N. (1996). Psicología social del ocio y el tiempo libre. Dins J. L. Álvaro, A. Garrido i J. R. Torregrosa (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 429–448). McGraw-Hill.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. Dins C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, i A. Zabala (Ed.), *El Constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Graó.
- Pestana, J. V. (2007). *Aspectos complejos del tiempo libre y el sí mismo. Una investigación a partir de ejercicios teatrales* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Social.
<http://hdl.handle.net/10803/2671>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(2), 13–54.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Pujol, M. A. (2016). La construcció de la identitat personal i social per mitjà de la música. *Temps d'Educació*, 50, 131-144.
- Sawatsky, A. P., Santivasi, W. L., Nordhues, H. C., Vaa, B. E., Ratelle, J. T., Beckman, T. J. i Hafferty, F. W. (2020). Autonomy and Professional Identity Formation in Residency Training: A Qualitative Study. *Medical Education*, 54, 616–627.
<https://doi.org/10.1111/medu.14073>
- Scribner, S. i Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 5(17), 3–18.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923>
- Soledad, R. (13 de febrer de 2023). "Hem aconseguit una educació no lectiva universal: gratuïta, accessible i equitativa". *Educació* 360.

<https://www.educacio360.cat/soledad-rosende-hem-aconseguit-una-educacio-no-lectiva-universal-gratuita-accessible-equitativa/>

- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, Professionals, and Serious Leisure*. McGill-Queen's University Press.
- Stebbins, R. A. (2007). *A Perspective for Our Time: Serious Leisure*. Transaction Publishers.
- Stebbins, R. A. (2013). From dabbler to serious amateur musician and beyond: Clarifying a crucial step. *International Journal of Community Music*, 6, 141-152.
- Stebbins, R. A. (2014). *Careers in Serious Leisure. From Dabbler to Devotee in Search of Fulfilment*. Leisure Studies in a Global Era.
- Stebbins, R. A. (2018). The Serious Leisure Perspective: Past, Present, and Future. *Leisure Reflections*, 47.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Herder
- Tajfel, H. i Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Dins J. T. Jost i J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276-293). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Tesouro, M.; Palomanes, M. L.; Bonachera, F. i Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224.
- Vesga, A. (2019). Modelling the information practices of music fans living in Medellín, Colombia. *Information Research*, 24(3), 833. <http://archive.is/lpDkl>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>

Annexos

Annex I - Autodescripcions dels enquestats

Autodescripcions		
Persona amable i sociable	soc jove	tinc els ulls blaus
Nena amb molt de caràcter, tot i que molt sensible	soc amable amb els meus compays	m'ecanta jugar i veure el futbol
Molt espontània i riallera	m'agrada fer esport	tinc el cabell entre ros i castany
No li costa obrir-se amb la gent i explicar el seus sentiments	m'agrada estar amb el meus amics	m'agrada jugar al fifa o altres videojocs pero no ho faig molt sovintment
Intento ajudar a les persones que m'envolten	soc intel·ligent	m'agrada anar a parcs d'atraccions com disney o portavetura
Soc una mica repelent, tot i que no ho faig a propòsit mai	sempre ajudo als altres	m'agrada comprar roba i vestir-la
Nena molt centrada amb els estudis i en passar- s'ho be	soc morena	m'agrada passar temps amb la familia
Passo el major temps amb amics i familiars	m'agrada estar ambs el meus familiars	m'agrada treure al meu gos "TOTY"
La gent em descriu com a PIJA	m'agrada molt poc estudiar	m'agrada donar voltes amb els amics el patinet electric
Molt coqueta i presumida	no m'agrad el institut on estic	m'ecanta menjar
Alt	Extrovertida	Sóc ordenada i m'agrada veure-ho tot net i al seu lloc
Gracios	Graciosa	De vegades puc estar callada i altres vegades puc ser explosiva sense cap motiu
Fort	Amable	Sóc bastant impulsiva i em deixo anar moltes vegades per impulsos
Athletic	A vegades soc sensible	M'agrada cuidar i fer riure a les persones que més estimo
Molt competitiu	Sóc empatica	M'agrada que hem diguin coses maques

Ulls blaus	Tinc el cabell llis	M'emociono per coses petites i les faig amb emoció
Divertit	M'agrada passar temps amb els amics	No m'agrada sentirme sola.
Alegre	D'avegades sóc madrosa	Sobrepenso coses tot i que lluito per entendre-les i no preocupar-me de més
Expresiu	Soc de complexio prima	Si em proposo una cosa m'agrada acabar-la per sentirme millor amb mi mateixa
Amabilitat	D'avegades sóc influenciable	M'agrada fer esport i sobre tot si és acompanyada d'amics
Amable	Tinc el cabell llarg i negre	M'agrada el futbol
Impacient	Els meus ulls són marrons forts	Jugo al fifa
Sobrepenso les coses	No soc ni molt alta i molt baixa	No soc racista
Hiperaci	Sóc morena	Vaig amb bici a entreno
A vegades estic desanimat	M'agrada el futbol	No soc masclista
Sóc una persona molt nerviosa	El meu equip preferit és el Barça	M'agrada el fornite
Em guardo les coses per mi	Sóc amable	Soc del barça
Confiat	El meu futbolista preferit és Messi	M'agrada el futbol
Si m'empenyo en algo sempre ho faré molt millor	Sóc d'Hondures	M'agrada passar temps amb la família
Quan m'empenyo en el algo, fins que no ho aconseguixo no paro	Tinc molt amics	gg
Alegre	Soc jove i m'agrada molt ballar.	M'agrada entrenar boxa
Extrovertida	Sóc baixeta.	M'agrada entrenar gimnàs
Original	M'agrada cantar.	M'agrada jugar a fútbol, mirar-lo, i jugar al fifa, que és un joc de fútbol, i quant era petit vaig jugar a futbol a un equip durant 5 anys.

Creativa	M'agraden molt els animals.	M'agraden molt els cotxes i la Formula 1
Intelligent	Sóc molt divertida, amigable, simpàtica i graciosa.	M'agrada veure combats de boxa i altres arts marcials
Musical	Faig hip hop.	M'agrada jugar a bàsket i molts cops vaig a la pista
Feliç	M'agrada molt menjar.	M'agrada jugar a la play. Jugo al fifa, al GTA V, al NBA 2K23...
Divertida	M'agrada molt l'estiu i anar a la platja i piscina.	M'agrada treure al meu gos
Empàtica	M'agrada passar temps amb els amics.	M'agrada anar a restaurants
Guapa	porto ulleres.	M'agrada molt anar a parcs d'atraccions com Port Aventura
Alegre	Sóc ordenada	Timida
Esportiva	Em preocupo per les coses	Amable
Cariñosa	Sóc introvertida	Intruvertida
Empàtica	No m'agrada fer esport	Simpatica
Forta	Sóc jo	Tusuda
Impulsiva	Faig coses	Soc empatica
Intelligent	M'agrada menjar péssols	Soc una persona callada
Graciosa	M'agrada interactuar amb la gent	M'agradan els gossos.
Divertida	No soc molt intel·ligent	Soc morena
Inquieta	No m'agrada tenir les unghes llargues	Tinc rinxols
Soc una persona dicta a les novel·les romàntiques lgbtq+	Sóc divertida i sempre faig riure als meus amics.	Sóc d'estatura baixa
Soc una persona alegre	M'ha agrada escoltar música.	Tinc els ulls de color blau
Soc una persona mandrosa	M'ha agrada esforzarme i no deixar les coses a la meitat.	Porto ulleres
Soc molt persistent	M'ha agrada ballar.	Tinc el cabell castany
Soc venjativa	Sóc extrovertida.	Sóc una persona amb molta curiositat

Soc guapa	M'ha agrada ajudar a la gent.	Sóc molt intel·ligent
Soc merevellosa	M'ha agrada escoltar quan parla la gent.	M'agrada fer esport
Soc amable	M'ha agrada anar amb bicicleta.	Sóc molt atlètic
Soc borde	M'ha agrada passar temps amb la meva germana.	Sóc una persona alegre
Soc narcisista	M'ha agrada mirar sèries.	M'agrada estar en companyia amb amics
Soc una borde amb la gent que em cau malament	Xafardera	FELIÇ/ALEGRE
També soc divertida	Bipolar	ESTUDIOSA
Soc baga/mandrosa	Creativa	AMIGABLE
No em deixo tropitjar per la gent	Amb ganes de festa	FAMILIAR
Soc rencorosa	Otaku	ESPORTISTA
Soc morena	Deportista	GENEROSA
Soc amable	Artista	LLESTA
Soc empàtica	Responable en alguns aspectes	ACTIVA
Soc amigable depen amb qui	Música	EMPÀTICA
Soc venjativa	Amant dels animals	SINCERA
Soc una persona alegre.	Cabell marró	guapa
M'agrada conèixer gent nova.	Estatura mitja	simpàtica
Sobrepenso molt les coses.	M'agrada el futbol	agradable
M'agrada el sarcasme	Cabell curt	sentimental
Parlo bastant.	Normalment vaig vestit de roba esportiva	sincera
Sóc extrovertida	Sóc alegre	alegre
Em molesta molt la gent que vol cridar l'atenció	He nascut al juliol	enfadona
A vegades puc ser molt intensa	M'agrada la meva vida	negativa
Puc ser molt gelosa	Tinc un germà petit	distreta
M'agrada fer les coses bé i sempre em fa rabia la gent mentidera	Sóc graciós i m'agrada estar amb la família	divertida

M'agrada ajudar als altres	Sòc simpàtica	Ojos azules
Sempre intento ser amable i comprensiva	Sóc feliç	Cabello castaño
Tinc un caràcter tranquil, agradable, simpàtic...	M'agrada la meva personalitat	Me rio muy raro
M'agrada fer esport	M'agrada molt dormir	Alegre
Soc molt emotiva	M'agrada molt la natació	Negativo
M'agrada pasar temps amb la família, amics...	M'agrada superar-me a mi mateixa	Optimista
Prefereixo sortir que estar dins de casa	M'agrada ajuda a la gent	Simpática
M'agrada molt anar de compres, soc molt presumida	Sóc sociable	Sincero (digo demasiado lo que pienso)
Estic centrada amb els estudis	Sóc forta	Me encanta leer
No soc tòxica ni possessiva	Sóc Valenta	Me encanta mi gato
ordenada	Cabell rinxolat	Soc molt esportista
responsable	Simpatic	Soc divertida
Si ets una persona important per mi, em preocupo molt per tu	Borde	Molt tossuda
carinyosa	Graciòs	M'agrada ajudar als altres
poc sociable	Estatuta mitjana	Em costa dormir
intelligent	Jugador de futbol	Soc empàtica
Intento estar sempre alegre i animada	Prim	No m'agrada estudiar
M'agrada el ball	Guapo	M'agrada planejar les coses amb temps
He dit que soc poc social ahora de coneixer a la gent però sempre estic fent coses.	Moreno de pell	M'agrada la dança
No m'agrada sentir-me sola	Porto una arracada	Escolto molta música
Sóc ordenada quan vull, generalment més a l'escola.	Callat depend de la persona	alegre
Sóc intel·ligent i vaig bé en els estudis.	Ni fort ni flux	sincer

Em preocupo pels altres però alhora sóc poc sociable.	Animat	divertit
Sóc tímida amb la gent que no conec però no amb la que sí.	Amigable depenend de la persona	guapo
Penso que sóc amable i una persona de confiança.	Otaku	picat
Sóc molt riallera perquè em ric per qualsevol cosa.	No m'agrada com soc	positiu
No estic segura de mi mateixa i dubto en moltes ocasions.	Amb bastants problemas	amb ganes de arriscar
Em repenso molt les coses.	Proteigeixo a la gent que m'inporta	disposat a riure
Sóc insegura.	Amb la habilitat de manipular a la gent	sentimental
M'agrada fer moltes coses alhora.	Amb molta furia	carinyos
solidaria	Un poco chismosa	sincera
alta	Feliç	alegre
morena	Otaku	borde
simpatica	M'agrada el anime	m'agrada el hoquei i el practico
pallasa	M'agrada el menjar	bipolar
alegra	No tant sociabla	divertida
soc molt tusuda	Moltes personalitats	chula
magrada fer esport	No magrada parlar molt	dormir
soc empatica	graciosa	menjar
m'encanta parlar	timida	llogona
Bona persona	Baixeta	Soc 1.70
Generós	Borde	Tinc un humor bastant ironic
El meu cabell per aixó tothom em coneix.	Simpàtica	M'agrada llegir
Simpatic	Veú molt greu	Soc sensible
Faig molt el burro	Ballarina de hip-hop	Jugo volei
tinc autoestima	Guapa	Tinc cabell afro
Soc baix	Tinc moltes pigues	Soc mandrosa
Soc molt feliç	Autoestima baixa	Soc glotona

Soc esportista	Graciosa, riallera i sociable	M'agobia passar temps amb massa gent i necessito moltes estones sola
Soc molt obert amb les persones.	Soc Aries	M'agrada el dancehall
a l'escola sóc ordenada a casa gens. Soc desordenada	Alegre	Sóc baixeta
M'agrada estudiar i treballar. Soc estudiosa	Esportiste	Sóc amable
Sóc esportista	Saludable	Tinc els ulls foscos
Sempre m'agrada fer riure els altres em considero riallera i agradable (amigable)	Soc jove	Sóc racional
Soc bastant carinyosa (menys amb el meu germà)	M'agrada fer esport	M'agrada l'esport
Em propcupo i sobrepenso a la mínima.	Practico hoquei i soc porter	Tinc el cabell llis
Sóc bastant orgullosa	Soc alt	M'agrada dormir
M'agrada relacionar-me amb els altres, faig amics ràpid.	Estic amb bona froma física	M'agrada passar temps amb els amics
No m'agrada veure a la gent del meu voltant preocupada. Em preocupo per ells	Faig molt esport	M'agraden els macarrons
M'encanta escriure i transmetre els meus sentiments i emocions	M'agrada dormir	Estic prima
educada	primeta, estatura normal, bonica.	Sóc divertit
bona persona	amable/ bona persona/generosa i empàtica	M'agrada fer esport
xerrameca	m'esforço en fer les coses bé, poso molta dedicació a les activitats i sóc un bona estrudiant. M'agrada llegir	M'agrada quedar
impacient	orgullosa i reencorosa(una mica)	Sóc feliç
hiperactiva	reservada però extrovertida	Soc del Barça

sobrepenso massa	fina, presumida, friqui	M'agrada estudiar
intensa	Tinc urticaria (una enfermetat a la pell)	M'agrado tal com sóc
extrovertida	fitness. porto una vida saludable	Sóc molt amable
confiada	segura de si mateixa(no tant en lo físic, sinò per lo personal)	Sóc jove
impulsiva	una miqueta bi-polar, però no excessivament.	M'agrada anar al camp nou
Sóc molt però molt extobertida	Alegre	Tinc un riure estrany.
Una cosa que em caracteritza molt son els meus cabells, son d'un color molt ross	Alt	Porto ulleres.
Sóc molt oberta	Simpàtic	Soc el "pallaso" del grup.
Sempre faig el boig pel carrer ja que no m'importa l'opinio dels altres i prefereixo ser feliç avans de preocuparme per la seva opinio	Amable	Soc molt rancorosa.
Soc molt esportista	Prim	No li tinc por a res.
M'encanten els animals	Irresponsable	Em poso al lloc dels altres.
Soc molt activa i m'agrada fer riure a la gent i tinc un riure molt peculiar i contaguios	Timid	No m'agrada que es fiquin amb els meus amics.
No m'agrada que la gent del meu entorn estigui trist	Adorable	M'agrada donar opinions constructives de la gent.
Les coses que em preocupen e les guardo per mi per no molestar als altres	Futbolista	No callo res.
soc molt pero molt empatica, i sobre tot m'encanta parlar xerro fins hi tot pels colses	moreno	Si algo em semba mal ho dic.

