



1988 ON 21ST APR
ADICIONAR AL 30 RILAS

1ef.

**Universidad Nacional Autónoma
de México**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"AUTOCONCEPTO, ADOLESCENCIA Y FAMILIA"

T E S I N A

Que para obtener el título de

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a

MARIA ROSA MAGAÑA COMPEAN

Director de Tesis: Mtra. Patricia de Buen Rodríguez

México, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1988



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AUTOCONCEPTO, ADOLESCENCIA Y FAMILIA

INDICE:

I.	INTRODUCCION.....	1
II.	AUTOCONCEPTO	
	A) Antecedentes y generalidades.....	3
	B) Definición y características del autoconcepto.....	5
	C) Desarrollo del autoconcepto.....	15
	D) La autoestima.....	21
III.	ADOLESCENCIA	
	A) Características.....	27
	B) Crecimiento y desarrollo del adolescente.....	31
	C) Stress en la adolescencia.....	38
	D) Diferencias sexuales.....	42
	E) Factores que influyen en el autoconcepto.....	46
IV.	LA FAMILIA	
	A) Función psicológica del hogar.....	47
	B) Clima hogareño.....	48
	C) Parentalidad y la tarea de socialización.....	50
	D) Autoridad parental y disciplina.....	58
	E) Prácticas de crianza.....	65
	F) Efecto de las clases sociales sobre la educación.....	75
	G) Emancipación del adolescente, sobreprotección y rechazo parental.....	78
	H) Conflicto y relaciones familiares.....	88
	I) Influencia de las relaciones familiares sobre el autoconcepto y la autoestima.....	95
	J) Detección del autoconcepto.....	100
V.	SINTESIS Y CONCLUSIONES.....	104
VI.	BIBLIOGRAFIA	

AUTOCONCEPTO, ADOLESCENCIA Y FAMILIA

I. INTRODUCCION

El concepto que tiene una persona de sí misma constituye el núcleo de su pensamiento, motivación y conducta. De hecho, la conducta humana está en gran medida determinada por la imagen que tienen de sí mismas las personas.

El autoconcepto se desarrolla a partir del nacimiento, y sus cambios más visibles pueden apreciarse durante la etapa de la adolescencia. Sobre este desarrollo, la familia desempeña un papel trascendental, ya que su estructura y características influyen en cierta medida sobre la futura personalidad de los hijos. La hipótesis de trabajo de la que parte el presente estudio es que la calidad de las relaciones familiares determinan de manera importante el desarrollo del autoconcepto de los hijos, y por ende, influyen sobre la personalidad de éstos.

De lo anterior se desprende la importancia de estudiar la relación que guardan entre sí el autoconcepto y las relaciones familiares. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos:

1. Contrastar las definiciones y descripciones del autoconcepto que han presentado diversos autores.

2. Fundamentar la importancia de la adolescencia como período crucial en el desarrollo del autoconcepto.
3. Analizar la relación que guardan entre sí el autoconcepto y las relaciones familiares.

Con objeto de cubrir esos objetivos, se realizó una extensa revisión bibliográfica de los escritos más relevantes sobre los temas de autoconcepto, características de la adolescencia y relaciones familiares. La razón de dicha revisión reside en la consideración de que, si bien aún queda mucho por investigar, el material con que ya se cuenta permite obtener una importante información, la cual ha quedado organizada e integrada en el presente trabajo.

Se desea contribuir con el conocimiento más completo y actual con que se cuenta, con objeto de permitir a los padres, maestros y otras personas interesadas, orientar el desarrollo de la personalidad en los niños. El enfoque de este trabajo es preventivo, pues se piensa que es posible prevenir ciertos trastornos conductuales y disturbios emocionales con la observación de determinados lineamientos educativos, familiares y sociales, los cuales se irán subrayando a lo largo de este estudio.

El material que aquí se presenta puede servir también para futuras investigaciones, ya que se desea despertar inquietudes

sobre este tema, muy vasto y no explorado en su totalidad.

Cabe mencionar que una posible limitación intrínseca en este trabajo, provenga del hecho de que el material más abundante y completo está constituido por los datos que arrojan investigaciones extranjeras, y es conocido de todos la existencia de diferencias tanto a nivel individual como transnacional. Sin embargo, en la práctica cotidiana, parece ser que tales investigaciones han aportado información útil y aplicable extensamente dentro de nuestro país.

II. AUTOCONCEPTO

A) ANTECEDENTES Y GENERALIDADES. Durante el Siglo de las Luces, la filosofía se orientó hacia el estudio de los procesos de la mente. Desde entonces se reconoció la existencia de ciertas clases de conocimiento, como los contenidos mentales, que aparentemente no eran accesibles a través del método científico. Los Idealistas alemanes abordaron el problema del self humano y la conciencia de sí mismo. El problema del autoconcepto ha sido revisado después por diversas aproximaciones, entre las que destacan el Psicoanálisis, el Conductismo y la Psicología Social, entre otras. Dentro del Psicoanálisis, el estudio del Yo se ha referido tanto a instancias intrapsíquicas como a las funciones de éstas. Por su parte, el Conductismo rechaza las ideas del Yo y del concepto del Yo, por considerarlos atributos me

taffsicos, que implican un grado de dificultad para su estudio a través del método científico. Sin embargo, la gran mayoría de los científicos profesionales, como lo son psicólogos clínicos, sociales, escolares y otros profesionales que trabajan directamente con niños y adolescentes, consideran que el concepto del Yo resulta útil, no sólo como una base para conceptualizar la naturaleza del desarrollo, sino también para el trabajo práctico. En esta misma línea, el presente trabajo retoma la idea de Horrocks (1984) quien afirma que el constructo del Yo es necesario para entender la conducta humana, y que se le puede remover de su estatus metafísico e hipotetizar de tal forma que sea un tema válido para el estudio psicológico. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984; Strong, 1957)

Según Horrocks (1984), el Yo constituye la única realidad que el ser humano posee. La autoimagen es central para la vida subjetiva del individuo y determina en gran medida su pensamiento, sentimientos y conducta. Pero la autoimagen es, al mismo tiempo, producto tanto de sus emociones como de su intelecto.

Parece existir una relación recíproca entre un autoconcepto claramente concebido y realista, y una buena adaptación, ya que el autoconcepto proporciona una orientación consistente a la experiencia. También se ha sugerido que la satisfacción y la felicidad se hayan estrechamente asociadas al autoconcepto, y que son la consecuencia natural del funcionamiento armonioso

taffsicos, que implican un grado de dificultad para su estudio a través del método científico. Sin embargo, la gran mayoría de los científicos profesionales, como lo son psicólogos clínicos, sociales, escolares y otros profesionales que trabajan directamente con niños y adolescentes, consideran que el concepto del Yo resulta útil, no sólo como una base para conceptualizar la naturaleza del desarrollo, sino también para el trabajo práctico. En esta misma línea, el presente trabajo retoma la idea de Horrocks (1984) quien afirma que el constructo del Yo es necesario para entender la conducta humana, y que se le puede remover de su estatus metafísico e hipotetizar de tal forma que sea un tema válido para el estudio psicológico. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984; Strong, 1957)

Según Horrocks (1984), el Yo constituye la única realidad que el ser humano posee. La autoimagen es central para la vida subjetiva del individuo y determina en gran medida su pensamiento, sentimientos y conducta. Pero la autoimagen es, al mismo tiempo, producto tanto de sus emociones como de su intelecto.

Parece existir una relación recíproca entre un autoconcepto claramente concebido y realista, y una buena adaptación, ya que el autoconcepto proporciona una orientación consistente a la experiencia. También se ha sugerido que la satisfacción y la felicidad se hayan estrechamente asociadas al autoconcepto, y que son la consecuencia natural del funcionamiento armonioso

de la personalidad total. Fitts (1965) expresa que la autoimagen de un individuo tiene gran influencia en su conducta y está estrechamente relacionada con su personalidad y con su salud mental. (Cameron, 1963; Horrocks, 1984; Rosenberg, 1972 y Strong, 1957)

Una característica distintiva de las actitudes hacia el sí mismo es que en toda persona existe una motivación positiva. Como regla general, la gente desea obtener una opinión favorable de sí misma. Una actitud positiva hacia el self en todos los aspectos de la vida es uno de los más profundos determinantes de una adaptación exitosa a la vida. Otro aspecto fundamental es que el propio self es muy importante para la persona, por lo que se le considera de valor supremo. (Jersild et al., 1978; Rosenberg, 1972 y Strong, 1957)

B) DEFINICION Y CARACTERISTICAS DEL AUTOCONCEPTO. En general, el concepto del Yo ha sido definido por diversos autores como una organización y reorganización afectivo-cognoscitivas de las experiencias pasadas del individuo, la experiencia del presente, y del pronóstico del futuro. Es en esencia, una simbolización del organismo, una visión interior personal que se puede delimitar objetivamente de la realidad externa. Esta visión incluye todas las ideas y sentimientos que una persona tiene respecto de las propiedades de su cuerpo, las cualidades de su men-

te y sus características personales. Abarca las creencias, valores y convicciones del individuo, sus concepciones sobre el pasado y sus prospectos del futuro. Por tanto, el self se refiere a la persona total del individuo. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978 y Lifton, 1971)

Aquellos aspectos o características del individuo que son peculiarmente suyas, y que dan un sentido de unidad a su personalidad han sido designados con distintos nombres por diversos autores, entre otros: "self" por W. James, "ego" por Freud, "autosistema" por Sullivan, "proprium" por Allport, etc.

Kinch (1963) describe al autoconcepto como la organización de cualidades que el individuo se atribuye a sí mismo. Hurlock (1980, p. 537) afirma que "el núcleo del patrón de personalidad es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como persona."

Jacobson (1954) define al self como aquello que se experimenta como la propia realidad subjetiva interna y que se puede objetivamente delimitar de la realidad externa. Jersild et al., (1978) señalan que el self es la evaluación subjetiva de un individuo; es un compuesto de los pensamientos y sentimientos que constituyen la conciencia de una persona sobre su existencia individual, su noción de quién es y qué es. Lo que un individuo sabe de sí mismo es, desde su punto de vista, una realidad indiscutible. Una persona es lo que percibe ser, dice Horrocks (1984) hasta que la realidad lo obliga a aceptar o abandonar esta inter

pretación de sí mismo. Incluso las percepciones que de común acuerdo tienen otras personas acerca de él, son tan sólo el punto de vista de ellos, más no del sujeto. Las ideas racionales acerca de sí mismo descansan sobre premisas realistas de autoavaldó. Sus ideas irracionales se basan en malinterpretaciones, pero no se da cuenta de ello. Así, los motivos que gobiernan sus pensamientos, actos y actitudes, varían desde aquéllos que puede percibir hasta aquéllos que no reconoce. Al respecto, en la terminología freudiana existen motivos inconscientes y que constituyen la dimensión desconocida del self para la propia persona. (Bar-on, 1985; Horrocks, 1984 y Jersild et al., 1978)

Algunos autores han indicado una diferencia entre los nombres que han sido atribuidos al sistema del Yo. Hartman (1950) es el principal precursor de la separación conceptual del Yo como sistema psíquico, y el self como concepto referido a uno mismo. El concepto del self incluye la integridad de la persona: el Ello, el Yo y el Superyó, y la representación del self frente a él mismo.

Freud no utilizó el término self, propiamente dicho. Sin embargo, en su trabajo sobre el narcisismo (1914), introdujo un criterio diferente al del Yo estructural del sistema psíquico, referido en sus otros escritos. El Yo de la teoría del narcisismo representa un Yo que abarca el todo del individuo, convirtiéndolo en el self básico y total. (Astley, 1970; Grinberg, 1966; Guntrip, 1971 y Hartman, 1950)

Otros autores han considerado igualmente al self como la personalidad integrada como un todo. Jung (1957) explica que el Yo es el centro de la conciencia, y el self es el centro más la circunferencia total, que abarca tanto al consciente como al inconsciente. Estos últimos "no están necesariamente en mutua oposición, sino que se complementan para formar una totalidad que es el self." (p. 175). El sí mismo permite la integración de la personalidad. Según Adler (1956, citado en Fadiman y Fra ger, 1979), el self es la personalidad total, y orienta al individuo para integrarse y adaptarse a su medio ambiente. Kohut (1978, p. 413) mantiene que "el self es una estructura interna de la mente... Es un contenido del aparato psíquico, pero no es ninguna de sus instancias... Es el núcleo de la personalidad."

Algunos teóricos han acentuado sobre todo el aspecto de las relaciones interpersonales en el concepto del self. Rogers (1972) considera que uno de los factores necesarios para las buenas relaciones interpersonales es la conciencia de aceptación de sí mismo. Según él, el self es la conciencia de ser o de funcionar, y se forma como resultado de la interacción con el ambiente, y en particular, como resultado de la interrelación valorativa con los demás. Horney (1937) opina que el hombre es producto de su medio ambiente y posee un self real o actual, que desea lograr una realización completa de todas sus necesidades. Concibe que lo anterior es un sentimiento universal. Erikson (1959) define al self como una función sintética del Yo y que representa los modelos sociales del medio ambiente y tam-

bién la imagen de la realidad adquirida a través de las sucesivas etapas de la infancia. Sullivan (1953) sostiene igualmente que el ser humano es el producto de la interacción con otros seres humanos y que la personalidad emerge de las fuerzas personales y sociales que actúan sobre el individuo, desde el momento mismo de su nacimiento. Como resultado de la ansiedad vivida por el niño, surge y se crea el sistema del self, el cual es el mecanismo más importante del individuo para disminuir la tensión. Mead (1934) cita que el self es esencialmente una internalización de los aspectos de un proceso social o interpersonal. Existe en la imaginación y simbolización, y es internalizado y organizado por cada individuo según su percepción de cómo los otros individuos lo conciben. Para Spitz (1972) el self tiene un doble origen: narcisístico y social.

Bar-On (1985) expresa que cada persona tiene una imagen de su identidad familiar y de su identidad personal. Ambas son semejantes, están interrelacionadas y actúan desde el momento mismo del nacimiento. Según Ackerman (1971), la identidad individual se basa en la identidad familiar, la que a su vez requiere del apoyo de la sociedad para su establecimiento.

Para la psicología social, la identidad implica la autorrealización dentro de un medio social y un período particulares. El individuo, como entidad, es único, pero debe realizarse siempre dentro de diferentes medios sociales. Existe una interacción dinámica entre el self interno y la cultura circundante,

y la identidad del self emerge finalmente a partir de dicha interrelación. (Borgatta, 1968)

Se ha hecho una distinción entre la identidad y el Yo. Horrocks (1984) distingue la identidad como el resultado de un proceso dinámico denominado el Yo. Este producto debe estar basado en postulados que concuerden con la realidad, ya que la identidad, siendo una hipótesis, puede resultar falaz, o por el contrario, si se confirma con la realidad, la identidad individual es más segura y se avanza un paso en la madurez. Este autor postula al Yo como un proceso cuyo producto final consiste en hipótesis del Yo, denominadas identidades.

Cualquier persona tiene varias identidades diferentes que usa en momentos distintos, cuando las expectativas propias y sociales las hacen apropiadas. Idealmente, una persona busca que esas identidades formen un todo integral. Esto no sucede así en la adolescencia y constituye uno de los problemas de dicho período. La integración de la identidad es una labor constante del desarrollo en el período de la adolescencia. (Horrocks, 1984)

Fitts (1965) afirma que la percepción que una persona tiene de sí misma es multidimensional. De acuerdo a dicha concepción, varios autores han identificado algunas dimensiones del concepto de sí mismo:

1. El autoconcepto, propiamente dicho, y que ha sido definido como el conjunto de ideas y actitudes acerca de lo que la persona cree ser. Durante la adolescencia, la aceptación de los cambios corporales contribuye de manera importante al autoconcepto. Estos cambios son rápidos (peso, estatura, forma del cuerpo, apariencia facial, cambios en la voz, etc.) y llevan a la necesidad de un cambio en la imagen corporal. El cuerpo cambiante se convierte en un símbolo, no sólo de cambio físico, sino también de una nueva actitud hacia uno mismo, hacia otros, y en general, hacia la vida. (Horrocks, 1984)

Intimamente relacionada a las características físicas está la influencia en el vestir, el arreglo y las posesiones materiales. El no tener ropas similares a las de otros jóvenes, el desarreglo en la apariencia personal, o el no contar con un espacio en casa donde recibir a los amigos y sin sentir pena, disminuye la concepción que tiene un individuo de su propia importancia, de su sentimiento de competencia social y de su habilidad para apreciar su verdadera habilidad y su valor. Por eso, la falta de atención en la apariencia personal puede ser una manifestación externa de una depreciación en el self interno. (Horrocks, 1984; Murlock, 1980; Jersild et al., 1978 y Strong, 1957)

2. La percepción transitoria del self. La percepción de sí mismo que se tiene en un momento dado puede ser transitoria debido a la influencia de estados de ánimo o experiencias re -

cientes. Muchos adolescentes no reconocen esta naturaleza transitoria y actúan como si el optimismo o el pesimismo respecto al self fuera a durar por siempre. En esta dimensión se incluye una visión negativa, la imagen de una clase de self que la persona teme ser. (Horrocks, 1984 y Strong, 1957)

3. El self social. Se refiere al autoconcepto tal y como la persona piensa que otros lo ven. El autoconcepto social que tiene una persona puede no corresponderse con las percepciones que las otras personas tienen de ella, sin embargo tiene un efecto importante sobre su conducta, ya que el modo como un adolescente piensa que otros lo perciben, llega a ser el modo como él se percibe a sí mismo. De hecho, se ha sugerido que el self surge como un reflejo del conocimiento basado en tomar el rol del otro como un rol importante y verdadero. En este aspecto, la actitud que toman los padres, maestros y amigos puede ser beneficiales pues al acentuar realísticamente lo positivo de la personalidad del adolescente, éste tomará una mejor actitud hacia sí mismo. (Horrocks, 1984; Hurlock, 1980; James, 1890 --ci^otado en Bar-On, 1985--; Rosenberg, 1972 y Strong, 1957)

4. El self ideal. Es lo que trata de llegar a ser o lo que desearía ser una persona, aún cuando no tenga esperanzas de lograrlo. Por lo tanto, puede ser o no realista, dependiendo del nivel de aspiración de la persona, en relación a sus habilidades y oportunidades para la autorrealización. Varía desde sueños irreales hasta metas y mejoras plausibles. (Horrocks,

1984; Hurlock, 1980; Jersild et al., 1978 y Strong, 1957)

Si el self ideal está poco valorizado, puede afectar negativamente a la autoestima (un componente del autoconcepto), ya que el individuo se compara a sí mismo con otros, quienes han tenido aspiraciones más elevadas y que han obtenido más logros. Si por el contrario, el self se sobrevalora y se le coloca en un nivel poco realista, el individuo experimenta una frustración continua y queda sujeto a sentimientos de depresión, debido a la discrepancia entre la autopercepción y el self ideal. (Horrocks, 1984; Hurlock, 1980; Jersild et al., 1978 y Strong, 1957)

El nivel de aspiración de un individuo tiende a subir con el éxito y a bajar con el fracaso. Si el éxito interpersonal tiene un efecto positivo sobre la visión del Yo, la participación social en una situación de aceptación conduce a más éxitos interpersonales. A la vez, una autoevaluación favorable incrementa la participación social. (Horrocks, 1984; Hurlock, 1980; Jersild et al., 1978 y Strong, 1957)

El self ideal se deriva de varias maneras. Según Havighurst y MacDonald (1955), el desarrollo del self ideal atraviesa por un período temprano de identificación con un padre o un sustituto, y posteriormente con un adulto joven en su ambiente, cuyo requisito consiste en ser un modelo atractivo. También se puede tomar como modelo a un carácter imaginario que posea una

combinación de varias cualidades. Algunos padres no "ponen el buen ejemplo", y aún cuando lo hacen, dice Strong (1957) que no necesariamente serán aceptados como modelos, si el adolescente está luchando por obtener la independencia psicológica de su familia. Para desarrollar el self ideal, la lectura puede resultar muy útil pues los personajes de los libros pueden servir como objetos para la identificación y la imitación.

Dentro de esta dimensión, Jersild et al., (1978) incluyen la autoidealización, la cual es un sistema de ideas y actitudes, irracionales a la luz de revelaciones posteriores que pueda tener el mismo individuo, acerca de lo que puede saberse por otras personas. La autoidealización es una forma de autoengaño y puede consistir en considerar la debilidad como fuerza, o también pueden enmascarse cualidades admirables con debilidades autoimputadas o atribuidas.

Todas estas dimensiones del autoconcepto son de gran significado, ya que guían y, en muchas ocasiones, determinan la conducta de un individuo. La conducta de ajuste que interviene para tratar con estas identidades constituye el problema principal en el desarrollo del concepto del Yo, especialmente durante la segunda década de la vida. (Horrocks, 1984 y Strong, 1957). Según Fitts (1965), la suma de estos elementos dan como resultado un nivel determinado de autoestima.

C) DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO. Para entender el autoconcepto de una persona, es necesario revisar su historia personal y la secuencia de su desarrollo. Los cambios en el autoconcepto de un individuo pueden ocurrir en cualquier época durante su vida, pero esencialmente se dan al principio de cada fase de desarrollo. (Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978 y Offer, 1969)

El Yo no es innato, sino que evoluciona después del nacimiento, y dentro de los parámetros del ambiente físico y social del infante. Tiene por tanto, un origen dinámico. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984 y Strong, 1957)

La mayoría de los autores han destacado las relaciones interpersonales valorativas en el desarrollo del self. De acuerdo a esto, el autoconcepto surge como producto de la interacción personal del individuo, lo cual sucede ya desde edad temprana, por las relaciones entre el recién nacido y su madre. (Horney, 1937; Rogers, 1972; Spitz, 1972; Strong, 1957 y Sullivan, 1953). Jacobson (1954) opina que el self se forma alrededor de los tres meses, y que se da a través de un proceso de maduración del aparato perceptivo en relación con el cuidado materno. Kerenberg (1979) y Mahler (1972) concuerdan en que la constelación indiferenciada del self-objeto se constituye bajo las experiencias gratificantes del lactante en su interacción con la madre, a partir del primer mes de vida, y consideran que desde el fin del tercer año de vida, es cuando se instala un sistema definitivo del self.

Erikson (1973) sugiere que el self se desarrolla a través de las sucesivas etapas de la infancia, como una interacción del sujeto con los modelos sociales del medio ambiente. Ackerman (1978), Sheldon (1976) y Minuchin (1979) concuerdan en que es la familia la que otorga, contribuye y moldea la identidad del individuo.

Bar-On (1985) describe las dos teorías más generales sobre la formación del autoconcepto:

a) Teoría del Espejo.- Lo significativo es la respuesta evaluativa de los otros; el refuerzo que otros dan a un individuo en el sentido de cómo es visto por ellos.

b) Teoría del Modelo.- Enfoca las condiciones bajo las cuales una persona adopta como propias las características de otra.

En ambas teorías, la hipótesis central es que la evaluación parental está positivamente relacionada al autoconcepto del niño.

Si bien el autoconcepto tiene un desarrollo dinámico que se inicia con el nacimiento, la fase más propicia para estudiar este proceso es durante la adolescencia, debido a que es particularmente un período de conciencia y preocupación elevadas por la autoimagen. La adolescencia tardía, especialmente, resulta una etapa interesante para estudiar el autoconcepto, ya que el individuo cambia visiblemente. (Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978; Rosenberg, 1972 y Offer, 1969)

Horrocks (1984) y Strong (1957) señalan que la época más difícil para resolver los problemas que plantea la formulación final del concepto del Yo parece encontrarse entre los 14 y los 18 años de edad, aunque hay variaciones individuales. La dificultad disminuye gradualmente con la edad y durante la tercera década de la vida o a comienzos de la cuarta, en la mayoría de las personas ya se ha alcanzado la estabilidad de la percepción del Yo.

Según Erikson (1959), el período de la adolescencia es el lapso durante el cual el individuo lucha entre la identidad y la difusión o pérdida de identidad. En la teoría psicoanalítica se considera que la forma en que cada niño aborda su adolescencia dependerá de su proceso psicológico anterior. El niño recapitula y amplía en la segunda década de vida el desarrollo que experimentó durante sus primeros años de infancia. El Yo del niño en la adolescencia inicia una lucha para superar los conflictos, utilizando para ello todos los mecanismos de defensa de que pueda disponer. (COF, 1985). Según Horrocks, (1984), la principal función de la adolescencia consiste, de hecho, en construir, integrar y consolidar un concepto de sí mismo que conduzca a una jerarquía de identidad real y segura.

Es común que los adolescentes experimenten dificultades para desarrollar un grupo integrado de conceptos del Yo, adaptados a la realidad, aún cuando cuenten con factores ambientales

que resulten propicios. Los diversos factores que afectan en el desarrollo del autoconcepto son los siguientes:

- a) confianza en sí mismo
- b) autoestima
- c) hábitos nerviosos
- d) molestias psicosomáticas
- e) tendencia a la agresión o a la huida
- f) conducta de afiliación con los compañeros, en contra de otras personas.

Por otra parte, ciertas áreas del medio ambiente se convierten en campos de prueba para el desarrollo del concepto del Yo:

- a) conducta y relaciones con los compañeros
- b) relaciones heterosexuales
- c) el Yo físico
- d) emancipación de la autoridad adulta
- e) percepción del rol y su inducción
- f) elección vocacional
- g) aprendizaje y experiencia académica
- h) aceptación del Yo
- i) desarrollo y evaluación de valores
- j) formulación y jerarquización de metas
- k) demandas culturales.

(Bar-On, 1985; Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978 y Smith, 1981)

Al elaborar y confirmar un concepto estable del Yo, lo que el adolescente hace es poner a prueba su realidad, y cuando obtiene resultados negativos, deberá resolver su problema, ya sea mediante el aislamiento y al fijarse tal vez en una etapa anterior a su desarrollo, o comenzando a construir de nuevo. (Horrocks, 1984)

El encuentro con la realidad representa la adquisición de experiencias vitales y decisivas en la formación de la personalidad de todo individuo. El niño va creciendo y examinando constantemente la realidad, buscando si ésta confirmará o negará el débil concepto de sí mismo que ha creado hasta un momento de terminado. En tales circunstancias, buscará la seguridad por medio de la negación, el aislamiento, etc., pero a la vez, imitará con prudencia la conducta adulta. (Horrocks, 1984). Aquinas (1958) observa que los niños son imitadores y tienden a reflejar aquellas actitudes que los adultos toleran. Adelson (1964) sugiere que la intención de la imitación consiste en evitar los conflictos tanto internos como externos.

Si en las interacciones sociales el individuo descubre que sus pruebas de la realidad confirman sus percepciones de sí mismo, su concepto del Yo tiende a permanecer más estable que si ocurre lo contrario. Otro factor que fomenta la estabilidad del autoconcepto, si bien también provoca desadaptación, es la tendencia del individuo a encontrar la seguridad por medio de la resistencia al cambio. Es característico de la adolescencia re

chazar lo nuevo y quedarse con lo conocido, que da mayor seguridad. El adolescente trata de evitar nuevas opiniones acerca de sí mismo y nuevas circunstancias. Es por ello común que existan estereotipos o el intento de definir la realidad en términos muy rígidos, cuando aparece algo nuevo o cambios amenazadores. (Horrocks, 1984). El esfuerzo por mantener la autoconsistencia tiene por objeto no perder el self. La actividad excesiva puede llegar a ser una manifestación de esta pérdida del self. Si un adolescente acepta completamente los valores y metas de sus padres, puede sentir un vacío y una ausencia de identidad, la cual tratará de llenar con un trabajo incesante o con actividades recreativas. (Strong, 1957)

Tooley (1965) indica que hacia la última etapa de la adolescencia, los jóvenes muestran una necesidad de apegarse más a la realidad. La conducta estereotipada, que es un mecanismo de defensa, tiende a declinar inmediatamente después de la pubertad. Cotte (1958) informa sobre una mayor tendencia a la conducta estereotipada en el caso de las niñas. Podría explicarse en relación con el desarrollo físico femenino que es más precoz, ya que puede constituir un período de atracción y preocupación por sí mismas, mientras se adaptan a los nuevos cambios y sus implicaciones biológicas y sociales.

Otra característica dinámica del autoconcepto es la tendencia a mantener la individualidad. A pesar de la influencia de la familia, amigos cercanos y grupo de compañeros, los adolescentes

se resisten en diferentes grados a las demandas de conformidad que se les exigen. También destaca la lucha por la emancipación de la autoridad paterna. (Jersild et al., 1978). Estos procesos serán revisados con mayor detalle en el siguiente capítulo.

El adolescente tiene el deseo de entenderse a sí mismo y de llevar a cabo la parte más aceptable de sí. Algunos crean una autoseguridad por medio de demostraciones de su competencia. Otros, ansiosos por ganar reconocimiento y afecto, pueden luchar por un perfeccionismo. Otros más pueden, en cambio, evitar o huir de situaciones en las que resultaran el centro de atención, mientras que otros las buscarían. Algunos recurren a la autoacusación y autodesprecio. Algunos más, tratan de destruir cosas o de lastimar a la gente, cuando son heridos en sus sentimientos. Sin embargo, muchos adolescentes se enfrentan a las diversas evaluaciones de sí mismos por medio del aprendizaje de modos de autorrealización que resultan constructivos y aceptables. (Strong, 1957)

D) LA AUTOESTIMA. Fitts (1965) mantiene que algunas veces autoconcepto y autoestima tienen el mismo significado, ya que ambos parten de las evaluaciones que la persona tiene de sí misma, y juegan un papel importante en la determinación de su conducta. Bar-On (1985, p. 22) menciona que "las diferencias lingüísticas tales como: autoestima, autopercepción, autocon-

fianza, autoamor, autorrespeto, etc., parecen que difieren no en cuanto a la connotación de los significados sino más bien a los principios básicos de las teorías que emplean esos términos para su definición."

La autoestima se encuentra estrechamente asociada al autoconcepto, y se refiere al valor que se confiere al Yo percibido. Podría decirse que es la parte afectiva del autoconcepto. La autoestima se asocia con la dirección de la actitud hacia sí mismo. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984 y Rosenberg, 1972). Ziller (1969, citado en Wells y Marwell, 1976) mantiene que la autoestima es un componente del sistema del self. White (1959, 1963, citado en Bar-On, 1985) distingue el respeto y el amor como componentes importantes en la autoestima.

Para el adolescente, muchas de las decisiones que debe tomar se basan en la evaluación que hace de sí mismo y en su identidad hipotetizada. La exploración de las fuentes de autoestima de un individuo puede permitir comprender gran parte de la conducta del mismo. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984 y Rosenberg, 1972)

Según Fitts (1965), la autoestima queda determinada por la acción de otros elementos: el self físico, el ético-moral, el personal, el familiar, el social, la identidad, la autoaceptación, el comportamiento y la autocrítica. Cameron (1963) señala que la autoestima proviene de las representaciones centrales

del self. Cambia con el desarrollo de la personalidad y con los cambios del individuo (matrimonio, experiencias sexuales, edad senil, etc.). Branden (1969, citado en Bar-On, 1985) argumenta que para entender la mente humana, es indispensable conocer la naturaleza y el nivel de la autoestima, además de indagar los patrones que el individuo usa para juzgarse y evaluarse.

Saussure (1971) sugiere que la autoestima, en esencia, se establece comparando su representación con la de un self ideal. Como juicio de valor y también como estado afectivo, la autoestima se encuentra fluctuando constantemente, por lo que su regulación constituye un proceso permanente y activo.

Horrocks (1984) y Rosenberg (1972) concuerdan en que el origen y desarrollo subsecuente de la autoestima surge en gran medida de la interacción entre la personalidad del individuo y sus experiencias sociales. Los factores sociales determinan los autovalores del individuo, y éstos influyen sobre la autoestima. La persona se valora a sí misma, tomando como referencia ciertos criterios, los cuales se derivan de las condiciones históricas particulares de la sociedad y el énfasis característico del grupo. Por ejemplo, en nuestra actual sociedad, el éxito en los negocios y las habilidades organizativas representan valores muy altos, por lo que consecuentemente, el fracaso en este campo necesariamente afectará a la autoestima. U'Ren (1971) estima que las conductas sociales resultantes de la autoestima tienen influencia sobre el desarrollo de la personalidad y la

efectividad social. La aceptación de sí mismo y la aceptación social están muy combinadas. El comportamiento de un individuo en situaciones sociales se correlaciona, por lo menos hasta cierto punto, con su nivel de autoestima. Rosenberg (1982) sugiere que lo que hace la persona es imaginar la apariencia que de él perciben los otros, y siente orgullo o mortificación sobre la base de esos sentimientos asumidos.

El desarrollo de la autoestima también está estrechamente relacionado a las relaciones familiares que reinan en el hogar del adolescente. Según lo expresa Bar-On (1985, p.82), "un aspecto de la autoestima del niño parte de las apreciaciones y valores que los padres emiten en las relaciones con sus hijos, otro aspecto pertenece a sus características innatas." La influencia de la familia sobre la autoestima será un tema revisado más detenidamente en el último capítulo.

La autoestima comprende dos procesos sociopsicológicos distintos:

a) Autovaloración.- representa un sentido de seguridad y de mérito personal que un individuo tiene como persona.

b) Autoevaluación.- es el proceso de realizar un juicio consciente de la importancia o significancia social del Yo, por lo que varía de una situación a otra.

Ambos componentes pueden no corresponderse. Se puede tener un sentimiento de autovaloración alto, pero en una situación dada, la evaluación de sí mismo podría ser baja. Lo contrario

también puede suceder. Sin embargo, estos dos componentes no se hayan del todo desconectados. Por ejemplo, la autovaloración positiva se puede construir a partir de una acumulación de situaciones donde la realidad ha fomentado una buena autoevaluación. En este caso, los padres y maestros pueden ayudar mucho para que un adolescente encuentre situaciones de rol en las que pueda llegar a autoevaluaciones positivas. (Brisset, 1972)

De Groot (1936, 1947, citado en Bar-On, 1985) indica la importancia para toda persona, a cualquier edad, de mantener un nivel suficiente de autoestima. Para que el Yo opere bien, es necesario que reciba suministros narcisistas regularmente.

También se ha demostrado que el nivel de autoestima es de particular importancia para determinar la receptividad de un individuo hacia otras personas. Walster (1965) informa que la autoestima tiene influencia sobre la receptividad de un individuo al afecto de otra. Un sujeto momentáneamente bajo en autoestima, es más propenso a tener simpatía por alguien que lo acepta y le proporciona afecto, de lo que sería alguien con autoestima alta. Por su parte Jacobs et al., (1971) reportan que las personas de autoestima baja, a menudo experimentan dificultades para reconocer acercamientos afectuosos o de aceptación, incluso cuando se les ofrecen. Horrocks (1984) y Rosenberg (1972) suponen que una persona convencida de su propia falta de mérito, espera la convalidación social de su propia visión adversa de sí misma, y tiende a interpretar la conducta de otros de acuerdo

con sus propias expectativas.

Las personas con un nivel bajo de autoestima muestran una tendencia exagerada de dependencia, de fuentes de amor y admiración externas, como medio de mantener en equilibrio su autoestima. (Horrocks, 1984)

Varios autores han descubierto una asociación entre la baja autoestima y la depresión. (Angyal, 1951; Bar-On, 1985; Horrocks, 1984 y Rosenberg, 1972). Fromm (1962) y Horney (1950) enfatizan el hecho de que un sentimiento subyacente de minusvalía es característico de la personalidad enferma. En efecto, se ha observado una correlación clara entre la baja autoestima y una serie de síntomas psicósomáticos de ansiedad, entre los que se pueden citar: problemas para dormir y permanecer dormido, insomnio, temblor en las manos, nerviosismo, latidos fuertes del corazón, presión o dolor de cabeza, morderse las uñas, respiraciones cortas en ausencia de ejercicio o trabajo. El complejo total de autoderogación podría dividirse en un sentimiento de inadecuación y el sentimiento de no ser querido. El primero lleva a un desajuste en la autodeterminación; el segundo, a un desajuste en la capacidad para amar. La baja autoestima implica autorrechazo, autoinsatisfacción y autodesprecio; la autoimagen es desagradable y se desearía que fuese de otro modo.

La popularidad de un individuo está asociada a una alta autoestima. Simon (1972) mantiene que el individuo con nivel al-

to de autoestima siente respeto por sí mismo, se considera valioso, y no necesariamente mejor que otros, pero tampoco se considera peor. No se considera perfecto y reconoce sus limitaciones, esperando crecer y superarlas. Sin embargo, Horrocks (1984) supone que la autoestima alta también establece expectativas sociales de aprobación por parte de otras personas. Kimble y Helmreich (1972) indican que, en comparación con personas de autoestima moderada, los sujetos de autoestima alta o baja muestran una mayor necesidad de aprobación social, por razones muy diferentes para ambos casos. La persona con autoestima alta, debido a las expectativas de aprobación establecidas por la evaluación de su propio mérito, espera la aprobación y exhibe conductas de necesidad cuando no se le proporciona. La persona con autoestima baja tiene pocas esperanzas de encontrar aprobación social, y por esa razón tiene una necesidad particular de recibirla. La persona con autoestima moderada, tal vez en mayor contacto con la realidad, parecería tener la mejor probabilidad de lograr una adaptación social normal.

III. ADOLESCENCIA

A) CARACTERÍSTICAS. "La palabra 'adolescencia' proviene del verbo latino 'adolescere', que significa 'crecer' o 'crecer hacia la madurez.'" (Hurlock, 1980, p. 15)

Ya que la adolescencia es aquella etapa que resulta la más

propicia para estudiar el autoconcepto, conviene hacer una revisión muy general sobre las características de dicho período. De esta manera, los padres de hijos adolescentes estarán documentados acerca de lo que es la conducta normativa o típica de un adolescente, y de acuerdo a esto, tendrán una mayor posibilidad de comprender y apoyar a sus hijos, contribuyendo así positivamente en el desarrollo de la personalidad de éstos.

Horrocks (1984) señala que para entender al adolescente se requiere de:

a) El conocimiento de la conducta que se espera de un adolescente como tal, en ciertas condiciones.

b) El suficiente conocimiento de la conducta humana en general, para determinar cuándo actúa la persona tan sólo como adolescente, y cuándo lo hace como cualquier otro individuo.

Gallagher y Harris (1966, p. 18) afirman que la visión del comportamiento del adolescente debe basarse en el conocimiento de la adolescencia y sus características. Sin embargo, "...el conocimiento sin sentimiento puede resultar inútil." Cómo sienta uno hacia el niño puede ser un factor más decisivo que lo que uno sabe acerca de él. "Todos necesitamos saber más acerca de los adolescentes. Son después de todo, los adultos del mañana, los herederos de nuestra civilización." (p. 171)

El desarrollo del ser humano ha sido considerado como una serie de etapas, cuyos límites no están bien definidos. Sin em

bargo, el período de la adolescencia constituye un punto obvio de demarcación. La naturaleza del adolescente lo aparta de los niños y también de los adultos; representa la culminación de la infancia y el indicio de la futura vida adulta. (Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978; Offer, 1969 y Rosenberg, 1972)

Según Hall (1911), los cambios que se producen en la adolescencia marcan un nuevo nacimiento de la personalidad del individuo. Atribuye los cambios a la maduración sexual, por lo que son generados biológicamente. Otros autores han identificado a la adolescencia también como el principio de un período crítico y de transición.

Offer (1965) expresa que la transición a la etapa de la vida adulta se va adquiriendo gradualmente. Emma (1965), de hecho, considera la maduración gradual de la capacidad racional y el rápido desarrollo de la vida emocional, como los dos fenómenos primordiales de la adolescencia. Pasanella y Willingham (1969) listan las tres áreas de transición más importantes en la vida del adolescente:

- a) Desarrollo cognoscitivo y educacional
- b) Cambios en las actitudes y valores
- c) Elección vocacional y desarrollo de una carrera.

Horrocks (1984) añade a la lista otras dos áreas de transición:

d) Desarrollo físico fisiológico

e) Desarrollo sociosexual.

Aunque no es posible delimitar edades precisas, se ha considerado que la adolescencia se inicia cuando el joven comienza a mostrar signos de pubertad (en la mujer de los 9 a los 15 años, en el hombre de los 10 a los 16), y continúa hasta que la mayoría de estos signos son sexualmente maduros, y se ha alcanzado un crecimiento mental más o menos completo, según se mide con los tests de inteligencia. (Bar-On, 1985; Horrocks, 1984 y Jersild et al., 1978). Según Hurlock (1980, p. 15), "...la adolescencia se inicia cuando el individuo accede a la madurez sexual y culmina cuando se independiza legalmente de la autoridad de los adultos."

El período de la adolescencia cubre aproximadamente de los 11 a los 20 años de edad, si bien, para algunos puede decirse que la adolescencia nunca termina, ya que asumen el rol del adolescente durante el resto de su vida. Sin embargo, para la mayoría, este período finaliza entre la segunda y la tercera década de la vida. (Horrocks, 1984 y Jersild et al., 1978)

Horrocks (1984) divide la adolescencia en temprana y tardía, siendo en la primera etapa predominantes los aspectos del crecimiento fisiológico, y los sociales y de conceptos de sí mismo, en la segunda.

B) CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL ADOLESCENTE. La mayoría de los autores han mencionado puntos de referencia desde los cuales se puede considerar el crecimiento y desarrollo del adolescente:

1. El niño busca lograr un sentido de sí mismo como de una persona que tiene su propio valor. Se vuelve cada vez más consciente de sí mismo, y se observa una tendencia gradual hacia la autoestabilidad que caracterizará su vida adulta. La dirección del cambio es desde una dependencia infantil hacia la relación adulta, basada en el respeto hacia uno mismo y hacia otros. El niño también aprende su rol personal y social. En esta etapa de la vida, más que en ninguna otra, es importante para el individuo establecer convicciones acerca de su identidad. Erikson (1959) afirma que la principal tarea de la adolescencia es el logro del autoconcepto. La autoimagen es de vital importancia en esta etapa porque el sujeto se enfrenta a decisiones serias y urgentes (elección ocupacional, noviazgo o matrimonio, etc.), y la base principal para dicha decisión, es su propio punto de vista acerca de cómo es el individuo. (Horrocks, 1984; Havighurst y MacDonald, 1955; Jersild et al., 1978; Offer, 1969; Rosenberg, 1972 y Strong, 1957)

Ya que el adolescente está entregado a la tarea de conocerse a sí mismo, se le ha descrito como una persona emocional, sumamente voluble y egocéntrica, que tiene poco contacto con la realidad y que es incapaz de la autocrítica. También se le ha llama

do conservador, estereotipado, inestable, perfeccionista y sensible. Fountain (1961) enlista las siguientes cualidades que diferencian a los adolescentes:

- a) Sentimientos especialmente intensos y volubles
- b) Necesidad de recompensas frecuentes e inmediatas
- c) Comparativamente, poca capacidad para examinar la realidad
- d) Incapacidad para la autocrítica
- e) Inconsciencia o indiferencia hacia cosas y sucesos que no se relacionen con su propia personalidad.

2. El adolescente experimenta una ambigüedad de estatus como individuo, pues la sociedad no le ofrece expectativas claras y bien definidas. Muchas veces se espera que el adolescente adopte patrones de conducta adulta antes de que en realidad esté preparado emocional o socialmente. Además, tiene que enfrentar seguido valores contradictorios, debido a dependencias que han sido creadas culturalmente. El adolescente no tiene claro sus deberes y responsabilidades, ni tampoco sus derechos y privilegios sociales. Ha perdido la seguridad de la infancia, pero aún no se ha ganado su aceptación como adulto. (Adams, 1969; Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978; Offer, 1969 y Strong, 1957). Friedenberg (1959) opina que la autoridad vacilante que los adultos ejercen sobre los jóvenes fomenta esta ambivalencia.

Muzio (1970) indica que el adolescente intenta diferenciar

se de los niños más pequeños, pero también de los adultos, cuyas responsabilidades le atemorizan. Horrocks (1984) supone que el adolescente mantiene intencionalmente las diferencias generacionales entre él y sus mayores, precisamente con objeto de evitar pertenecer al mundo adulto y sus indeseables responsabilidades. A pesar de todo, el adolescente se siente frustrado por la carencia de estatus y otro tipo de restricciones. Es común que al intentar ajustarse a tal frustración, el niño tenga reacciones negativas (agresión, refugio en una relación dependiente o en el grupo de compañeros, alejamiento, etc.).

Un aspecto muy importante en la lucha por adquirir estatus es la tendencia a emanciparse de la autoridad paterna. El niño lucha por romper la completa dependencia de la infancia, si bien permanece en estrecha unión con los padres. El hogar suele entonces convertirse en una especie de prisión, y el deseo de acción y aventura se intensifican. La autonomía es un símbolo de estatus para el adolescente. Si los padres niegan al adolescente la independencia, éste adoptará actitudes negativas hacia ellos, y hacia todo lo que dicen y hacen. Lo que es más grave es que la confianza en sí mismo y la autoestima se ven seriamente afectadas. Parece ser que la mayor fuente de fricción entre padres e hijos se da cuando el control paterno difiere notablemente del que impera en los hogares de los amigos del adolescente. (Havighurst, 1953; Horrocks, 1984; Hurlock, 1980; Jersild et al., 1978; Offer, 1969; Rode, 1971; Rosenberg, 1972;

Strong, 1957 y Walters y Stinnet, 1971).

Ausubel (1952 y 1954) considera la lucha por la emancipación de la autoridad paterna como el primer paso para obtener una identidad, hacia la afirmación de un autoconcepto reconocible.

3. En la adolescencia, las relaciones de grupo adquieren la mayor importancia. Con el ingreso a la escuela, disminuye la ligadura a los padres y es probable que primero el niño transfiera una parte de sus sentimientos de dependencia al maestro, pero pronto sus relaciones con el grupo de compañeros se vuelven cada vez más importantes y comienza a depender más de éstos que de sus padres. El niño se haya fuertemente influenciado por la presión de su grupo de compañeros, y su aprobación o crítica afectan su actitud hacia sí mismo. Al principio, esta presión puede ser una ventaja en el sentido de que da al adolescente una oportunidad para desempeñar varios roles dentro de la cultura de sus compañeros. Más adelante, en cambio, esta presión puede llegar a interferir con su libertad y le impide ser él mismo. Sin embargo, el adolescente se resiste a la completa conformidad con los estándares del grupo; se rehúsa a ser "igual que todos" y desea ser él mismo, como individuo único. Este deseo lo lleva a desarrollar su individualidad. (Horrocks, 1984; Offer, 1969; Rosenberg, 1972 y Strong, 1957)

Cuando el joven recurre a la pandilla, ésta viene a tomar

el lugar de la familia, y le permite adquirir una cierta identidad. Ello se debe a que en la pandilla también existe un líder que impone un sistema consistente de valores y reglas, y que pueden no ser tan confusos o artificiosos como aparentemente lo están siendo en el propio hogar; de ahí que recurra a este tipo de grupos. (Ramírez, 1985)

Dentro del grupo de compañeros, el tema favorito de discusión entre jóvenes es la crítica a los padres. Podría considerarse que esta actitud constituye una manera de rechazar los valores paternos y así lograr un grado de autosuficiencia. (COF, 1985)

Cabe citar a Brittain (1963), quien no confirma la postura tradicional de que los jóvenes cambian de un comportamiento de conformidad con los padres a uno de conformidad con los compañeros. Además, señala que los adolescentes no siempre recurren a los padres en busca de consejo, sino que buscan a diferentes personas, dependiendo del tipo de consejo que necesitan.

Durante esta época, también surgen los intereses heterosexuales, que pueden volver complejas y conflictivas las emociones y actividades del adolescente. La capacidad para la intimidad se desarrolla a partir de una amistad estrecha con una persona del mismo sexo, y más adelante con el sexo opuesto. La clave de toda esta etapa es la relación del adolescente con o-

tros compañeros, porque tal relación implica que se tiene un Yo capaz de relacionarse. (Barnett, 1970; Friend, 1970; Horrocks, 1984 y Strong, 1957)

Horrocks (1984) recomienda que los adultos presten atención a las relaciones heterosexuales de los jóvenes. Los niños se enfrentan a nuevas experiencias y tienen muchas preguntas que hacer, sin embargo, son pocos los muchachos que recurren a fuentes de información confiables. Por lo general, intentan explorar por cuenta propia, o discuten largamente con otros adolescentes. Pocos obtienen información directamente con sus padres y en cuanto a los programas establecidos en las escuelas, tampoco parecen ser suficientes para satisfacer la necesidad de información.

4. Es una época de cambios notables fisiológicos y psicológicos; de desarrollo físico y de crecimiento. Los impulsos sexuales surgen con mayor intensidad. Estos cambios básicos emergen principalmente de la dotación genética del individuo. (Naveghurst, 1953; Horrocks, 1984; Jersild et al., 1978 y Rosenberg, 1972). Lerner y Karabenick (1974) indican que tales cambios tienen un efecto psicológico importante. Por ejemplo, sostienen que existe una relación significativa entre la estimación que una persona tiene del atractivo físico de las diversas partes de su cuerpo y la autoestima global de uno mismo.

5. Es una etapa de expansión y de desarrollo intelectual, así como de expansión académica. Al niño se le piden gradualmente mayores requisitos académicos e intelectuales. Se le pide que adquiera muchas habilidades y conceptos que le serán útiles en el futuro, pero que a menudo carecen de interés inmediato para él. El joven va adquiriendo experiencia y conocimiento en muchas áreas, e interpreta su ambiente bajo esos términos. (Havighurst, 1953; Horrocks, 1984 y Rosenberg, 1972)

6. Es un período también de desarrollo y evaluación de valores, alrededor de los cuales la persona busca integrar su vida. Se valoran en alto grado la poesía, el romance y la sensibilidad artística. Surgen los ideales propios y la persona se acepta en concordancia con dichos ideales. Sin embargo, suele existir conflicto entre el idealismo juvenil y la realidad, ya que los anhelos y esperanzas suelen estar despegados de la realidad. El adolescente vive en dos mundos: el mundo social de la realidad, y su propio mundo invisible de la imaginación. Una de las principales causas de los problemas del adolescente comienza cuando el niño trata de desempeñar en un mundo el papel que le corresponde en otro de los mundos en que vive. Esto le provoca problemas y la falta de entendimiento entre todos los que participan. (Havighurst, 1953; Horrocks, 1984 y Offer, 1969)

También debe tomarse en cuenta el hecho de que el pensa-

miento del adolescente es místico; interpreta un determinado suceso y hace generalizaciones, tendiendo a buscar siempre la confirmación de sus hipótesis con ejemplos que la sostengan, incluso frente a cualquier refutación contundente. Frente a la realidad, el adolescente se ve en la necesidad de revisar sus pensamientos; sin embargo, cuando está mal ajustado, se retira de la realidad, mostrando trastornos que pueden ser psíquicos o somáticos. (Horrocks, 1984 y Offer, 1969)

C) STRESS EN LA ADOLESCENCIA. Los adultos han llegado a percibir a los adolescentes en función de estereotipos que han sido fomentados por los medios masivos de comunicación. Estos estereotipos actúan en doble sentido, dentro de un círculo vicioso, ya que el adolescente se comportará según las expectativas que sabe que la gente tiene de él, reforzando de este modo el propio estereotipo. (Bandura, 1964; Horrocks, 1984 y Murlack, 1980). De acuerdo a Anthony (1969), los estereotipos tienen el efecto de afianzar lo que promulgan. Harris y Howard (1984), por ejemplo, informan sobre una relación entre el crítico percibido y la autoimagen. A medida que el adolescente percibe más crítica sobre algún comportamiento o actitud determinada, es más probable que el adolescente se perciba a sí mismo como siendo de ese modo. Por su parte, Eckerson (1969) postula que el estereotipo desfavorable del adolescente ha tenido un efecto dañino sobre las actitudes y relaciones de los adul-

tos con los adolescentes, así como sobre las actitudes de los jóvenes hacia sí mismos y sus relaciones con los mayores.

El estereotipo más común consiste en la convicción de que la adolescencia es un período de desequilibrio agudo, tormentoso y de stress, a pesar de todos los descubrimientos que demuestran lo contrario (Horrocks, 1984). Anthony (1966), Hall (1911) y Kiell (1964) consideran que la adolescencia es una época de gran agitación y desorden extremos, y que éstas son características universales, sólo moderadamente influenciadas por factores culturales. Barnett (1970) supone que la adolescencia es, en sí, un proceso de desarrollo generador de ansiedad, debido a que puede implicar experiencias traumáticas, en el peor de los casos, y dificultad de ajuste, en las mejores circunstancias. Levy (1969) opina que el stress se produce como resultado de los cambios que demandan una revisión de las relaciones paterno-filiales, y de la imagen de sí mismo. Horrocks (1984) sugiere que el stress de la adolescencia se debe a que es un período de mayor conciencia de las demandas de la realidad, pero observa que hay una disminución gradual de la inquietud y la ansiedad, a medida que el individuo crece. Ello resulta lógico ya que al crecer el adolescente, va adquiriendo mayor experiencia y una conducta de enfrentamiento con la realidad más efectiva, y disminuye, por tanto, su necesidad de desarrollar conductas defensivas, como lo son la hostilidad y la ansiedad.

Parece ser que las condiciones de stress también se relacionan con el medio. Eysenck y Eysenck (1969) reportan que las personas de clase media están más sujetas a condiciones de stress que las clases sociales económicas altas e inferiores. Rotter (1966) sugiere que el stress social, sea éste real o percibido, tiende a actuar como un precursor del distrés psicológico, y ejerce un impacto directo y poderoso sobre la salud física y mental. Así, los adolescentes que perciben su vida de familia o la del grupo de compañeros como productores de stress, pueden manifestar distrés emocional mayor en forma de depresión, ansiedad, disfunción social y un reducido nivel de actividad (energía). (Horrocks, 1984 y Siddique y D'Arcy, 1984)

Benedict (1938) interpreta la crisis del adolescente como producto de la discontinuidad en la educación de los niños, ya que para poder llegar a ser adulto, los adolescentes tienen que desaprender algunas de las cosas básicas que les enseñaron cuando eran niños. Ramírez (1985, p. 94) indica que "...en nuestra cultura, la adolescencia es el resultado de un conflicto evidente entre una biología propicia a la maduración y una sociedad prohibitiva."

No obstante, muchos adolescentes parecen sufrir muy poco o ningún tipo de stress. Dragunova (1972, citado en Horrocks, 1984) señala que a medida que el niño crece, atraviesa por cambios en sus relaciones, las cuales se hacen de tipo más adulto.

Si los cambios en la personalidad del adolescente y la percepción de sí mismo como adulto se producen antes que los cambios en sus relaciones con los adultos, entonces surgirán conflictos. Si un adulto trata al adolescente como si todavía fuese niño, está en desacuerdo con el concepto de sí mismo que tiene el adolescente y su percepción de los derechos, en comparación con el grado de independencia que ya posee. Cuando un adulto preve el cambio en las relaciones adulto-adolescente e intenta vigorizarlas, la transición resulta más sencilla y se evitan conflictos.

Masterson (1968) recomienda poner menos énfasis en los aspectos de desequilibrio que hay en esta etapa, y sobre todo, advierte del peligro de suponer que la adolescencia es necesariamente un período de stress. Afirma que dicha suposición puede provocar la inadvertencia de la aparición de sintomatología de problemas psiquiátricos en el adolescente, porque tales síntomas serían considerados como pruebas de trastorno "natural", característico de la adolescencia. Para COF (1985, p.7), "...la adolescencia es una 'anormalidad' normal"... y considera que... "la ausencia de esta crisis ha de entenderse como síntoma de alguna anomalidad." (p. 15)

Finalmente, Hess y Goldblatt (1957) rechazan la teoría de que los adultos tienen estereotipos negativos de los adolescentes. El problema no es el de una actitud desfavorable hacia

los adolescentes, sino más bien el de una falta de comunicación en los adultos, de sus verdaderas actitudes hacia los adolescentes. Hurlock (1980) señala además, que las teorías de la adolescencia como un período inevitable de stress, no han sido comprobadas por la evidencia científica.

D) DIFERENCIAS SEXUALES. Numerosos autores han sostenido que existen patrones de personalidad pronunciadamente distintos para ambos sexos, durante la adolescencia. Algunas de estas diferencias pueden quizás estar intrínsecamente determinadas por factores genéticos. Sin embargo, ha sido posible concluir que los dictados de la cultura y las expectativas del papel femenino son la causa de muchas de estas diversidades. El rol de la mujer se hace cada vez más central en su vida, conforme avanza la adolescencia. (Conklin, 1938 y Horrocks, 1984)

Toda cultura establece unas normas para los individuos de la sociedad, y dichas normas llegan a interiorizarse de tal forma, que con el paso del tiempo, llegan a formar parte de la personalidad del individuo, y parece que no pueden ser transformadas, sin riesgo de perder la propia identidad. (COF, 1985)

Un aspecto importante en el establecimiento de la identidad en un adolescente es definir y aceptar el propio rol sexual. Parece ser que en el pasado ha resultado más difícil para las

niñas aceptar su femineidad, que para los niños su masculinidad. Sin embargo, la tendencia en años recientes ha sido la de alentar a las mujeres a hacer sentir sus derechos y valores, y se les ha apoyado e incitado a ocupar posiciones y actividades previamente dominadas por los varones. Curiosamente, esta condición creciente y cada vez más generalizada, ha provocado diversos grados de ansiedad en algunos miembros del sexo masculino, quienes han expresado su inhabilidad, en relación con las mujeres, para demostrar la idea tradicional de masculinidad (seguridad, independencia, determinación, etc.) al enfrentarse a situaciones de stress. (Jersild et al., 1978 y Komarovsky, 1977)

En una sociedad orientada en favor de los hombres, se ofrecen mayores recompensas a los hombres, y por lo tanto, el aprendizaje del rol sexual es más fácil para los hombres que para las mujeres. Los problemas de identificación sexual son menores para los hombres también. (Jersild et al., 1978). La mayoría de los estudios sobre diferencias sexuales que han contrastado las percepciones de sí mismos de hombres y mujeres, argumentan que las mujeres están en una posición relativamente en desventaja en la sociedad contemporánea. Estas diferencias han tendido a perpetuar ciertas filosofías de socialización y otras contradicciones culturales, respecto a los roles sexuales, y éstos a su vez, son parcialmente responsables por el mayor stress y sintomatología en las mujeres. (Horrocks, 1984 y Siddique y D'Arcy, 1984)

A pesar de que durante la infancia tanto a las niñas como a los niños se les anima a adoptar tanto los roles convencionales como los competitivos, durante la adolescencia existe una tendencia a ejercer una marcada presión en las mujeres para que se adapten al rol femenino tradicional. Bardwick (1971, p. 144, citado en Siddique y D'Arcy, 1984), hace notar que "...esta repentina presión para conformarse de acuerdo a un rol más bien específico y estereotipado, está destinado a inducir algún conflicto de rol y ansiedad." Las mujeres perciben mayor stress en varias esferas de su vida; en particular, se preocupan más por desacuerdos con los padres, aceptación con los compañeros, relaciones con el sexo opuesto y su desempeño académico. (Horrocks, 1984 y Siddique y D'Arcy, 1984)

La mayor dependencia social y psicológica de las adolescentes puede explicarse también por la naturaleza de su percepción del stress. Diversos estudios han demostrado que suelen ser altamente dependientes de sus familias, y hasta cierto punto, de sus compañeros, para apoyo emocional y la expresión de sus problemas personales. También son más inclinadas a conformarse con valores adultos, que los varones. Eichler (1983, citado en Siddique y D'Arcy, 1984) argumenta que, debido a sus diferencias estructurales, es probable que los niños y niñas experimenten a la misma familia de modo diferente. La dependencia característica de las niñas tiene el efecto de aumentar su sensibilidad al stress relacionado a la familia y grupo de compañeros.

Las mujeres parecen depender de los padres más, para el desarrollo de su autoconcepto. (Gecas et al., 1974 y Siddique y D'Arcy, 1984)

La dependencia de las adolescentes también ejerce un impacto negativo sobre su autoestima e identidad. Se ha demostrado que los niños poseen un mayor control interno y un mayor nivel de autoestima que las mujeres adolescentes. (Douvan y Adelson, 1966 y Siddique y D'Arcy, 1984). Mucho se ha discutido que las mujeres tienden a estar devaluadas en comparación con los hombres; sin embargo, los estudios no siempre confirman esta conclusión. El cuadro de las mujeres adolescentes es de fluctuación entre sumisión y dominancia, si bien, con la edad hay un incremento en dominancia. En contraste con las mujeres, los varones tienden a mostrar un rasgo constante en dominancia en cualquier edad. El notable incremento en cuanto a la falta de sentimentalismo constituye el área de mayor diferencia sexual durante la adolescencia. Los hombres tienden a ser menos sentimentales y las mujeres tienden más hacia el idealismo y el racionalismo. En general, las mujeres son más conservadoras que los hombres a través de este período; sin embargo, parece ser que el hecho de estudiar una profesión, se asocia a la apertura de convencionalismos. (Bar-On, 1985; Dickstein y Posner, 1978; Gecas et al., 1974 y Horrocks, 1984)

En cuanto a las diferencias de autoestima y su relación

con la identificación con alguno de los padres, Dickstein y Posner (1978) afirman que la autoestima de los hombres está asociada con su relación con el padre, pero no con la madre; mientras que la autoestima en la mujer se asocia con el tipo de relación con su madre, pero no con el padre. Gecas et al. (1974), en cambio, afirman que tanto los hombres como las mujeres tienden a imitar al padre más que a la madre, quizás porque el padre es percibido como una figura más poderosa que la madre. Según Allshio (1984), el desarrollo del ego está altamente correlacionado con el desarrollo intelectual para los hombres, pero no para las mujeres. Por su parte, Strohm et al., (1984) no encuentran diferencias en el desarrollo del ego para ambos sexos.

E) FACTORES QUE INFLUYEN EN EL AUTOCONCEPTO. Hurlock (--- 1980, p.538) señala que "...el autoconcepto es en gran parte responsable de la facilidad o dificultad que experimenta el adolescente cuando trata de mejorar su personalidad." Y a continuación enumera los siguientes factores principales que influyen en el desarrollo del autoconcepto:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| a) estructura corporal | h) niveles de aspiración |
| b) defectos físicos | i) emociones |
| c) condiciones físicas | j) patrones culturales |
| d) química glandular | k) escuela secundaria |
| e) vestimenta | y universidad |
| f) nombres y apodos | l) estatus social |

g) inteligencia

m) influencias familiares

En el siguiente capítulo, se hará una revisión detenida sobre el último factor: el papel que desarrolla la familia y su influencia sobre el desarrollo del autoconcepto de los hijos.

IV. LA FAMILIA

A) FUNCION PSICOLOGICA DEL HOGAR. El hogar desempeña una función psicológica muy importante. Ha quedado demostrado en diversos estudios que las experiencias que tiene un niño en sus relaciones familiares son de gran importancia durante el desarrollo de su personalidad. Las circunstancias en las cuales se educa un niño son decisivas en la formación de su identidad y de su autoestima. (Horrocks, 1984)

Debesse (1967) indica que el hogar sigue siendo importante para el adolescente en cuanto al apoyo emocional indispensable para su desarrollo. Horrocks (1984) advierte que al brindar apoyo, es importante que los padres tengan el cuidado de ofrecerlo con sutileza y oportunidad. Aún cuando el adolescente, en su búsqueda de independencia, adopte la apariencia de un adulto, conviene recordar siempre que todavía es un niño, y como tal, requiere de un sentido de seguridad, de pertenencia y de ser querido; necesita contar con su hogar y sus padres cuando los

necesite. Según Mandelbaum (1969), la familia proporciona una estructura dentro de la cual el niño puede encontrar raíces, continuidad y un sentimiento de pertenencia. De acuerdo a Gallagher y Harris (1966, p. 17), "...es función del adulto comprender, guiar y prestar ayuda temprana toda vez que un individuo joven se enfrente con circunstancias abrumadoras."

B) CLIMA HOGAREÑO. Hurlock (1980) expresa que el clima hogareño se refiere a la atmósfera psicológica del hogar. "La atmósfera psicológica en la que crece el adolescente tiene un efecto notable sobre su adaptación en lo personal y social." (p. 519). El clima hogareño influye en forma directa sobre las pautas de conducta características del adolescente. Si el clima hogareño es feliz, el joven reaccionará frente a otras personas y cosas de una manera positiva; si, por el contrario, es conflictivo, reaccionará negativamente en cualquier ambiente, dentro y fuera del hogar. La influencia de la atmósfera hogareña puede ser también de tipo indirecto, por el efecto que produce en las actitudes del adolescente. "Por regla general, la relación padres-hijo es la influencia singular más importante para determinar el clima psicológico del hogar y el efecto de ese clima sobre el adolescente." (p. 520)

Horrocks, (1984, p. 384) señala que "...hay dos factores importantes de la vida familiar y social en el hogar que afectan

el desarrollo de la personalidad de los niños: las normas hogareñas de discordia y afecto, y la carencia de aceptación."

El clima hogareño tiene influencia sobre todas las esferas de la vida adolescente; Hurlock (1980) destaca las siguientes:

a) Adaptación personal.- La atmósfera del hogar tiene influencia sobre el desarrollo del autoconcepto del adolescente. Schaefer y Bayley (1960) sugieren que los comportamientos social, emocional y laboral del hijo constituyen, en alguna medida, una reacción ante las conductas de los padres durante la infancia.

b) Adaptación social.- La influencia del ambiente hogareño en la socialización del adolescente se extiende a muchas áreas: la adaptación a las costumbres del grupo, la comunicación con otros, la participación en actividades y la simpatía por otros. Un clima hogareño deficiente desalienta la comunicación entre los miembros de la familia; y una condición para la aceptación social es la capacidad de expresar afecto por otros. La falta de popularidad afecta el autoconcepto.

c) Felicidad.- El grado de felicidad que experimenta un adolescente queda determinado principalmente por el tipo de relación que mantiene con sus padres. Cuando el joven no recibe el afecto paterno adecuado para satisfacer sus necesidades, se siente infeliz y rechazado.

Los siguientes son algunas condiciones y factores que afectan al propio ambiente hogareño (Hurlock, 1980):

- a) comprensión mutua
- b) conflictos acerca de la autonomía
- c) valores conflictivos
- d) actividades compartidas
- e) control paterno
- f) relaciones conyugales
- g) hogares disueltos
- h) tamaño y composición de la familia
- i) invasión del hogar por extraños
- j) status socioeconómico de la familia
- k) ocupaciones de los progenitores
- l) conceptos sobre los roles en la familia
- m) favoritismo.

Algunos de estos factores y condiciones serán vistos en detalle a lo largo del presente capítulo.

C) PARENTALIDAD Y LA TAREA DE SOCIALIZACION. Bar-On (1985, p.4) indica que a pesar de que "...el hombre es el ser de más alto desarrollo evolutivo en la escala biológica...es también el que depende de sus padres por más largo tiempo." Esto obedece a una necesidad biológica, psicológica y social. "La parentalidad es una condición que abarca al individuo desde múltiples aspectos vitales: biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales." Además, "...está sujeta a cambios estructura

les familiares, sociológicos, y los que participan dentro del propio individuo." (p. 85)

La parentalidad cambia con las distintas edades de los hijos. Según Benedeck (1983), cuando el hijo nace y durante los primeros años de vida, la condición de progenitor es de tiempo completo. Durante el período de latencia, se es de tiempo parcial, hasta el período final que es la condición de padres sin hijos, lo cual se inicia en la etapa de la adolescencia. En las diferentes edades de los niños, la actitud del padre dependerá de "...su íntima disposición a aceptar la nueva imagen que el hijo se forma de él y a crear, a su vez, una imagen nueva de su hijo." (Benedeck, 1983, p. 296). Bar-On (1985) señala que la aceptación de la transición por los diferentes estados de parentalidad dependerá también en mayor o menor grado de la integración de la pareja parental, de las relaciones padre-hijo, y de la necesidad que tengan los padres de mantener a sus hijos como fuente de autoestima.

"Los hijos aprenden en el seno familiar la autoestima, la autoridad y el manejo de sus dificultades del mismo modo que sus propios padres lo aprendieron de los suyos." (Bar-On, 1985, p. 5). Musgrove (1967) indica que los padres tienen un papel continuo como personas de referencia. Incluso en la última etapa de la adolescencia, los contactos escolares y comunitarios son tan sólo prolongaciones de la situación hogareña que el ado

lescente tiene siempre frente a él.

Una de las tareas vitales de los padres es la socialización de sus hijos. El objetivo de la socialización es lograr la maduración gradual del niño, hasta que logre adaptarse e integrarse a la sociedad como un adulto. La madurez implica una conciencia psicológica, un entrenamiento social y la adquisición de habilidades y capacidades específicas. (Enciclopedia Britannica, 1974)

De acuerdo a la teoría psicoanalítica, se considera que la adolescencia es una recapitulación de las actitudes de los padres hacia la infancia. El papel de los padres y de la familia es de vital importancia para el desarrollo de la personalidad de los hijos. Los niños tienden a imitar a sus padres y a integrar dentro de su propia estructura de la personalidad los mecanismos de defensa y formas de enfrentarse con el mundo, y la conducta y actitudes que han contemplado con sus padres (Morrocks 1984). Por otra parte, las observaciones e indicaciones de los padres son producto, a menudo, de su propia ansiedad e inseguridades, que son reactivadas por la conducta del adolescente (Cof, 1985). Weinstock (1967) afirma que los mecanismos de defensa primitivos como la negación, la represión, la regresión y la duda, están estrechamente relacionados con la conducta similar en los padres. Ramírez (1985, p. 8) expresa que "...la infancia imprime su sello en los modelos de comportamiento adulto", es

decir que "...la infancia es el destino del hombre" porque la conducta se repite.

En la teoría del aprendizaje social se concibe que el comportamiento del adolescente es un producto del tipo de aprendizaje social que hubo en su vida desde la niñez (Bandura y Walters, 1963). Se atribuye un papel primordial a la familia, y especialmente a los padres, ya que ellos son los principales agentes de socialización durante toda la niñez (McKinney, 1982).

Moulton et al. (1966) sostienen que la familia proporciona al niño un sistema socializante en el cual se enfrenta con un moldeamiento de conductas disciplinarias y afectivas. Mandel (1983) indica que el proceso de socialización es la tarea más importante que enfrentan los padres, y consiste en educar a sus hijos para que se conviertan en seres adultos de la sociedad a la que pertenecen. Hurlock (1980, p. 122) también cita que "... la socialización es el proceso de aprendizaje de la conformidad a las normas, hábitos y costumbres del grupo. Es la capacidad de conducirse de acuerdo con las expectativas sociales." Finalmente, Horrocks (1984) concuerda en que la familia actúa como agencia educativa para la cultura en la que existe. Los padres deben ofrecer a sus hijos el aprendizaje y las experiencias que les permitan adaptarse al medio.

Nevel'shstein (1969, citado en Horrocks, 1984) observa que

las actitudes juveniles difíciles surgen de las experiencias in suficientes que de la vida tienen los adolescentes, porque sus padres los han apartado de las experiencias adultas. Lurie (1970) informa que el desequilibrio emocional de los jóvenes se relaciona con la composición y el funcionamiento familiar. Ramírez (1985, p. 96) concluye que "...la patología del adolescente es el resultado de la desarticulación familiar."

La socialización influye en la felicidad de toda persona, ya que ninguna puede ser feliz si carece de amistades. Así mis mo, influye en el autoconcepto, ya que en una cultura que atribuye gran prestigio a la popularidad, el adolescente que no tie ne amigos piensa de sí mismo que es un fracasado social. Tal convicción corre el peligro de generalizarse, y el adolescente llega a creer de sí mismo que es un fracasado en todos los aspectos (Coleman, 1961). Pero el valor de la socialización tam bién influye en el grado de éxito que la persona logra en la vi da. "Con la creciente complejidad de los negocios y de la vida social, el adolescente debe estar preparado para enfrentar a una mayor variedad de personas y para ajustarse a una diversidad de situaciones sociales más amplias que las que hubieron de encarar...generaciones pasadas" (Hurlock, 1980, p. 123). Esta autora concluye también que "...indiscutiblemente, la razón más importante para fomentar la socialización en el adolescente es que el patrón de adaptación social establecido en la adolescencia quizá determine su nivel de socialización para el resto de

su vida." Resulta así de vital importancia examinar las pautas familiares que dan origen al comportamiento tan diversificado de los jóvenes durante la adolescencia.

Durante su educación, el adolescente tiende a resistirse y a defenderse, pero gradualmente se conforma y es aceptado como un miembro útil de la sociedad; es decir, que logra la transición de niño a adulto. McKinney (1982, p. 104) sugiere que la conformidad y la rebeldía son esencialmente "...dos lados de la misma moneda, a saber: la moneda de la afirmación de la iden tidad."

Dragunova (1972, citado en Horrocks, 1984) señala que la anticipación y la iniciación de actividades, por parte de los padres, para facilitar el cambio es la clave. Horrocks (1984) postula que si el niño fue capaz de aprender a tener confianza, armonía y un sentido de identidad, cabe esperar que la transición a la edad adulta sea más fácil. Chapman (1960) hace las siguientes recomendaciones para facilitar dicha transición:

a) Unir una restricción con un privilegio.- Esto hará que el adolescente asuma la responsabilidad de sus acciones y al mismo tiempo acentuará su responsabilidad hacia el grupo social.

b) Unir una libertad con una responsabilidad.- Cuando el adolescente aprenda que las libertades y las responsabi lidades van unidas, aprenderá a refrenar sus exigencias de libertades hasta ser capaz de manejarlas con éxito.

c) Unir un elogio con una crítica y viceversa.- Demasiados cumplidos pueden conducir al adolescente a una confianza en sí mismo plena de vanidad, que disminuirá su motivación para conformarse a las expectativas sociales; una crítica persistente debilitará la confianza en sí mismo, y eso también hará decrecer su motivación. Un equilibrio saludable entre ambas actitudes, por el contrario, incrementará su motivación para aprender lo que la sociedad espera que sepa, y vigorizará su confianza en sus aptitudes.

d) Vincular las exigencias del adolescente con su capacidad de aprendizaje.- Si se le brinda al adolescente la motivación necesaria para que haga lo que está preparado para hacer, de conformidad con su grado de desarrollo, esto inducirá también al rompimiento de vínculos de dependencia y a desarrollar sus propias pautas de pensamiento y de acción.

Estas sugerencias se materializan en los diversos métodos que los padres adoptan en sus prácticas de crianza de los hijos, por lo que se dedicará otro inciso para el tratamiento de este tema.

Horrocks (1984) y Bar-On (1985) señalan que el adolescente debe aprender a conducirse por sí mismo; el adulto sólo puede guiarlo y facilitarle el camino, pero debe asegurarse de ser un guía verdadero y no sólo un manipulador que busque satisfacer las propias necesidades y su propio bienestar. Los padres de-

ben preocuparse por sus hijos, comprenderlos, aceptarlos y ser honestos con ellos. Ginott (1969) afirma que el hecho de que los padres tomen las decisiones, no favorece al desarrollo de la identidad de los hijos. Pero aceptar al niño no quiere decir aprobar todo lo que el niño hace, y ser tolerante con el niño no es lo mismo que aprobar todo lo que el niño quiere hacer. Es importante que los padres no sean ni demasiados comprensivos ni demasiado rígidos e inflexibles en el trato con los adolescentes. McKinney (1982) sugiere que los padres ofrezcan una disposición creciente a ser un apoyo para las decisiones del niño, y que no se conviertan en los autores de sus decisiones. Hurlock (1980, p. 34) expresa que "...cada adolescente tiene sus propios problemas y, por consiguiente, la gufa ha de ser personalizada." Los padres deben tomar en cuenta las diferencias individuales de sus hijos, ya que suelen ser muy diferentes entre ellos mismos, a pesar de que vivan bajo condiciones familiares similares y de que reciban el mismo trato educativo.

Al inculcar en el adolescente un sentido de responsabilidad se le debe proporcionar el medio adecuado y la ayuda necesaria para que el adolescente pueda construir su identidad, y tal proceso debe ser gradual. Los padres deben reservar la integridad del adolescente como ser humano, y su derecho a la intimidad como persona.

D) AUTORIDAD PARENTAL Y DISCIPLINA. Bar-On (1985) señala que la autoridad de los padres es imprescindible para mantener las funciones familiares, así como la estructura de la familia. "Con el control de los padres, el niño aprende en parte a desarrollar su propia autoridad interna, es decir su Superyó. Sin éste, su Yo estaría dominado por los impulsos y carecería de los elementos necesarios para integrarse y adaptarse a su medio ambiente." (p. 83). Minuchin (1979) postula que en los sistemas familiares deben haber jerarquías de poder, por lo cual los padres y los hijos ejercen niveles diferentes de autoridad, con objeto de mantener la estructura familiar. El buen funcionamiento de la familia demanda que los padres y los hijos acepten que el uso de la autoridad parental es necesaria.

Chagoya (1975, citado en Gutiérrez, 1975) mantiene que en las familias los límites de los diversos niveles de autoridad son expresados a través de mensajes verbales y no verbales. Cuando los padres imponen los límites, el hijo puede protestar o enojarse, pero también siente seguridad, ya que cuando el niño no percibe en sus padres la fuerza para controlarlo, aumenta su inseguridad y su angustia. Gutiérrez (1971, p. 19) describe que "...el tipo apropiado de autoridad personal es aquel que representa la crianza óptima del niño, con mensajes claros, estimulantes, de objetividad y congruencia." También establece la importancia de que ambos padres determinen un patrón de conducta en conjunto y de acuerdo, para el desempeño de la autoridad.

Idealmente, ambos padres están presentes y desempeñan papeles complementarios en la educación de sus hijos. Escardó (1962) también destaca la importancia de que en la familia exista una función de autoridad paterna-materna global, la cual debe quedar determinada por ambos padres, sin que hayan divergencias sobre la educación del niño, para no transmitirle una conducta ambivalente.

Bell (citado en Ackerman, 1976) clasifica a las familias en dos:

a) Familias sanas.- en las cuales los conflictos son abiertos y manejables, y tienen fronteras delimitadas hacia afuera del núcleo familiar.

b) Familias perturbadas.- los conflictos no son identificados y se propagan por no tener zonas limítrofes de familias, lo que permite que la familia extensa (suegros, cuñados, abuelos, etc.) intervenga en sus conflictos, haciéndolos vulnerables a la opinión e influencias del exterior.

Lidz (1963) asegura que la estructura dinámica esencial de la familia depende de la habilidad paterna para fomentar una coalición, mantener fronteras entre las generaciones, y apegar-se a los papeles apropiados vinculados al sexo.

El control firme de los padres, acompañado de estima parental, promete ser un proceso de socialización efectivo. La auto

ridad parental desarrolla en el niño características de responsabilidad social, buen ajuste emocional, autocontrol, independencia y alta autoestima (Baumrind, 1968 y Coopersmith, 1967).

Según lo indica Hurlock (1980, p. 417), "...la socialización en el hogar se hace a través de la disciplina, que significa 'enseñanza o instrucción.'" El principal objetivo de la disciplina es enseñar al individuo a conformarse a las expectativas sociales hasta un grado razonable. Además, le enseña que el mundo responde a sus acciones personales mediante un castigo o un elogio.

Bar-On (1985) establece que en algunos casos la disciplina es de crucial importancia para el establecimiento de las actitudes en el futuro hacia la autoridad, y también para la influencia de la autoridad sobre la estructura de la personalidad y las creencias sociales y políticas de un individuo.

Hurlock (1980) establece que la disciplina requiere de:

a) Enseñanza de los conceptos morales.- No debe suponerse que el adolescente ya ha aprendido lo que es correcto e in correcto. Se requiere proporcionarle una preparación moral adicional, instruyéndole sobre los límites de tolerancia que impone la comunidad sobre ciertas conductas; así, él aprenderá qué es lo que se espera de él.

b) Recompensa por la conducta socialmente aprobada.-

Las recompensas cumplen dos funciones: son instructivas porque informan al joven que su conducta ha sido aprobada socialmente, y que se le considera "buena"; y porque afirman al Yo al estimularlo para que continúe actuando de la misma manera. Muchas veces, ante un elogio, el joven asume una actitud arrogante, por lo que los adultos creen que las recompensas los hacen sentir vanidosos; sin embargo, lo que sucede es que el adolescente adopta esa actitud para defenderse contra los sentimientos de inseguridad. Vincent y Martín (1961) señalan que las recompensas son un potente instrumento disciplinario, ya que la evidencia demuestra que proporcionan una fuerte motivación para conformarse a las expectativas de la sociedad. Las recompensas deben ser adecuadas a la etapa evolutiva. En el caso de los adolescentes, para la mayoría de ellos, la mejor recompensa es el simple elogio. La alabanza no sólo afirma al Yo, sino que tiene un gran valor educacional. Para que tenga eficacia, sin embargo, la alabanza deberá ser sensata y adecuada al acto correspondiente. El empleo indiscriminado y profuso de cumplidos, o el hacer alabanzas sólo cuando se está de buen humor, rebaja el valor educativo de la recompensa.

Ginott (1969) ha hecho hincapié en el principio de que en cualquier situación personal, uno debe reaccionar a la conducta; es decir, tiene uno que alabar (o castigar) la conducta, no a la persona. Por ejemplo, si un niño hace un dibujo magnífico y

se le alaba diciéndole que es un excelente artista, es probable que el niño se inmovilize y caiga en una inactividad artística, por miedo de no poder responder a esa alabanza tan elevada. Ginnott sugiere que lo mejor es alabar directamente el dibujo mismo. El sentido de la alabanza deberá ser claro, ya que es un tipo de gratificación o de premio que no debe estar sujeto a ninguna condición.

c) Castigo por las malas acciones.- El castigo también cumple con dos funciones: disuade de repetir acciones socialmente indeseables y muestra al adolescente qué es lo que el grupo social considera una "mala" acción. Para que el castigo sea efectivo en evitar que el joven reincida en una mala conducta, es necesario que él considere que el castigo es justo y merecido; ello evitará su resentimiento. La severidad de la pena debe ser coherente con la gravedad de la mala acción. La mayoría de las veces el castigo es impuesto por un adulto que está enojado por la acción del adolescente. En tal caso, la severidad de la pena refleja más el estado emocional del adulto que la gravedad de la acción.

Para que el castigo ayude al individuo a obtener el autocontrol, deberá reunir determinadas características que han sido descritas por varios autores (Baumrind, 1968; Harris y Howard, 1984; Gnagey, 1970; Solomon, 1964, y Vincent y Martín, 1961):

- * Debe tener relación con la mala acción.
- * Ha de ser cierto y coherente.
- * Ha de ser justo y honesto, a juicio del adolescente.
- * Debe ser impersonal. Si la personalidad de uno está siendo criticada, puede surgir un sentimiento de no ser aceptado. Además, para evitar acusaciones de tipo personal, es aconsejable tomar los errores conductuales uno a uno, y por separado.
- * Tiene que ser constructivo y llevar al control interno.
- * Debe ser demorado hasta que se comprenda el motivo del infractor.
- * No debe suscitar un indebido acceso de temor.
- * No debe significar la imposición de trabajos extraordinarios no relacionados con el acto que provoca el castigo.

Cuando se le impone un castigo merecido y justo, el adolescente lo considera en forma crítica. No guarda rencor ni interpreta que el correctivo es una señal de desamor por parte de sus mayores y tampoco busca vengarse por medio de la desobediencia. En todo caso, lo que sí no toleran los adolescentes son ciertas formas de castigo, como la pena corporal a la cual consideran cruel. Como son muy sensibles a la opinión de sus compañeros, les desagrada de sobremanera pasar por una situación de embarazo en el hogar o en la escuela. Un castigo injusto los desagrava, especialmente cuando éste disfraza la hostilidad del padre o del

maestro. Harris y Howard (1984) indican que la crítica desmedida o injusta por parte de los padres tiende a disminuir la autoestima del niño.

Baumrind (1967) sostiene que no debe rechazarse el castigo como un recurso ineficaz y capaz de producir efectos secundarios nocivos. Afirma que con demasiada frecuencia, se han confundido el castigo con las actividades punitivas y de rechazo que suelen acompañarlo. Además, el castigo suele reducir los sentimientos de culpabilidad y hacer que el niño imite la firmeza del padre de varias maneras socialmente constructivas. Diversas investigaciones han demostrado que la delincuencia nace en contextos familiares de exigencias laxas, no firmes (Bandura y Walters, 1963; Glueck y Glueck, 1950 y McCord y Howard, 1961). Así mismo, se ha observado que la hostilidad en los niños se relaciona con la rigidez parental, más no con el firme control de los mismos (Finney, 1961). Elder (1963) ya antes había demostrado que cuando los padres ejercen un poder legítimo (democrático) sobre sus hijos adolescentes y les explican la razón de sus peticiones, los niños suelen imitar la conducta de sus padres, tienden a ser independientes y a tener confianza en sí mismos y en sus propias opiniones, además de asociarse con compañeros aprobados por sus padres y tener una motivación académica muy intensa.

Patterson (1982), finalmente, recomienda que los padres se

entrenan en reconocer e ignorar los incidentes más triviales en la conducta del niño, con el fin de definir clara y objetivamente cuáles conductas realmente ameritan algún tipo de reprimenda o castigo.

d) Coherencia de las expectativas sociales.- La coherencia en la disciplina permite al adolescente conocer cuáles son sus límites y cuáles sus libertades. Por consiguiente, proporciona al adolescente una sensación de seguridad y elimina la confusión; le enseña que las recompensas y los castigos son predecibles, no casuales. Por el contrario, cuando la disciplina es caprichosa e inconsistente, el proceso de aprendizaje se frustra y además provoca fricción entre padres e hijos. Más tarde, la falta de coherencia hace que el joven pierda el respeto tanto a quienes lo disciplinan como a sus reglas.

E) PRACTICAS DE CRIANZA. "El tipo de control que ejercen los padres, si es que ejercen alguno, influye notablemente en el desarrollo de la personalidad del adolescente y en su desarrollo social" (McKinney, 1982, p. 116). Chapman (1960) señala tres normas que considera básicas en la educación de los hijos: amorlos, fijarles límites y dejarlos crecer.

No cabe pensar en una educación perfecta, o que ésta sea capaz de formar al hombre o a la mujer ideal. Sin embargo, se

pueden proponer ciertas metas educativas y adoptar algún método para alcanzar esos ideales, y de este modo se puede contribuir en gran parte a formar la personalidad del futuro adulto y a configurar las expectativas de que dispondrá ante el mundo que le rodea (COF, 1985). Las metas de los padres, según las percibe el adolescente, tienen un efecto importante sobre su educación. Es más factible que el adolescente concuerde en cuanto a metas con los padres, si éstos forman una pareja unida y de acuerdo entre ellos mismo. El desacuerdo parental puede influir o afectar mucho el éxito de la socialización parental. Se sabe también que los hijos tienden a adoptar los valores y a seguir los deseos de sus padres si son apoyados, que si no lo son (Bar On, 1985; Horrocks, 1984 y Smith, 1981).

La mayoría de los autores han identificado los tres métodos de crianza infantil más comunes y generalizados (Baumrind, 1967; COF, 1985; Crow y Crow, 1965; Gnagey, 1970; Henry, 1961; Peck y Havighurst, 1962, entre otros):

a) Método Autoritario.- En este método, los padres ejercen poder como medio para controlar y limitar la voluntad del hijo. Hay poco o ningún intento por explicar al adolescente el fundamento de la regla que debe obedecer. Las personas autoritarias intentan conseguir sus objetivos imponiendo sus criterios mediante presiones y tratando a sus hijos como seres sin discernimiento. Esta actitud frustra permanentemente cualquier intento de resolución personal de los hijos de sus pro-

pios problemas. La obediencia, la disciplina y el orden rigen las relaciones familiares. El padre autoritario supone que la violación de reglas es intencional y que el adolescente no tiene oportunidad de explicar su conducta. El castigo es casi siempre corporal, a menudo riguroso, y a veces cruel. No se dan recompensas, ni siquiera palabras de elogio por la buena conducta.

El niño educado autoritariamente será un individuo muy dependiente, ya que se le ha acostumbrado a ver todas sus dificultades aparentemente resueltas, mediante la censura de toda iniciativa particular. Al mismo tiempo, sus deseos han sido sopesados de acuerdo con el modelo paterno, sin tenerle en cuenta como persona capaz de pensar y de desear, dotado de un mundo propio que no coincide, en la mayoría de los casos, con el de los adultos. Al llegar a la adolescencia, un niño educado así, opta por una de dos posibilidades: la primera es rebelarse contra toda autoridad, pudiendo llegar incluso a adoptar conductas antisociales, ya que vivirá el mundo como algo hostil y represor de todos sus deseos, por lo que buscará satisfacción en pequeños grupos marginados, lo cual no le servirá, en realidad, para modificar su visión infantil y a crecer afectivamente. La segunda postura puede consistir en adaptarse a las normas paternas y hacer a un lado todo criterio propio. El miedo a la autoridad predomina en este caso. El niño se vuelve un ser extremadamente dependiente e incapaz de pensar y decidir por su propia cuenta, ya que piensa que ésto es malo pues siempre le ha sido vedado. El tipo de

personalidad que surge entonces es la del adulto-infantil, que se conforma con todo y carece de iniciativa. Por otra parte, pueden llegar a identificarse con el propio autoritarismo y convertirse en individuos extremadamente autoritarios, incluso más que los propios padres. En este segundo tipo, el autoritarismo funcionaría como defensa ante la propia fragilidad e inseguridad.

Fromm (1962) considera que la base del carácter autoritario reside en la impotencia y la duda, y que su verdadero origen no es la fuerza sino la debilidad. Satir (1978) también sostiene que los padres autoritarios son en realidad inseguros, dependientes y temerosos, en su mundo interno. Winkler (1983) ha hecho una distinción entre la autoridad y el autoritarismo. La persona que ejerce la verdadera autoridad es emisora y receptora a la vez, y permite la corrección. La persona autoritaria, en cambio, sólo es emisora de autoridad pero no admite correcciones; su palabra (correcta o no) es la ley. Además, suelen ejercer la violencia. De acuerdo a Bar-On (1985), en la autoridad intervienen el respeto y la protección hacia otro ser, a quien se guía; en el autoritarismo, se ejerce la autoridad con fines de conveniencia personal únicamente.

Adorno et al. (1983) enumeran diversos elementos distintivos de la personalidad autoritaria: convencionalismos, prejuicios, rigidez, castigos represivos, miedo y hostilidad, e iden-

tificación con el poder y la dependencia. Estas características abarcan tanto a la vida personal, como la social y religiosa de la persona autoritaria.

b) Método Permisivo (Antiautoritario ó Laissez-Faire).

En este segundo método, los padres apenas dan muestras de poder y es mínimo el interés que demuestran por controlar la conducta. O bien, el padre procura evitar todo tipo de presión. Deja al niño con entera libertad para que sea él quien decida sus cosas, dejándolo todo a su propio criterio de elección. No existen modelos paternos ni normas, y el niño debe probar y aprender de sus propios éxitos y fracasos, fruto de las decisiones que ha hecho él solo. No se le dan razones al niño ni existe el diálogo con él. El castigo es raro porque no existen reglas que puedan violarse. Los padres creen que el niño aprenderá que su proceder es incorrecto por sus consecuencias. Tampoco se le proporcionan recompensas por su buena conducta, ya que los padres consideran que la aprobación social será suficiente recompensa.

El niño educado con este método, crecerá y llegará a la adolescencia sin ningún modelo de identificación, carente de normas mínimas e interiorizadas para enfrentarse al mundo que le rodea. Al niño debe, sin embargo, preparársele para que sepa reaccionar o para que disponga de valores y criterios con que poder enfrentar al mundo. Por ejemplo, aún si puede considerarse al espíritu competitivo como algo negativo, debe reconocerse que en nues-

tra sociedad es una base fundamental, y por lo tanto, hay que preparar al niño para que lo pueda enfrentar. El adolescente que no ha sido ayudado en el plano afectivo para valorar y conocer los diferentes aspectos sociales y humanos, puede actuar con tal ingenuidad que no recibirá más que desilusiones y frustraciones, al comprobar que las cosas no son tal como se las había imaginado. Por otra parte, la inexistencia de unos modelos de identificación y de unos valores en que ampararse puede convertirle en un inadaptado. Este niño suele recurrir a pequeñas comunidades en las que pueda seguir más o menos el mismo ritmo de vida que le apetezca, desplegando su frustración social y sintiéndose perpetuamente incomprendido.

c) Método Democrático (Autoritativo).- Este tipo de educación pretende encontrar el término medio entre los dos anteriores. El niño recibe la libertad y la autodeterminación que necesita en las distintas fases de su desarrollo, y por otra parte, no se le niega la necesaria seguridad proveniente del apoyo, aunque ello pueda implicar, a veces, ciertas limitaciones. Los padres se interesan por dirigir la actividad del niño, pero no les interesa la obediencia como virtud, o por sí misma. Se preocupan tanto por los derechos parentales como por los derechos del niño. Consideran que el niño debe saber por qué se le está imponiendo determinada regla. Antes de administrarle un castigo, el adolescente tiene la oportunidad de explicar por qué ha quebrantado la norma. La pena tiene relación

con el acto cometido y su severidad iguala la gravedad del acto. No existe violencia alguna tanto en el plano físico como psíquico. El método se rige por las tres necesidades básicas que define Maslow (1970): seguridad, amor y aceptación. Procura evitar, en lo posible, crear temores en él y educarlos con excesivas imposiciones. Finalmente, trata de comprender las necesidades individuales y de cada momento, y sobre todo, acepta al niño de buen principio, como un individuo que necesita ayuda, y no se le abandona a su suerte. Se le brindan recompensas por la buena conducta, principalmente en forma de elogios.

El niño que ha recibido esta educación, al llegar a la adolescencia, tendrá conflictos propios de la edad, los cuales le crearán las mismas dudas y temores que a los demás, pero al mismo tiempo, poseerá en su interior la confianza y la seguridad de que no está solo, y podrá buscar en los demás el apoyo que necesite. Del mismo modo, será capaz de pensar y decidir, pues ya está acostumbrado a hacerlo, y también podrá soportar mejor las frustraciones y elaborarlas, porque su confianza original ha sido suficientemente estimulada para no hacerle desesperar ante cualquier adversidad. Modell (1978) sostiene que la permisividad moderada de los padres parece estar asociada a una alta autoestima en los hijos. La restricción en la disciplina paterna se relaciona normalmente con una baja autoestima.

Resulta lógico que debido a las grandes diferencias entre

los varios sistemas educativos, se conformen necesariamente por personalidades distintas y formas diferentes de vivir y de enfrentarse con el mundo externo (COF, 1985). Sin embargo, la mayoría de los autores afirman que el método democrático ha probado ser el más recomendable. Baumrind (1968) y Gnagey (1970) expresan que si bien es importante el método de crianza que existe en una familia, independientemente de él, es mucho más importante el hecho de que el adolescente se sienta amado y no rechazado por su familia. Como ya se había mencionado anteriormente, se ha demostrado que la probabilidad de que los niños actúen conforme a las expectativas de los padres depende, por lo menos en parte, de la impresión que tengan de sus padres como gratificantes y afectuosos (Bandura y Walters, 1963).

Al estudiar los cambios que se han dado en las relaciones familiares y los sistemas educativos a lo largo de diversos períodos históricos, Head (1970) menciona tres estilos familiares distintos, los cuales a su vez connotan tres estilos culturales distintos:

a) Postfigurativo.- Es la cultura tradicional de nuestros antepasados y de muchos contemporáneos, en la que la finalidad de la educación es transmitir a los niños los valores y los conocimientos de la cultura dominante. A. Freud (1977) explica que los antiguos sistemas tradicionales de crianza no tomaban en cuenta la naturaleza del niño. La autoridad parental era suprema e incuestionable, y partían del supuesto de que

los varios sistemas educativos, se conformen necesariamente personalidades distintas y formas diferentes de vivir y de enfrentarse con el mundo externo (COF, 1985). Sin embargo, la mayoría de los autores afirman que el método democrático ha probado ser el más recomendable. Baumrind (1968) y Gnagey (1970) expresan que si bien es importante el método de crianza que existe en una familia, independientemente de él, es mucho más importante el hecho de que el adolescente se sienta amado y no rechazado por su familia. Como ya se había mencionado anteriormente, se ha demostrado que la probabilidad de que los niños actúen conforme a las expectativas de los padres depende, por lo menos en parte, de la impresión que tengan de sus padres como gratificantes y afectuosos (Bandura y Walters, 1963).

Al estudiar los cambios que se han dado en las relaciones familiares y los sistemas educativos a lo largo de diversos períodos históricos, Mead (1970) menciona tres estilos familiares distintos, los cuales a su vez connotan tres estilos culturales distintos:

a) Postfigurativo.- Es la cultura tradicional de nuestros antepasados y de muchos contemporáneos, en la que la finalidad de la educación es transmitir a los niños los valores y los conocimientos de la cultura dominante. A. Freud (1977) explica que los antiguos sistemas tradicionales de crianza no tomaban en cuenta la naturaleza del niño. La autoridad parental era suprema e incontestable, y partían del supuesto de que

la madre lo sabe todo acerca del cuidado del niño, gracias al "instinto maternal." Sin embargo, no sólo se trataba de una cuestión de actitud instintiva, sino también de las enseñanzas transmitidas por la tradición y transmisión de una generación a otra. Cada cultura, nación y clase social, afirma la autora, tiene sus propias ideas de cómo criar a los niños.

b) Cofigurativo.- Quizá sea la cultura predominante en la actualidad. Los niños aprenden de sus compañeros, al igual que de sus padres. Los valores del hogar y los de la cultura de los compañeros suelen ser diferentes, y el niño suele aprender tanto de la cultura de los compañeros como de la cultura doméstica. Según comenta Brofenbrenner (1970), son excepcionales las situaciones en que se reúnen las personas de diversas edades (abuelos, hijos, padres, tíos, nietos, etc.). Esto refleja la inquietud de los adolescentes por estar en otros grupos externos al círculo familiar.

c) Prefigurativo.- En esta situación, los padres aprenden de sus hijos. El cambio se verifica a un ritmo cada vez más acelerado y los niños son quienes están realmente más expuestos al cambio. Mead (1970) opina que estamos avanzando rápidamente hacia este tipo de cultura. McKinney (1982, p. 120) indica que si la conclusión de Mead es correcta, "...los padres tienen que estar preparados para el cambio y a la vez, tienen que permanecer firmes en sus convicciones. ...Si los jóvenes han de aceptar o rechazar acertadamente los valores de un ambiente que cambia rápidamente, es muy importante que algunos aspectos de e-

se ambiente sean relativamente estables." Horrocks (1984) sugiere que al tomar decisiones en cuanto al curso y el método que se empleará para guiar a la familia, los padres deben comprender el hecho de que el mundo existe en constante transformación, y que por eso resulta indispensable que ajusten apropiadamente sus valores y costumbres, para satisfacer las demandas del cambio de los tiempos. "Los padres deben comprender que lo que una vez se consideraba bueno y apropiado, puede que ya no sea así. El adolescente es un producto de su época, y como tal, el enfoque familiar puede facilitar o desequilibrar su ajuste" (Horrocks, 1984, p. 386). Por otra parte, también explica el autor que para el niño también existe la dificultad cuando se enfrenta al hecho de que una conducta que era considerada correcta y apropiada en una situación o período de la vida, deja de serlo con el tiempo. Los niños tienen dificultades para reconocer y aceptar eso.

En cuanto a la apertura al cambio, Satir (1978) describe dos clases de sistemas en una familia: cerrado y abierto. La principal diferencia entre ellos es la reacción específica al cambio que proviene de afuera. Un sistema abierto permite la posibilidad de cambio; el cerrado admite muy poco o ningún cambio. En los sistemas abiertos, la autoestima es primordial y el poder y la conducta se relacionan con ella. Las acciones son el resultado de la realidad, los cambios son bienvenidos y se consideran normales y deseables. En los sistemas cerrados,

en cambio, la autoestima es secundaria al poder y a la conducta, las acciones están sujetas a los deseos del "jefe" de familia, y hay resistencia al cambio.

Patterson (1982) argumenta que parecen existir diversas razones para las deficiencias en las prácticas de crianza por parte de los padres. Algunos carecen de modelos de rol efectivos y simplemente no saben cómo criar a un niño o manejar una familia. Otros padres en cambio, pueden demostrar una gran competencia en estas habilidades, aunque en ocasiones un divorcio, por ejemplo, puede transformarlas, volviéndolas inefectivas.

F) EFFECTO DE LAS CLASES SOCIALES SOBRE LA EDUCACION. La calidad de las relaciones emocionales dentro de la familia, y los valores y actitudes que son estimulados o inhibidos por los padres, parecen diferir de acuerdo al estatus y clase social (Enciclopedia Britannica, 1974). Kohn (1963, p. 471) toma una postura fenomenológica al afirmar que "...los miembros de las diferentes clases sociales, por gozar (o sufrir) de diferentes condiciones de vida, llegan a concebir al mundo en forma muy diferente." Señala que los padres de clase media tienen criterios "desarrollistas" y que éstos tienen su raíz en los estilos mismos de vida de estas clases. Los padres de clase media tienen un verdadero deseo de cambiar sus prácticas de crianza conforme a los consejos de los profesionales, mientras que los pa-

dres de la clase obrera se han mostrado reacios a cambiar sus métodos tradicionales. Kohn (1959) observa que los padres de clase media tienen en gran estima ciertas cualidades, tales como la curiosidad, la felicidad, la consideración y el control de sí mismos en sus hijos; mientras que los padres de la clase obrera estiman cualidades tales como la obediencia, aseo y limpieza. Otro aspecto que hace notar es que al castigar a sus hijos, los padres de clase media se preocupan más por las intenciones o la finalidad del comportamiento castigado, mientras que los padres de clase obrera se fijan más en las consecuencias externas de la conducta del niño.

Handel (1983) menciona las diferencias de parentalidad que observa entre las clases sociales media y baja:

CLASE MEDIA:	CLASE BAJA:
a) Innovaciones constantes en las prácticas de crianza.	Retraso en las prácticas educativas.
b) Relación padre-hijo más permisiva e igualitaria.	Relación de orden y obediencia.
c) Disciplina por aislamiento y apelaciones a la razón.	Disciplina por castigo físico.
d) Invitaciones a experiencias de valores e integridad.	Reglas autoritarias de moral, rectitud y religiosidad.
e) Infunde autonomía mediante el apoyo.	Infunde conformidad a las autoridades externas mediante imposición de limitaciones.
f) Trato igualitario a los roles sexuales.	Diferenciación irracional de los roles en estereotipos sexuales.

Para las mujeres de estratos sociales bajos, la domesticidad aparece a una edad más temprana, y son educadas en tareas centradas en el hogar, en adoptar un rol combinado de esposa y madre. Las mujeres de clase media, en cambio, normalmente han recibido una educación más igualitaria y buscan desarrollarse en un trabajo, además de dentro del hogar (Enciclopedia Británica, 1974). Middleton y Putney (1962) observan el efecto que tiene el hecho de que la madre de la familia tenga un empleo. Sugieren que el trabajo de la mujer, fuera del hogar, aumenta su autoestima, debido a que cobra importancia, especialmente en las decisiones de la familia, además de ser tomada más en cuenta por el marido y ser más valorada por los hijos. Observan que las mujeres que trabajan son menos dominantes y autoritarias que las que no trabajan. Esa dominancia parte de un sentimiento de poco valor personal y es utilizada como medio para imponer prestigio.

Los estudios sobre la dinámica familiar demuestran que la personalidad y la sociedad no pueden considerarse por separado. El individuo debe ser analizado en relación con la sociedad a la que pertenece, pues él trata de cambiarla y es, a su vez, modificado por ella en una continua interacción. Las distintas clases sociales se diferencian fundamentalmente por su papel en la economía y en la cultura. La preocupación de los adolescentes pertenecientes a estas distintas clases sociales, también es diferente. Los jóvenes de origen obrero suelen atender princi-

palmente a las necesidades de supervivencia. Ellos logran su independencia antes que los adolescentes de clases más pudientes, ya que obligados a trabajar antes, pueden independizarse e conómica y moralmente. El adolescente que trabaja se mezcla con adultos y seguido recibe un trato equívocamente igualitario al de éstos últimos, y en consecuencia el joven se ve obligado a asumir determinadas responsabilidades antes de tiempo, forzado a adquirir una rápida adultez en sus relaciones, sin tener resueltos quizás, sus procesos infantiles anteriores. Por su parte, los jóvenes más acomodados canalizan sus preocupaciones hacia el estudio. En los estudiantes lo que sucede es que se alarga su adolescencia y su entrada en el mundo adulto, por las características de su propia formación y de acuerdo con la situación del mercado de trabajo (COF, 1985).

Ramfrez (1985) reporta que la patología en el adolescente que es provocada por la desarticulación familiar, es más típica en las clases urbanas. Hace notar que "...la organización de la familia tiene características variables según la cultura en la que la misma se desarrolla." (p. 21)

G) ENANCIPACION DEL ADOLESCENTE, SOBREPOTECCION Y RECHAZO PARENTAL. Durante su infancia, el niño se amolda y conforma a las normas, opiniones y demandas de los padres. Sin embargo, cuando llega a la adolescencia, emerge en él la necesidad de

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

conformar su propia identidad, de estructurar su propia individualidad y comienza a resentir la presión y el dominio paterno, por lo que lucha contra éstos, generalmente mediante la rebeldía. Cuando el impulso natural del adolescente hacia la independencia se ve frustrado, la rebeldía que surge resulta más sana que la sumisión; en tal caso, afirman Gallagher y Harris (1966, p. 66), "...la rebeldía es normal y deseable, a pesar de su aspecto poco grato."

Este cambio en la conducta del niño produce fricciones en la relación con los padres, quienes no comprenden seguido dicha situación. McKinney (1982) y COF (1985) señalan que si los padres comprenden el cambio y lo viven sin miedo, la situación conflictiva durará apenas lo necesario para que el muchacho estblezca su anhelada independencia. Gallagher y Harris (1966, p. 79) indican que "...es preciso encauzar la rebeldía, no condenar la; debemos apreciar la independencia y los frutos de la individualidad."

Horrocks (1984, p. 386) considera que "...el logro de la emancipación constituye un problema cuya importancia va más allá de la adolescencia ya que sus efectos perduran toda la vida adulta." Ante una dominación paterna estricta, fuera de lo común o irregular, es probable que el adolescente muestre reacciones graves. Esto es especialmente cierto en el caso particular cuando la actitud de los padres es de demasiada protección o de excesi-

vo rechazo. El adolescente aún requiere de orientación y ayuda, pero también de protección. La escuela y el hogar deben satisfacer estas necesidades, pero también es de vital importancia que reconozcan la necesidad del adolescente de obtener su independencia, y sus esfuerzos por buscar la emancipación, de tal modo que lo ayuden y alienten a aceptar el estatus adulto tan pronto como le sea posible. COF (1985) señala que se puede ayudar al niño a que se convierta, de una forma natural, en un ser autónomo, al ofrecerle las posibilidades de que adquiriera una experiencia propia. Esto implica que el niño se verá inevitablemente expuesto a la satisfacción, pero también a la frustración, necesarias ambas para el proceso madurativo. Como lo sugieren Gallagher y Harris (1966, p. 83), los jóvenes adolescentes "...necesitan practicar a vivir como los adultos que quieren ser."

Angyal (1951) y Horrocks (1984) mantienen que para que el adolescente logre su emancipación y asuma su estatus adulto, se requieren de años de ampliación gradual de la independencia y de la confianza en sí mismo.

Los motivos que subyacen al dominio paterno pueden ser de diversa naturaleza. Uno es la sobreprotección. Gallagher y Harris (1966, p. 64) expresan que "...los adultos quieren que los jóvenes crezcan y se independicen, pero no siempre parecen dispuestos a dejar que lo intenten. Olvidan que si continúan ayudándolos, les quitan la oportunidad de aprender a hacer por sí

mismos." COF (1985) explica que los padres sobreprotectores pretenden evitarle al hijo todas las frustraciones posibles. Lo previenen y advierten de todo peligro, lo protegen y escudan. Tal protección excesiva agobia a los hijos, además de negarles toda posibilidad de investigación personal. Otra acción común del padre sobreprotector es ocultarle al niño información que le pudiera resultar dolorosa (por ejemplo, la muerte de un ser querido). Lo que suele suceder en esta situación es que el niño no tiene la posibilidad de enfrentarse a la realidad y de elaborar un duelo normal que contribuiría, sin duda alguna, a su maduración.

Según Angyal (1951) y Horrocks (1984), muchos padres inculcan en sus hijos tales necesidades de dependencia, y son tan exigentes con ellos, que el niño, incluso en la edad adulta, muestra una dependencia tan excesiva que interfiere con su actividad como persona. El individuo no logra renunciar al papel de dependencia infantil, ya que sobrevalora el poder de los padres. Se halla habituado a esperar ayuda y atención de otras personas, por lo que espera seguir las recibiendo toda la vida. En ocasiones puede recurrir a extremos para lograrlo, por ejemplo, buscando molestar a los padres, lo cual constituye al menos, una forma de atención. Son las personas que tratan de ser siempre el centro de atención en las reuniones sociales. Transfieren el rol de padres sustitutos a sus maestros, jefes, compañeros mayores, y finalmente en el matrimonio, esperan que su cónyuge

se comporte casi como un padre. El adolescente que ha recibido demasiada indulgencia tiene grandes dificultades para separarse de sus padres, y desearía perpetuar su confortable relación. De este modo, se dan casos en los que al casarse, la persona insiste en vivir cerca, o tal vez, en la misma casa de sus padres, de modo que pueda continuar dependiendo de ellos.

En esencia, las necesidades emocionales de los propios padres son una de las causas determinantes más poderosas de su actitud sobreprotectora hacia los hijos. Con frecuencia, la protección excesiva proviene de un padre que ha tenido una infancia infeliz y está determinado a proteger al niño de la infelicidad y frustración similar que pudiera surgir en un momento dado en el matrimonio. En el caso de la sobreprotección materna, la solicitud excesiva y prolongada fuera de lo razonable, puede explicarse por el temor que siente la madre de perder su papel como "protectora". Es especialmente el caso de mujeres mayores cuyo centro del universo y única fuente de satisfacción real en la vida es su hogar. Muchas mujeres, al casarse, se entregan por completo a sus hogares y a sus hijos, llegando incluso a renunciar a toda otra actividad externa, a fin de dedicarse exclusivamente al hogar. Entonces, cuando sus hijos desean abandonar el hogar, la madre puede tender a fortalecer los vínculos, usar la simpatía, inspirar sentimientos de culpa, y en general, resistirse al proceso de emancipación. Su resistencia será mucho mayor si sus relaciones maritales han sido insatisfactorias

y su devoción a los hijos ha tomado el lugar de la devoción a su marido (Horrocks, 1984).

Finalmente, Horrocks (1984) menciona que otro factor que puede favorecer el sobreproteccionismo es la posición ordinal que ocupa el niño dentro de los hermanos. Es común que al primogénito o al último hijo en nacer, se les trate con la mayor indulgencia. El primogénito, en especial, suele ser demasiado aceptado por sus padres, quienes adoptan una actitud tolerante poco realista hacia él, satisfacen todos sus deseos y le permiten desempeñar el papel de un tirano en el escenario familiar.

Angyal (1951) y Horrocks (1984) postulan que es posible inculcar en los hijos sentimientos de independencia que los conviertan en personas efectivas, responsables y autosuficientes. Sin embargo, la conducta paternal puede fomentar independencia exagerados, que en realidad constituyan un rechazo de los niños hacia sus padres y una reacción en contra de ellos, hasta el grado de propiciar inadaptación y delincuencia.

Se ha observado que la falta de unión familiar y el rechazo paterno del niño también incrementan la dependencia inmanifiesta del adolescente. Harris y Howard (1984) subrayan que es conveniente diferenciar entre la crítica parental y el rechazo paterno, ya que los adolescentes aparentemente pueden experimentar la crítica sin que se sientan necesariamente rechazados por

sus padres. El rechazo paterno es muy destructivo para la personalidad de los hijos, y provoca en el adolescente una respuesta de agresión o de huida. Horrocks (1984) sostiene que existen diversos grados de rechazo paterno que van desde el suave hasta el severo o absoluto, siendo el último el menos frecuente. El rechazo más común es el de tipo indirecto y suele aparecer bajo la forma de un regaño insistente, críticas excesivas, impaciencia o mal humor, comparaciones denigrantes, inconsistencia o suspicacia. El rechazo puede ser de tipo indiferente, y en tal caso, el padre ignora al niño y se relaciona con él lo menos posible. El adolescente suele recibir una gran libertad para su independencia, siempre y cuando no intervenga en las actividades de los padres ni les estorbe, puesto que de ser así, las reacciones de los padres serán exageradas y adoptarán medidas severas que en realidad sólo reflejen el grado de su irritación por ser molestados. En tal caso, la indiferencia es sustituida por el rechazo activo. El padre que rechaza activamente tiende a mostrar hostilidad, a amenazar, a negarle al niño cosas que desea, o en otros casos, a ser indiferente y no prestarle atención. Una característica del padre rechazante es que no admite ante sí mismo que es de esta manera; aún cuando se le haga ver su rechazo, suele negarse a admitir o reconocer sus propios sentimientos. Desgraciadamente, el rechazo sí es percibido por el niño, quien sin embargo, no comprende la razón de tal rechazo.

Se han propuesto distintas hipótesis para explicar el rechazo paterno. Una razón fundamental consiste en el hecho de que muchos niños han nacido sin que sus padres así lo desearan. Estos niños suelen recibir una disciplina demasiado severa, además de actitudes paternas de rechazo. En tal situación, el niño está consciente de ese rechazo e intenta usar todos los medios a su alcance para obtener el afecto y la seguridad que le faltan. En su intento por lograr la aceptación paterna, siguen actuando como niños mucho después de que han dejado de serlo. Además, suelen generalizar de sus padres hacia otros adultos, considerándolos como padres sustitutos. El efecto es en realidad contraproducente, ya que el niño recibe más bien poca simpatía por parte de la gente con la que intenta relacionarse de este modo. Cuanto más abierto y definitivo sea el rechazo, mayor tenderá a ser la reacción del niño (Horrocks, 1984).

"El rechazo puede surgir cuando el adolescente se convierte en una causa de conflicto entre marido y mujer. Uno de los padres puede guardarle resentimiento al niño porque sienta que lo embaucaron para tenerlo. Puede que el niño tenga atributos indeseables o que sea del sexo opuesto al que se deseaba. Si los padres son particularmente egoístas e inmaduros, el niño representará un sacrificio económico demasiado fuerte." (Horrocks, 1984, p. 388).

Schulman et al. (1962) recalcan que el rechazo paterno pue

de estar inducido también por la propia conducta del adolescente. Observan que los niños con problemas de conducta provocan una mayor hostilidad y rechazo por parte de sus padres. Patterson (1986) señala que el rechazo puede ser provocado por ciertas cosas que los niños hacen y que alteran el afecto de sus padres hacia ellos. Hartup (1982) también indica que los niños conflictivos suelen ser rechazados. Además, las informaciones negativas sobre el niño y que provienen del exterior (escuelas, familiares, vecinos, amigos, etc.) influyen también en la extensión y duración del rechazo. Patterson (1986) advierte que el rechazo de los padres hacia el niño deteriora sus relaciones y hay una posibilidad de que la mala relación sea generalizada hacia otras relaciones, lo cual provoca en el niño un serio impedimento para lograr habilidades sociales.

El tipo de rechazo más extremo puede incluir abandono físico total, internamiento de tiempo completo (o semicompleto) en alguna institución, el no proporcionar ropas o alimentos adecuados, o bien negar permisos u oportunidades educativas. Sin embargo, parece que las repercusiones son mucho más graves al retirar la aceptación emocional, que al retirar las cosas materiales (Horrocks, 1984).

Cualquiera que sea el motivo y el tipo de rechazo, éste provocará inevitablemente la inadaptación en el niño. Sin embargo, algunos autores sostienen que no toda demostración de re

chazo manifiesto o activo acarrea problemas en los niños. Heilbrun y Gillard (1966) informan que alguna tensión manifiesta es positiva incluso si significa rechazo o protección excesiva; produce mejores resultados que el bajo control materno o el no hacer caso. Además, muchos adolescentes parecen encontrar afecto y seguridad en otras partes, fuera del hogar, y pueden llegar a convertirse en adultos ajustados, a pesar de sus padres.

Dentro de un hogar rechazante, el niño suele estar ansioso de marcharse a la primera oportunidad, y a menudo adoptará medidas extremas en sus esfuerzos por lograrlo. Así, especialmente en el caso de las mujeres, muchas se "escapan" de su hogar al contraer matrimonios prematuros o poco aconsejables, basados en la convicción de que casi cualquier hogar será mejor que el que se tiene (Horrocks, 1984).

Dolto (1979) asegura que el medio parental sano de un niño se basa en que nunca haya una dependencia preponderante del adulto respecto del niño, y que dicha dependencia no tenga una mayor importancia emocional que la que este adulto otorga a la afectividad y a la presencia complementaria del otro adulto. Los padres deben asumir su rol emocional, afectivo y cultural, independientemente del destino de su hijo. Ello quiere decir que el sentido de su vida está en su cónyuge, en los adultos de la misma edad, en su trabajo, y no en el hijo. Quiere decir que el pensamiento y la preocupación por el hijo, el trabajo he

cho para él y el amor hacia él, no dominan nunca la vida emocional de sus padres, en lo que se refiere tanto a emociones positivas como negativas.

H) CONFLICTO Y RELACIONES FAMILIARES. Durante la adolescencia, el niño tiende a expresar sus problemas de modo más manifiesto que durante la infancia, por lo que las fricciones aumentan y deterioran el clima hogareño. Para todo individuo es provechoso tener la posibilidad de expresar abiertamente sus emociones más intensas; sin embargo, desde el punto de vista de las relaciones familiares, las expresiones francas de hostilidad y enojo son perjudiciales. La crítica constante o el regaño son las expresiones hostiles manifiestas que ocasionan más efectos perjudiciales en todos los integrantes de la familia. Cuando la crítica es constante, cada repetición va acumulando el daño psicológico en la personalidad de las personas. Pero la hostilidad inexpressada también es sumamente perjudicial para las relaciones familiares, ya que tarde o temprano, la hostilidad reprimida estalla en forma de ataques físicos o desahogos verbales fuera de toda proporción con la situación (Hurlock, 1980).

Según Strong (1957) y Horrocks (1984), el conflicto razonable puede servir como entrenamiento en la realidad y la experiencia, pero llevado a grandes extremos, puede producir resul-

tados negativos, particularmente en los muchachos con estabilidad emocional baja. Ackerman (1978) también expresa que el conflicto es parte de la vida familiar. Por un lado es la expresión funcional del crecimiento dentro de la adaptación; por otro lado, moldea los procesos del crecimiento. Así, se convierte en parte integral de la adaptación a la vida y marca las diferencias entre salud y enfermedad.

Cuando dentro del núcleo familiar las diferencias son vividas como un peligro y no como una fuente valerosa de crecimiento, se produce el conflicto en su expresión de separación amenazante. El conflicto puede originarse en un segmento de la familia nuclear y otro, entre los propios miembros, o dentro de la mente de un miembro en particular. Para controlar el conflicto con efectividad, es requisito tener una percepción clara de su origen. El conflicto en las relaciones familiares puede ser resuelto, neutralizado o fracasar en su intento, en cuyo caso conduce a una desorganización que deteriora progresivamente las relaciones familiares. (Gutiérrez, 1985)

Bar-On (1985) sugiere que por medio del conflicto familiar, es posible observar el funcionamiento de la autoestima y de la autoridad parental.

Las percepciones intrafamiliares son trascendentales. Bell (citado en Ackerman, 1976) postula que la interacción familiar o

rigina y mantiene trastornos emocionales debido a la discrepancia o al conflicto entre la conducta manifiesta y los sentimientos internos. Para mantener el equilibrio en el grupo familiar, los miembros tratan de adaptarse a las diferencias entre ellos. Según COF (1985, p. 55), "...más que las causas reales, lo que es determinante es la forma que tiene cada uno de vivir las situaciones, y su capacidad para transformarlas mediante la superación de las mismas; en caso contrario, se convertirán en un trastorno emocional que precisará ayuda."

Los problemas surgen cuando los padres perciben a su familia de forma distinta y cuando por alguna razón su conducta en la familia difiere de sus sentimientos ideales. Cuando existe conflicto familiar, se observan discrepancias entre el rigor o tolerancia con que se aceptan las diferencias en las opiniones, valores, necesidades e ideales de cada uno de los miembros (Hog rocks, 1984). Van der Veen et al. (1964) concuerdan en que la percepción que tenga una persona de su familia es de gran importancia para el ajuste familiar. Cuando ambos padres poseen conceptos ideales acerca de su familia y tratan en verdad de llevarlos a la práctica, el ajuste de toda la familia tiende a ser bueno. Finalmente, Hurlock (1980) afirma que no son importantes en sí mismas las relaciones entre padres e hijos, o entre esposo y esposa. Se trata más bien de la manera en que percibe las relaciones cada uno de los individuos comprendidos en ellas.

Hurlock (1980) destaca la importancia de la comunicación, la cual permite la comprensión, y por consiguiente, la unión familiar. Para que sea posible la comprensión de las relaciones familiares es necesario que exista la comunicación acerca de los puntos de vista de cada quien. La comprensión mejora si se comparten las experiencias con los demás. Para que la comunicación entre los padres e hijos tenga éxito, la voluntad de comunicarse debe acompañarse de respeto para las opiniones de cada una de las partes. Ginott (1969) sostiene que uno de los problemas que existe en la comunicación entre padres e hijos es que los adolescentes con frecuencia interpretan la atención como si fuera un ataque. Los adolescentes interpretan la preocupación de los padres como si indicara que los padres desconfían de su habilidad para tomar sus propias decisiones. Con este pretexto, los adolescentes pueden resistirse y rechazar los consejos que se les dan. La ruptura en la comunicación entre el adolescente y sus padres crea conflictos.

COF (1985) concluye que la comunicación por medio de la palabra es muy importante para ayudar al adolescente a superar sus crisis. El deporte y la actividad artística permiten expresar sentimientos y emociones, pero nada puede sustituir el matiz afectivo de la palabra, que ayuda a recuperar el equilibrio emocional perdido.

Numerosos autores (Friedenberg, 1969; Harris y Howard, 1984;

Rallungs, 1969; Schaimberg, 1969 y Steiner, 1970), han destacado las causas más comunes por las que se destruye la comunicación familiar:

- a) En razón del cambio acelerado en lo social y cultural, el adolescente pasa por experiencias que no conocieron sus padres y que son incapaces de comprender.
- b) El adolescente puede creer que sus padres no tratan de comprender sus problemas ni de simpatizar con ellos.
- c) La falta de experiencias compartidas trae como consecuencia pocos intereses comunes.

Según Hurlock (1980), lo más frecuente es que la falta de comprensión se deba a la tendencia a dar significados extraños o equivocados a lo que se dice. Es común que se tergiversen las conversaciones entre los adolescentes y los adultos.

Matteson (1974) afirma que la comunicación disfuncional en la familia afecta las relaciones interpersonales dentro de la misma, y que refleja la infelicidad e insatisfacción de los miembros, especialmente en las relaciones maritales y en la autoestima del adolescente. Concluye que los problemas que aparecen en las familias disfuncionales tienen un origen en dos factores:

- a) Los niños aprenden modelos inadecuados de comunicación

ción de los padres, lo que contribuye a la baja autoestima, siendo generalmente dependientes, sumisos y temerosos.

- b) Los modelos disfuncionales de comunicación entre los esposos son un elemento que contribuye a la insatisfacción de la pareja.

Hurlock (1980) informa que las relaciones familiares tienen también un poderoso efecto sobre la organización familiar. Las malas relaciones entre los padres constituye una causa frecuente de roces familiares, que carga el ambiente de tensión emocional, por lo que el adolescente puede buscar estar fuera de su casa el mayor tiempo posible. Además, cuando los padres están preocupados por sus propios problemas, dan al adolescente la impresión de que se desinteresan de él. El aspecto más dañino de los roces conyugales es que producen un proceso circular en el cual las fricciones se ven constantemente reforzadas por otros integrantes de la familia, quienes al verse afectados, contribuyen con sus propias reacciones. Cuando las desavenencias familiares son muy grandes, cabe la posibilidad de la ruptura familiar, lo cual da lugar a mayores fricciones aún. La misma autora advierte (p. 506) que "...la disolución del hogar es más perjudicial para los adolescentes que para los niños pequeños o mayores."

COF (1985) indica que en estas familias, los hijos sirven

por un lado para aliviar las frustraciones generadas en el matrimonio, y por otro lado, se convierten en los receptores de los conflictos que los padres pueden proyectar y revivir, lo que les lleva a ser manipulados en pro de uno y en perjuicio del otro. En tal caso, suele recurrirse al intercambio material, a cambio de la complicidad. El adolescente llega a servirse de esto para lograr manipular a sus padres, pero se convierte en un individuo inestable e inseguro.

La ausencia física o psíquica del padre o de la madre por distintos motivos (fallecimiento, viajes de trabajo, desinterés, incapacidad, etc.), confiere características especiales a los hogares y a las relaciones familiares de sus componentes. Cada caso ofrece sus propias peculiaridades, sin embargo, de la madurez y de la salud mental de los adultos dependerá que sepan o no suplir la falta del cónyuge, y el consiguiente impacto sobre el adolescente que haya padecido tan importante carencia. (COF, 1989)

Otro factor que afecta las relaciones familiares es la acumulación de crisis familiares, surgidas por causas externas (enfermedad, desempleo, dificultades en el trabajo, etc.). La inestabilidad o la insuficiencia económica también afectan las relaciones familiares, a través de un sentimiento de frustración y minusvalía. Finalmente, el stress influye igualmente sobre el ambiente familiar. (Bar-On, 1985; Hetherington et al., 1979; Patterson, 1986; Rutter, 1976; y Wahler y Dumas, 1983)

1) INFLUENCIA DE LAS RELACIONES FAMILIARES SOBRE EL AUTO-
CONCEPTO Y LA AUTOESTIMA. Las relaciones familiares son de gran importancia para el desarrollo del autoconcepto. Bar-On (1985) expresa que los padres son las personas que están presentes en las etapas tempranas de la vida del niño y son los que refuerzan selectivamente el autoconcepto. Además, a través del proceso de imitación de su ambiente, el niño imita a sus padres y desarrolla así las características que conformarán su autoestima. Hurlock (1980, p. 552) también coincide en que de "...entre los factores que afectan el concepto de sí mismo del joven, las influencias familiares son, sin duda, las más difíciles de controlar." A continuación enumera algunos factores de la influencia del hogar sobre el autoconcepto:

a) Poder de los padres.- La cantidad de autonomía que los padres están dispuestos a conceder al adolescente tiene gran influencia sobre su autoconcepto.

b) Desavenencias familiares.- Estas afectan desfavorablemente la personalidad del adolescente, por lo que generan ansiedad, nerviosismo e inseguridad, y por otra parte, estimulan las agresiones verbales que debilitan el amor propio del adolescente. Al respecto, Coopersmith (1967) encontró que son los conflictos y tensiones entre la pareja marital, los que se asocian a un importante índice de adaptación deficiente en los hijos, y que producen una baja autoestima. Rosenberg (1963) informa por su parte, que los conflictos entre padres e hijos son las causas más reiterativas para que se produzca una baja autoestima. Sin

embargo, Cooper et al. (1983) concluyen de sus investigaciones que la baja autoestima es función más bien de problemas de relaciones entre padres e hijos, más que de desajuste en la pareja parental.

c) Tamaño de la familia.- El hijo único desarrolla por lo general un autoconcepto más sano que el adolescente que está sometido a la influencia nociva de la rivalidad y los conflictos con sus hermanos. Un punto de vista opuesto al anterior es el aportado por COF (1985), quien sostiene que el hijo único forma parte de una situación muy difícil en la que la unión exagerada de dos margina al tercer miembro. Los problemas que surgen en este último caso pueden ser muy violentos y directos, ya que no hay hermanos para poder desplazar el conflicto. El hijo único se enfrenta a la pareja con rabia y desconsuelo, y busca el apoyo fuera de la familia, o busca procurarse la alianza de uno de los dos progenitores. Por otra parte, los padres sienten mayor temor ante cualquier demanda de mayor libertad e independencia, pues viven con ello una pérdida de su rol de padres y se ven enfrentados a la soledad de pareja ante la partida del hijo. De ahí que los padres que sólo han vivido para la paternidad se sientan acabados e inútiles. El adolescente que hasta el momento ha vivido muy unido a sus padres, sufre por ello, y experimenta sentimientos de culpa, pero por otra parte, se rebelará ante las presiones psicológicas que se ejerzan sobre él. Todo esto le producirá conflictos internos que le dificultarán más su camino hacia la independencia.

d) Estatus en la familia.- Debido a que los primogén

tos son presionados constantemente por los padres, a menudo padecen sentimientos de inadecuación, que revierte en un cierto grado de inadaptación social. Los hijos que nacen después se orientan más hacia los compañeros, y esta tendencia les brinda popularidad, lo cual influye favorablemente sobre su autoconcepto. COF (1985) explica que la demanda de responsabilidad y la oferta de oportunidades que suelen encomendarse a los hijos mayores y a los restantes es diferente. El hijo mayor "abre el camino" para sus hermanos menores, ya que los padres van adquiriendo experiencia sobre los problemas de la adolescencia, y ello puede facilitar la comprensión de los padres ante el nuevo adolescente. Ahora, si el hermano mayor ha traumatizado en su proceso a los padres, es común que los padres tiendan a querer meter más en cintura a los siguientes hijos. Aquí, el intercambio de sentimientos entre los miembros de la familia determinará en cada uno de ellos, su forma de relacionarse con el entorno del círculo familiar.

e) Estatus socioeconómico de la familia.- Su efecto sobre la personalidad proviene directamente de la clase de control que ejercen los padres, induciendo o no el conformismo. Su efecto indirecto deriva de la comparación que hace el adolescente entre su estatus y los de sus compañeros, cuyo resultado puede ser desfavorable sobre su autoconcepto.

Barret (1978) observa que los problemas y deficiencias en la autoestima afectan el funcionamiento y la realización en va-

rias esferas y actividades; sin embargo, la influencia más crítica es en la unidad familiar. La autoestima de la propia madre influye significativamente sobre su conducta, y ésto a la vez, repercute en la crianza del niño. Parish (1981) mantiene que la autoestima está definitivamente asociada con la disposición familiar y con el cumplimiento de las necesidades básicas del niño (satisfacción, amor y sentido de pertenencia). La autoestima en los padres dirige su conducta hacia los hijos. Sattir (1978) afirma que los padres que poseen una alta autoestima son gufas para sus hijos, mientras que los de baja autoestima se comportan como jefes de sus hijos. Lidz (1960) sostiene que un padre desligado y ausente, presenta inseguridad con respecto a su masculinidad, y una gran necesidad de que se le admire para reforzar su baja autoestima, siendo al igual que su esposa, un individuo insensible a las necesidades y a los sentimientos de los demás.

El tipo de prácticas de crianza que impera en una familia también tiene influencia sobre el autoconcepto. Angyal (1951) y Horrocks (1984) mencionan algunas de las circunstancias que condicionan una pérdida de autoconfianza y de respeto por sí mismo:

a) La actitud sobreprotectora de un padre ansioso transmite al niño el sentimiento de que se encuentra incapacitado para controlar el mundo.

b) Cuando los padres exageran y distorsionan los lo-

gros de los niños, cuando lo colocan dentro de un rol superior y tienen expectativas elevadas de él, el niño sufre una autode-ro-gación pues descubre que la imagen que tienen sus padres de él es falsa, y al medirse con sus estándares excesivos y fantás-ticos, secretamente comienza a sentirse desvalorizado.

c) Cuando un padre está muy ansioso porque el niño ha ga algo bien, y es excesivamente crítico con él, el niño llega a creer que no puede hacer nada bien.

d) Las constantes negativas a las peticiones del niño crean en él el sentimiento de que es una persona fundamentalmen-te mala, porque las cosas que él desea están prohibidas, por lo que han de ser malas.

e) El tratar al niño sin entenderlo, sin comprensión ni respeto, crea en él la idea de que simplemente no tiene im-portancia como persona en un mundo de adultos. Siente que no es digno de ser tomado en cuenta y que no tiene valor. El niño necesita tanto sentir que tiene unos "buenos padres", que tenaz-mente se adhiere a una mala autoimagen, antes que culpar a los padres por su evidente falta de comprensión y egoísmo.

Hurlock (1980) destaca la influencia de las relaciones fa-miliares sobre la aceptación social de los hijos, al fomentar en ellos determinadas actitudes y pautas de conducta. Por ejem-plo, es probable que el adolescente a quien se protegió en dema-sía no obtenga la aceptación inmediata por parte de sus compañe-ros, a causa del egoísmo y la vanidad que adquirió en su medio

familiar. Por el contrario, el que asumió responsabilidades en su hogar, mostrará un mayor sentido de cooperación dentro del grupo, y por lo tanto, será mejor aceptado. Los padres que incitan a sus hijos a visitar los hogares de sus compañeros, que permiten las reuniones en su propio hogar y se muestran hospitalarios con los amigos invitados, contribuyen en gran medida a facilitar la aceptabilidad social de sus hijos. Warnath (1955) opina que el hogar parece ser el centro de aprendizaje para el desarrollo de las aptitudes sociales, y tal vez, del deseo de participar en actividades con otros individuos.

Finalmente, la aceptación social también se ve afectada por el número de miembros en la familia, siendo más recomendable el núcleo familiar pequeño. (Hurlock, 1980)

J) DETECCION DEL AUTOCONCEPTO. Con objeto de vigilar el sano desarrollo de la personalidad de los adolescentes, Jersild et al. (1978) enumeran una serie de signos que pueden indicar si el autoconcepto del niño se inclina hacia la aceptación o hacia el rechazo:

a) Signos de autoaceptación.- El individuo que se acepta a sí mismo, tiene un reconocimiento realista de sus recursos, combinada con una apreciación de su propio valor; siente seguridad en las convicciones propias, sin ser esclavo de las opiniones de otros. También conoce con realismo sus limitaciones, sin

caer en el autorreproche irracional. Son personas espontáneas y responsables de sí mismas.

b) Signos de autorrechazo.- Actitudes crónicas de autodesaprobación, autodesprecio, autodesconfianza y sentimientos de minusvalía, de no ser merecedor de satisfacciones, recompensas o éxito. Puede incluir también un sentimiento de culpa severo y de estar condenado. El adolescente puede ser muy autocrítico, pero con un sentimiento de inferioridad y de fracaso por no alcanzar estándares de perfección, a menudo fantásticos. Hay una marcada inclinación automática ante las opiniones y decisiones de otros, aún cuando se juzga persistentemente por un estándar competitivo, como si sólo se sintiese valioso cuando sobrepasa a otros. Otras actitudes incluyen poses, presunción, autodestrucción y provocación. Lo trágico del adolescente que se rechaza a sí mismo severamente, es que seguido hace cosas que induce a otros a confirmar su baja concepción que tiene de sí mismo. En un extremo patológico, el adolescente que se rechaza a sí mismo es su peor enemigo.

Hurlock (1980, p. 559) enlista también ciertas "señales de peligro" para detectar la mala adaptación:

- a) Irresponsabilidad excesiva y dependencia de otras personas.
- b) Sentimientos extremos de inadecuación e inferioridad.
- c) Excesivas expresiones de conducta asocial (agresio

- nes físicas, o verbales hacia otras personas, etc.)
- d) Uso exagerado de mecanismos de defensa (racionalización, proyección, etc.), y de evasión (elaboración de fantasías, consumo de alcohol o drogas, etc.)
 - e) Sentimientos de martirio e hipersensibilidad frente a los desaires reales o imaginarios.
 - f) Preocupación, ansiedad e inseguridad excesivas.
 - g) Actitudes perfeccionistas hacia todo lo que se emprenda.
 - h) Gran preocupación o falta de interés en la apariencia personal.
 - i) Extrema hostilidad hacia toda autoridad.

Hurlock (1980) indica que ninguna de estas señales forzosamente por sí sola representa un índice de perturbación. Sin embargo, cuando casi todas ellas aparecen en el mismo individuo y dan la impresión de encajar en un patrón de personalidad, es importante considerar la necesidad de abordar el problema de la adaptación deficiente de la personalidad. Una de las principales razones de que el joven se acepte aún cuando sepa que no es perfecto, es que los demás lo acepten. "El afecto de los demás contribuye a la fuerza del Yo, o sea, la capacidad del individuo para enfrentar los problemas de la realidad." (p. 563). Si el adolescente no tiene la suficiente fuerza en su Yo, su autoconcepto tenderá a oscilar de acuerdo con el trato que le brinden los de-

más. Ya que existe una estrecha relación entre la adaptación del adolescente y su grado de aceptación, resulta evidente que una mejora en la adaptación sólo es posible por una mejora en la autoaceptación. "En lo fundamental, ésto se resuelve si se logra un mayor acercamiento entre el autoconcepto real y el ideal." (p. 560).

Horrocks (1984) sugiere cuatro modos adecuados de alterar la autoestima de un individuo en una dirección positiva: los éxitos, la inculcación de ideas, el estímulo de las aspiraciones individuales, y la ayuda para construir defensas contra los ataques a la percepción de sí mismo. Es "...sumamente importante que el adulto le brinde al adolescente todas las oportunidades que se pueda, para reforzar su ego. Esto puede lograrse en parte, ayudándolo a adoptar papeles aprobados socialmente y que refuercen el ego. Es un gran error desenmascararlo o avergonzarlo, o hacerlo sentirse incapaz, debido a su edad o a su estatus." (p. 405)

Es conveniente recordar aquí que la ayuda que los padres proporcionen a los niños para que éstos construyan su propio autoconcepto y autoestima, debe tener límites de acuerdo al grado de desarrollo del niño. El fomento para la individualización en el adolescente debe ser un proceso gradual y coherente.

Ramírez (1985, p. 97) expresa que "...la higiene mental del

adolescente, al nivel de la familia, consistiría en mejorar, rectificar y ... (de no ser posible), crear condiciones sustitutas para que la reparación que en forma natural tiende a desarrollar el adolescente se lleve a cabo por cauces menos patológicos y severos." Es importante que ciertos sectores de la sociedad (psicólogos, psiquiatras, maestros, etc.) no se alíen con la familia para castigar la patología del adolescente; en lugar de ello, han de rectificar las condiciones que dieron lugar a ella.

V. SINTESIS Y CONCLUSIONES

El concepto que tiene de sí misma una persona determina en gran medida sus pensamientos, sentimientos y conducta. Por lo tanto, está estrechamente relacionado con su personalidad y con su salud mental, y en general, con la adaptación de la persona a la vida. Es por ello, que se considera que la satisfacción y la felicidad de un individuo se hayan estrechamente asociadas al autoconcepto, y que son la consecuencia natural del funcionamiento armonioso de la personalidad total.

El autoconcepto se refiere a la visión interior y personal que tiene el individuo sobre todas sus ideas, sentimientos, creencias, valores y convicciones, así como de sus concepciones sobre el pasado, el presente y el futuro. Tal visión abarca

las propiedades de su cuerpo, las cualidades de su mente y sus características personales. Es decir, que el autoconcepto se refiere a la persona total del individuo.

La mayoría de los autores concuerdan en que la percepción que una persona tiene de sí misma es multidimensional. Cada una de estas dimensiones han sido denominadas identidades, y éstas se emplean en momentos distintos, cuando las expectativas propias y sociales las hacen apropiadas. Idealmente, una persona busca que esas identidades formen un todo integral. Esto no sucede así en la adolescencia y constituye uno de los problemas de dicho período; la integración de la identidad es una labor constante del desarrollo en el período de la adolescencia.

El autoconcepto se desarrolla a través de las sucesivas etapas de la infancia, como una interacción del sujeto con los modelos sociales del medio ambiente, principalmente con la familia. La importancia de conocer este desarrollo radica en que ello posibilitará el entendimiento del autoconcepto de una persona. Si bien el autoconcepto tiene un desarrollo dinámico que se inicia con el nacimiento, la fase más propicia para estudiar este proceso es durante la adolescencia, debido a que es particularmente un período de conciencia y preocupación elevadas por la autoimagen. La adolescencia tardía, especialmente, resulta una etapa interesante para estudiar el autoconcepto, ya que el individuo cambia visiblemente.

La autoestima se encuentra estrechamente asociada al autoconcepto, y se refiere al valor que se confiere al Yo percibido. Podría decirse que es la parte afectiva del autoconcepto. La exploración de las fuentes de autoestima de un individuo permite comprender gran parte de la conducta del mismo.

Siendo un componente del autoconcepto, la autoestima también cambia con el desarrollo de la personalidad y con los cambios del individuo (matrimonio, experiencias sexuales, edad senil, etc.), y surge a partir de la interacción del individuo con otras personas.

El desarrollo de la autoestima también está estrechamente relacionado a las relaciones familiares que reinan en el hogar del adolescente.

Numerosos autores han indicado la importancia para toda persona, a cualquier edad, de mantener un nivel suficiente de autoestima. Se ha descubierto, por ejemplo, una significativa correlación entre el nivel de autoestima y la depresión. Así mismo, existe una estrecha correlación entre la aprobación y desempeño social y el nivel de autoestima.

Con objeto de analizar el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, se realizó una revisión extensa sobre el curso normal de un individuo durante la etapa adolescente. La adolescencia

cia es una etapa de transición en la cual el niño madura gradualmente hacia la vida adulta, y se enfrenta a cambios muy notables de carácter tanto físico y fisiológico como psicológico. Se considera que para poder entender a un hijo adolescente, es imprescindible que los padres tengan el suficiente conocimiento de la conducta que se espera de un adolescente como tal, en ciertas condiciones, además de poseer una disposición y sentimientos positivos hacia él.

Las áreas de transición más importantes en la vida del adolescente pueden resumirse en: desarrollo cognoscitivo y educativo, cambios en las actitudes y valores, elección vocacional y desarrollo de una carrera, desarrollo físico fisiológico y desarrollo sociosexual. De acuerdo a esto, la mayoría de los autores mencionan puntos de referencia desde los cuales se puede considerar el crecimiento y desarrollo del adolescente: la tarea de conocerse a sí mismo y establecer la propia identidad, la vivencia de una ambigüedad de estatus como individuo y la lucha por la emancipación de la autoridad paterna, el surgimiento de los intereses heterosexuales y de la primacía de las relaciones de grupo y amistades sobre la familia, el desarrollo físico fisiológico y psicológico y sus connotaciones, la expansión y el desarrollo intelectual, y finalmente el desarrollo y evaluación de valores.

La adolescencia ha sido descrita seguido como una época

de desequilibrio agudo, tormentoso y de stress, a pesar de numerosas investigaciones que demuestran lo contrario. En realidad, existe un cierto monto de inquietud y ansiedad durante la adolescencia, que sin embargo van disminuyendo gradualmente, a medida que el individuo crece. Las condiciones de stress, sin embargo, también pueden estarse relacionando con el medio, por lo que se ve influenciado por factores tales como el ambiente familiar, social y económico en que vive una persona. Existen diversas teorías que procuran explicar el origen del stress durante esta etapa, y señalan ciertos aspectos que pueden resultar muy interesantes; sin embargo, aparentemente las teorías de la adolescencia como un período inevitable de stress, no han sido comprobadas por la evidencia científica.

Un aspecto importante en el establecimiento de la identidad en un adolescente es definir y aceptar el propio rol sexual. Se han citado patrones de personalidad pronunciadamente distintos para ambos sexos, durante la adolescencia. No obstante, ha sido posible concluir que los dictados de la cultura y las expectativas del papel femenino son la causa de muchas de las diferencias sexuales. Así, se ha observado que existe una mayor dependencia social y psicológica, así como un mayor grado de stress entre las mujeres adolescentes. Todo esto repercute negativamente sobre su autoestima e identidad. Sin embargo, en la mayoría de los estudios se ha observado una tendencia a la desaparición gradual de estas diferencias sexuales, a medida

que los jóvenes maduran.

Ha sido posible detectar numerosos factores que influyen en el autoconcepto, entre los que destacan: la estructura corporal, posibles defectos físicos, las condiciones físicas, la química glandular, la vestimenta, los nombres y apodos, la inteligencia, los niveles de aspiración, las emociones, los patrones culturales, la escuela, el estatus social, y finalmente, las relaciones familiares. Este último factor, a su vez, puede influir sobre algunos de los aspectos anteriores, y resulta el más interesante para estudiar, por lo que se hizo un extenso análisis sobre este tema, relacionándolo con el tema del autoconcepto.

La familia desempeña una función psicológica vital dentro del hogar: brindar apoyo, comprender y guiar oportunamente. Así mismo, la familia establece un determinado clima hogareño, que se refiere a la atmósfera psicológica del hogar. El ambiente hogareño influye directamente sobre las pautas de conducta característicos de sus miembros, y particularmente, del adolescente.

Una de las principales tareas de los padres es la socialización de los hijos, la cual consiste en lograr la maduración gradual del niño, hasta que logre adaptarse e integrarse a la sociedad como un adulto. La familia actúa como agencia educati-

va para la cultura en la que existe. Proporciona al niño un sistema socializante en el cual se enfrenta con un moldeamiento de conductas disciplinarias y afectivas. La socialización, a su vez, influye en la felicidad de toda persona, ya que ninguna puede ser feliz si carece de amistades. Influye, por tanto, en el autoconcepto, ya que la falta de popularidad social provoca una autodevaluación del sí mismo. Debido a la importancia del proceso de socialización es importante examinar las pautas familiares que dan origen al comportamiento tan diversificado de los jóvenes durante la adolescencia.

La autoridad de los padres es imprescindible para mantener las funciones familiares, así como la estructura de la familia. El control firme de los padres, acompañado de estima parental, resulta en un proceso de socialización efectivo. La autoridad parental desarrolla en el niño características de responsabilidad social, buen ajuste emocional, autocontrol, independencia y alta autoestima.

La socialización y la autoridad parental se ejercen a través de la disciplina. La disciplina requiere de la enseñanza de los conceptos morales, la recompensa de conductas socialmente aprobadas, el castigo por las malas acciones, y la coherencia de las expectativas sociales. Para que los anteriores sean efectivos, es necesario conocer sus características, y en conjunto, constituyen los diferentes métodos en las prácticas de

enseñanza que emplea cada familia. Los métodos de crianza infantil más comunes y generalizados son el autoritario, el permisivo y el democrático. El último es un tipo de educación que constituye un término medio entre los otros dos, y es el que ha probado ser el más efectivo y positivo.

Existen diversos factores que afectan la educación que dan los padres a sus hijos. Uno es la clase social a la que pertenece la familia, y el hecho de que la mujer trabaje o no fuera del hogar. Los otros factores, quizás más importantes en cuanto a su repercusión sobre la personalidad de los hijos, es la sobreprotección o el rechazo parental, la disposición de los padres hacia la emancipación del hijo adolescente, las actitudes y la calidad de las relaciones familiares, y finalmente el efecto del conflicto familiar. Todos estos factores influyen directa y poderosamente sobre el autoconcepto y la autoestima de los hijos.

Ha sido posible definir algunos signos en los adolescentes y que permiten detectar el estado del autoconcepto. Estos signos señalan el grado de autoaceptación o autorrechazo en el joven. Es factible, por lo tanto, proponer un tipo de prevención primaria del autoconcepto. Para tal propósito, se sugiere emplear una escala de medición del autoconcepto, que permita describir la autoimagen en un concepto multidimensional. Existe por ejemplo, la Escala Tennessee de Autoconcepto, desarrolla

da por W. Fitts (1965), y que constituye una prueba que mide varios componentes del autoconcepto. La Escala Tennessee del Autoconcepto (T.S.C.S.) consiste en cien afirmaciones autodescriptivas, que el sujeto emplea para describir la imagen que tiene de sí mismo. Esta escala ha sido adaptada a la versión castellana por Blanca M. de Alvarez y Guido A. Barrientos en 1969 (obra citada en Bar-On, 1985). El conjunto original de los reactivos se derivó de otras medidas de autoconcepto tales como la de Balester (1956), Engel (1956) y Taylor (1953). Otros reactivos fueron extraídos del inventario Minnesota Multifacético de la Personalidad, así como de las autodescripciones de pacientes y de sujetos sanos.

A manera de prevención secundaria, se sugiere que la familia, y específicamente los padres, analicen e intenten llevar a cabo los cambios necesarios en sus actitudes, modos de relacionarse, así como en sus prácticas de crianza, con objeto de mejorarlas y enriquecerlas. Ello derivará en el crecimiento positivo de toda la familia, pero especialmente en el desarrollo de la personalidad del hijo adolescente. La lectura de artículos afines a estos temas, la autoobservación y la vigilancia del propio comportamiento, pueden permitir lograr estos objetivos. Es muy recomendable, así mismo, recurrir a la asesoría profesional de los expertos para una orientación general, o en caso de requerirse así, para someterse a una terapia familiar.

B I B L I O G R A F I A

A

- ACKERMAN, N.W., Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares, Ed. Hormé, Paidós, Buenos Aires, 1971 (En Bar-On, op. cit.).
- ACKERMAN, N.W., Grupoterapia de la Familia, Ed. Hormé, Buenos Aires, 1976. (En Bar-On, op. cit.)
- ACKERMAN, N.W., Psicoterapia de la Familia Neurótica, Ed. Hormé Paidós, Buenos Aires, 1978. (En Bar-On, op. cit.)
- ADAMS, P.C., "Puberty as a Biosocial Turning Point". En: Psychosomatics, 10 (1969): 343 - 349. (En Horrocks, op. cit.)
- ADELSON, J., "The Mystique of Adolescence". En: Psychiatry, 27 (1964): 1 - 5.
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRONSWIK, E.; LEVINSON, D.J. y SANFOR, R.N., The Authoritarian Personality, New York: Norton and Co., 1983 (1950).
- ALISHIO, K.C., y MAITLAND, S.K., "Sex Differences in Intellectual and Ego Development in Late Adolescence." En: J. of Youth and Adolescence, Vol. 13, 3 (1984): 213 - 224.
- ANGYAL, A., "A Theoretical Model for Personality Stu-

dies." En: J. of Personality, Vol. 20, 1 (1951): 131- 141.

- ANTHONY, F. J., "The Reactions of Adults to Adolescents and their Behavior." En: Preliminary Notes of the Sixth Internat. Congress for Child Psychiatry, Edinburg, 1966. (En Horrocks, op. cit.)
- AQUINAS, T., "Youth and its Psychological Problems." En: J. of Social Therapy, 4 (1958): 26 - 31.
- ASTLEY, R., "Discussion of Narcissistic Object Choice, Self Representation." En: Int. J. Psychoanalysis, 1970 : 51 - 151. (En Bar-On, op.cit.)
- AUSUBEL, D.P., Ego Development and the Personality Disorders, New York: Grune & Stratton, Inc., 1952. (En Strong, op. cit.)
- AUSUBEL, D.P., Theory and Problems of Adolescent Development, Grune & Stratton, Inc., 1954. (En Horrocks, op. cit.)

B

- BANDURA, A., y WALTERS, R., Social Learning and Personality Development, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.
- BANDURA, A., "The Stormy Decade: Fact or Fiction?" En: Psychology in the Schools, 1 (1964): 224 - 231. (En McKinney, op. cit.)

- BARNETT, J. A., "Abhängigkeitskonflikte beim Jugendlichen." En: Fortschritte der Psychoanalyse, 4 (1970): 189 - 203. (En Horrocks, op. cit.)
- BAR-ON, B. L., Autoestima, Autoridad Parental y Conflicto Familiar, U.N.A.M., Tesis de Doctorado en Psicología Clínica, Dic., 1985.
- BARRETT, R. K., "A Study of the Effects of Maternal Self-Esteem on Maternal Caregiving Behavior and Relational Esteem in the Family System." En: Dissertation Abstracts Int., B., The Sciences and Engineering, August (1978), 39 (2): 453, B-1058 B. (En Bar-On, op. cit.)
- BAUMRIND, D., "Child Care Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behavior." En: Genetic Psychology Monographs, 75 (1967): 43 - 88.
- BAUMRIND, D., "Authoritarian vs. Authoritative Parental Control." En: Adolescence, 3 (1968): 255 - 272.
- BENEDECK, I., y ANTHONY, E. J., Parentalidad, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1983.
- BENEDICT, R., "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning." En: Psychiatry, 1 (1938): 161- 167. (En McKinney, op. cit.)
- BORGATTA, E. F., y LAMBERT, W. W., (Eds.), Handbook of Personality Theory and Research, New York, 1968.
- BRISSETT, D., "Toward a Clarification of Self-Esteem." En: Psychiatry, 35 (1972): 255- 263.

BRITAIN, C. V., "Adolescent Choices and Parent Peer Cross-Pressures." En: American Sociological Review, 23 (1969): 385 - 391. (En McKinney, op. cit.)

BRONFENBRENNER, U., Two Worlds of Childhood: U.S. & U.S.S.R., New York: Russell Sage Found., 1970. (En McKinney, op. cit.)

C

CAMERON, N., Personality Development and Psychopathology, Yale University, Houghton, Mifflin Co., Boston, 1963. (En Bar-On, op. cit.)

CHAPMAN, A. H., "On Managing Adolescents." En: J. Amer. Med. Ass., 174 (1960): 1954 - 1957. (En Hurlock, op. cit.)

C.O.F., Consultor de Psicología Infantil y Juvenil, Vol. 3, La Adolescencia, Ed. Océano-Exito, S. A., Barcelona (1985).

COLEMAN, J. S., The Adolescent Society, New York: Free Press, (1961).

CONKLIN, E. S., Principles of Adolescent Psychology, Henry Holt & Co., New York (1938): Cap. 3: 38-56.

COOPER, J.; HOLMAN, J.; BRAITHWAITE, V., "Self-Esteem and Family Cohesion: The Child's Perspective and Adjustment." En: J. of Marriage and the Family, 1983.

- COOPERSMITH, S. A., The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco: Freeman, 1967. (En Bar-On, op. cit.)
- COTTE, S., "Etude Statistique sur les Responses Zoomorphiques á 16 Ans." En: Bulletin de la Groupe Francaise Rorschach, 10 (1958): 27 - 32. (En Horrocks, op. cit.)
- CROW, L. D., y CROW, A., Adolescent Development and Adjustment, New York: McGrawHill, 1965 (2a. ed.).

D

- DEBESSE, M., "L'enfant et la Famille". En: Bulletin de Psychologie, 20 (1967): 1470 - 1474. (En Horrocks, op. cit.)
- DICKSTEIN, E. B., y POSNER, J.M., "Self-Esteem and Relationship with Parents." En: The Journal of Genetic Psychology, 133, (1978): 273 - 276.
- DOLTO, F., "Las Relaciones Dinámicas Inconscientes Padres-Hijos, su Valor Estructural Sano o Patógeno." En: Maud Mannoni, La Primera Entrevista con el Psicoanalista, Ed. GEDISA, Barcelona (1979): 15 - 20.
- DOUVAN, E., y ADELSON, J., The Adolescent Experience, New York: Wiley, 1966.

E

- ECKERSON, L. O., "The Teenager Problem is the Adult". En: Personnel Guid. J., 47 (1969): 849 - 854. (En Horrocks, op. cit.)
- ELDER, G. J. Jr., "Parental Power Legitimation and Its Effect on the Adolescent." En: Sociometry, 26 (1963): 50 - 65.
- EMMA, M., "Caratteristiche della Vita Affettiva dell' Adolescente". En: Scuola Viva, LMI (1965): 28 - 31. (En Horrocks, op. cit.)
- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, MACROPAEDIA, Vol. 19 (1974), 15 ed.: 1090 - 1097.
- ERIKSON, E. H., "Growth and Crisis of the Healty Personality". En: Psychological Issues, 1 (1959): 50 - 100.
- ERIKSON, E. H., Infancia y Sociedad, Ed. Hormé Paidós, Buenos Aires, 1973.
- ESCARDO, F., Anatomía de la Familia, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1962 (4a. ed.).
- EYSENCK, S.B.H., y EYSENCK, H. J., "Scores on Three Personality Variables as a Function of Age, Sex and Social Class." En: Brittish J. of Social and Clinical Psychology, 8 (1969): 69 - 76. (En Horrocks, op. cit.)

F

- FADIMAN Y FRAGER, Teorías de la Personalidad, Harley Harper & Row Latinoamericana, México (1979). (En Bar-On, op. cit.)
- FINNEY, J. C., "Some Maternal Influences on Children's Personality and Character". En: Genetic Psychology Monographs, 63 (1961): 199 - 178, (En McKinney, op. cit.)
- FITTS, W., Tennessee Self Concept Scale Manual, Nashville, Counselor Recording and Test, 1965. (En Bar-On, op. cit.)
- FOUNTAIN, G., "Adolescent into Adult: An Inquiry". En: J. of the American Psychoanalytic Ass., 9 (1961): 417 - 432.
- FREUD, A., El Psicoanálisis y la Crianza del Niño, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977: 20 - 24.
- FREUD, S., "Introducción del Narcisismo". En: Obras Completas (1914), Vol. 14, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- FRIEDENBERG, E. Z., The Vanishing Adolescent, New York: Dell, 1959.
- FRIEDENBERG, E.Z., "The Generation Gap". En: Ann. Amer. Acad. Pol. Soc. Sci., 382 (1969): 32 - 42. (En Hurlock, op. cit.)

FRIEND, M. R., "Youth Unrest: Reflections of a Psychoanalyst". En: J. of the Amer. Acad. of Child Psychiatry, 9 (1970): 224 - 232. (En Horrocks, op. cit.)

FROMM, E., El Miedo a la Libertad, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1962.

G

GALLAGHER, J. R., y HARRIS, H. I., Problemas Emocionales de los Adolescentes, Ed. Hormé, S.A.E., Buenos Aires, 1966.

GECAS, V.; CALONICA, J.M. y THOMAS, D. L., "The Development of the Self-Concept in the Child Mirror versus Model Theory". En: The Journal of Social Psychology, 92 (1974): 67 - 76. (En Bar-On, op. cit.)

GINOTT, H., Between Parent and Teenager, New York: MacMillan, 1969. (En McKinney, op. cit.)

GLUECK, S., y GLUECK, E., Unraveling Juvenile Delinquency, New York: Commonwealth Fund, 1950. (En McKinney, op. cit.)

GNAGEY, T., "Let's Individualize Discipline". En: Adolescence, 5 (1970): 101 - 108.

GRINBERG, L., "Yo y Self. Su Delimitación Conceptual". En: Revista de Psicoanálisis, 1966, Vol. XXIII.

GUNTRIP, H., Estructura de la Personalidad e Interacción Humana, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971. (En Bar-On, op. cit.)

GUTIERREZ, E.D., La Familia, Ed. Médicos del Hospital Infantil de México, Méx., 1975. (En Bar-On, op. cit.)

H

HALL, G. S., Adolescence, 2 Vols., New York: D. Appleton, 1911. (En Horrocks, op. cit.)

HANDEL, G., Aspectos Sociológicos de la Condición de Progenitor en Parentalidad, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1983.

HARRIS, I. D., y HOWARD, K. I., "parental Criticism and the Adolescent Experience". En: J. of Youth and Adolescence, Vol. 13, 2 (1984): 113 - 121.

HARTMAN, H., "Comentarios a la Teoría Psicoanalítica del Yo". En: Psyc Study of the Child, V (1950): 74 - 76. (En Bar-On, op. cit.)

HARTUP, W., "Symmetries and Asymmetries in Children's Relationships". En: DeWitt, J. y Benton, H. L. (Eds.): Perspectives in Child Study, Lisse, Netherlands: Zivets and Zeitlinger, 1982.

HAVIGHURST, R. J., Developmental Tasks and Education, New York: Longmans Green, 1953.

- HAVIGHURST, R. J., y MACDONALD, D. V., "Development of the Ideal Self in New Zealand and American Children". En: J. of Educational Research, 49 (Dec. 1955): 263 - 273. (En Strong, op. cit.)
- HEILBRUN, A. B., y GILLARD, B. J., "Perceived Maternal Child bearing Behavior and Motivational Effects of Social Reinforcement in Females". En: Perceptual and Motor Skills, 23 (1966): 439 - 446. (En Horrocks, op. cit.)
- HENRY, J., "Permissiveness and Morality". En: Ment. Hyg., New York, 54 (1961): 282 - 287. (En Hurlock, op. cit.)
- HESS, R. D., y GOLDBLATT, I., "The Status of Adolescents in American Society: A Problem in Social Identity." En: Child Development, 28 (1957): 459 - 468. (En McKinney, op. cit.)
- HETHERINGTON, E. M.; COX, M. y COX, R., "Family Interaction and the Social Emotional and Cognitive Development of Children Following Divorce". En: V. Vaughn y T. Brazelton (Eds.): The Family: Setting Priorities, New York: Science & Medicine, 1979.
- HORNEY, K., The Neurotic Personality of Our Time, New York: Norton (1937). (En Bar-On, op. cit.)
- HORNEY, K., Neurosis and Human Growth, New York: Norton (1950): cap. 5. (En Rosenberg, op. cit.)

- HORROCKS, J. E., Psicología de la Adolescencia, Ed. Trillas, México, (1984): Caps: 1-5, 17, 21-22.
- HURLOCK, E. B., Psicología de la Adolescencia, Barcelona: Ed. Paidós, 1980 (1949), Caps.: 1, 4, 10, 12, 14 y 15.

J

- JACOBS, L.; BERSCHNEID, E y WALSTER, E., "Self-Esteem and Attraction." En: J. of Personality and Social Psychology, 17 (1971): 84 - 91.
- JACOBSON, E., "Freud's Contributions to Ego Psychology and the Psychosis". En: J. of Abnormal Psychology, As. XI, 3, 519 (1954). (En Bar-On, op. cit.)
- JERSILD, A. T.; BROOK, J. S., BROOK, D. W., The Psychology of Adolescence, MacMillan Publishing Co. Inc., 1978 (1957), New York, Caps.: 1 y 2.
- JUNG, C. G., The Undiscovered Self, New York: New American Library, 1957 (1928).

K

- KERNBERG, O., Estados Fronterizos y Narcisismo Patológico, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979. (En Bar-On, op. cit.)
- KIELL, N., The Universal Experience of Adolescence, New York, Int. Univ. Press, 1964.

- KIMBLE, C., y HELMREICH, R., "Self-Esteem and the Need for Social Approval". En: Psychonomic Science, 26 (1972): 339 - 342. (En Horrocks, op. cit.)
- KINCH, J. W., "A Formalized Theory of the Self-Concept". En: American Journal of Sociology, 68 (1963): 481 - 486.
- KOHN, M., "Social Class and Parental Values". En: American Journal of Sociology, 64 (1959): 337 - 351.
- KOHN, M., "Social Class and Parental-Child Relationships: An Interpretation." En: American Journal of Sociology, 68 (1963): 471 - 480.
- KOHUT, H., y WOLF, E., "The Disorders of the Self and Their Treatment: An Outline". En: Int. J. Psycho. Anal., 59 (1978): 413. (En Bar-On, op. cit.)
- KOMAROVSKY, M., "Presidential Address: Some Problems in Role Analysis". En: American Sociological Review, 38 (1973): 649 - 662. (En Jerslid et al., op. cit.)
- L
- LERNER, R. H.; KARABENICK, S. A., "Physical Attractiveness, Body Attitudes, and Self-Concept in Late Adolescence." En: J. of Youth and Adolescence, 3 (1974): 307 - 316.

- LEVY, E., "Toward Understanding the Adolescents". En: Menninger Quarterly, 23 (1969): 14 - 21. (En Horrocks, op. cit.)
- LIDZ, T., y FLECK, S., "Schizophrenia, Human Integration and the Role of the Family". En: Jackson, The Etiology of Schizophrenia, New York Basic Books, 1960. (En Bar-On, op. cit.)
- LIDZ, T., The Family and Human Adaption, New York: Int. Univ. Press, 1963. (En Horrocks, op. cit.)
- LIFTON, R. J., "Protean Man". En: Archives of General Psychiatry, 24 (1971): 298 - 304. (En Horrocks, op. cit.)
- LURIE, O. R., "The Emotional Health of Children in a Family Setting". En: Community Mental Health J., 6 (1970): 229 - 233. (En Horrocks, op. cit.)

M

- MAHLER, M. S., Simbiosis Humana; Las Viscisitudes de la Individuación, México: Ed. Joaquín Mortiz, S.A., 1972. (En Bar-On, op. cit.)
- MANDELBAUM, A., "Youth and Family". En: Menninger Quarterly, 23 (1969): 4 - 11. (En Horrocks, op. cit.)
- MASLOW, A. H., Motivation and Personality, New York: Harper and Row, 1970. (En Bar-On, op. cit.)
- MASTERSON, J. F., Jr. "The Psychiatric Significance of Adolescent Turmoil". En: American Journal of Psy-

chiatry, 124 (1968): 1549 - 1554.

- MATTESON, R., "Adolescent Self-Esteem, Family Communication and Marital Satisfaction". En: The Journal of Psychology, 86 (1974): 35 - 47.
- MCCORD, V., y HOWARD, A., "Familial Correlates of Aggression in Non-Delinquent Male Children". En: J. of Abnormal and Social Psychology, 62 (1961): 79 - 93. (En McKinney, op. cit.)
- MCKINNEY, J. P.; FITZGERALD, M. E.; STROMMEN, E. A., Psicología del Desarrollo, Edad Adolescente, México: Ed. El Manual Moderno, 1982 (1977): Caps.: 1-2 y 5.
- HEAD, G. H., Mind, Self and Society, New York: Ed. C. W. Morris, 1934.
- HEAD, M., Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap, New York: Garden City, Doubleday, 1970. (En McKinney, op. cit.)
- MIDDLETON, R., y PUTNEY, S., Society and Self, New York: The Free Press of Glencoe, 1962. (En Bar-On, op. cit.)
- MINUCHIN, S., Familias y Terapia Familiar, Ed. GEDISA, S.A., Barcelona, 1979.
- MODELL, E. A., "Dissertation Abstracts International, B." En: The Sciences and Engineering, March, 1978, Vol. 38,9: 39 - 69. (En Bar-On, op. cit.)

- MOULTON, R. W.; BURNSTEIN, E.; LIBERTY, P. G. y ALTUCHER, N., "Patterning of Parental Affection and Disciplinary Dominance as a Determinant of Guilt and Sex Typing". En: J. of Personality and Social Psychology, 4 (1966): 356 - 363. (En Horrocks, op. cit.)
- MUSGROVE, F., "University Freshmen and their Parents' Attitudes." En: Educational Research, 10 (1967): 78 - 80. (En Horrocks, op. cit.)
- MUZIO, N. R., "La Valutazione di alcuni Aspetti della Personalita in Sogetti dagli 11 al 15 Anni mediante el Test del Bestiario de Zazzo-Mathon: II". En: Bolletino di Psicologia Applicata, Núms.: 100 - 102 (1970): 247 - 260. (En Horrocks, op. cit.)

O

- OFFER, D.; SABSIN, M. y MARCUS, D., "Clinical Evaluation of Normal Adolescents". En: American Journal of Psychiatry, 121 (1965): 564 - 872.
- OFFER, D., The Psychological World of the Teenager, New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1969: Caps. 10 - 13.

P

- PARISH, T., "Young Adult's Evaluations of Themselves and their Parents as a Function of Family Struc

- ture and Disposition." En: J. of Youth and Adolescence, 10 (2), 1981.
- PATTERSON, G. R., A Social Learning Approach, Vol. 3, Coercive Family Process, Eugene, Oregon: Castalia Publishing, Co., 1982.
- PATTERSON, G. R., "Maternal Rejection: Determinant of Product for Deviant Child Behavior?" (1986). En: Hartup, W. y Rubin, Z. (Eds.), Relationship and Development, (In press.)
- PASANELLA, A. K., y WILLINGHAM, W. W., "Testing of Educational and Psychological Development of Young Adults: Ages 18 - 25". En: Review of Educational Research, 38 (1969): 42 - 48. (En Horrocks, op. cit.)
- PECK, R. F., y HAVIGHURST, R. J., The Psychology of Character Development, New York: Wiley, 1962. (En Horrocks, op. cit.)

R

- RALLUNGS, E. M., "Problems of Communication in Family Living". En: Family Coordinator, 18 (1969): 289 - 291. (En Hurlock, op. cit.)
- RAMIREZ, S., Infancia es Destino, México: Siglo XXI, 8a. ed., 1975.
- RODE, A., "Perceptions of Parental Behavior among Alienated Adolescents." En: Adolescence, (1971): 19 - 38.

V

- VAN DER VEEN, F.; HUEBNER, B.; JORGENS, B. y NEJA, P., "Relationships between the Parents' Concepts of the Family and Family Adjustment". En: American J. of Orthopsychiatry, 34 (1964): 45 - 55. (En Horrocks, op. cit.)
- VINCENT, E. L., y MARTIN, P. C., Human Psychological Development, New York: Ronald, 1961. (En Hurlock, op. cit.)

V

- WAHLER, R. G., y DUMAS, J. E., Stimulus Class Determinants of Mother Child Coercive Exchanges in Multi-distressed Families: Assesment and Intervention. Documento presentado en la Conferencia de Prevención Primaria, Bolton Valley, Vermont, Junio, 1983. (En Patterson, 1986, op. cit.)
- WALSTER, E., "The Effect of Self-Esteem on Romantic Liking". En: J. of Personality of Experimental and Social Psychology, 1 (1965): 184 - 197. (En Horrocks, op. cit.)
- WALTERS, J., y STINNETT, J., "Parent-Child Relationships: A Decade Review of Research". En: J. of Marriage and Family, 33 (1971): 70 - 111.
- WARNATH, L. F., "The Relation of Family Cohesiveness and Adolescent Independence to Social Effectiveness".

- ROGERS, C. R., Psicoterapia Centrada en el Cliente, Buenos Aires: Paidós, 1972 (1958). (En Bar-On, op. cit.)
- ROSENBERG, M., "Parental Interest and Children's Self-Concepts". En: Sociometry, 26 (1962): 35 - 49.
- ROSENBERG, M., Society and the Adolescent Self-Image, New Jersey: Princeton Univ. Press, 1972 (1965).
- ROTTER, J. G., "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement." En: Psychol. Monogr., 80 (1966): ndm. 609. (En Siddique, op. cit.)
- RUTTER, M., "Parent-Child Separation: Psychological Effects on the Children". En: A. M. Clarke y A. D. B. Clarke (Eds.), Early Experience: Myth and Evidence, New York: The Free Press, 1976.

S

- SATIR, V., Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar, México: Ed. Pax-México, 1978.
- SAUSURRE, J., "Some Complication in Self-Esteem Regulation Caused by Using and Archaic Image of the Self as an Ideal". En: The Int. J. of Psych. Analysis, 52 (1971): 82.

- SCHAEFER, E. S., y BAYLEY, N., "Consistency of Maternal Behavior from Infancy to Preadolescence". En: J. Abnorm. Soc. Psych., 61 (1960): 1 - 6.
- SCHAIMBERG, L., "Some Sociocultural Factors in Adolescent-Parent Conflict: A Cross-Cultural Comparison of Selected Cultures". En: Adolescence, 4 (1969): 333- 360.
- SCHULMAN, R. W.; SHOEMAKER, D. J.; MOELIS, I., "Laboratory Measurement of Parental Behavior". En: J. of Consulting Psychology, 26 (1962): 109 - 114. (En Horrocks, op. cit.)
- SHELDON, H. K., Fundamentos de la Terapia Conyugal en Grupo-Terapia de la Familia, Ed. Hormé, Buenos Aires, 1976. (En Bar-On, op. cit.)
- SIDDIGUE, C. M., y D'ARCY, C., "Adolescence, Stress and Psychological Well-Being". - En: J. of Youth and Adolescence, Vol. 13 (6), 1984.
- SIMON, W. E., "Some Sociometric Evidence for Validity of Coopersmith's Self-Esteem Inventory". En: Perceptual and Motor Skills, 34 (1972): 93 - 94. (En Horrocks, op. cit.)
- SMITH, T. W., "Adolescent Agreement with Perceived Maternal and Paternal Educational Goals." En: J. of Marriage and the Family, Feb (1981): 85 - 93.
- SOLOMON, R. L., "Punishment". En: Amer. Psychologist, 19 (1964): 239 - 253.

- SPITZ, R. A., No y Sí: Sobre la Génesis de la Comunicación Humana, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1972. (En Bar-On, op. cit.)
- STEINER, G. J., "Parent-Teen Education: An Exercise in Communication". En: Family Coordinator, 19 (1970): 213 - 218. (En Hurlock, op. cit.)
- STROHM, K. K.; KING, P. M.; DAVISON, M. L.; PARKER, C. A. y WOOD, P. K., "A Longitudinal Study of Moral and Ego Development in Young Adults". En: J. of Youth and Adolescence, Vol. 13 (3), 1984: 197 - 211.
- STRONG, R., The Adolescent Views Himself, New York: McGraw Hill Book Co., Inc., 1957, cap. 3.
- SULLIVAN, H. S., The Interpersonal Theory of Psychiatry, New York: Norton and Co., Inc., 1953: 164 - 168.

I

- TOOLEY, K., "Expressive Style as a Developmental Index in Late Adolescence". En: J. of Projective Techniques and Personality Assessment, 31 (1965): 51 - 59. (En Horrocks, op. cit.)

U

- U'REN, R. C., "A Perspective on Self-Esteem". En: Comprehensive Psychiatry, 12 (1971): 466 - 472. (En Horrocks, op. cit.)

En: Marriage Fam. Living, 17 (1955): 346 - 348. (En Hurlock, op. cit.)

WEINSTOCK, A. R., "Family Environment and the Development of Defense and Coping Mechanisms." En: J. of Personality and Social Psychology, 5 (1967): 67 - 75. (En Horrocks, op. cit.)

WELLS, E. L., y MARWELL, G., Self-Esteem, its Conceptualization and Measurement, London: Sage Publ., Beverly Hills, 1976. (En Bar-On, op. cit.)

WINKLER, J. P., Revista Crítica, 17 (1983), Universidad de Puebla. (En Bar-On, op. cit.)