

Tema 3: LA PERSONALIDAD ADOLESCENTE Y SU DESARROLLO SOCIAL Y MORAL

Rosa García Castellar

Objetivos

- Adquirir conocimientos sobre el desarrollo social y de la personalidad del adolescente.
- Analizar los principales factores que influyen en la formación de la personalidad del adolescente.
- Conocer y elaborar estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional del adolescente
- Comprender los mecanismos básicos de interacción del adolescente en el contexto familiar y escolar.
- Analizar los valores básicos que rigen el funcionamiento de los adolescentes.

Contenidos

Introducción

1. El desarrollo de la personalidad en la adolescencia
 - 1.1. La personalidad en la edad de transición
 - 1.2. La formación de la identidad personal
 - 1.3. El concepto de sí mismo
 - 1.4. Algunas consideraciones sobre la maduración sexual
- 2.- El desarrollo social en la adolescencia
 - 2.1. Los adolescentes y la familia.
 - 2.1.1. Tipologías de estilos parentales
 - 2.1.2. Orientaciones para favorecer la comunicación familiar
 - 2.2.- Los adolescentes, los compañeros y la amistad
 - 2.2.1. Evolución de la estructura de grupo
 - 2.2.2. La amistad
 - 2.3. Los valores en la adolescencia
- 3.- El desarrollo moral de la adolescencia

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

La evolución de la personalidad adolescente se caracteriza como un periodo de transición entre la niñez y la etapa adulta. Esta transición supone una preparación hacia el futuro (Fierro, 1990), lo que provoca en muchas ocasiones que los adolescentes se encuentren inmersos en un mar de dudas y contradicciones. El conocimiento de esta serie de ambigüedades por parte de los profesores permite que estos puedan incidir de forma positiva en esas contradicciones, procurando que la mayoría de los adolescentes maduren y se convierten en adultos seguros de sí mismos y bien adaptados.

Los adolescentes poseen una madurez cognitiva que les faculta para pensar de forma abstracta y resolver conflictos de un modo mucho más crítico que en etapas anteriores. Normalmente, las habilidades y las interacciones sociales se desarrollan al mismo tiempo, dando lugar a una mejor capacidad de empatía que provoca una mayor reciprocidad de amistad. La aparición de las relaciones de colegas como un patrón de amistad de mayor implicación, exclusividad y estabilidad, marcan el principio de una serie de cambios en las relaciones sociales. Sin embargo, esta estrategia dominante esta vinculada a la relación con los amigos y compañeros, no ocurriendo lo mismo en la relación con los adultos (Peris y García, 2002).

El aula es un escenario social idóneo que puede favorecer la comunicación interpersonal entre los adolescentes y entre el profesor y los adolescentes, permitiendo que estos últimos construyan su identidad personal, el sentido del mundo social que les rodea y sus relaciones sociales las cuales ocupan la mayor parte del tiempo. La aceptación social y el grado en que son queridos por sus iguales es un importante índice de ajuste y de adaptación actual y futura. Del mismo modo, el contexto familiar también ejerce una influencia socializadora sobre los adolescentes y la forma de relación entre padres e hijos afecta a su desarrollo social y de personalidad.

En este sentido, el presente capítulo pretende por una parte proporcionar información sobre la evolución de la personalidad adolescente y por otra, describir y analizar las relaciones interpersonales de los adolescentes así como las interacciones que estos mantienen con su familia.

1. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Hasta la actualidad han sido muchas las definiciones que se han propuesto sobre que se entiende por personalidad. En este capítulo hemos seguido la definición propuesta por Fierro (1990) que define la personalidad como un conjunto de procesos y de sistemas comportamentales, estrechamente relacionados entre sí, y que principalmente se caracteriza por los siguientes elementos: el hecho de que, en la misma o en parecida situación, individuos distintos reaccionen y se comporten de manera diferente; el fenómeno, complementario al anterior, de que en momentos y en situaciones diferentes, las personas manifiestan algún género de regularidad y estabilidad en su manera de conducirse; la realidad de la unidad del sujeto de conducta en sus distintas actividades psicológicas y de comportamiento; el hecho de que este sujeto es verdaderamente agente activo, y no sólo reactivo frente a la estimulación o presión externa. En síntesis, la personalidad se caracteriza por fenómenos cambiantes, no estáticos y por ser un proceso evolutivo. Es más, numerosos estudios han confirmado que la adolescencia no altera, por lo general, el desarrollo de la personalidad, sino que esta procede de una manera continua a través de la adolescencia hasta llegar a la edad adulta.

1.1. LA PERSONALIDAD EN LA EDAD DE TRANSICIÓN

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de transición de la infancia a la adultez, es un momento de recapitulación del pasado y de preparación para determinados temas vitales como son la identidad personal, el grupo de amigos, los valores, la sexualidad, la experimentación de nuevos roles, etc.

Algunas investigaciones destacan como características comunes de la personalidad adolescente las siguientes: atrevido y aventurero; idealista y optimista; liberal; crítico con la situación actual de las cosas; deseo de ser adulto pero le incomoda la idea de ser viejo algún día; y aceptación mayor que los adultos de las acciones que violan las expectativas sociales con respecto a la conducta social apropiada a la edad.

Ahora bien, estas características de la personalidad adolescente, se hallan en gran medida determinadas por la cultura y por los ritos de transición de la sociedad en que se vive. En nuestra cultura occidental, el adolescente es considerado como una persona madura y por consiguiente se espera que asuma ciertas obligaciones y responsabilidades. Pero al mismo tiempo, en algunos aspectos, se le considera inmaduro todavía. Por ejemplo, la sociedad reconoce que sexualmente es maduro, pero cree que es inmaduro para la actividad sexual. Esta situación y otras, conlleva que el/la adolescente a menudo sea objeto a menudo de expectativas sociales contradictorias.

1.2. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

El concepto de identidad personal difiere de un campo de estudio a otro. Desde el campo de la Psicología recogemos la definición propuesta por Erikson (1968) según el cual, la identidad implica un sentido de continuidad y coherencia del yo a lo largo del tiempo, es decir, de ser la misma persona del pasado que se recuerda, del presente que se vive y del futuro que se espera.

Para este autor hay una serie de estadios de identidad por los cuales atraviesa un individuo. Por ejemplo, destaca que la edad escolar se caracteriza por la laboriosidad e identificación con las tareas “*yo soy lo que puedo aprender para realizar*”. Sin embargo, la adolescencia viene marcada por la identidad propiamente dicha frente a la confusión de la identidad. Esta situación se produce debido a una serie de factores como son: la falta de sincronización de los distintos procesos de desarrollo en curso, unos más constantes (fisiológicos), otros más variables (intelectuales, morales, afectivos, sociales); las presiones de la sociedad para que el adolescente madure hacia la condición adulta sin proporcionar los medios efectivos para su consecución y la naturaleza poco realista de las expectativas forjadas en la fase preadolescente. Pero además, el adolescente se observa y juzga a sí mismo a la luz de cómo percibe que le juzgan los demás, se compara con ellos y se contrasta con el patrón de algunos criterios de valor para él significativos. Todos estos juicios se pueden manifestar o no y son juicios con inevitables connotaciones afectivas, que dan lugar en el adolescente a una **crisis de identidad**.

La formación de la identidad en la adolescencia puede explicarse en función de una serie de pasos regulares conocidos como **estados de identidad**. Por lo general, la adolescencia empieza con un estado que Erikson denomina de *identidad difusa*. Esta identidad implica que los adolescentes habiendo o no pasado por un periodo de toma de decisiones, siguen indecisos sin situarse en una dirección vocacional, ideológica e interpersonal. Otro estado en la adolescencia es el de *moratoria*, que supone que los adolescentes se encuentran atrapados en plena crisis de identidad, en debate con cuestiones

ideológicas o vitales, en situaciones de indecisión en la que exploran alternativas activamente pero todavía han de establecer compromisos firmes y se aplazan decisiones finales durante un período de incertidumbre activa. Esta situación puede suponer que o bien escogen entre continuar con la incertidumbre, regresando a un estado de identidad difusa en el que dejan a un lado los pensamientos sobre elecciones y compromisos, u optar por lo que Erikson denomina *identidad prestada*. En este caso, la persona está comprometida pero se agarra a una serie de creencias y posiciones normalmente impuestas o sugeridas por otros, sin haber emprendido nunca ningún proceso para considerar otras alternativas. Por último, los adolescentes que tras un período de crisis, se han encaminado con compromisos firmes hacia metas interpersonales, vocacionales e ideológicas bien definidas, se encuentran en el estado que Erikson señala como *logro de la identidad*.

No obstante, los patrones de formación de la identidad no deben ser entendidos como un estado global en el sujeto, puede ser posible que en un mismo sujeto aparezcan diferentes estados en función de las actitudes ideológicas, ocupacionales e interpersonales que presente. Aunque el logro de un sentido de identidad llega a ser la tarea evolutiva principal de la adolescencia, el logro evolutivo individual de esta crisis depende de circunstancias personales, sociales e históricas que o bien facilitan o bien hacen difícil adherirse a un determinado estilo de vida e identidad personal.

1.3. EL CONCEPTO DE SI MISMO

El concepto de sí mismo es el elemento central de la identidad personal. Habitualmente se utilizan conceptos como teoría sobre sí mismo, esquemas de sí mismo, comprensión de sí mismo o autoconcepto, cualquiera de ellos hace referencia a **un conjunto de conceptos, representaciones, de juicios descriptivos y valorativos acerca del propio sujeto**.

Algunos profesionales de la educación como por ejemplo Markus (1983) (ver Fierro, 1990) utiliza el autoconcepto como sinónimo del concepto de sí mismo y lo define como el conjunto de percepciones que un sujeto mantiene sobre sí mismo y que se va conformando a lo largo de la vida por las propias interpretaciones o percepciones de las respuestas que un individuo recibe de las otras personas. Es un autoconocimiento e implica un conjunto bastante amplio de representaciones y de procesos cognitivos autorreferidos a componentes físicos, académicos, etc.

Si estudiamos evolutivamente el autoconcepto encontramos que los niños y niñas de entre 6 y 8 años se caracterizan por describirse a sí mismos en términos físicos y de actividad y estas descripciones no son estables en el tiempo. Normalmente, los atributos externos tales como la apariencia física son las claves que utilizan con mayor frecuencia para distinguirse a sí mismos de los demás.

A medida que se crece, el autoconcepto va modificándose y ganando contenido de carácter psicológico y social. Entre los 9 y 12 años, los niños y niñas empiezan a describirse como personas con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás, de hecho alrededor de los 9 años los niños distinguen ya entre las características físicas y las psicológicas. El yo se describe más en términos internos y psicológicos que en base a atributos externos y físicos, también aparecen evaluaciones comparativas con implicaciones interpersonales.

Conforme se acerca a la adolescencia, el niño comienza a conceptualizar su yo en términos de sentimientos interpersonales y de la calidad de tales sentimientos. Además, las autodescripciones se realizan con mayor frecuencia utilizando conceptos más abstractos y con atributos emocionales. Son frecuentes los temas de creencias filosóficas y morales, la elección

de ideologías o diversos objetivos personales. Las contradicciones e inestabilidades están presentes en sus descripciones. Solo unos pocos años después es posible observar una transformación, no sólo en la forma en que el yo es comprendido, sino también en cómo es percibido y experimentado pasando a prestar un verdadero interés en la observación y reflexión de uno mismo.

Por su carácter práctico merece especial atención el estudio realizado por Elbaum y Vaughn en 2001 (ver Miranda y cols., 2006) en el que incluyeron los resultados de una revisión de 64 trabajos publicados entre 1975 y 1997 sobre intervenciones educativas encaminadas a mejorar el autoconcepto de los estudiantes con problemas en el aprendizaje escolar. Los trabajos fueron clasificados en 4 categorías de intervención: counseling, intervención en el ámbito académico, intervención mediada e intervención en ámbito físico. Pasamos a continuación a describir en que consiste cada una de ellas.

- Las intervenciones de counseling tienen como objetivo fundamental mejorar la autopercepción de los estudiantes mediante actividades que incluyen entrenamiento en relajación, monitoreo conductual, visualización, entrenamiento en estrategias de afrontamiento, entrenamiento en habilidades de comunicación, y biblioterapia (e.g., lectura y discusión de historias en las que se plantean situaciones similares a las del objeto de la intervención).
- Las intervenciones en el ámbito académico no están encaminadas directamente a mejorar la autoestima, sino a mejorar las habilidades académicas de los alumnos a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas, o de metodologías educativas como tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, y aprendizaje con ayuda del ordenador.
- Las intervenciones mediadas se distinguen por no ser implementadas directamente sobre los alumnos, sino que están encaminadas a enseñar a padres y profesores a adaptar sus conductas para conseguir un efecto positivo en el autoconcepto de los alumnos.
- Las intervenciones en el dominio físico incluyen actividades físicas sobre baile, juegos físicos, y programas sobre habilidades motrices, cuyo objetivo es mejorar el autoconcepto físico de los alumnos.

Los resultados del estudio indicaron que, en general, las intervenciones tenían un efecto moderado sobre el autoconcepto, derivándose asimismo conclusiones sobre los determinantes del éxito de los tratamientos. En primer lugar, todos los tratamientos resultaron más efectivos en adolescentes jóvenes que en alumnos de primaria. En segundo lugar, en los alumnos de primaria las intervenciones más eficaces fueron las del dominio académico, mientras que en secundaria, el counseling resultó ser el tratamiento más efectivo. Por último, el autoconcepto académico fue la dimensión del autoconcepto en la que los tratamientos producían más mejora (excepto los tratamientos del dominio físico, cuyo efecto se limitaba a la dimensión física del autoconcepto).

En resumen, resulta trascendental para la planificación de las intervenciones delimitar el perfil que presentan los distintos componentes del autoconcepto. De hecho, los estudiantes con autopercepciones académicas bajas pero que tienen niveles medios e incluso elevados de autoconcepto en otros dominios, posiblemente se beneficien más de intervenciones académicas, mientras que aquellos que exhiben bajas autopercepciones sociales o generales probablemente van a beneficiarse más de intervenciones que incluyan counseling individual o en grupo (Miranda y cols., 2006).

1.4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA MADURACIÓN SEXUAL

Como se ha descrito en el capítulo anterior, la pubertad es un hecho fisiológico y transcultural ligado a cambios biológicos y físicos. Es un momento importante de cambios

corporales relacionados con el crecimiento del cuerpo, el timbre de la voz, la fuerza física, la aparición del vello, la mayor prominencia de los caracteres sexuales, las nuevas sensaciones ahora posibles en relación con el sexo, etc. En este sentido, algunas investigaciones señalan que los aspectos principales de la representación del cuerpo adolescente son: la eficiencia física y el atractivo corporal y que ambos se relacionan estrechamente con otros aspectos no menos importantes de índole psicoafectiva como son el autoconcepto y la autoestima.

El comportamiento sexual comienza mucho antes que la pubertad, pero el desarrollo puberal inaugura la posibilidad de determinados comportamientos y experiencias asociados a la conciencia biológica y emocional del sexo opuesto, al inicio de la atracción sexual y a la copulación en sentido pleno. Al principio, la maduración sexual se centra en los cambios corporales y sucesos observables que tienen lugar en la adolescencia. Gradualmente, los adolescentes se muestran atraídos no sólo por su propio desarrollo y el de los otros sino por el sexo opuesto y quedan fascinados con los hechos básicos de la reproducción humana y de las relaciones sexuales (Rice, 1997).

La edad de inicio en las relaciones sexuales varía de un adolescente a otro y depende de factores como: el género, la educación, la estructura psicológica, las relaciones familiares y la madurez biológica. Por ejemplo, algunas investigaciones indican que los adolescentes buenos estudiantes inician su vida sexual a mayor edad, mientras que aquellos que tienen fracaso en los estudios medios la inician antes. Quizá los adolescentes que no se desenvuelven bien en la escuela se entregan antes a las actividades sexuales como una forma de satisfacer sus necesidades de éxito (Craig, 1997).

Las relaciones heterosexuales no completas de los adolescentes no suelen ser consideradas como problemáticas. Les gusta la curiosidad sexual, los rituales de la cita, el encuentro, las salidas y pasan mucho tiempo hablando de ello. Actualmente la mujer llega al matrimonio con tanta experiencia como el hombre. Las actitudes de los padres son variadas, pero cuanto más severos sean en el enjuiciamiento y en el trato más se vivirá el sexo como gesto de autoafirmación, de rebeldía. La educación sexual ha de incluir un aprendizaje de los nuevos sentimientos propios de la edad y del modo de comportarse con ellos.

Con el propósito de profundizar en la comprensión del contenido de este apartado presentamos la visualización de un documental (*viaje al cuerpo humano: la pubertad*) que trata sobre la revolución biológica de 4 años y cómo ésta afecta al cuerpo y a la mente hasta llegar a ser sexualmente maduros.

2. EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

2.1. LOS ADOLESCENTES Y LA FAMILIA

Los cambios de índole psicoafectiva y social en la adolescencia se encuentran a la base de la necesidad de adquirir autonomía e independencia y de construir la propia identidad. El logro de la independencia implica un replanteamiento de las relaciones de los adolescentes con sus padres dirigido a construir mayor libertad y flexibilidad. Estos cambios suelen provocar tensión y ansiedad, ya que los padres muchas veces se resisten a cambiar reglas familiares que han funcionado bien en el pasado, mientras que los adolescentes desean cambiar precipitadamente todas las reglas: quieren más libertad para tomar decisiones sobre su apariencia, su vida social, hábitos de alimentación, programas de televisión, etc.

La forma en que los padres se relacionan con sus hijos afecta de modo radical al paso de adolescente a adulto. Sus interacciones deben considerarse en el contexto de un sistema familiar dinámico, en el que los cambios en la conducta de uno de sus miembros influyen en todos los demás y viceversa. Como la adolescencia es un tiempo de transformaciones grandes

y a menudo drásticas, la familia como sistema social también se modifica, lo mismo que la comunicación intergeneracional.

Los adolescentes están muy influenciados por su familia, aun cuando los viejos lazos están tensos en algunas circunstancias. De hecho, las encuestas revelan dificultades graves en apenas un 15 a un 20% de las familias y que estas se producen con más frecuencia en la primera adolescencia. La mayoría de los conflictos se centran en los quehaceres domésticos, los horarios de vuelta a casa, las citas, las calificaciones, la apariencia personal y los hábitos alimentarios. Son más bien escasos los conflictos por temas relacionados con los valores fundamentales, políticos, religiosos y sexuales (Hill, 1987). Estas últimas cuestiones suelen aparecer en la adolescencia tardía y provocan discusiones y riñas de poca envergadura.

Sus formas de funcionamiento, las relaciones e interacciones y los vínculos que en el adolescente se han establecido a lo largo del desarrollo, tendrán una influencia importante en este periodo. A pesar de que la orientación social primaria del adolescente se desplaza hacia los iguales, el núcleo familiar puede favorecer o retrasar el paso de niño a adulto y ayudar a hacer más difícil el proceso de integración social. La cuestión de que padres e hijos discrepen no es tan grave ni preocupante como que no se logre resolver tales discrepancias mediante el diálogo, la negociación y el compromiso. El afrontamiento del conflicto, no su evitación o su aparente eliminación mediante la sumisión de alguna de las partes, favorece el desarrollo psicosocial y fomenta los vínculos positivos (Miranda y Pérez, 2005).

2.1.1. Tipologías de estilos parentales

El afecto y el control han sido dos dimensiones básicas que tradicionalmente se han tenido en cuenta a la hora de hablar de las diferentes prácticas educativas (ver Miranda y Pérez, 2005).

El afecto supone la capacidad de percibir y responder coherentemente a las demandas del hijo, crear un clima emocional estable y mantener formas de interacción armónicas. En la adolescencia, los hijos siguen necesitando que sus padres se muestren cercanos, comunicativos y les ofrezcan apoyo emocional para afrontar el desafío de sus tareas evolutivas. Así, los adolescentes en cuyas familias impera este clima afectivo tienden a mostrar un mejor ajuste y desarrollo psicosocial, niveles más altos de autoestima, confianza en sí mismos, bienestar psicológico, mayor competencia conductual y académica; suelen ser más receptivos a la socialización paterna y presentan en menor medida problemas de conducta que aquellos que han crecido en un clima emocional menos cálido.

Atendiendo al control, existe una mayor discrepancia respecto a los resultados que se producen en la adolescencia, posiblemente por cuestiones metodológicas de investigación. Pero aún así, en general, la evidencia indica una relación directa entre esta dimensión y mayor ajuste escolar y menor implicación en actividades antisociales y delictivas (Jacobson y Crockett, 2000). Pero el grado de control ejercido por los padres es un factor decisivo ya que, cuando el control es excesivamente restrictivo o coercitivo, pueden aparecer problemas de conducta.

Numerosas investigaciones combinando el control y el afecto señalan que existen tres tipologías de estilos parentales (ver tipología de Baumrind, 1967). Pasamos a continuación a describir cada una de ellas y cómo afectan al desarrollo de sus hijos.

En primer lugar, estarían las familias con una estructura de **participación democrática**. Los padres, aunque receptivos y exigentes, ejercen un control moderado, flexible y razonable con sus hijos. Los adolescentes en esta situación, suelen tener seguridad y confianza en sí mismos, alcanzan grados elevados de autonomía y responsabilidad, su autoestima es positiva y se muestran equilibrados emocionalmente. En general, los padres

parten de la aceptación de sus hijos, se comunican con ellos, les animan a emprender progresivamente el camino hacia la autonomía y, aunque asumiendo el control, no lo ejercen de una forma arbitraria, lo van cediendo en la medida en que consideran que sus hijos están en condiciones de asumirlo.

En segundo lugar, se encuentra la estructura familiar de tipo **autoritario**. Los padres en estos casos suelen ser poco receptivos y muy exigentes, ejercen un control rígido y a veces, arbitrario en sus hijos. Los adolescentes de estas familias suelen tener poca seguridad y confianza en sí mismos, son menos autónomos y responsables y se muestran poco equilibrados emocionalmente. La actuación de los padres dificulta la comunicación y no ayuda al adolescente a que piense y actúe independientemente. Esto puede provocar actitudes conflictivas de miedo, rechazo y rebeldía, así como mayores dificultades para acceder a la autonomía.

Por último, otro tipo de estructura familiar es la **permissiva**. Los padres suelen ser receptivos y poco exigentes, ejercen muy poco control sobre la vida de sus hijos. La excesiva indulgencia y permisividad puede dificultar que los adolescentes se adapten a situaciones distintas de las que conocen en su familia. Son adolescentes que muestran una alta autoestima de sí mismos, pero se sienten inseguros ante las situaciones sociales que no se ajustan a lo que conocen. La carencia de unas reglas y normas mínimamente estables dentro de su familia, que les sirva como referencia para contrastarlas con las de otras situaciones, parece que repercute de forma negativa en las nuevas relaciones sociales en las que participan. Todo ello no contribuye a favorecer el camino hacia la autonomía.

Como se puede ver en la tabla de abajo, años más tarde, Maccoby & Martin (1983) ampliaron a cuatro las tipologías propuestas por Diana Baumrind, añadiendo la categoría de *negligente*. Este estilo se caracteriza fundamentalmente por:

- No existen normas o no se aplican.
- Mucha flexibilidad en horarios y rutinas.
- Evitación de conflictos, dejar hacer.
- Delegan en otros la educación de los niños.
- Ni se premia ni se castiga: indiferencia.
- No hay modelos de referencia.

El *estilo negligente* provoca consecuencias negativas en el desarrollo del niño como por ejemplo: inseguridad, falta de confianza en sí mismo, bajo rendimiento escolar, baja tolerancia a la frustración, cambios frecuentes de humor, etc.

A pesar de que las investigaciones señalan que el estilo democrático fomenta el bienestar y el desarrollo óptimo del adolescente, sería aventurado concluir que éste estilo parental es el único que determina un buen desarrollo. El proceso de socialización adolescente se caracteriza por la interacción de factores internos y externos al propio sistema familiar.

Tipología de estilos parentales según Baumrind (1967)

BAUMRIND, 1967	ATRIBUTOS Y PRÁCTICAS PARENTALES
Estilo Autoritativo	--Demandas madurativas (expectativas de madurez). --Atención, e interés hacia el niño. --Estilo comunicativo efectivo y bidireccional --Crianza o cuidado afectivo --Control autoritativo (niveles mediados)

Estilo Autoritario	--Indiferencia, poco atentos a las iniciativas infantiles. --Menor demanda madurativa (pobres expectativas de madurez) --Comunicación menos efectiva e unidireccional --Menor acto de crianza o cuidado afectivo --Control autoritario (niveles altos)
Estilo Permisivo	--Menor demanda madurativa (pobres expectativas de madurez) --Comunicación poco efectiva y unidireccional --Menor crianza o cuidado afectivo --Control permisivo-control laxo (niveles bajos)

Tipología de estilos parentales según Maccoby & Martin (1983)

	CONTROL +	CONTROL -
AFECTO +	Democrático	Permisivo
AFECTO -	Autoritario	Negligente

2.1.2. Orientaciones para favorecer la comunicación familiar

Algunos problemas de diálogo familiar a veces derivan de la escasa capacidad que tienen los padres y adolescentes para comunicar sus sentimientos y necesidades. Un interesante estudio realizado por Williamson y Campbell (1985) recoge la mayoría de las manifestaciones que los jóvenes desean y necesitan que hagan sus padres: “*Que nos traten como gente grande y no como niños*”, “*Que tengan fe en que haremos lo correcto*”, “*Que nos amen y nos acepten como somos*”, “*Que nos permitan hablar con ellos*”, “*Que nos escuchen y traten de comprendernos*”, “*Que se interesen por nosotros*”, “*Que nos orienten*”, “*Que sean divertidos y que tengan sentido del humor*”, “*Que nos hagan sentir orgullosos de ellos*”. Pero además, muchos padres se quejan de que sus hijos adolescentes jamás los escuchan, mientras que los adolescentes afirman que sus padres les dan sermones sobre algunos temas en lugar de discutirlos con ellos. En este sentido, recogemos algunas recomendaciones propuestas por González y Murgi (1994) y Miranda y Pérez (2005) que pueden servir para orientar la actuación comunicativa de los padres y adolescentes en el seno familiar:

1. Conocer las características de la adolescencia, desterrando mitos y prejuicios e informarse de las necesidades, cambios y riesgos que realmente cabe esperar en los hijos.
2. El diálogo no es una conversación esporádica, sino un ambiente donde se debe respirar oxígeno. Intentar escoger el momento oportuno, los nervios nunca son buenos consejeros.

3. Para hablar se necesita tiempo. No existe un equivalente económico del afecto ni de la proximidad. Es importante, lograr espacios de tiempo compartido, realizar actividades placenteras juntos y hablar abierta y respetuosamente.
4. Saber estar en silencio es importante para hablar. La llave de saber escuchar es intentar comprender los puntos de vista del otro.
5. Estimular la expresión de sentimientos. Reconocer que nos hemos equivocado y pedir disculpas a los otros, también enseña a los hijos.
6. No infravalorar la importancia de los problemas de los hijos.
7. Huir en las conversaciones de todo aquello que parezca un interrogatorio intempestivo o una curiosidad de la vida privada de los hijos. Evitar también poner ejemplos de la juventud.
8. Tratar de proponer metas y no de imponerlas. Pero sin renunciar a ofrecer apoyo y exigencia. Dialogar no es ceder en la responsabilidad como padres.
9. Procurar mantener el difícil equilibrio entre la libertad y la responsabilidad. Finalmente, recordar que necesitamos una buena dosis de paciencia y de sentido del humor, pues un adulto no se hace en un día.

2.2. LOS ADOLESCENTES, LOS COMPAÑEROS Y LA AMISTAD

Los niños pequeños se caracterizan por una inmadurez emocional y por el egocentrismo que les limita en el conocimiento del grado de comprensión y de apoyo recíprocos que pueden proporcionarse unos a otros. Así hasta los 9 o 10 años las amistades tienden a ser relativamente superficiales y efímeras. A partir de entonces, las amistades preadolescentes, aunque más duraderas que las de los niños pequeños, se caracterizan en gran parte por *actividades compartidas*. Los jóvenes comienzan a iniciar relaciones más completas, estables y centradas en el otro que antes, a menudo en forma de lo que se conoce como “colegas”. Desde este momento, las relaciones de colegas son relaciones íntimas que muchos jóvenes forman durante la preadolescencia con una sola persona, por lo general de la misma edad, género y raza. Los colegas preadolescentes se convierten en amigos inseparables y pasan la mayor parte del tiempo juntos compartiendo en exclusiva sus esperanzas y temores más íntimos. Estas amistades íntimas están relacionadas con ser capaz de comprender y de cuidar verdaderamente de otras personas y de estar dispuesto a ello.

A medida que los jóvenes superan la pubertad y llegan a la adolescencia temprana, las amistades íntimas que han comenzado a formar en la preadolescencia se convierten en una parte aún más importante de su existencia, principalmente por dos razones. En primer lugar, debido a las muchas experiencias potencialmente desconcertantes de su vida, como son los cambios puberales en sus cuerpos y las exigencias sociales y académicas, llevándoles a la necesidad de hablar cosas personales con los amigos más íntimos y de confianza. En segundo lugar, al tiempo que aumenta la necesidad de discutir preocupaciones íntimas, disminuye la disponibilidad de los padres de escuchar y responder a estas inquietudes. Pero además, cabe añadir la percepción sesgada en los adolescentes de dar por supuesto, sin preguntar, que sus padres van a mostrarse insensibles o poco comprensivos ante sus asuntos. Por ello, no sorprende que incluso en familias unidas por el afecto, los adolescentes sienten una necesidad creciente de tener amigos íntimos. En este caso, las amistades adolescentes se caracterizan por *actitudes compartidas*.

2.2.1. Evolución de la estructura de grupo

Las investigaciones relacionadas con el desarrollo adolescente indican que la estructura del grupo adolescente va cambiando a lo largo de este periodo. Según Dunphy

(1963), al inicio de la adolescencia empiezan a formarse grupos unisexuales, normalmente compuestos por compañeros o compañeras del centro escolar. La característica esencial para poder pertenecer al grupo es la conformidad en actividades de ocio, vestido y determinadas actitudes o expresión de los valores frente a la realidad. Las relaciones de amistad surgen dentro de estos grupos y a menudo presentan actitudes superficiales por los demás y hostilidad hacia el sexo opuesto

Un segundo estadio implica la apertura del grupo inicial a otro de características similares, estableciendo de este modo relaciones más amplias e intergrupales. Un tercer estadio, supone la formación de grupos heterosexuales que se consiguen porque algunos miembros, considerados líderes, comienzan a eliminar las restricciones unisexuales impuestas al principio. Suelen ser estos líderes los que impulsan a los otros miembros a que establezcan las relaciones heterosexuales. El cuarto estadio se caracteriza porque los grupos ya son completamente heterosexuales, se unen porque tienen intereses comunes y comparten valores y aficiones. Por último, los grupos se suelen desintegrar y se forman parejas libremente escogidas.

Las contradicciones entre los valores del grupo y los de la familia suelen afectar a aspectos superficiales como el modo de vestir, las aficiones y gustos o estilo general de vida, pero no tanto a las opciones y valores decisivos. Por lo general, el adolescente observa el criterio de los padres, con preferencia al de los compañeros en materias que atañen a su futuro, mientras sigue más a los compañeros en opciones del presente, en la realización de sus deseos y necesidades actuales.

2.2.2. La amistad

Durante la adolescencia la amistad tiene una función estratégica. La amistad es un factor relevante en la socialización de los adolescentes. Puede ser un medio para aprender habilidades sociales y juega un papel central en la búsqueda del adolescente del conocimiento y la definición de sí mismo. La amistad también es importante para lograr la emancipación de los padres, el establecimiento de relaciones heterosexuales y la afirmación de la identidad. Es más, carecer de amigos o tener con éstos relaciones conflictivas predice posteriores problemas psicológicos (Claes, 1992).

En esta etapa los sujetos poseen una madurez cognitiva que les permite pensar de forma abstracta y resolver conflictos de un modo mucho más crítico. Normalmente, las habilidades y las interacciones sociales se desarrollan al mismo tiempo, dando lugar a una mayor capacidad de empatía que provoca ligeros aumentos en la reciprocidad de amistad. La aparición de las relaciones de colegas como un patrón de amistad de mayor implicación, exclusividad y estabilidad, marcan el principio de una serie de cambios en las relaciones sociales que se desarrollan durante esta etapa.

Los adolescentes entienden por comunicación: hablar, chatear, contar, enviar y recibir, compartir ideas, escuchar, aunque no sólo se restringe el término exclusivamente a una función instrumental y conductual, también incluye muchas referencias a ideas relacionadas con encuentro con gente, compartir ideas, trabajar sobre un tema, dar consejos, hablar sobre los problemas, etc. Los adolescentes destacan como cualidades prototípicas de un buen comunicador: *“saber escuchar”*, *“ser un orador habilidoso”*, *“ser un confidente franco y sincero”* y *“ser una persona amable”* entre otras, no olvidando que estas cualidades se encuentran inscritas dentro de un contexto mediatizado ideológica y relacionalmente. Cuando la relación es más estrecha se comparten sentimientos y pensamientos más íntimos y personales apoyados en la confidencialidad, por ello, no es de extrañar que confiesen sus

defectos, patinazos, miedos o la propia desconfianza en sí mismos, a sus compañeros/as más íntimos (Peris y García (2002).

Según un estudio meta-analítico realizado recientemente por Laursen, Finkelstein y Townsend (2001), los adolescentes resuelven los conflictos más con la negociación que con la coacción, de manera que solventan las diferencias de forma mutuamente beneficiosa y esperan ayudar y recibir ayuda antes que aprovecharse de los amigos o que éstos se aprovechen de ellos. A medida que incrementa la edad aumenta la resolución de conflictos a través de la negociación. Sin embargo, esta estrategia dominante está vinculada a la relación con los amigos y compañeros, no ocurriendo lo mismo en la relación con los hermanos o conocidos.

No obstante, la fuente de mayor influencia sobre la conducta adolescente varía según el asunto que se considere. Generalmente, la búsqueda de su identidad en relación con sus iguales y con los adultos suele ir asociada a una actitud de rebeldía y oposición que en estas edades sienten necesaria para su afirmación personal. Es más probable que los adolescentes escuchen a sus padres y profesores en cuestiones de moralidad, educativas y laborales y que sean más susceptibles de escuchar a sus compañeros/as en asuntos relacionados con elegir amigos, controlar las relaciones con los compañeros/as o pasar el tiempo libre.

Algunos estudios realizados en adolescentes han analizado qué tipos de acontecimientos pueden provocar conflictos que alteren sus amistades. Lo que mencionan con más frecuencia tanto los chicos como las chicas son los actos poco dignos de confianza, como que uno no guarde un secreto, rompa una promesa, mienta, meta al otro en un lío, etc. Para las chicas, la segunda fuente de conflicto es la falta de atención suficiente, como por ejemplo, cuando tu amiga no te llama. Para los chicos, el segundo acontecimiento desagradable son los actos poco respetuosos, como que el amigo sea grosero, te ponga verde, etc. La tercera cuestión más citada son los actos poco respetuosos entre las chicas y la falta de atención suficiente entre los chicos. La cuarta fuente de conflicto, para ambos, son las conductas inaceptables, como ser taciturno, vanidoso u obstinado.

En resumen, los adolescentes de hoy manifiestan que para que exista una relación de amistad verdadera se deben dar cuatro grandes características: la confianza, la sinceridad, la fidelidad o lealtad y la reciprocidad, tanto para los momentos agradables como desagradables. No obstante, tener amigos se considera un importante logro social y la aceptación social y el grado en que son queridos por sus amigos es un importante índice de ajuste y de adaptación actual y futura.

2.3. LOS VALORES EN LA ADOLESCENCIA

Desde una aproximación filosófica y sociológica, se entiende por valores las definiciones de lo bueno y lo malo, de lo aceptable y lo rechazable, de lo admitido y de lo prohibido, de lo que hay que hacer y de lo que hay que evitar (Elzo, 1998). A pesar de que esta definición es bastante genérica, se pone en marcha cuando se incorpora al contenido de las actitudes individuales y surgen las manifestaciones conductuales. Por lo tanto, es un criterio de acción social al cual se adhiere uno de forma más emocional que racional y que no es puesto en duda a corto plazo. Siguiendo la distinción propuesta por Rokeach, pueden aparecer valores individuales o colectivos, según el sujeto personal que adopta tales valores. También se puede hablar de valores finalistas entendidos como objetivos a alcanzar o metas a perseguir y de valores instrumentales que implican procedimientos o medios para alcanzar tales objetivos o metas.

Según Hoffman, Paris y Hall (1996) construir y reconsiderar un sistema de valores supone un progreso que ocurre de tres formas diferentes y superpuestas. La primera, es la

inhibición basada en la ansiedad, la conducta aceptada por la sociedad que está inducida por el miedo al castigo. Los niños aprenden a asociar el castigo de manos de sus padres y de otros. Al final, dominan su miedo al castigo absteniéndose del acto prohibido e internalizando las reglas. La segunda, hace referencia a la habilidad cognoscitiva que permite una *preocupación basada en la empatía* (imaginar cómo se siente el otro) así como la forma en que la propia conducta puede alterar sus estados interiores. Por último, los adolescentes experimentan el desarrollo moral ejerciendo el *pensamiento operacional formal* que permite probar hipótesis, examinar la información y reformar conceptos. Estas tres formas de crecimiento moral no son etapas cronológicas ni se excluyen unas a otras. Según Hoffman, Paris y Hall (1996), por lo común coexisten en el adulto, pero, en la adolescencia, su importancia puede variar.

Antes de la adolescencia, los niños carecen de la habilidad cognoscitiva para construir un sistema de valores propios, para razonar de lo particular a lo general, para servirse de la lógica condicional y para pensar en el futuro. Ahora bien, en el periodo de la adolescencia el pensamiento formal, permite la exploración personal, construir ideales, valores y actitudes, comparando las diferentes alternativas y seleccionando unos valores y opiniones determinados.

La emancipación de la familia, la aguda conciencia de sí mismo en un autoconcepto explícito, el comienzo de un período de transición a la vida adulta, el proceso de ajuste a las nuevas demandas sociales, son fenómenos todos ellos que se asocian con el hecho de que el adolescente adopta valores.

El estudio del análisis de los valores entre los adolescentes españoles ha sido más bien escaso. No obstante, Elzo (1998) realiza un trabajo descriptivo donde recoge los valores dominantes de la juventud española actual. Entre ellos destacan los siguientes:

1. El Individualismo teñido de búsqueda de autonomía.
2. La aceptación del pluralismo y la actitud tolerante ante el diferente, aunque, es frecuente la indiferencia por el distinto con tal de que no me moleste.
3. El presentismo, la dificultad de proyectarse en el futuro así como la necesidad de vivir el presente a tope.
4. Una actitud básicamente pacifista
5. Una gran inseguridad muy en consonancia con su presentismo y ante la percepción de un futuro incierto y oscuro.
6. La aceptación de la familia como espacio de convivencia buscada y, en gran medida correspondida.
7. La ausencia de límites, representada por una adolescencia abierta a toda suerte de sensaciones con aceptación del riesgo festivo y con una gran dificultad para admitir cualquier tipo de límite.
8. Una concepción utilitarista del trabajo, que se les aparece, casi exclusivamente, como un medio de inserción en la sociedad y no como medio de realización personal.
9. Supervaloración de la emoción sobre la mera razón.
10. Disonancia entre los valores finalistas e instrumentalistas que con graduaciones muy diversas los adolescentes invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas, al par que presentan, grandes faltas en los valores instrumentalistas.

Los jóvenes en general, no priorizan por igual todos los valores reseñados, lo cual indica que no son puros. Es más, haciendo una reflexión general sobre los valores dominantes en las generaciones adultas, podemos concluir que no existe un gran desajuste generacional, parece ser que los valores de los adolescentes apenas se diferencian de los valores dominantes en la población adulta y que las diferencias vengan marcadas por el grado de importancia pero no por su naturaleza.

3. EL DESARROLLO MORAL

El libro de obligada referencia para el estudio del desarrollo moral del niño es el libro de PIAGET titulado “Le Jugement moral chez l’enfant”. PIAGET concibe la *moralidad* como el respeto del individuo por las reglas sociales y por la justicia fundamentadas en la reciprocidad e igualdad entre los individuos. PIAGET estudia los juicios de los niños ante “*dilemas*” sobre situaciones, mentiras y robos.

Distingue entre:

- El realismo moral o de **responsabilidad objetiva**: las respuestas dadas por los niños valoran que debe ser más castigada la niña que ha hecho el agujero más grande en el vestido (solo tienen en cuenta el resultado del daño y no la intencionalidad).
- La **responsabilidad subjetiva**: Tiene lugar en un nivel superior de desarrollo moral. Las respuestas consideran la intencionalidad como elemento determinante.

En base a los conceptos anteriores distingue dos etapas en el desarrollo moral:

1. Moral heterónoma o de realismo moral (hasta 7/8 años):

- La autoridad viene impuesta del exterior
- Reglas como cosas reales e indestructibles.
- Juzgan la moralidad de un acto por sus consecuencias (responsabilidad objetiva).

2. Moral autónoma o de relativismo moral (a partir de los 8 años):

- Interiorización de las normas.
- Las normas han sido creadas por las personas (pueden cambiar).
- No hay bueno ni malo en términos absolutos.
- La moralidad no depende de las consecuencias sino de la intención (responsabilidad subjetiva).

KOHLBERG estudió mediante métodos longitudinales el juicio moral de niños adolescentes y adultos. Este autor estableció 3 niveles (subdivididos a su vez en dos estadios) de desarrollo de la moralidad, en función de la relación del individuo con las reglas y demandas de la sociedad:

- Nivel I. **Preconvencional**: Las reglas y normas sociales son exteriores al individuo e impuestas por el entorno.
 - Estadio 1. Se respetan las normas por miedo al castigo.
 - Estadio 2. Se respetan por egoísmo personal.
- Nivel II. **Convencional**: Se caracteriza por la interiorización por parte del individuo de las normas sociales exteriores, pero no hay una vinculación directa por parte del razonamiento del individuo entre esas normas y los criterios que pueden derivarse de principios universales de los derechos del hombre.
 - Estadio 1. Las normas se respetan para agradar y ser aceptados.
 - Estadio 2. Convencimiento de cumplir las normas socialmente establecidas.
- Nivel III. **Postconvencional**: Relatividad de las normas. Existe vinculación entre el razonamiento del individuo y los principios universales de los derechos del hombre.
 - Estadio 1. Existen derechos consensuados por la sociedad que son prioritarios a las normas.
 - Estadio 2. Por encima de todo están los principios éticos universales (Gandhi, M. Luter King, etc.)

Bibliografía

- Claes, M.E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, pp. 39-55.
- Craig, G.J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México; Prentice-Hall.
- Elbaum, B. y Vaughn, Sh. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101, pp. 303-329.
- Elzo, J. (1998). *Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país*. Ponencia presentada en el VIII congreso de INFAD. Pamplona.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 327-346). Madrid; Alianza.
- González, M^aG. y Murgi, M^aJ. (1994). *Programes formatius de pares i mares d'alumnes*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.
- Hill, J.P. (1987). Research on adolescents and their families past and present. *New Directions for Child Development*, 37, pp. 13-32.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid; McGraw-Hill.
- Larsen, B., Finkelstein, B.D. y Townsend, N. (2001). A Developmental Meta-analysis of Peer Conflict Resolution. *Developmental Review*, 21, pp. 423-449.
- Miranda, A. García, R. Marco, R. y Rosel, J. (2006). The role of the Metacognitive beliefs System in Learning Disabilities in Mathematics. En A. Desoete y M. Veenman (Ed.), *Metacognition in Mathematics Education*. Hauppauge NY: Nova Science Publishers.
- Miranda, A. y Pérez, J. (2005). *Socialización familiar, pese a todo*. Libro de Ponencias del Congreso ser adolescente hoy (pp. 339- 350). Madrid.
- Peris, R. y García, R. (2002). Comunicación en el aula: procesos de persuasión y asertividad. En R.A. Clemente y J.E. Adrián (coord.), *Convivencia escolar: procesos de mediación y conflicto en Educación Secundaria*. Generalitat Valenciana.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. Prentice Hall. México.
- Williamson J.A. y Campbell, L.P. (1985). Parents and their children comment on adolescence. *Adolescence*, 20, pp. 745-748.