

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA  
EDUCACIÓN

DISCREPANCIA ENTRE PADRES E HIJOS EN LA  
PERCEPCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y  
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA ADOLESCENTE

PALOMA ALONSO STUYCK

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 11  
d'Abril de 2005 davant un tribunal format per:

- D<sup>a</sup>. Emilia Serra Desfilis
- D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Jesús Cava Cavallero
- D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Jesús Fuentes Rebollo
- D<sup>a</sup>. Beatriz Triana Pérez
- D<sup>a</sup>. Adelina Gimeno Collado

Va ser dirigida per:  
D. Juan José Zacarés

©Copyright: Servei de Publicacions  
Paloma Alonso Stuyck

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6224-1

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

# Universidad de Valencia Facultad de Psicología



“Discrepancia entre padres e hijos  
en la percepción del funcionamiento familiar  
y desarrollo de la autonomía adolescente”.

Tesis doctoral  
Presentada por Paloma Alonso Struyck  
Dirigida por Juan José Zacarés González

Valencia, Noviembre, 2004

## ÍNDICE

### PARTE TEÓRICA

Página	Capítulo	
1		Introducción
9	1.	Enfoque Contextual-evolutivo del desarrollo
25	2	Familia y adolescencia a través del tiempo
62	3	Tareas evolutivas de la adolescencia
94	4	La tendencia madurativa como lógica del desarrollo
119	5	El desarrollo de la autonomía en la adolescencia
157	6	Autonomía adolescente y funcionamiento familiar

### PARTE EMPÍRICA

216	7	Diseño metodológico
252	8	Resultados de la investigación
299	9	Discusión y conclusiones

### ANEXOS

336		Referencias bibliográficas
351		Relación de Tablas, Figuras y Gráficos
357		Batería de cuestionarios utilizada



*...Si puedes ser amante y no esta loco de amor;  
 si consigues ser fuerte, sin dejar de ser tierno,  
 y a todos tus amigos amar como un hermano,  
 sin que ninguno te absorba.  
 Si sabes meditar, observar y conocer,  
 sin llegar nunca a destructor o escéptico;  
 y soñar, sin que el sueño te domine;  
 y pensar, sin ser sólo un pensador.  
 ... Entonces, los reyes, los dioses, la suerte y la victoria  
 serán ya para siempre tus sumisos esclavos,  
 y, lo que vale más que la gloria y los reyes:  
 ¡serás hombre, hijo mío!*

*Rudyard Kipling.*

Entonces... ¡serás Hombre, hijo mío! El reto apuntado por *Kipling*, realmente atractivo, conforma el proyecto vital de cada individuo: la *madurez*. No es fácil determinar en que consiste "*eso de la madurez*", ni cómo se accede a ella; pero sin duda una de sus características esenciales es la conducta autónoma –en el sentido de no determinada-. Cuando se alcanza, se puede decir que la persona toma las riendas de su propia vida, asume el riesgo de su libertad, las consecuencias de sus actos.

En este proceso es imprescindible superar el engaño de considerarse troquelado por factores genéticos -carga hereditaria, los *biologicismos*-, educativos -experiencias tempranas, figuras paternas, los *psicologicismos*- o ambientales -estructuras histórico-culturales, los *sociologicismos*-. Este cúmulo de tendencias que se experimentan, semeja una personal "*rosa de los vientos*" que incide sobre cada individuo contribuyendo a delimitar el plano y la dirección de la escritura; pero finalmente debe ser cada persona quien escriba su biografía.

Esas influencias que convergen durante el ciclo vital, sin duda acotan las coordenadas espacio-temporales del desarrollo evolutivo, pero no definen la existencia. Constituyen un reclamo, una llamada a tomar una *actitud* ante ellas, ejercitando la *autonomía*. Las trayectorias personales, a pesar de sus múltiples vínculos, se actualizan a través de las elecciones individuales.

Del riesgo y grandeza de la libertad humana, deriva mi *interés personal* por la *autonomía adolescente*. Me he sentido atraída por este tema al experimentar, primero en residencias de estudiantes, después en el gabinete de orientación de un colegio y actualmente en la consulta de psicología, las consecuencias de una autonomía mal asumida. Sólo desde la libertad se puede amar, siendo ésta la tarea fundamental de cualquier persona, la que le permite alcanzar su madurez, entenderse a sí misma y el sentido de su existencia.

En las residencias de estudiantes he observado el *pasotismo* de algunos adolescentes que no querían comprometer su vida, y se dedicaban a mariposear como el personaje de Peter-Pan. Esta actitud, les ha situado en desventaja en el personal balance de ganancias y pérdidas que configura la trayectoria vital.

Al gabinete de orientación del colegio llegaban magníficos *Programas de prevención*, dirigidos fundamentalmente a saber "decir NO" a la droga, tabaco, alcohol... En la raíz de todos ellos se descubría la necesidad de forjar una personalidad segura, no influenciada, *autónoma*.

Desde el ámbito clínico, es frecuente ver reflejado el funcionamiento familiar en las pequeñas disfunciones caracteriales de los adolescentes. La incidencia de una educación sobreprotectora o excesivamente permisiva, y la escasez de espacios de encuentro y comunicación entre padres e hijos, entorpecen el desarrollo psicosocial de estos últimos.

Por último mi inclinación hacia la logoterapia refuerza el interés por el tema. Víctor Frankl en los campos de concentración afianzó su convencimiento sobre la irreductibilidad de la libertad humana, entendiéndola como actitud personal ante la vida. Subraya la *responsabilidad* tanto en las actividades que la persona desarrolla (valores creativos), los encuentros y beneficios que recibe (valores vivenciales) y las adversidades que afronta (valores actitudinales). Es decir, la vida reclama de cada individuo una respuesta personal, autónoma, y es a través de ella como se descubre el sentido de la propia existencia.

Además de mi interés personal, en los estudios actuales sobre el desarrollo adolescente, se detecta una marcada preocupación por los aspectos *psicosociales* y las *relaciones familiares*.

Se plantean nuevos modelos de investigación, como los de *afrontamiento del estrés*, desde los que se revitalizan las nociones de "*tarea evolutiva*" (Bosma y Jackson, 1990), *prevención e intervención* sobre factores de riesgo (Jackson, Born y Jacob, 1997). Entre los factores protectores del desarrollo adolescente, se cita la *flexibilidad* creciente en los límites de la familia, tarea evolutiva que compete a las tres generaciones (Carter y Mc.Goldrick, 1989).

La abundante investigación sobre la adolescencia, se traduce en la riqueza de imágenes que se han empleado para describir este periodo. Estas *instantáneas*, que podrían parecer contradictorias en un primer momento, se revelan complementarias, si se entienden como las perspectivas que se obtienen de un paisaje al contemplarlo desde ángulos distintos, o graduando el "zoom" de la cámara para divisarlo progresivamente a una distancia menor.

La imagen integrada, la visión panorámica, aporta una imagen del periodo adolescente más completa y dinámica, más real.

El marco teórico empleado, el *paradigma contextual evolutivo* (que se desarrolla en el primer capítulo) permite clasificarlas bajo tres perspectivas, tal como se expone en la tabla 1.

*Tabla 1 Imágenes sobre la adolescencia clasificadas según el paradigma Contextual-Evolutivo*

Ciclo vital, lenguaje transicional	Enfoque contextual, lenguaje escénico	Experiencia vital, lenguaje narrativo
1. Puente, túnel	5. Palestra	9. Carrera de obstáculos
2. Edad de oro	6. "Laboratorio" natural	10. Periodo de incertidumbre
3. Periodo de ambivalencia	7. Momento de distorsiones.	11. Vulnerabilidad
4. Abismo generacional	8. Síndrome de inadaptación	12. Puzzle, nuevo sentido

13. Arcilla moldeada por fuerzas internas y externas, "la rosa de los vientos"

Desde la *lógica de las transiciones* se contempla la adolescencia como un periodo del ciclo vital, describiendo las vicisitudes de las posibles trayectorias adolescentes:

1. *Puente* entre la niñez y la adultez, periodo de transiciones una especie de *túnel* en el que se entra como niño y se sale como adulto.
2. *Edad de oro* plena de potencialidades, omnipresente en la cultura actual, en la que se disfrutan de los derechos de la adultez sin arrostrar los deberes.
3. *Periodo de ambivalencias*: por ejemplo la familia oscila entre el orgullo de que los hijos puedan valerse por sí mismos y la preocupación ante las consecuencias de su autonomía (Zani, 1993).
4. *Abismo generacional* entre padres e hijos, aunque señala Steinberg (1999) que los resultados empíricos indican que las relaciones familiares positivas prevalecen sobre las disruptivas.

El *prisma contextual* detalla los contenidos, describiendo en lenguaje escénico los espacios adolescentes, sus notas definitorias:

5. *Palestra* en la que se prueban las nuevas posibilidades (Archer, 1994)
6. *Laboratorio natural* para observar la respuesta a las modificaciones biológicas, psicológicas y sociales y comprender las bases de la continuidad y el cambio intraindividual, el papel de las experiencias tempranas, la plasticidad del ser humano, las conexiones entre contextos, los factores de riesgo y protección, el efecto de las intervenciones para alterar trayectorias vitales, etc. (Lerner, 1996).
7. *Momento de distorsiones* en el que se aceleran los ritmos biológicos y psicológicos y se agranda el espacio interior, como refleja el cuento de Gulliver, personaje que debe aprender a manejarse con su tamaño, mientras que pequeños hilillos liliputienses (los vínculos y anclajes de la infancia) entorpecen su tarea.
8. *Síndrome de la inadaptación* provocado por las estructuras sociales: explosión demográfica, precariedad laboral, industria de consumo adolescente, factores de riesgo... que han generado *unidades de atención al adolescente*.

Desde el prisma experiencial, la propositividad (libertad, finalidad e iniciativa características de la existencia humana) se expresa en lenguaje narrativo:

9. Diversidad de tareas evolutivas que a modo de *carrera de obstáculos* es necesario superar, resultando en ocasiones una vivencia turbulenta, y en otras serena.
10. Periodo de *incertidumbre e indefinición*. Erikson (2000) interpreta el pandillismo y la intolerancia adolescentes como defensa hacia su confusión de identidad.
11. *Vulnerabilidad* reflejada en *la fábula del bogavante* que cambia el caparazón y se queda con la sensibilidad "a flor de piel" rodeando el periodo de cierto halo de dramaticidad.
12. *Puzzle* en el que acaban de encajar los ámbitos cognitivos, afectivos y sociales, piezas hasta entonces inconexas, produciendo un "nuevo modo de mirar", el nuevo sentido, descrito en "*Emilio*" (Rousseau, 1762/1998).

Quizá la imagen del *barro moldeado por las manos del alfarero* sintetiza las anteriores, aportando "la visión panorámica" de la adolescencia. Se traduce en la actitud hacia el *triple sistema de influencias*, lo que he denominado "la rosa de los vientos" personal: *Arcilla* sometida a fuerzas internas y externas que modelarán al emergente adulto (Coleman, 1994).

El propósito del estudio se sitúa en el binomio evolutivo-educativo. En el polo evolutivo, la Psicología del Desarrollo define unos objetivos:

*"El objeto de estudio de esta disciplina es el estudio (descripción, explicación y optimización) de los fenómenos de cambio y continuidad comportamental, tanto en el plano intraindividual como interindividual, que se dan a lo largo de todo el ciclo vital y en las distintas generaciones históricas (Zacarés, 2001)*

La amplitud de tales objetivos, me impulsó a insertar el desarrollo de la autonomía adolescente en la *teoría epigenética del ciclo vital* (Erikson, 2000).

En ella se describe la tendencia madurativa del desarrollo del "yo" a lo largo del ciclo vital, concretándose en la adolescencia en la definición de la *identidad*. Es decir, la teoría epigenética permite situar la autonomía adolescente en la estructura de desarrollo de la identidad y considerar la tendencia madurativa como fuerza dinamizadora de la misma.

Efectivamente, a través de la multidireccionalidad del desarrollo, de sus dimensiones biológica, psicológica y social, y de las variaciones culturales, es posible identificar una orientación hacia la mejora y adaptación crecientes presente en todo el ciclo vital, que se denomina madurez (Zacarés, 2001).

Esa madurez progresiva implica procesos de *diferenciación- integración* en las relaciones y de *asimilación-acomodación* al contexto.

En la adolescencia se opera el proceso de *diferenciación- integración* hacia los padres (*autonomía*). De su resolución depende la calidad de los posteriores vínculos que la persona establecerá. Se puede considerar, que el tipo de autonomía desarrollada por el adolescente, reconfigura el modelo relacional básico (dependencia, independencia o interdependencia) del futuro adulto.

Los procesos de *asimilación-acomodación* con el contexto se ralentizan por la complejidad y contradicción que caracteriza a la sociedad occidental. Este hecho alarga la transición adolescente acentuando su carácter de moratoria. Se habla entonces de un nuevo periodo evolutivo, la *adultez emergente*, que se distingue de la adolescencia entre otras notas por el modo de ejercer la *autonomía*.

Desde el polo educativo, las estrategias optimizadoras se dirigen a promover la actualización de la *tendencia madurativa*, de manera que el adolescente pueda llegar a ser consciente de su identidad. El objetivo, es que añada a su identidad implícita (ser hijo de), una identidad *propia* (resultado de su decisión autónoma) positiva, es decir íntegra, coherente y estable a través del tiempo y las situaciones.

Para ello, el adolescente necesita una *separación de los padres* equilibrada, que le permita mantener los vínculos familiares y adquirir una autonomía positiva. Ésta consiste en *la conciencia de ser, pensar, querer y actuar desde uno mismo. Supone la capacidad de actuar sin necesidad de recurrir a un apoyo o guía (dimensión emocional), en base a unos principios que no se está dispuesto a cambiar (dimensión cognitiva), a pesar de que los demás no estén de acuerdo (dimensión conductual).*

El quehacer educativo, con frecuencia se ha visto confundido por ideas antagónicas sobre el desarrollo psicosocial aportadas por el *naturalismo*.

La primera, iniciada por Rousseau, considera que el principio y fin de la educación debe ser el individuo, cuya bondad natural se ve pervertida por la sociedad. Este *individualismo* ha encontrado eco abundante en la literatura (Ellen Key, León Tolstoi) y también ha sido difundido por el *liberalismo*.

Frente a esta postura el *socialismo pedagógico* defiende que el fin de la educación es la sociedad. Paul Natorp es un neto exponente de esta postura; y, en cuanto a grupos, el *colectivismo* educativo y la *educación para la democracia* promovida por pedagogos norteamericanos como John Dewey.

El adolescente, para desarrollar su autonomía con un sentido positivo, debe armonizar aspectos personales y sociales, integrar la evolución individual y relacional. En la familia se lleva a cabo la socialización primaria, demostrándose las *relaciones familiares* decisivas para el desarrollo de la autonomía.

La importancia de la familia ha sido señalada desde diversos ámbitos. La *sociología* entiende la familia como grupo social específico, el primer núcleo de convivencia. La *Pedagogía* destaca su función educativa, cauce de integración biológica y social. Desde la *Psicología básica* se subraya la función de guía perceptual de sentimientos, actitudes, motivación y conductas. La *Psicología social* la define como eje sobre el que gira el ciclo vital, asegurando la continuidad de la sociedad y constituyendo el referente más importante para sus miembros (Palacios y Rodrigo, 2003)

Pero, más allá del desarrollo psicológico o las interacciones con el contexto sociocultural, es interesante recordar, por su relación con la autonomía, las raíces antropológicas de las relaciones familiares.

La familia es una dimensión de la persona, un modo de ser de ésta: el modo más inmediato en que se manifiesta que ha nacido para el amor y que se realiza solamente en la relación con otras personas.

En la familia germina la noción del *vínculo* que une a cada ser humano con los demás. Experimentar la relación amorosa, permite adquirir la confianza básica para abrirse al mundo. Y a través del ejercicio del amor, como donación y aceptación que el otro hace de sí mismo, la persona llega a entenderse a sí misma, despejando el interrogante sobre el sentido de su vida.

Es decir, el binomio evolutivo-educativo desde el que se enfoca el estudio, lleva al entendimiento de la autonomía adolescente como parte del proceso de madurez presente todo el ciclo vital, y a la familia como el contexto privilegiado en el que este proceso adquiere un carácter positivo e íntegro.

Todas estas ideas se han estructurado en seis capítulos. El primero expone el marco conceptual general del desarrollo humano. Se atiende a los efectos del tiempo (*teoría del ciclo vital y trayectorias evolutivas*) y del espacio (*contextualismo ecológico*) junto a la dinámica integradora (*optimización selectiva con compensación*) que manifiesta la propositividad humana, reflejada también en la *teoría de los sistemas biológico-evolutivos*. En el resto del trabajo se mantiene este esquema de coordenadas como línea argumental.

El segundo capítulo se centra en el *efecto del tiempo* sobre los conceptos de familia y adolescencia, analizando los enfoques teóricos implicados en la evolución de los mismos. Se citan los errores derivados de la primera concepción científica de la adolescencia, *tormenta y estrés*, junto a los avances que llevaron superarla. Y se sugiere la flexibilidad en las relaciones como estrategia optimizadora de esta etapa del ciclo vital familiar.

El tercer capítulo describe la coordenada espacial, *las tareas evolutivas* que el adolescente debe afrontar, clasificadas bajo un triple criterio bio-psico-social. El modo de resolver las tareas dará lugar a diferentes trayectorias evolutivas que se exponen brevemente.

El cuarto capítulo se refiere a la gestión de las diversas influencias espacio-temporales, la *tendencia madurativa*. Se expone la triple perspectiva de la madurez en su vertiente de *proceso y resultado* del ciclo vital. En la adolescencia los estatus de identidad definen la madurez alcanzada, por lo que se explican los procesos que los conforman y su relación con la autonomía.

El quinto capítulo se dedica a la autonomía en la adolescencia se expone, analizando sus dimensiones y dinámica de progresión interna. Se expone la polémica sobre el significado de la autonomía *emocional* en la adolescencia y su relación con la *teoría del apego*. Se relaciona el *conflicto* entre padres e hijos con el fenómeno del retardo paterno en la percepción de la autonomía *conductual* de los hijos, instando a las ventajas de informar a las familias sobre tales procesos y sobre los beneficios del talante negociador.

En el último capítulo de la parte teórica se integra lo anteriormente expuesto sobre la autonomía adolescente y el funcionamiento familiar.

Se exponen las dimensiones que configuran los *estilos educativos paternos* -control aceptación y concesión de autonomía psicológica- y algunos modelos de funcionamiento familiar junto a las variables que los determinan, -cohesión, adaptabilidad y comunicación-. Se justifica la elección del modelo *Circumplejo* ante la posibilidad que ofrece de comparar la percepción de padres e hijos sobre el funcionamiento familiar, facilitando el análisis de su relación con la autonomía emocional y conductual de los adolescentes.

Finalmente se desarrollan algunas conclusiones prácticas sobre funcionamiento familiar y desarrollo adolescente, dirigidas a facilitar en los hijos la actitud segura que les permita la consecución del antiguo adagio atribuido a Píndaro:

*“Llega a ser lo que eres”.*



## CAPÍTULO 1 ENFOQUE CONTEXTUAL-EVOLUTIVO DEL DESARROLLO

### ÍNDICE

- 1.1 Pilares de la Perspectiva Contextual-Evolutiva
  - 1.1.1 Enfoque del Ciclo vital
  - 1.1.2 Teoría Ecológica
  - 1.1.3 Teoría Biológico-Evolutiva
- 1.2 La asincronía en la lógica transicional
  - 1.2.1 Lenguaje transicional

En este capítulo se expone el *enfoque contextual-evolutivo* del desarrollo humano, desde el que se quiere abordar el estudio actual. En la introducción se ha destacado el binomio evolutivo-educativo de la investigación, indicando que la autonomía adolescente es parte del dinamismo madurativo del ciclo vital, y adquiere su peculiar significado en función de la calidad de las relaciones familiares. Además, el tema escogido requiere una base teórica comprehensiva, como la que sustenta el paradigma mencionado. Se puede considerar que éste se sustenta sobre los pilares del enfoque del *ciclo vital*, la *teoría ecológica* y la *teoría biológico-evolutiva*, por lo que se desarrolla brevemente cada uno de ellos.

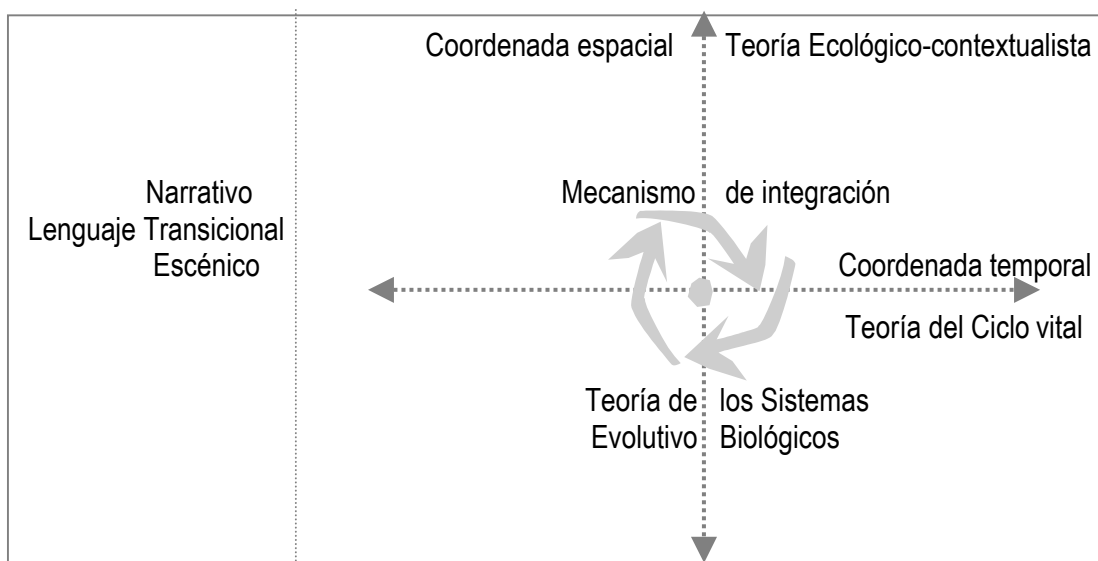
También se desarrolla el lenguaje transicional, ya que por ser la adolescencia un periodo de gran densidad transicional, la asincronía adquiere una relevancia singular generando numerosos cambios.

El *Paradigma "contextual-dialéctico"* ofrece un marco adecuado para considerar la interacción sociohistórica, psicológica y biológica. En la figura 1.1 se ha situado el paradigma en un sistema espaciotemporal de coordenadas.

El eje horizontal muestra el influjo del tiempo recogido en la teoría del *Ciclo vital* Baltes (1987), el vertical el entramado espacial bajo el modelo ecológico-sistémico Bronfenbrenner (1987) junto al contextual evolutivo Lerner (1987). La manera en que la persona integra ambas coordenadas se representa mediante unas flechas circulares que quieren significar la aportación de la teoría de los Sistemas Evolutivo-biológicos Gottlieb (1998) y Transaccional Sarmenoff (1983).

En la parte izquierda se presentan los lenguajes que permite expresar la riqueza y complejidad de los procesos según el citado paradigma.

Fig. 1.1 Paradigma Contextual-Dialéctico



## 1.1 PILARES DE LA PERSPECTIVA CONTEXTUAL-EVOLUTIVA

En este apartado se desarrolla el enfoque del ciclo vital. Se reseña su apoyo en el movimiento sociológico del *curso vital*, su interés por el trazado del movimiento evolutivo, sus fuerzas impulsoras externas (espacio y tiempo históricos), su motor interno (la propositividad humana) y el efecto de la sincronía (impacto del timing relacional). El prisma psicológico añade, con su enfoque del *ciclo vital*, la estructura básica (transiciones evolutivas normativas) y la fuerza de las interconexiones (p.ej. en el ciclo vital familiar).

La *teoría ecológica* añade peculiaridades a esa trama básica del ciclo vital, recogiendo la incidencia del contexto, de los espacios de desarrollo, los escenarios y ambientes, organizando su influencia en sucesivos sistemas de integración (onto, micro, meso, macro y exo-sistema). Es decir, ilustra el origen de algunas de las influencias que integran la personal "*rosa de los vientos*".

La *teoría biológico-evolutiva* se centra en el aspecto hereditario de la interacción persona-ambiente, observando la carga genética y su fuerza troqueladora de la conducta.

### 1.1.1 ENFOQUE DEL CICLO VITAL

La teoría sociológica del *curso vital* surgió a partir de los estudios longitudinales efectuados en California. Su interés se centró en elaborar conceptos evolutivos que puedan aplicarse a lo largo de toda la vida (Baltes et al., 1998; Elder, 1998).

*"El curso vital se concibe como una secuencia graduada por la edad, de roles y sucesos socialmente definidos, que se configuran y reconfiguran a lo largo del tiempo. Consiste en múltiples trayectorias entrelazadas, como la del trabajo y la familia, con sus transiciones o cambios de estado"* (Elder, 1998 p.983).

Sus principios reflejan el *movimiento vital*, la sincronía relacional y la iniciativa individual, tal como se sintetiza a continuación:

1 *Influjo del espacio y tiempo* históricos sobre el desarrollo evolutivo, lo que implica descifrar los “*efectos de generación y cohorte*”.

2 *Impacto del “timing”* (momento de aparición en relación al grupo) de los ritmos y secuencias evolutivas en el desarrollo del individuo y su microsistema y los consiguientes modelos de “*afrentamiento del estrés*”:

Puesto que las personas se sitúan en redes de relación, se producen efectos de sincronía/asincronía entre los logros evolutivos individuales. Cuando en una persona se manifiesta una *desviación* respecto a la norma, corre el riesgo de sufrir la pérdida del apoyo grupal y una disminución en su satisfacción personal; y en el caso de *adelantamiento*, falta de recursos para afrontar el cambio (Lazarus y Folkman, 1986).

Esto se relaciona con el hecho de que las “expectativas de edad” y los “plazos temporales”, determinan la percepción de uno mismo y los demás. Se pueden considerar mecanismos *autorregulatorios motivacionales* (Freund, 1997). Y aunque parece que actualmente se han flexibilizado tales normas, sigue existiendo un amplio consenso respecto al “*timing*” de las principales transiciones (Zeppelin, Sills y Heath, 1987).

3 *Propositividad humana* (Elder, 1998). A través de la selección de roles y situaciones, la persona elabora el relato de su propia existencia (Brim y Kagan, 1980; Lerner, 1991; Silbereisen, Eyfert y Rudinger, 1986). Este principio se puede considerar el núcleo de las “*Perspectivas sobre la acción humana*” que versan sobre cómo la persona, a través de la acción, da forma a su desarrollo, a la vez que el desarrollo configura su acción (Brandtstädter, 1984, 1998). Este aspecto *intencional* que se incorpora a partir de la adolescencia, supera en complejidad al influjo *funcional* de los modelos organicistas.

La teoría *sociológica*, al emplear la metáfora del curso fluvial incorpora las ideas de variabilidad dinámica y apertura máximas (Levinson, 1990), mientras que la teoría *psicológica* del ciclo vital, añade la noción de comunalidad interindividual.

*“La concepción del ciclo vital va más allá de la de curso vital. En su origen esta idea es metafórica, no descriptiva o conceptual (...) La metáfora de ‘ciclo’ sugiere que hay un orden subyacente en el curso vital humano; aunque cada vida individual es única, todo el mundo atraviesa la misma secuencia básica” (Levinson, 1990, p.38).*

Erikson añade a esta “*secuencia básica*” el concepto de interconexión, describiendo una cadena intergeneracional de ciclos vitales individuales.

*“Al hablar de ‘ciclo’ pretendemos sugerir la idea de una doble tendencia en la vida de todo individuo: a ‘realizarse’ como experiencia coherente, y al mismo tiempo, a construir un eslabón en la cadena de generaciones de las que recibe y a las que aporta energía y flaqueza” (Erikson 1995, p. 598)*

A continuación se expone el alcance de la perspectiva del *curso vital*, que tiene un carácter más psicológico, revelándose complementaria de la anterior de naturaleza sociológica. Según la opinión de diversos autores la *perspectiva vital* modifica el concepto tradicional de desarrollo asociado al modelo *organicista* (García Madruga, 1991; Bermejo y Lago, 1994; Coll, 1979; Serra, 1988). Éste se encontraba reflejado en las más importantes teorías evolutivas, ya sea en su versión de diferenciación (p.ej. Werner), o de equilibración (p.ej. Piaget), según la distinción de Valsiner (1998).

Supera las explicaciones “lineales” de *causalidad*, secuencia y fin, que solían ser “unidimensionales”, “unidireccionales” y “unifuncionales” (Perinat, 2003), en las que el desarrollo se explicaba por la integración de las capacidades desplegadas hacia un nivel superior de funcionamiento -meta final- a través de una secuencia irreversible y universal. Propone en su lugar el mecanismo de *Optimización Selectiva con Compensación* (OSC) (Baltes, 1999). Este mecanismo general se aplica a dominios y contextos específicos (tales como el sentido de control, el de autonomía o la experiencia profesional).

En enfoques tradicionales o “contemporáneos” el funcionamiento individual se analizaba en términos de *estados presentes* (mentales, conductuales, biológicos), sin investigar los procesos que los propiciaban; mientras que los nuevos modelos tratan de explicar el funcionamiento a partir de la historia evolutiva del individuo (Berzonsky, 1983). Así Magnusson y Stattin (1998) distinguen entre perspectiva sincrónica o “*actual*” y diacrónica o “*evolutiva*”.

La conducta se explica, bajo esta perspectiva, tanto por interacciones diacrónicas (experiencias pasadas y elementos futuros como intenciones, metas o proyectos) como por interacciones sincrónicas (determinantes biológicos, sociales o psicológicos).

La investigación tradicional del desarrollo, se puede comparar a un álbum de fotos de las diferentes etapas evolutivas; y la actual, a una película que muestra la ligazón que relaciona los distintos periodos.

Adoptar como unidad de estudio el ciclo vital, implica entender el desarrollo como un *proceso* que dura toda la vida, abarcando tanto aspectos continuos como discontinuos, en el que las personas se adaptan mediante mecanismos de optimización selectiva, en una dinámica de ganancias y pérdidas, con cambios asociados a la edad y a la plasticidad individual y bajo la influencia de *múltiples factores contextuales* (Baltes, Staundinger y Lindenberger, 1999)

El efecto de estos "*múltiples factores contextuales*" queda recogido en *el triple sistema de influencias*. Éste, proporciona las bases de la conducta y el cambio evolutivo, encauzando el flujo de las relaciones individuo-contexto, (Lerner, 1996, p.782). A continuación se expone brevemente el citado sistema:

<sup>1</sup> *Influencias normativas relacionadas con la edad*: La huella del tiempo, va jalonando la vida de las personas con sucesos que Serra (1989) califica de "evolutivos", por tener alto poder explicativo sobre el cambio personal.

<sup>2</sup> *Influencias normativas relacionadas con la historia*: Es la impronta sociográfica, que mediante factores ambientales contribuye al peculiar desarrollo de cada generación (Reese, 1983). Serra (1989) identifica en la adolescencia 19 áreas de cambios generacionales relevantes, como pueden ser los medios de comunicación, ocio, relaciones con uno mismo, sexualidad o vida doméstica. Para explicar estos determinantes se requieren nuevas metodologías, tales como las secuencias transversales y longitudinales (Bueno y Vega, 1994; Schaie, 1994)

<sup>3</sup> *Influencias no normativas*: (Baltes, 1987) aquellas que, afectando de manera aleatoria a algunas personas, resultan altamente idiosincrásicas e individualizantes, conformando parte de la irrepitibilidad individual (Hultsch y Plemons, 1979).

La huella del tiempo, la impronta sociográfica, y la peculiar irrepitibilidad de cada persona, introducen la segunda teoría que describe la coordenada vertical o espacial del paradigma contextual-dialéctico.

### 1.1.2. TEORÍA ECOLÓGICA

En el eje espacial del paradigma se sitúa el *modelo contextualista*, que supera que supera las teorías evolutivas clásicas, "mecanicistas" y "organicistas", (Coll, 1979; Overton y Reese, 1973; Serra, 1988).

Este enfoque se desarrolló con fuerza en los años 1970, y en sus distintas variantes, continua haciéndolo en el momento presente (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Dannefer y Perlmutter, 1990; Davis y Millon, 1994; Elder, 1998; Lerner, 1998; Magnusson, 1996).

La Psicología Evolutiva ha llegado a interesarse y a familiarizarse con estas perspectivas metateóricas, gracias a las contribuciones de los investigadores del ciclo vital (Filipp y Olbrich, 1986).

*“El ciclo vital queda configurado por una secuencia temporalmente ordenada de “n” elementos cada uno de los cuales se define a partir de una interacción persona-situación” (Filipp y Olbrich, 1986).*

Esa *interacción* persona-situación, reclama la diversidad introducida por los contextos. Efectivamente, para comprender la conducta humana es necesario situarla en continuidad con una realidad cultural de la que extrae parte de su significado. Se requería por tanto superar las teorías evolutivas tradicionales, en las que cualquier proceso básico -cognición, emoción o conducta social- se entendían como funciones generalizables. Así se ha llegado al cambio de paradigma reflejado por Bruner (1998), cuando afirmaba que la "revolución cognitiva" había dejado paso a una "revolución contextual".

El interés actual, se centra en la manera en que las personas se desarrollan en su contexto, gestionando *oportunidades* y *limitaciones*, trazando así sus trayectorias evolutivas.

Desde esta perspectiva los esfuerzos de muchos investigadores evolutivos se han centrado en ir más allá de la visión de "efectos ordenados" para describir propiedades sistémicas en aproximaciones denominadas "ecológicas" (Bronfenbrenner, 1987), "interaccionistas" (Magnusson y Stattin, 1998), "transaccionales" (Sameroff, 1983), "contextuales-evolutivas" (Lerner, 1996) o "socioculturales" (Rogoff, 1990/1993; Valsiner, 1998).

Estos modelos han ido evolucionando desde sus planteamientos iniciales, tal como muestra el modelo bioecológico, cuyos principios se exponen en la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Elementos del modelo Bioecológico (Bronfenbrenner y Morris, 1998)

MODELO PROCESO-PERSONA-CONTEXTO-TIEMPO (modelo PPCT)	
1. Procesos proximales-> Resultados evolutivos (competencia vs. disfunción). Motores básicos del desarrollo.	
2. Características de la persona	
2.a. Fuerzas o disposiciones: --> Evolutivamente disruptivas	
--> Evolutivamente generativas:	* Responsividad selectiva
	* Tendencias estructurantes
	* Creencias directivas
2.b. Recursos.	
2.c. Demandas	
3. Contextos ambientales. Micro-, Meso-, Exo- y Macrosistema	
4. Tiempo (crono-sistema). Micro-, Meso- y Macro tiempo.	

En la exposición del funcionamiento familiar, se podrá apreciar que estos elementos están recogidos en el modelo EFA (Musitu, 2001)

La aportación de la ecología del desarrollo humano, que caracteriza a la Psicología Evolutiva actual en general y a la Psicología del Desarrollo Adolescente en particular (Clemente-Estevan y Hernández-Blasi, 1996; Crockett, 1997; Lerner 1998; Petersen, 1993; Reese, 1983; Palacio y Rodrigo, 2003; Steinberg, 1995) se puede decir que ha generado una creciente toma de conciencia sobre los múltiples factores que inciden en el desarrollo de los sujetos.

Este enfoque, también se ha prestado a exageraciones, que Lerner (1998) describe de la siguiente manera:

*"En las teorías evolutivas contemporáneas, la persona no es biologizada, psicologizada o sociologizada. Más bien, el individuo es "sistemizado", esto es, su desarrollo se inserta dentro de una matriz integrada de variables derivada de múltiples niveles de organización, y el desarrollo se conceptualiza como derivado de la relaciones dinámicas entre las variables dentro de esta matriz multinivel" , Lerner ,1998, p.1-2).*



### 1.1.3 TEORÍA BIOLÓGICO-EVOLUTIVA

El tercer punto de apoyo del paradigma contextual-evolutivo resalta el “contenido ausente” que Lerner critica: el modo peculiar que cada persona arbitra para adaptarse a ese entramado de sistemas, acreditando su irrepitibilidad y plasticidad.

La Teoría Biológico-Evolutiva (Gottlieb, Wahlsten y Lickliter, 1998) presenta una visión interactiva y dinámica de la relación genes-ambiente. De esta manera, entronca con el enfoque del ciclo vital, completando el marco teórico en el que se asienta el paradigma.

Subraya el potencial de cambio que permite asumir diferentes formas de conducta y la consiguiente variabilidad intraindividual (Baltes, 1987). El que la persona articule distintas conductas cuando se expone a condiciones de vida diferentes, es precisamente una manifestación de esa plasticidad:

*“Cualquier curso del desarrollo, no es sino uno de entre la multitud de potencialidades; la naturaleza del desarrollo humano no está fijada; y (excepto el hecho de la finitud) no hay un único estadio final en el desarrollo humano” (Baltes, 1998, p.1048).*

Vistos los pilares del enfoque contextual evolutivo, se ponderan las consecuencias de adoptarlo.

En primer lugar, se *amplia el objeto de estudio* en extensión, al entender el desarrollo como un producto de cambios sistémicos (organizados, sucesivos, en múltiples niveles e integrados) a lo largo del curso de la vida.

También implica, una mayor *profundidad* en los planteamientos, al abordar no únicamente las estructuras, funciones o resultados del desarrollo, si no también los procesos mediante los cuales ocurre el cambio.

Así se comprueba que la mayoría de las teorías evolutivas actuales tratan de identificar, tanto los aspectos en los que se muestra una relativa continuidad, como aquellos donde se reflejan discontinuidades, centrandó el interés en señalar cuando se ha de esperar estabilidad y cuando cambio y, sobre todo, explicar *por qué se cambia y por qué se permanece estable* (Avia, 1995; Baltes, 1987; Baltes, 1998; Lerner, 1998; Marchesi, Palacios y Carretero, 1983; Moreno, 1996; Overton, 1998; Pérez-Pereira, 1995).

Todo ello reclama un lenguaje comprensivo, tal como se ilustra en el siguiente epígrafe al exponer los conceptos transicionales.

## 1.2 LA ASINCRONÍA EN LA LÓGICA TRANSICIONAL

El paradigma *contextual evolutivo* requiere herramientas metodológicas adecuadas (Rodríguez, 1999). Éstas deben ser capaces de examinar la interacción entre las variables biológicas, psicológicas y sociales, que son la base del cambio. En la asincronía, se halla un detonante idóneo para la acción adaptativa personal, y en los *conceptos transicionales*, se puede encontrar un lenguaje comprensivo.

Efectivamente, el mecanismo que según Riegel (1976) define el potencial de las transiciones y crisis para producir cambios en la conducta es la "asincronía". Sugiere que el desarrollo humano se articula a través de un movimiento simultáneo en cuatro dimensiones: la *biológica-interna*, la *individual-psicológica*, la *cultural-sociológica* y la *física-externa*. Cada una de estas dimensiones está interactuando con las demás (y con otros elementos: espacio-temporales). Se puede considerar un reclamo para la iniciativa personal y para adoptar nuevas decisiones. En el estudio actual, la autonomía adolescente se debate entre la vinculación y la independencia.

Cuando se producen una falta de coordinación entre dos progresiones emerge una contradicción o crisis (que puede tener valencia negativa o positiva) a la que le siguen las reorganizaciones vitales:

*"Estos episodios críticos proporcionan la base fundamental para el desarrollo del individuo y para la historia de la sociedad" (Riegel, 1976, 694; 695).*

La interpretación dialéctica del desarrollo queda reflejada en la tabla 1.2:

*Tabla 1.2. Asincronías en la progresión evolutiva (tomada de Riegel, 1976).*

(-) Dimensión (+)	(-) Biológica-interna (+)	(-) Individual-biológica (+)	(-) Cultural-sociológica (+)	(-) Físico-externa (+)
Biológica-interna	Infección / Fertilización	Enfermedad / Maduración	Epidemia / Cultivo	Deterioro / Vitalización
Individual-biológica	Desorden / Control	Discordancia / Concordancia	Disidencia / Organización	Destrucción / Creación
Cultural-sociológica	Distorsión / Adaptación	Explotación / Aculturación	Competición / Cooperación	Devastación / Conservación
Físico-externa	Aniquilación / Nutrición	Catástrofe / Bienestar	Desastre / Enriquecimiento	Caos / Armonía

Bajo esta perspectiva, se pueden situar entre los polos de cada dimensión infinitas situaciones más o menos equilibradas, y considerar el desarrollo como un balance entre opuestos.

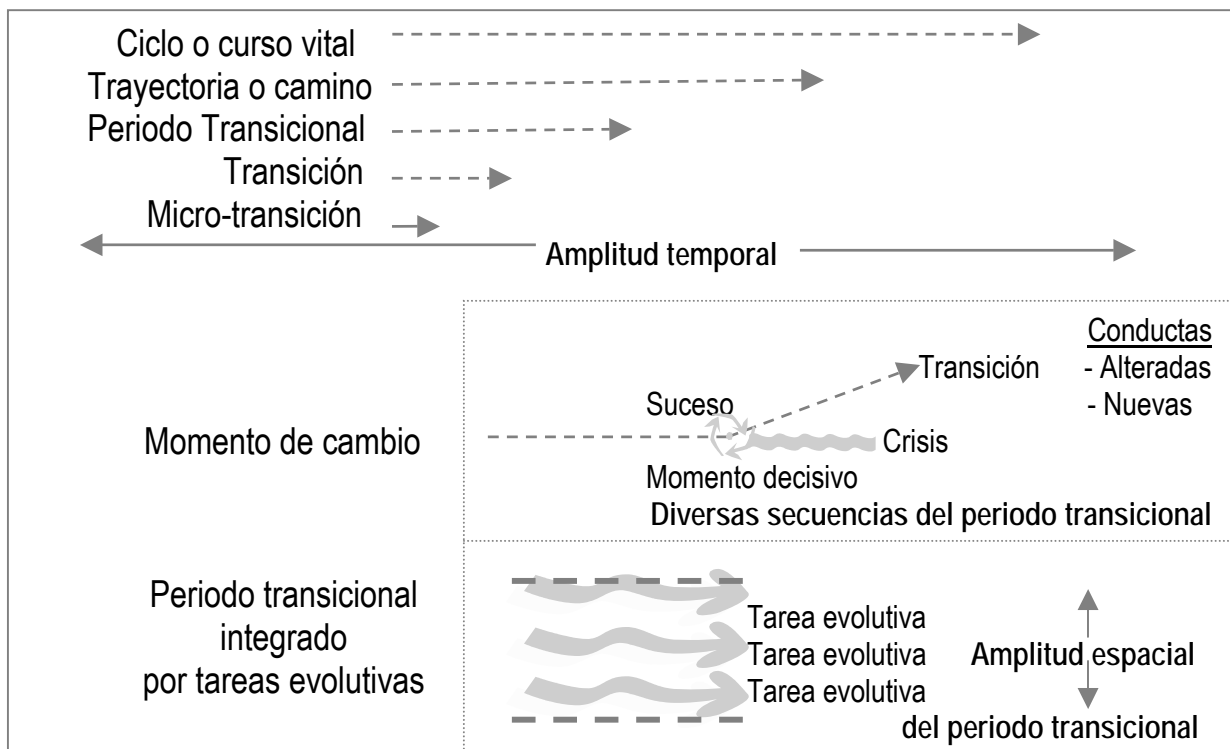
Riegel (1975) ilustró la asincronía, señalando las contradicciones y crisis en la vida adulta y de modo específico en las carreras profesionales. Este movimiento y sus diferentes trayectorias resultantes, reclaman la utilización de un lenguaje adecuado, que se puede hallar en los conceptos transicionales. Éstos se han

utilizado con resultados aceptables para describir las "trayectorias y transiciones evolutivas de la adolescencia" (Crockett, 1995; Brooks-Gunn, 1990; Petersen, 1993; Schulenberg, 1997).

Ha resultado útil para analizar la adolescencia, el papel de las experiencias tempranas, la plasticidad del ser humano, conexiones entre contextos, factores de riesgo y protección, intervenciones optimizadoras para alterar trayectorias de vida, etc.

En la terminología transicional se percibe cierta confusión (Pérez-Blasco, 1998; Rutter, 1996), por lo que parece adecuado definir algunos términos, cuya relación se representa en la figura 1.2. y se explica brevemente a continuación.

Fig. 1.2. Relación entre los conceptos transicionales.



La totalidad de los cambios y continuidades constituyen el *ciclo vital o curso vital*. Ambos conceptos se pueden considerar equivalentes, aunque debido a su distinto origen disciplinar presentan matices diferenciales, se refieren a la *duración* de la vida.

Las *trayectorias o caminos evolutivos*, pueden definirse como "*patrones de cambio estructurado a través del tiempo que podrían incorporar varias transiciones evolutivas para un individuo dado o grupo de individuos*" (Schulenberg, 1997, p.6) hacen relación a la *dirección* del cambio individual a través del tiempo.

En algunos *períodos transicionales* (como la adolescencia), el camino definido tiene implicaciones significativas mayores para el desarrollo posterior, por los puntos de decisión potencialmente críticos que contiene. Así, es frecuente considerar la adolescencia como un conjunto variado y progresivo de transiciones en distintas áreas, tales como la familiar, escolar o biológica (Graber y Brooks-Gunn, 1996). La pubertad y los cambios escolares señalarían la entrada en la adolescencia, otras transiciones de tipo laboral o relacional marcarían su final.

Las *transiciones* para los sociólogos del curso vital son cambios objetivos (externos) en roles, estatus y relaciones, básicamente similares para las personas de una misma generación y cultura (George, 1993).

Una transición constituye siempre una "combinación de continuidad y discontinuidad", lo que le "otorga una posición ventajosa para el examen de los procesos evolutivos" (Schulenberg, 1997, p.2). Con frecuencia se ha considerado también la adolescencia como una transición evolutiva entre la niñez y la adultez (Kimmel y Weiner, 1998; Serra, 1998).

Se puede hablar de transiciones *evolutivas y circunstanciales*, según estén asociadas a sucesos evolutivos o a sucesos vitales no normativos, respectivamente

En cuanto a la estructura de la transición, los teóricos de los estadios señalan la necesidad de una transformación de "estructuras internas". Sin embargo Cowan (1991) la describe como proceso a largo plazo que da lugar a una *reorganización cualitativa tanto de la vida interna como de la conducta externa* (ver tabla 1.3). El hecho de pasar por un marcador vital (p.ej. entrar en la universidad) no significaría que se haya completado una transición. Ésta sólo se definiría a posteriori, en el caso de que se haya verificado tal reorganización interna.

Para Levinson (1990), también implicaría un cambio estructural interno, aunque referido a la "estructura de vida" es decir al patrón de relaciones recíprocas del yo con diversos elementos del mundo externo.

Rutter (1996,p.605), en cambio, rechaza la restricción de cambio estructural interno, "*porque implica la asunción errónea de que las trayectorias de vida sólo pueden mantenerse o alterarse a través de la reorganización interna*".

Tabla 1.3. Modelo de Transición: estructura y proceso (a partir de Cowan, 1991).

ESTRUCTURA		PROCESO
* CAMBIOS INTERNOS	* CAMBIOS EXTERNOS	PRIMERA FASE:
1. Sentido del <i>self</i> , de la visión de uno mismo	4.- Reorganización de roles Los roles pueden cambiar de tres modos:	conflicto, pérdida, incertidumbre
2. Mundo de asunciones, de presupuestos sobre el mundo	a) Entrada /Salida b) Redefinición c) Aspectos de un rol que llegan a cobrar más importancia	FASE INTERMEDIA: prueba de nuevas alternativas
3. Regulación del afecto: afrontamiento interno	5.- Reestructuración de la competencia personal 6.- Reorganización de las relaciones 7.- Regulación del afecto: afrontamiento interpersonal	ULTIMA FASE: establecimiento de un nuevo equilibrio

Aunque se han equiparado en ocasiones, cada vez más se tiende a reservar el término *crisis* a versiones extremas de una transición, relativamente dolorosas, tumultuosas o problemáticas (Levinson, 1990). En este sentido, es importante identificar los factores que inciden para que cierta transición se convierta o no en crisis (Pérez-Blasco, 1998; Slaikeu, 1988).

*"Crisis es un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares, utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo." (Slaikeu, 1988, p.11)*

*Momentos decisivos o encrucijadas ("turning points")* serían sólo aquellas transiciones que constituyen verdaderas discontinuidades o alteraciones en las trayectorias evolutivas (Elder, 1998). El aspecto subjetivo es la vivencia diferencial de las mismas, siendo relevantes aquellas que son experimentadas como punto de inflexión en el curso vital:

*"Una nueva percepción ("insight") de uno mismo, de otro significativo o de una importante situación vital; esta intuición llega a ser un motivo que lleva a redirigir, cambiar o mejorar la propia vida" (Moen y Wethington, 1999, p.14).*

Sería posible identificar a priori numerosas experiencias como ocasiones propicias para producir una transición en la medida en que: constituyen una situación nueva a la que la persona debe adaptarse, producen cambios en uno o varios niveles de funcionamiento y tienen cierta duración.

A *posteriori*, tras la vivencia de la transición se puede constatar si efectivamente se ha producido tal transición, valorando una alteración en la dirección psicosocial de la trayectoria evolutiva, en organización interna, o reorientación vital. En ese momento se podría determinar la existencia de "momento decisivo".

Las *tareas evolutivas o vitales normativas* son para Havighurst (1951) las que dan "*dirección, fuerza y sustancia al desarrollo de la personalidad*". Están prescritas socioculturalmente y deben realizarse durante períodos de edad específicos a lo largo del ciclo vital (Dittmann-Kohli, 1986; Havighurst, 1951; Oerter, 1986). Aunque tareas y transiciones se relacionan y a veces llegan a solaparse (p.ej. elegir un compañero/a como tarea evolutiva versus la transición al matrimonio), Schulenberg (1997) considera que el concepto de transición se aplicaría a los *cambios* reales producidos y el de tarea a los *logros* o realizaciones que contribuyen o son resultado de tales cambios. También las diferencia el hecho de que algunas transiciones son procesos de cambio sobre los que hay poco o ningún control, mientras que en las tareas evolutivas es consustancial el control.

Los *sucesos vitales* son acontecimientos que actúan como marcadores de que una transición está ocurriendo o de que se está impidiendo su ocurrencia. Suceden en un momento puntual del fluir temporal: P.ej. el embarazo y el nacimiento de un hijo como marcador de una transición en el ciclo vital familiar. Siendo su aspecto público o externo, constituyen el referente vital más inmediato y en la medida que se afrontan, se puede decir que se "atraviesa" la transición.

Se han analizado las dimensiones estructurales de los sucesos que causan mayor repercusión sobre la transición y trayectoria evolutiva. Reese y Smyer (1983) identifican hasta 35 distintas, según las características del suceso, su percepción y efecto.

Un subgrupo de estos sucesos, pueden considerarse como "*evolutivos*" atendiendo a características de alta probabilidad de ocurrencia, clara secuenciación, fuerte relación con la edad cronológica e impacto fundamentalmente individual (Serra, 1989).

Desde el punto de vista educativo, su carácter normativo permite preparar a las personas y grupos para su afrontamiento, transformándolos en oportunidades de crecimiento o madurez.

En este sentido, Albrecht y Gift (1975) señalan acertadamente la falta de una socialización anticipatoria (intervención preventiva) para las transiciones y crisis, sobre todo en relación a la experiencia de "fracaso", indicando que existe un ambiente en el que las personas son socializadas para el "éxito".

*Microtransición.* Elder (1998) expone que toda transición se puede entender como una sucesión de minitransiciones o puntos de decisión.

La adolescencia se puede definir como un periodo transicional caracterizado por la cadencia peculiar con la que se solapan las tareas evolutivas.

Una vez expuestos de modo sintético los tres pilares teóricos, el lenguaje y mecanismo de cambio del paradigma contextual evolutivo, se analizan las implicaciones de adoptar esta perspectiva.

→En primer lugar supone escoger *unidades relacionales de análisis* que permitan la integración de los múltiples niveles de organización y reflejen adecuadamente la interacción persona-contexto (Lerner, 1991). En este trabajo se analiza la relación entre funcionamiento familiar y autonomía de los hijos adolescentes en el contexto occidental-mediterráneo. La influencia de otros elementos

→La segunda implicación es admitir la *limitada generalización* de los resultados de la investigación. En este estudio se examina la conveniencia de la autonomía emocional y conductual de los adolescentes en el contexto citado, y en el tiempo presente. Probablemente grupos étnicos no muestreados hubieran aportado otros datos, o este mismo grupo de familias, hace diez años o dentro de una década, presentaría diferentes resultados.

→Por último, asumir una *concepción epigenética probabilística* (Gottlieb, 1998) con sus notas principales sobre la relación herencia/ambiente (indeterminación y bidireccionalidad), supone atender a la diversidad de resultados y a la influencia recíproca entre autonomía adolescente y funcionamiento familiar.

Cabe señalar que este paradigma se ha aplicado a distintos tópicos: los cambios en la adolescencia (Lerner, 1998), la optimización del desarrollo (Lerner et al., 1994; Lerner, Ostrom y Freel, 1997), etc. Se ha podido comprobar que, frente a las indudables ventajas que comporta, puede desbordar en ocasiones la capacidad investigadora, resultando esta inasequible:

*“Lo que muchos psicólogos evolutivos achacan a este modelo es que, siendo una manera de entender la realidad del desarrollo muy lúcida y enriquecedora, pueda no servir como herramienta de trabajo -fundamentalmente a nivel metodológico- al psicólogo evolutivo” (Serra, 1988, p.13).*

Contando con que siempre existe un salto entre la *teorización* sobre los procesos evolutivos y la *operativización* de los mismos en variables y relaciones empíricas. Por ese motivo, aun adoptando este enfoque como el más completo, se utiliza a lo largo de la investigación teorías evolutivas tradicionales.

En los capítulos siguientes se aplican estos principios. En primer lugar se analiza el efecto del tiempo sobre la familia con hijos adolescentes (teoría del ciclo vital), se examina la demanda del ambiente (teorías contextuales) sobre el adolescente -tareas evolutivas-, y la tendencia madurativa asumida por cada persona –propositividad- como motor del desarrollo, interacción herencia-ambiente.



## CAPÍTULO 2 FAMILIA Y ADOLESCENCIA A TRAVÉS DEL TIEMPO

### ÍNDICE

- 2.1 Cambio de paradigma en el estudio de la familia
- 2.2 Cambio de paradigma en la concepción de la adolescencia
  - 2.2.1 Polémica sobre la naturaleza de la adolescencia
  - 2.2.2 Determinismos biológicos sobre la vivencia adolescente
  - 2.2.3 Determinismos culturales sobre la vivencia adolescente
  - 2.2.4 Enfoque biopsicosocial de la adolescencia
  - 2.2.5 Investigación psicosocial actual sobre la adolescencia
- 2.3 Etapa “con hijos adolescentes” del ciclo vital familiar
  - 2.3.1 Etapas del ciclo vital familiar
  - 2.3.2 Cambios del sistema familiar en la etapa adolescente
  - 2.3.3 Tareas evolutivas de la etapa adolescente del ciclo vital familiar

En este capítulo se expone la *trayectoria* que han experimentado los conceptos familia y adolescencia a través de la historia.

En el primer apartado se presenta la función de la familia en la vida humana y su carácter insustituible, las fases que se han sucedido en su estudio y las aportaciones de los diferentes enfoques teóricos, que han ido derivando en lo que se puede considerar un cambio de paradigma.

En el segundo apartado se desarrolla la evolución del modo de entender la adolescencia, desde las implicaciones derivadas del carácter tormentoso que se le atribuyó en los primeros estudios (mitos de la ruptura con los padres, la vivencia estresada y el incremento de patologías mentales) a la visión actual, que la considera una etapa privilegiada del ciclo vital.

El tercer apartado recoge algunas ideas sobre el ciclo vital familiar, y detalla las características y cambios que debe afrontar en la etapa "*con hijos adolescentes*".

## 2.1 CAMBIO DE PARADIGMA EN EL ESTUDIO DE LA FAMILIA

En este apartado se expone el cambio de paradigma que ha experimentado la investigación sobre la familia. Partiendo de un enfoque institucional o estático se llega al punto de vista procesual o dinámico. Se señalan las fases que han jalonado esta evolución conceptual y las aportaciones de las diferentes posturas teóricas que lo han impulsado. Se expone finalmente la evolución desde el modelo tradicional de investigar la interacción familiar, hasta el modelo de construcción conjunta que actualmente se utiliza.

Una visión retrospectiva, señala *la familia* como la única institución que se ha desarrollado formalmente en todas las culturas y ha sido protegida, como núcleo primario de la sociedad, por las leyes de todos los países. La misma etimología de la palabra remite al vocablo latino *famulus, famulari*: Servir, destacando el servicio que presta a la persona.

Aristóteles entendía por *oikós* (familia) una convivencia entre personas, querida por la misma naturaleza, para los actos de la vida cotidiana (Política I,2); y Cicerón la consideraba como pieza esencial de la sociedad y cimiento de la misma. Desde sus primeras acepciones destacan su *carácter natural* (enraizado en la naturaleza de la persona) y *misión insustituible* para la conservación de la vida individual (satisfacer sus necesidades), de la especie (engendrar y educar nuevos hombres) y de la sociedad (capacitar a sus miembros para la inserción social). Se puede decir que la relevancia otorgada a la familia es una constante histórica.

Sin embargo, casi todas las referencias sobre la familia anteriores al siglo XX proyectan una visión de la misma estática. Será a partir de los años treinta, cuando se empiece a analizar su dinámica interna (vínculos, sentimientos, valores, conductas, relaciones, etc). Progresivamente va surgiendo el *funcionamiento familiar* como centro de interés y se empiezan a analizar los procesos internos que configuran el sistema familiar, sus aspectos dinámicos, verificándose un cambio de paradigma en su estudio.

Christensen (1964, en Musitu, 2000) señala tres fases que anteceden a este nuevo enfoque: una *fase pre-científica* anterior a 1850; una *etapa darwiniana* que contempla la familia en términos de cambios evolutivos graduales; y el *periodo innovador* (finales del siglo XIX, principios del XX) en el que se empieza a estudiar de manera explícita su dinámica interna.

La aparición de este último período se vio impulsada por fuertes cambios ocurridos en la sociedad occidental. Estas transformaciones desencadenaron la urgente necesidad de intervenir para modificar el funcionamiento de numerosas familias. La evolución de los determinantes del funcionamiento familiar adaptativo se llevó a cabo gracias a cuatro enfoques teóricos (Gottman, 1979; Jacob, 1987), tal como se expone a continuación:

1. El Interaccionismo Simbólico y la Sociología familiar.
2. La Psiquiatría y la Terapia Familiar.
3. La Psicología del Desarrollo.
4. La Psicología Clínica unida a la Teoría del Aprendizaje.

*1. El Interaccionismo Simbólico.* Se le atribuye a W.Thomas el mérito de considerar por primera vez a la familia como un organismo vivo. Thomas y Znaniecki relacionaron los conceptos y *acción y conciencia social* (valores y actitudes compartidas) localizando en la vida familiar la construcción de la realidad. E. Burgess (1926) definió la familia como unidad de personalidades en interacción, realidad emergente que surge de las mutuas relaciones. La unidad básica de estudio pasó a ser la *interacción*, entendida como producto resultante del individuo y la sociedad, elemento que puede considerarse el inicio del estudio del funcionamiento familiar (Stryker, 1964).

A pesar de estos presupuestos teóricos, apenas se investigó sobre el funcionamiento familiar, y se centró la atención en la influencia de la interacción social sobre los fenómenos intra-individuales. Así, las cartas, diarios, autobiografías y otros documentos personales, constituyeron la principal fuente de información, desatendiendo la observación directa de las relaciones familiares.

Por tanto se puede considerar que, gracias al interaccionismo simbólico, la familia pasó, de ser considerada una institución social indiferenciada, a entenderse como un *grupo de individuos en interacción*, pero sin que se llegaran a aplicar las consecuencias del nuevo modelo.

*2. La Psiquiatría (de la mano de la Terapia familiar).* En un primer momento se produjo un vacío en el estudio de las relaciones familiares, debido en gran parte a la peculiar visión psicoanalítica de Freud (1936). Éste situaba en el inconsciente de la persona (en sus conflictos intrapsíquicos) el origen de los trastornos emocionales. Ackerman (1938) y Mittelman (1944) encontraron insuficiente este enfoque individualista, y constatando el influjo de la dinámica familiar en las disfunciones afectivas, expusieron la importancia de la *comunicación familiar*.

Como crítica constructiva a la visión de Freud, se encuentra la Teoría del apego (Bowlby, 1969). Se percibe en ella la influencia del Modelo Energético-hidráulico (utilizado en etología) y la teoría de los Sistemas de Control. Añade a la consideración meramente automática de las relaciones madre-bebe una *flexibilidad adaptativa*, resultante de los procesos de retroalimentación recíproca. En lugar de reducirse a un simple reflejo mecánico-instintivo -pauta fija que se reproduce invariablemente ante una determinada estimulación-, destaca en la relación madre-bebé un plan programado con corrección de objetivos (con aptitud para modificarse en función de las condiciones ambientales).

La aportación de la terapia familiar sistémica consistió en subrayar el papel significativo de la flexibilidad en los límites familiares y de la comunicación en el desarrollo del ciclo vital humano.

*3 Desde la Psicología Evolutiva* se abordó de modo experimental la relación paterno filial (Cairns, 1979). La introducción del enfoque interaccionista en esta disciplina se había producido gracias a Baldwin (1911) y Mead (1934). Por interacción se entendió, no solamente el conjunto de conductas abiertas o explícitas, sino también los procesos cognitivos y afectivos que las sustentan, así como las características personales y situacionales en las que acontece el intercambio. Se definió la *"Interacción familiar"* como la dinámica peculiar que construyen las personas que integran una familia.

La consecuencia fue el reconocimiento por parte de la comunidad científica de la *bidireccionalidad*, papel activo de padres e hijos en las relaciones (Bell y Harper, 1977). Se comprobó que algunos de estos procesos internos, como por ejemplo la percepción, pueden ser más influyentes en ocasiones que las mismas conductas. Una muestra de ello sería el mayor peso de la experiencia subjetiva (que los hijos se sientan escuchados y queridos por sus padres) sobre las conductas objetivas (el tiempo real que éstos les dedican).

A la concepción relacional de la familia se sumaba el peso de la comunicación y el carácter bidireccional de los procesos internos que subyacen en las interacciones.

*4 Psicología del Aprendizaje.* Basándose en la teoría del aprendizaje social, un amplio marco teórico descrito originalmente por Rotter (1954) y elaborado más tarde por Bandura (1977), se empezó a conceder importancia no sólo a los determinantes cognitivo-conductuales sino también a los sociales: la interacción entre conducta, persona y ambiente.

La aplicación de sus principios al tratamiento a diversas disfunciones psicológicas, se extendió a los desórdenes en los que se veía implicada más de una persona. La idea que subyacía en las intervenciones era que unos miembros de la familia podían estar reforzando las conductas inadaptadas de los otros, fomentando su mantenimiento (Fincham y Bradbury, 1990).

La familia se entendió como “escuela de relaciones”, en la que los miembros mayores *modelan* las conductas de los más jóvenes, reforzándolas en ocasiones y viéndose a su vez ellos mismos influidos y reforzados por las éstos.

En este proceso, la Psicología Clínica proporcionó los “criterios de normalidad”. Por ejemplo, ante la divergencia de apreciaciones en el seno de una misma familia, aportó las herramientas de evaluación necesarias para discernir en qué casos la discrepancia en la percepción, manifiesta únicamente los efectos generacionales y de rol, y en qué ocasiones delata una disfunción, que conviene tratar para evitar posibles patologías.

Se subrayó asimismo la fuerza de los procesos no intencionales –la impronta de la cotidianidad, los modelos de conducta- en el proceso de desarrollo.

La progresiva evolución de las cuatro posturas teóricas se resume en la introducción de una clave dinámica en la interpretación de la familia; además se analizaron las consecuencias del estilo de comunicación entre sus miembros; se añadió la consideración del carácter bidireccional de las interacciones en el desarrollo evolutivo de la persona (y los respectivos procesos internos subyacentes); y por último se estructuró un método de intervención para modificar las posibles desviaciones de la competencia familiar.

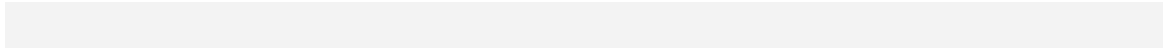
Estas aportaciones se plasman globalmente en el cambio de modelo de análisis de la interacción familiar. Del *modelo Tradicional* se pasó al de *Construcción conjunta*, que consideraba la contribución de los hijos en el proceso (Ceballos y Rodrigo, 1992; Grusec, 1994; López, 2000). Se aprecia en la tabla 2.1 el análisis de las mismas variables, desde diferente perspectiva (adaptada de Zacarés, 2001).

Tabla 2.1. *Estudio de la familia: enfoque Tradicional versus Construcción conjunta*

Variable	Modelo Tradicional	Modelo de construcción conjunta
Pautas educativas	Coherencia transituacional	Conforme a características de la situación
Influencia en los hijos	Acierto de la actuación paterna	Según las características de los hijos
Estilos educativos	Modelos óptimos por sus características	Con arreglo a edad de los hijos, flexibilidad evolutiva
Actuación paterna	Interiorizadas nitidamente por los hijos	Percibidas subjetivamente por éstos
Estilos paternos	Fruto de una decisión consciente	Motivaciones inconscientes, múltiples influencias

La tabla refleja el carácter de la actuación paterna que, para acertar en sus *prácticas educativas*, necesitarán un esfuerzo de adaptación a las conductas de sus hijos (matización contextual). Además se considera que *las actuaciones de los hijos* establecen un diálogo que debe orientar la actuación de los padres. La *edad* modifica las características adecuadas del estilo educativo, que son por tanto "relativas". Los hijos perciben las conductas de sus padres a través de la intención que les atribuyen, el grado de aceptación de sus intervenciones y el sentimiento de participación en la determinación de las mismas (Grusec, 1994). Adquiere la misma importancia la perspectiva de padres e hijos, y se resalta la intervención de factores no conscientes o voluntarios.

En el siguiente apartado se analiza el cambio conceptual que experimentó paralelamente el concepto de adolescencia.



## 2.2 CAMBIO DE PARADIGMA EN LA CONCEPCIÓN DE LA ADOLESCENCIA

En este punto se expone la trayectoria conceptual de la adolescencia, desde su inicial caracterización como época temida y turbulenta, hasta la actual, en la que se la considera una especial oportunidad de crecimiento del ciclo vital. Se expone la evolución del concepto desde un prisma temporal y teórico, señalando cómo los iniciales determinismos de corte biológico o social derivaron en enfoques más amplios de cariz biopsicosocial.

La superación de los mitos derivados de la concepción "tormenta y estrés" todavía no ha calado en la mentalidad popular que, quizá por los nuevos factores de riesgo que se asocian a ese periodo, siguen considerándolo un estadio dramáticamente difícil. El reto se sitúa en analizar los mecanismos transicionales que permiten sacar partido a este periodo, convirtiéndolo realmente en una oportunidad evolutiva.

La etimología de la palabra adolescencia "*adolecere*" -crecer o madurar- (Muus, 1991) da cuenta de la principal característica de esta etapa del ciclo vital. Kimmel y Weiner (1998) la definen como un *periodo de transiciones* que abarca desde el final de la infancia (marcado por los cambios físicos) hasta el inicio de la edad adulta (identificado por la capacidad para hacer frente a nuevos roles sociales).

El que su duración (final) quede delimitada por la cultura, plantea la cuestión sobre su naturaleza: ¿Se trata de una mera consecuencia de la estructura social? Además de recordar que la persona no existe desgajada de su ambiente (como en el vacío) y que parte del sentido de su vida se determina por medio de la cultura a la que pertenece, una visión retrospectiva descubre, desde los primeros manuscritos de la cultura occidental, vestigios de esta fase del ciclo vital, otorgándole "carta de ciudadanía":

Los relatos de las *Bandas* de jóvenes que se burlaban del profeta Eliseo (*Reyes 2, 23-24*); los *Grupos* que constituían un problema por sus acciones antisociales (*Plutarco*); las *Pandillas Catilinas* que asolaban la ciudad (*Cicerón*); los *Coquillards*, cuadrillas que se dedicaban al bandolerismo durante la guerra de los cien años en Francia, etc. Permiten definirla como una constante histórica.

Parece que, el factor común de este periodo en diferentes épocas, es la inadaptación. Desde un enfoque *descriptivo* se podría definir la adolescencia como una *moratoria en la adaptación*. Sin embargo, aceptar esta definición sería quedarse en *el resultado*, cuando interesa conocer el origen de este peculiar desajuste, los procesos que lo sustentan.



### 2.2.1 POLÉMICA SOBRE LA NATURALEZA DE LA ADOLESCENCIA

Con relación a la *naturaleza de la adolescencia*, es conocida la polémica suscitada por el libro de Ariès (1960), entre los defensores del *descubrimiento* de la adolescencia, frente a los partidarios de su *invención* (Fasick, 1994; Jaffe, 1998; Kaplan, 1991; Steinberg, 1999).

Algunos la entienden como una entelequia de J.J. Rousseau (Kaplan (1991) mientras que otros indican que este autor simplemente fue el primero en resaltar la vivencia humana (real) de la asunción de la responsabilidad personal.

Los partidarios de la "invención" sostienen que en el ámbito occidental, sólo se puede hablar de la adolescencia desde finales del s.XIX a partir de la extensión de la enseñanza a la mayoría de las clases sociales:

*"Una nítida delimitación de la adolescencia frente a la niñez pudo darse sólo con la difusión de los colegios secundarios iniciada a fines del siglo XIX" (Allerbeck y Rosenmayr, 1979, p.169; en Feixa, 1998, p.37).*

Efectivamente, desde algunos sectores se entiende la adolescencia como un *fenómeno social*, más que biológico o cognitivo (será en cada momento lo que la sociedad necesite que sea). Por ejemplo actualmente interesaría en Occidente institucionalizar esta moratoria para diferir los privilegios del adulto. Mas que un estadio, se considera un cúmulo de circunstancias de carácter restrictivo: limitaciones económicas, políticas juveniles, industria consumista, áreas limitadas de trabajo, escasa participación política (Frydenberg, 1997; Schlegel y Barry, 1991). Se trataría por tanto de un estadio socialmente generado, con objeto de hacer más eficiente el orden social.

Perinat (2003), señala la evolución económica como elemento causal del estatus adolescente. Revisa las características sociales del siglo XV, época en la que estaban claramente diferenciados los estamentos, la riqueza se vinculaba a la posesión de la tierra y la edad del matrimonio se situaba entre los 25 y los 30 años. Muchos jóvenes recibían educación sirviendo en familias de clase acomodada, por lo que la incorporación al mundo adulto, la vivían "inmersos" en él.

En el siglo XIX con la industrialización cobra fuerza el "salario", diversificando las fuentes de riqueza y propiciando nuevas ocupaciones: banqueros, funcionarios, fabricantes, letrados. Los hijos pueden convivir mayor tiempo con su familia y disminuye la edad del matrimonio. Se necesitan conocimientos más especializados para el ejercicio profesional, extendiéndose la educación a sectores de la población

más amplios. El adiestramiento se lleva a cabo en las escuelas, separándose el adolescente del mundo adulto.

En el siglo XX, el desarrollo de mundo financiero y las nuevas tecnologías diseñan un tejido laboral que requiere un largo tiempo de aprendizaje especializado. La adolescencia se convierte en una "manera de ser", institucionalizándose este periodo. Los hijos permanecen durante más tiempo en el hogar, se vuelve a retardar la edad del matrimonio y muchos padres desarrollan una actitud de protección ante la competitividad laboral y los factores de riesgo sociales.

Ariès (1960), subraya la densidad social de los siglos XVI a XIX que aportaba a los niños una gran cantidad de complementos educativos, aunque tuvieran que vivir alejados de los cuidados de sus padres y no acudieran a las escuelas; de hecho aprendían en la *escuela de la vida*.

Fasick (1994; en Jaffe, 1998), detalla los factores socio-económicos que, según su opinión, han contribuido a configurar la adolescencia *tal y como hoy la conocemos*:

1. Un sistema familiar estable que permite a los padres dedicarse a pocos hijos.
2. Urbanización de la vida familiar.
3. Educación obligatoria, que favorece el contacto diario con los "iguales".
4. Dependencia económica de los padres, como resultado de la escolarización "a tiempo completo".
5. Comercialización de la subcultura adolescente (ropas, música, etc.).
6. Diversificación y especialización de trabajos, que exige una preparación más prolongada, quedando obsoletos algunos trabajos "infantiles".
7. Categorías legales y diagnósticas como por ejemplo "delincuencia juvenil".

Pese a que se le puede achacar a estas aproximaciones sobre la adolescencia una visión excesivamente sesgada, centrada en el interés económico, lo cierto es que las apreciaciones de Rousseau han impregnado hasta nuestros días la concepción sobre este periodo.

Rousseau se vio influenciado por el movimiento cultural y literario alemán "Sturm and Drang" (tempestad e impulso) de finales del s.XVIII, que se opuso a la rigidez y racionalismo de la *Ilustración*, exaltando el *genio creador* y la *rebelión juvenil*. La autobiografía del joven Goethe, "Werther" (1774) será un obligado punto de referencia en la descripción de las pasiones y sufrimientos del adolescente, su idealismo y melancolía.

En la novela pedagógica "Emilio", Rousseau (1762), indica el período comprendido entre los 15 y 20 años como mejor momento para adquirir los sentimientos morales más elevados. La sitúa en un lugar central, relacionándola con las experiencias infantiles y el desarrollo adulto posterior (perspectiva del ciclo vital).

A pesar de que se inició una visión científica del desarrollo, la imagen predominante del adolescente era la de un ser contradictorio: eufórico y disfórico, altruista y egoísta, solitario y grupal, idealista y melancólico, que debe afrontar el esfuerzo de un segundo nacimiento.

*“Nacemos dos veces, una para existir y otra para vivir; este momento de crisis tiene largas influencias. Así como el bramido del mar precede a la tempestad, esta tormentosa revolución se anuncia por medio de las pasiones nacientes; cambios en el humor, arrebatos frecuentes, continua agitación del ánimo que hacen al joven casi indisciplinable. Se vuelve sordo a la voz que le mantenía dócil, no quiere seguir siendo gobernado. También el rostro cambia y se impregna de una ‘especie de carácter’, sus ojos encuentran lenguaje y expresión; se vuelve sensible antes de saber lo que siente” (Rousseau 1998/1762).*

Esta visión será conocida como el "enfoque del Sturm und Drang", que quedará como expresión a partir de Stanley Hall (p.ej. Grinder, 1976). La noción de la adolescencia como período de "tormenta y estrés" se mantendrá a lo largo de los dos primeros tercios del siglo veinte desde diferentes concepciones y escuelas psicológicas, salvo escasas excepciones que se desmarcarán de esa influencia, tal como muestra la tabla 2.2.

Tabla 2.2. *Influjo del enfoque "tormenta y estrés" en el estudio de la adolescencia a través del tiempo*

Año	Ámbito	Autor	Concepto sobre adolescencia
1768	Filosofía	J. Rousseau	Sentimientos morales
1904	Psicología	S. Hall	Plasticidad educativa
	1927 Diarios	Ch. Bühler	Vivencia del adolescente
	1928 Antropología	M. Mead	Etapa agradable
1929	Pedagogía	Spranger	Mundo interior
1939	Ps. Social	K. Lewin	Marginación social
1944	Ps. Aprendizaje	A. Davis	Mecanismo de Adaptación
1948	Psicoanálisis	Jones	Despliegue de pulsiones
	1951 Pedagogía	R. Havighurst	Tareas de desarrollo
1951	Ps. Social	J.S. Coleman	Vacío intergeneracional
1954	Psicoanálisis	Ausubel	"Desatelerización" y autonomía
	1955 Pedagogía	Piaget	Lógica adolescente
1958	Psicoanálisis	A. Freud	Perturbación evolutiva
1962	Psicoanálisis	P. Blos	"Separación-individuación"
1970	Psicoanálisis	E. Erikson	Crisis identidad

En la tabla 2.2 se ha desplazado a la derecha a los autores que se desmarcaron del influjo de la concepción "tormenta y estrés", representada por la flecha. La mayoría de los esfuerzos investigadores trataban de explicar los orígenes del carácter desapacible de la vivencia adolescente. Esta búsqueda dio lugar a determinismos de carácter biológico o sociológico, llegando finalmente a soluciones de integración biopsicosocial. A continuación se expone la evolución del concepto adolescencia bajo los diferentes determinismos.

## 2.2.2 DETERMINISMOS BIOLÓGICOS SOBRE LA VIVENCIA ADOLESCENTE

1 G.S. May, fue el primero en reconocer la adolescencia como un período importante del ciclo vital. Su voluminosa obra titulada "*Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, and Religion*" (Hall, 1904) marca el inicio del estudio científico de este periodo.

Al igual que Rousseau, entendía la adolescencia como un "segundo nacimiento que culmina con el surgimiento de los ideales morales: *"la adolescencia es un nuevo nacimiento (...) pues ahora nacen los rasgos más elevados y más plenamente humanos"* (Hall, 1904, Vol.1 p. XIII). Entendía que los cambios físicos producían en el adolescente una verdadera transformación psicológica. Los esfuerzos que debía hacer para adaptarse a la evolución de su cuerpo suponían una oportunidad para que la personalidad adolescente emergiera con mayor fuerza.

Aplicó a la vida postnatal la idea recapitulacionista que Haeckel había usado para el desarrollo embriológico. La etapa comprendida entre los 12-25 años, refleja un momento turbulento de transición, que permite la entrada de la especie humana al quinto y último período de madurez (que se refleja el presente orden social).

2 Sigmund Freud viajó en 1909 a EE.UU invitado por Stanley Hall. Este hecho se considera uno de los acontecimientos más representativos en el inicio de la Psicología evolutiva. A ambos autores les obsesiona el *motor biológico* de la evolución humana y estructuran la adolescencia en fases para facilitar la explicación del desarrollo. Para Hall la *sexualidad* será el motor que permita al adolescente pasar del amor a sí al amor a la humanidad; Freud la sitúa en el centro de su teoría, como factor configurante del desarrollo evolutivo.

Los elementos *biológico-pulsionales*, el famoso complejo de Edipo (conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que experimenta el niño hacia sus padres, dentro de un sistema triangular) estructura toda la personalidad. Los cambios sexuales imprimen el carácter específico a cada etapa.

La etapa de conflicto adolescente es necesaria para preparar la "etapa genital" propia de la sexualidad adulta. La adolescencia es una "segunda etapa edípica", en la que se vuelve a generar la atracción hacia el progenitor del sexo opuesto. Contempla los cambios fisiológicos de la pubertad como dinamizadores de la "libido", fuente básica de energía sexual. Conviene que el adolescente experimente una transición desde el deseo "por puro placer" hasta la conducta madura. En la etapa genital, realizado ya el aprendizaje, sabrá desarrollar conductas socialmente aprobadas, las relaciones heterosexuales fuera de la familia.

3 *Jones (1948)*, añadió una explicación recapitulacionista a la visión freudiana que ha pervivido largo tiempo en el pensamiento psicoanalítico ortodoxo. Explica que durante la pubertad se produce una regresión en dirección a la infancia, al primero de todos los períodos y, la persona vuelve a vivir, aunque en otro plano, el desarrollo por el que pasó en sus primeros años de vida. La adolescencia recapitula a la infancia, y la manera precisa en que una persona dada habrá de atravesar las necesarias fases del desarrollo, es decir, está determinada, en gran medida, por la forma de su desarrollo infantil.

Para May, el adolescente resume los cambios de la evolución históricosocial, mientras que para Jones revive una serie de *conflictos infantiles*. (Carretero, 1985)

4 *D.P. Ausubel* se encuentra entre los escasos autores que intentan construir una teoría general de la adolescencia, Lutte (1991). Con el concepto de "desatelación" (1954) busca operativizar los principios psicoanalíticos del desarrollo del yo. Explica que el niño de dos años soluciona su primera crisis de crecimiento "satelizándose" en torno a los padres: derivando su autoestima de la aceptación paterna. En la adolescencia efectúa una reestructuración de la personalidad, apoyando su valía personal en las propias realizaciones, haciéndose autónomo.

Aunque son muchos los factores que intervienen, la *pubertad* permite experimentar nuevas capacidades, que hacen que deje de ser adaptativo el papel de "satélite". Este proceso no será necesario, si nunca hubo "satelación", por falta de aceptación paterna. En la medida que la sociedad le niegue la autonomía que anhela, el grupo de iguales le proporcionará una fuente de estatus transitorio: la llamada "resatelación grupal". Subraya la variedad, tanto en los modelos de desarrollo, como en los factores que lo provocan (perspectiva contextual). Esta teoría continúa aplicándose en determinados campos de investigación, como el estudio del desarrollo moral (Moraleda, 1992).

5 A. Freud (1958), habla de la adolescencia como la época en la que se producen las *perturbaciones evolutivas prototípicas*, al abarcar toda la personalidad. Entiende que los principales cambios que caracterizan estas perturbaciones son los siguientes: Alteraciones de los impulsos, organización del yo, *relaciones objetales*, ideales, relaciones sociales.

6 Blos (1962), ejerció una gran influencia en el psicoanálisis al favorecer un cambio desde la teoría de los *instintos* y la *psicología del Yo*, hacia un enfoque basado en las *relaciones objetales* (Lerner, 1987). Dividió la adolescencia en varios subestadios en los que se produce una adaptación progresivamente más madura a las tensiones psicológicas propias de la edad.

En la formación del carácter, destaca el concepto de "*separación-individuación*" en las relaciones entre el adolescente y sus padres. Se trata de un segundo proceso de individuación que supone una nueva oportunidad para resolver los conflictos originados en la primera fase de individuación (que se produce hacia el final del tercer año de vida).

La crítica realizada al enfoque psicoanalítico es que no contempla ni la plasticidad personal ni las diferencias individuales. Presenta la adolescencia, como una época invariablemente surcada por alteraciones de origen biológico, y por tanto universales.

Otros enfoques en los que se mantiene el *determinismo biológico*, la dependencia del crecimiento físico-madurativo del adolescente pero desde una perspectiva más *cognitiva*, fueron los de los siguientes autores:

7 Ch. Bühler (1927), entendía que los sentimientos de los jóvenes - soledad, alejamiento de los padres, curiosidad sexual- manifestaban una necesidad *biológica* poco receptiva a la influencia del medio. En la actualidad se valora el uso innovador que hizo de los diarios de adolescentes, ya que pueden proporcionar una excepcional fuente de información sobre las creencias, actitudes y conflictos internos experimentados en esa época. (Cairns, 1998).

8 E. Spranger (1929), en "*Psychologie des Jugendalters*" (Psicología de la edad juvenil) define esta etapa como la edad de la vida que se extiende entre la típica estructura espiritual del niño, no desplegada todavía, y la del varón o mujer adultos. Detalla la configuración psíquica del joven en desarrollo más que hacer una explicación causal de la misma.

Caracteriza la adolescencia por el descubrimiento del *yo o sí mismo*, la formación progresiva de un plan de vida, la elección e integración del sistema personal de valores y el ingreso a las distintas esferas de la vida. El adolescente, descubre en la soledad su yo interno (la identidad de Erikson), y por eso manifiesta conductas de aislamiento y rebeldía.

9 O. Kroh (1932), desde el enfoque de la Gestalt formuló una teoría de tres "etapas" evolutivas fundamentales (primera infancia, niñez intermedia y adolescencia) separadas entre sí por un período negativista. La adolescencia a su vez está compuesta por las siguientes tres fases (Muus, 1991):

- Caracterizada por un *estado de ánimo lábil*, hipersensible y a menudo depresivo, que denota una actitud reflexiva frente a la propia personalidad.
- Las *relaciones con el entorno vuelven a ser más positivas*. Aparece una preocupación por las funciones mentales y el carácter de las personas. Se desarrolla la actitud de abstracción y empieza a formarse un sistema de valores individual.
- Se inicia la *planificación más realista* de los objetivos vitales y una nueva orientación hacia el mundo social. Se produce la adaptación heterosexual.

10 J. Piaget (1969), en la obra "*De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*", situó en la adolescencia el inicio de las operaciones formales, meta final del desarrollo cognitivo. Aunque señaló la otra cara de la moneda: el *egocentrismo*, la confianza excesiva en el poder de las ideas y la incapacidad para concebir con realismo la aplicación de las hipótesis concebidas.

Esa maduración cognitiva faculta el desarrollo moral, que se desarrollará por un sistema de reglas, evolucionando en cuatro estadios sucesivos. Kohlberg, completará su teoría, integrándola con la de Erikson, describiendo seis estadios de desarrollo moral.

Se aprecia que estos diez autores, en su búsqueda explicativa del carácter inestable de la etapa adolescente, anclaron sus argumentos en el reloj biológico. El paso del tiempo se traduce para los seis primeros, en consecuencias para el adolescente que se pueden situar en la esfera afectivo-relacional.

Así, mientras que para Hall el adolescente se esfuerza en adaptarse a su nuevo cuerpo, Freud sitúa en el desarrollo sexual el origen de la inestabilidad; Jones explica el carácter tormentoso como resultado de la resolución de los conflictos de la infancia; Ausubel atribuye, al proceso de trasladar el centro de gravedad desde sus padres a sí mismos, la inseguridad característica de la etapa; A. Freud sitúa la perturbación prototípica de la personalidad en la adolescencia; y Blos considera que la hostilidad a los padres es parte del establecimiento de nuevas relaciones objetales.

Los autores restantes, sitúan en la esfera cognitiva las consecuencias del crecimiento biológico, que se traducen para Bühler en curiosidad sexual, para Spragner en el descubrimiento del sí mismo; Kroh establece etapas de progresiva adaptación; y Piaget determina fases de creciente integración del pensamiento, completando Kohlberg este desarrollo con el aspecto moral.

Las ideas biologicistas de Hall sobre la naturaleza tormentosa de la adolescencia fueron inicialmente rebatidas por destacados psicólogos de su época (p.ej. Hollingworth, 1928; Thorndike, 1904).

Además, se empezó a disponer de datos transculturales en contra de la supuesta universalidad de la "*alteración adolescente*"; mostraban la adolescencia como uno de los períodos más "serenos" en el desarrollo sociopersonal, incluso en algunas culturas ni siquiera existía una etapa vital correspondiente a lo que en el contexto occidental se denomina "adolescencia".

Fue surgiendo así otra línea conceptual, en la que la idea de tormenta y estrés subyacía igualmente, pero ahora bajo explicaciones de carácter *social*.

Desde este enfoque, se subrayaban los procesos de socialización y enculturación, la vivencia grupal y la interacción social, como las claves configuradoras de la vivencia adolescente.

### 2.2.3 DETERMINISMOS CULTURALES SOBRE LA VIVENCIA ADOLESCENTE

1 *M. Mead (1928)*, en sus conocidos estudios antropológicos en las islas Samoa del Pacífico Sur y en Nueva Guinea, observó la población adolescente de esas comunidades. No encontró una vivencia caracterizada por "tormenta y estrés" sino una transición gradual y serena de la infancia a la edad adulta, junto a una fácil adaptación al papel adulto. Llegó a la conclusión de que la vivencia de ese periodo dependía totalmente de la cultura.



Expuso que, si en Occidente se inicia *individualmente* y con gran desgaste psíquico la asunción de la responsabilidad, en otras sociedades este proceso se consume de manera normativa con los llamados ritos de iniciación. Las tareas que debe afrontar el individuo están delimitadas en estos núcleos sociales, así como los apoyos necesarios para afrontarlas, reduciendo la incertidumbre, y posibilitando una transición más sosegada.

2 K. Lewin (1939; en Muus, 1991), en la "*teoría de campo*" desarrolló una analogía entre adolescencia y marginalidad social. El grado en que se hallen diferenciadas la niñez y la adultez en el seno de una cultura, será proporcional a la dificultad de la transición. Definió la marginalidad como "la eterna adolescencia". Fue el primero en concebirla como *período de transición*, destacando el aspecto dinámico. Su constructo "*espacio de libre movimiento*" -limitado por lo que está prohibido a una persona o por encima de su capacidad-, le ayudará a explicar las diferencias individuales y culturales del comportamiento adolescente.

3 A. Davis (1944), en su obra "*Socialization and the adolescent personality*" trata de explicar la perturbación adolescente desde los principios del aprendizaje social. Las personas aprenden a anticipar la recompensa social ante conductas apropiadas y el castigo ante las reprobadas. La alteración adolescente, depende de un mecanismo de reducción de la ansiedad que se genera ante la necesidad de adaptarse a nuevos roles, ya que en ocasiones éstos llegan a ser contradictorios: como por ejemplo ser rebelde con los compañeros y sumiso con los padres.

4 Bandura (1959), aplicó a la etapa adolescente los mismos principios de desarrollo que a las distintas transiciones vitales. Los niños y los adolescentes no hacen sino reproducir los modelos que el mundo adulto ofrece. La dificultad que encuentran los jóvenes para entender y encontrar su lugar en la sociedad, configurando un modelo imitable, es la causante de su inestabilidad.

Más adelante, a partir de una serie de entrevistas a padres y adolescentes, encuentra que los hijos adoptaban los valores de sus padres, a quienes perciben como apoyo en sus deseos de independencia, aportando una visión más positiva sobre las relaciones padres/adolescentes (en Grinder, 1976).

5 Mc. Candless (1970), desarrolló una *teoría de reducción del impulso*. La adolescencia se caracteriza por la aparición del impulso sexual, frente al que se deben aprender nuevos hábitos de control.

El adolescente experimenta verdaderos "estados-impulso" biológicamente basados (similares a los producidos por el hambre). La *sociedad* refuerza diferencialmente las respuestas de chicos y chicas, canalizando un desarrollo distinto para cada sexo: conductas de competencia e instrumentalmente efectivas en el caso de los chicos y de calidez y expresividad emocional en las chicas. Hasta que estos nuevos hábitos no lleguen a formarse, será un período de alteración emocional. Esta teoría se fue abandonando progresivamente al reconocer nuevos elementos mediadores (distintos a los estados emocionales), como expectativas, intenciones y otras capacidades cognitivo-sociales (Adams, 1996).

Estos cinco autores situaron el origen de la inestabilidad adolescente en el ámbito *contextual*. El generador del carácter de la adolescencia no es el *tiempo*, sino el *espacio* en el que el adolescente se desarrolla.

Mead achaca la incertidumbre del periodo adolescente a la ausencia de ritos, Lewin explica que la indeterminación de la etapa se debe a la ambigüedad de los roles, Bandura observa que es la precariedad de los modelos de imitación la causante de la falta de entendimiento entre el adolescente y su mundo, finalmente Candless atribuye al refuerzo diferencial de la sociedad la confusión adolescente.

El entendimiento de la inestabilidad adolescente fue derivando progresivamente hacia posturas más eclécticas, entre las que se destacan la de Havighurst (1951) y Erikson (1968) por la repercusión que tienen en el estudio actual.

## 2.2.4 ENFOQUE BIOPSIICOSOCIAL DE LA ADOLESCENCIA

1 R. Havighurst (1951), en su libro "*Developmental Tasks and Education*" desarrolló una teoría sobre el desarrollo humano. Define las *Tareas Evolutivas* como aquellas habilidades, conocimientos, funciones y actitudes que las personas han de desarrollar en ciertos momentos de su vida, a partir de la *maduración biológica, las expectativas sociales y el esfuerzo personal*. Sintetizan por tanto las necesidades de la persona y las demandas de la sociedad.

Su dominio proporciona el ajuste en cada etapa y prepara para las tareas posteriores. Los concomitantes psicológicos del ajuste en la adolescencia son cierta madurez personal y un nivel de bienestar satisfactorio.

El fracaso en el manejo de estas tareas da lugar a ansiedad, incapacidad para funcionar como persona madura y desaprobación social. Dependiendo de la importancia concedida en cada cultura a los elementos biológicos, psicológicos o culturales se determinarían tales tareas. La adquisición de la autonomía adquirirá por tanto un significado preciso en función de estos elementos, y sus manifestaciones dependerán del contexto familiar y social en el que se desarrolle.

Se espera que el contenido de las tareas evolutivas cambie en función del momento histórico. Para Klaczynski (1990), la mayoría de las tareas definidas en 1950 por Havighurst, seguirían siendo importantes en esa década. Este hecho podría reflejar la cadencia parsimoniosa de las mentalidades, a pesar de la apariencia de velocidad que nos circunda.

2 Erikson (1971), en su *Teoría psicossocial del desarrollo de la identidad personal*, señala como tarea central de la adolescencia una primera definición personal de la identidad.

Su cariz psicoanalítico se traduce en una concepción epigenética de las "crisis normativas" del yo, del que va emergiendo la identidad personal. A diferencia de A. Freud que destaca la interacción entre el "yo" y los impulsos del "ello", subraya la dinámica entre el "yo" y el entorno social.

En ese diálogo recíproco entre las necesidades del yo y las demandas sociales, el adolescente adquiere por primera vez el sentido de sí mismo como ser humano único, con un papel significativo en la sociedad. El *hallazgo* se produce gracias al interjuego entre lo psicológico y lo social (las características internas y las tareas sociales exigidas).

Es un modo dinámico de entender las tareas evolutivas, enlazándolas a través del ciclo vital, que produce como resultado el diseño de la trayectoria madurativa del individuo.

Tabla 2.3. Desarrollo conceptual de la noción de adolescencia como "Tormenta y Estrés"

TORMENTA Y ESTRÉS					
Determinismos Biológicos				Determinismos Sociales	
Esfera afectiva		Esfera cognitiva			
Hall	2º nacimiento	Bühler	Soledad	Mead	Serenidad
Freud	Regresión	Spragner	Intimidad	Lewin	Marginalidad
Ausubel	Desatelerización	Krohl	Negativismo	Davis	Ansiedad
Ana F	Perturbación	Piaget	Abstracción	Bandura	Modelo social
Blos	Individuación	Kolberg	M. Postconvencional	Candless	Impulso
		Erikson	Crisis de Identidad		
		Havighurst	T. Evolutivas		

La tabla 2.3 resume lo expuesto sobre los determinismos originados por la concepción de la vivencia adolescente como un periodo de *tormenta y estrés*.

A continuación se exponen algunas de las investigaciones que contribuyeron a la emergencia de otra visión sobre el periodo adolescente, superando los mitos derivados de este enfoque.

## 2.2.5 INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL ACTUAL SOBRE LA ADOLESCENCIA

En primer lugar se analizan las investigaciones que fueron modificando (*conceptualmente*) la definición de la adolescencia, y en segundo lugar se expone la búsqueda de mecanismos adaptativos en el afrontamiento de este periodo (*dimensión procesual*).

Es conocido que los mitos surgen ante la limitación del conocimiento humano para someter a control toda su realidad existencial. Con relación al periodo adolescente, se puede considerar que ha sido necesario superar *tres mitos*:

1. Eclosión del abismo generacional y ruptura con los padres.
2. Fuerte inestabilidad emocional, imprevisibilidad.
3. Elevada manifestación de trastornos mentales, psicopatología.

Douvan y Adelson (1966) a partir de 3.000 entrevistas con chicos y chicas adolescentes, comprobaron que la mayoría de los sujetos entrevistados compartían los valores básicos de sus padres, se mostraban satisfechos con su vida familiar y con el modo en que sus padres los trataban. Estos resultados aparecían más acentuados en las chicas que en los chicos. Un 25 % de ellas mostraron algún tipo de reserva respecto a las normas parentales y sólo un 5% las consideró injustas o severas. Estos datos contradecían tanto el mito del abismo generacional, como la inestabilidad emocional.

Offer (1969, 1975) en una serie de estudios con seguimiento longitudinal a lo largo de 8 años de 73 chicos adolescentes, encontraron tres patrones de crecimiento psicológico:

1. *Patrón de crecimiento continuo (23% de la muestra):* claro sentimiento de confianza en sí mismos y búsqueda de una realización adulta significativa en el ámbito personal. Los cambios en la conducta se verificaron de *manera suave*, sin entrar en conflictos importantes con sus padres. Parecían compartir los mismos valores parentales y no percibían sus estilos educativos como inadecuados.
2. *Patrón de crecimiento "en oledada" (35% de la muestra):* Desarrollo acelerado con funcionamiento adaptativo. Se produjeron ciclos de progresión-regresión y mecanismos de defensa inmaduros. Los sujetos mostraron mayor incidencia en transiciones como la separación, el fallecimiento o la enfermedad grave. Las relaciones con los padres fueron algo más tensas que en el primer grupo por conflictos de opiniones y valores
3. *Patrón de crecimiento "tumultuoso" (21% de la muestra):* Reflejaron la crisis típica de la literatura psiquiátrica o psicoanalítica. Las alteraciones psicológicas originaron problemas conductuales tanto en casa como en la escuela, mayor dificultad que satisfacción y alto porcentaje de problemas clínicos.

Estos resultados también desdecían tanto la patología, como la inestabilidad adolescente y ruptura generacional entre padres e hijos, contribuyendo a su paulatina superación.

En la misma línea, Kandel y Lesser (1972) en su análisis comparativo entre amplias muestras de adolescentes daneses y norteamericanos, concluyeron que:

*"ya se trate de la calidad de vida familiar o de las aspiraciones personales de los adolescentes sobre su futuro papel en la sociedad, los hallazgos de este estudio no apoyan la noción de un amplio vacío entre los padres y sus hijos adolescentes" (en Coleman, 1994; pp.224-225).*

En el informe de Fogelman (1976), los datos de más de 11.000 adolescentes británicos, corroboraron la misma impresión de un ambiente familiar *libre de conflictos*, tanto desde el punto de vista de los padres como desde el de los hijos.

Rutter, Graham, Chadwick y Yule (1976) en un estudio frecuentemente citado, informaron que una proporción del 22% de adolescentes entre 14 y 15 años mostró *síntomas clínicos*. Aunque este porcentaje fue ligeramente superior al del mismo grupo cuando los sujetos tenían 10 años, resultó totalmente comparable al hallado en adultos.

Ésta y otras investigaciones (p.ej. Weiner y DelGaudio, 1976) demostraban que las dificultades más serias manifestadas en la adolescencia continuaban a menudo en la adultez, llegando a convertirse en trastornos severos si no se trataban adecuadamente.

Además cabe destacar que muchos de los comportamientos que serían interpretados como signos de enfermedad mental en adultos o en niños, son desde la perspectiva de Blos o Erikson, normales en los adolescentes (Hauser, 1990).

Elmen y Offer (1993), señalan además, toda una serie de estudios epidemiológicos de esta época que desestiman la incidencia de mayor psicopatología en la adolescencia.

Se ha expuesto algunos de los estudio que refutan la idea de la adolescencia como drama, aunque podrían citarse muchos más (Coleman, 1993; Collins, 1992; Frydenberg, 1997; Jakson, 1993; Petersen, 1993).

A pesar de la *evidencia empírica*, todavía se deja sentir la influencia de los *mitos adolescentes*, tanto en la mentalidad de amplios sectores de la sociedad, como en algunos investigadores y profesionales.

Entre los *motivos* por los que se mantiene esta visión se suelen citar, la interpretación exagerada de los signos aparentes de inconformismo, el sensacionalismo de los medios de comunicación, la generalización de los datos transculturales, el énfasis excesivo en la determinación biológica de la conducta sexual, la confianza en las teorías de estadios de la personalidad y las profecías autorrealizadas.

La falta de integración entre la literatura clínica y evolutiva podría ser otra de las razones, de tal manera que cada una de ellas se estaría refiriendo a distintos grupos de adolescentes (Petersen, 1988).

Son cada vez más las investigaciones y autores que parecen dar sentido a la afirmación de Ariés (1962) según la cual la adolescencia ha sido la *edad privilegiada* del siglo XX.

Para Koops (1996) este periodo vital ha llegado a ser algo parecido a un ideal social, una edad excepcional a la que se quiere llegar cuanto antes, y permanecer también en ella el máximo tiempo posible.

Progresivamente va calando la concepción de la adolescencia como *oportunidad para el crecimiento y el desarrollo positivo*. Un periodo durante el cual el individuo se enfrenta a un ingente rango de demandas, conflictos y oportunidades (Jackson y Bosma, 1992; Noller, 1994).

Otra de sus notas definitorias es el *carácter activo* del individuo. Se considera que el adolescente contribuye a su propio desarrollo (Lerner, 1987) y negocia con sus padres a fin de ejercer un mayor control sobre su propia vida (Grotevant y Cooper, 1986; Noller, 1994).

Por todo ello se otorga una gran importancia a las *tareas de desarrollo* de la adolescencia y en cómo estas son enfrentadas (Kirchler, 1993). El carácter tormentoso o apacible de la adolescencia, se supedita al acierto en el afrontamiento de las tareas evolutivas, poniendo el acento en *el proceso* adolescente.

Este giro se empezó a sentir, para Lutte (1991), después de 1968. Entre los efectos del cambio se encuentran la búsqueda ya mencionada de una nueva definición de la adolescencia, así como de los *mecanismos adaptativos* que hagan de ella un periodo privilegiado del ciclo vital.

*“El efecto de este cambio ha sido la emergencia de un vocabulario diferente para hablar sobre desarrollo adolescente. Palabras como turbulencia, tormenta y estrés o crisis se han sustituido por términos como transición, trayectorias, continuidad y discontinuidad. En vez del énfasis en la etapa adolescente y en sus características en relación con otras etapas, la atención se dirige ahora a los procesos de cambio, afrontamiento y ajuste a las diversas tareas que típicamente se encuentran en los años adolescentes (Jackson y Bosma, 1992, p.331)”*

La agudización de nuevos problemas y factores de riesgo para el desarrollo, en la mayoría de países occidentales (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995; Hurrelman y Hamilton, 1994; Lerner y Galambos, 1998; Takanishi, 1993), son otro reclamo para la determinación de *mecanismos adaptativos eficaces*.

La indagación de esos *mecanismos*, conduce a situar esta etapa en la lógica de las transiciones, desde la cual, se puede definir la adolescencia como un periodo transicional, según las notas que lo caracterizan (Slaikeu, 1988):

1. Posible inestabilidad
2. Predecibles y normativas
3. Relacionada con el paso de una etapa a otra
4. En las que se puede intervenir para amortiguar el grado de estrés
5. Y que requieren un esfuerzo personal de adaptación o puesta en marcha.

Graber y Brooks-Gunn (1996) realizaron una interesante comparación entre los modelos que explican los mecanismos subyacentes a los cambios en períodos transicionales, identificando hasta siete modelos explicativos. Esta tabla resume los enfoques y tipos de cuestiones que se plantean sobre el desarrollo adolescente en muchos de los trabajos evolutivos actuales.

*Tabla 2.4. Modelos de mecanismos de conexión entre transición y cambio evolutivo (tomado de Zacarés, 2001)*

---

1.	El timing dentro de períodos transicionales
	a) Hipótesis de terminación de etapa o de preparación evolutiva
	b) Hipótesis de la "desviación"
	c) Contexto social de los efectos de "timing"
* 2.	Sucesos y transiciones acumulados o simultáneos durante períodos transicionales
* 3.	Acentuación durante períodos transicionales
4.	Perturbación durante períodos transicionales
5.	Bondad del ajuste entre contexto y conducta en períodos transicionales
* 6.	Incremento de la susceptibilidad a estresores en períodos transicionales
7.	Cambios en la trayectoria evolutiva durante períodos transicionales
	a) Consecuencias de problemas transitorios vs. recurrentes
	b) Configuración de conductas y riesgos

---

*1 Modelo de "timing" dentro de períodos transicionales:* El debut de una transición evolutiva repercute en el adolescente a través de procesos biológicos, psicológicos o sociales, tales como los señalados en las tres opciones siguientes:

1a) *"hipótesis de terminación de etapa"* (Petersen y Taylor, 1980) Las respuestas de los adolescentes dependen del nivel de desarrollo alcanzado hasta ese momento. Los que maduran tempranamente, al tener menos tiempo para adaptarse, correrán mayor riesgo de presentar problemas.

1b) *"hipótesis de la desviación"*: Cualquier asincronía, provoca por sí misma dificultades en la adaptación adolescente.

1c) *"hipótesis del significado contextual"*: Los efectos del *"timing"* derivan de la percepción que se tiene sobre el mismo en un ámbito significativo. Por ejemplo en un conservatorio de danza las bailarinas de maduración puberal tardía mostraron conductas más saludables que el resto de chicas (Brooks-Gunn y Reiter, 1990).



*2. Modelos de acumulación u ocurrencia simultánea de sucesos:* Experimentar múltiples sucesos en relativa proximidad temporal conlleva mayor coste adaptativo y predice peor ajuste. Se suelen considerar como simultáneos aquellos sucesos que acontecen en un periodo de entre 6 a 12 meses. Por ejemplo la transición puberal en combinación con otras transiciones escolares, familiares, interpersonales, etc:

*"Estos modelos, tienen mejor habilidad predictiva cuando incluyen una transición importante en combinación con otros sucesos, o tienen en cuenta estresores particularmente salientes en la adolescencia". Graber y Brooks-Gunn (1996, p.771)*

*3. Modelos basados en la acentuación durante períodos transicionales:* Predicen que en las transiciones se acentúan las disposiciones o problemas anteriores. Por ejemplo, en la investigación de Caspi y Moffitt (1991), las chicas con problemas de conducta en la niñez de maduración temprana, experimentaron un empeoramiento de sus anteriores problemas en la adolescencia intermedia. Esta acentuación no apareció en aquellas chicas con problemas anteriores conductuales pero que maduraron al mismo tiempo o más tarde que sus iguales, ni tampoco en las de maduración temprana sin problemas previos.

*4. Los modelos de perturbación:* Especifican cómo ciertas transiciones (p.ej. la pubertad o la transición al mundo laboral) ejercen efectos a corto plazo sobre la conducta en la mayoría de los individuos. Ciertas transiciones causarían perturbaciones temporales en el sistema cognitivo-afectivo (p.ej. alteraciones en el humor o el sentido de autoeficacia) a las cuales seguiría normalmente una recuperación adaptativa. El fracaso en tal adaptación se asociaría con influencias más a largo plazo sobre la conducta.

*5. Los modelos de bondad en el ajuste:* Se encuadran dentro de los enfoques ecológicos de interacción individuo-ambiente (Bronfenbrenner, 1987) y más recientemente en el contextualismo evolutivo (Lerner, 1991). El resultado depende del grado en el que las necesidades evolutivas se ven apoyadas por el contexto ambiental. Eccles y sus colaboradores (Eccles, Lord, Roeser, Barber y Hernandez, 1997) han aplicado estos modelos a las transiciones escolares. Concluyen que los entornos escolares norteamericanos, se oponen a los deseos de independencia y autonomía característicos de la adolescencia temprana, produciendo una disminución rendimiento escolar y en la motivación.

6. *Modelos de incremento de la susceptibilidad a estresores*: Las personas se mostrarían más vulnerables a diversos estresores en los períodos transicionales, afectando a su afrontamiento y resolución. La investigación sobre las transiciones reproductivas de la mujer (pubertad, embarazo y menopausia) sería un ejemplo de tales modelos.

*"Las experiencias de estrés, durante períodos de cambios fisiológicos, podrían ser cualitativamente distintas que esas mismas experiencias durante un momento de estabilidad, y tener efectos diferentes sobre la salud de las adolescentes y mujeres" (Graber, 1996, p.380).*

7. *Modelos que investigan los cambios en la trayectoria evolutiva*: Un grupo de estos modelos se centran en las *consecuencias de problemas de ajuste transitorios vs. recurrentes* a lo largo de la adolescencia (p.ej. episodios de depresión o de trastornos en la alimentación).

Otros se han especializado en el agrupamiento de determinadas conductas o trastornos, mostrado como determinadas conductas de riesgo tienden a agruparse; Jessor (1992) los denomina *implicación en un estilo de vida*. Los adolescentes que simultáneamente fuman, beben alcohol, tienen relaciones sexuales y muestran otras conductas antes que sus iguales, tenderán a implicarse en estilos de vida de mayor riesgo para su salud.

Estos modelos permiten una aproximación a los procesos que originan diversos itinerarios en el periodo adolescente. Algunos de estos mecanismos (como el contenido, la acentuación y la vulnerabilidad) presentan un cariz más individual, señalados en la tabla con \*, mientras que otros presentan un carácter más social ("*timing*", adaptación, equivocación y cambios) En el presente trabajo se ha escogido el nº2: *Transiciones acumuladas*, infiriendo que habitualmente se presentan de manera sucesiva (*modelo focal*, Coleman, 1994)

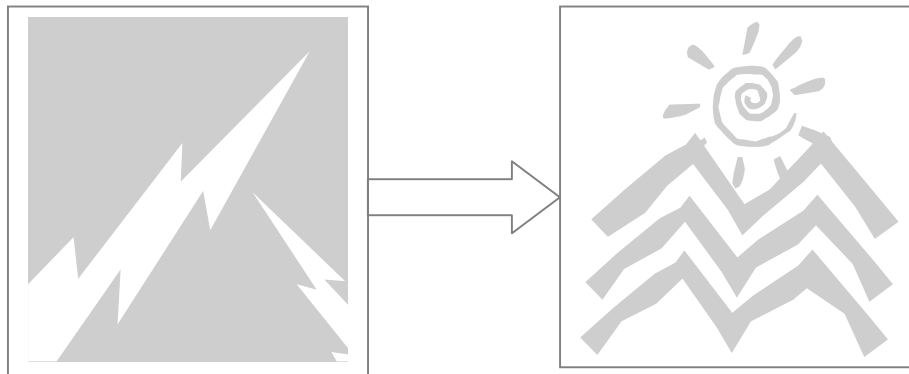
A pesar del mencionado cambio de paradigma que aborda la adolescencia como una *oportunidad del desarrollo* y el análisis de los *mecanismos transicionales* que optimizan el proceso, la visión de "tormenta y estrés" sigue influyendo en toda una serie de trabajos sobre *los problemas evolutivos de la adolescencia*.

En estos momentos, dichos trabajos se pueden dividir en dos grandes grupos (Jackson y Bosma, 1992; Lerner y Galambos, 1998; Petersen, 1988).

- Estudios de *naturaleza clínica*: se focalizan en las características del problema en sí mismo, en su evaluación o tratamiento (como trastornos de la alimentación o delincuencia juvenil).
- Estudios de *orientación evolutiva*: estudian las transiciones de la adolescencia en distintos ámbitos, los recursos disponibles del adolescente y otras variables relevantes para su afrontamiento (experiencia previa, accesibilidad de recursos sociales, sucesos críticos, etc.). Se abordan temas como las dificultades escolares, la soledad o el consumo de sustancias adictivas.

Concluyendo la exposición del cambio de paradigma y teniendo en cuenta el actual alargamiento sin precedentes del periodo adolescente en Occidente, se podría afirmar que la adolescencia ha pasado de ser considerada como un *periodo temido* a ser una etapa de especiales *oportunidades para el desarrollo*, entre las que se encuentra el establecimiento de una autonomía positiva (figura 2.1).

*Figura 2.1. Cambio de paradigma sobre la adolescencia:  
De "tormenta y estrés" a "oportunidad para el desarrollo evolutivo"*



El contexto desde el cual se analizan los procesos evolutivos del desarrollo adolescente es el familiar, por lo que en el siguiente apartado, se aborda el ciclo vital familiar y las peculiaridades que suele presentar en la adolescencia.

## 2.3 ETAPA “CON HIJOS ADOLESCENTES” DEL CICLO VITAL FAMILIAR

En este apartado se efectúa una breve aproximación al ciclo vital familiar, los criterios que suelen definir sus fases y una propuesta clásica sobre las mismas. Las tareas evolutivas que el sistema familiar debe afrontar cuando tiene hijos en la adolescencia, se clasifican según un criterio dimensional y evolutivo, llegando desde ambas categorías a la necesidad de la negociación y flexibilidad por parte de los miembros de la familia. La manera de ejercer tal aprendizaje o los tópicos sobre los que tendrá que aplicarse variará, según los contextos, tal como se aprecia al describir el modelo ecológico y sus concreciones en la cultura occidental. Un mayor conocimiento de las mismas, impulsa a la descripción de las tareas evolutivas adolescentes, tema del siguiente capítulo.

Las familias con adolescentes, se encuentran ante un entramado de cambios y mecanismos de adaptación a los mismos. Esto forma parte de la evolución del sistema familiar, que se ha estudiado través de una serie de etapas (Carter, 1989; Buelga, 1993), reflejando la andadura de los ciclos vitales vinculados. Es decir, el lenguaje transicional y la lógica del desarrollo madurativo, se pueblan de múltiples conexiones a modo de red neuronal, reflejando el hecho de que *en la rosa de los vientos personal* existen *microclimas familiares*.

En cada punto nodal *del ciclo vital*, la familia se reorganiza con el fin de acceder con éxito a la siguiente fase. La transición de una etapa a otra entraña el afrontamiento de fuerzas opuestas: rupturas o cambios y mecanismos de homeostasis tendentes a mantener el equilibrio (Selvini, 1978).

Las crisis generadas puede favorecer el crecimiento o estancar su desarrollo (Kreppner y Lemer, 1989; Blok, 1991). Un evento crítico o transición disruptiva puede catalizar un gran cambio en el sistema de creencias familiar, redundando en una inmediata reorganización y adaptación (Reiss y Oliveri, 1980).

En este horizonte complejo, se sitúa el interés de analizar el modo en que el sistema familiar afronta la etapa adolescente, y la resonancia en sus miembros.

Existe un problema metodológico en el estudio del ciclo vital familiar, por el desacuerdo en el *número de fases* que lo definen. Se han señalado desde cuatro hasta veinticuatro etapas (Simon, 1988). A continuación se resume una de estas clasificaciones.

### 2.3.1 ETAPAS DEL CICLO VITAL FAMILIAR

Una postura bastante aceptada es la de Olson, McCubbin y Barnes (1983) que coincidiendo con Haley (1973) y Duvall (1977) determinan siete estadios basándose en *tres criterios*:

- La edad del hijo mayor: el primogénito es el primer catalizador al introducir exigencias de cambio en la familia. La percepción de las necesidades del desarrollo, se asociará a la evolución del hijo mayor, haciendo emerger las teorías implícitas que sobre el desarrollo tienen los padres.
- La magnitud de la transición (en respuesta a las necesidades del desarrollo de cada miembro). El sistema familiar se ve afectado por eventos, como por ejemplo el ingreso en la escuela de los hijos, la salida de éstos de la casa paterna o la pubertad. Estos hechos conforman una vivencia distinta e irrepetible en relación al las demás familias.
- Cambios en la orientación de las metas familiares: los intereses, preocupaciones y objetivos de la familia son distintos cuando la familia está criando un bebé, o cuando está preparando a los hijos para la salida del hogar. La *propositividad familiar*, jerarquiza las prioridades configurando el significado de cada etapa.

Proponen las siguientes etapas en el ciclo vital familiar:

1. *Parejas jóvenes sin hijos*: cuyo interés fundamental es formular y negociar las metas como individuos y pareja. Es importante integrar los estilos de vida individuales en una relación de complementariedad y apoyo mutuo. Esta tarea requiere la separación «adecuada» de la familia de origen.

2. *Familias con hijos en edad preescolar* (0-5 años). Los hijos pasan la mayor parte del tiempo en casa y la actividad familiar se orienta a su crianza y protección. Los padres son la fuente principal de información y control.

3. *Familias con hijos en edad escolar*, (6-12 años). Durante esta etapa la familia se dedica a la educación y socialización de los hijos.

4. *Familias con adolescentes* (13-18 años). Es una fase de *preparación* para la futura salida del hogar de los adolescentes. Aparecen importantes cuestionamientos sobre el estilo familiar, poniendo de manifiesto las diferentes expectativas de hijos y padres.

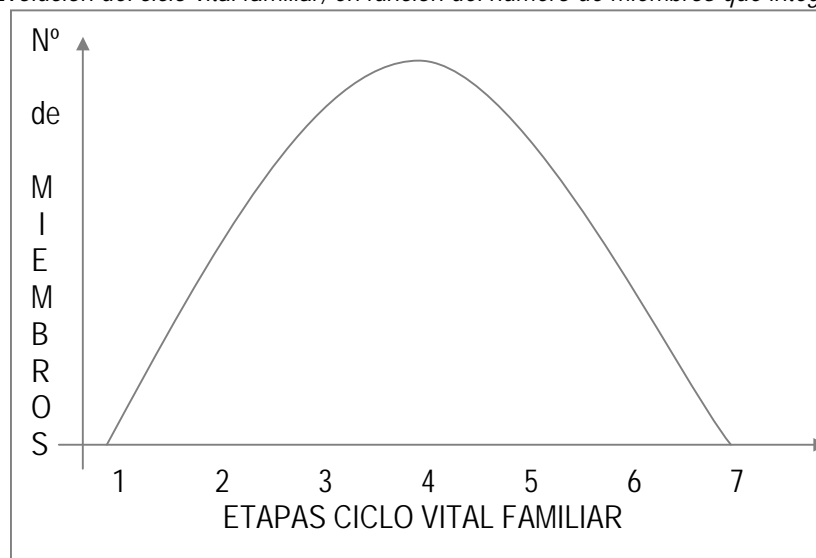
5. *Familias en disminución* (hijos con más de 19 años). En este estadio los hijos tienden a afianzar su propia identidad, provocando cambios en las reglas y roles familiares.

6. *Familias "nido vacío"* (todos los hijos han salido del hogar). Los padres se encuentran de nuevo "solos" y se orientan a la satisfacción de sus necesidades, redefiniendo las relaciones con hijos y nietos.

7. *Familias de jubilados* (mayores de 65 años). Han completado su trayectoria laboral y se centran en las relaciones con los amigos y la familia extensa.

Entre las etapas descritas, la etapa con hijos adolescentes se puede considerar un punto de inflexión, entre el crecimiento del núcleo familiar que convive bajo el mismo techo y la disminución del mismo, como se aprecia en la figura 2.2.

Fig. 2.2. Evolución del ciclo vital familiar, en función del número de miembros que integran la familia.



En la etapa adolescente, la familia experimenta una serie de cambios, que se pueden clasificar bajo un criterio espacial (dimensional), o temporal tal como se expone en el siguiente punto.

### 2.3.2 CAMBIOS DEL SISTEMA FAMILIAR EN LA ETAPA ADOLESCENTE

En primer lugar se expone una clasificación de los cambios desde un criterio dimensional según las esferas conductual, afectiva y cognitiva.

Lerner (1994) informa de una estabilidad moderada a lo largo de la adolescencia, validando tanto la continuidad como el cambio de las relaciones familiares. Aportan la siguiente clasificación de los *cambios del sistema familiar* en esta etapa:

1. *Interacciones*: modifican la frecuencia y los temas sobre los que versan. Externamente se puede apreciar una variación en la dimensión conativa.

2. *Expresión emocional*: aunque la cercanía percibida disminuye con la maduración puberal (Collins, 1997; Newman, 1983) las relaciones son positivas, los padres continúan ocupando el primer o segundo lugar como figuras de apego (La fuente, 1999) y a los adolescentes les sigue preocupando lo que sus padres piensen de ellos (Youniss, 1987): Alteración en la dimensión afectiva.
3. *Percepción y cognición*. Aunque suele argumentarse que tales cambios tienen un carácter más subjetivo que real (Noller, 1994), la discrepancia que resulta del cambio en la percepción, se puede considerar una consecuencia del “*sesgo de rol*”; es decir, de la peculiar conciencia sobre el papel desempeñado en la familia: Los hijos como receptores y los padres como constructores de la misma. La visión más negativa por parte de los hijos es característica en familias no clínicas, mientras que en familias con algún tipo de disfunción la visión de madres e hijos es igualmente negativa. También reflejan la adaptación familiar al proceso de individuación adolescente (Grotevant y Cooper, 1986): Evolución de la dimensión cognitiva.

Otros autores encuentran en la *edad* el elemento diferenciador de los cambios del ciclo vital familiar en la etapa adolescente. La Perspectiva Sistémica, relaciona grupo familiar y tiempo, entendiendo la familia como sistema en constante movimiento.

Esta aproximación fundamenta la afirmación de Carter y McGoldrick (1989) de que el ciclo de la vida es el *contexto principal* que determina el desarrollo de los miembros del grupo familiar por la fuerte inter-causalidad que se genera entre ellos. Es decir, cuando un miembro de la familia experimenta un determinado evento, el resto de sus componentes se verá afectado aunque el acontecimiento se dé fuera de la frontera del hogar. Debido a la dinámica acción-reacción las familias se orientan hacia un equilibrio experimentando un contrapeso que tiende a estabilizarlas (Lamana y Riedman, 1991).

Cabe destacar la utilidad del *modelo neuronal*, para explicar la resonancia de las incidencias de un miembro de la familia sobre los demás. En este caso, la edad de los hijos hace que, los cambios en la etapa del ciclo vital familiar de la adolescencia, sean diferentes según los periodos de la misma: Temprana, media y tardía.

- 1 *En la adolescencia temprana*, los hijos demandan una progresiva participación en la toma de decisiones. Durante esa etapa se inicia el proceso de exploración que servirá de base para la formación del sentido de identidad personal. Estas *tareas individuales del adolescente* afectan a la interacción familiar y van configurando las tareas familiares propiamente dichas. El proceso básico de la familia será la aceptación y desarrollo de una *flexibilidad creciente en sus límites* (referentes a las tres generaciones).

- 2 *En la adolescencia media, los cambios evolutivos entre padres e hijos se asocian al inicio en la negociación: sus relaciones empiezan a ser más interdependientes como fruto del esfuerzo de acomodación de ambos. La frecuencia de su interacción es inferior a otros periodos de la adolescencia. Se constata un incremento en la distancia emocional entre ellos y un aumento en las perturbaciones transitorias que llegan a ser normativas (posteriormente irán decreciendo hasta que el adolescente abandone el hogar familiar).*
- 3 *En la adolescencia tardía se restauran unas relaciones mucho más interdependientes. Una vez alcanzada la participación en la toma de decisiones pueden lograr el equilibrio entre la independencia de los padres y su comunicación con ellos (proceso conocido como individuación). Los padres empiezan a relajar sus anteriores restricciones al constatar el aumento de responsabilidad en sus hijos. Recuperan su función como fuentes de bienestar, apoyo y consejo.*

El proceso de cambio que el paso del tiempo genera en las relaciones familiares se puede asimilar en ocasiones al efecto de un péndulo, que inicialmente situado en la dependencia, se desprende de modo incontrolado hacia la independencia viniendo finalmente a situarse en la interdependencia.

El conocimiento de los padres del impulso momentáneo de la dependencia hacía la independencia, puede favorecer una mentalidad flexible que pondere la conveniencia en cada caso de "*aflojar la cuerda*".

Los cambios analizados bajo la doble perspectiva temporo-espacial, configuran las tareas evolutivas que se detallan en el siguiente punto.

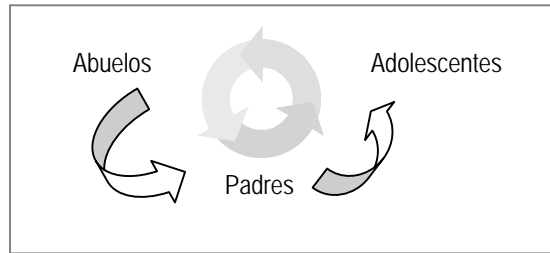
### 2.3.3 TAREAS EVOLUTIVAS DE LA ETAPA ADOLESCENTE DEL CICLO VITAL FAMILIAR

*Las tareas evolutivas* del sistema familiar durante la adolescencia se pueden sintetizar en tres puntos (Carter, 1989):

- La realización de cambios en las *relaciones padres-hijos* que permitan a los adolescentes moverse dentro y fuera del sistema.
- El *replanteamiento*, en la generación de la mediana edad, de la vida *matrimonial* y de la carrera *profesional*.
- El inicio de la preocupación por la *generación anterior* a la que hay que cuidar. También en este periodo se redefinen las relaciones entre padres y abuelos.



Fig. 2.3 Tareas evolutivas del sistema familiar en la fase "con hijos adolescentes"



Aunque no se va a desarrollar en análisis de tales tareas evolutivas, se representan en la figura 2.3. una *instantánea* de la situación de las mismas, aún a sabiendas de que las relaciones entre padres y adolescentes dependerán de las diversas situaciones que caractericen al sistema familiar (Elzo, 1998).

Se aprecia que los abuelos empiezan a experimentar las limitaciones propias de la edad, reclamando mayor atención por parte de sus hijos. Los padres, se encuentran inmersos en una fase de cambios profesionales y motivacionales, al tiempo que los adolescentes ensayan salidas progresivas del ámbito familiar, que se manifiestan en una disminución en la interacción y un aumento aparente en la distancia de las relaciones paterno-filiales.

El mayor esfuerzo debe realizarlo la "generación Sándwich" o de mediana edad. Puede que necesiten afrontar, respecto a los hijos, que lo han ido construyendo hasta ese momento: normas familiares y comportamiento social, responsabilidades y relaciones, estudio y valores morales empiezan a ponerse en tela de juicio. En el ámbito personal, que quizá su rol conyugal y profesional necesiten remozarse. Y... posiblemente, sus padres pueden empezar a necesitarles.

Se deduce, que la estructura del sistema familiar reclama especialmente en este momento la *flexibilización* de los límites. Padres e hijos tendrán que gestionar cambios en sus relaciones (*autonomía, armonía, conflicto*) de manera diferente en función de su situación económica y sociodemográfica (Steinberg y Silk, 2002).

No cabe duda que la adolescencia de un miembro de la familia pone a prueba la capacidad de adaptación de toda la organización familiar (Scabini, 2001; Zani, 1993). Esa etapa del ciclo vital familiar, se puede considerar como una *prueba de contraste* de la calidad del sistema familiar, al igual que el valor de los metales preciosos se deduce de las características de la reacción, la respuesta a la adolescencia de los hijos define la *calidad familiar*.

La tarea común de padres e hijos, se centra en progresar hacia una diferenciación siempre mayor y hacia una individuación cada vez más profunda, adecuando a este fin los lazos que los unen (Youniss, 1990).

Desde esta óptica, se hace patente que el proceso de separación y autonomía, se relaciona no sólo con el adolescente, sino también con los padres:

Los padres deben *separarse* de los hijos, aceptar que se están convirtiendo en adultos y ayudarles en su proceso de emancipación (Bonini y Zani, 1991). Las dificultades, como ya señalaban Stone y Church (1968), surgen porque los adolescentes se están iniciando en la vida adulta alrededor de dos años más tarde de lo que les hubiera gustado, y aproximadamente dos años antes de lo que los padres les gustaría admitir, manifestando a nivel familiar una *asincronía* (en el sentido que lo utiliza Riegel, 1976).

Este desequilibrio o asincronía, puede encontrarse en el origen de la percepción de esta etapa como *difícil*, tal como muestran las siguientes investigaciones:

En el estudio de Pasley y Cegas (1984, en Kimmel y Weiner, 1998) el 62% de las madres y el 64% de los padres perciben ese estadio como el estatus parental más difícil. Las razones alegadas fueron la pérdida de control sobre los hijos adolescentes y la preocupación por su seguridad física (a causa de su mayor independencia)

También en la Macroencuesta de Olson (1991) la familia con adolescentes fue la que mostró mayor número de estresores.

Silverberg y Steinberg (1996) encontraron que la satisfacción marital disminuyó en la medida que el desapego emocional de los hijos incrementaba. Aunque esto no sucedía si los padres estaban emocionalmente implicados en su trabajo.

Se puede observar que, aunque esta etapa del ciclo familiar no adquiere un carácter dramático (las relaciones permanecen sólidas), entraña la adaptación a numerosos cambios, confiriendo *densidad* a las tareas evolutivas familiares.

Estas tareas como se ha comentado, están relacionadas con la *estructura* del sistema familiar, y definen en el curso evolutivo de las relaciones entre padres e hijos (Petersen, 1993).

Conviene destacar, que aún en el mismo contexto, existen casi tantas clases de relaciones entre padres e hijos adolescentes como situaciones familiares. La causa se encuentra en la diversidad de circunstancias sociales, laborales y culturales, que reflejan una sociedad cada vez más abierta, con personas cada vez más autónomas (o que así lo pretenden) que quieren modelar su vida según sus preferencias y valores (Elzo, 1998).

Es decir, para definir las tareas evolutivas, además de tener en cuenta la estructura de sistema familiar, conviene atender a las características del *contexto*. De hecho, la investigación sobre los adolescentes y sus relaciones con el contexto en el que se hallan inmersos, se ha incrementado considerablemente (Dombusch, 1991; Feldman y Elliott, 1990; Frydenberg, 1997). Ya en la década pasada, en un trabajo realizado por Gecas y Seff (1990), se indica que el foco de análisis se ha desplazado del desarrollo individual, a los *contextos sociales* en los que tiene lugar.

Se demuestra entonces la necesidad de describir, los escenarios educativos cotidianos en los que los adolescentes crecen. En ellos, se aprecia la vida diaria como un mosaico complejo de rutinas, relaciones e interacciones, actividades, satisfacciones y tensiones. Característica principal es su estabilidad y reiteración, su influencia prolongada, dejando su impronta, más que por su impacto momentáneo, por su redundancia.

Así como se ha recurrido a un lenguaje transicional, para poder reflejar la incidencia del paso del tiempo sobre el desarrollo individual (perspectiva del ciclo vital), se necesita un *lenguaje escénico* para aprehender la resonancia de lo cotidiano, de los espacios de desarrollo en el mismo (perspectiva contextual). Este lenguaje permite reflejar la evolución del adolescente en sus contextos, entroncando con el tema del siguiente capítulo, que se sitúa en la coordenada espacial del desarrollo adolescente.

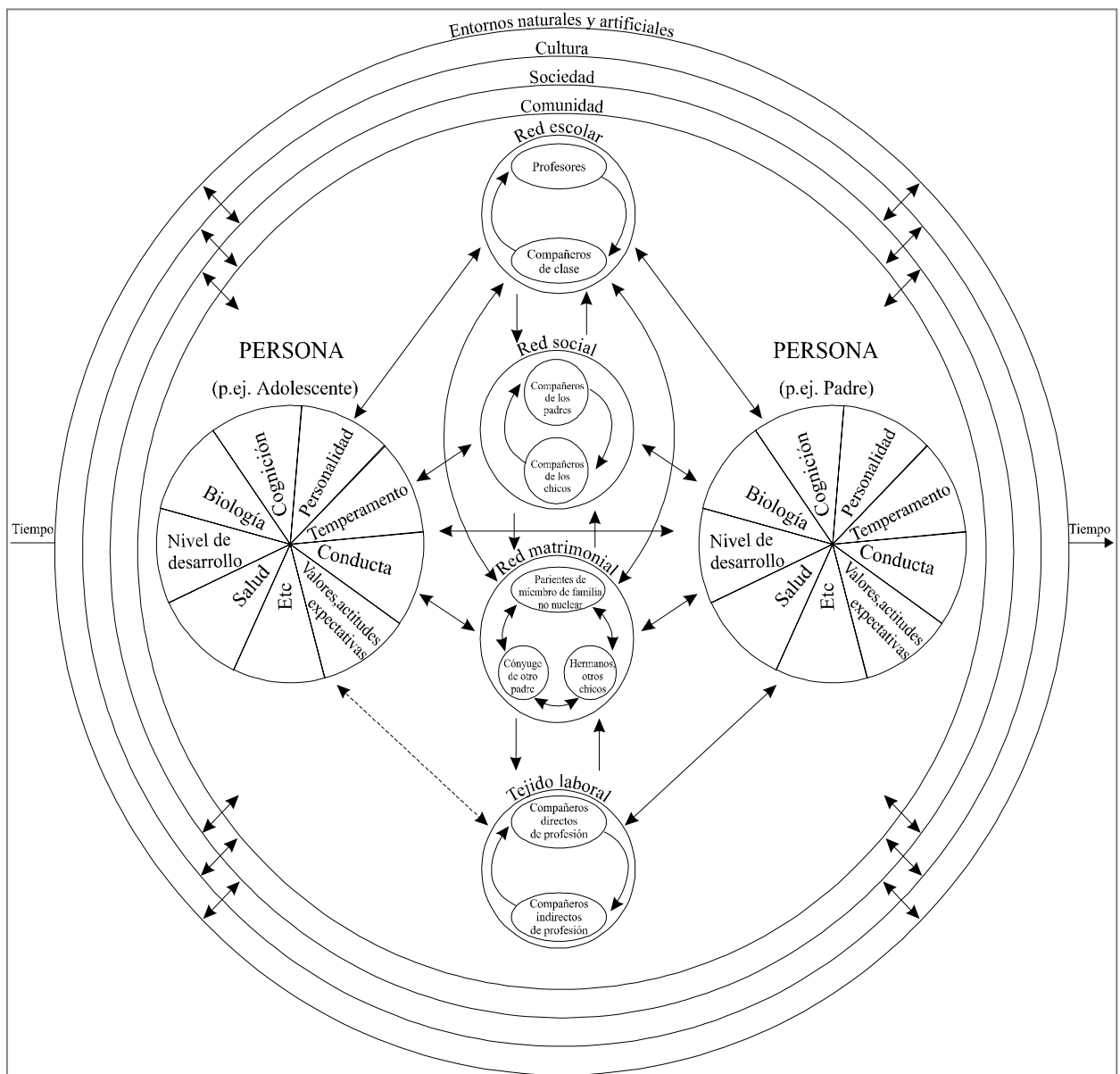
Bronfenbrenner propone que, el desarrollo es una función conjunta de la persona y de todos los niveles del medio ambiente, como ya se ha comentado al citar el *modelo ecológico*. Su perspectiva ofrece una de las bases más importantes en las que se asienta la Psicología Evolutiva contemporánea, por introducir una visión diferente del *contexto* y de su valor en el desarrollo, aportar un análisis sistémico y una metodología de investigación del tejido ambiental (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1997; Clemente, 1996; Lacasa, 1994).

Desde este enfoque se puede responder a la cuestión planteada sobre la viabilidad del constructo adolescencia "*in vitro*": alejado de su realidad cultural. Se comprende, que el desarrollo (individual y familiar) se ve impregnado por el contexto, que no es posible entender a una persona o familia fuera de los ejes temporo-espaciales.

Lerner (1991) presenta un modelo integrado (figura 2.4), que ilustra la interacción del eje temporal (histórico) con el espacial (contextual) y refleja la complejidad de las transiciones, al reseñar el cúmulo de circunstancias que pueden converger en ella.

Ha mostrado la utilidad del modelo con datos de su propia investigación, utilizando un esquema teórico de *bondad en el ajuste* entre ciertas características individuales del adolescente (su temperamento o la apariencia física) y las demandas del grupo de iguales, padres o profesores, en relación a aquellas.

Fig. 2.4. Modelo Contextual-Evolutivo (Lerner, 1991, p.30).



En la figura 2.4 queda plasmada la aproximación del *Ciclo Vital* (Frydenberg, 1997) que en el estudio actual implica las siguientes notas:

1. El desarrollo del adolescente (de su autonomía) está influido por el contexto en el que tiene lugar. La escuela, la familia y el grupo de iguales intervienen en el desarrollo del adolescente (Bronfenbrenner, 1987).
2. Las interacciones entre el adolescente y su contexto implican una influencia recíproca (Lerner y Spanier, 1980).
3. La interacción continuada entre el adolescente y los diferentes contextos sociales es transaccional (Sarmenoff, 1983). Tanto los ambientes sociales como el desarrollo individual pueden cambiar a lo largo del tiempo; las continuidades o discontinuidades en el desarrollo individual, se verán influidas por la estabilidad y los cambios en el entorno en que tenga lugar el desarrollo.

Además de las consecuencias citadas, la consideración del contexto en la investigación adolescente ha ampliado el *público objetivo*: Hasta hace poco se podía afirmar que la psicología de la adolescencia era básicamente, una psicología de los "adolescentes en países occidentales desarrollados y con un cierto nivel de prosperidad" y en la que los sujetos investigados eran sobre todo "estudiantes de los últimos cursos del ciclo escolar básico y de los primeros de enseñanza universitaria".

Este panorama ya muestra signos de cambio gracias a lo que llama Jessor (1993, p.119), "*el paradigma emergente*", que trata de evitar "*la encapsulación de la investigación*" bien sea dentro del organismo, de un particular segmento de investigación, o de un contexto seleccionado".

En la aproximación a la autonomía adolescente, en relación con la discrepancia familiar, se expone en el siguiente capítulo la coordenada espacial, el análisis de los contenidos o tareas evolutivas en las que el adolescente se halla implicado.

## CAPÍTULO 3 TAREAS EVOLUTIVAS DE LA ADOLESCENCIA

### ÍNDICE

- 3.1 Modelo focal: las tareas evolutivas del adolescente
- 3.2 Tareas evolutivas relacionadas con la dimensión biológica
  - 3.2.1 Incidencia del desarrollo biológico en el autoconcepto
  - 3.2.2 La pubertad como hecho biopsicosocial
- 3.3 Tareas evolutivas relacionadas con la dimensión psicológica
  - 3.3.1 Desarrollo afectivo y autoestima
  - 3.3.2 El pensamiento formal
- 3.4 Tareas relacionadas con la dimensión social
  - 3.4.1 Proceso de incorporación social (*segundo nacimiento*)
  - 3.4.2 Relación recíproca entre propositividad adolescente y estructuración cultural de la adolescencia
  - 3.4.3 Las situaciones generacionales, elemento integrador de la interacción individuo/sociedad
- 3.5 Trayectorias evolutivas y vivencia adolescente

En este capítulo se expone la *coordenada espacial* del paradigma contextual-evolutivo con relación al desarrollo del adolescente, es decir su contenido espacial. Las investigaciones al respecto se han clasificado bajo dos perspectivas complementarias:

- *La Perspectiva del desarrollo*, vinculada a la Teorías Psicoanalítica y de Aprendizaje social, centrada en los cambios, el proceso de madurez, el afrontamiento de los conflictos y la consecución de la primera identidad.
- *La Perspectiva del ciclo vital* interesada por el contexto en el que se desenvuelve el adolescente y la influencia recíproca, transaccional, generada entre éste y su “nicho ecológico” Frydenberg (1997)

En el trabajo actual se consideran ambas perspectivas al exponer la vivencia transicional adolescente. Para ello se observa la etapa adolescente bajo el enfoque del paso del tiempo: etapas temprana, media y tardía, y bajo el prisma dimensional, esferas: biológica, psicológica y social.

Ambas perspectivas quedan integradas en el modelo focal (Coleman, 1994). El análisis ecológico se efectúa mediante la incidencia del micro y macrosistema en el desarrollo adolescente.

### 3.1 MODELO FOCAL: LAS TAREAS EVOLUTIVAS DEL ADOLESCENTE

La conveniencia de dividir el periodo adolescente en etapas reside en hacerlo *más manejable*, aunque en ocasiones pueda resultar un tanto *artificial*. Las divisiones (ver tabla 3.1) suelen estar guiadas por dos criterios: el *sistema de ordenación educativa* en el que se encuentran los sujetos, y la *significación psicológica de cada etapa* en relación al logro de la identidad personal (tarea fundamental atribuida a este periodo).

La división en etapas adoptada en el trabajo actual es la señalada por Dekovic (1997): Adolescencia temprana, media y tardía, tal como se expone a continuación.

La *adolescencia temprana*. En nuestro país coincide más o menos con el inicio de la enseñanza secundaria obligatoria, 12-13 años. Se caracteriza por el inicio de un rápido crecimiento físico y cognitivo, que se manifiesta en un afrontamiento distinto de las relaciones.

En el sentido de novedad (y pérdida) Aberastury (1995) habla de que el adolescente debe superar tres duelos para convertirse en adulto: el *duelo por el cuerpo infantil*, el *duelo por el rol e identidad infantiles* y el *duelo por los padres de la infancia*. El primero se activa ante los rápidos cambios físicos, y las otras dos pérdidas también están presentes desde la primera fase de la adolescencia.

La *adolescencia media* en nuestro entorno coincide con el final de la enseñanza secundaria obligatoria, 14-16 años. Aunque de más difícil caracterización, es considerada la “fase adolescente por excelencia”. No admite una descripción universal ya que gira en torno a dimensiones más psicológicas y sociales que físicas. Las tareas evolutivas se centran en llegar a ser personas físicamente seguras de sí mismas (encajar el cambio externo), afrontar la nueva sexualidad, y conseguir la autonomía psicológica respecto a los padres.

La *adolescencia tardía* comienza normalmente al finalizar la enseñanza obligatoria, 16-18 años y se extiende hasta un punto indefinido de la segunda década de vida, que podría situarse en el caso de los universitarios en los 22 años (finalización de la carrera). En ella se debe formar un sentido más o menos claro y coherente de la *identidad* personal (Erikson, 1971), elaborar algunos roles sociales, e iniciar la definición de un sistema de valores y metas para la vida posterior. Es el período de consolidación de la identidad sexual del individuo, de la toma de conciencia real y de la aceptación del yo.



Tabla 3.1. *Etapas de la adolescencia (tomada de Zacarés, 2001)*

Aguirre (1994, 1998)	Blos (1962)	Castillo (1999)	Elzo (1998)	Steinberg (1999)
* <i>Pubertad y preadolescencia:</i> 11-12 años	* <i>Preadolescencia</i>  * <i>Adolescencia temprana</i>	* <i>Adolescencia temprana:</i> 11-13 años en chicas 13-15 en chicos	* <i>Preadolescencia:</i> 12-14 años	* <i>Adolescencia temprana:</i> 11-14 años
* <i>Protoadolescencia grupal:</i> 12-15 años - Homosexualidad individual (12-13 años) - Homosexualidad grupal (13-14 años) - Heterosexualidad colectiva (14-15 años)	* <i>Adolescencia media</i>	* <i>Adolescencia media:</i> 13-16 en chicas 15-18 en chicos	* <i>Adolescencia:</i> 15-17 años	* <i>Adolescencia media:</i> 15-17 años
* <i>Mesoadolescencia o adolescencia nuclear:</i> 16-22 años	* <i>Adolescencia tardía</i>	* <i>Adolescencia tardía o edad juvenil:</i> 16-19 en chicas 18-21 en chicos	* <i>Juventud:</i> 18-24 años	* <i>Adolescencia tardía:</i> 18-21 años
* <i>Postadolescencia:</i> 23-29 años	* <i>Postadolescencia</i>		* <i>Juventud prolongada:</i> 25-29 años	
* <i>Tardoadolescencia:</i> 30-35 años			* <i>Tardojuventud:</i> 30-35 años	

La parte empírica del trabajo se dirige al rango comprendido entre 12 a 18 años. No se considera la postadolescencia, pese a que, por las actuales circunstancias socioculturales, esta etapa va cobrando mayor auge, dando lugar a la llamada *adultez emergente*.

Otra manera de abordar la etapa adolescente, es examinar las demandas biopsicosociales que el adolescente debe afrontar: *las tareas evolutivas*. Havigurst (1951) señaló para los adolescentes de los años 50 y 60 del siglo XX las siguientes:

1. Desarrollar nuevas relaciones con los iguales de ambos sexos
2. Aceptar un rol sexual masculino o femenino
3. Aceptar la propia apariencia física y usar el cuerpo de manera efectiva
4. Lograr una independencia emocional de los padres y otros adultos
5. Prepararse para el matrimonio y la vida familiar
6. Prepararse para la independencia económica
7. Adquirir una ideología y un sistema de valores que guíe la conducta
8. Desear y lograr una conducta socialmente responsable
9. Seleccionar y prepararse para una ocupación
10. Desarrollar los conceptos y habilidades intelectuales necesarios para la competencia cívica

Desde entonces distintos autores han desarrollado su contenido. Las diversas propuestas que se han considerado significativas se sintetizan en la tabla 3.2, clasificadas según las dimensiones biológica, psicológica y social.

Tabla 3.2. *Tareas evolutivas adolescentes según diversos autores (adaptado de Zacarés, 2001)*

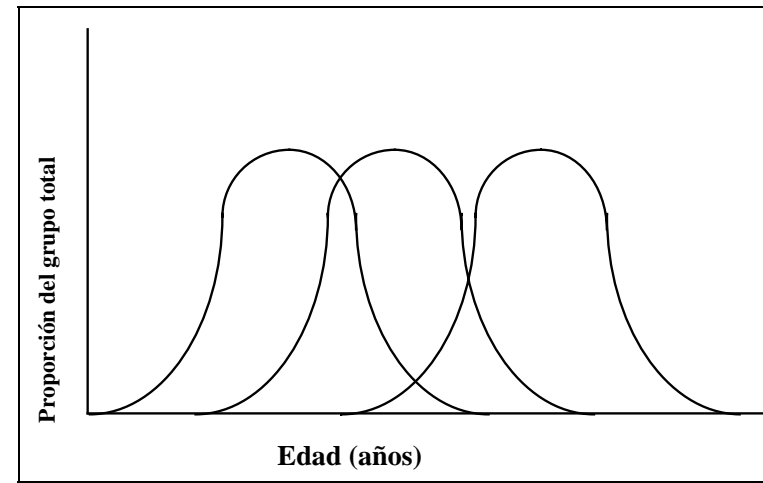
	Havighurst (1972)	Hopkins (1987)	Slaikeu (1988)	García Prieto (1989)	Noller y Callan (1991)
Biológicas	Aceptar apariencia física y rol sexual		Adaptación a cambios corporales y emociones nuevas	Sexualidad: transformación del yo físico	Desarrollo y diferenciación sexual
	Tarea central: Logro de identidad Ideología y sistema de valores que guíe la vida Conceptos necesarios para competencia cívica	Búsqueda de la identidad	Cuestionamiento de los valores, desarrollo de una filosofía de la vida	Identidad: transformación del self	Desarrollo de la identidad
Psicológicas	Independencia emocional de padres y adultos	Establecimiento de la autonomía	Logro gradual de la independencia de los padres y cuidadores		Llegar a ser independientes de los padres
Sociales	Relaciones con los iguales más maduras Preparación para matrimonio y familia Desear una conducta socialmente responsable		Exploración de relaciones personales	Autonomía: transformación de las decisiones	
	Seleccionar y prepararse para una ocupación Preparación para independencia económica	Toma de decisiones sobre metas vitales	Exploración alternativas vocacionales		Elecciones vocacionales y educacionales

Tanto este enfoque dimensional, como el temporal, se integran en el *modelo focal* (Coleman, 1994). En lugar de categorías excluyentes, establece una secuencia compuesta por diversos *patrones de relación*. Estos, constituyen “*el foco*” en diferentes momentos de la adolescencia, sin que ninguno sea exclusivo de una edad. En la figura 3.1 cada curva representa un patrón de relaciones diferente, que absorbe la atención del adolescente en mayor medida que el resto:

*“Los adolescentes afrontan sólo una cuestión en un momento dado. Amplían el proceso de adaptación a lo largo de un período de años, intentando resolver primero una cuestión para pasar después a la siguiente. Diferentes problemas de las relaciones constituyen el foco y se afrontan en diferentes etapas, por lo que las tensiones derivadas de la necesidad de adaptarse a nuevos modos de conducta, raramente se concentran en el mismo momento” (Coleman, 1993, p.266).*

El *solapamiento* de los focos se manifiesta por ejemplo, en que la ansiedad por las relaciones con el otro sexo predomina al inicio de la adolescencia, el miedo a ser rechazado por el grupo de iguales en la época intermedia y el conflicto con los padres hacia el final (Coleman, 1989).

Fig. 3.1. Modelo focal de la adolescencia (Coleman, 1994)



En los siguientes apartados del capítulo, se desarrollan las tareas evolutivas relacionadas con las *tres dimensiones* mencionadas, y se analiza el ensamblaje de los tres tipos de cambios descritos: las *trayectorias evolutivas* adolescentes.

## 3.2 TAREAS EVOLUTIVAS RELACIONADAS CON LA DIMENSIÓN BIOLÓGICA

El desarrollo biológico y la necesidad del individuo de adaptarse al mismo confieren a la adolescencia algunas características que permiten diferenciarla fácilmente de períodos anteriores.

En este punto se describe la naturaleza del cambio biológico en la adolescencia: un proceso orgánico que se manifiesta externamente en la desproporción de las dimensiones físicas e influye, a través de la imagen corporal, en el *autoconcepto*. Se subrayan los variados *ritmos* de inicio y secuenciación de la *pubertad* en chicas y chicos y los efectos de la maduración temprana y tardía a corto y largo plazo.

### 3.2.1 INCIDENCIA DEL DESARROLLO BIOLÓGICO EN EL AUTOCONCEPTO

En este punto se aborda brevemente el proceso sistémico-orgánico de cambios biológicos, su expresión sincrónica y asincrónica, y la repercusión interna de esas manifestaciones externas

Los procesos de maduración fisiológica dan lugar en el adolescente a una rápida aceleración del crecimiento físico. No se trata por tanto de un cambio aislado, sino de una serie de modificaciones, una secuencia que abarca casi todo el organismo (Frydenberg, 1997; Petersen y Taylor, 1980). El resultado final del proceso puberal es la capacidad de reproducción, la maduración sexual.

El cambio se *refleja* en las dimensiones del cuerpo, modificaciones hormonales, desarrollo de características sexuales primarias y secundarias, un nuevo estado y diferenciación de las capacidades cognoscitivas, etc.

El *proceso* suele producirse *de modo asincrónico*: Algunos miembros son desproporcionadamente grandes o pequeños, ante ello el adolescente puede sentir que su cuerpo se ha convertido en un problema, reaccionando de forma más acusada que en cualquier otra etapa de su vida.

Esas alteraciones que comienzan con la pubertad, continúan influyendo al individuo más allá de su inicio (Feldman y Elliot, 1990). Hay diversas *circunstancias* que confluyen en su ritmo de *presentación*: factores hereditarios y genéticos, nutrición y atención médica, posición socioeconómica (al influir en la dieta), estrés (al afectar a los hábitos alimenticios), peso y porcentaje de grasa corporal y clima (Rice, 1999).

La *sucesión* de todos estos cambios es mucho más previsible que el momento de su presentación, que suele variar de unos individuos a otros, y entre los dos sexos. Generalmente, las niñas comienzan la *pubertad* dos años antes que los niños y alcanzan su estatura máxima a los 16 años; la mayoría de los niños siguen creciendo hasta los 18 años, aunque en general los chicos son más variables que las chicas en lo que se refiere al inicio. El tiempo que se necesita para que se presenten todos los cambios de la pubertad varía más en los varones. También al final de la pubertad el rango de las diferencias en la estatura y el peso es mayor en ellos.

Los cambios físicos *inciden* especialmente en el desarrollo de la personalidad a través de la configuración de una determinada *imagen corporal*. Ésta influye más en la mujer que en el varón y en algunos casos hasta determina la profesión escogida. Su trascendencia es mayor cuando el adolescente se encuentra en grupos que dan excesiva importancia a los atributos físicos, o cuando en su entorno familiar o social se burlan de alguna de sus características externas (como la estatura o el peso); por tanto, la forma en que se reconoce el cuerpo en esta etapa, depende en gran medida del contexto: de los patrones recibidos en la niñez, la reacción de padres y compañeros y en general el diálogo social (Petersen, 1993).

La influencia en la autoimagen a su vez impacta en la mayoría de procesos psicológicos (Coleman, 1994). La comprensión de las actitudes psicológicas que surgen en el adolescente ante *la corpórea* (idea valorativa sobre la apariencia física) ayuda a entender los sentimientos básicos de seguridad y confianza en sí mismo que constituyen los pilares del yo, y están estrechamente relacionados con los procesos de autonomía e identidad. Muchas reacciones del adolescente, aparentemente incoherentes, se comprenden al valorar la posible reacción de ansiedad, provocada por la idea de que el aspecto físico es deficiente en algún aspecto.

La investigación actual sobre los efectos del "*timing*" puberal, tanto en Norteamérica como en Europa, tiende a presentar un *carácter integrado*.

La atención se centra en la relación entre cambios biológicos en la adolescencia y otras áreas del desarrollo, tales como autopercepción, relaciones interpersonales (p.ej. con iguales y familiares) y conducta social. Este hecho manifiesta la adopción de *modelos biopsicosociales* en la investigación de los cambios puberales (Compas, 1995), tal como se expone en el siguiente punto.

### 3.2.2 LA PUBERTAD COMO HECHO BIOPSIICOSOCIAL

La asociación entre desarrollo puberal, estado de ánimo y conducta, es una de las áreas más activas de investigación integrada. Los trabajos recientes se podrían clasificar en dos grandes grupos:

- a) *Relación* entre cambios hormonales y conducta adolescente, tomada ésta en un amplio sentido (vinculación de dos realidades)
- b) La pubertad como un *hecho psicosocial* (estatus, *timing* puberal...).

Por ejemplo los estudios recogidos por Silbereisen y Kracke (1997) exponen las consecuencias del *timing madurativo* sobre la autopercepción y las relaciones con los padres, la implicación en problemas de conducta como fumar o consumir alcohol antes de la edad permitida, y la influencia de procesos sociales, (especialmente los estresantes) en el desarrollo puberal. El adolescente será precoz, tardío o sincronizado respecto a los compañeros de la misma edad con diferentes efectos según el sexo, tanto en el ámbito psicológico como social (Papalia y Olds, 1992)

Otra aproximación que refleja la interacción entre las variables biológicas, conductuales y psicológica la ofrece Steinberg (1999). Aborda desde una perspectiva evolucionista la socialización adolescente (sintetizada en la tabla 3.3). Predice una fuerte influencia del contexto de crianza, las relaciones padre-hijo y el desarrollo conductual de la infancia, sobre el "*timing*" de la pubertad. Esos procesos afectarán a la conducta social del adolescente y a su posterior vinculación en las relaciones de pareja. Concluye que el tiempo de maduración es contextualmente plástico, mediatizado socialmente, y acelerado por la tensión intrafamiliar.

Tabla 3.3. Senderos evolutivos de estrategias reproductivas divergentes (Steinberg, 1999)

TIPO I		TIPO II
Discordia marital, alta tensión Inadecuados recursos económicos	<u>Contexto familiar</u>	Armonía entre los esposos Adecuados recursos económicos
Severo, rechazo, insensible Inconsistente	<u>Estilo de crianza</u>	Positivamente cariñoso, sensible Responsable
Apego inseguro, desconfiado Orientación interpersonal oportunista	<u>Desarrollo psicológico-conductual</u>	Apego seguro, confiado Relaciones recíprocamente útiles
Maduración puberal temprana	<u>Desarrollo somático</u>	Maduración puberal tardía
Relaciones sexuales tempranas Pareja inestable a corto plazo Dedicación paterna limitada	<u>Estrategia reproductiva</u>	Relaciones sexuales más tardías Unión estable a largo plazo Dedicación paterna más amplia

La tabla 3.3 representa, de acuerdo con la ecología conductual contemporánea, la respuesta adaptativa del niño y del adolescente a las condiciones del contexto.

Como se desprende de la diversidad de investigaciones que abordan este tema, la maduración sexual es uno de los aspectos del desarrollo en los que más claramente se entrecruzan las dimensiones corporal, psicológica y social.

Aunque la idea de lo que significa ser hombre o mujer se ha desarrollado desde la infancia, el adolescente debe empezar a consolidar su identidad sexual en la adolescencia, momento en que los cambios psicofísicos y las expectativas sociales se acentúan (Frydenberg, 1997).

Integrar la sexualidad en la personalidad, es una tarea esencial en la definición de la naciente identidad (Brooks-Gunn, 1990). Este proceso suele correlacionar con un cierto *clímax* de tirantez en las relaciones entre padres e hijos, al menos en los varones. Es fácil que disminuyan las explicaciones, y la interacción en el seno de la familia se torna más rígida.

→Desde el punto de vista educativo puede resultar efectivo introducir el sentido del humor, que permita al adolescente “no desproporcionar su desproporción”, aceptar y respetar sus características morfológicas, desarrollar hábitos de vida saludables y entender su sexualidad como un elemento constructivo de su persona.

En el siguiente apartado se desarrolla los aspectos psicológicos, desde los cuales se puede efectuar esa integración personal.

### 3.3 TAREAS EVOLUTIVAS RELACIONADAS CON LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA

Se desarrolla en este apartado la evolución del sistema cognitivo-afectivo a lo largo de la adolescencia y la resonancia que tiene en la *toma de decisiones* y por tanto en la *autonomía*. De la esfera *afectiva* se destacan los tópicos de la inestabilidad emocional y disminución de la autoestima, así como el nuevo calado que adquiere el mundo emocional en este periodo. De la faceta *cognitiva* se expone el alcance de la aparición de las operaciones formales en el modo de afrontar las relaciones con uno mismo y la sociedad.

#### 3.3.1 DESARROLLO AFECTIVO Y AUTOESTIMA

Como se ha expuesto al hablar de los mitos adolescentes, diversos estudios con test de personalidad (por ejemplo los de Frankl, de Hertz y Baker, de Loosli-Usteri, de Simmonds), así como observaciones clínicas (son importantes las de Tryon y la aportación de la escuela psicoanalítica) parecían indicar que la ansiedad era una consecuencia de la maduración puberal, dando lugar a uno de los mitos sobre la adolescencia: la *inestabilidad emocional* (Rice, 1999).

Esta característica explicaba la rebeldía: la propensión a adquirir hábitos como la bebida y el tabaco, por el simple hecho de que estas actividades son reprobadas por los mayores.

Ante la atribución de tales conductas a los cambios hormonales, los resultados empíricos indican que el curso en el que se encuentra el adolescente en la escuela, determina en mayor medida la predicción de tópicos evolutivos como la primera cita, el enfrentamiento a los padres y el interés por el sexo (Petersen, 1988).

Profundizando en los motivos de ese comportamiento, se puede encontrar también el *dilema* del adolescente, que se encuentra ante el deseo de empezar a *volar con sus propias alas* y el miedo a soltarse de la mano de sus padres, es decir, no quiere seguir siendo el niño o la niña que *hace lo que le dicen*, pero experimenta la incertidumbre de no tener situados sus propios puntos de referencia.

Hasta que logre situar en sí mismo *el centro de gravedad* (autonomía emocional), puede pasar por varias etapas como la duda, el rechazo, la provocación, el ansia de experiencias o la ansiedad.

También se piensa que contribuyen a la imprevisibilidad de sus reacciones, todas esas razones *tan convencionales* sobre las que se apoyan muchas veces los adultos en sus razonamientos, y que los adolescentes no aceptan.



Parece más bien que, la asociación incondicional entre cambio hormonal y ansiedad, queda matizada por el tipo de sistema nervioso (Eysenk y Gray) y los modelos familiares de afrontamiento (Teoría del aprendizaje social, Rotter, 1954). Estos factores modularan el tono emocional y la inestabilidad del periodo adolescente.

Se suele exponer que la *autoestima* disminuye durante la adolescencia. La mayoría de los estudios señalan un acusado descenso del conjunto de sentimientos y valoraciones con respecto a uno mismo durante la pubertad (Oliva, 2001). Diversas razones justifican este descenso:

1 La primera tendría que ver con los cambios en el *aspecto físico* ya comentados. Una investigación clásica, realizada a mediados del siglo XX por iniciativa de la universidad de California, puso de manifiesto que, sobre un total de 93 adolescentes, un tercio de los muchachos, y casi la mitad de las chicas, había tenido problemas a causa de la estatura, obesidad o acné. La interpretación que se le dio, es que la imagen corporal, con todos sus aditamentos: vestido, arreglo personal..., forma parte del concepto de sí, y como consecuencia de la autoestima.

2 En segundo lugar, están las variaciones que suelen producirse en el *contexto escolar*. Para la gran mayoría el inicio de la adolescencia suele coincidir con el paso de la educación Primaria a la Secundaria. Este cambio puede suponer el abandono de la escuela y la adaptación a otro centro educativo: nuevos profesores y amigos, incremento de exigencias escolares y mayor competitividad.

Esta competencia, no es exclusiva del ámbito académico; suele extenderse al área de la actividad física y los deportes, sobre todo entre los chicos. Ya no se trata sólo de jugar para divertirse, ahora hay que ganar y ser de los mejores; si no, se corre el riesgo de tener que abandonar el equipo o club deportivo.

3 Por último se inician las *relaciones heterosexuales*, no es extraño que el adolescente pueda empezar a tener dudas sobre su propia capacidad para resolver con éxito esas tareas y experimente cierto descenso en su autoestima.

A nivel socioemocional, el hecho de tener que afrontar las tareas de forma secuencial hace más llevadera esta etapa, sin que por lo general suponga trastornos importantes (Coleman, 1989).

El contrapunto de estas novedades, es que constituyen un reclamo para la autodeterminación adolescente, una oportunidad para ejercitarse en *la toma de decisiones*, y ponderar los fallos y aciertos en la misma ejercitando la autonomía.

### 3.3.2 EL PENSAMIENTO FORMAL

Uno de los méritos de Piaget, ha sido resaltar el papel de las operaciones intelectuales en el desarrollo de la personalidad. El desarrollo cognitivo del adolescente, incorpora una serie de destrezas independientes que ya se poseían en años anteriores, pero que se utilizaban *por separado*. Las *operaciones formales* desempeñarán un papel decisivo en el modo de afrontar las demandas, crecientemente complejas, del ciclo vital (Piaget, 1973, 1978).

Se distinguen cuatro aspectos importantes en el pensamiento formal: la introspección, abstracción, pensamiento hipotético-deductivo y capacidad lógica.

*1 La introspección*, capacidad de reflexionar críticamente acerca del propio pensamiento, permite el "*gran descubrimiento*" adolescente: la propia intimidad, su espacio interior (García-Hoz, 1970). El adolescente, al darse cuenta de que existe un lugar en el que no depende de sus padres, ni de sus profesores, ni de lo que piensen los demás, donde es libre, se adentra en su exploración buceando en él, fomentando el pensamiento egocéntrico.

Esta sofisticada capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, metacognición (Flavell, 1985), tiene otras desventajas. David Elkind (1985) ha denominado *fábula personal* a esa tendencia a pensar que las experiencias personales son únicas (no está sujetas a las mismas reglas que gobiernan la vida de los demás). Esto puede constituir un *factor de riesgo* si, al considerarse único e indestructible, el adolescente asume determinadas conductas y actitudes; como por ejemplo juzgarse un elemento decisivo de transformación social (al confiar exageradamente en el poder de sus ideas).

Entre los aspectos positivos relacionados con la autonomía, se encuentra la posibilidad de tomar decisiones ponderadas. La reflexión se demuestra necesaria para controlar los impulsos, que llevarían a decisiones equivocadas.

*2 Abstracción*. Sería virtualmente imposible dominar temas académicos tales como el cálculo o el uso de metáforas en poesía, sin un elevado nivel de pensamiento abstracto. Piaget (1978), la denomina *operación de segundo grado*, capacidad de pensar acerca de afirmaciones que no guardan relación con objetos reales del mundo.

Muchas cuestiones, dependen del nivel de abstracción conseguido: el tipo de relación con los padres, los mecanismos de defensa, el planteamiento de las futuras metas educativas y vocacionales, la creciente preocupación por los valores sociales, políticos y personales, la identidad personal, e incluso el sentido de la propia existencia (Siegler, 1991).

La capacidad de abstracción permite al adolescente, adquirir un orden de valores amplio, desarrollar nuevos intereses y comprender las complejas situaciones que plantea la vida, constituyendo todo ello la base de su propia cosmovisión. Faculta de esta manera el desarrollo de la *autonomía cognitiva* (principios y valores personales).

Aunque esta forma de cognición aparece típicamente durante la pubertad, algunos adolescentes y adultos nunca alcanzan la capacidad de pensar de forma abstracta (Elkin, 1985). Esto origina grandes diferencias individuales en la velocidad de progresión cognitiva, pudiendo verse su evolución apoyada o disminuida por el entorno social del joven (Piaget, 1978)

*3 El razonamiento hipotético* capacita al adolescente para formular posibilidades, examinar su evidencia y determinar su corrección.

Este tipo de razonamiento incide directamente en el desarrollo moral habilitando la superación de la *fase preconvencional*. Kohlberg (1973), expone que el desarrollo del razonamiento moral avanza a través de estadios de secuencia universal, no limitada a una sociedad o cultura. En la adolescencia suele pasarse del *nivel convencional* al *postconvencional*. Se ha estimado que este desarrollo es más pronunciado en el hombre que en la mujer. Aunque también se distingue una orientación peculiar el sentimiento ético: en el hombre hacia cuestiones sociales y en la mujer hacia las relaciones interpersonales (Gilligan, 1982)

Otro aspecto importante es la capacidad para ponerse en el punto de vista de otras personas (inferir y comprender sus pensamientos y sentimientos), base de la conducta pro-social o empática. El hecho de comprender que los demás pueden *adivinar* sus ideas, puede llevarle a ocultar sus intenciones (Shultz, 1980), mientras que la vertiente positiva de este mecanismo, se encuentra en la capacidad de tener en cuenta los sentimientos de los demás a la hora de tomar las decisiones, aspecto esencial para su acierto.

Los adolescentes que tienen mayor habilidad en inferir lo que piensan los otros, presentan mayor tendencia a centrarse en sus propias elucubraciones sobre lo que los demás pensarán de ellos, tendencia denominada *audiencia imaginaria* (Elkind, 1985). Este fenómeno se puede traducir en cierta timidez o por el contrario en un exhibicionismo continuo.

La elaboración de hipótesis constituye una de las fases del proceso de toma de decisiones (autonomía conductual). Ante un problema, es importante generar diversas alternativas para llegar a una solución eficaz.

4 *El pensamiento lógico* está relacionado con la capacidad para acomodarse a situaciones inéditas y servirse de las experiencias pasadas para trazar nuevos repertorios conductuales. Ayuda a considerar todos los hechos o ideas importantes de un asunto para llegar a la conclusión acertada perfeccionando el proceso de decisión (autonomía) personal.

Esta facultad de recordar y aprender de los acontecimientos pasados, permite que el comportamiento social sea crecientemente adaptativo (Selman, 1980), perfeccionando el mecanismo de *optimización selectiva con compensación* (OSC).

La toma de conciencia de ese nuevo modo de pensar se conjuga con un fenómeno hasta entonces inédito (en el que simultáneamente se posiciona como actor y espectador) la dilatación del espacio y el tiempo activo.

Éste acrecienta la aptitud para manejar con seguridad la lógica de las relaciones: aparece el sentido lógico-crítico, activando el proceso de *desidealización de los padres*, uno de los factores que integran la autonomía emocional (Steinberg, 1986).

Las dudas se suceden, se rechazan o critican los esquemas que implican normas autoritarias, las verdades cuya definición es generalizadora o impersonal. Se está así en condiciones de tomar decisiones verdaderamente personales (autonomía emocional)

Todos estos avances, se sustentan en la capacidad de distanciarse de sí mismo, (trascenderse) que modifican las relaciones con los demás y con uno mismo. Es decir, los cambios cognitivos afectan de modo fundamental a las disposiciones interiores y a la proyección de las mismas en la esfera del comportamiento. En lugar de la confianza y franqueza infantiles puede aparecer, incluso frente a las personas más próximas, una reserva, una tímida esquivez, una altanera independencia, que tiene su asiento en un naciente mundo interior.

Se modifica también el horizonte intelectual ampliándose en contenido y calidad. *Nuevos intereses* aparecen el horizonte personal, y aun las mismas realidades se muestran de otra manera. La mera curiosidad se muda en afán ideológico, base de la exploración y el compromiso ideológico.

Lo que impulsaba al niño a vivir, la constitutiva condición referencial de la existencia a través de relaciones de dependencia o apropiación, se conjuga, en el

adolescente, como relación de sentido. El instinto de poder y apropiación se transforma en *deseo de comprensión*. El sentimiento del propio poder, sufre la amenaza de limitaciones procedentes de una trascendental lejanía. Ni fuera ni dentro de él, encuentra la ayuda necesaria para afrontar la disminución de su capacidad de dominio frente al querer y el obrar.

La pregunta sobre el “cómo” de las realidades, va cediendo su interés a la del *por qué* y *para qué* (Frankl, 1997). Los adolescentes sienten con particular viveza la exigencia humana de sentido, de certidumbre metafísica.

*La reflexión sobre la vida es un proceso cognitivo-social que empieza en la adolescencia y continúa a lo largo del ciclo vital. Tiene diferentes funciones pero en todas las edades contribuye a la autoconciencia y la autocrítica. (Staundinger, 2001, p.151).*

→Desde el punto de vista educativo conviene impulsar al adolescente para que aprenda a aceptarse a sí mismo y a los demás con realismo. De esta manera, será capaz de establecer relaciones emocionales basadas en la correspondencia mutua (dar afecto y recibirlo).

Sin embargo la consecución de un nivel de madurez emocional, estable y definitivo, no parece ser una meta específica de la adolescencia: Durante todo el curso de la vida es necesario revisar las bases emocionales de la conducta, aunque durante la adolescencia, debe conseguirse un notable progreso hacia el equilibrio afectivo, que caracteriza la personalidad adulta.

Las tareas evolutivas del sistema afectivo-cognitivo, sustentan el desarrollo de la autonomía adolescente en sus facetas cognitiva, afectiva y conductual, tal como se ha ido señalando en su exposición. En el siguiente apartado se desarrollan las tareas evolutivas relacionadas con el ámbito social.

### 3.4 TAREAS EVOLUTIVAS RELACIONADAS CON LA DIMENSIÓN SOCIAL

En este punto se expone en primer lugar el proceso de incorporación social del adolescente (*segundo nacimiento*) y la función que en este proceso cumplen la familia y los iguales (la evolución de la amistad). En segundo lugar se examina el proceso bidireccional que se genera entre él y la sociedad: la propositividad adolescente y la estructuración cultural de la adolescencia que se proyecta a través de los múltiples sistemas de desarrollo (onto, micro, meso, y exo-sistema) y de los marcadores, prácticas y trayectorias evolutivas.

#### 3.4.1 PROCESO DE INCORPORACIÓN SOCIAL (*SEGUNDO NACIMIENTO*)

En la maduración social adolescente los retos suelen provenir por regla general, de dificultades en la *emancipación* familiar o de obstáculos para la *incorporación* al grupo. Ambos reflejan uno de los aspectos más característicos de la etapa adolescente: la *salida* del grupo familiar a un ámbito más amplio (*segundo nacimiento*), y la participación en él como elemento activo.

Este proceso implica de un lado cierta desvinculación de los padres (que a nivel conductual se manifiesta en la *emancipación* y en el plano afectivo en la *desatelación*) y del otro el desarrollo de nuevas habilidades sociales (etapas y función de las relaciones en el grupo).

Lutte (1991) caracteriza la investigación tradicional sobre el *grupo de iguales* por su interés en los fenómenos del conformismo, aceptación y rechazo y el estudio de la *subcultura* adolescente

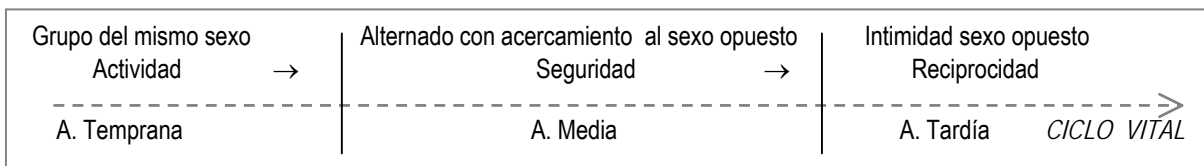
Según algunos autores (Ausubel, Blos, Goodenough y Sherif), la *influencia* del grupo se apoya en una necesidad básica del adolescente de adecuarse a sus normas. En el *grupo* ven una comunidad de gente con ideas similares, que reafirma su *seguridad*, constituyendo una de las fuentes principales para la construcción de su autoconcepto. La comparación con los amigos le ayuda a superar el desconcierto personal.

El grupo se transforma en un *laboratorio* para experimentar la afectividad y sociabilidad del adolescente, sirviendo de *prototipo para las futuras relaciones* entre adultos (en las que prima la reciprocidad). Ordinariamente la conformidad con los compañeros alcanza su cumbre en la etapa intermedia y desciende en los años siguientes, al compás de la maduración social, tal como describen algunos autores.

Es clásica la evolución de las relaciones en el grupo de iguales, según una trayectoria conformada por cinco etapas: pandilla unisexuada, transición al grupo mixto, desarrollo del mismo, desintegración del grupo y parejas.

A lo largo de esta secuencia se estabilizan las relaciones de amistad que, en la adolescencia temprana descansan en la actividad, durante el periodo intermedio se apoyan en la *seguridad*, y en la última etapa dan paso a una experiencia más *relajada*, tal como queda representado en la figura 3.2.

Fig. 3.2. Trayectoria evolutiva y función de las relaciones de amistad durante la adolescencia.



Investigaciones más recientes se centran en la relación de los adolescentes entre los distintos sexos: En una primera fase suelen buscar apoyo en grupos de pertenencia al mismo sexo; durante la adolescencia media, aunque se mantiene la unión con el mismo sexo, se inicia un acercamiento a los iguales del sexo opuesto; y en la última etapa es frecuente el inicio de relaciones de intimidad con el otro sexo, implicando un cambio en la interacción con el propio (Frydenberg, 1997).

Si bien es verdad que a cualquier edad la amistad es mayor con los amigos del mismo sexo, entre las chicas esta profundización emocional es más rápida e intensa en la adolescencia.

Ellos comparten lo que han hecho (debido a su preferencia por la acción) y ellas sus sentimientos; de tal manera que en las chicas, la intimidad lograda entre amigas se asocia al nivel personal de ajuste (Oliva, 2001). A medida que las adolescentes maduran se sienten más seguras en su propia identidad y no necesitan identificarse con una compañera emocional, es decir van desarrollando mayor autonomía en esta esfera.

Otra vertiente positiva de las relaciones entre iguales es su contribución al desarrollo afectivo-social adolescente, al ofrecerse como encuentro privilegiado para recorrer el camino desde el narcisismo a la alteridad, desde el *apego al yo* a la *entrega al otro*, capacitando al adolescente para el descubrimiento de la riqueza relacional plena.

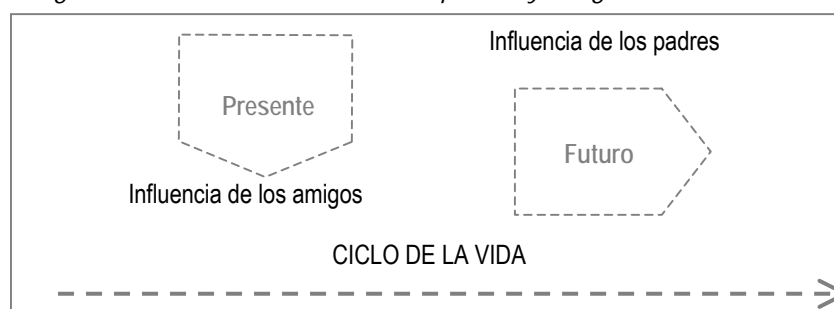
Un aspecto negativo lo señalan Eccles y Fuligni (2001) al investigar la orientación a los pares de 1200 adolescentes. Encontraron que la *dependencia excesiva* de los amigos durante la adolescencia temprana, constituyó un factor de riesgo ya que, en función de los grupos en los que se encontraban, los sujetos desarrollaban problemas de conducta.

Por tanto, con relación a la autonomía, los iguales desempeñan la función de facilitar la seguridad y confianza básicas, que posibilita el desarrollo de unas relaciones recíprocas.

Entre los tópicos adolescentes, se encuentra la afirmación de que este fenómeno va acompañado de la disminución de la influencia de los padres. Steinberg (1986) sin embargo, en su modelo de *autonomía emocional*, esperaba encontrar que la desvinculación de los padres iría acompañada de mayor la resistencia a la presión del grupo de iguales.

Aunque los datos son controvertidos, parece que el ascendiente de padres e iguales tiende a complementarse, focalizando su influencia en áreas distintas: El adolescente tiende a observar el criterio de los padres en temas que afectan a su futuro, mientras que sigue a los iguales en opciones del presente: Aficiones y necesidades actuales como música, vestido... tal como representa la figura 3.3

Fig. 3.3. Foco de la influencia de padres y amigos en el adolescente.



Es interesante esta *perspectiva*, ya que paulatinamente la familia debe perder la exclusividad en las relaciones íntimas de los hijos. Es posible que los padres interpreten su progresiva independencia emocional como una disminución de su cariño, y desarrollen actitudes –de disgusto, severidad o recriminación– constituyendo una dificultad añadida en el proceso de autonomía adolescente.



La investigación de las *diferencias en las relaciones de los adolescentes con padres e iguales* ha ido en continuo aumento desde los años 80. Estos estudios tratan de codificar la *perspectiva*, que tanto padres como hijos adolescentes tienen sobre sus relaciones, y operativizar cuestiones como el conflicto, individualidad-conexión, dependencia e interdependencia... (Grotevant y Cooper, 1998).

La metodología que suelen emplear es el cuestionario y la entrevista con amplias muestras de adolescentes y en algunos casos también con padres. En general se puede concluir que la relación con ambos cumple distintas *funciones*: Los padres proporcionan orientación y guía y los amigos integran el contexto en el que ensayar comportamientos de adulto (Offer y Offer, 1975; Brown, 1995).

Estas investigaciones, aunque proporcionan el panorama general de las tendencias evolutivas en la población adolescente, no exploran los procesos internos del establecimiento y el cambio en las relaciones a lo largo del tiempo. Sólo una minoría de estudios ha tratado de captar estos factores relacionales más dinámicos, tal como se expone en el siguiente punto.

### 3.4.2 RELACIÓN RECÍPROCA ENTRE PROPOSITIVIDAD ADOLESCENTE Y ESTRUCTURACIÓN SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA

*Las aproximaciones socio-cognitivas* analizan la formación de conceptos y juicios sociales, el procesamiento de la información, fenómenos comunicativos..., analizando cómo responde el adolescente a la experiencia relacional.

Jackson y Bosma (1992), resaltan la potencialidad de utilizar estas aproximaciones para el estudio la elección de amigos, el desarrollo de las relaciones heterosexuales y la adopción de formas específicas de identidad social (p.ej., la afiliación a una banda).

En este tipo de investigaciones, se sitúa la *propositividad en la selección de roles*, por el que empiezan a acumularse ventajas y pérdidas en la trayectoria evolutiva del adolescente.

Clausen (1991; en Rutter, 1996) al revisar los estudios longitudinales de California muestra un ejemplo de acumulación de ventajas: la competencia del adolescente al planificar la propia vida predice estabilidad e incrementa la consistencia psicológica a lo largo del tiempo.

En esta misma línea, la teoría del curso vital define dos mecanismos de estabilidad evolutiva: La continuidad acumulativa y la continuidad recíproca (Caspi y Elder, 1988).

- La *continuidad acumulativa* se refiere a disposiciones de personalidad que se mantienen por la progresiva acumulación de consecuencias. Por ejemplo un adolescente que muestra conductas agresivas tenderá a buscar entornos que refuercen la propia irascibilidad asociándose con amigos de niveles parecidos en hostilidad. El ajuste entre las características persona/entorno fomentará la continuidad de la conducta agresiva.

- La *continuidad recíproca o interaccional* explica la capacidad de los estilos de interacción individuales para evocar en el ambiente respuestas que los refuercen, originándose patrones de acción-reacción que se perpetúan en el tiempo. Por ejemplo, un adolescente agresivo provocará reacciones hostiles al comportarse "como si" quisiera elicitar en los demás dicha agresión, provocando una espiral de agresividad.

Junto al efecto de la acción adolescente sobre su ambiente (propositividad) se encuentra la influencia de este sobre él: *La estructuración cultural de la adolescencia*. Aunque las vías de actuación difieren según sociedades, se suele enumerar *marcadores* evolutivos, *prácticas* culturales y *secuencias* de roles y actividades (Crockett, 1997), que contribuyen a configurar las trayectorias adolescentes, tal como se expone en el siguiente apartado.

1 En primer lugar, los *marcadores evolutivos* señalan la idoneidad para adquirir el estatus de adulto a modo de hitos que marcan la transición a la adultez, definiendo el curso normativo del desarrollo. Estas metas evolutivas varían con la organización socio-económica.

Los *marcadores biológicos* (como la menarquia) prevalecen en contextos en los que la pubertad se une al matrimonio. Suelen darse en sociedades poco desarrolladas económicamente, en las que la pubertad llega cuando ya ha finalizado la preparación básica para el desempeño de los roles adultos (Brooks-Gunn y Reiter, 1990).

En sociedades industrializadas suelen tener mayor importancia los *marcadores sociales*: Finalizar de la escolarización, entrar en el mercado laboral a tiempo completo, abandonar el hogar parental, llegar a ser económicamente independiente, etc. Así, en la mayoría de culturas, el *matrimonio* señala el final de la adolescencia y el comienzo de la adultez (Schlegel y Barry, 1991).

2 La segunda vía la constituyen las *prácticas culturales* que influyen sobre la *claridad* con que se percibe el contenido de la adolescencia y su duración.

*“La claridad se fortalece a través de señales compartidas culturalmente que marcan la entrada y salida de la adolescencia; así como por un trato consistente a las personas jóvenes en esta fase de la vida” (Crockett, 1997, p.26)*

En sociedades occidentales hay pocos indicadores reconocidos de la transición del estatus adolescente. Se encuentran sin embargo múltiples hitos que se alcanzan a diferente ritmo y edad. El trato inconsistente que reciben los adolescentes incrementa la ambigüedad de la transición, ya que en ocasiones son tratados como adultos y en otras como jóvenes inmaduros (según determinadas personas o contextos).

3 La tercera vía para la estructuración cultural de la adolescencia la forman las trayectorias normativas sobre roles y contextos:

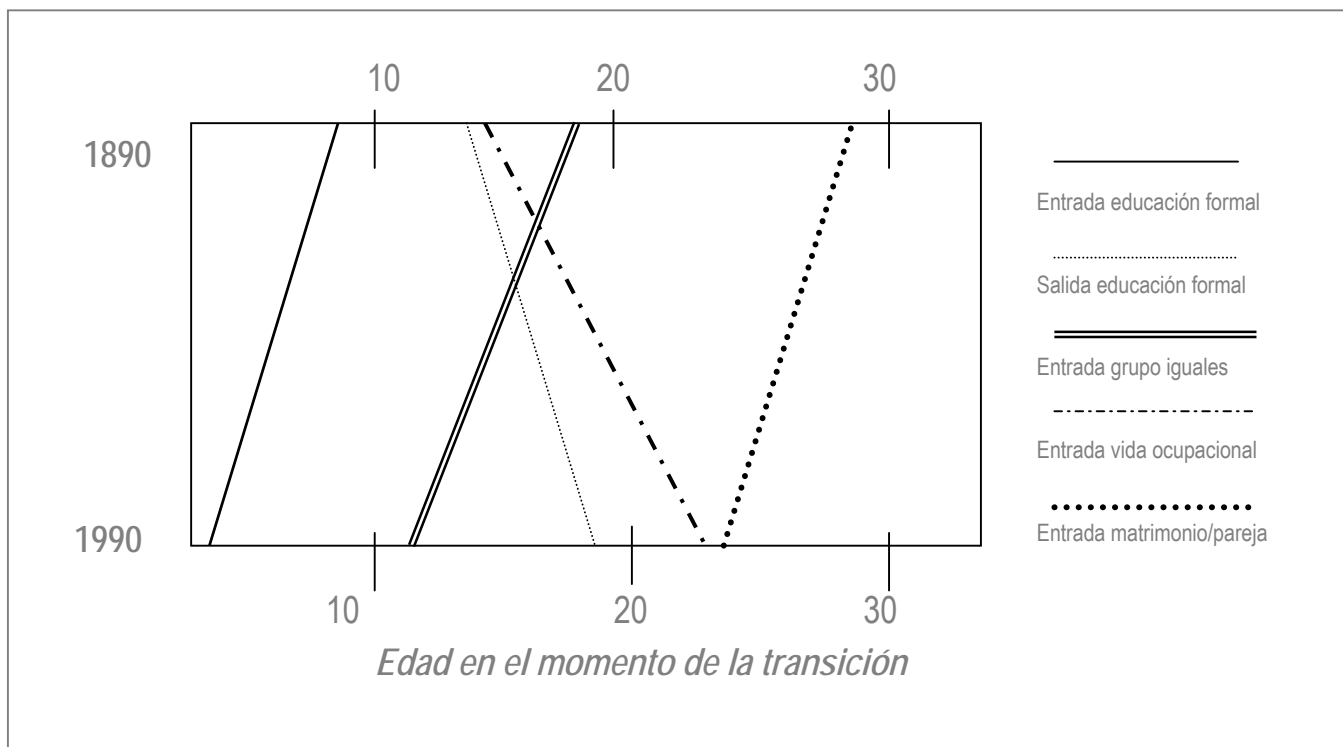
La *secuenciación de roles sociales*, difunde una mentalidad sobre lo que debe ser el curso vital adolescente *ideal*. Un ejemplo actual podría ser pasar de estudiante a trabajador, de ahí a esposo/pareja y finalmente asumir el rol de padre. Las investigaciones sobre metas y planes de los adolescentes confirman que estas secuencias normativas influyen en la orientación de futuro (Greene, Wheathley y Aldava, 1992).

La *secuencia típica de contextos (microsistemas)* a través de los cuales el adolescente alcanza la adultez, marcan el “timing” ideal de transición de un contexto a otro. Por ejemplo, la secuencia normativa de escenarios educativos resulta muy clara en las sociedades occidentales: educación infantil, primaria, secundaria y postsecundaria. Esta trayectoria contextual delimita el tipo de relaciones que se establecen (que en nuestro contexto se reduce casi exclusivamente a los compañeros). Los contextos escolares fomentan el contacto con iguales y lo reducen con adultos, potenciando así la emergencia de *culturas juveniles*. En otras sociedades en las que trabajan juntos niños y mayores, se produce una integración gradual de los adolescentes en la comunidad adulta.

El adolescente puede dejarse llevar por *la corriente de lo establecido* de un modo inconsciente o irreflexivo, determinar su actitud frente a estas secuencias (lo que supone actualizar su autonomía), o contribuir al diseño de nuevas trayectorias. El ambiente progresivamente multicultural en el que se desarrolla y los periodos de estudio en otros países, potencian la flexibilidad en los itinerarios establecidos.

Una síntesis de los cambios originados por la influencia histórico-ambiental, sobre las transiciones evolutivas adolescentes, queda representada en la figura 3.4

Fig. 3.4. "Timing" de transición hacia la adultez en comparación histórica (Chisholm y Hurrelmann, 1995, p.134).



La vivencia de *experiencias compartidas*, como refleja el gráfico 3.4, es el *hecho diferencial* que da lugar a situaciones generacionales. Éstas contribuyen a delimitar lo que significa "ser adolescente" en un momento preciso. Los contenidos ocupacionales y relacionales contribuyen a configurar dos importantes esferas de su identidad.

Efectivamente, la persona se actualiza en razón del contexto histórico en el que vive, del modelo de sociedad en el que crece, de los grupos y valores que componen su ambiente, de los pesos relativos de los agentes de socialización. (Elzo, 1998).

Dichas *situaciones generacionales* constituyen el escenario social, el entramado en el que el adolescente definirá progresivamente su trayectoria vital, a través de sus decisiones autónomas. Constituyen por tanto una muestra de la interacción entre propositividad adolescente e interacción social, tal como se desarrolla en el siguiente punto.

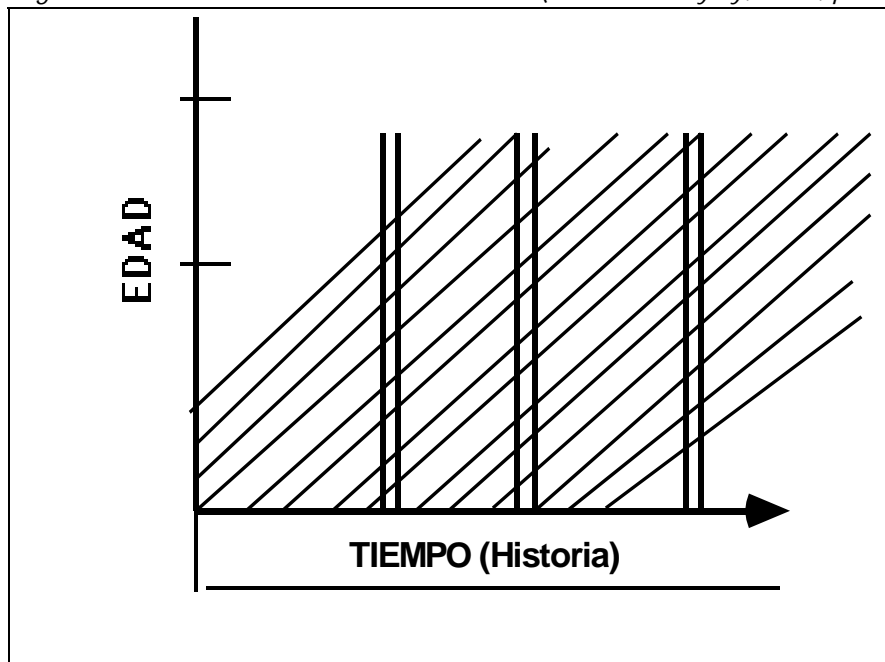
### 3.4.4 LAS SITUACIONES GENERACIONALES, ELEMENTO INTEGRADOR DE LA INTERACCIÓN INDIVIDUO/SOCIEDAD

Aun en el seno de la misma cultura, se pueden percibir variaciones en la sensibilidad vital que son decisivas en la historia y se presentan bajo la forma de *generación*.

*"La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta su movimiento" (Ortega y Gasset, 1966).*

Un modo de captar las implicaciones del *fenómeno generacional* adolescente, es situarlo en su grupo, tal como propone el *modelo de estratificación de edad* de la socióloga M. Riley (1986). En él se ilustra el hecho de que, todas las sociedades construyen expectativas (en forma de estatus y roles) para las personas de distintas edades, creando así *estratos de edad* (similares a estratos geológicos).

Fig. 3.5. Sistema de estratificación de edad (tomado de Ryley, 1986, p.155).



La figura 3.5 muestra los estratos (barras verticales) abarcando todo el rango de personas que coexisten interactuando entre sí. Cada "corte" transversal denota una estructura determinada de roles asociados a la edad. Las barras diagonales representan las *generaciones*.

Los adolescentes, se ven expuestos con sus iguales a un segmento particular de la experiencia histórica, a la vez que avanzan en la secuencia de roles asociados a su edad. Ante esa estructura básica, las diferencias individuales actúan, la propositividad se activa y la autonomía personal se desarrolla, trazando trayectorias singulares.

Las situaciones generacionales, compendian el efecto del *tiempo* (representado en el *sistema de estratificación de edad*) y del *espacio* (representado en el *modelo bioecológico*). Bronfrenbrenner (1998) expone la integración de los distintos niveles ecológicos que estructuran la interacción entre el adolescente y su ambiente:

El *microsistema* es el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales, que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

El *mesosistema* es el conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.

Entre los *microsistemas* y *mesosistemas* con los que el adolescente interactúa con mayor frecuencia, destacan el contexto familiar, escolar y grupal. En ellos, los factores dinamizantes y obstructores de las tareas evolutivas que el adolescente debe afrontar, serían los indicados en la tabla 3.4:

Tabla 3.4 Factores micro y mesosistémicos facilitadores y obstructores del desarrollo evolutivo adolescente (adaptado de Serra, 1998)

Contexto	FACTORES FACILITADORES	FACTORES LIMITANTES
Familiar	Familia sin crisis durante la adolescencia Disciplina inductiva Coherencia o estilo democrático	Separación, desempleo, traslados, enfermedad/muertes Disciplina basada en el poder y la fuerza Incoherencia educativa situacional o entre los padres
Escolar	Estilo educativo receptivo y exigente Educación adaptada al contexto	Estilo educativo no democrático Educación poco pragmática
Grupal	Disponibilidad de escenarios educativos y de ocio Ausencia de grupos de afiliación	Situaciones educativas infantilizantes Bandas que exigen excesivo compromiso

Todos estos elementos, *rodean* al adolescente conformando su ambiente más próximo, reclamando su respuesta adaptativa, otorgando mayor o menor densidad al contenido de las tareas evolutivas externas o sociales, y contribuyendo a la construcción de su autonomía.

El *exosistema* refleja uno o dos entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

Los contextos en los que se desarrollan las personas que conviven con el adolescente, interactúan con la evolución de éste. Su efecto se articula a modo de *elemento mediador* (entre el contexto social y los contextos familiar y educativo) y *ejemplar* (brindando modelos de vida y de identificación personal).

El *macrosistema* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. Su impacto sobre el desarrollo adolescente se puede analizar observando los cambios normativos históricos o generacionales. Entre ellos destacan el cambio en los valores dominantes, tal como se muestra en la tabla 3.5.

Tabla 3.5. Valores de la Modernidad vs Postmodernidad comparados con los dominantes en la juventud española 1998.

Modernidad	VALORES (Elzo, 1998)	Postmodernidad	(Serra, 1998)	JUVENTUD ESPAÑOLA	(Elzo, 1998)
Lo holístico		Lo fragmentario			
Lo absoluto		Lo relativo	Relativismo axilógico		- Ausencia de límites
La unidad		+ La diversidad	Desarrollo de la tolerancia		+Aceptación del pluralismo
El gran relato		El pequeño relato			
Lo universal		Lo particular	Conciencia nacionalista		
Lo objetivo		Lo subjetivo	Individualismo -		Individualismo
El esfuerzo		El placer	Culto al placer		
Lo fuerte		Lo "light"	Objeción de conciencia		Pacifismo
El pasado-el futuro		+ El presente	Materialismo-postmaterialismo		Presentismo
La razón		El sentimiento-la emoción			- Emoción sobre razón
La ética		La estética	Conciencia ecológica		
La certeza		La duda			
La responsabilidad +		- La responsabilidad diferida			
Secularización (vs. Religión)		Espiritualidad	Solidaridad ONGs		
El día		La noche			
El trabajo		La fiesta	Competitividad		Pragmatismo en el trabajo
La utopía		La quimera			- Inseguridad ante el futuro
La construcción +		- La deconstrucción	Reciclaje		
La familia (vs. la comuna)		La familia( vs. La pareja)	Familias alternativas		Fonda gratuita
El hombre		La mujer	Igualdad de género		

Algunos valores, se pueden considerar que potencian el desarrollo de la autonomía adolescente (señalados en la tabla con una +), mientras que otros suponen una rémora para su desarrollo (señalados con un -):

Entre los *factores potenciadores* se señalan la *diversificación* de las opciones aceptables, que posibilita la elección entre las mismas; y *el presente* con su ineludible reclamo de la actuación personal.

Entre los *factores obstructores* se encuentran la *responsabilidad diferida* y la *ausencia de límites*, que dificultan la decisión personal por delegar la implicación y dilatar su ámbito hasta hacerlo inabarcable; el *individualismo* y la *emoción sobre la razón*, por su aparente libertad aislante y fragmentadora; y la *deconstrucción e inseguridad ante el futuro*, por su efecto desanimante ante el esfuerzo y personal.

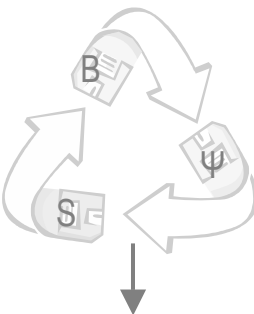
Estos valores ambientales, se filtran osmóticamente en la mentalidad de los adolescentes, conformando sus principios y creencias, influyendo en su autonomía cognitiva y simultáneamente en el resto de las esferas de decisión personal.

Así en una muestra de 1.287 adolescentes evaluados en Valencia, se observa la preferencia por los siguientes valores finales: tener un mundo en paz, tener verdadera amistad, *tener libertad* y tener felicidad. En relación con los valores instrumentales los sujetos han preferido: ser honrado, *ser responsable*, ser abierto y ser alegre (Clemente, 1996).

Parece que en el entorno próximo, pese al panorama menos alentador reflejado en los valores del postmodernismo, los adolescentes conceden importancia tanto a la libertad como a la responsabilidad, elementos que constituyen los dos polos de la autonomía.

Este fenómeno de *cambio social* descrito, interrelacionado con el resto de cambios y continuidades de los apartados precedentes (tal como muestra la tabla 3.6), contribuye a definir la peculiar vivencia personal adolescente, sus tareas evolutivas y la trayectoria (que se expone en el siguiente apartado).

Tabla 3.6. Factores de la interacción biopsicosocial configuradores de las tareas evolutivas adolescentes

Perspectiva	Contenidos	Interacción
Biológica	Corpórea: seguridad según valoración contexto	
	Efectos del timing puberal a CP/LP en estudios, estilo afrontamiento... Estilos de crianza y estrategia reproductiva	
Afectiva	Reacción de contraposición ante la incertidumbre Autoestima (académica, física, relacional, familiar)	
Psicológica	Completamiento y alteridad	
Cognitiva	Operaciones formales Autoconciencia y capacidad de trascendencia (OSC) Nuevas horizontes internos, externos, e intelectuales	
Social	Reducción asimetría en relaciones paterno-filiales Grupo: seguridad, laboratorio de experimentación y autoconocimiento Amistad, comprensión, relación con el ajuste personal Estructuración cultural: marcadores, prácticas y secuencias Estratos generacionales	Trayectorias evolutivas

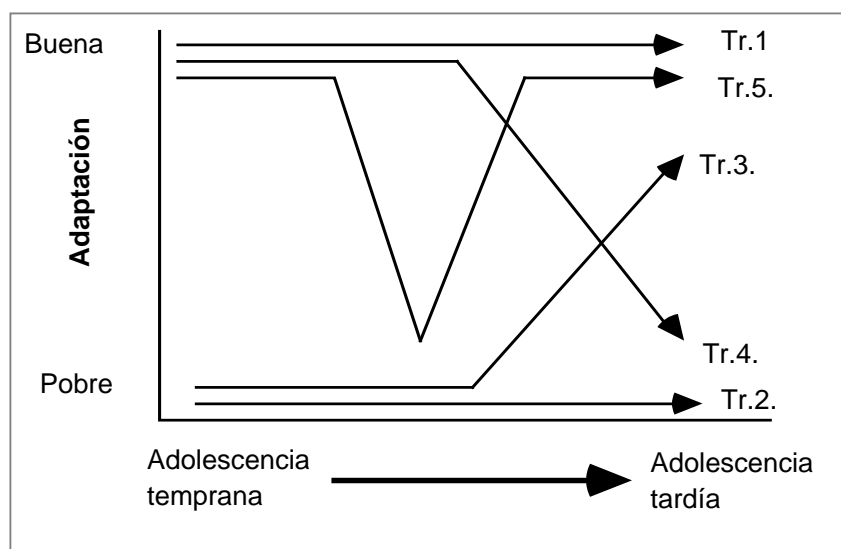


### 3.5 TRAYECTORIAS EVOLUTIVAS Y VIVENCIA ADOLESCENTE

En este apartado se expone las trayectorias evolutivas adolescentes, que resultan de la integración de las diferentes tareas. Su pluralidad, lleva a retomar la cuestión del troquelado social de la duración y naturaleza de esta etapa. Entre los factores moduladores de la misma, destacan el acelerado ritmo social y la transformación del sistema familiar. Estos elementos han contribuido al surgimiento de una nueva etapa: la adultez emergente. Se considera que un hito que señala el final de la adolescencia es la definición de la *primera identidad* (sinónimo de madurez adolescente) enlazando así con el tema del siguiente capítulo.

La propositividad hace referencia al carácter narrativo del ciclo vital, al hecho de que las decisiones que cada persona va tomando, definen progresivamente su *trayectoria evolutiva* forjando su biografía. Aunque las coordenadas socio-históricas aportan el rango de posibilidades, es la actitud personal la que construye las vivencias particulares. El propio itinerario se fragua en la respuesta original a las múltiples interacciones que conforman el ciclo vital. Compas (1995) sintetiza en cinco las posibles trayectorias transicionales a lo largo de las tres etapas de la adolescencia (figura 3.6).

Fig. 3.6. Trayectorias evolutivas de la adolescencia (Compas 1995, p.272).



Casal (1996) desde la sociología de la transición señala que efectivamente, las *modalidades básicas de transición a la vida adulta* en nuestro país se construyen sobre dos ejes: el *tiempo* invertido en situarse profesionalmente (emanciparse de la familia) y las *expectativas de posicionamiento social*.

Las características de cada una de estas trayectorias son las siguientes:

- 1 *Éxito precoz*: tiempo breve y altas expectativas profesionales
- 2 *Trayectorias obreras*: tiempo breve y bajas expectativas profesionales
- 3 *Trayectorias desestructuradas*: deterioro personal y exclusión social
- 4 *Trayectorias en precariedad*: retraso en la transición
- 5 *Aproximación sucesiva*: retraso y altas expectativas.

La última trayectoria evolutiva (*aproximación sucesiva*) es la que actualmente domina, institucionalizando la situación de moratoria adolescente.

Este fenómeno ha originado una nueva etapa en el ciclo vital. Keniston (1971; en Lerner y Spanier, 1980) utilizó el término *juventud* para describir este período que desde entonces se ha usado ampliamente en las ciencias sociales. Sin embargo para mayor claridad Arnett (1994) propone el término de *adulthood emergente* para designarlo:

*"Es el periodo situado entre el momento en que una persona considera que ha empezado la transición a la adultez y el momento en que considera que ya ha llegado a ser completamente un adulto cognitiva, emocional y conductualmente"* (Arnett y Taber, 1994).

Vuelve a surgir la cuestión de la *duración* del periodo de transiciones adolescentes. Se ha expuesto cómo, aunque claramente influido por el desarrollo biológico y psicológico, el desarrollo adolescente está simultáneamente moldeado por el contexto socio-cultural

Ya Havighurst (1951) al definir las tareas evolutivas expuso que las *expectativas* culturales delimitan el contenido de las tareas evolutivas y por tanto su duración. Esos condicionantes demográficos, económicos y políticos determinan los *roles adultos* (sociales y ocupacionales) a los que los jóvenes aspiran y el grado de competitividad que genera su consecución.

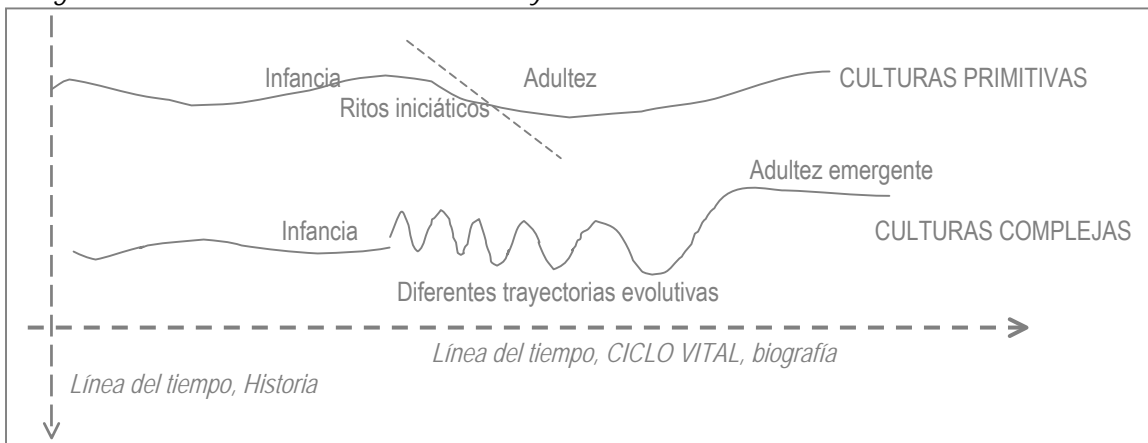
Esta *conexión* entre significado de la transición adolescente y contexto social contribuye a que, a pesar de la existencia de aspectos universales (como la pubertad y el desarrollo cognitivo), las experiencias de los adolescentes varíen ampliamente a través de las culturas y a lo largo de la historia.

Así en condiciones de vida *primitivas*, el aprendizaje que necesita el adolescente para formar parte del mundo adulto puede adquirirlo en un breve *lapsus* de tiempo.

Cuando la *complejidad social* se incrementa necesita habilidades más sofisticadas, alargándose este período. La cultura puede facilitar o ralentizar el ajuste del joven a los cambios fisiológicos de la pubertad, haciendo que se conviertan en motivo de orgullo, o por el contrario de ansiedad y confusión. Lo que no puede alterar, es el hecho de que estos cambios se produzcan y que el adolescente tenga que hacerles frente, es decir, además de la *duración*, el tipo de sociedad determina el *modo* en que se efectuará el ajuste.

Se puede concluir, por tanto, que el inicio de la adolescencia se halla fuertemente determinado por la biología y su final por la cultura. La distancia resultante entre la madurez biológica y social es lo que llamamos adolescencia.

Fig. 3.7. Efecto cultural sobre la duración y el carácter vivencial de la transición adolescente.

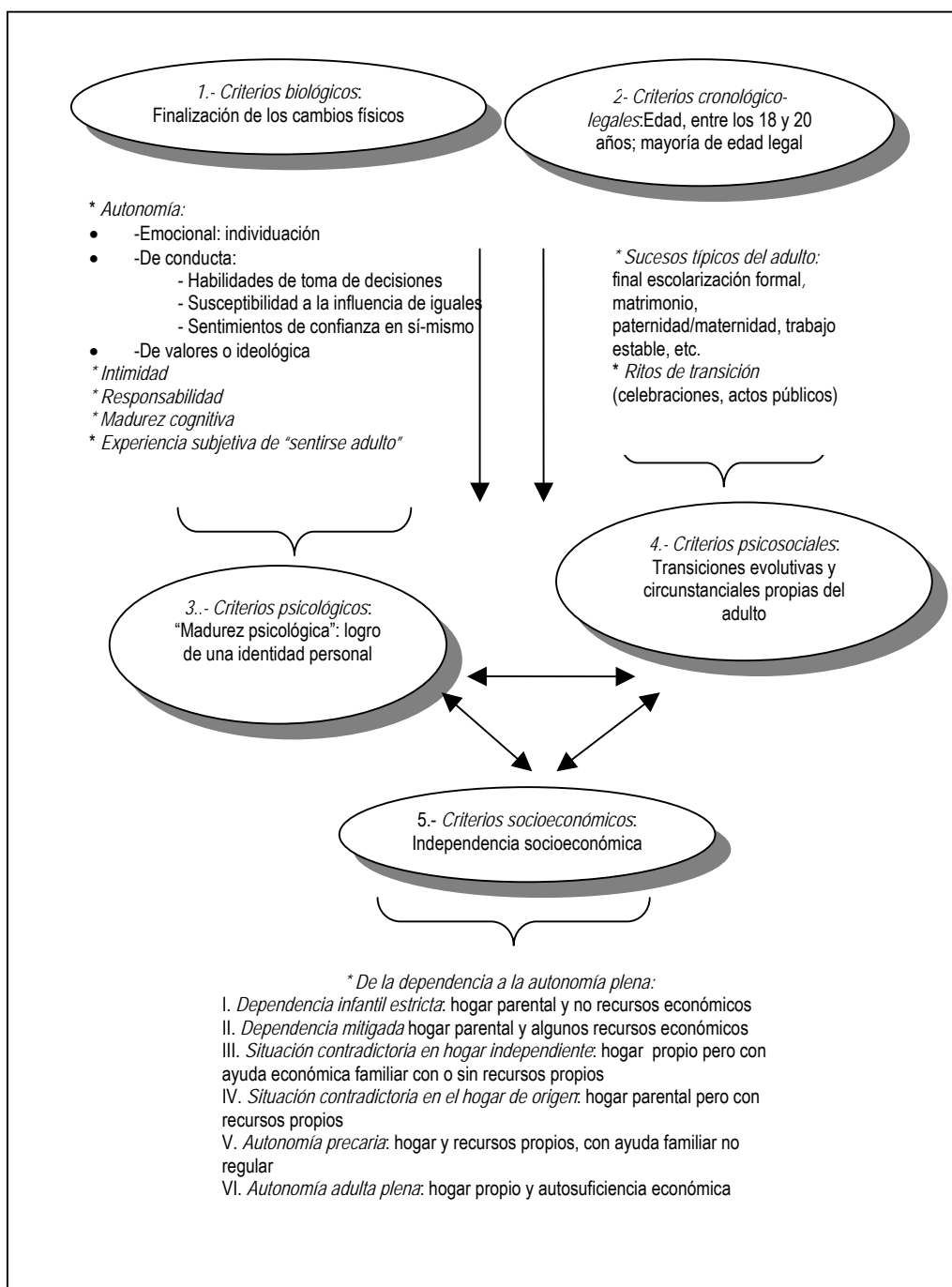


La figura 3.7 representa lo expuesto sobre el inicio, duración y vivencia adolescente. Ésta será suave, si las demandas sociales se presentan de modo gradual, o abrupta si se acumulan (*teoría focal*).

En consecuencia, en la actualidad no se puede hablar de una *entrada* en el estatus adulto *directa*, o marcada por un único criterio. Los cambios biopsicosociales descritos, contribuyen a la complejidad de la madurez adolescente, ejerciendo una honda repercusión sobre la concepción que éste tiene de sí mismo, sobre cómo se ve y valora (Coleman, 1994); es decir, se finaliza la etapa adolescente de modo progresivo y multifacético, a través de *cambios de estatus* separados, cada uno con sus diferentes patrones sociales y temporales.

En la figura 3.8 se ilustra todo un conjunto de criterios que definirían la entrada en la adultez (Jaffe, 1998; Serra y González, 1988; Steinberg, 1999; Zárrega, 1989). Entre ellos la autonomía destaca como un criterio decisivo para la consecución de la identidad adolescente

Figura 3.8. Criterios delimitadores del final de la adolescencia (tomado de Zacarés, 2001)



En la figura 3.8 se aprecia que, no solamente varían las trayectorias adolescentes en cuanto a su inicio y vivencia, también el modo de ingresar en el estatus adulto se diversifica enormemente.

Entre los criterios delimitadores del final de la adolescencia señalados, en el trabajo actual se estudia la autonomía adolescente, imbricada en el proceso de identidad, y por tanto de madurez.

Resumiendo este capítulo, el estudio del eje espacial de la adolescencia, bajo la clasificación biopsicosocial de las tareas evolutivas, remite a una gestión diversificada de los cambios. Estas tareas, se aligeran gracias a la secuencia gradual de su afrontamiento (teoría focal). El resultado final se dirige a la construcción de una *identidad* real, estable y positiva, es decir, las tareas evolutivas, con sus factores favorecedores y obstructores, desembocan en la definición de su *primera identidad*.

Por tanto, la tarea evolutiva que sintetiza el desarrollo psicológico del periodo adolescente y predice su curso, es la construcción de la identidad personal (Klaczynski, 1990). En el siguiente capítulo se analiza con mayor detalle la relación entre identidad, madurez y autonomía adolescente.

ÍNDICE

- 4.1 Concepto de madurez
- 4.2 El proceso madurativo
- 4.3 Teoría Epigenética del desarrollo psicosocial
- 4.4 Desarrollo de la identidad en la etapa adolescente
- 4.5 Relación entre identidad y autonomía

En la introducción se ha representado la interacción entre las coordenadas espacio-temporales del *paradigma contextual evolutivo* a través de una flecha circular: una fuerza de crecimiento personal y desarrollo. La dirección de esa tendencia, el objetivo del cambio, ya estaba presente en la filosofía clásica. Así el concepto de desarrollo debe a Aristóteles dos de sus características principales: la noción de *potencia-acto* y la idea de *finalidad* (Fernández y Gil, 1990).

El paso de *potencia a acto* se ha ilustrado por medio de la plasticidad: las diferentes trayectorias, secuencias evolutivas y estrategias de afrontamiento descritas, señalan que, a partir de la adolescencia, la construcción personal adquiere un carácter cada vez más intencional, a través de las decisiones *autónomas*. Este proceso implica simultáneamente factores de novedad y permanencia; es decir, la persona sigue siendo ella misma y al mismo tiempo cambia. En el sustrato permanente, que acumula el *resultado de los cambios evolutivos*, se manifiesta la madurez.

La segunda característica aristotélica se refiere a la lógica que subyace en el crecimiento: la tendencia o dirección madurativa: la *finalidad*.

Por tanto se puede considerar una doble vertiente (dinámica y estática) de la madurez: como *dirección* o fuerza motivacional que *dinamiza* el desarrollo y como *resultado* del mismo.

En este capítulo se expone el concepto de madurez y su doble acepción, como *proceso* y como *resultado* (la identidad en la adolescencia), a través del esquema epigenético de Erikson (1995) y relacionándolo finalmente con la autonomía.

Ambas acepciones ilustran la *potencialidad* de la conducta. Cada acción es una *posibilidad* (elegida entre múltiples alternativas) que revierte sobre la persona que la realiza configurándola. El carácter narrativo de la existencia (se va escribiendo a instancias de nuestras decisiones) supone un estímulo para definir la madurez. La ventaja de conocer el *proceso* madurativo y su relación con la experiencia óptima, radica en la posibilidad de hacerlo deseable. El alcance de definir su *contenido* estriba en potenciar y optimizar su desarrollo.

## 4.1 CONCEPTO DE MADUREZ

En este apartado se desarrolla la triple perspectiva sobre la madurez, resaltando las similitudes entre la perspectiva científica y lega.

La complejidad del concepto madurez queda ilustrada por la diversidad de significados que puede llegar a adquirir desde diferentes perspectivas: teórica, fenomenológica y lega.

Desde el enfoque *lego*, la investigación de Zacarés y Serra (1997) recoge el diálogo social, las teorías implícitas, tal como se expone a continuación.

1- *Teorías Evolutivo-Normativas*: “Ser adulto es ser maduro”. Comportan una actitud pasiva (basta con dejar pasar el tiempo para acumular experiencias útiles) aportando una concepción de “éxito conformista”. Subrayan la vivencia de los sucesos normalizados (por ejemplo la paternidad) y las estrategias de autocontrol y sentido común, como mecanismos de consolidación del proceso madurativo. Presentan una visión unidimensional: desempeño del un rol ceñido a estereotipos y expectativas sociales. La madurez se entiende como el estado normal del desarrollo adulto.

2- *Teorías Humanistas-Constructivistas*: “Existir es cambiar, madurar, crearse a uno mismo indefinidamente”. Se basan en la apertura a la experiencia, intereses amplios, metas, propósitos, proyectos, interdependencia, autorrealización... Aportan una visión optimista de la naturaleza humana.

3- *Teorías de la Resistencia*: “Madurar es aprender a aceptar el sufrimiento”; La progresión se produce especialmente mediante el afrontamiento de las pérdidas y separaciones dolorosas. Priman las actitudes de pasividad, aceptación y serenidad. Promueven la responsabilidad y sensibilidad ante los demás.

4- *Teorías tipo Peter-Pan*: “Madurar es tratar de volver a la ingenuidad de la infancia”. Suponen un retorno a la unidad con la naturaleza, a la espontaneidad y conductas lúdicas. Se centran en vivir “aquí y ahora” con creatividad, sin posturas conformistas que limiten la autorrealización. Aportan una visión “ecológica” de la madurez.



5- *Teorías Relativistas-Escépticas*: “La madurez personal es cuestión de opiniones”. Reflejan el postmodernismo, que todo lo reduce a la adaptación a distintos contextos. Conducen a una visión pesimista (pobre) de la naturaleza humana.

La perspectiva lega se diversifica en cinco posturas, que encuentran su correlato en teorías más científicas y complejas, tal como muestra la tabla 4.1.

Tabla 4.1. *Correlación entre teorías implícitas y científicas sobre la madurez*

TEORÍAS IMPLÍCITAS		TEORÍAS CIENTÍFICAS	
Evolutivo-normativa, paso del tiempo	→	Ciclo vital, tareas evolutivas	
Humanista-constructivista, intencionalidad	→	Propositividad, experiencia de flujo	
Resistencia, afrontar las pérdidas	→	Afrontamiento del estrés	
Peter-pan, espontaneidad, naturalidad	→	Ecológicas	
Relativistas-escépticas	→	Contextualistas	

A continuación se desarrolla el concepto de madurez que aportan algunas de estas teorías científicas, a fin de fundamentar la tendencia madurativa en la adolescencia, destacando en primer lugar las que se relacionan con el proceso madurativo, y en segundo lugar las que reflejan prioritariamente el resultado.

1 Desde *modelos de afrontamiento y fortaleza ("resilience")* ante el estrés, se ha tratado de identificar una serie de *recursos personales* que, junto a otros contextuales, favorezcan la adaptación a la adversidad (Baltes, 1998). Muchos de estos recursos se conceptualizan como "madurez emocional", "madurez cognitiva" o "madurez del Yo".

2 El modelo de Heath (en Zacarés y Serra, 1997) describe los componentes de la madurez, centrándose en el *proceso*, tal como se ilustra en la tabla inferior. La interacción entre las variables representadas, define el nivel de madurez alcanzado y su estructura.

Tabla 4.2. *Modelo sistémico del proceso de madurez (Heath, 1978)*

Ámbito	Simbolización	Alocentrismo	Integración	Estabilidad	Autonomía
Cognitivo	→	→	→	→	→
Autoconcepto	→	→	→	→	→
Valores	→	→	→	→	→
R.R. Personales	→	→	→	→	→

Las siguientes teorías reflejan el proceso madurativo:

3 Al desarrollar los conceptos *transicionales* se ha expuesto que cualquier transición o crisis asociada puede resultar positiva o negativa (Pérez-Blasco, 1998; Slaikeu, 1988). Los *resultados* positivos suelen expresarse en términos de "crecimiento personal", "ajuste" o "maduración psicológica", y los negativos en función del estrés producido y de su afrontamiento

4 En aproximaciones como las de "madurez de la personalidad" según la tradición de Allport (1973), "sabiduría" (Sternberg, 1994), "autorrealización" (Maslow, 1983) o "complejidad psicológica" (Csikszentmihalyi, 1998), se resalta el aspecto de producto final o *resultado*.

5 Desde la teoría del *ciclo vital*, el desarrollo se entiende como balance dinámico entre ganancias y pérdidas. El desarrollo óptimo (la madurez) sería la maximización de las ganancias y la minimización de las pérdidas.

Este *equilibrio* dinámico, se considera también desde otras aproximaciones. Por ejemplo, en los estudios sobre interacción familiar y desarrollo de la identidad adolescente, se expone que la *madurez de las relaciones* padres-hijos debe implicar simultáneamente *ganancias* en individuación y *pérdidas* en conexión, como requisito para que el adolescente explore entre las distintas alternativas de identidad (Grotevant y Cooper, 1986, 1998) y desarrolle su autonomía.

Noam (1996), desde la tradición *sociocognitiva constructivista*, aporta otra ilustración del modelo *pérdidas/ganancias* observada en su trabajo clínico con adolescentes. Indica la conveniencia de situar a lo largo de una dimensión los procesos de desarrollo normal y patológico y expone algunas *paradojas* para avalarlo:

- El "retraso evolutivo" aunque supone una desventaja, en ocasiones refleja una estrategia de adaptación a experiencias vitales complicadas, cumpliendo una función protectora. En este sentido se puede considerar tanto una carencia como un logro.

- La creencia de que "lo más desarrollado es mejor", fuertemente arraigada en la Psicología Evolutiva por el influjo de los modelos de *estadios*, contrasta con la manifestación real de la psicopatología tanto en niveles de desarrollo simples, como avanzados.

- Muchas capacidades que proporcionan mayor control sobre el entorno (por ejemplo el pensamiento lógico) a la vez suponen un alejamiento del "Yo creativo y experiencial"; un ejemplo ilustrativo sería el siguiente:

*"En la adolescencia, la inclinación hacia la conformidad del Yo con la disminución de fuertes límites en asertividad y agresividad (asociados a los estadios preconformistas del desarrollo del Yo), puede generar vulnerabilidad a la depresión, ansiedad social e incluso propensión al suicidio. Así, el desarrollo no lleva necesariamente a mejorar el ajuste; de hecho puede conducir a una vulnerabilidad mayor " (Noam, 1996, p.7).*

Estos planteamientos resaltan la doble vertiente de la madurez en los procesos de cambio, como factor concomitante (*proceso*) y resultante (*desenlace o resultado*). A esta versatilidad del concepto se añade la complejidad social:

*"Ésta es tal vez la principal dificultad teórica del constructo "madurez psicológica": la integración de un concepto de base naturalmente epigenética u organísmica (supone cierta dirección y/o impulso preprogramado hacia el crecimiento del individuo) en un contexto de desarrollo cambiante y complejo como es el del adulto de la sociedad occidental actual, donde la variabilidad de los cursos evolutivos a través de los tiempos históricos y las circunstancias socioculturales es enorme" (Zacarés y Serra, 1997, p.27).*

Vistas las teorías sobre la madurez, en el siguiente apartado se expone con mayor detalle el *proceso* madurativo

## 4.2 EL PROCESO MADURATIVO

En este apartado se desarrolla la tendencia madurativa como *fuera motivacional* del desarrollo, detallando sus características e importancia. Desde el punto de vista educativo, se resaltan los beneficios de integrar la esfera afectiva en el crecimiento personal (lubricar el esfuerzo que toda mejora conlleva) y de armonizar las dimensiones de la personalidad, posibilitando la experiencia óptima (flujo) y sus consecuencias en el bienestar psicológico.

En la tabla comparativa de las *teorías implícitas y científicas* sobre la madurez (4.1), la *experiencia de flujo* se asocia al aspecto propositivo de la actuación humana, destacando su carácter *autónomo*.

La autonomía también caracteriza los *procesos autorregulativos* que la persona maneja, y confiere intencionalidad al mecanismo de “optimización selectiva con compensación” (Baltes, 1999), perfeccionando las estrategias de afrontamiento asimilativas y acomodativas. Estos dos procesos adaptativos resultan esenciales para la comprensión del desarrollo, según la teoría de la acción (Brandtstädter, 1998)

- Con los procesos *asimilativos* se intenta cambiar las circunstancias evolutivas para que concuerden con las metas y aspiraciones personales (*cambiar el mundo*).
- Los procesos *acomodativos* suponen un ajuste del sistema inicial de preferencias y aspiraciones a los condicionantes situacionales (*cambiar uno mismo*).

Otros modelos avalan el carácter de “*equilibrio*” del *proceso* madurativo, al proponer una *concepción dual* del afrontamiento: *centrado en el problema vs. centrado en la emoción* (Lazarus y Folkman, 1986) o *control primario vs. secundario* (Heckhausen y Schulz, 1995), etc.

La sincronía dialógica que se produce en las sucesivas etapas del proceso madurativo de desarrollo, redefinen progresivamente la identidad personal, cuya primera elaboración consciente se logra en la etapa adolescente.

Se ha resaltado la intencionalidad (autonomía) del progreso evolutivo. Pero, ¿cómo se *sienten* las personas que se implican en el proceso?, ¿qué les motiva a madurar? La relevancia de la vivencia del proceso madurativo, radica en el hecho de que para llegar a ser agente activo del propio desarrollo, la persona debe tener interés en madurar. Esto adquiere especial importancia en los adolescentes, ya que las investigaciones apuntan a que, sólo se implicarán en su desarrollo, si *disfrutan* con ello.

En investigaciones dirigidas a conocer sus preferencias, Hernández (1996) analizó las valoraciones, intereses y actividades de tiempo libre de 269 adolescentes, a través de un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados fueron los siguientes:

- En cuanto al tiempo libre, predominaba el interés por el deporte en los varones más jóvenes (13 años), mientras que los intereses se diversificaban en los mayores (15-17 años) y en las mujeres.
- De sí mismos, valoraban la alegría y la sinceridad, y consideraban la pereza y la timidez como sus principales defectos.
- Sus preocupaciones y deseos giraban en torno a sus estudios y futuro profesional.

Estos resultados denotan una contraposición entre lo que *les gusta*, cargado de *afectividad* (estar con los amigos, alegría, sinceridad...), y lo que *les preocupa*, polarizado en la *efectividad* (pereza, estudio, trabajo...). Las propuestas de desarrollo madurativo serán eficaces en la medida en que se logre superar la disyuntiva *educar para ser feliz versus educar para ser eficaz*. (Hernández, 1996).

El proceso madurativo integra todas las dimensiones de la persona, traduciéndose en la iniciativa de sus actuaciones, aspecto esencial de la actividad adulta en la sociedad actual. Para el desarrollo de la misma se aconseja experiencias no estructuradas, como las que ofrecen el deporte y el arte (Larson, 2000).

En ellas, la dimensión *afectiva* facilita el proceso de identificación con el proyecto personal. Fomenta el automodelamiento, la fuerza del que “se hace a sí mismo desde sí”. Este proceso no es delegable, como no lo es la libertad. Aunque tampoco implica una radical autonomía ya que, en el proceso de identidad personal, la imitación tiene una clave explicativa: no se llega a ser uno mismo sin el concurso de las relaciones.

El que los adolescentes se implicaran en su desarrollo madurativo únicamente por razones voluntaristas o normativas, supondría además una alienación, en cuanto que estarían actuando por “motivos extrínsecos” (Csikszentmihalyi, 1998).

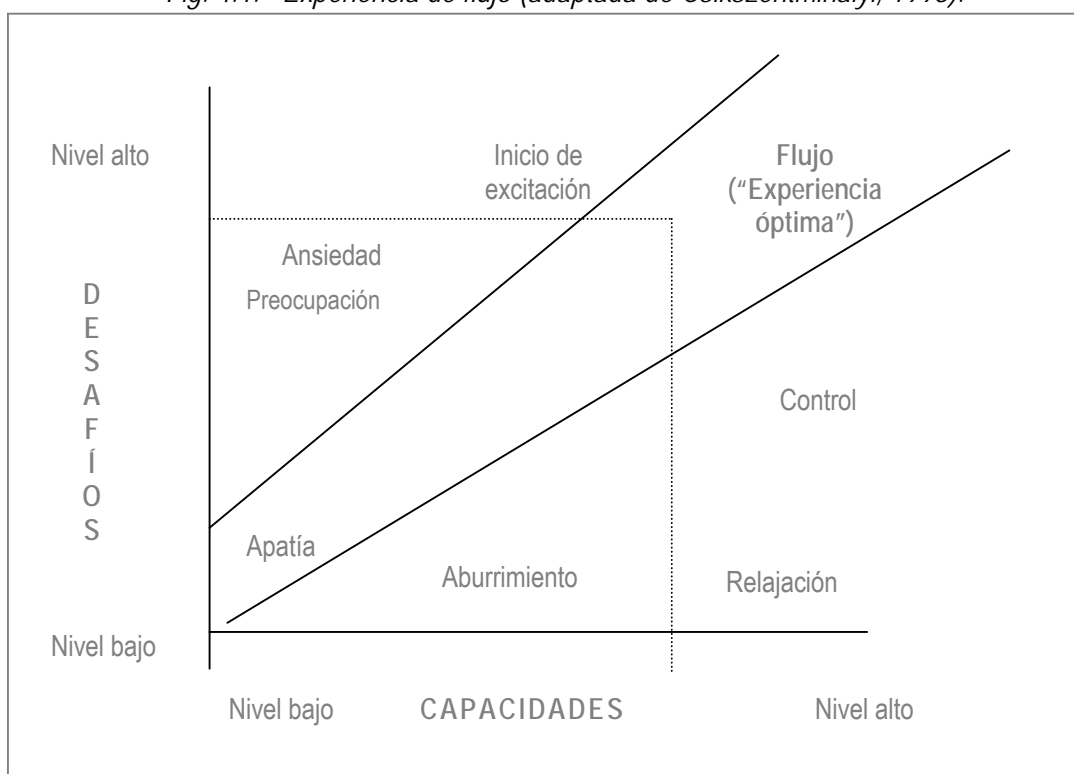
Los trabajos realizados por este autor en la Universidad de Chicago, delimitaron los siete principales componentes de la experiencia vivencial óptima del proceso madurativo, “*flujo*”, tal como se resume a continuación:

1. *Concentración en la acción*. La persona que “fluye” está totalmente concentrada en lo que hace, produciéndose un intenso sentimiento de fusión entre conciencia y acción, unificado en una especie de corriente que absorbe toda la atención.

2. *Actividad con metas claras y retroalimentación inmediata.* Para que se produzca este tipo de experiencias, los objetivos de acción deben estar secuencializados y facilitar una información rápida e inequívoca sobre la adecuación de las conductas.

3. *Actuación con aparente falta de esfuerzo,* intensa implicación y alejamiento de las preocupaciones cotidianas. En las situaciones de flujo las personas parecen actuar “espontáneamente” (aunque previamente haya existido un período intenso de formación o entrenamiento, por ejemplo en deportistas, músicos o cirujanos), quedando en estado latente las inquietudes personales.

Fig. 4.1. *Experiencia de flujo (adaptada de Csikszentmihalyi, 1998).*



4. *Sentimiento de control* sobre las propias acciones. La impresión de la persona que fluye es de que el margen de error prácticamente se reduce a cero. Esta sensación unida al reto de las actividades (cierto grado de dificultad) genera el disfrute.

5. *Disipación de la preocupación por uno mismo,* a la que le sigue una intesificación del propio yo. La persona pierde la conciencia de sus vulnerabilidades y preocupaciones. Esa trascendencia es precisamente la que permite la expansión del propio yo.

6. *Alteración de la duración del tiempo.* En tales experiencias el sentido del tiempo pierde la condición objetiva: las horas pueden parecer minutos y los minutos segundos.

7. *Tareas desafiantes* que requieren cierto nivel de habilidad. Éste es un requisito indispensable sin el cual no se experimenta el flujo. El equilibrio entre las habilidades personales y los desafíos de la tarea, permite un estado de implicación intensa, situado en un punto medio entre la sobreactivación (ansiedad) y el aburrimiento.

La figura 4.1 representa la experiencia de flujo como una realidad en constante progresión hacia niveles superiores de complejidad:

*“Porque las experiencias óptimas no pueden volverse a capturar a través de una regresión de habilidades y retos, sino sólo a través de su progresión” (Csikszentmihalyi, 1998, p.649).*

El fluir implica una importante *fuerza motivacional* (intrínseca) para la maduración personal, o en términos de Csikszentmihalyi (1998), para el incremento en complejidad psicológica. Para proporcionar experiencias óptimas, la actividad ha de recrearse constantemente, es decir requiere intencionalidad, iniciativa y autonomía. Como observó Piaget, el desequilibrio entre acomodación y asimilación es inevitable, como el balance entre aburrimiento y ansiedad. La manera de superar el aburrimiento es plantear retos, y un modo de vencer la ansiedad es aumentar la capacidad personal.

Estudios transculturales que analizan el desarrollo individual desde una perspectiva bio-cultural sitúan la experiencia de flujo como la experiencia diaria más positiva y compleja. Mediante el proceso denominado “*selección psicológica*” la persona cultiva valores, actividades e intereses determinados en cierta medida por la información bio-cultural.

Esta línea de investigación, retoma también elementos de la Psicología Humanista de Maslow y Rogers, al describir una *autorrealización en la vida cotidiana*: la experiencia de flujo se puede experimentar en cualquier actividad.

Asimismo, el *flujo* representa la dimensión subjetiva de la *adaptación*, la “bondad en el ajuste” entre persona y entorno, que subyace en diversas perspectivas evolutivas (Lerner, 1991). Se experimenta cuando la persona está funcionando plenamente, con relación a las oportunidades de su etapa evolutiva.

Este aspecto experiencial del proceso madurativo, también se relaciona con planteamientos del *bienestar psicológico*. A continuación se describen las características que integran esta dimensión subjetiva:

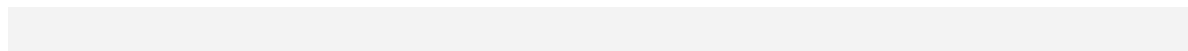
*“Entre las características que se le atribuyen al fenómeno del bienestar psicológico como campo de estudio científico, destacan tres:*

- Se basa en la experiencia del individuo, y en sus percepciones y evaluaciones sobre la misma.*
- Incluye medidas positivas, y no sólo la ausencia de aspectos negativos.*
- Conlleva algún tipo de evaluación global sobre la vida de una persona -a menudo denominada satisfacción vital-”.*

En resumen, tanto desde el prisma teórico como vivencial, se puede entender la madurez como un *proceso* dialógico-abierto: No sólo refleja un logro alcanzado, los sucesivos equilibrios progresivamente perfectivos (*resultados*), también se puede entender como finalidad o dirección (fuerza motivacional) del desarrollo evolutivo (*proceso*).

→ Desde ámbitos educativos, se comprende la importancia de presentar de modo atractivo la meta, por su acción dinamizadora del proceso madurativo. Otra consecuencia pedagógica es ampliar las oportunidades para la acción, para fomentar que la persona desarrolle su iniciativa y habilidades.

A continuación se expone la teoría epigenética de Erikson (2000) que aún a ambos aspectos de la madurez desde el enfoque del ciclo vital: como *proceso* y como *resultado* de las transiciones evolutivas.





### 4.3 TEORÍA EPIGENÉTICA DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL

En este epígrafe se desarrolla la teoría eriksoniana, exponente singular de la doble concepción del desarrollo madurativo (proceso y resultado). El esquema epigenético, refleja el paradigma contextual evolutivo, tanto en sus coordenadas temporal (se extiende al ciclo vital) y espacial (se configura a instancias de las demandas sociales), como en el mecanismo dialógico de progreso (sucesión de crisis y equilibrio). Las ideas principales de la teoría se pueden sintetizar en cuatro principios, presentes en las ocho fases del desarrollo psicosocial. En la adolescencia, el proceso madurativo comprende la exploración y compromiso, y el resultado, los estatus de identidad.

Erikson, ya en su trabajo original de 1963, "Infancia y Sociedad", propuso un patrón de desarrollo universal del ciclo vital (*proceso*). El *resultado*, la emergencia progresiva del sentido de identidad, sigue una secuencia invariable y acumulativa. En cada etapa del desarrollo, la conjunción de cambios internos y externos provoca una *crisis*, situación evolutiva realmente decisiva para conseguir la integración (madurez) personal. Estas crisis, originan cambios evolutivos importantes (logros o *resultados*) que colorean, influyen y conforman los demás períodos; de su resolución emerge la *fuerza del Yo*. Esta idea, la representó en el *Diagrama de crisis Psicosociales*, tal como expone la tabla 4.3.

El esquema presenta una secuenciación inmutable a pesar de la irrepetibilidad individual: Cada trayectoria está jalonada por una secuencia única de experiencias (crecimiento físico, acontecimientos familiares, impronta dejada por determinadas personas, el conjunto de oportunidades que se presentan y la decisión ante ellas, experiencias vicarias...). Esas circunstancias, constituyen una llamada al diálogo *comprometido*, de cuya repuesta personal derivan los distintos itinerarios (diferencias personales), sobre una estructura universal de desarrollo (comunalidad).

La dinámica de desarrollo epigenético se puede sintetizar en cuatro puntos:

1. *Contenido*: Cada crisis o dilema se define como un *par de posibilidades opuestas*: el resultado negativo y el positivo (madurez). El desenlace implica el predominio de una cualidad del yo, especialmente en los estadios previos al de identidad (p.ej. más confianza que desconfianza en el primer estadio). Aunque haya una combinación de cualidades positivas y negativas, para que llegue a emerger la fuerza básica correspondiente (en el caso del primer estadio, la esperanza), deben prevalecer las positivas.

2. *Trayectoria*: La secuencia es universal. A diferencia de otros teóricos de estadios (como Loewinger o Kohlberg), Erikson no considera que se permanezca en un estadio hasta completarlo, sino que todas las personas son “empujadas” a través de la secuencia, por su maduración biológica y las demandas asociadas a los roles que van adoptando: Independientemente del éxito con el que se haya resuelto una crisis, se procede a afrontar la siguiente.

3. *Progresión acumulativa*: Cada estadio se construye sobre los resultados de los estadios previos y contribuye al estilo de resolución de los siguientes. El “Yo”, va acumulando fuerzas psicosociales a lo largo de las sucesivas fases:

*“Las vulnerabilidades no resueltas, a las cuales volvemos al hacer frente a nuevas tareas, son al mismo tiempo parte de las fuerzas que pueden impedir progresiones evolutivas” (Noam, Kohlberg y Snarey, 1983 p.96)*

Esta visión aparentemente pesimista, se compensa al considerar que cada crisis es una ocasión para resolver debilidades o aspectos no resueltos anteriormente.

4. *Interacción sujeto/contexto*: La persona transforma el entorno a la vez que resulta transformada por él. Los aspectos normativos asociados a la edad reflejan la interacción entre epigénesis y estructura social. Por ejemplo, todas las sociedades crean instituciones relacionadas con la edad (escuela, trabajo, etc.). Si estas instituciones se deterioran, impiden la resolución positiva de las crisis evolutivas. La amplitud de las etapas evolutivas, o incluso su número, podrían variar ante el cambio histórico en calidad de vida, incremento en longevidad, etc. (Stevens-Long, 1990).

Tabla 4.3. *Estadios del desarrollo evolutivo psicosocial de la teoría Epigenética (a partir de Erikson, 1985)*

Vejez Más de 65			Integridad/ disgusto Sabiduría
Adulthood 25-65 años			Generatividad/ estancamiento Cuidado
Juventud 19-25 años			Intimidad/ aislamiento Amor
Adolescencia 13-18 años			Identidad/ confusión <i>Fidelidad</i>
E. Escolar 6-12 años			Industria/ inferioridad <i>Competencia</i>
E. Juego 4-5 años			Iniciativa/ culpa <i>Finalidad</i>
N. Temprana 2-3 años		Autonomía/ vergüenza <i>Voluntad</i>	
Infancia 0-1 años	Confianza/ Desconfianza <i>Esperanza</i>		

A pesar de la brevedad de la exposición, es posible apreciar la gran aportación del esquema de Erikson: supone un intento sistemático de elaborar una teoría psicosocial de la *madurez* y del *proceso* evolutivo a lo largo de todo el ciclo vital humano (Zacarés y Serra, 1997).

En el trabajo actual, se emplea la doble concepción de madurez psicológica derivada del *diagrama epigenético* (como *proceso* y como *resultado*). Se atiende a una madurez asociada a cada crisis psicosocial (la identidad en la adolescencia) y una madurez asociada a la última etapa de la vida. Así, la fuerza psicosocial básica de la última fase es la *sabiduría*, que en sí misma supone cierto ideal de madurez. Este último estadio *completa* el ciclo vital, enlazando con la *confianza* en la infancia, de la que depende (recíprocamente) la *integridad* en la generación que envejece:

*"El fruto de los siete estadios, sólo madura gradualmente en la persona que está envejeciendo, que se ha ocupado de las cosas y de la gente, se ha adaptado a los triunfos y a los desengaños, y a ser el que ha dado origen a otros y ha producido objetos e ideas. Para expresar este resultado, no conozco mejor palabra que integridad" (Erikson, 1971, p. 113).*

No obstante sus aportaciones, una de las mayores *limitaciones* que presenta esta teoría, es que no determina los mecanismos de desarrollo (Stevens-Long, 1990). Únicamente indica que el *proceso* de madurez que asocia a cada etapa de la vida (*proceso*), supone un *equilibrio esforzado* entre las necesidades de la persona y las demandas del entorno. El sujeto debe conquistarlo de manera *autónoma*, afrontando pérdidas y limitaciones, superando la crisis psicosocial característica de cada etapa. En esa tarea la persona implica todo *su yo* reflexiona y extrae conclusiones, regula sus emociones, prioriza y selecciona constantemente sus metas, se autoevalúa y compara con los demás, imagina otros "*yoes posibles*", etc. (Erikson 1971, 2000)

Marcia (1998) ha operativizado el proceso madurativo en la adolescencia mediante el *modelo de estatus*, que define distintos estilos de resolución de la crisis de identidad adolescente. El ensamblaje de las dimensiones biológica, psicológica y social (las tareas evolutivas encajan entre sí, como las piezas de un puzzle), permite la emergencia de la primera identidad consciente. El sujeto se implica entonces de una manera intencional en su crecimiento personal, mostrando una progresiva capacidad para el desarrollo *autónomo* (Brandtstädter, 1984, 1998).

La capacidad de respuesta óptima en la adolescencia, se elabora a través de los procesos de exploración y compromiso, tal como se expone en el siguiente apartado, al describir los estatus de identidad.

#### 4.4 DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN LA ETAPA ADOLESCENTE

En este punto se exponen las teorías explicativas de Marcia (1987) y Meeus (1996) del proceso de madurez en la adolescencia, identificado con el desarrollo de la identidad. Marcia focaliza el éxito del proceso en la exploración, mientras que Meeus lo sitúa en el compromiso. Se contemplan diversas pautas de cambio entre los diferentes estatus de identidad (progresión, regresión y estancamiento) y áreas significativas (relacional, ocupacional e ideológica). Se analiza la correlación entre estatus y variables sociodemográficas (sexo, edad) de funcionamiento familiar (estilos educativos) y rasgos personales (estilos de afrontamiento y cognitivos). Finalmente, se plantea si la adolescencia es el momento adecuado para su definición vinculando identidad con autonomía, enlazando así con el siguiente capítulo.

El resultado del proceso madurativo adolescente se traducen en los diversos estatus de identidad, mediante la combinación de dos criterios, *exploración* y *compromiso*, tal como muestra la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Comparación de los modelos de Estatus de Identidad, de Marcia (1987) y Meeus (1996).

		Compromiso				Compromiso	
		Presencia	Ausencia			Presencia	Ausencia
Exploración	Alternativas Exploradas en el pasado	Logro	Difusión	Exploración	Presencia	Compromiso hacia el logro	Difusión
	Explorando alternativas en la actualidad	-----	Moratoria		Ausencia	Compromiso cerrado	Moratoria
	Nunca ha explorado alternativas	Cerrazón	Difusión	MODELO DE MEEUS (1996)			
MODELO DE MARCIA (1987)							

El desarrollo personal se puede entender como una redefinición progresiva de la propia identidad; es decir, a lo largo del ciclo vital, ante los distintos roles que asuma la persona, se actualizará nuevamente la definición de la identidad inicial, renovando el proceso de exploración y compromiso.

A continuación se exponen las posturas de Marcia y Meeus sobre este proceso en la adolescencia.

Marcia, en su tesis doctoral: “*Determinación y validez de constructo del estatus de identidad del yo*”, se propuso operativizar la teoría de Erikson. Elaboró un modelo combinando las variables exploración y compromiso (Marcia, 1987).

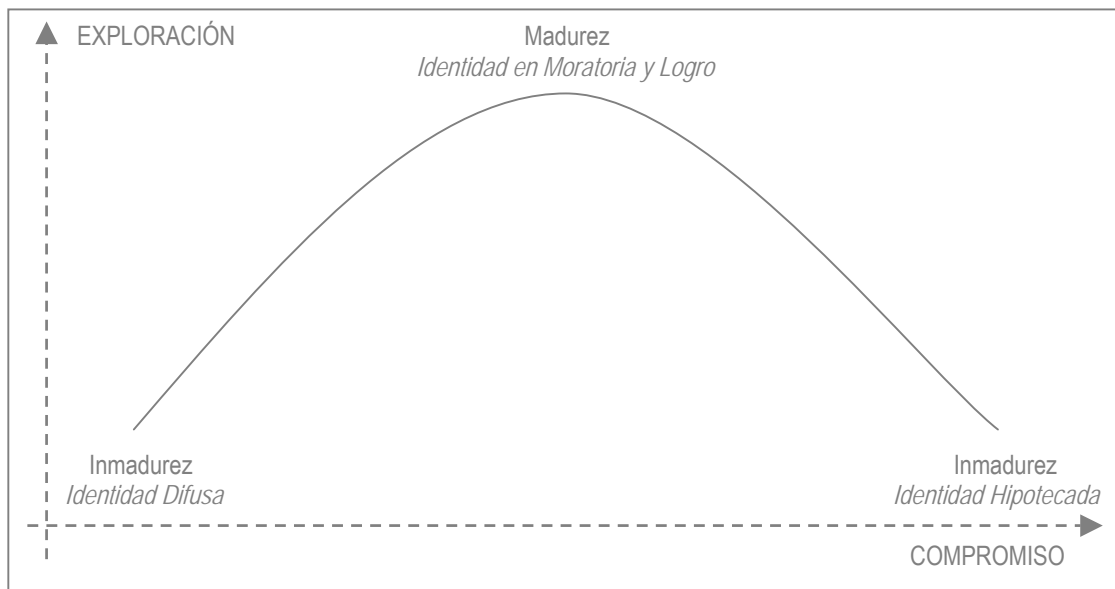
*Exploración*, significa cuestionamiento activo y evaluación entre distintas alternativas, antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. *Compromiso*, supone la decisión de implicarse en un ámbito significativo y la asunción de tal elección como guía permanente para la acción.

Del análisis entre alternativas y la vinculación con las opciones adoptadas, surgen los distintos estatus: En la situación de *logro* el compromiso es fruto de la búsqueda personal, mientras que en la identidad hipotecada (*cerrazón*) es resultado de la inercia (por imitación familiar o social).

En los otros dos estatus no se asume ningún tipo de compromiso, bien por estar en situación de búsqueda activa: *moratoria*, bien porque, aún en el caso de que en algún momento se buscó, actualmente se ha renunciado a cualquier tipo de exploración: *Difusión*.

Los estatus de identidad se pueden representar mediante una función en forma de “U” invertida, como se observa en la figura inferior 4.3

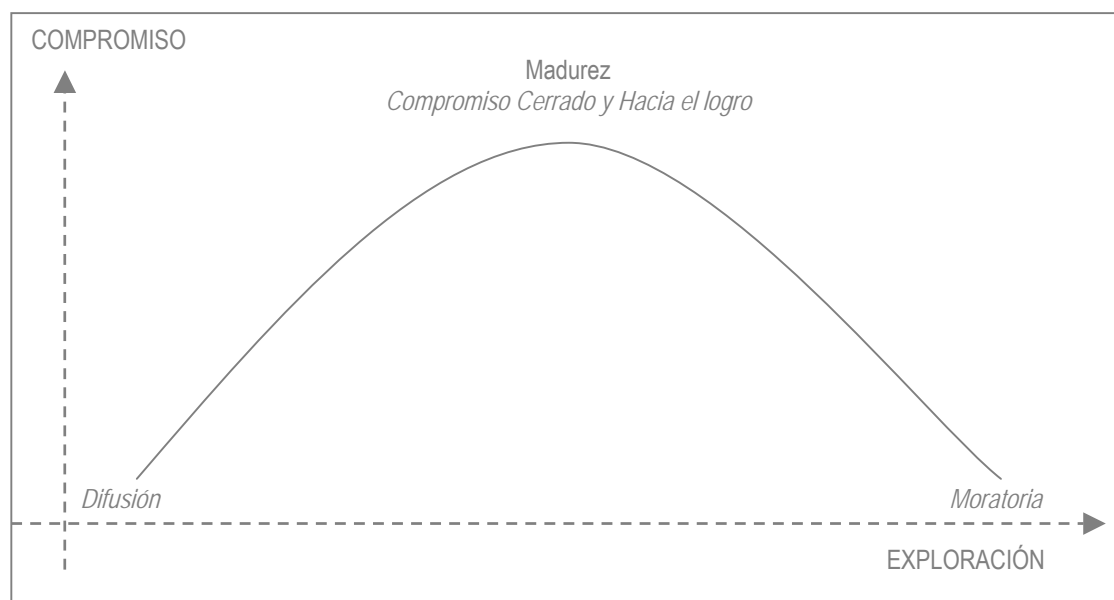
Fig. 4.3. Relación entre identidad y madurez (Marcia, 1987)



Wim Meeus (1996), evaluó de modo independiente los componentes de la identidad, aportando una clasificación con algunas variaciones, tal como se ha expuesto en la tabla 4.4. El *Compromiso cerrado* indica implicación en ausencia de exploración, mientras que *Compromiso hacia el logro* representa participación responsable unida a exploración activa en el momento presente.

En los resultados de sus investigaciones, presentaban mayor ajuste aquellos adolescentes que se habían comprometido con valores, independientemente de si esa decisión surgía como fruto de la exploración o únicamente como “asunción” no reflexiva de los valores paternos. La función anterior quedaría por tanto modificada tal como representa la figura 4.4.

Fig. 4.3. Relación entre identidad y madurez (Meeus, 1996)

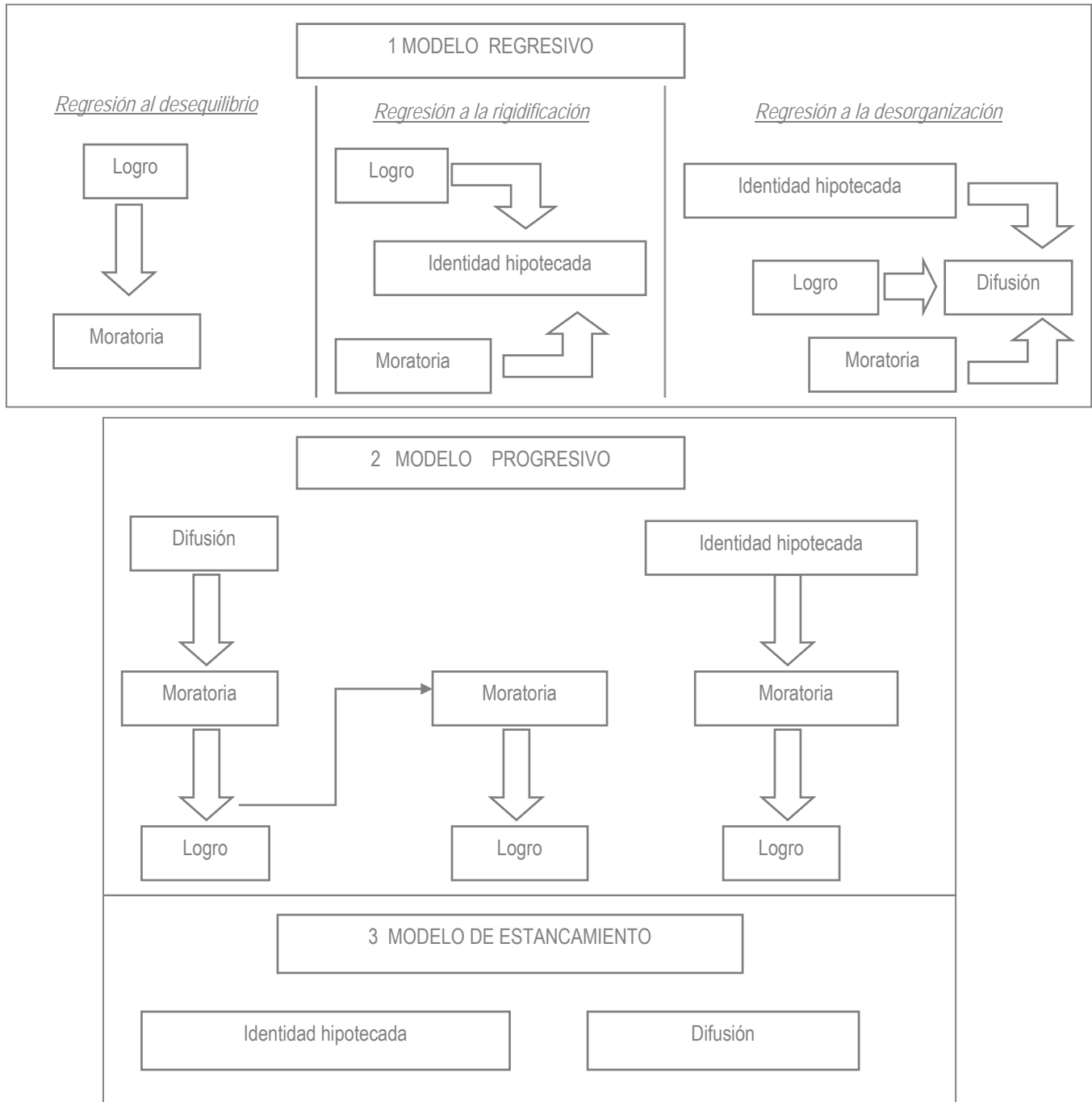


Según el modelo de Marcia, el *Logro* y la *Moratoria* estarían asociados a un mejor funcionamiento psicológico mejor y a una adaptación social más efectiva a *largo plazo* (Kimmel, 1998; Marcia, 1998), mientras que en el de Meeus el *Compromiso* se asocia a *corto plazo* con mayor ajuste.

El factor tiempo da sentido a la aparente contradicción de los resultados. La *exploración* parece estar más relacionada con el bienestar psicológico a largo plazo y el *compromiso* con el ajuste actual del adolescente. De otra parte, las relaciones entre *ajuste personal* y estatus de identidad alcanzado por el adolescente, apoyan el acierto de evaluar de forma independiente sus concomitantes operativos: la exploración y el compromiso.

La dinámica de redefinición de la identidad a lo largo del ciclo vital, se ha explicado por medio de los modelos progresivo, de estancamiento y regresivo, representados en la figura 4.5.

Fig.4.4. Modelos de cambio de Estatus de Identidad: Progresivo, Regresivo y Estancamiento (Oliva, 2003)



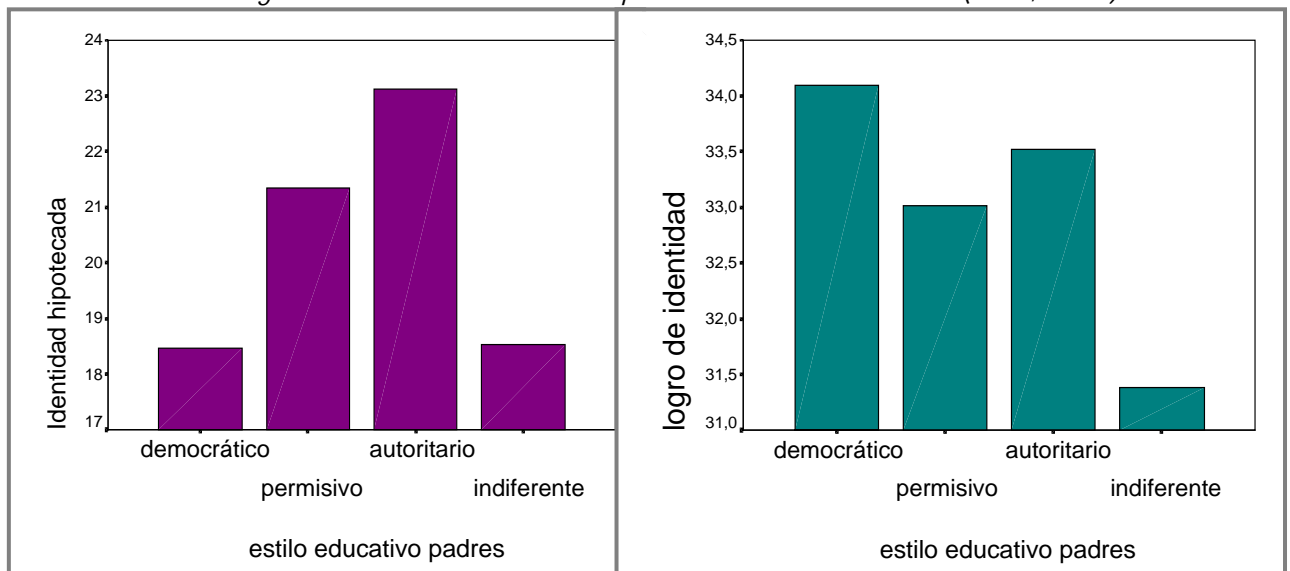
Los modelos de *Progresión* y *Regresión* enfatizan la apertura y flexibilidad como mecanismo de revisión y mantenimiento del *logro*, al contrario de lo que sucede en la situación de estancamiento, donde la rigidez o la confusión bloquean la identidad positiva.

Marcia examinó la correlación de los estatus de identidad con diferentes conductas:

1 Los adolescentes en *logro* de identidad y *moratoria*, suelen mostrarse más seguros y autónomos. Quienes presentan una identidad *hipotecada* tienden a ser más conformistas, rígidos y convencionales. La *difusión* de identidad suele estar relacionada con sujetos que se muestran apáticos y distantes, en los que la probabilidad de padecer trastornos psicológicos es elevada.

2 Con relación al contexto *familiar*, se comprueba que el estilo educativo paterno incide sobre los estatus de identidad. Las correlaciones se establecen entre padres *autoritarios*/hijos en identidad *hipotecada* y padres *democráticos*/hijos con identidad en *logro*, tal como representa el figura 4.5.

Figura 4.5. Relación entre Estilos educativos paternos con Logro de identidad e Identidad Hipotecada en la adolescencia (Oliva, 2003)



Como se aprecia en el gráfico, la interacción familiar ejerce un influjo decisivo:

- Los adolescentes en estado de *logro* suelen tener en casa un ambiente de aceptación y afecto, combinado con cierta libertad o autonomía.
- Los sujetos *en moratoria* mantienen unas relaciones más ambivalentes: perciben estímulo y apoyo de sus padres, al mismo tiempo que se sienten criticados por ellos, informando de mayores niveles de conflicto.
- La identidad *hipotecada* suele ser frecuente entre hijos de padres autoritarios, que interactúan con sus hijos con excesivo intervencionismo unilateral. Los sujetos en *cerrazón* muestran relaciones más estrechas con sus padres, aunque se advierte la ausencia en la expresión abierta de emociones.
- La *difusión* se asocia a relaciones tensas y distantes. Los adolescentes perciben a sus padres como indiferentes, inactivos, desapegados y rechazantes (Marcia, 1998; Noller, 1994).



3 El *entorno social y cultural* influye en la actitud social del adolescente, sus ideas políticas y la elección profesional, hallando diferencias entre las culturas tradicionales y las minorías étnicas.

4 El *sexo* también repercute en los estatus de identidad, encontrando que en los chicos saturan más componentes ideológicos y en las chicas interpersonales.

5 Por último los rasgos personales, como el estilo de procesamiento cognitivo y de afrontamiento de los problemas, también se asocian diferencialmente con los estatus de identidad, reflejando así la unicidad de la persona, que manifiesta en sus diferentes actuaciones su peculiar singularidad, tal como muestra la tabla 4.5.

Tabla 4.5. Relación entre factores internos y estatus de identidad

Estatus de identidad	Estilo de procesamiento	Estilo Afrontamiento
Moratoria- logro	Informacional	Centrado en el problema
Hipotecada	Normativo	Normativo
Difusión	Evitativo	Informacional-evitativo

Es decir, el estatus de identidad manifiesta el grado de desarrollo evolutivo del adolescente, y tiñe de madurez/inmadurez cada dimensión de la conducta, cognitiva, volitiva y emocional. La relevancia de este constructo quedó señalada por Erikson:

*“No puede existir un sentimiento duradero de sí mismo, sin la experiencia continua de un yo consciente, que es el centro numinoso de la existencia: una especie de identidad existencial” (Erikson, 1985 p.93)*

La identidad, se presenta entonces como el *resultado* óptimo de la transición adolescente, la combinación adecuada de los componentes que la configuran. Se puede definir como *un sentido coherente de individualidad que se desarrolla con el paso del tiempo, a medida que los componentes del yo (aspectos innatos de la personalidad, talentos y habilidades, identificación con modelos, modos de afrontar los conflictos, adopción de papeles sociales, vocacionales y de género) se unen de forma organizada (Zacarés, 2001).*

Spranger (1929) ya indicó que, si durante toda la evolución infantil el individuo va captando progresivamente el mundo que le circunda, el descubrimiento del *mundo interior* (la propia identidad) es la manifestación más evidente de la adolescencia.

A continuación se analiza la *autonomía* como elemento constitutivo del proceso de desarrollo de la identidad, y por tanto de la madurez adolescente.

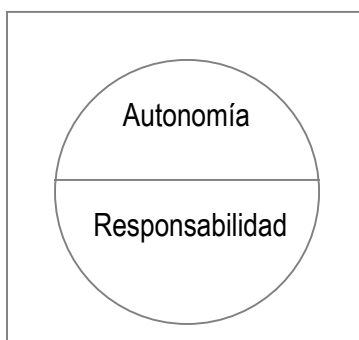
## 4.5 RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA

En este último apartado del capítulo dedicado a la *tendencia madurativa del proceso de desarrollo evolutivo*, se propone un modelo de relación entre identidad y autonomía, inspirado en la postura existencialista de Viktor Frankl (2002). Esta propuesta se relaciona con un *modelo espiral* de desarrollo de la personalidad, que se proyecta en diferentes ámbitos (educativo, familiar), manteniendo los ejes de influencia transversal entre dimensiones, en los sucesivos microsistemas relacionados. Finalmente se presenta la adolescencia como una oportunidad excepcional para el desarrollo de la madurez personal.

La identidad (y la autonomía) se fundamentan en la posibilidad de distanciarse y tomar posición frente a sí mismo, “ex-sistir”. Esta auto-trascendencia, permite conocer y asumir la responsabilidad de la propia vida (Frankl, 1997).

La *logoterapia* (terapia del sentido) creada por este autor, incita a la persona a asumir una *actitud responsable* ante la existencia, respondiendo autónomamente a los interrogantes que la vida le plantea. Es decir, presenta un modelo integrado de la voluntad consciente (libertad), que se perfecciona (madura) mediante el ejercicio de las dos vertientes que la definen, tal como muestra la figura 4.6

Figura 4.6. Dimensiones de la acción voluntaria madura



Desde esta perspectiva, la autonomía se puede entender como una dimensión de la libertad, que se complementa con la asunción de las consecuencias de las decisiones personales (responsabilidad), y situarla en el proceso de madurez que atraviesa todo el ciclo vital (identidad).

En contextos sociales como el actual que favorecen la incertidumbre (cambio en las costumbres, devaluación de las tradiciones, aparente relatividad de los valores), las personas, y con más motivo los adolescentes, pueden experimentar una sensación de confusión, demorando la definición de su identidad. Mediante el análisis existencial (exploración) se logra unificar esos aspectos fragmentados y ambiguos, facultando el entendimiento y la construcción de un proyecto personal maduro (trascendente).

*“ Llegué a comprender que el primordial hecho antropológico es estar dirigido o apuntado hacia algo o alguien distinto de uno mismo: un sentido que cumplir, una causa a la cual servir o una persona a la que amar” (Frankl, 1997).*

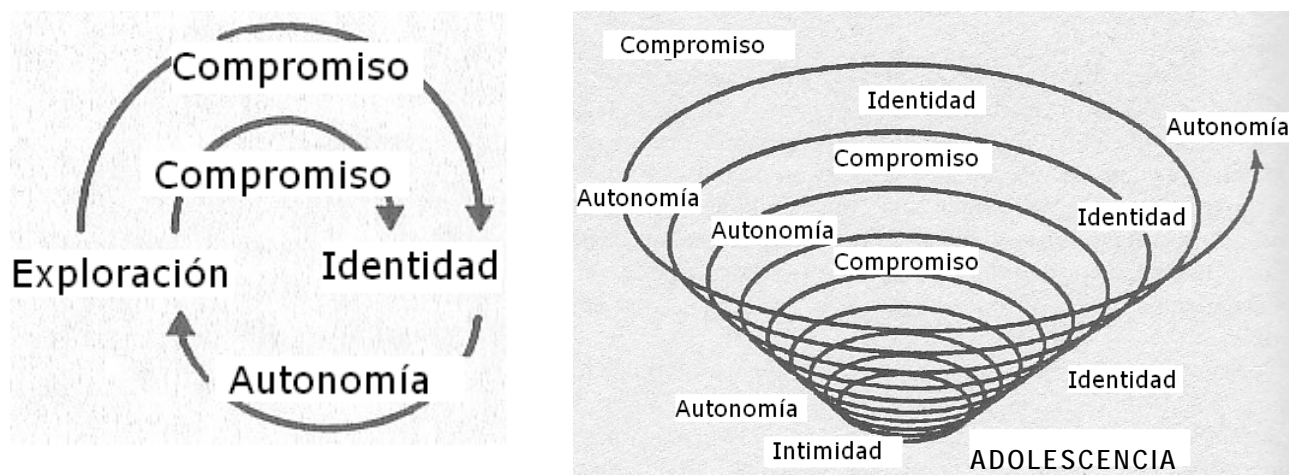
El adolescente al descubrir su propia intimidad (identidad, individualidad) se encuentra por *primera vez* en condiciones de poseerse, aprehenderse, conocerse... y por tanto distanciarse de sí mismo y definirse.

El auto-distanciamiento, se presenta como el punto de partida para el auto-conocimiento (conciencia de la identidad personal) y por tanto para la auto-poseción (autocontrol) y la auto-trascendencia (salida autónoma de sí mismo).

Es decir la capacidad cognitiva de la metacognición y autorreflexión, que se desarrolla con el pensamiento formal, posibilita la definición de la propia identidad, que se actualiza por medio de la exploración y la decisión autónoma del compromiso.

Una manera de explicar la dinámica dialógica entre los procesos de identidad y autonomía es la reflejada en la figura 4.7. La exploración y el compromiso definen la identidad, es decir la persona se *reconoce* a sí misma a través de sus actuaciones autónomas. Esa voluntariedad se perfecciona, a medida que pierden fuerza los condicionantes externos e internos, *llegando a ser ella misma* (Píndaro).

Fig.4.7. Integración de la autonomía en la espiral madurativa de la identidad



Además de la reducción del influjo de los condicionantes adquiridos en la infancia, una vez superada la inercia, para poder hablar de autonomía es necesario constatar una genuina autorregulación en los diferentes ámbitos significativos. Por ese motivo resulta más adecuado hablar en la adolescencia de *capacidad para la autonomía* (inicio del proceso) más que de su logro.

Los resultados de las investigaciones sobre la autonomía adolescente que se expondrán en el siguiente apartado, sugieren tanto la existencia independiente de sus dimensiones, como la imbricación existente entre ellas.

Este entrelazamiento lleva entender el proceso de la autonomía como una espiral de crecimiento dialógico (insertada en el desarrollo y definición de la identidad) tanto por la interacción que se establece entre sus dimensiones constitutivas (modelo biopsicosocial) como por la establecida con los escenarios (subsistemas) en los que se encuentra el adolescente. Es decir, de modo similar a la dinámica constructiva de la identidad anteriormente expuesta, que se desarrolla mediante ciclos repetidos de estatus (moratoria-compromiso, difusión-compromiso), en la autonomía se verifica un despliegue tanto externo (de los ámbitos relacional, profesional) como interno (en las dimensiones cognitiva, emocional y conductual).

Este despliegue se puede representar mediante una espiral (fig. 4.8) en el que la madurez de la persona se contempla como un proceso evolutivo de crecimiento, que progresa a través de distintos estatus. La intimidad (descubrimiento del mundo interior) hace posible la autoconciencia, el distanciamiento de uno mismo, la trascendencia, y por tanto el compromiso autónomo; con lo que se está en condiciones de iniciar el proceso consciente (propositivo) de desarrollo personal.

Fig. 4.8. Dimensiones del Modelo espiral madurativo de construcción personal



Se entiende que la progresión (expansión centrífuga espiral) representa el cauce habitual del conocimiento (la respuesta conductual). Éste se inicia en la percepción sensitivo-emocional (intuitiva); el impacto (estímulo) se integra en la psique (reflexión, análisis, conclusión) y se valida por medio de la actuación externa o social (toma de decisiones, persistencia). Esas actuaciones se enriquecen con nuevas percepciones, consolidándose las pautas conductuales, progresando la espiral de crecimiento y construcción personal en los diferentes ámbitos.

Finalmente, cabe proyectar este modelo de construcción personal en el periodo adolescente. La misma etimología del término adolescencia, *crecer* o *madurar*, remite a un *proceso de cambio madurativo* (Rocheblave-Spenlé, 1984). Puesto que el periodo de transiciones evolutivas adolescentes finaliza con el inicio de la adultez, se puede entender que su finalidad es la preparación para la misma. Se presenta así la adolescencia como:

*"Una de las grandes ocasiones para madurar y de las buenas oportunidades para construir una personalidad madura" (Tierno, 1998, p. 19).*

Steinberg (1995) subraya la necesidad de definir la madurez adolescente. Las circunstancias del contexto en el que crece la persona, serán las que dicten tal definición, detallen los cauces para conseguirla y determinen si ese recorrido ha finalizado con éxito. Cuando no se triunfa en tal empresa se puede hablar de inmadurez, siendo esta una situación bastante generalizada en la sociedad actual.

Obiols y Di Segni (1997, p.134), señalan en este sentido: *"¿Dónde están los adultos de antaño?"*. Indicando que la noción de adulto se ha ido difuminando haciendo que, también el adolescente perciba sus contornos borrosos. Indican como síntomas el *infantilismo* y la *victimización* que afectan a un gran sector de la población, lúcidamente analizados por el filósofo francés Bruckner (1996). Los adultos "dimiten" de ser adultos, "renuncian a la renuncia" que supone siempre la madurez regresando a paraísos pseudoinfantiles (síndrome de Peter-Pan en ámbitos clínicos).

Rüediger (1999, p.251-252), al afirmar que "la adolescencia es *la última* oportunidad armoniosa que el tiempo ofrece de hacerse adulto", recuerda el halo de dramaticidad que inicialmente presentaban las tareas de desarrollo en su concepción de periodos críticos. Sin recurrir a ese tipo de actitudes, el análisis del proceso de madurez adolescente, la comprensión del mismo, permitirá subsanar las carencias que se observan orientando las intervenciones educativas.

En la adolescencia, la maduración psicológica coincide con la construcción de un sentido de *identidad personal saludable*. Los rasgos que configuran este constructo son cuatro según Erikson (1971):

1. Sentido activo de individualidad, totalidad y unicidad: *continuidad* a través de las diversas situaciones y contextos (coordenada espacial) y continuidad comportamental respecto al pasado (coordenada temporal).
2. Conciencia de tener una personalidad *diferente* de los demás y valorada por los “otros significativos”
3. Presencia de una *dirección* y propósito en la propia vida reflejado a través de metas y valores identificables.
4. Una capacidad dinámica y *equilibrada* para contraponer y sintetizar las tendencias internas (mundo interior) y externas (los demás), *autonomía*.

Este sentido de identidad positiva se construye habitualmente en el escenario de lo cotidiano: En cada circunstancia existe una exigencia, el sentido que debe cumplir la persona que se enfrenta con esa situación particular. Es decir, la persona debe descubrir “*geltalsen*” cargadas de sentido (*exploración*), no sólo en lo real sino también en lo posible, y emplearse en su cumplimiento (*compromiso*). Así, toda la existencia se entiende como una respuesta que construye el sentido personal. Cuanto más vivo está en el hombre este sentimiento de responsabilidad más “inmunizado” se encuentra frente al vacío existencial, la difusión y la inmadurez.

Se han descrito los cambios que caracterizan este periodo (tareas evolutivas) y cómo gracias a ese “juntarse las piezas del puzzle” el adolescente empieza a plantearse nuevas cuestiones, como saber quién es, qué quiere y en qué cree (definición de su identidad). De la respuesta personal a esos interrogantes (autonomía) emerge el sentido integrado del propio yo (la madurez).

En el siguiente capítulo se analiza con mayor detalle el proceso de autonomía.

## CAPÍTULO 5 EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA ADOLESCENCIA

### ÍNDICE

- 5.1 Concepto y dimensiones de la autonomía
- 5.2 Autonomía emocional en la adolescencia
  - 5.2.1 Concepto de autonomía emocional
  - 5.2.2 Relación entre apego y autonomía emocional
- 5.3 Autonomía conductual en la adolescencia
  - 5.3.1 Concepto de autonomía conductual
  - 5.3.2 Conflicto entra padres e hijos adolescentes
- 5.4 Propuesta de un modelo de autonomía adolescente

En este capítulo se define la autonomía y las facetas (cognitiva, afectiva y conductual) que la componen, proponiendo un modelo de desarrollo intradimensional. Se establece un paralelismo con la evolución del concepto de adolescencia a través del tiempo y de los distintos modelos teóricos, apreciando que cada escuela psicológica se ha fijado especialmente una faceta de la autonomía.

En el segundo apartado se expone la polémica suscitada sobre el significado de la autonomía emocional en la adolescencia. Se recuerdan algunos conceptos sobre los tipos de apego, relacionándolos con el carácter adaptativo de la autonomía y su relación la autoestima adolescente.

En el tercero se analiza la autonomía conductual y su vinculación con el conflicto entre padres y adolescentes, uno de los tópicos sobre esta etapa del ciclo vital. El significado de tal discrepancia se sitúa en la revisión de la autoridad paterna, y no en la crisis de la misma, subrayando su carácter funcional en el desarrollo psicosocial de los hijos.

En el cuarto apartado se propone un modelo de autonomía adolescente.



## 5.1 CONCEPTO Y DIMENSIONES DE LA AUTONOMÍA

En este apartado se describe el proceso de desarrollo de la autonomía en la adolescencia, ponderando la importancia que esta evolución adquiere el ciclo vital familiar. Diferentes movimientos psicológicos han atribuido el éxito del progreso a factores distintos, avanzado desde la inicial ruptura de los vínculos paternos al desarrollo de la capacidad de negociación.

Tanto los factores que apoyan el desarrollo de la autonomía, como los indicadores de la misma, remiten a las tres facetas que la componen: cognitiva, afectiva y conductual. Éstas, se analizan desde un prisma inter e intra-dimensional, a través del modelo *Proceso-persona-contexto-tiempo* (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Al describir la evolución del concepto de adolescencia a través del tiempo, se reseñó el determinante específico que cada escuela psicológica le asignaba. Estas atribuciones penetran el proceso de autonomía, que ha experimentado una evolución paralela.

Cada movimiento psicológico ha mostrado interés por una de las facetas que la integran, explicando el proceso de desarrollo de la autonomía adolescente desde su prisma peculiar. Incluso algunos manuales de Psicología Evolutiva, estructuran la etapa del *ciclo vital familiar con hijos adolescentes*, por medio del desarrollo de la autonomía de éstos (Moraleda, 1992), reflejando la enorme repercusión del proceso de autonomía adolescente en el sistema familiar.

A continuación se expone la aportación específica de cada escuela:

1 Desde el *psicoanálisis* se ha considerado de modo particular la *dimensión afectiva*. Se entiende que el desarrollo de autonomía requiere la *ruptura* de los vínculos primarios junto a la búsqueda de nuevos objetos de identificación. Es como si el adolescente para llegar a ser autónomo necesitara empezar de nuevo, rompiendo con todos los lazos afectivos parentales. Esa situación de vacío es la que le permitiría emprender relaciones verdaderamente propias (personales) con el mundo externo, que irá interiorizando progresivamente. En la operativización de esta idea, destacan Ausubel y Blos.

Ausubel (1954), para analizar la desvinculación temporal del adolescente con los progenitores elaboró el test de las “Presiones opuestas”. Los resultados de este cuestionario, le ayudaron a entender el proceso de autonomía como el traslado del centro de gravedad desde los padres a los hijos. Mediante esta “desatelación”, el adolescente empieza a apoyar su seguridad y valía personal en sí mismo y no en la aprobación paterna.

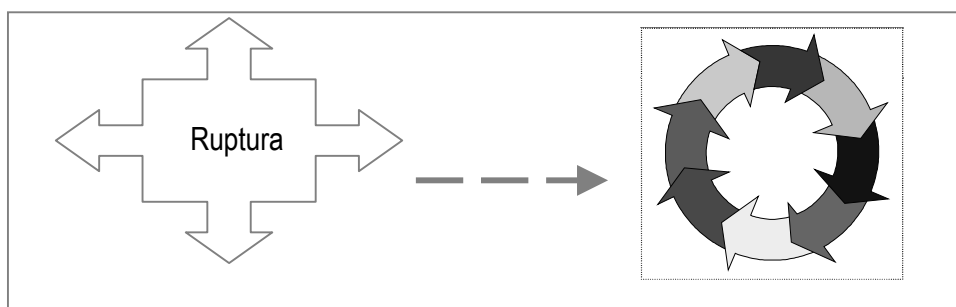
Blos (1962) juzgó funcional, e incluso deseable, la hostilidad o rechazo de los padres para consolidar la “individuación” adolescente (autonomía psicológica). Este proceso completaría el iniciado a los tres años, facultando la maduración del carácter en los hijos.

2 Desde una perspectiva *cognitiva*, Spragner (1929) explica la adquisición de la autonomía adolescente como una secuencia compuesta por *fases sucesivas*: obstinación frente a los demás, crítica hacia el mundo de los padres y finalmente resolución equilibrada de las discrepancias. Esta última fase la vincula al descubrimiento de sí mismo o intimidad y a la exaltación del yo, destacando así el *carácter cognitivo* del proceso.

3 Otros autores, lejos de insistir en la ruptura o el aislamiento, sitúan la clave del desarrollo de la autonomía adolescente en unas relaciones paterno-filiales basadas en el diálogo y la negociación, destacando el aspecto externo o conductual. Estas características, permiten el ajuste recíproco entre padres e hijos y el desarrollo de una autonomía positiva en los adolescentes (Collins, 1997 y Powers, 1989).

Se puede apreciar una evolución en el modo de entender el proceso de desarrollo de la autonomía, paralela a la modificación de la conceptualización de la adolescencia: un cambio de paradigma: Mientras que en un principio parecía indispensable la *ruptura* de los vínculos paternos, actualmente se insiste en un *estilo de comunicación negociador*, tal como muestra la figura 5.1.

Fig. 5.1. Cambio de paradigma sobre el proceso de autonomía adolescente.



Además del *proceso* de desarrollo desde un enfoque conceptual, la autonomía presenta unas manifestaciones en el adolescente, que indican su adquisición. Diversos autores han delimitado su contenido en aspectos específicos, que reflejan nuevamente las facetas que integran la autonomía. Revisando sus aportaciones se puede entender que son tres los *indicadores* de la autonomía en la adolescencia:

1 *Disminución de la susceptibilidad a la influencia de las personas significativas.* El aspecto *cognitivo* integra una postura individual que resiste la presión ejercida por las opiniones de los padres y el grupo de amigos, llevando al adolescente a apoyarse en su criterio personal (Devereux, 1970). Así utiliza el propio razonamiento para resolver problemas morales, políticos o sociales (Douvan y Adelson, 1966; Kohlberg, 1973).

2 *Redefinición de los vínculos paternos.* Se trata del carácter *afectivo* del proceso de autonomía, que se traduce en un creciente sentido de separación de los padres (Elder, 1998; Ana Freud, 1958; Kandel y Lesser, 1972) y lleva al abandono de los vínculos infantiles (Douvan y Adelson, 1966).

3 Sentimiento subjetivo de confianza en uno mismo que impulsa a la tomar *decisiones autónomas*, siendo éste el aspecto observable del proceso de autonomía, la dimensión *conductual* (Greene, 1992; Feldman, 1990; Newman 1983; Rosenthal, 1995)

Tabla 5.1. *Paradigmas, facetas, procesos e indicadores de la autonomía adolescente*

PARADIGMA	FACETA	PROCESO	INDICADOR
Psicoanalítico	Afectiva	Vínculos y relaciones objetales, autoestima, apego	Redefinición vínculos
Cognitivo	Cognitiva	Descubrimiento de sí mismo, identidad, valores morales	Resistencia a presiones
Sociológico	Conductual	Aprendizaje social, funcionamiento familiar, E.E.Paternos	Toma de decisiones

La tabla 5.1. sintetiza lo expuesto sobre el proceso y los indicadores de la autonomía. Resumiendo su contenido, se puede entender la autonomía adolescente, como *un aspecto de la madurez psicológica que lleva a decidir personalmente sobre como pensar, sentir y actuar.*

Las consecuencias de su desarrollo son la seguridad interna (afectiva-cognitiva) y la autorregulación (conductual). Es decir, la autonomía armoniza las exigencias del *mundo interno* y *externo* (demandas personales y sociales). Por tanto, se podría definir como *una dinámica bipolar de diferenciación e integración psicológicas, que capacita para actuar según el proyecto personal y social en los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual.*

*El resultado evolutivo* del proceso de autonomía queda supeditado a diversos factores, que pueden analizarse desde el *modelo Bioecológico*

(Bronfenbrenner y Morris, 1998). El modelo, tal como muestra la tabla 5.2, contempla las características de la persona (fuerzas, recursos y demandas), los contextos ambientales y el tiempo.

La *competencia* o madurez psicológica que el adolescente adquiere, depende en gran medida del carácter *propositivo versus reactivo* del proceso interno de la autonomía. La reactividad supone oposición a lo que hasta entonces se ha admitido sin resistencia, conformando una dinámica de ruptura (centrífuga). La propositividad supone redefinición e integración personal entre lo recibido y lo propio, describiendo una dinámica abierta (centrípeta).

Externamente se manifiesta en la habilidad de controlar la propia conducta, de modo que sea adecuada a la situación, es decir, la autorregulación se traduce en adaptación socio-familiar: Progresar hacia la autonomía, y mantener una relación interdependiente con los padres son dos evoluciones complementarias (Youniss y Smollar, 1990). Mientras que la contraposición hacia los padres, o la desinhibición de tendencias irreflexivas (“hacer lo que me da la gana”) reflejan una trayectoria disfuncional.

Sin embargo, un análisis del resultado del proceso, remite a los tres ámbitos de competencia mencionados: cognitivo, afectivo y conductual, pudiéndose hablar de sutiles pero importantes diferencias entre las dimensiones que componen la autonomía. Estos ámbitos de competencia han sido definidos y estudiados independientemente (Collins, 1997).

Algunos autores diferencian entre autonomía actitudinal o *cognitiva*, referida a la concepción del propio yo como algo único y diferenciado, autonomía funcional o *conductual* como capacidad para tomar decisiones y manejar los asuntos propios sin la ayuda de los padres, y autonomía *emocional* referida a la desvinculación y liberación de la necesidad del apoyo parental (Hoffman, 1996; Noam, 1996).

Es decir, los ámbitos de la autonomía hacen referencia a las dimensiones de la personalidad: “*El encuentro y la relación transaccional de los tres componentes de la personalidad, es decir, el ejecutorio, el cognitivo y el afectivo*” (Arto 1993, p.256).

Se describen brevemente las tres dimensiones que componen la autonomía, para abordarlas más detenidamente en los siguientes apartados.

1 *Autonomía cognitiva* es el grado en que la persona es capaz de regirse por criterios propios. Este logro suele vincularse a la evolución de las operaciones

formales (Piaget, 1973), que capacitan al adolescente para pasar de la moral heterónoma a la autónoma (Kohlberg, 1973).

En esta línea se sitúan los representantes de la psicología alemana (Stern, Bühler, Spranger) y buena parte de los anglosajones (Jersild, Hurlock) al colocar el *descubrimiento del yo* en el centro de la tarea adolescente. Apuntan a que, durante ese período la persona debe adquirir una conciencia cada vez más clara y realista de quien es, qué quiere realizar con su vida, cuáles son sus capacidades y recursos personales, etc.

Para llevar a cabo este proceso el adolescente necesita un mínimo sentido de autocrítica y la adquisición de un orden de valores que le apoyen en su coherencia intrínseca (no en la fidelidad a padres o adultos, como sucede en los años de la infancia). Es decir, requiere el ejercicio de las operaciones formales.

2 *La autonomía emocional* se puede entender como el grado en que el adolescente ha logrado deshacerse de los vínculos infantiles que le anclaban a la infancia (Douván y Adelson, 1966). Supone la *redefinición de los vínculos afectivos parentales*.

La autonomía emocional contribuye a la valoración personal de los acontecimientos, ya que la afectividad abarca la totalidad del ser personal: desde la raíz biológica de las tendencias, hasta los matices más diferenciados de la conducta, confiriendo la cualidad existencial de “estar en el mundo”.

Se podría pensar en la difícil estimación de este aspecto de la autonomía, pero gracias al método fenomenológico, es posible distinguir la conducta de sus factores condicionantes internos (impulsos, instintos y afectos principalmente) y aislar, a través de la introspección, su cualidad íntima y manifestación concreta (estados, humores, afectos, sentimientos y emociones).

Forma parte de la habilidad que permite participar en una situación mediante su comprensión afectiva (inteligencia emocional):

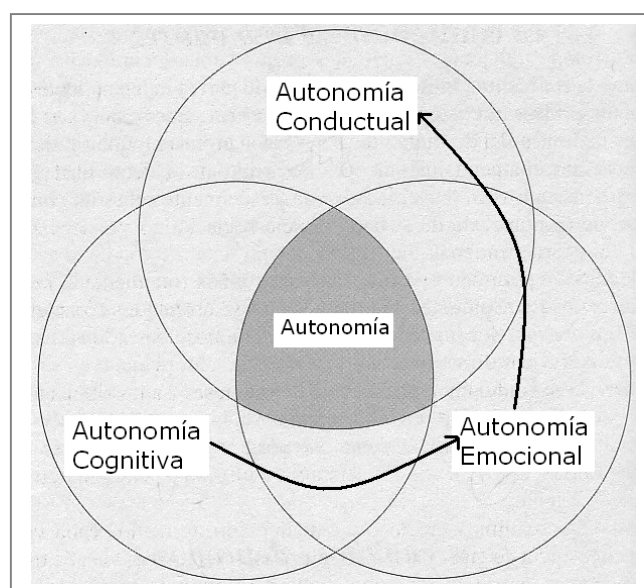
*“Implica la “habilidad de manejar los sentimientos y emociones propios y de los otros, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar los pensamientos y acciones personales” (Covey, 2000)*

Por tanto, la autonomía afectiva de los recursos más poderoso del desarrollo socio-personal, es una suerte de motivación intrínseca que permite un mejor conocimiento propio y conexión con los demás. Matiza el significado de las personas y los valores aportando autocontrol y persistencia.

3 *Autonomía conductual* es la capacidad de autogobierno, el grado en una persona suele decidir y actuar por ella misma. Su desarrollo en la adolescencia, requiere la transferencia gradual de la regulación de la conducta de padres a hijos (Collins, 1997; Feldman, 1900). En este proceso ambos deben ceder y negociar, de manera que la decisión filial se ejercite en ámbitos cada vez más amplios.

La articulación de estas tres dimensiones de la autonomía, es presumible que siga la misma dinámica operativa que el resto del comportamiento. Se entiende que los esquemas mentales se hallan en el origen de las actuaciones (Beck, 1995), lo que sitúa al sistema cognitivo-afectivo en la base del proceder humano, subyaciendo al aspecto observable de la conducta. Es previsible que también este aspecto de la autonomía sea el primero en desarrollarse, tal como muestra la figura 5.2.

Fig. 5.2. Proceso intra-dimensional del desarrollo de la autonomía



Esta hipótesis de progresión intradimensional de la autonomía, sintoniza con la postura existencialista según la cual la dinámica personal de crecimiento se actualiza por medio la trascendencia, que lleva a la persona a relacionarse de un modo activo, a dialogar con el “mundo” (Frankl, 1997).

Ese diálogo, manifiesta el logro del proceso autónomo. Cuanto más se arriesga en él, mayor es el discernimiento que se alcanza sobre la realidad externa y personal. Este participar comprometido se opone a la pasividad, siendo la madurez una conquista individual, que lleva a sobrellevar las tensiones de adaptación desarrollando una energía propia, un núcleo vital fuerte que permite mantener cierta autonomía.

*En el ámbito experimental*, se ha observado que la dimensión emocional de la autonomía se desarrolla con mayor intensidad durante la adolescencia temprana, y que la esfera conductual crece de modo progresivo y constante durante el periodo adolescente (Gossens, 1996; Ryan y Lynch, 1989; Steinberg y Silverberg, 1986), lo que podría apoyar la hipótesis planteada sobre el proceso intradimensional de la autonomía.

*Desde el punto de vista fenomenológico*, la “trayectoria cognitivo-afectiva-conductual” de desarrollo de la autonomía, podría explicar las “discusiones familiares” propias de la adolescencia, como una manifestación de que el adolescente empieza a ver las cosas de modo personal, diferente. Es decir entiende y valora las cuestiones de modo independiente a sus padres, (autonomía cognitivo-afectiva), y empieza a actuar de acuerdo a las personales decisiones (autonomía conductual).

Como ya se ha mencionado, un prisma de análisis comprensivo para la autonomía en la adolescencia es el *modelo Proceso-persona-contexto-tiempo*, que atiende a *las características de la persona*, de los contextos ambientales y del tiempo.

Entre las *peculiaridades de la persona* se analizarán sus *disposiciones* (el estilo de apego establecido, el grado de autoestima), *recursos* (habilidades de comunicación, de toma de decisiones y solución de problemas) y las *demandas* que experimenta (construcción de su identidad, complejidad de los roles sociales).

Asimismo, se examinará el carácter de los *contextos ambientales cercanos* en los que se desarrolla la autonomía adolescente (tipología de funcionamiento familiar, nivel de estudios de la familia, situación económica y jornada laboral de la madre), así como el cariz de la cultura en la que se sitúa (colectivista versus individualista).

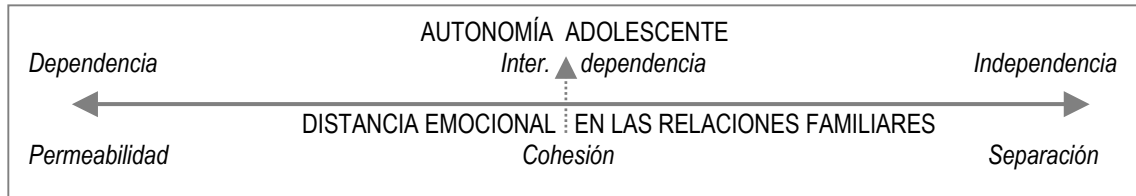
También ejerce su influencia el *tiempo* (cronosistema); de modo específico a través del “*timing*” grupal de la autonomía y las situaciones generacionales.

El trabajo actual, se analiza el desarrollo de la autonomía adolescente en el contexto de desarrollo familiar. En este sentido, la autonomía adolescente positiva emerge en el seno de unas relaciones familiares significativas emocional y psicológicamente (Youniss y Smollar, 1990).

Este hecho pone de relieve, tanto la imbricación entre los procesos individuales de los miembros del sistema familiar, como la importancia de las relaciones entre padres e hijos en este proceso.

Las relaciones paterno-filiales potenciadoras de la autonomía adolescente, se caracterizan por combinar afecto y apoyo, con el respeto de la individualidad de los hijos (Grotevant y Cooper, 1986,1998); es decir, deben establecerse en una distancia psicológica adecuada, tal como refleja la figura 5.3.

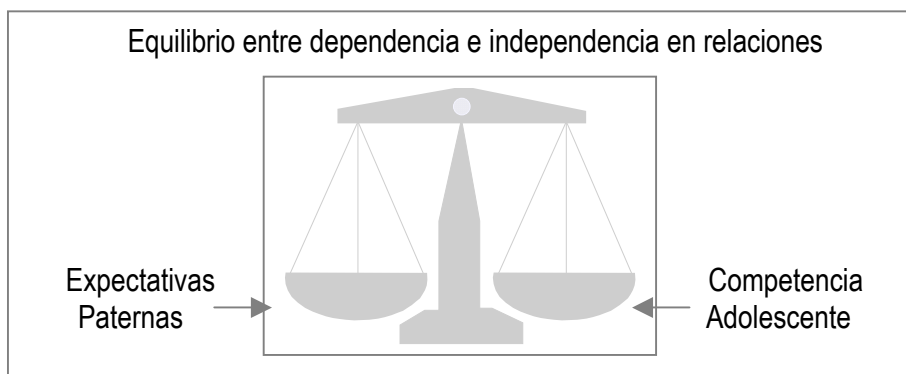
Fig. 5.3. Relación entre distancia emocional de las relaciones familiares y autonomía adolescente



Aunque en el capítulo 6 se analiza la mutua influencia entre relaciones familiares y autonomía adolescente, se adelanta la importancia de la distancia psicológica entre padres e hijos, porque es imprescindible para explicar su desarrollo. El reto para ambos, se sitúa en que el adolescente llegue a ser un sujeto autónomo a la vez que vinculado (Oliva, 2001). Es importante aprender a establecer el equilibrio armónico, la distancia adecuada entre la dependencia y la independencia, que permite la maduración psicosocial del adolescente.

Este proceso se subordina tanto a las *expectativas* de los padres, como de la *competencia* mostrada por el adolescente (Amato, 1994), tal como muestra la figura 5.4. Es decir, se produce una retroalimentación entre las expectativas los padres y la capacidad que desarrolla el adolescente.

Fig. 5.4. Factores que interactúan en el establecimiento de la distancia relacional padres/hijos



Por parte de *los padres*, se conseguirá este equilibrio adaptando las expectativas personales a la realidad de sus hijos. Esto implica no sólo reconocer el progresivo crecimiento de los éstos, sino también fomentar estilos de



comunicación que estimulen la iniciativa adolescente. A efectos prácticos, se traduce en acoger la exposición de pareceres contrarios y favorecer en los hijos la adopción de opiniones propias, que impulsen a la toma de decisiones.

Por parte de *los adolescentes* se logrará mediante el empeño en tomar decisiones de modo personal (no dependiente) lo que implica asumir el riesgo de equivocarse. A la *indefinición* provisional que le aqueja, unida a la falta de costumbre en elaborar las propias decisiones, se añade la contradicción interna que se genera entre el deseo de pertenecer a la familia y la necesidad de distanciarse de la misma. Todo ello puede explicar la inestabilidad que vivencia en su interior y los resultados tan contradictorios que puede provocar el proceso de autonomía.

La tabla 5.2. integra el planteamiento sobre el desarrollo de la autonomía adolescente, a través de modelo PPCT (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

*Tabla 5.2. Proceso de autonomía adolescente según el modelo Bioecológico.*

MODELO PROCESO-PERSONA-CONTEXTO-TIEMPO (modelo PPCT)
1. Proceso autonomía-> Inter. e intra-dimensional (cognitiva, afectiva y conductual) integrado en la madurez
2. Características de la persona:
2.a. Fuerzas o disposiciones: Estilo de apego, autoestima
2.b. Recursos: Habilidades de comunicación, afrontamiento del conflicto
2.c. Demandas: Tareas evolutivas, complejidad de los roles sociales
3. Contextos ambientales: Tipología de funcionamiento familiar, nivel de estudios y jornada laboral de la madre, cultura colectivista versus individualista
4. Tiempo (crono-sistema): "Timing" grupal, situaciones generacionales

Estos factores se analizan en los siguientes apartados, abordando en primer lugar la autonomía emocional.

## 5.2 AUTONOMÍA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

En este apartado se define la autonomía emocional, y se exponen las posturas contrapuestas de Ryan y Lynch (Teoría de la autodeterminación, 1989) y Steinberg (1986), sobre el significado de su adquisición en la adolescencia. Para este último, la desvinculación de los padres forma parte de la madurez evolutiva de este periodo, mientras que para los primeros refleja un apego mal establecido en la infancia.

Las investigaciones suscitadas por esta polémica, han llevado a descifrar el significado de la autonomía emocional en el desarrollo psicosocial del adolescente, a través de su vinculación con la autoestima y procesos de identidad. Se comprueba que esta relación se modifica en función del contexto familiar: cuando el adolescente vive en un clima familiar negativo, la autonomía emocional parece expresar un mecanismo adaptativo de supervivencia (perspectiva sistémica), mientras que en familias con un funcionamiento o clima familiar positivo, parece reflejar unos vínculos de apego defectuosos (perspectiva del ciclo vital).

### 5.2.1 CONCEPTO DE AUTONOMÍA EMOCIONAL

Se puede entender la autonomía emocional como un proceso que lleva a situar el “centro de gravedad” en uno mismo, y no en el apoyo afectivo de las personas significativas, es decir, en la aprobación de los demás.

En la adolescencia, mediante el desarrollo integrado de las facetas de la personalidad (expuestas al explicar las tareas evolutivas), por primera vez se está en condiciones de iniciar este proceso, que forma parte de la madurez de este periodo: la definición de la identidad y por tanto el desarrollo de la autonomía.

Hasta aquí existe consenso entre los autores; la polémica se produce a la hora de delimitar el contenido de la autonomía emocional (independencia versus autodeterminación respecto a los padres) y la edad adecuada para su consecución.

Steinberg, con su equipo de la universidad de Temple, planteó un modelo sobre la autonomía emocional en la adolescencia, considerándola necesaria para la madurez de este periodo.

En su planteamiento inicial, la autonomía adolescente integraba una dimensión de carácter cognitivo: *percepción simétrica* de los padres como individuos con sus propias necesidades, y *deidealización* de los mismos, y otra de carácter socio-afectivo: *independencia* (resistencia a la presión) o distancia emocional con relación a los *padres y los amigos*.

El primer factor socioafectivo, disminución de la dependencia parental, reflejaba el fenómeno conocido como “*bajada del pedestal*”. En los resultados se constató una mengua en la consideración de que “los padres son infalibles”, atribuyéndolo a un aumento de autonomía en los adolescentes, ya que se suponía que, el relativizar la opinión de los progenitores, permitiría a los hijos reflexionar sobre otras alternativas, potenciando su propia definición.

El segundo factor socioafectivo se relacionaba con uno de los tópicos sobre la adolescencia que ya se ha comentado: el peso relativo del grupo de “iguales” frente a la influencia paterna. Aunque se le suele atribuir un gran ascendiente a los amigos en esa etapa, se ha comprobado que las decisiones realmente importantes continúan marcadas por la impronta paterna. Además se ha resaltado que el grupo de pares es importante, en las tentativas individuales de establecer una identidad viable (Erikson, 1971), y que los amigos íntimos ayudan especialmente a confirmar las incipientes creencias personales y poder validar nuevos puntos de vista.

Steinberg realizó un estudio con una muestra representativa de 865 adolescentes de 10-16 años con el fin de esclarecer estas cuestiones. Los participantes en la investigación, implementaron un cuestionario que constaba de las cuatro medidas. La mayoría de los participantes experimentaron un *aumento global* de la autonomía, aunque las chicas obtuvieron una puntuación menor que los chicos. (Hill, 1993).

El *análisis* de los resultados, determinó la eliminación de la subescala que consideraba a los padres “con mayor simetría” en las relaciones.

Además, el modelo establecía una relación inversa entre los factores socioafectivos (dependencia parental y resistencia frente a la presión del grupo): a medida que uno disminuye el otro debe aumentar. La relación que se encontró entre las dos variables no fue la esperada. Si bien se produjo una reducción de la dependencia parental a lo largo de la adolescencia, ésta no se vio acompañada de la disminución de la resistencia a la presión del grupo de iguales, sino que los adolescentes mostraron mayor conformidad con los amigos.

Aunque los resultados confirmaron la validez de la dimensión socioafectiva no se verificó la relación inversa entre ellas.

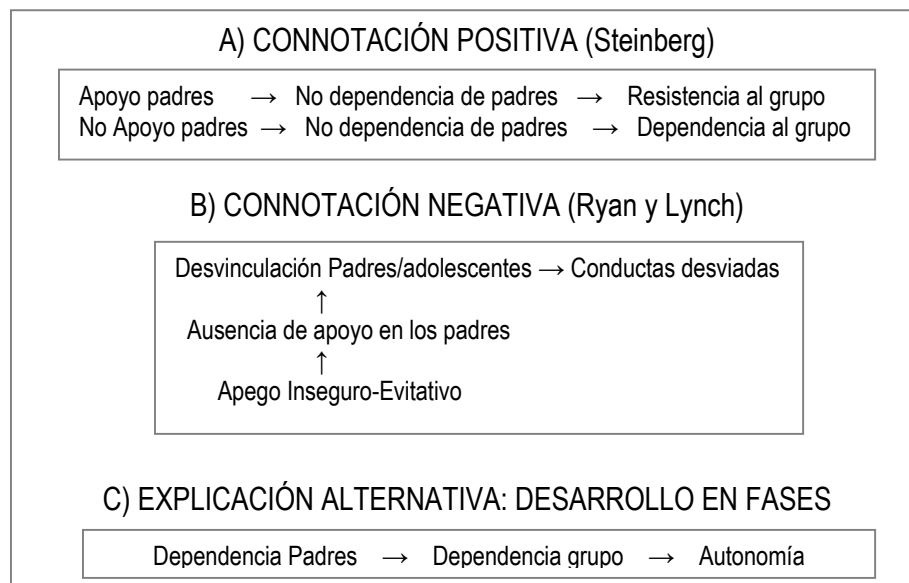
La interpretación que se le dio fue, que en las familias en que los adolescentes carecían del apoyo paterno, lo buscaban en el grupo de iguales, por ese motivo cedían con mayor facilidad a la presión de los amigos; es decir, los adolescentes en lugar de ganar en autonomía, traspasaban la dependencia de los padres al grupo de iguales, según presenta la parte A de la figura 5.5.

En contra de las explicaciones del grupo de Steinberg, que defendía la conveniencia de la desvinculación parental en la adolescencia, Ryan y Lynch (1989) estimaban que no convenía adquirirla en ese periodo. Para ellos, manifestaba en realidad una “relación de apego” inadecuada.

Estos autores, basaron sus conclusiones en un estudio sobre 10.000 adolescentes de 14 a 18 años, en los que se investigó las correlaciones que mostraba la autonomía con el desarrollo psicosocial. En sus resultados los adolescentes que puntuaban alto en desvinculación paterna a edades muy tempranas mostraban conductas desviadas y baja autoestima. Se trataría por tanto de una desventaja, incluso un obstáculo, para el logro de su identidad positiva, tal como se representa en la parte B de la figura 5.5.

Otra explicación derivada de lo expuesto en la parte teórica, podría ser que la dependencia del grupo de iguales constituye una fase del proceso de crecimiento gradual, que va desde la dependencia parental a la autonomía adolescente, "resatelización grupal" (Ausubel, 1954), tal como representa la parte C de la figura 5.5.

Fig. 5.5. Polémica sobre el desarrollo y significado de autonomía emocional en la adolescencia



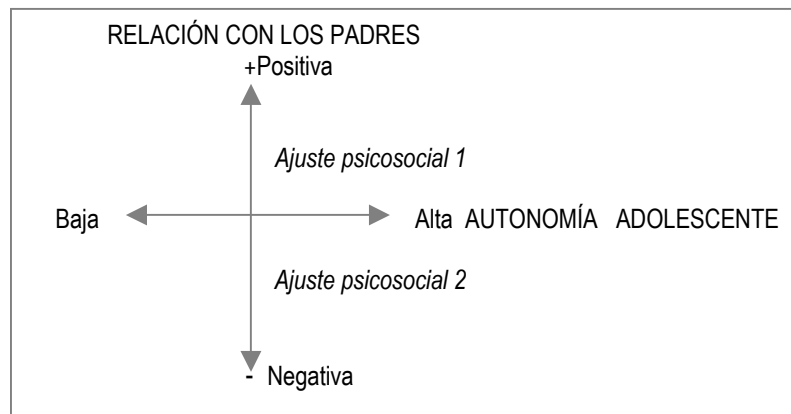
Resumiendo, para Steinberg la dependencia del grupo de iguales reflejaba en realidad falta de apoyo de los padres, para Ryan y Lynch esa falta de apoyo “venía de lejos”: apego inseguro (desplazando el significado de autonomía emocional a motivación intrínseca), y otra alternativa podría ser simplemente, que el proceso de autonomía personal requiere una fase intermedia en la que se depende más del grupo de iguales para su consolidación.

La “*exaltación*” de la desvinculación paterna en la adolescencia por parte del equipo de Steinberg (1986) y su “*desacreditación*” por parte de Ryan y Lynch (1989), suscitó una polémica sobre la conveniencia y significado de la autonomía emocional en la adolescencia, que promovió numerosos estudios posteriores.

Ante la propuesta de Steinberg, de situar la clave del significado de la autonomía en el tipo de funcionamiento *familiar*, algunos autores encontraron que la autonomía emocional era más alta en aquellos adolescentes que procedían de un medio familiar menos cohesionado y experimentaban menos aceptación por parte de sus padres. Estos resultados coincidían tanto si se utilizaba la Escala de Steinberg (Lo Coco, 2000; Ryan y Lynch, 1989), como empleando otros instrumentos (Von der Lippe, 1998).

Según esas investigaciones, se podría “calificar” la autonomía emocional según el tipo de funcionamiento familiar. Su significado variaría según su contexto de desarrollo (perspectiva contextual), de manera que el ajuste adolescente dependería de la valencia (positiva o negativa) de las relaciones paterno-filiales, como queda representado en la figura 5.6.

Fig. 5.6. Significado de la relación ajuste psicosocial/autonomía adolescente en función del estrés familiar



*Ajuste psicosocial adolescente 1:* Se produciría en contextos familiares positivos. En ellos la autonomía emocional de los adolescentes estaría asociada a una buena relación con sus padres (Lamborn, 1993; Silverberg, 1996).

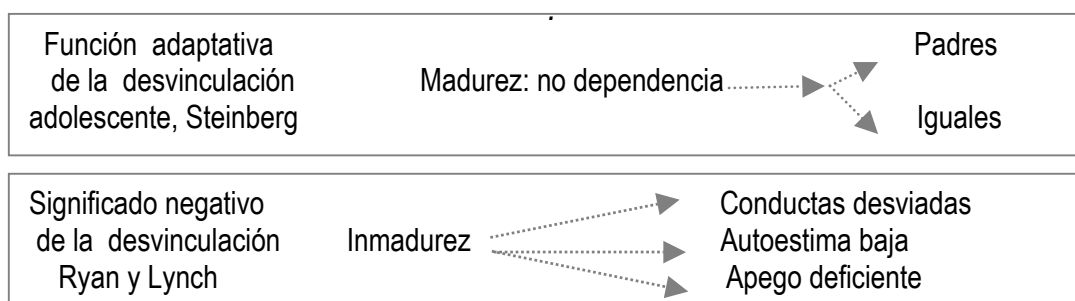
*Ajuste psicosocial adolescente 2:* Se produciría en ambientes familiares estresantes, caracterizados por falta de afecto y conflictos frecuentes. La reacción adaptativa del adolescente le llevaría a “*protegerse*” de esa situación estresante. En este caso su autonomía emocional aparecería asociada a una relación negativa con los padres (Fuhrman y Holmbeck, 1995).

Sin embargo, Beyers y Gossens (1999) no encontraron que la *interacción familiar* fuera un factor modulador de la relación existente entre la autonomía emocional y el ajuste psicológico del adolescente. En sus investigaciones, los adolescentes con autonomía emocional no presentaban buen ajuste en ninguna circunstancia: ni cuando las relaciones familiares eran positivas, ni cuando eran negativas; presentaban menos autoestima y satisfacción vital en ambos casos.

Otras investigaciones, también asocian la autonomía emocional a *problemas de conducta* y ajuste psicológico deficiente (Chen, 1998; Oliva 2001).

Los modelos seguían siendo contrapuestos, tal como muestra la figura 5.7.

Fig 5.7. Comparación de las posturas de Steinberg (1986) y Lynch (1989) sobre el significado de la desvinculación paterna en la adolescencia



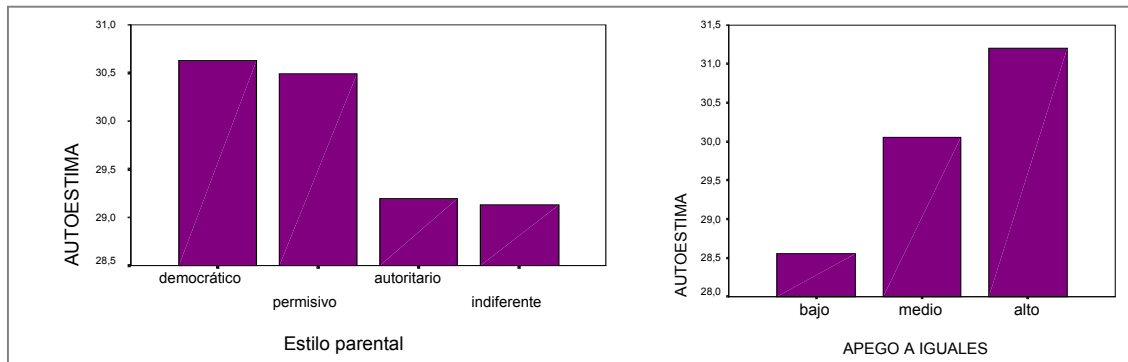
Teniendo en cuenta que la autoestima es un potente predictor del grado de salud mental (ajuste) a largo plazo (Offer, 1998), Ryan y Lynch la descalificaron la conveniencia de la autonomía emocional en la adolescencia, asignándole un significado desadaptativo. Sin embargo, cabría la posibilidad de que esta correlación obedeciera a causas diversas (y no al nivel de autonomía emocional).

Efectivamente, en la adolescencia se perciben nuevas áreas en la autoestima, que apuntan hacia la diversificación del concepto, y por tanto de los factores que lo determinan. Se puede evaluar en las áreas relacional, ocupacional e ideológica (al igual que la identidad adolescente).

*En el ámbito relacional*, como determinantes del grado de autoestima, se encuentran el carácter de la *relación* de los adolescentes *con sus padres y amigos* (ver figura 5.8):

- El apoyo familiar se asocia al aumento de la autoestima, y la excesiva crítica o exigencia parental (evaluada por medio de los estilos educativos paternos) a su reducción.
- En el trato con los amigos “ser popular” (apego a los iguales), aumenta de modo significativo en el grado de autoestima alcanzado.

Fig. 5.8. Relación entre Autoestima adolescente, Estilos educativos paternos y Apego a iguales (Oliva, 2004)



*El ámbito ocupacional* ejerce asimismo una gran influencia, de manera que el grado de autoestima varía sincrónicamente con el rendimiento escolar.

*En el ámbito ideológico*, los adolescentes tienen menor autoestima si la discrepancia *expectativas de logro/resultados* es elevada, y cuando su imagen corporal desdice de los estereotipos sociales (*enfermedades, hándicaps físicos*).

Con relación a la trayectoria evolutiva, la *edad* y *el sexo* del adolescente también inciden en su desarrollo:

- La autoestima presenta un descenso al inicio de la adolescencia, que se atribuye a los cambios (pubertad y contexto escolar) y al inicio de las relaciones de pareja.
- En las chicas se asocia al atractivo físico y la competencia interpersonal y en los chicos a las destrezas deportivas (Oliva, 2004).

Estas notas sobre la autoestima adolescente, introducen la posibilidad de una autonomía emocional positiva en este periodo del ciclo vital, ya que su disminución podría deberse a otros factores.

Ryan y Lynch (1989) atribuyen el desarrollo de la autonomía emocional al inicio de la adolescencia y su relación con la baja autoestima, a una especie de *desapego emocional de los padres* (resultado del tipo de apego establecido en la infancia). Otros autores también asocian el apego con el ajuste adolescente (Wills, 1996) y la madurez del futuro adulto (Deval, 1990). Para llegar a delimitar el significado de la autonomía emocional en la adolescencia, convendrá por tanto, exponer algunas características de los estilos de apego desarrollado en la infancia.

## 5.2.2 RELACIÓN ENTRE APEGO Y AUTONOMÍA EMOCIONAL

Erikson (1970) supo ver que el sentimiento de confianza desarrollado en el primer año de la vida tiene algo de fundacional para los siguientes estadios del desarrollo, tal como demostraron las investigaciones sobre el apego de Bowlby (1969) y Ainsworth (1989).

La teoría del apego de Bowlby (1969), desarrolla las consecuencias de la distancia interpersonal afectiva entre el bebé y la madre. Su modelo explicativo, se basa en la existencia de cuatro sistemas de conductas relacionados entre sí:

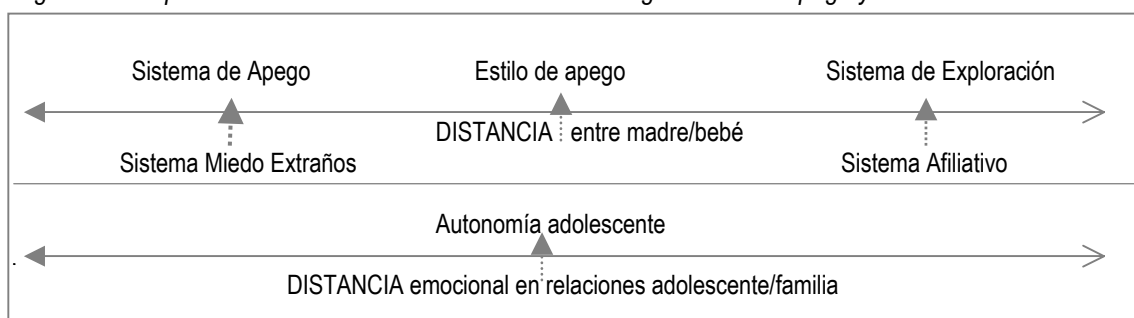
1 *El Sistema de Conductas de Apego*, cumple la función de mantener la proximidad y el contacto con la figura del cuidador principal. Se manifiesta en comportamientos (sonrisas, lloros, contactos táctiles) que se activan ante un aumento de la distancia con la madre o ante señales de amenazas, con la finalidad expresa de restablecer la *proximidad* física.

2 *El Sistema de Exploración*, se encuentra en el otro extremo de la dimensión "*Distancia de seguridad*", en estrecha relación con el sistema de apego y actuando a modo de contrapeso: al aumentar las conductas de aproximación a la madre disminuyen las conductas del niño dirigidas a explorar el entorno.

3 *El Sistema de Miedo a los Extraños*, ejerce una función de supervivencia: reduce la frecuencia de las conductas exploratorias que podrían resultar peligrosas y aumenta las conductas de apego.

4 *El Sistema Afiliativo*, se refiere al interés por aproximarse a otras personas y relacionarse con ellas; incluso con aquellas con quienes no se han establecido vínculos afectivos. Ejerce su influencia en contraposición al sistema de miedo a extraños, tal como muestra la figura 5.9.

Fig. 5.9. Comparación de la distancia relacional en la configuración del apego y la autonomía emocional



Al igual que el apego positivo, la autonomía emocional adaptativa, es decir integrada en el proceso de madurez evolutiva adolescente, se fundamenta en la distancia psicológica adecuada entre padres e hijo.



Incluso, se podría establecer un paralelismo entre los sistemas de exploración y afiliación, que enriquecen el horizonte del niño, y los procesos de exploración y compromiso, que definen la identidad del adolescente.

De la interacción entre los cuatro *sistemas de conducta* emerge la distancia funcional entre madre y bebé, que se mantiene como un esquema mental, un aprendizaje sobre lo que es efectivo en las relaciones. Las investigaciones que se exponen a continuación recogen los *factores individuales y ambientales que modulan* la magnitud de tal distancia emocional.

Entre las características *personales*, destacan el temperamento del hijo y la sensibilidad y madurez afectiva de la madre. La contingencia ambiental más influyente es el estrés experimentado por la madre.

Schaffer y Emerson (1964) realizaron en Escocia un estudio longitudinal (durante los dos primeros años de vida) con sesenta bebés y sus familias. Concluyeron que el tipo de vínculo desarrollado por los niños dependía fundamentalmente de la *sensibilidad* y capacidad de respuesta del adulto a las necesidades del bebé.

Estudios realizados en otras culturas, americana y japonesa, también establecieron una relación entre el tipo de apego y la disponibilidad de la madre.

En Uganda, Ainsworth (1989) confirmó la importancia de la *sensibilidad de la madre* a las peticiones del niño, exponiendo las características de cada patrón de apego. En otro trabajo realizado posteriormente en Baltimore, verificó sus conclusiones definiendo el apego como *un constructo organizativo de la información, que sirve de base para el desarrollo de la tipología relacional característica de cada persona*. Precisó tres estilos de apego, tal como muestra la tabla 5.3.

Tabla 5.3. Características de los tipos de apego (Ainsworth, 1989)

Seguro	Relaciones cercanas y confiadas.
Inseguro-Evitativo	Relaciones distantes y dependientes.
Inseguro-Ambivalente	Relaciones contradictorias y suspicaces.

Al analizar las características de las madres de los niños con apego inseguro, se atribuyó su conducta a una estrategia para asegurar la cercanía de los hijos (ganancia secundaria) desarrollando la dependencia en ellos.

Se verificaba así una inversión de roles, convirtiéndose el niño en figura de apego para cubrir las necesidades de la madre. La consecuencia era el bloqueo del desarrollo evolutivo del bebé en el ámbito afectivo; es decir, la *madurez afectiva* de la madre condicionaría la del hijo.

López (2000), encontró que esas mismas madres se mostraban “responsivas” y sensibles cuando no estaban *estresadas*. En cambio en condiciones de presión excesiva, tendían a interferir las exploraciones del niño. El *estrés* es por tanto una variable moduladora de la relación madre-hijo. El hecho de que también el factor *estrés* modula las relaciones entre padres y adolescentes, supone un nuevo paralelismo entre los factores que contribuyen a delimitar el tipo de apego y la autonomía emocional.

Se ha definido el apego como uno de los principales *Modelos cognitivos de trabajo*. Estos esquemas, funcionan como categorías dinámicas, asociativo-afectivas, con potencial de ser redescubiertas y reformadas en situaciones nuevas.

El estilo de apego desarrollado en la primera edad configura los *patrones relacionales* (autónomos-dependientes, confiados-desconfiados) que la persona establecerá a lo largo de su vida. Aunque pertenecen al ámbito cognitivo, colorean la percepción, organizan la información y posibilitan las decisiones y conductas relacionales (modo de sentir, de expresar las necesidades, de construir las expectativas hacia los demás).

Un aspecto de especial relevancia en el estudio actual, es que su carácter no es definitivo, ya que a través del *afecto* es posible modificar las categorías establecida en el pasado (perspectiva del ciclo vital); y en este sentido, la adolescencia se presenta como un segundo momento configurador del estilo relacional. En este periodo, con la ampliación del campo relacional, aparecen nuevos estilos afectivos en personas significativas, que contribuyen a modificar los modelos cognitivos establecidos en la infancia.

Las investigaciones sobre el apego en la etapa adolescente, le atribuye las siguientes notas que ilustran su ambivalencia (López, 2000).

- 1 Los adolescentes en ocasiones desean estar lejos y en otras vuelven a necesitar el apoyo de sus padres (igual que cuando eran niños).
- 2 Confían incondicionalmente en sus padres y reconocen que su pérdida sería insustituible, pero se distancian durante más tiempo y en más cosas de ellos, para estar entre sus “iguales” (no desean que los padres estén presentes, sino disponibles para cuando los necesiten).
- 3 A veces las relaciones padres/adolescentes son armónicas y llenas de contenido positivo, y otras conflictivas y hasta dramáticas

- 4 La comunicación entre ambos puede ser fluida o “rechazante”.
- 5 Las actividades conjuntas entre padres e hijos (p.ej. viajes) tanto se pueden desear como rehusar.
- 6 Los sentimientos de los adolescentes hacia sus padres oscilan entre la aceptación y el rechazo: pueden estar orgullosos o avergonzarse de ellos.

Esta ambivalencia, parece reflejar que se está en un momento de cambio e indeterminación, ya que lógicamente, no todos los adolescentes habrán desarrollado un estilo inseguro-ambivalente en su infancia

Noom, Dekovic y Meeus (1999) encontraron que *autonomía emocional* y *apego* están relacionados durante la adolescencia. En una investigación con 400 adolescentes encontraron que la autonomía y el apego predecían conjuntamente su competencia social y académica, problemas de conducta y humor.

Concluyeron que un grado de autonomía alta en un contexto de apego saludable es la mejor combinación (base) para el ajuste psicosocial adolescente.

Se podría decir que la distancia entre padres y adolescentes que fundamenta el desarrollo de una autonomía emocional en los hijos, es en realidad, el estilo de apego entre ambos. Un apego seguro, una distancia adecuada, apoya el desarrollo de una autonomía emocional adaptativa; mientras que un apego inseguro, una distancia incierta, impide el desarrollo de una autonomía emocional positiva, con lo que su integración en la madurez adolescente, le restará competencia.

Parece además, que los patrones relacionales tienden a perpetuarse. En un estudio transversal y longitudinal de 568 adolescentes en edades comprendidas entre 15 y 19 años, se analizó la asociación entre adolescencia tardía, apego parental y trastornos emocionales en los hijos adolescentes (Meeus, 1996). Los resultados mostraron que, el tipo de apego de los padres predecía los trastornos emocionales de los hijos adolescentes. Es decir, el tipo de apego ejerce una influencia transgeneracional, reproduciendo los patrones relacionales entre abuelos/padres en padres/hijos.

Se puede concluir de estas investigaciones, que la función del apego es mantener el *sentimiento de seguridad* (Wills, 1996) sobre el que el adolescente apoya su propia definición y autonomía personal. Por tanto, en el periodo adolescente, cuando la incertidumbre ante la novedad de los cambios se acentúa, resultará decisivo el estilo de apego desarrollado, determinando en cierta medida, el significado de la autonomía emocional que desarrolla el adolescente.

Se ha expuesto en este apartado el concepto de autonomía emocional en la adolescencia, como un sentimiento de creciente seguridad personal que lleva, en el ámbito socioafectivo a reducir la *mimetización* de padres e iguales y situar el centro de gravedad en uno mismo, y en el ámbito cognitivo a la consideración de los progenitores como “*personas capaces de equivocarse*”.

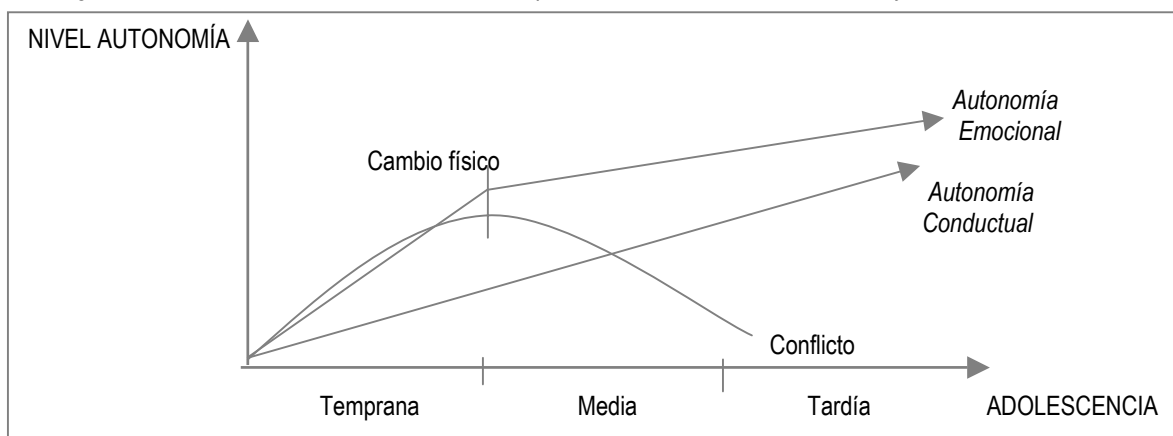
A ese proceso Steinberg (1986), le atribuye la necesidad de la desvinculación paterna, mientras que en la *teoría de la autodeterminación* Ryan y Lynch (1989) abogan únicamente por la motivación intrínseca

La baja autoestima que suelen presentar los adolescentes autónomos emocionalmente, se ha atribuido una relación de apego defectuosa establecida en la infancia. Los adolescentes son *empujados evolutivamente* a definir su autonomía, pero no cuentan con la base adecuada (distancia relacional o estilo de apego).

Con relación a su trayectoria evolutiva, se ha observado que la dimensión emocional de la autonomía progresa con mayor fuerza durante la adolescencia temprana (Ryan y Lynch, 1989; Steinberg y Silverberg, 1986), mientras que el aspecto conductual aumenta gradualmente durante todo el periodo adolescente (Beyers y Gossens, 1999).

Este itinerario se ha asociado a los cambios físicos de la adolescencia y al nivel de conflicto en las relaciones entre padres e hijos, tal como representa la figura 5.10.

Fig. 5.10. Relación entre edad, nivel de conflicto paterno-filial, autonomía conductual y emocional adolescente.



La figura anterior muestra la conexión entre ambas facetas de la autonomía, al mismo tiempo que resalta su independencia.

En el siguiente apartado se aborda la dimensión conductual de la autonomía y su relación con el conflicto

### 5.3 AUTONOMÍA CONDUCTUAL EN LA ADOLESCENCIA

En este apartado se analiza el concepto de autonomía conductual. El traspaso de autoridad de padres a hijos en la toma de decisiones, implica una mutua adaptación, que fácilmente deriva en conflictos. Nuevamente una situación inestable o conflictiva que podría parecer un drama, se presenta como una oportunidad madurativa para los miembros de la familia, que deben ejercitarse en los procesos de resolución de problemas y negociación. El *fenómeno del retardo* ralentiza esta dinámica, mientras que el nivel educativo de los padres contribuye a agilizar la adaptación mutua.

#### 5.3.1 CONCEPTO DE AUTONOMÍA CONDUCTUAL

La autonomía conductual implica un *proceso decisional expansivo*, durante el cual el adolescente aprende y empieza a definirse personalmente en diversos ámbitos significativos y a aceptar paulatinamente la responsabilidad sobre sus actuaciones. Contrariamente a lo expuesto en la dimensión emocional, ningún autor cuestiona su significado en la adolescencia, por lo que se la puede considerar un aspecto normativo del desarrollo en este periodo del ciclo vital.

Padres e hijos coinciden en afirmar, que la autonomía decisional se desarrolla gradualmente y de modo diverso en cada ámbito significativo. A través de esas esferas de decisión, esta faceta de la autonomía, al contrario de lo que sucede con el ámbito emocional, es fácilmente *evaluable*. Sus logros son directamente observables en la vida cotidiana: el interés por autoinformarse, la capacidad de tomar decisiones, la organización del tiempo libre, la preparación de material y documentos personales, etc. Se trata casi siempre de conductas susceptibles de definición y cuantificación (Behar y Forns, 1987).

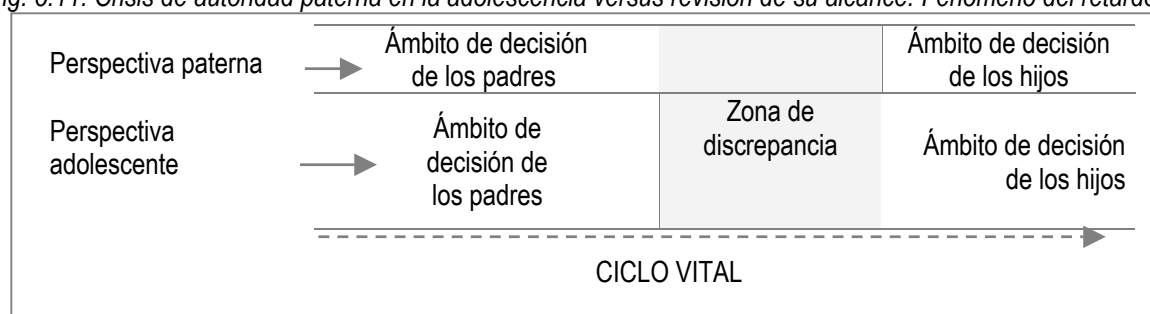
Desde el prisma sistémico, requiere una *adaptación* a los nuevos *roles* familiares, ya que se está asistiendo al debut de un nuevo adulto en el escenario doméstico. Este proceso requiere un tiempo, pues conlleva el aprendizaje de un nuevo rol familiar, y precisamente durante ese tiempo, cuando se manifiesta con mayor intensidad la *discrepancia entre padres e hijos*. Así, en una investigación Cicognani, Xerri y Zani (1996) encontraron que el conflicto entre padres e hijos, revela la negociación del nuevo rol de los adolescentes en la familia.

La discrepancia es un hecho experiencial: es frecuente observar en familias con adolescentes la escasa coincidencia entre las *expectativas* de padres e hijos sobre el curso evolutivo de ciertos comportamientos. De modo consistente, los adolescentes indican edades más tempranas de decisión en las conductas que el grupo de adultos, los cuales mantienen expectativas muy similares entre ellos (Collins, 1997; Dekovic, 1995; Feldman, 1990; Zani, 1993).

Sistemáticamente los padres perciben a sus hijos más pequeños: “Todavía es pronto para que decida en este tema”; de lo que éstos se consideran: “Yo ya tengo edad para decidir en este tema” (Meeus, 1996). Es el llamado “*fenómeno del retardo*”, la tendencia que presentan la percepción de los progenitores a presentar un retraso con relación a las capacidades de los hijos. El conservadurismo y la ley de la inercia pueden ser las explicaciones a esa resistencia (Rappoport, 1986). Es tal su frecuencia en nuestra cultura, que se le podría considerar un rito de transición.

Aunque con frecuencia se ha explicado el conflicto en este periodo como el resultado de una crisis de autoridad, los datos empíricos apuntan a que en lugar de una crisis de la autoridad paterna, lo que reflejan los conflictos familiares en ese periodo, es la revisión del alcance de la misma, tal como representa la figura 5.11.

Fig. 5.11. Crisis de autoridad paterna en la adolescencia versus revisión de su alcance: Fenómeno del retardo.



La figura muestra que el carácter conflictivo de la etapa familiar adolescente refleja realmente una asincronía (Riegel, 1976) y por tanto, entraña un importante motor de cambio para el sistema familiar. El reto de la conflictividad entre padres e hijos adolescentes, se sitúa en que esa transición derive en la mejora evolutiva de ambos.

Algunos factores, como el nivel educativo de los padres y la situación laboral de los hijos, parecen modular la magnitud de tal discrepancia: El *nivel educativo* de los padres correlaciona con un mejor ajuste inicial y final a los comportamientos autónomos de los hijos.

En familias en las que los padres han realizado estudios superiores, los hijos avanzan más rápidamente hacia la autonomía conductual. Estos padres parecen ser más conscientes de la necesidad de traspasar a sus hijos la decisión sobre algunas actividades, mientras que los padres con menor nivel educativo adquieren esa conciencia más tarde (García y Peralbo, 2001; Moreno, 1996; Palacios, 2003).

Finalizada la enseñanza obligatoria algunos adolescentes acceden al mundo del trabajo. Se ha observado que gracias a cierta independencia económica, disminuyen la cantidad y gravedad de los desacuerdos familiares (Lutte, 1991).

Es decir, tanto el nivel educativo de los padres, como la situación económica de los hijos, parecen modular la magnitud de las discrepancias.

Al menos por tres motivos resulta interesante analizar los desacuerdos entre padres e hijos en el periodo adolescente:

1 La primera razón es de carácter *preventivo*. Aunque no se llegue a manifestar, esa discrepancia constituye un indicador de la *conflictividad latente* en la familia. En situaciones estresantes sería un factor que restaría eficacia al afrontamiento eficaz de los problemas.

2 El segundo motivo es que tales expectativas pueden revelar la idea de padres e hijos sobre la adolescencia. La percepción paterna funciona como un elemento a partir del cual evaluar y responder a la conducta de los hijos (Dekovik, 1995; Feldman, 1990). Es decir, la divergencia aporta los dos *modelos que interactúan en el sistema familiar*. El hecho de conocerlos, constituye la base para iniciar una *negociación* que aproxime esas posturas contrapuestas, reduciendo el nivel de conflictividad y transformándolo en una ocasión de crecimiento mutuo.

3 La tercera razón es porque interviniendo en este aspecto cabría *optimizar* las relaciones paterno-filiales en la adolescencia. Son muchos los autores que coinciden en afirmar que “*el quid*” de los conflictos familiares, está en la discrepancia sobre la capacidad de los hijos para tomar decisiones (Collins, 1997; Darling, 2000).

En el estudio actual, el interés radica en su relación con la autonomía conductual y la madurez psicosocial adolescente. Se analiza a continuación el conflicto entre padres e hijos desde esa perspectiva.

### 5.3.2 CONFLICTO ENTRE PADRES E HIJOS ADOLESCENTES

En este punto se analiza el conflicto entre padres e hijos en la adolescencia: el significado que adquiere, las causas que actúan como detonantes del mismo, el foco de discusión más reiterado, las diferencias que se generan en función de la edad y sexo del adolescente y del rol familiar, la importancia del modo de solucionar las divergencias y las estrategias que facilitan o dificultan la resolución.

Al conflicto, se le atribuyen diferentes *significados*. Por ejemplo Coser (1956) lo utiliza para referirse a las acciones externas o manifiestas con las que se responde a las diferencias de opinión, mientras que para Dahrendorf (1959) designa específicamente las diferencias de opinión.

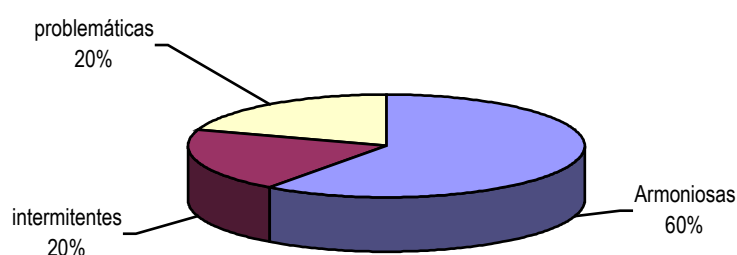
Este trabajo aborda ambos aspectos, el contenido de las discrepancias y el modo de manifestarlas; sin embargo, no se inicia el análisis del mismo con ánimo de “problematizar” las relaciones familiares en la adolescencia, si no con la intención de entender el significado de la discrepancia entre padres e hijos, en el desarrollo evolutivo de ambos.

Al exponer las tareas evolutivas adolescentes, se señaló que con el desarrollo de las operaciones formales en la adolescencia, se reduce la distancia cognitiva entre padres e hijos y se modifican sus relaciones. El conflicto en esa etapa el ciclo vital *familiar*, es la manifestación de la *adaptación* a ese cambio en las relaciones y de la resistencia al mismo.

Sin embargo, los datos empíricos como ya se ha comentado, no avalan el mito del “abismo generacional”. Por regla general en la adolescencia se mantiene un buen clima en las relaciones familiares y pese a las discusiones, los hijos permanecen en el hogar familiar hasta casi la edad adulta, piensan de forma similar que sus padres en muchos aspectos y se sienten muy satisfechos en las relaciones con ellos (Grotevant, 1998; Palacios, 2003).

Las desavenencias rara vez amenazan los vínculos afectivos (Steinberg, 2002), y en general se puede afirmar que las relaciones entre padres y adolescentes son mayoritariamente *armoniosas* (Collins, 1997; Douvan y Adelson, 1966; Offer, 1998; Rutter, 1976; Steinberg, 1999) tal como muestra la figura 5.12.

Figura 5.12. *Carácter de las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia (Collins, 1997).*



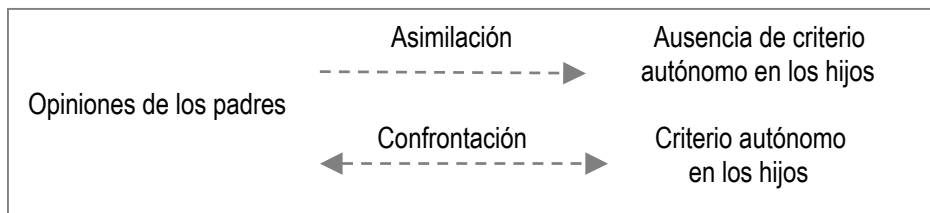


Desde la perspectiva del ciclo vital, se puede afirmar que cuando las familias manifiestan dificultades de relación en la etapa adolescente, en muchos casos arrastraban los problemas desde la infancia.

Algunos autores han sugerido, que niveles de conflicto moderados pueden ser necesarios para promover un adecuado desarrollo psicosocial en los hijos adolescentes (Fuhrman y Holmbeck, 1995; Steinberg 1990). Además, aún en el seno de unas relaciones familiares positivas, se manifiesta tal discrepancia, por lo que cabe preguntarse acerca de la función que cumple.

Una de sus funciones está relacionada con la autonomía cognitiva. Según Maccoby (1983) la *confrontación* se prescribe como un elemento necesario para la adquisición del criterio personal. Kolberg (1973) afirmaba hace ya tiempo, que la moral autónoma se construye sobre la confrontación de puntos de vista diversos. Es decir, el desacuerdo característico entre padres e hijos en esta etapa fomenta la reflexión de los adolescentes, tal como muestra la figura 5.13.

Fig. 5.13. Incidencia del conflicto entre padres/hijos en el desarrollo de la autonomía cognitiva.



Es decir, el conflicto familiar se demuestra como elemento dinamizador de la reflexión, al impulsar la argumentación de la propia postura superando la indeterminación mimética.

No obstante, para que el carácter funcional del conflicto se actualice, es necesario que se desarrolle en un clima adecuado.

Steinberg (1986) indica que las discusiones son adaptativas cuando tienen lugar en condiciones intersubjetivas de confianza e intimidad (*contexto constructivo*). Cooper (1992), también demuestra que *la forma* en que se expresan los desacuerdos familiares predice la capacidad de adaptación y las habilidades de relación de los hijos adolescentes.

El estilo de relación padres/hijos potenciador del desarrollo psicosocial adolescente es el que permite a ambas partes integrar diversos puntos de vista y decidir a través de la negociación. Este talante, permite argumentar sobre los motivos del desacuerdo y afianza los vínculos (Nelson, 1999; Zani, 1993). Por el contrario cuando las discusiones familiares son hostiles e intensas, los hijos se sienten abandonados y evitan la interacción con los padres (Patterson, 1998).

Por lo tanto, el *carácter funcional* del conflicto parece estar modulado por el grado de intimidad entre padres e hijos y el clima de afecto en el que se desarrolla. (Collins, 1997; Steinberg, 1999). Esto significa que la funcionalidad del conflicto se supedita no tanto al contenido, cuanto a *la forma* (el ambiente) en que se desarrolla; o dicho de otra manera, el incremento progresivo de la autonomía conductual adolescente se basa en el clima relacional afectivo entre padres e hijos, de manera que la autonomía conductual se apoya en la autonomía emocional.

Otro factor modulador es la frecuencia del mismo. Cuando ésta es elevada, influye en la relación que mantienen padres e hijos, afectando su tono emocional (Buchanan, 1993; Eccles, 1997; Paikoff 1995); es decir, además del clima en el que se desarrolla, una segunda dimensión determinante de la funcionalidad del conflicto es la cronicidad del mismo.

Fischer y Johnson (1990, en Palacios, 2003), analizaron *las causas* a las que los adolescentes atribuyen los conflictos que se dan en su familia. Encontraron que las razones más frecuentes eran la violación de las expectativas de rol (no cumplir las funciones atribuidas), la ausencia de apoyo afectivo y la falta de consenso en valores y creencias.

Sin embargo, la mayoría de autores observan que el conflicto surge ante diferentes expectativas en *pequeños asuntos ordinarios*, no en cuestiones trascendentales (Csikszentmihalyi, 1998; Silverberg y Steinberg, 1996; Smetana, 1991; Zani, 1993).

Ordinariamente padres e hijos suelen *coincidir* en los *principales motivos* de discusión (Bosma, 1996; Collins y Laursen, 1992; Noller, 1994). Se pueden resumir en cinco categorías:

1. *Valores morales*: conductas perjudiciales como beber, fumar y consumir drogas, el tipo de lenguaje, la honestidad, la conducta sexual, cumplimiento de las leyes, acudir a actos religiosos.
2. *Opciones y costumbres sociales*: como por ejemplo elección de amigos, pasar la noche fuera de casa, frecuencia de las citas con la pareja, tipo de actividades de ocio, hora de volver a casa, edad de tener relaciones estables, elección de ropa, peinado, etc.

3. *Relaciones familiares*: respeto a los padres, riñas con los hermanos, relaciones con los abuelos.
4. *Responsabilidad*: realización de tareas familiares, consumo y uso del dinero, cuidado de la habitación y de las cosas personales, uso de vehículos y del teléfono, trabajo fuera de casa.
5. *Estudios*: calificaciones y nivel de rendimiento, hábitos de estudio, asistencia a clase, actitud respecto a los estudios y a los profesores, conducta en el instituto.

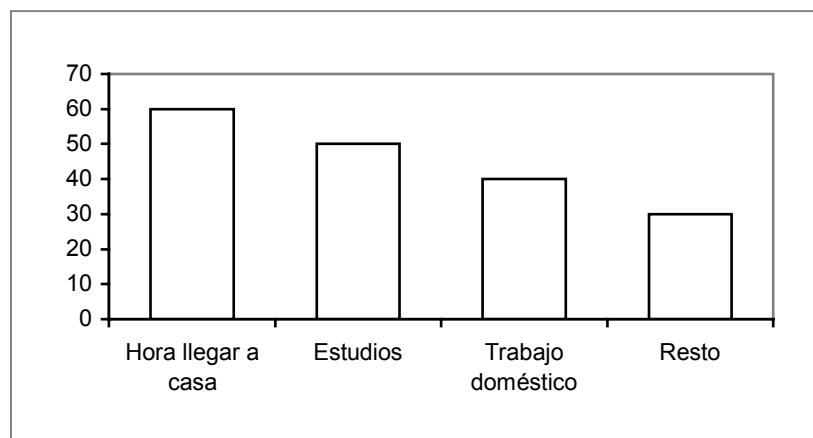
Estas categorías se pueden reordenar según el enfoque contextual-sistémico. Es decir, los diferentes subsistemas en los que interactúa la familia, tienen su “parcela”, en los temas de discusión entre los adolescentes y sus padres, tal como muestra la tabla 5.4:

Tabla 5.4. Categorización Contextual-sistémica de los temas de discusión entre padres/adolescentes

Interacción socio-cultural	→	Valores morales ▲	→	Macro-sistema
Sistema familiar y social	→	Relaciones familiares ■	→	Micro y Meso-sistema
Autonomía adolescente	→	Responsabilidad y estudio ●	→	Onto-sistema

En cuanto a *la frecuencia relativa*, la hora de llegar por la noche es el motivo de conflicto que más se repite, seguida por la realización de tareas de la casa, estudios, hora de levantarse de la cama y el uso del dinero (Fuentes, 2001). La realidad española en este tema queda representada en el figura 5.14.

Figura 5.14. Motivos discusión entre padres y adolescentes en porcentajes (a partir de Fuentes, 2001)



Jackson (1993), ofrece una clasificación de los motivos del conflicto entre padres y adolescentes, esta vez de carácter *situacional*:

1 Situaciones en las que los padres *esperan mayor autonomía* en los hijos adolescentes: cuestiones como el orden de la habitación o hacer los deberes. Estos conflictos suelen iniciarse por quejas recurrentes de los padres seguidas de justificaciones de los adolescentes.

2 Situaciones en las que los padres *esperan menor autonomía* de los hijos (piensan que todavía no deben decidir por sí mismos). Suelen tratarse de temas que afectan al futuro o el bienestar de los hijos, como las salidas, elección de amigos o del centro educativo. Los adolescentes, aunque a menudo son conscientes de la preocupación de sus padres, la consideran exagerada.

3 Situaciones que reflejan *diferencias en gustos y preferencias* personales. Normalmente se inician por las críticas de los padres a cuestiones como la elección de la ropa o la música.

En esta clasificación, se refleja nuevamente la existencia de una asincronía en las expectativas de padres e hijos, es decir, en su percepción.

Parece darse una *especialización* en los temas de conflicto en función del sexo de los padres. Con la madre el desacuerdo se relaciona con las buenas maneras, educación, elección de amigos y modo de vestir. Con el padre los adolescentes tienen problemas relativos a “la paga”, uso del tiempo libre, actitudes hacia el colegio y hora de salida.

En la persona *foco del conflicto* se aprecia una distribución marcadamente materna: Es mucho más frecuente con la madre que con el padre (Collins y Laursen, 1992; Hill, 1993; Steinberg, 1996).

Se suelen dar dos explicaciones a estos datos. Por un lado, los adolescentes encuentran en sus madres mayor comprensión y apertura, y por tanto tienden a hablar más con ellas, presentándose más ocasiones para discutir. Por otro, en nuestra sociedad es la madre la que tiene mayor implicación en las rutinas cotidianas de la vida familiar y en los problemas emocionales e interpersonales de los hijos, lo que le proporciona más oportunidades para la discusión (Schlegel y Barry, 1991; Youniss y Smollar, 1987; Zani, 1993).

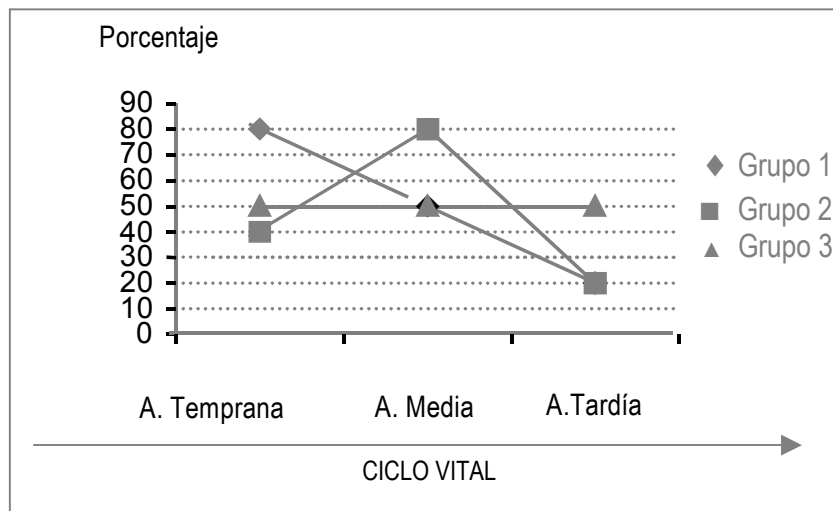
Los estudios no son coincidentes respecto a la *trayectoria evolutiva* del conflicto entre padres y adolescentes, como reflejada la figura 5.15.

1 Un primer grupo de investigadores (Dekovic, 1997; Eccles, 2001; Smetana, 1991), encuentra que el nivel de conflicto desciende de modo progresivo durante las tres etapas de la adolescencia.

2 El segundo grupo (Baumrind, 1991; Collins y Laursen, 1992; Montemayor, 1984; Sullivan, 1993), halla mayor nivel de discusiones en la adolescencia media.

3 En otros estudios (Fuhrman y Holmbeck, 1995), el nivel de conflicto se mantiene estable durante las tres etapas.

Figura 5.15. Diferentes trayectorias evolutivas del conflicto paterno-filial en la adolescencia.



Las explicaciones a estas diversas trayectorias, también son variadas:

Steinberg (1996) expone que la *frecuencia total* de discusiones incrementa entre la infancia y la adolescencia temprana, se estabiliza en la etapa media y declina después.

Un adolescente típico suele discutir con sus padres alrededor de dos veces por semana, dato similar al número de veces que los matrimonios suelen pelearse. Desde una perspectiva sociológica, sugiere que esas riñas de la pubertad son un atavismo que asegura al adolescente un “tiempo fuera” del ámbito familiar.

Otros autores indican que a medida que avanza la adolescencia aumenta la distancia entre las expectativas de padre e hijos, siendo más numerosas las áreas en las que los adolescentes consideran «normal», para alguien de su edad, poder tomar decisiones, reivindicando mayor autonomía (Zani, 1993), lo que Collins (1992) designa como modelo de “*violación-realiniación de expectativas*”.

También interpretan que, a medida que aumenta la edad los padres tienden a imponer sus ideas apelando a la autoridad. Cuando los hijos son más pequeños son fáciles de convencer. Al crecer presentan mayor resistencia, piden razones y argumentan sus posturas. Jackson (1993) encontró que algunos adolescentes suelen aceptar las decisiones paternas por encontrarlas razonables. Otros

además, necesitan que la forma en que se presentan sea adecuada. Para otros, la clave está en ser tratados como personas capaces de tomar sus propias decisiones.

Al margen de, si el origen del conflicto está en una ganancia secundaria o en la violación de expectativas por la demanda de mayor autonomía, lo que transforma la discrepancia entre padres e hijos en una oportunidad evolutiva, es la manera en que se afronta.

Esta parece ser verdaderamente la clave del conflicto con relación al desarrollo de la autonomía conductual adolescente: El modo de *resolverlo*. La negociación se revela como uno de los aprendizajes básicos para la convivencia. Además de estimular la autonomía cognitiva, actualiza la autonomía emocional a través del autocontrol de los sentimientos, y como resultado amplía el campo de la autonomía conductual. Aristóteles ya ponderaba la importancia de esta habilidad:

*“Cualquiera puede discutir, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, no resulta tan sencillo” (Ética a Nicómaco).*

Vuelve a destacar el hecho de que no es *“el qué”* (sobre qué cuestiones se discute), sino *“el cómo”* (la manera de resolver las discrepancias) lo que define la funcionalidad del conflicto.

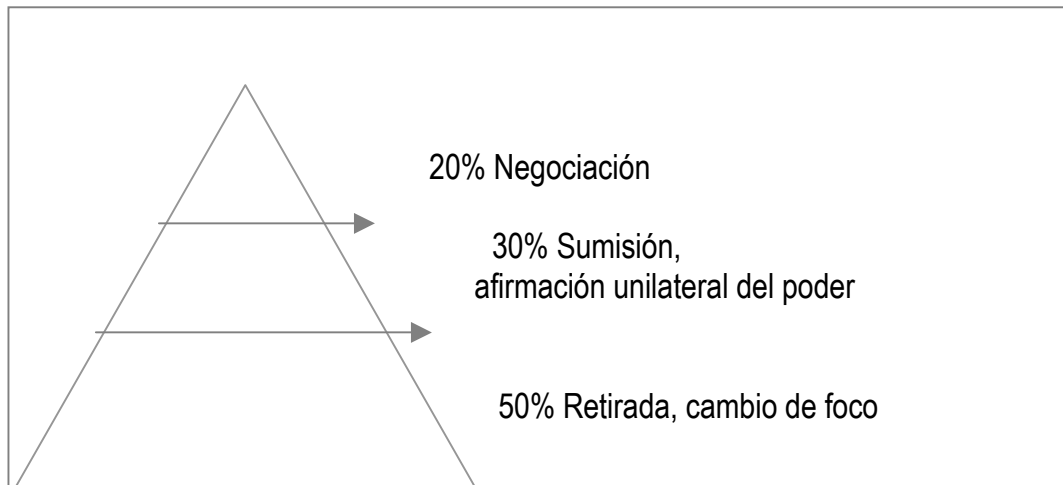
La familia se presenta entonces como una *verdadera escuela de habilidades sociales*. Compete especialmente a los padres diseñar escenarios que permiten la integración de sus hijos en la sociedad de forma adaptada, creativa y crítica. Con su conducta modelan ese tipo de aprendizaje y actitudes.

El equilibrio entre, no ceder a una opinión opuesta a la personal pero tampoco enfrentarse a ella, es el *estilo negociador*, un requisito del desarrollo psicosocial adolescente.

(Collins y Laursen, 1992) han clasificado las estrategias de resolución del conflicto según tres categorías: Desvinculación (con retirada o cambio de foco) afirmación unilateral del poder y negociación, siendo esta última la que se vincula a la autonomía.

Observaron que el desenlace habitual de las discusiones familiares. Sus resultados revelan que tan sólo en un 20% de los casos se *negociaban* los desacuerdos; es decir, la punta del iceberg, tal como muestra la figura 5.16.

Fig. 5.16. Estilos de resolución del conflicto familiar en porcentajes (a partir de Collins, 1992)



Esto supone, que del total de discrepancias entre padres e hijos adolescentes, solamente un 20% cumple con su finalidad evolutiva; el resto, no pasa de ser “un mal rato” para los miembros de la familia.

Por tanto, el interés de la discrepancia entre padres e hijos adolescentes, se centra en las *estrategias de resolución*, por su incidencia en la autonomía conductual y el desarrollo psicosocial adolescente. Interesa fomentar en este sentido estrategias bilaterales y activas (Montemayor, 1984; Smetana, 1991).

La resolución del conflicto, se *dificulta* por la diferente percepción de padres e hijos sobre el mismo hecho. Así por ejemplo, cuestiones que para los padres pertenecen al ámbito moral, para los hijos se sitúan en la esfera personal.

Un modo de agilizar la resolución del conflicto paterno-filial, es analizar los *argumentos empleados* en el transcurso de las discusiones (Smetana, 1991).

Se observa que padres e hijos no suelen encuadrar los motivos de discusión en la misma categoría, hecho que facilitaría enormemente la *aclaración* del conflicto. Esta dificultad para ponerse de acuerdo, se acentúa por el hecho de que los motivos de discusión con frecuencia afectan simultáneamente a diferentes categorías (Goñi, 2000).

Un buen punto de partida será aclarar el concepto que padres e hijos tienen sobre el tema de discusión, situándolo en una de las tres categorías siguientes:

1. ▲ *Moral*, incluye asuntos que comprometen la conciencia, porque rozan la justicia, los derechos, o el bienestar físico y psicológico de las personas.

2. ■ *Socioconvencional*, cuando se refieren a la praxis del orden grupal, es decir a las normas establecidas para asegurar la convivencia social y familiar.
3. ● *Privado/prudencial*, los temas relacionados con el proyecto personal.

Padres e hijos suelen aceptar que se mantengan como áreas legítimas de control paterno los problemas de carácter moral y relativos a convenciones sociales; pero a menudo, los padres quieren decidir también en áreas más personales (Smetana, 1991).

En el origen del conflicto, se ha resaltado la diferencia de percepciones entre padres e hijos en una misma familia y la necesidad de negociación. Cuando la discrepancia es excesivamente elevada, puede bloquear la resolución de los conflictos. Al llegar a este punto, emerge de nuevo la importancia de una comunicación de calidad entre padres e hijos para acercar ambas posturas.

La discrepancia se puede producir entre padres y adolescentes, entre padre y madre, y entre los padres del adolescente y los padres de sus amigos, teniendo unas consecuencias diferentes, según se trate de una u otra situación.

Entre los miembros de una misma familia, es esperable cierto margen de discrepancia. Es conocido que habitualmente las personas no respondemos al mundo real sino al percibido, siendo fácil comprobar como cada uno elabora su "visión particular" de lo sucedido; por lo que se considera normal que las percepciones de los miembros de una familia puedan ser moderadamente divergentes.

Cuando la interpretación de alguno de ellos se aleja excesivamente de las valoraciones de los demás, se puede hablar de *distorsiones cognitivas*.

En ese caso estaría indicado realizar una intervención para corregir esos errores que deforman la realidad (Lazarus y Folkman, 1986).

Cuando la diferente percepción se produce entre el padre y la madre adquiere una connotación más negativa, ya que crea inseguridad en el hijo respecto a lo que se espera de él. No se trata por tanto de una asincronía esperable y con potencial evolutivo, sino de una distorsión en el sistema familiar. Los padres deben intentar ponerse de acuerdo entre sí, para que la discrepancia con los hijos cumpla su función adaptativa.

Si la diferencia de percepciones se produce entre los padres del adolescente y los padres de sus amigos, es decir, si se trata de una familia atípica en su ambiente, no produce en los hijos una distorsión, aunque requiere que los temas en los que las *exigencias* familiares no son similares a las del grupo de iguales, se comenten entre padres e hijos.



El que los adolescentes comprueban que los estilos de disciplina son diversos entre su familia y la de sus amigos, constituye una ocasión para aprender a aceptar la diversidad y entender que a cada familia le compete definir su propia identidad (proyecto, costumbres), al tiempo que se pueden respetar otros modelos. Se trata de una discrepancia contextual muy frecuente entre las minorías que conviven en el seno de culturas más amplias.

En el trabajo actual interesa analizar la función evolutiva de la discrepancia entre padres e hijos de una misma familia, con relación al desarrollo de la autonomía adolescente. Algunos autores, conceden mayor valor a la percepción que el adolescente tiene sobre el funcionamiento familiar que a la impresión paterna (Schaefer, 1965). La opción que se desarrolla en la parte empírica del estudio actual, es asumir la valoración conjunta de ambas perspectivas, desde un modelo de construcción conjunta a integrador (Ceballos y Rodrigo, 1992; Del Barrio, 1995; Palacios, 2003).

Una vez expuesto el desarrollo de la autonomía emocional como consecuencia evolutiva del tipo de apego establecido, y la autonomía conductual apoyada en ella, con el conflicto como escenario madurativo de la misma, se propone un modelo de autonomía adolescente positiva

## 5.4 PROPUESTA DE UN MODELO DE AUTONOMÍA ADOLESCENTE

Basándome en lo expuesto en los apartados anteriores sobre la autonomía adolescente, propongo el siguiente modelo (tabla 5.15)

Tabla 5.5. Indicadores de la autonomía positiva

AUTONOMÍA	Cognitiva	Emocional	Conductual
INDICADORES	Individuación	Autodeterminación	Interdependencia

La elección de los indicadores, se apoya en la *teoría de la Individuación* (Youniss y Smollar, 1987), la *teoría de la Proactividad* o interdependencia (Covey, 2000) y en la *teoría de la Autodeterminación* (Ryan y Deci, 2003).

Asimismo, Refleja el aspecto observable de la dinámica de desarrollo ilustrada en la figura 5.2: El descubrimiento de la propia individualidad (esfera cognitiva), permite situar el centro emocional en uno mismo (ámbito afectivo), y proyectarlo en las relaciones de la persona con el mundo exterior (faceta conductual).

En la dimensión emocional, no se ha señalado el proceso de desvinculación afectiva de los padres, por entender que el adolescente puede lograr su autonomía modificando gradualmente la distancia de la relación con ellos; es decir, no hace falta perder el apoyo parental, sino elaborar el propio.

- El proceso se *enmarca* dentro de los cambios que acontecen en las *relaciones familiares* en la adolescencia. Estos se pueden enfocar desde una perspectiva externa o *conductual*: cambio en la frecuencia y patrón relacional padres-hijos (aumento del conflicto); *emocional*: disminución de la cercanía percibida; y *cognitiva*: desidealización de los padres y discrepancia entre las percepciones de padres e hijos (sesgo generacional y fenómeno del retardo).

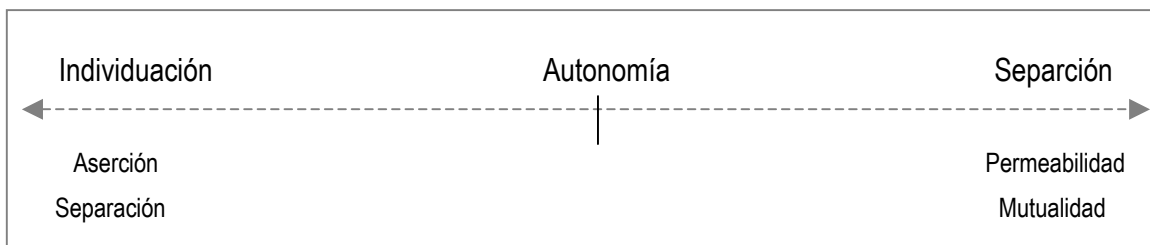
- En la aportación de Ausubel (1954), “desatelización”, como sinónimo de “*hacerse autónomo*” respecto a los padres, anulando el proceso iniciado a los dos años, parece encontrarse *la raíz* del concepto de autonomía emocional.

- El proceso de *separación-individuación* previsto por Blos (1962), como componente evolutivo de la *individuación* en la adolescencia, que se efectúa mediante regresión a la fase de individuación iniciada a los tres años, *operativiza* el constructo.

Erikson (1971), en el resultado de las tareas evolutivas adolescentes, la *identidad*, incluye el sentido activo de *individualidad* y la conciencia de tener una personalidad *diferente* a los demás.

Grotevant y Cooper (1986) aportan un *modelo del proceso de individuación-separación*, como propiedad de las *relaciones familiares* compuesto por cuatro factores. Dos de ellos reflejan aspectos de la *individualidad*: *aserción* (afirmación de sí mismo) y *separación* (capacidad de expresar la diferencia); y los otros dos de la *cohesión*: *permeabilidad* (responsividad y apertura a los otros) y *mutualidad* (sensibilidad en las relaciones), diseñando una dimensión con un punto medio (autonomía) de equilibrio, tal como muestra la figura 5.17:

Fig. 5.17. Proceso de Separación-individuación (a partir de Grotevant y Cooper, 1986)



Youniss y Smollar (1987) en la *teoría de la individuación*, prevén un incremento de la autonomía a lo largo de la adolescencia.

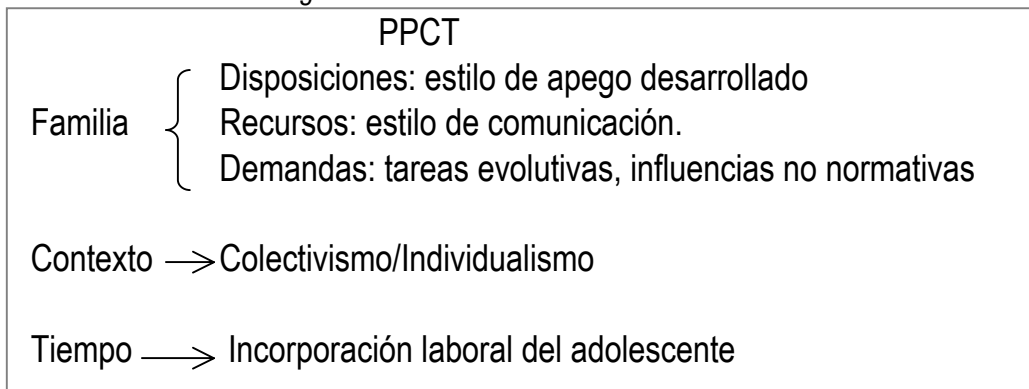
Steinberg (1986) propone un modelo de *autonomía emocional*, en el que se aprecia un factor cognitivo (*desidealización*) y dos factores afectivos (*individuación* y *no dependencia de los padres*).

Ryan y Lynch (1985) aportan la *teoría de la autodeterminación*, poniendo el acento en la motivación intrínseca y no en la desvinculación de los padres.

Noom, Dekovic y Meeus (1999) asocian el estilo de *apego*, autonomía y ajuste durante la adolescencia.

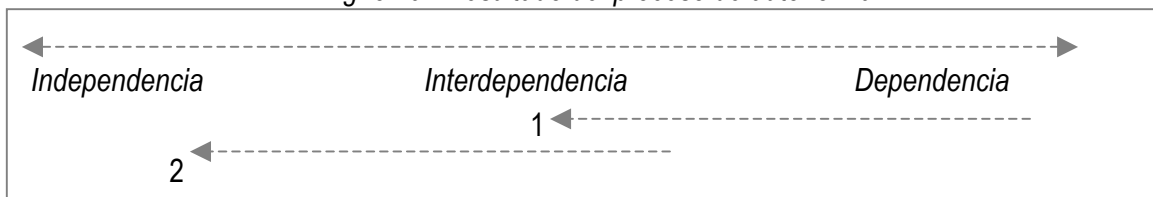
El resultado evolutivo de este *proceso familiar* dependerá por tanto de los factores expuestos en la figura 5.18, según se expuso al inicio de la exposición desde la aproximación del Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Fig. 5.18 Proceso de autonomía adolescente



Dependiendo del punto de partida (el estilo de apego o distancia relacional entre padres e hijos), el resultado del proceso de autonomía emocional será equilibrado (interdependencia o autonomía) o desadaptativo (independencia) para el adolescente, tal como muestra la figura 5.19.

Fig. 5.19. Resultado del proceso de autonomía



La interacción familiar producirá una trayectoria de desarrollo de la autonomía emocional adolescente de progresión, estabilidad o regresión, tal como se expuso al hablar de la identidad o lógica madurativa del periodo.

Sobre el estilo de autonomía emocional desarrollada (interdependencia o independencia), el adolescente construirá su autonomía conductual.

En el siguiente capítulo, una vez expuestos los aspectos conductual y emocional de la autonomía adolescente, se analizan las características del funcionamiento familiar, en relación con el desarrollo de las dimensiones de autonomía.

## CAPÍTULO 6 AUTONOMÍA ADOLESCENTE Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

### ÍNDICE

- 6.1 Análisis unidireccional del proceso de separación/individuación
- 6.2 Análisis sistémico del proceso de separación/individuación
- 6.3 Cohesión, Adaptabilidad y comunicación familiar
  - 6.3.1 Cohesión familiar
  - 6.3.2 Adaptabilidad familiar
  - 6.3.3 Comunicación familiar
- 6.4 Modelos de funcionamiento familiar Circumplejo y E.F.A.
  - 6.4.1 Modelo circumplejo, Olson (1986)
  - 6.4.2 Modelo E.F.A., Musitu, (2001)
- 6.5 Relaciones padres/hijos y desarrollo de la autonomía adolescente
  - 6.5.1 Distancia relacional padres/hijos, elemento configurador de la autonomía emocional adolescente
  - 6.5.2 De la autonomía emocional a la conductual, funcionalidad de la discrepancia padres/hijos
  - 6.5.3 Carácter evolutivo de la autonomía adolescente
  - 6.5.4 Autonomía adolescente en el contexto inmediato
  - 6.5.5 Conclusiones

En este capítulo, se integran las cuestiones sobre autonomía adolescente y funcionamiento familiar, expuestas anteriormente.

El análisis de la influencia recíproca entre la discrepancia entre padres e hijos y la autonomía adolescente, permite catalogar este periodo del ciclo vital familiar, como una oportunidad evolutiva para la revisión de su funcionamiento y para efectuar cambios de segundo orden en el sistema familiar.

En el primer apartado se expone la evolución de los *estilos educativos paternos* potenciadores del desarrollo psicosocial de los hijos, que integra la sucesiva incorporación de las variables control, aceptación y fomento de la autonomía. El examen de sus efectos en los adolescentes, permiten designar al *estilo autoritativo* como el ideal; sin embargo, la expansión inter-cultural del foco de análisis, lleva a matizar ese título, pudiéndose hablar del *estilo más adecuado* para cada familia.

En el segundo apartado se presentan algunos modelos de *Funcionamiento familiar*, comprobando que las variables relevantes en ellos son enormemente similares. Se exponen con mayor detenimiento las tipologías de funcionamiento familiar de McCubin, que aplican el modelo Circumplejo (utilizado en el estudio actual) a diversas circunstancias: el empleo del tiempo y espacios compartidos (familias Rítmicas y Tradicionalistas) y el estilo de afrontamiento del estrés (familias Regenerativas y Versátiles). Se propone un modelo de análisis de la competencia familiar en el afrontamiento del estrés, por este el calificativo que se le asigna a la etapa del ciclo vital familiar “con hijos en la adolescencia”.

El tercer apartado se dedica a las dimensiones configuradoras de los estilos de Funcionamiento familiar: cohesión, adaptabilidad y comunicación, analizando sus implicaciones en el desarrollo psicosocial de los hijos adolescentes.

En el cuarto apartado se expone los modelo Circumplejo y *EFA*. Este último, contempla los elementos que integran la perspectiva contextual-evolutiva; se puede entender como el desarrollo de los tipos centrales (equilibrados) del modelo Circumplejo. Así, mientras que el modelo Circumplejo presenta mayor utilidad en la intervención clínica, el EFA es un modelo potenciador de la competencia familiar en la etapa adolescente.

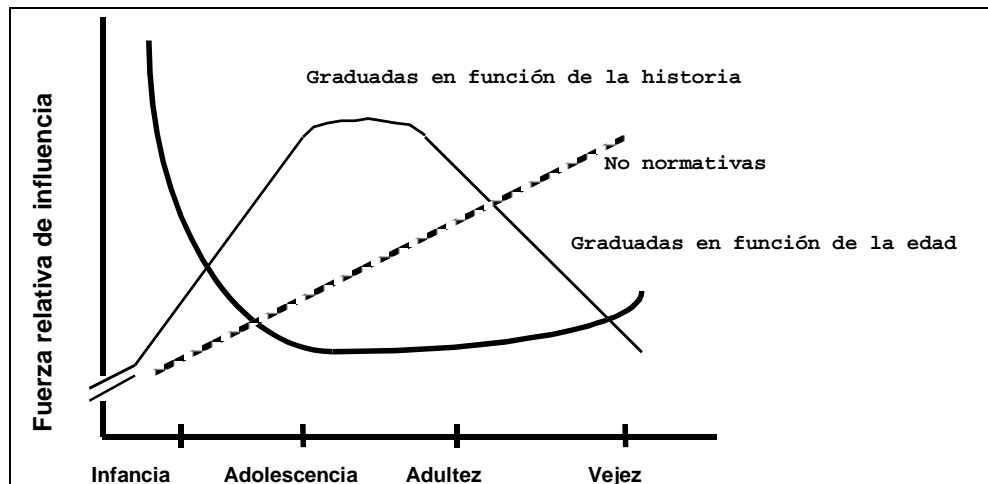
Finalmente, se exponen las conclusiones sobre el significado de la autonomía emocional en la adolescencia, el proceso de desarrollo de la autonomía conductual y algunas implicaciones educativas.

El desarrollo de la autonomía adolescente adquiere, en el escenario familiar, una fuerza argumentativa principal. De hecho, modifica los roles familiares, generando un cambio escénico. El reconocimiento y aceptación de que las relaciones padres/hijos han variado y en la dinámica doméstica se representa una nueva escena, es fundamental para el ajuste familiar.

Esta afirmación tan obvia, puede topar con obstáculos por ambas partes: resistencias a la separación, temor al crecimiento (la tentación del infantilismo), sobreprotección parental y falta de tiempo compartido, que reduce las posibilidades y los espacios de encuentro, en los que se desarrolla el proceso madurativo adolescente.

Según Scabini (1999), en cada una de las fases del ciclo vital, la *tarea de desarrollo* por excelencia consiste en establecer entre sus miembros el tipo de relaciones adecuado. En la adolescencia padres e hijos deben adaptarse a su nuevo rol relacional, a la par que se hallan expuestos a su peculiar “*rosa de los vientos*” tal como Baltes (1987) ha reflejado, en su perfil básico de la incidencia del *Triple sistema de influencias* (figura 6.1).

Fig. 6.1. Perfil de la incidencia del Triple sistema de influencias en el ciclo vital (Baltes, 1987)



Las influencias relacionadas con la *edad* se espera que tengan un peso mayor en la infancia, en la adolescencia temprana y durante el proceso de envejecimiento; las relacionadas con la *historia* en los períodos intermedios y las debidas a sucesos *no normativos* durante la mediana edad y vejez.

Como consecuencia de este perfil hipotético, se contemplan como variables explicativas de mayor peso en el período del ciclo vital familiar con hijos en la adolescencia, las influencias históricas y sucesos no normativos, tanto para los padres como para los hijos adolescentes.

Ambos se ven expuestos a una magnitud de influencias similar, se hallan ante un periodo de adaptaciones recíprocas y propias, relacionales y personales, que ilustran la doble vertiente de proceso adaptativo: individual y social.

La adaptación recíproca entre padres e hijos, constituye el *proceso de separación-individuación*, que es para la interacción familiar lo que la identidad para el individuo (Papini, 1989; Grotevant, 1998). La nueva escena familiar de la etapa “con hijos adolescentes”, reclama un reajuste en las distancias relacionales (Noller, 1994). La modificación de esta distancia, se presenta como un requisito para la autonomía y procesos de identidad del adolescente y reclama mayor *flexibilidad* en los roles familiares.

*La “co-construcción” de un sentimiento de identidad personal por parte de padres y adolescentes, depende de la habilidad de cada miembro de la familia para ser sensible, apoyador y flexible en sus relaciones (Roldán, 1998).*

Efectivamente, en la crisis evolutiva de la adolescencia (en el sentido eriksoniano), las pautas de interacción familiar (entre ellas la distancia relacional) son el mejor indicador del desarrollo adolescente (Adams, 1996).

Así la *diferenciación e integración social* de los hijos, se halla subordinada a una conducta parental que permita los procesos de desarrollo de *su identidad* (Honest, 1996). Es decir, aunque se trata de un proceso recíproco, a los padres compete representar el papel principal. Y, en este sentido, conviene no perder de vista, que ellos mismos con frecuencia se pueden hallar inmersos en la “crisis de la mediana edad”: un periodo de cambio, crecimiento y desequilibrio (Carter y McGoldrick, 1989; Miller, 1994).

La importancia atribuida al proceso de *separación/individuación*, no tiende a rodear de un halo dramático las relaciones familiares en ese periodo. En realidad, estos decorados describen un escenario de excepción, una oportunidad para efectuar cambios de “segundo orden” en el sistema familiar (Minuchin, 1984).

Se puede decir por tanto que, en el ciclo vital familiar, *la etapa con hijos adolescentes es un momento de reajuste, una oportunidad para el avance, mejora y enriquecimiento de la identidad de sus miembros*. Esta afirmación refleja que, a escala sistémica, esta etapa es para la familia lo mismo que en el ámbito individual para el adolescente, una oportunidad evolutiva para el desarrollo.



Se ha definido el proceso que sustenta el desarrollo de la autonomía adolescente, como un reajuste de las distancias relacionales entre padres e hijos, atendiendo al *objetivo* del mismo.

En cuanto al *contenido*, para que este periodo suponga un avance en la madurez psicosocial de los miembros del sistema familiar, la *dinámica interna* del proceso de individuación-separación debe atender tanto a las necesidades *afectivas* que se resuelven en la interacción, como a las capacidades *cognitivas* que permiten adquirir conocimientos sociales y a las regulaciones *sociales* de la conducta que resultan de la interacción (López, 2000; Hofer, 1992).

Es decir, es un proceso familiar que conforma el desarrollo individual de sus miembros, implicando la totalidad de las dimensiones de su personalidad (internas y relacionales), tal como expone Branje (1999) en el modelo que sintetiza la tabla 6.1.

*Tabla 6.1. Dimensiones familiares implicadas en el desarrollo adolescente (Branje, 1999)*

DIMENSIONES	PERSONALIDAD	INTERACCIÓN	RELACIONES	GRUPOS
Intención	Agradable	Fedd-back metas	Aceptación-rechazo	Normas valores
Conductas	Extraversión	Regulación	Respeto-implicación	Dominancia
Pensamientos	Apertura	Intercambio información	Búsqueda-decepción	Ajuste
Afecto	Estabilidad	Intercambio afectos	Seguridad-hostilidad	Cohesión

Así como la dinámica interna del proceso de separación-individuación comprende todos los aspectos de la personalidad, el aspecto externo de la misma se realiza por medio del estilo de comunicación familiar, siendo éste el cauce que transvasa la determinación unilateral paterna, propia de los años de la infancia, a la autodeterminación vinculada, propia de la adultez.

En este cauce procesual, el fluido comunicativo puede chocar con algunos obstáculos que dificulten el proceso. Entre ellos se encuentran la peculiar mentalidad de padres e hijos (que interpretan de modo distinto la misma escena familiar), y los intereses de ambos, que ciertamente difieren.

La vivencia desigual que padres e hijos experimentan sobre la misma realidad familiar, deriva tanto del *efecto generación* (cambio en la sensibilidad vital, acción del *tiempo*), como de los *roles específicos* que padres e hijos desempeñan en el contexto familiar (efecto contextual o del espacio).

En cuanto a los intereses, Noller (1994), indica que mientras que los padres se ocupan en coordinar las normas e interacción familiares, los adolescentes se ven impulsados a su continua revisión, por lo que sus puntos de vista, aún refiriéndose a la misma familia, tenderán a ser opuestos.

Sin embargo, estas divergencias de mentalidad e intereses, no tienen por qué perjudicar la seguridad de la interacción emocional, la recíproca aceptación, ni la calidad de las relaciones, si se apoyan sobre un *estilo de comunicación* adecuado (Zani, 1993). Por el contrario suponen un aprendizaje reducido (“*stage*”) de la gran trama que alberga el gran escenario social, donde hay que convivir con diversidad de intereses y cosmovisiones.

Una *comunicación adecuada*, es capaz de equilibrar la distancia entre padres e hijos (*cohesión*), proporcionando a los adolescentes la seguridad necesaria para explorar y comprometerse en distintos ámbitos, capacitándolos para desarrollar su *autonomía y procesos de identidad*.

Además, una comunicación de calidad supone un modelo imitable de empatía, habilidad indispensable para la negociación y resolución de los conflictos (*adaptabilidad*).

Por tanto, la comunicación modula las características del funcionamiento familiar (cohesión y adaptabilidad), y explica la *paradoja de la acción educativa paterna*, es decir, que las mismas condiciones que promueven el sentido de autonomía en los adolescentes, son las que construyen un vínculo de proximidad y afecto entre padres e hijos (García, 1998)

La importancia del estilo de comunicación con el que padres e hijos resuelven sus discrepancias en la adolescencia, se desprende de algunos estudios longitudinales. Éstos, indican una gran persistencia entre las interacciones familiares adolescentes y las posteriores trayectorias evolutivas del desarrollo (Hauser, 1990).

Se puede hablar entonces de *la impronta* de las relaciones familiares en el adolescente, de un segundo momento *decisivo* para el estilo relacional del individuo, tal como se comentó al exponer la *teoría del apego*.

*El escenario del ciclo vital familiar con hijos adolescentes, se caracteriza por un reajuste en las relaciones. La gestión de las discrepancias que surgen ante la demanda de mayor autonomía por parte de los hijos, implica un reajuste de la distancia emocional en las relaciones padres/hijos. En esta escena, parece que los padres desempeñan el papel principal. Deben desarrollar un estilo de comunicación que permita, tanto el distanciamiento progresivo entre padres-hijos, gradualidad, como el aprendizaje del talante negociador. Éste, troquea el estilo relacional de los hijos ante futuras desavenencias, y se demuestra decisivo para el desarrollo psicosocial de los adolescentes y para el significado de su autonomía.*

En el siguiente apartado, se analizan las características de la educación paterna que potencian tal desarrollo.

## 6.1 ANÁLISIS UNIDIRECCIONAL DEL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN/SEPARACIÓN

En este apartado se analiza de modo unidireccional el proceso de separación/individuación, a través de la evolución de las investigaciones sobre la actuación paterna: Los *estilos educativos*.

En un primer momento, la clave del estilo educativo parental se situó en el modo de ejercer el *control*. A esta variable se le añadió la *responsividad*, definiendo por la combinación de ambas variables, cuatro estilos educativos: *Autoritario*, *negligente*, *permisivo* y *autoritativo*, siendo este último el *estilo ideal* para el desarrollo de los hijos, según (Steinberg, 1999). Este autor añadió una tercera dimensión, la *concesión de la autonomía a los adolescentes*, proponiendo un *modelo integrativo*, en el que distingue el *estilo* (clima relacional) de las *prácticas educativas*.

La importancia otorgada a la *educación paterna*, en el desarrollo de la personalidad de los hijos, se inició ya en el *Conductismo*. Watson (1928) adoptó una posición extrema, suscitando una gran polémica con sus afirmaciones sobre el condicionamiento clásico en la educación.

Esta línea evolucionó con la emergencia de *la actitud*, un constructo psicológico introducido por Allport (1973). La conducta paterna, evaluada a través de sus actitudes, condicionará el potencial desarrollo de los hijos.

Las aportaciones de Freud (1936) sobre el desarrollo de la *psicosexualidad* en los niños y sus posibles fijaciones, incrementaron la comprensión del papel desempeñado por los padres en el desarrollo de los hijos.

Levy (1943) estudió el *estilo sobreprotector*, abriendo paso a una serie de investigaciones que intentaban explicar el modo en que el ambiente familiar influye en los hijos (universidades de Iowa y Minesota).

Pero fue la confluencia de los estudios de Kurt Lewin (1939) sobre *estilos de liderazgo* (*autoritario*, *democrático* y *laissez-faire*) y el concepto de *atmósfera de grupo*, la que dio lugar a que se iniciaran dos líneas de investigación sobre los *estilos educativos paternos*, tal como se expone a continuación:

1. La primera línea investigadora encabezada por Alfred Baldwin (en Cairns, 1994), se dirigió a identificar *estilos parentales*, semejantes a los estilos de liderazgo que se manifiestan en el seno de los grupos.

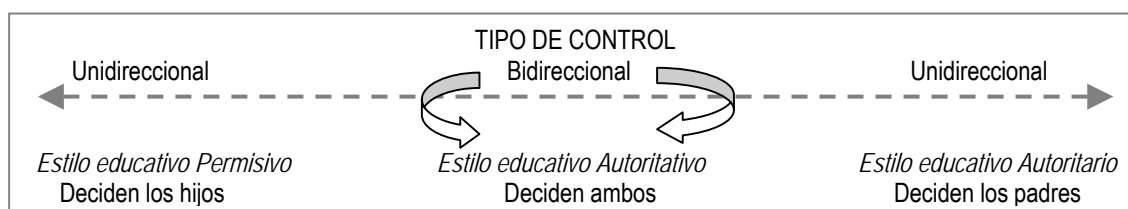
2. La segunda la dirigió Diana Baumrind (1991), quien a partir de su tesis doctoral "*La autoridad en los grupos de discusión*", inició el estudio de los *estilos parentales de socialización*.

Baumrind defendió la existencia del *estilo parental*, una entidad global que define y tipifica las interacciones de los padres con sus hijos. Pensó que se trataba de una característica o rasgo estable de personalidad, que se manifiesta en la dinámica familiar (Palacios, 2003).

Sintetizó un estilo alternativo a los *estilos de liderazgo* señalados por Lewin: *el autoritativo*, que se reunía los elementos positivos de los estilos *autoritario* y *democrático*. Este nuevo estilo se caracterizará por la reciprocidad jerárquica (tanto los padres como los hijos tienen derechos y responsabilidades), y por una actitud parental que compagina exigencia y responsividad (coherencia en el cumplimiento de las reglas y escucha de las necesidades de los hijos).

Para Baumrind el factor determinante del estilo educativo era el modo de ejercer el *control*. Su clasificación se puede representar mediante una dimensión en la que se sitúan los tres estilos propuestos, tal como muestra la figura 6.2.

Fig. 6.2. Definición de los Estilos educativos, según el tipo de control paterno (a partir de Baumrind, 1991)



La bidireccionalidad, el escuchar y tener en cuenta en la toma de decisiones a los hijos, impulsa a éstos a asumir las consecuencias de sus actos, fomentando su responsabilidad y autonomía. Esta reciprocidad, implica apertura en la *comunicación*.

El énfasis de Baumrind por el modo de ejercer el control, refleja la influencia de los estudios sobre *autoridad* que se llevaban a cabo en esa época. El modo de tomar las decisiones y la estructura de tal proceso, se apoyaban en la *teoría de los recursos*, la *teoría del poder marital* de Herbst (1953) y el concepto de *autoridad* de Wolfe (1959).

Herbst partió de la *teoría de campo* (Lewin, 1939), que explicaba la interacción familiar a través de dos dimensiones: la *actividad* (división del trabajo familiar) y la *decisión* (determinación del trabajo familiar y asignación de tareas).

Identificó los siguientes tipos de *poder marital*:

1. *Autocrática*: las decisiones son tomadas por un sólo cónyuge.
2. *Autonómica*: cada cónyuge toma independientemente sus propias decisiones.
3. *Sincrónica*: se da la cooperación entre los cónyuges en la toma de decisiones.

Wolfe (1959), también inspirado en la *teoría de campo*, definió *el poder* como el control de los recursos que se utilizan para la satisfacción de las necesidades. La *autoridad* es el poder legítimo derivado del rol y las normas del grupo. Sus aportaciones sirvieron de fundamento para el desarrollo de las dos teorías sobre las que ha gravitado el estudio del *poder familiar*: la *teoría del recurso* y la *teoría ideológica*.

La *teoría del Recurso* es una variación de la *Teoría del Intercambio*, y postula que el *control* ejercido sobre la toma de decisiones, la detenta el cónyuge que más contribuye a la obtención de los recursos necesarios para el sostenimiento económico de la familia. Con esta postura, se intenta explicar la evolución de los matrimonios desde los patriarcales a los modernos o igualitarios. Constituyó una alternativa a la *teoría ideológica*, para la que las ideas culturalmente dominantes determinan quién toma las decisiones en el matrimonio.

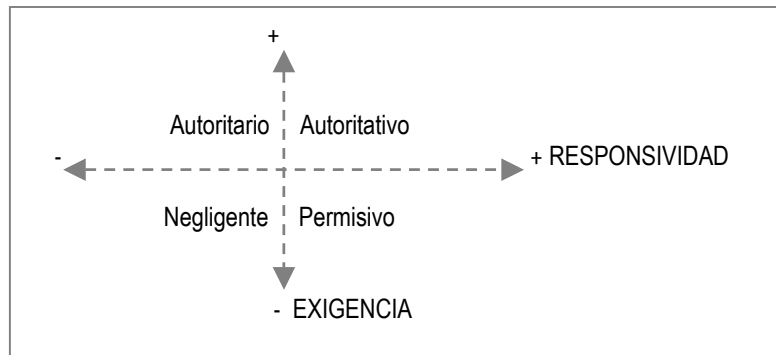
Cromwel y Olson (1975) distinguieron tres instancias en la estructura del poder familiar:

1. *Bases*: ingresos, educación, estatus ocupacional, atributos personales.
2. *Procesos*: intercambio de información, persuasión, consideración de otras alternativas, negociación.
3. *Resultados*: qué miembro de la familia toma la decisión final.

Todos estos estudios detallaban el proceso de la toma de decisiones familiar, resaltando el aspecto social (mentalidad o ideología), económico (fuente de recursos) o procesual (estructura de la toma de decisiones). Sin embargo, no determinaban las condiciones para que ésta mejorase el ajuste entre los miembros de la familia, o el desarrollo de la autonomía de los hijos.

Baumrind (1991) sin embargo, atendió a este aspecto, delimitando los factores que promueven su desarrollo. Completando su modelo, Maccoby y Martin (1983) cruzaron la variable *control* con *responsividad*, obteniendo cuatro *estilos educativos parentales*, según muestra la figura 6.3.

Fig. 6.3. Configuración de los Estilos educativos paternos (a partir de Maccoby y Martin, 1983)



El traspaso del *control* ejercido por parte de los padres (control-externo) al ejercido por ellos mismos (auto-control), es un requisito para la evolución desde la moral heterónoma (criterio ajeno) a la autónoma (criterio propio); por tanto se puede considerar un factor básico en el desarrollo de la autonomía.

Pero además, hace falta que los hijos perciban esa intención en los padres, es decir que éstos actúen con responsividad: una actitud de afecto y aceptación con la que los padres acogen las necesidades de sus hijos, facilitando el paso de la *autoridad* externa (normas parentales) a la interna (normas personales), a medida que éstos crecen.

La capacidad de amoldarse a las necesidades personales de cada hijo, de manera que éstos se sientan escuchados y acogidos, completa la definición del estilo educativo.

Estas dos características de la acción educativa paterna, control y responsividad, expresan el doble objetivo de mantener la estructura familiar (autoridad, normas) y adaptarse a las necesidades de los hijos (afecto, comunicación). Son comparables a forjar las relaciones (cohesión familiar), y adaptarse las nuevas situaciones (flexibilidad), variables que conforman el *modelo circunplejo* de Olson (1986), que se expone al desarrollar el *funcionamiento familiar* en el siguiente apartado.

*Las características* que definen cada *estilo educativo* con relación al desarrollo de la autonomía en los hijos, son las siguientes:

- *Los padres autoritarios* son aquellos que acentúan la obediencia, el respeto a la autoridad y el orden. No son propensos a pedir opinión a sus hijos, por el contrario exigen el cumplimiento de las normas familiares sin dar demasiadas explicaciones, bloqueando el ejercicio de la autonomía en los adolescentes y la confianza en su propia capacidad (Baumrind, 1991).

- *Los padres autoritativos* se caracterizan por mantener un equilibrio entre control y aceptación. Establecen reglas y dirigen la conducta de sus hijos, a la vez que les prestan apoyo y son afectuosos con ellos. Estimulan la comunicación bidireccional y la consideración de ambos puntos de vista (padres e hijos) en las decisiones, proporcionando a los adolescentes la oportunidad de ejercitarse en ellas (Baumrind, 1991; Dornbusch, 1997).
- *Los padres permisivos* se distinguen por actuar con poco control y mucha aceptación. Son tolerantes y afectuosos, ejercen poca autoridad y apenas plantean exigencias. Este modo de actuar no estimula la madurez de sus hijos, ya que les priva del esfuerzo que necesitan para su desarrollo. La falta de límites, introduce ambigüedad en la formación del propio criterio en los hijos, llenando de inseguridad su definición y autonomía.
- *Los padres negligentes* puntúan bajo tanto en control como en aceptación: ni controlan la conducta de sus hijos ni apoyan sus intereses. Mientras que los padres permisivos están comprometidos con sus hijos, los negligentes sólo se preocupan de sus propios asuntos y no atienden a sus responsabilidades familiares (Baumrind, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1993; Maccoby y Martin, 1983). Este estilo entorpece el desarrollo evolutivo de los hijos en todas sus dimensiones.

Baumrind (1991), constató en sus investigaciones menor incidencia de problemas emocionales y de abuso de drogas en los hijos de familias *autoritativas*. Los adolescentes de familias *permisivas*, con padres receptivos pero no exigentes puntuaban más en individualización, al igual que los anteriores, pero presentaban tendencia a consumir drogas. En las familias *autoritarias* y *negligentes* los hijos estaban menos individualizados y tenían más problemas de conducta y emocionales.

Se observa que la ausencia de *límites* potencia el desarrollo de *dependencias* en los hijos (nuevamente la paradoja de la autonomía), mientras que la falta de *afecto*, dificulta el que los hijos se entiendan a sí mismos (definan su *identidad*).

Eccles (1997) observó, que el aceptar a los hijos y animarles a que sean independientes, ejerciendo un control razonado sobre su conducta (monitorización), correlacionaba con mejores calificaciones escolares y ajuste personal.

El fomento de la independencia en un clima de vinculación afectiva, sitúa a los hijos en su realidad existencial, potenciando una autonomía positiva. De esta manera, el fomento de la autonomía en los hijos por parte de los padres refuerza su vinculación con ellos. Se revela igual de perniciosa la excesiva dependencia (generadora de inseguridad) como la autonomía prematura (predictora de desajuste).

También Steinberg (1999), examinó en una muestra de 11.669 adolescentes los efectos de los *estilos educativos*, indicando que la supervisión parental y el aliento a la toma de decisiones personal de los hijos, producían un aumento de su autoestima y rendimiento académico y disminuían el consumo de drogas. La dirección de los efectos se mantenía independientemente de los *contextos ecológicos*, definidos estos últimos a partir de etnias, estatus socioeconómico y estructura familiar (Steinberg, 1999).

Por tanto, se puede concluir que esta característica potenciadora de la actuación paterna, no tiene un carácter *encapsulado*, sino que forma parte de la estructura básica del esquema evolutivo adolescente (en el sentido eriksoniano). En cada contexto este proceso acentuará unos aspectos u otros, pero invariablemente se llevara a cabo.

Una síntesis de la relación entre las características evolutivas de los hijos adolescentes y los estilos educativos paternos, la ofrece Palacios (2003), tal como recoge la tabla 6.2.

Tabla 6.2. *Relación entre Estilos educativos paternos y competencia de los hijos adolescentes (a partir de Palacios, 2003)*

AUTORITARIO	AUTORITATIVO	NEGLIGENTE	PERMISIVO
Escasas habilidades sociales	Buenas habilidades sociales, empatía y conducta prosocial	Escasas habilidades sociales	Buenas habilidades sociales (con el grupo de iguales)
Obediencia y conformidad	Autonomía y responsabilidad		
Planificación impuesta externamente	Buena planificación futuro y capacidad de autodirección	Nula planificación y trabajo	Nula Planificación y trabajo
Moral heterónoma	Moral autónoma	Problemas de conducta	Abuso de drogas
Baja autoestima	Alta autoestima	Baja autoestima	Alta autoestima (proveniente del apoyo los iguales)
Trabajo con recompensa a corto plazo	Trabajo con recompensa a largo plazo	Estrés Psicológico	Problemas de salud



Se destaca en negrita las referencias a la autonomía adolescente, pudiéndose observar, que los hijos de *padres autoritativos* en comparación con los demás, son más asertivos, socialmente responsables y autónomos.

En este sentido se puede afirmar con Steinberg (1986), que el *estilo educativo autoritativo*, es el más adecuado para potenciar el ajuste de los hijos y su desarrollo psicosocial.

En las investigaciones sobre la acción educativa paterna, habitualmente, se ha empleado esta cuádruple clasificación, aunque en ocasiones se han empleado otras categorías.

Por ejemplo Caspi y Elder (1988), en una muestra de 7400 adolescentes identificaron 7 técnicas de crianza: *autocrática, autoritaria, democrática, igualitaria, permisiva, laissez-faire e indiferente*, indicando que la *práctica democrática* potencia en mayor medida el desarrollo de la autoestima, la confianza en sí mismo y el *proceso de individualización* del adolescente.

El análisis de esta práctica educativa revela que está integrada por factores similares al estilo educativo autoritativo: control, aceptación y apertura en la comunicación.

Las características expuestas sobre los estilos educativos, permiten concluir el estilo de comunicación establecido entre padres e hijos, adquiere un carácter configurador del significado de la *autonomía* adolescente.

Los padres que explican las razones de su conducta y las expectativas que tienen sobre el comportamiento de sus hijos, correlacionan con una autonomía adecuada en éstos. Al tiempo que la falta de explicaciones, mina la confianza de los adolescentes en su capacidad para tomar decisiones y amortigua su deseo de independencia.

Además del “guión” (las variables configuradoras del estilo educativo) se atendió al “clima escénico” (Steinberg, 1993), proponiendo un *modelo integrativo* de la acción educativa, que atiende tanto a las características globales (*estilo educativo*) como a los comportamientos concretos (*prácticas educativas*).

*“El estilo educativo es una constelación de actitudes hacia el hijo/a, que crean el clima emocional, en el que se expresan las conductas de los padres (Steinberg 1993, p.488)”*

Desaconseja las *simplificaciones* (por ejemplo, que un etilo educativo determinado sea “*el mejor*”) y *generalizaciones* (en todos los casos), así como la consideración mecánica y lineal de los *estilos de socialización*.

Sugiere *amoldarse a la realidad*, atendiendo al *contexto* cultural e histórico, los cambios sociales y valores predominantes, la realidad de cada familia y las características de cada uno de sus miembros, así como el momento evolutivo en el que se encuentre el adolescente (Darling, 2000)

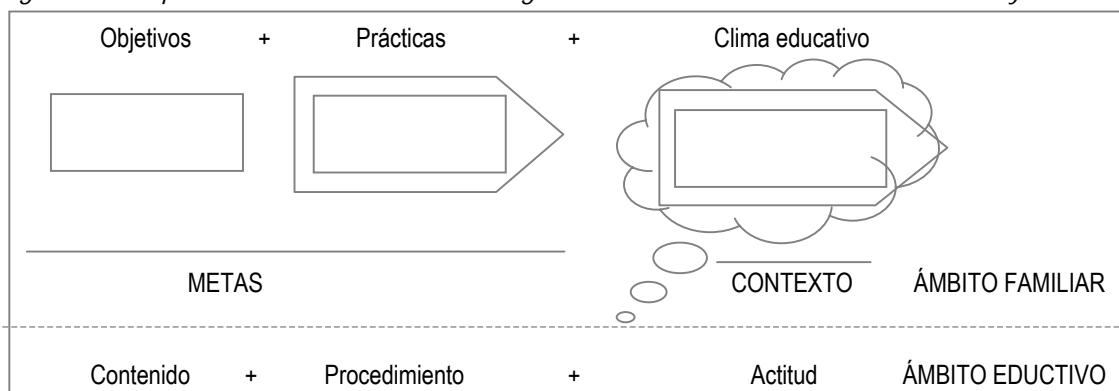
De esta manera, propone que no existen estilos educativos *mejores*, sino más *adecuados*, y diferencia entre *estilo* y *práctica* educativa. La conclusión educativa es promover una *actitud de carácter general*, más que un conjunto de comportamientos específicos (Fuhrman y Holmbeck, 1995), distinguiendo así las *prácticas* educativas, de las *características globales* de los educadores.

Esto implica la posibilidad de aplicar los Estilos educativos de socialización a otros ámbitos. Por ejemplo, el modelo de *Steinberg (1993)* parece paralelo al propuesto en la *LOGSE* sobre el proceso de *enseñanza-aprendizaje*:

Steinberg, habla de los *objetivos* que los padres pretenden lograr (en el modelo *LOGSE contenidos*), de las *prácticas* educativas (*procedimientos*), y el estilo o *clima* emocional (las *actitudes*).

Indica que en una actuación eficaz tienen tanta importancia las metas educativas parentales (*objetivos*), como el contexto en el que se pretenden transmitir (las *prácticas* y el *clima* emocional). La comparación entre las variables relevantes de los dos ámbitos de aplicación de los estilos educativos, se aprecia en la figura 6.4.

Fig. 6.4. Comparación entre los factores integrantes de los *Estilos educativos familiar y docente*.



El último eslabón de los factores integradores de los *Estilos educativos*, la añadió Steinberg (1999) tras una investigación con 8.700 adolescentes.

Encontró que los problemas de conducta en los hijos correlacionaban con el *control* parental inadecuado, mientras que el desarrollo psicosocial y el distrés interno estaban relacionados con la *aceptación* y la *concesión de autonomía*.

Concluyó que eran *tres las dimensiones* relevantes en los *estilos de socialización: aceptación, control y concesión de autonomía psicológica*.

También Kerr (1999) aconseja matizar el concepto de *supervisión parental*, ya que correlaciona con el ajuste adolescente sólo cuando los hijos sienten que *empiezan a controlar*, es decir, cuando se verifica la concesión de autonomía psicológica.

Ante la universalidad de los factores integrantes de la acción educativa optimizadora del desarrollo psicosocial adolescente, Steinberg (2002), anima a formar a los educadores sobre las características de los mismos (cálida aceptación, firmeza en las relaciones y fomento de la autonomía), subrayando el equilibrio entre ellas. Tan equivocado resultaría adoptar un estilo excesivamente *exigente*, como *potenciar* “en falso” la alabanza personal para reforzar su autoestima (que puede derivar en un ingenuo narcisismo igualmente inmaduro), o sobreproteger a los adolescentes cercenando su autonomía.

Las aportaciones de Lewin (1939), además de impulsar la investigación sobre estilos educativos paternos expuesta, contribuyeron al entendimiento de la persona y el entorno como una *constelación de variables interdependientes*, cuya totalidad constituye un campo. Para apreciar el contexto familiar en toda su riqueza conviene ampliar la unidad de análisis y conocer las perspectivas de sus miembros, examinando el *funcionamiento familiar*, tal como se expone en el siguiente apartado.

## 6.2 ANÁLISIS SISTÉMICO DEL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN/SEPARACIÓN

A diferencia de los estilos educativos paternos, los modelos de funcionamiento familiar recogen la complejidad de las relaciones familiares, al tener en cuenta las contribuciones de padres e hijos, y sus respectivas cosmovisiones. En este apartado se exponen los modelos más representativos, y una síntesis de los factores considerados por los mismos, que analiza la relación que se establece entre ellos, para relacionarlos finalmente con el desarrollo de la autonomía adolescente.

Entre los modelos que describen el *Funcionamiento familiar*, destacan los propuestos por Van der Veen, Olson, Bloom, Beavers, y McCubbin. A continuación se exponen brevemente los elementos que, a juicio de estos autores, determinan el funcionamiento familiar.

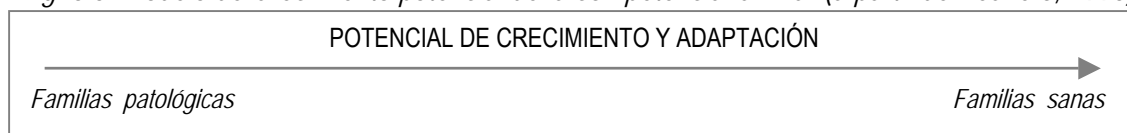
1. *El primer equipo de investigación, Van der Veen y Novak (1971)*, se propuso filtrar, mediante análisis factorial, el número de componentes que hasta entonces se había considerado relevante en la configuración de la dinámica familiar. Obtuvieron de esta manera ocho conceptos, entre los que depuraron dos factores de segundo orden: *Integración familiar y estrategias de afrontamiento adaptativas*.
2. *Olson, Russell y Sprenkle (1986)*, a través de una extensa revisión, identificaron cincuenta descriptores de la interacción familiar. Al examinar los usos que se había asignado a esos términos, llegaron a la conclusión de que, prácticamente todos ellos, estaban vinculados bien a la *cohesión*, bien a la *adaptación* familiar.
3. *Bloom (1985)*, a pesar de que las variables encontradas por Olson se pueden considerar equiparables a los factores de segundo orden encontrados por el grupo de investigación de Van der Veen, después de compararlos, concluyó que no eran conceptos equivalentes.

A través de la depuración de los ítems de las escalas empleadas por los dos equipos anteriores, para evaluar el funcionamiento familiar, obtuvo 15 factores, sintetizando finalmente tres dimensiones de segundo orden:

- *Relación*: Incluía los conceptos de cohesión, expresividad, conflicto, sociabilidad, idealización y separación (dimensión afectiva).
- *Crecimiento personal*: Comprendía los valores familiares intelectual/cultural, activo, recreacional y religioso (dimensión cognitiva).
- *Mantenimiento del sistema*: Abarcaba los estilos de autoridad democrático, "laissez-faire" y autoritario, el locus de control, el tipo de compromiso y la organización (dimensión conductual).

4 *Beavers (1995)*, desde la perspectiva sistémica, elaboró el *modelo de crecimiento potencial*, tal como muestra la figura 6.5. Entendió la competencia de las interacciones familiares como una dimensión continua y progresiva que varía desde las relaciones *patológicas* a las *sanas*, asumiendo la existencia de un potencial de crecimiento y adaptación en todas las familias.

Fig. 6.5 Modelo de Crecimiento potencial de la competencia familiar (a partir de Beavers, 1995).



Para valorar su funcionalidad utilizó cinco *indicadores* tal como muestra la tabla 6.3:

Tabla 6.3 Indicadores del funcionamiento familiar óptimo (Beavers, 1995)

- |    |                                                    |
|----|----------------------------------------------------|
| 1. | Satisfacción subjetiva                             |
| 2. | Posesión de recursos                               |
| 3. | Reducción de estrés                                |
| 4. | Desempeño de las funciones familiares básicas      |
| 5. | Desarrollo personal íntegro de todos sus miembros. |

Su metodología de investigación, se basó en la grabación de la comunicación familiar durante diez minutos, en los que los miembros de la familia discutían sobre la pregunta: "¿Qué te gustaría cambiar en tu familia?"

Supuso que los resultados de esa breve grabación, reflejarían el *estilo habitual* de la relación familiar.

Pudo observar cómo las familias más competentes modificaban el estilo de funcionamiento a tenor de los cambios, mientras que las familias patológicas solían presentar un patrón de respuesta *rígido*. Del análisis de las filmaciones obtenidas, derivaron las escalas: *Apoyo y sustento*, *Liderazgo eficaz*, *Límites generacionales*, *Facilitación de la autonomía de los hijos*, *Comunicación eficaz* y *Resolución de conflictos*.

Destaca en este autor, la consideración del estilo de comunicación familiar, como una síntesis de su funcionamiento familiar.

Se pueden clasificar las variables propuestas en los cuatro modelos anteriores, según su pertenencia a la dimensión afectiva o conductual, y relacionarlos a su vez con los aspectos de la autonomía adolescentes analizados en el trabajo presente, tal como muestra la tabla 6.4.

Tabla 6.4. Comparación entre las dimensiones configuradoras de la autonomía y del Funcionamiento familiar

MODELOS	DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN CONATIVA
Van der Veen	Integración	Estilo de Afrontamiento
Olson	Cohesión	Adaptabilidad
Blomm	Relación	Mantenimiento
Beavers	Apoyo	Límites, autonomía
AUTONOMÍA	Emocional	Conductual

5 McCubbin (1983), desarrolló a partir del modelo de Olson las tipologías de funcionamiento familiar en respuesta al estrés y dirigidas a ámbitos específicos tal como muestra la tabla 6.5.

Definió el *funcionamiento familiar*, como el conjunto de atributos a través de los que la familia evalúa y opera sobre la realidad, permitiendo prever cierta constancia en sus reacciones.

Tabla 6.5. Modelos de tipologías familiares (Mc Cubbin, 1983) y frecuencia en la etapa adolescente

MODELO	DIMENSIONES	%	Etapa adolescente	%	Etapa adolescente
I. REGENERATIVAS	Fortaleza	Coherencia	10 Duraderas	35	Regenerativas
			35 Vulnerables	18	Seguras
II. VERSÁTILES	Adaptación	Cohesión	30 Flexibles	25	Versátiles
			35 Frágiles	13	Cohesivas
III. RÍTMICAS	Valoración rutinas	Rutinas y t. en F <sup>a</sup>	7 Estructuradas	26	Rítmicas
			50 Desestructuradas	15	Intencionales
IV. TRADICIONALISTAS	Tradiciones F <sup>a</sup>	Celebraciones F <sup>a</sup>	25 Celebrantes	18	Ritualistas
			24 Situacionales	28	Tradicionalistas

Se ha destacado en negrita en la tabla el porcentaje más elevado en la adolescencia de cada tipología. Esas cifras contribuyen a la consideración de la etapa adolescente como un periodo de estrés, que se manifiesta tanto en el estilo de afrontamiento de los problemas (tipología I y II), como en la coordinada espacio-temporal (tipologías III y IV). A continuación se exponen los cuatro modelos.

Se aprecia que el modelo de *familias versátiles*, se estructura en torno a las mismas dimensiones que el *modelo Circumplejo* (Olson, 1986).

I MODELO DE FAMILIAS REGENERATIVAS: Combinando dos niveles (alto y bajo) de las dimensiones *coherencia* y *fortaleza*, identifica cuatro tipos de sistemas familiares.

Variables definitorias:

- *Coherencia*: se manifiesta en el afrontamiento de los problemas familiares. Ante la tensión, la coherencia familiar permite reaccionar con aceptación, lealtad, credibilidad, confianza, respeto y valores compartidos.

- *Fortaleza*: es la persistencia de la familia, que se traduce en por un sentimiento interno de control, sentido de la vida, compromiso en actividades y apertura para explorar nuevas experiencias aprendiendo de ellas.

Tipología resultante:

1. *Familias Vulnerables* (baja coherencia y fortaleza): En general no se sienten apreciadas y se muestran sin propósito ni sentido de la vida claro. Perciben poco control sobre lo que les sucede, que atribuyen al azar, y se culpan por los errores cometidos. Suelen ser conformistas, tienden a hacer siempre lo mismo y no les gustan las experiencias nuevas y excitantes. Ante *situaciones estresantes* reaccionan con agitación, falta de respeto mutuo y culpabilización. Les falta comprensión, lealtad, afecto y aceptación.
2. *Familias Seguras* (baja coherencia y alta fortaleza): Son capaces de organizarse para resolver un problema o alcanzar una meta, valoran el propio esfuerzo y sienten que la vida tiene sentido. Consideran que pueden influir sobre su vida y no se sienten meras víctimas de las circunstancias. Son activas y les gusta las nuevas experiencias, pero *ante las dificultades* no suelen apoyarse, son menos cuidadosas leales y tolerantes, es decir reaccionan igual que las *vulnerables*, pero con mayor confianza en sus propios recursos.
3. *Familias Duraderas* (baja fortaleza y alta coherencia): Al igual que las *vulnerables* no se sienten apreciadas, no tienen un sentido claro de la vida y son poco activas, piensan que no pueden influir en lo que les sucede. *Ante las dificultades* poseen pocos recursos internos pero compensan esta deficiencia con la confianza, el respeto y el mantenimiento de la estabilidad emocional. Esto les hace mantener la esperanza, aceptar las dificultades, y unir fuerzas para resolver los problemas.
4. *Familias Regenerativas* (alta fortaleza y coherencia) Están seguras de su capacidad tanto para desarrollar sus planes como para que se les reconozcan sus esfuerzos. Encuentran sentido a la vida, son activas y perciben control sobre las circunstancias. *Ante los problemas* son leales y tolerantes, cultivan la confianza y el respeto y mantienen la calma y estabilidad emocional. Aceptan las dificultades y trabajan unidos para resolverlas.

## II MODELO DE FAMILIAS VERSÁTILES

Basado en *modelo Circumplejo* de Olson, combinan dos niveles (bajo y alto) de las dimensiones *cohesión* y *adaptación*, resultando cuatro sistemas familiares.

Variables definitorias:

- *Cohesión*: es la vinculación emocional entre los miembros de la familia y el grado de autonomía personal que un sujeto experimenta dentro del sistema.
- *Adaptación*: se refiere a la habilidad del sistema familiar para modificar su estructura de poder, la relación entre roles y reglas de interacción, según los contextos y situaciones derivadas del desarrollo.

Tipología resultante:

1. *Familias Frágiles* (baja cohesión y adaptación): Prefieren confiar en personas ajenas a la familia. Tienen dificultad en realizar actividades de modo conjunto y se sienten estimulados a ir "cada uno por su lado". Se perciben con un estilo de comunicación cerrado, y resistente al compromiso mutuo. En las decisiones importantes evaden la responsabilidad y no se implican.
2. *Familias Cohesivas* (baja adaptación y alta cohesión): Poseen un gran sentido de unidad interna, sus miembros cuentan con la comprensión y el apoyo mutuo. Se sienten cercanos. Sin embargo, la forma de afrontar *las tensiones* es la resistencia al cambio: reaccionan con poca flexibilidad y capacidad de compromiso, y son incapaces de implicar a todos los miembros en las decisiones importantes.
3. *Familias Flexibles* (baja cohesión y alta adaptabilidad): Su mejor característica es la capacidad de adaptación a los cambios. Son capaces de expresar lo que desean, participar en las decisiones importantes, formular y desarrollar hábitos de funcionamiento familiar; asumir compromisos, turnarse en la responsabilidad y probar nuevas formas de afrontar las dificultades. Sin embargo, tienen escasa cercanía emocional, prefieren personas externas a la familia en las que confiar, tienen dificultad para realizar cosas juntos, y suelen ir "cada uno por su lado".
4. *Familias Versátiles* (alta cohesión y adaptabilidad): Son capaces de manifestar lo que desean, formular reglas familiares y asumir compromisos. Se reparten las responsabilidades, están unidas y prueban nuevos modos de afrontar las dificultades. Sus miembros se sienten cercanos, disfrutan compartiendo y no tienen dificultades para decidir como grupo, se saben comprendidos y apoyados.



### III MODELO DE FAMILIAS RÍTMICAS

Los cuatro tipos familiares se consiguen asignando dos niveles (bajo y alto) a las siguientes dimensiones:

- *Rutinas y tiempo en familia*: prácticas que una familia elige con el fin de establecer un patrón de funcionamiento predecible.
  - *Valoración de las rutinas y tiempo en familia*: es el significado e importancia que las familias le conceden a tales comportamientos.
1. *Familias Desestructuradas* (bajas en las dos dimensiones): Conceden escaso valor a las rutinas familiares. Comparten poco tiempo y actividades y no suelen implicarse en actividades conjuntas.
  2. *Familias Intencionales* (bajo nivel en rutinas y alto en valoración): Dedicar poco tiempo a las rutinas, aunque las valoran, pero tienen resistencias o dificultades para realizarlas con regularidad.
  3. *Familias Estructuradas* (alto nivel en rutinas y bajo en valoración): Ponen mucho énfasis en las rutinas, aunque valoran poco tales prácticas. Su actividad para promover la unidad familiar la consideran una obligación.
  4. *Familias Rítmicas* (alto nivel en las dos dimensiones): Promueven el desarrollo de actividades predecibles, implicándose con esfuerzo para facilitar la unidad. Les agrada la predictibilidad familiar.

### IV MODELO DE FAMILIAS TRADICIONALISTAS

Se obtienen asignando dos niveles (bajo y alto) a las dimensiones siguientes:

- *Tradiciones Familiares*: son las prácticas que las familias adoptan para mantener sus principios y transmitirlos a la siguiente generación; por ejemplo la decoración navideña, experiencias y reglas especiales en ceremonias religiosas como bautizos, comuniones, etc.
  - *Celebraciones Familiares*: son los comportamientos que la familia elige para destacar situaciones y circunstancias que juzga especiales.
1. *Familias Situacionales* (bajo nivel en celebraciones y tradiciones): Desarrollan un amplio rango de rutinas y actividades porque conceden poca importancia a las tradiciones.
  2. *Familias Tradicionalistas* (bajas en celebraciones y altas en tradiciones): A pesar de que celebran pocos eventos, dan gran importancia a su transmisión de una generación a otra.
  3. *Familias Celebrantes* (altas en celebraciones y bajas en tradiciones): Sus vidas parecen jalonadas por el especial reconocimiento dado a ciertos eventos y circunstancias.
  4. *Familias Ritualistas* (altas en celebraciones y tradiciones): Enfatizan ambas prácticas y les merecen un gran reconocimiento.

Estas tipologías familiares, están orientadas a determinar las dimensiones que hacen a las familias capaces de *afrentar situaciones adversas*, como pueden ser momentos de transición, un momento económico inestable o la acumulación de sucesos vitales, tanto internos como externos a la familia.

Se ha subrayado las tipologías que presentan nivel alto en las dos dimensiones configuradoras (relación lineal entre las variables). Este tipo de familias, es el que afronta las situaciones problemáticas y estresantes con mayor éxito. El interés de exponerlas en este estudio, radica por un lado, en que el periodo adolescente se suele considerar una etapa de estrés familiar, y por otro en que la relación que se establece las dimensiones es lineal (al igual que el modelo EFA, y en contra del modelo Circumplejo, que se exponen en el siguiente apartado).

Con las aportaciones de estos modelos, se puede elaborar un “perfil del tipo” de funcionamiento reductor de la vulnerabilidad familiar ante el estrés.

Este *estilo protector*, dependería de la interacción de las variables presentadas en la tabla 6.6.

Tabla 6.6. Modelo de análisis de la competencia familiar en el afrontamiento del estrés

FACTORES ASOCIADOS CON LA VULNERABILIDAD FAMILIAR A LOS CAMBIOS		
ACUMULACIÓN DE TENSIONES	VALORES	ESTILO DE AFRONTAMIENTO
	1. Esfuerzo personal	1. Búsqueda de apoyo social
	2. Valores morales	2. Redefinición del problema
TIPO DE RELACIONES:	RECURSOS DE LA FAMILIA	FUENTES DE APOYO
1. Tipo de familia	1. Nivel académico de los padres	
2. Número de miembros	2. Ocupación de los padres	
3. Etapa del ciclo vital	3. Ingresos, bienes y servicios	
4. Jerarquía y límites		
5. Cohesión familiar, participación		
6. Comunicación Padres-Hijos		
7. Comunicación conyugal		
8. Rutinas familiares		
INDICADORES DE ADAPTABILIDAD O CRISIS		
	SATISFACCIÓN	
	1. Satisfacción con la vida	
	2. Rendimiento académico y laboral	
	PROBLEMAS DE SALUD	
	Síntomas y problemas	

Aunque todos estos factores varían con relación a la etapa del *ciclo vital familiar*, en general se ha encontrado que las familias más vulnerables al estrés se caracterizan por presentar:

1. Escasa flexibilidad (adaptación)
2. Sus miembros no suelen apoyarse en la familia (cohesión)
3. Realizan pocas actividades juntos (espacios de encuentro)
4. Predomina un estilo relacional cerrado (comunicación).

Estos elementos se contemplan en el modelo de Olson (1986). Ese es uno de los motivos por los que se ha escogido para la parte empírica del estudio actual.

Otro motivo ha sido que el *modelo Circumplejo*, a través de la escala FACES-III-R, permite comparar los resultados obtenidos por varios miembros de una misma familia. Las ventajas de hacerlo se traducen en poder interpretar los *patrones de covariación y de discrepancia* (Barber, 1987; Lavee, McCubbin y Olson, 1987), enriqueciendo la evaluación familiar y la comprensión de su dinámica.

En el siguiente apartado, se describen brevemente las dimensiones que configuran el funcionamiento familiar.



### 6.3 COHESIÓN, ADAPTABILIDAD Y COMUNICACIÓN FAMILIAR

En este apartado se desarrolla la relevancia asignada por diversos autores a las variables configuradoras del *modelo Circumplejo* de Olson (1986): *Cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar* y la evolución del entendimiento de las mismas.

Se considera la *cohesión familiar* como una dimensión axiológica que permite categorizar a las familias, y actúa como *factor protector* de su estabilidad. Refleja el equilibrio entre las tendencias centrífugas y centrípetas que experimenta el *sistema familiar* y se puede utilizar como un recurso en las terapias de grupo.

Determina asimismo la calidad de las relaciones y estilos de ocio de sus *miembros*, a la par que se ve afectada por la paradoja del distanciamiento individualista y la vinculación tradicional que caracteriza a la *sociedad* actual.

Se considerara un referente de la complementariedad y respeto entre los *cónyuges*, y un requisito para su individuación, contribuyendo a la definición de la identidad de cada miembro y a su percepción del funcionamiento familiar. Refleja por tanto "*lo que la familia es*".

Se desarrolla también la trayectoria de la *adaptabilidad* familiar y el entendimiento progresivo de su función: Se considera un *recurso de afrontamiento* ante los cambios, especialmente necesario en las transiciones que se resuelven en crisis. Optimiza los mecanismos de retroalimentación del *sistema familiar*, evitando la excesiva rigidez y laxitud. Su carencia se suple con argucias (*cabeza de turco*) y su necesidad proviene en parte de las características *contextuales*, que cambian a un ritmo incesante. Se considera que es un rasgo tanto individual -de los miembros-, como sistémico -de la familia-. Ayuda a comprender "*lo que la familia hace*".

Por último, se expone la incidencia de la *comunicación* en el desarrollo psicosocial de los hijos: en su autoestima, y procesos de identidad. Aunque sus características se van definiendo antes de llegar a la adolescencia, se analizan las diferencias en esta etapa advirtiendo que, en el proceso de separación/individuación sobre el que se apoya la autonomía, las relaciones de los adolescentes, pueden adquirir un carácter más individualizado con su padre o su madre. El perfil de comunicación padres/adolescentes, varía en función del edad y sexo de estos últimos. Es una dimensión del funcionamiento familiar que modula las dos variables anteriores.

### 6.3.1 COHESIÓN FAMILIAR

La cohesión familiar ha sido un concepto ampliamente utilizado por psiquiatras, terapeutas familiares, sociólogos, dinamizadores de grupo, psicólogos sociales y antropólogos. A continuación se expone la incidencia de la misma, desde un punto de vista contextual, grupal, familiar, conyugal y personal, utilizando un enfoque macro, meso, micro y onto-sistémico.

#### *Punto de vista contextual*

Desde el campo de la Antropología y la Psicología social, se destaca la paradoja de la *cultura occidental* por la que, al tiempo que se estimula el individualismo, se espera la unión o cohesión familiar, derivando en una *ambigüedad* para las relaciones y la definición de la identidad (autonomía) adolescente.

#### *Perspectiva grupal*

En *Dinámica de grupos*, la dimensión *cohesión* se presenta como una variable decisiva. Se habla por ejemplo de la *atracción* de los miembros hacia el grupo (Festinger, Schachter y Black, 1950; Fiedler y Neuwese, 1965; Thibaut y Kelly, 1967). Es tal la relevancia que se le otorga, que la *cohesión interpersonal* se considera un predictor de éxito en el resultado de las terapias (Yalom, 1970).

#### *Enfoque familiar*

Bowen (1960), habla de un conglomerado de unidad emocional, la *unión pegada*, que origina *familias indiferenciadas*. En el extremo opuesto el *divorcio emocional*, produce en las relaciones una distancia afectiva exagerada.

La *teoría del rango medio* de la conducta familiar, cifra la dinámica de las relaciones adaptativas en una proporción adecuada entre *conexión* y *separación*. Este *equilibrio* en la interacción disminuye las tensiones familiares.

Kantor y Lehr (1975), señalaron la necesidad de establecer *límites* adecuados en las relaciones. Instaurar límites es un mecanismo por el que las familias establecen y mantienen su territorio en la comunidad a la que pertenecen, regulando las personas, objetos, eventos e ideas: "el *tráfico*" que entra y sale del sistema familiar.

Minuchin (1974), observa que, en las *familias* altamente cohesionadas, prevalecen los intercambios relacionales *en grupo*, a las relaciones diádicas.

En este tipo de familias, con frecuencia se llega al *enredo emocional*, una ausencia de diferenciación que provoca un sistema familiar nuclear. En el extremo disfuncional opuesto se produce el *desprendimiento*, en el que los límites individuales son rígidos y no se atisba la lealtad familiar.

Reiss (1971), sitúa el *consenso* sensitivo en un extremo de la percepción familiar: los miembros de la familia perciben el ambiente caótico y confuso, teniendo que unirse para protegerlo. En el otro polo, coloca la *distancia emocional*, en la que los componentes de la familia interactúan para preservar su propia realidad interna y externa. En la postura intermedia, el *ambiente sensitivo*, cada componente de la familia percibe el contexto susceptible de ser entendido y controlado.

Stierling (1974), propone que, el equilibrio entre las tendencias centrífugas y centrípetas que actúan en la *red familiar*, garantiza la interacción funcional. Estas fuerzas contrapuestas, en sí mismas no dañan la personalidad de los miembros, mientras no adquieran tal violencia que se anulen unas a otras. Cuando se intensifican las *fuerzas centrífugas* expulsan fuera de la familia a los miembros. Las *fuerzas centrípetas* son presiones que cohesionan el sistema familiar; al polarizarse producen una excesiva *unión* anuladora de la individualidad.

En el desarrollo de su *tipología de estilos de ocio familiares*, se destaca la *cohesión* como variable principal, tanto el excesivo individualismo como la dependencia desmedida perjudican el dinamismo de la familia.

Desde el prisma familiar todos los autores coinciden en destacar la idea de proporción en la cohesión, "*in medio virtus*" de la sentencia clásica, al igual que el modelo Circumplejo.

### *Orientación conyugal*

Según las aportaciones de Lidz (1957), en las relaciones de pareja la cohesión inadecuada, se produce en las uniones caracterizadas por una persona débil y otra fuerte. Esta situación provoca que el *cónyuge* fuerte domine al más débil, pudiendo devenir la unión en *ruptura* si no se interviene. Cuando se produce el fracaso crónico en el intento por conseguir la complementariedad (propósitos y roles recíprocos) es típica esta separación, como también en las ocasiones en las que se da una unión excesiva al hogar paterno, es decir cuando no se ha completado el *proceso de separación-individuación*, iniciado en la adolescencia.

En la praxis de la *terapia conyugal* la cohesión se considera una *fuerza barrera* contra la disolución de la pareja (Levinger, 1965). Satir (1964), cifró en una fuerte *coalición* conyugal la clave para el desarrollo adecuado del resto de las coaliciones familiares. Veía a los padres como *arquitectos* de la familia y la relación matrimonial como *llave* de las demás relaciones familiares. El término *solidaridad* familiar fue designado por Nye y Rushing (1969), como factor protector del funcionamiento familiar positivo.

El carácter cohesionado de las relaciones conyugales, modela el del resto de las relaciones familiares. A pesar de que la cohesión es indispensable para unas relaciones funcionales, su polarización crea disfunciones y dificulta su autonomía.

#### *Punto de vista Personal*

Rosenblatt (1976), trazó una dimensión con los extremos de *unión y separación*. Cada integrante de la familia ha de construir y respetar el espacio personal adecuado, que le permita alcanzar una cohesión equilibrada. Es decir, el clima relacional debe permitir el desarrollo de la autonomía, pero ésta es al mismo tiempo, una construcción personal de cada miembro.

Wynne (1958), afirmó que un exceso de fusión en las relaciones dificulta el desarrollo de la identidad de sus miembros. Habla de *flexibilidad adecuada* cuando se permite establecer certeramente los límites familiares. Llevará en ocasiones a la expansión de la familia, con objeto de integrar rasgos complementarios y en otras a la contracción de sus límites para excluir atributos que podrían perjudicarlo.

Definió la *hostilidad* como un estado de alienación entre los miembros de la familia, en el que las relaciones quedan limitadas a un nivel superficial, frustrándose la necesidad de intimidad. Cuando en el ajuste familiar predomina la unión a costa de la diferenciación personal, habla de *absorción*. El reto lo sitúa en la *mutualidad*, una relación caracterizada por la diversidad de intereses.

Karpel (1976), propuso un modelo en el que la combinación entre el *yo* y el *nosotros*, permite la madurez en las relaciones. Éstas deben basarse en el respeto a la *individualidad* de cada persona implicada en la relación.

Polaino y Martínez (1998), sintetizan las aportaciones sobre la cohesión de los diversos autores citados, tal como expone la tabla 6.7.

Tabla 6.7. Indicadores de cohesión familiar según diversos autores (a partir de Polaino y Martínez, 1998)

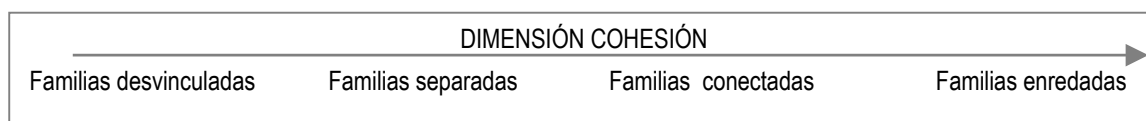
AUTORES	COHESIÓN BAJA	COHESIÓN EQUILIBRADA	COHESIÓN ALTA
Bowen	Divorcio emocional		Fusión emocional; yo amontonado familia indiferenciada
Hess y Handel	Separación		Conexión
kantor y Lehr			Estrecha vinculación
Lidz	Cisma, desviación		
Minuchin	Límites rígidos desacoplados		Límites difusos enredados
Olson	Baja conexión Independencia Límites rígidos Coaliciones débiles	Conexión separada Interdependencia Límites claros Coalición marital	Alta conexión Dependencia Límites difusos Coalición padres-hijos
Reiss	Distancia interper-sonal sensitiva	Ambiente sensitivo	Consenso sensitivo
Rosenblat	Separación		Unión
Scott y Askworth			Compromiso mutuo extraordinario
Stierling	Fuerza centrífuga expulsante	Balance centrípeta/ centrífugo	Fuerza centrípeta unitiva
Wynne	Pseudo-hostilidad	Mutualidad	Pseudo-mutualidad, valla acotadora

Analizando todas estas posturas, Olson (1979) se refirió a la cohesión como un *constructo bipolar*, compuesto por un elemento conectivo: el vínculo emocional, y un elemento subjetivo: el nivel de autonomía individual que experimenta cada miembro de la familia.

Posteriormente entendió que estaba compuesta por la articulación de varios elementos: vinculación emocional, proximidad, pertenencia, relaciones de amistad intrafamiliar y tiempo e intereses compartidos (factores que se reflejan en las tipologías de McCubbin).

Según el grado alcanzado en estas variables, clasificó a las familias en cuatro niveles: *Enredadas, conectadas, separadas y desvinculadas*, siendo este último, el nivel de cohesión más bajo, tal como puede observarse en la Fig. 6.6.

Fig. 6.6 Tipología de funcionamiento familiar según el nivel de cohesión (a partir de Olson, 1986)





Planteó la *hipótesis* de que los valores intermedios, *familias separadas y conectadas*, mostrarían mayor competencia familiar. Es decir, que su funcionamiento a lo largo del ciclo vital, sería más adecuado que el de las familias extremas. Describió los rasgos distintivos de cada tipología familiar:

1. En las *familias separadas* se aprecia la primacía del “yo”, con presencia del “nosotros”, moderada unión afectiva entre los familiares y cierta lealtad e interdependencia entre los miembros.
2. En las *familias unidas o conectadas* se produce una primacía del “nosotros” con presencia del “yo”, es decir, mayor unión afectiva, lealtad, fidelidad e interdependencia (con cierto sesgo hacia la dependencia).
3. Las *familias enredadas* sofocan la individualidad de sus miembros por *sobreidentificación*. Suele manifestar reactividad emocional alta, exagerada exigencia de lealtad, fuerte cercanía y dependencia. En el plano conductual, no existe espacio privado ni límites generacionales: la atención se focaliza en los asuntos familiares. Sus miembros tienen pocos amigos personales y la toma de decisiones se verifica teniendo en cuenta exclusivamente los deseos e intereses de la familia.
4. En el extremo opuesto, las familias con nivel bajo de cohesión, *desvinculadas*, se caracterizan por relaciones vacías, separación emocional elevada, carencia de lealtad y compromisos familiares. Conductualmente, manifiestan autonomía alta, escaso tiempo compartido, preferencia por la separación física y autonomía decisional manifiesta.

Los autores hallaron que pocas familias normales (no clínicas) se encuentran entre los tipos extremos, confirmando la hipótesis central del modelo: las familias *equilibradas* funcionan mejor que las *extremas*.

Los indicadores para “categorizar” a las familias, según el grado alcanzado en cohesión, fueron finalmente diez, tal como muestra la tabla 6.8:

*Tabla 6.8. Indicadores de cohesión familiar del modelo Circumplejo (Olson, 1986)*

1. Vínculo emocional	6. Tiempo
2. Independencia	7. Espacio
3. Límites externos/internos	8. Amigos
4. Límites generacionales	9. Toma de decisiones
5. Coaliciones	10. Intereses y ocio.

### 6.3.2 ADAPTABILIDAD FAMILIAR

El enfoque Sistémico del que Olson partía, indicaba que los “*deberías*” de la interacción familiar, las *reglas familiares*, modulaban el estilo de *afrentamiento familiar* ante los cambios (Satir, 1964). Podría decirse entonces, que de las dos variables básicas del modelo Circumplejo, la cohesión refleja lo que *la familia es*, y la adaptabilidad muestra lo que *la familia hace*, según la distinción de Pearlin y Schooler (1978).

Se exponen a continuación las aportaciones de algunos autores, siguiendo la misma lógica analítica, es decir, desde el prisma contextual, familiar y personal.

#### *Aproximación contextual*

Vicent (1966), afirmaba que la *adaptabilidad*, en una *sociedad* que experimenta cambios vertiginosos, se presenta como una cualidad vital para el funcionamiento saludable del sistema familiar y facilita su *supervivencia*; mientras que el anquilosamiento, dificulta su adaptación contextual.

#### *Perspectiva familiar*

Millers (1969), definió la respuesta al cambio de las familias disfuncionales, como morfostásis o inmovilidad; y la de las familias funcionales como morfogénesis o creatividad, aportando un perfil adaptativo unidireccional.

Vogel y Bell (1960) observaron que, un modo habitual de intentar resolver los problemas en las relaciones de pareja sin abordar los cambios requeridos, era focalizar la atención en la conducta problemática de otro miembro de la familia, usualmente un hijo, lo que se denomina “*cabeza de turco*”. La resistencia al cambio, la falta de adaptación, genera recursos inadecuados.

Rapaport (1962) señalaba que los momentos de crisis revelan aspectos de la *dinámica familiar* que reclaman una *adaptación*. Entre esos detonantes, cita la aceptación de la autonomía de los hijos durante la adolescencia.

En el *modelo de Evolución y desarrollo familiar*, Hill (1964) contemplaba *la familia* como institución que debe ser capaz de *adaptarse* y reordenar su estructura en respuesta a los cambios vitales. Cuando no se efectúan las modificaciones necesarias, surge un patrón morfostático, rígido y problemático.

El primero en aplicar el concepto de *retroalimentación* al funcionamiento familiar fue Buckley (1967), aunque había sido descrito con anterioridad. Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1981) la *retroalimentación negativa* es un proceso de desviación-contrarrestación, una información sobre la mejora del sistema que sirve para disminuir el error de un conjunto de normas o sesgos. La *retroalimentación positiva* es una información sobre la mejora del sistema, un proceso de amplificación-desviación. Ambos tipos de información dotan a la familia de la *adaptabilidad* necesaria para su supervivencia, restaurando trayectorias equivocadas, o diseñando nuevas secuencias adaptativas.

Para Whettheim (1973), *la familia* necesita ambos procesos para ser capaz de evolucionar manteniendo su identidad. Precisa un equilibrio en los procesos de apertura y cierre, entre el feedback positivo y el negativo, entre una actitud rígida (inamovible, esclerótica) y una maleabilidad inconsistente, sin referentes.

Concluyó que, sin un grado de *morfostasis* el sistema familiar no podría sobrevivir como unidad cohesionada y socialmente viable. Para la supervivencia y el establecimiento de una comunicación fluida, los miembros del sistema familiar necesitan mantener un núcleo común de significados, valores y expectativas.

### *Enfoque personal*

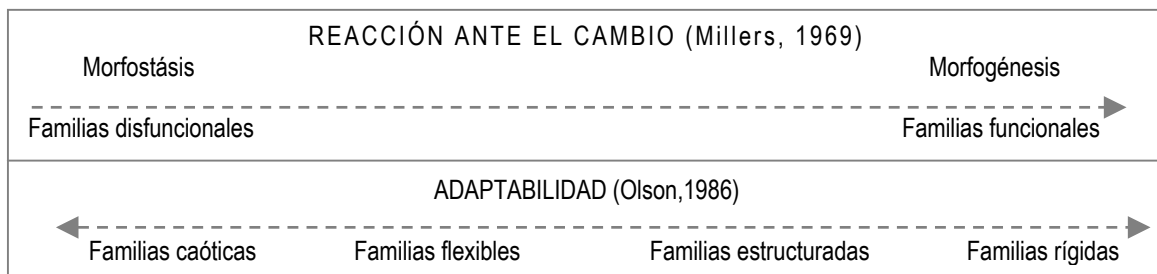
Kieren y Tallman (1971), entienden la *adaptabilidad* como una característica individual compuesta por tres factores: flexibilidad, empatía y motivación.

Olson (1979), basándose en esas investigaciones contextuales, familiares y personales, intentaba responder a la pregunta: ¿Por qué algunas familias logran afrontar las transiciones y momentos de estrés creciendo por medio de ellas, mientras que otras se bloquean?

Sitúo la clave de tal proceso en la *adaptabilidad*, definiéndola como capacidad para cambiar la estructura, poder, roles y reglas del funcionamiento familiar, en respuesta al estrés situacional o evolutivo.

Se observa, en la conceptualización de esta variable, una transformación desde la dirección única del modelo de Millers (1969), a la bidireccionalidad del modelo de Olson (1986) tal como presenta la figura 6.7.

Fig. 6.7. Transformación bidireccional de la adaptabilidad familiar



De nuevo se aprecia la evolución desde un crecimiento lineal, unidireccional, hacia una concepción armónica, que refleja un punto de equilibrio. Es decir, al igual que sucedía con la *cohesión*, el *modelo Circumplejo* estima igualmente disfuncionales los dos extremos de la adaptabilidad familiar.

En el modelo, se distinguen cuatro niveles de funcionamiento familiar en función del grado de adaptabilidad: familias *caóticas*, *flexibles*, *estructuradas* y *rígidas*. Los niveles intermedios corresponden a mayor competencia y se caracterizan por un liderazgo compartido y roles definidos pero modificables (predecibles al tiempo que flexibles).

Olson definió las características de las familias, en función de su grado de adaptabilidad, tal como se expone a continuación:

1. Las familias *flexibles* se corresponden con roles familiares y liderazgo compartido, estilo de disciplina democrático y capacidad para asumir los cambios.
2. En las familias *estructuradas* el liderazgo y los roles son compartidos. Se aprecia en cierta medida una disciplina democrática, con capacidad de aceptación de los cambios, cuando éstos son solicitados por los componentes de la familia.
3. Las familias *caóticas* implican un liderazgo y control paterno débil, decisiones impulsivas, disciplina inconsistente y cambios frecuentes en las reglas familiares, así como ausencia de negociación en los procesos de solución de problemas.
4. Las familias *rígidas* desarrollan roles y reglas fijos e inmodificables, liderazgo y control fuertes, disciplina autoritaria y toma de decisiones muy estricta, con ausencia de negociación.

La relación de la adaptabilidad con diferentes ámbitos de competencia familiar, se puede evaluar mediante varios indicadores. Polaino y Martínez (1998) los sintetizan en una tabla (6.9), tal como se expone a continuación.

Tabla 6.9. Relación entre adaptabilidad y diversos ámbitos de competencia familiar (tomado de Polaino y Martínez, 1998. p.215)

	CAÓTICO	FLEXIBLE	ESTRUCTURADO	RÍGIDO
ASERTIVIDAD	Agresiva y pasiva	Asertiva	Asertiva	Pasiva o agresiva
CONTROL	Liderazgo limitado	Igualitario, con cambios	Democrático, con líder	Liderazgo autoritario
DISCIPLINA	Nula	Democrática, impredecible	Democrática	Autocrática
NEGOCIACIÓN	Ninguna	Buena	Estructurada	Limitada
ROLES	Cambiantes	Fundamentalmente cambiantes	Compartidos	Rígidos
REGLAS	Cambiantes	Muchos cambios	Algunos cambios	Fijas
FEDD-BACK	Positivos	Más positivos que negativos	Más negativos que +	negativos

Entre ellos, el *modelo Circumplejo* contempla los siguientes (tabla 6.10).

Tabla 6.10. Indicadores de adaptabilidad familiar del modelo *Circumplejo* (Olson, 1986)

1. Estructura de poder familiar	3. Relación entre normas de relación y roles sexuales
2. Estilos de negociación	4. Retroalimentación positiva y negativa.

En el modelo *Circumplejo*, junto a niveles moderados de cohesión y adaptabilidad en roles y reglas, se insiste en la *comunicación de calidad*, al igual que destacan otros modelos (Zani, 1993). A continuación se exponen algunas de las características de la comunicación, que potencian el desarrollo psicosocial de los adolescentes.

### 6.3.3 COMUNICACIÓN FAMILIAR

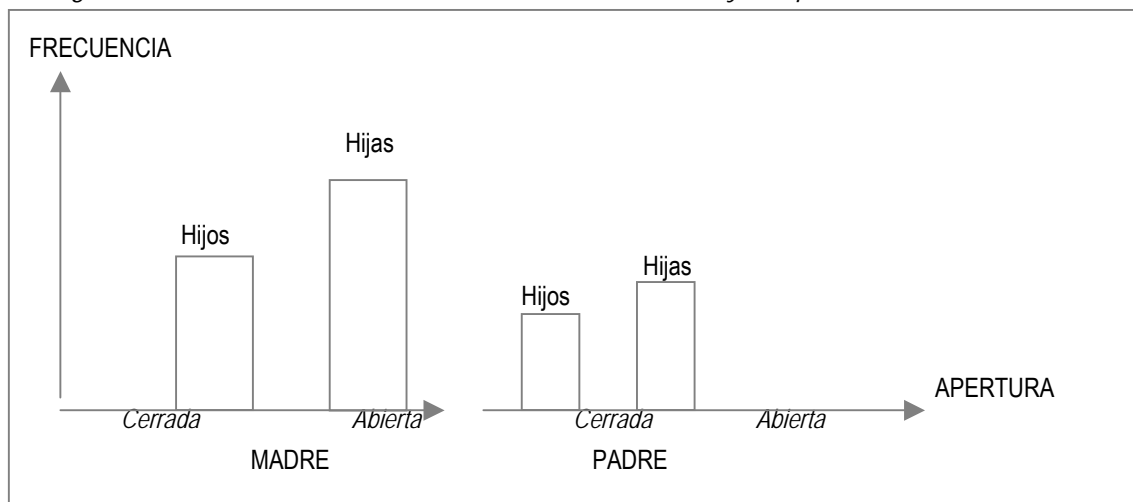
La *importancia* de la comunicación queda patente en los contenidos de los programas de intervención terapéutica, dirigidos a mejorar cualquier tipo de relación, también las conyugales y familiares.

En el modelo Circumplejo, se considera que esta variable modula la cohesión y adaptabilidad familiar. Esto significa que, modificando las pautas de comunicación características de una familia, variará su estilo de funcionamiento familiar.

En periodos transionales, y cuando se modifica el escenario familiar por cambio de los roles, la comunicación adquiere, si cabe, mayor relevancia.

En la adolescencia, el análisis de las investigaciones sobre la comunicación entre padres e hijos, refleja el mismo perfil básico. En primer lugar presenta variaciones en función del *sexo*. Si la dimensión *frecuencia* se cruza con *apertura*, se aprecia un *patrón de comunicación* diferente con el *padre* y la *madre*, tal como muestra la figura 6.8.

Fig. 6.8. Perfil de la comunicación entre los adolescentes y sus padres en función del sexo



Desde un punto de vista subjetivo (de sujeto paciente) tanto los *hijos* como las *hijas* aprecian que las *madres* muestran más afecto y comunicación que los padres y perciben una relación más íntima con ellas (Collins, 1992; Youniss y Smollar, 1985). Al mismo tiempo tienen discusiones más frecuentes con ellas que con los padres, con los que establecen unas relaciones más frías (Steinberg, 1990).

Desde la perspectiva actitudinal (de sujeto activo) *las hijas* mantienen hacia *sus padres* una actitud más *defensiva*, sienten que éstos son más críticos con ellas que en la infancia, no se interesan por sus cosas ni suelen manifestar sus

emociones. Aunque, si se compara con las relaciones de los padres con los hijos, se aprecia que comparten más actividades que éstos, y sus relaciones son más afectivas y frecuentes (Steinberg, 1990).

Con *sus madres* mantienen una comunicación más frecuente y abierta, sus relaciones se caracterizan por el afecto y la ayuda mutua, son más simétricas y comparten más actividades (Noller 1994; Steinberg, 1990).

*Los hijos* mantienen en general una comunicación menos abierta y frecuente con el *padre* y la *madre*, y realizan juntos menos actividades que las hijas (Steinberg, 1990). Se sienten más rechazados y criticados y piensan que son más rígidos con ellos en el cumplimiento de las normas. Esta apreciación concuerda con el estereotipo educativo según el cual los padres exigen más a los varones.

El perfil de comunicación de los adolescentes con sus padres, también varía en función de la *edad*.

En la *adolescencia tardía*, los hijos señalan que tanto sus padres como sus madres manifiestan menos afecto hacia ellos, se sienten menos queridos, más criticados y en general piensan que sus padres son menos inductivos al exigir el cumplimiento de las normas.

Los *padres* afirman percibir menor cercanía en sus hijos mientras los adolescentes apreciaban menor aceptación y también valoran sus relaciones emocionalmente más distantes. Según Steinberg (1986), más que un aumento de la distancia real, se trata de un sentimiento subjetivo, que expresa el deseo de mayor autonomía a medida que avanza la adolescencia.

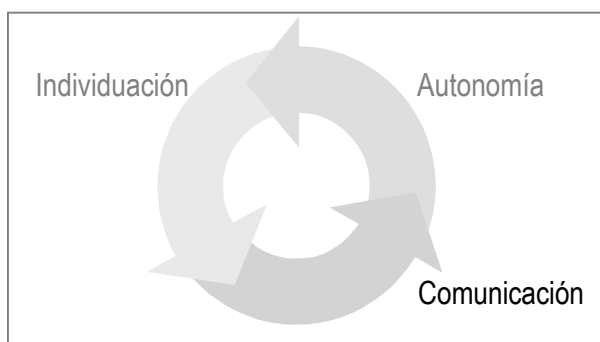
A analizar el desarrollo de la *identidad adolescente* Grotevant y Cooper (1986), señalaron que la capacidad de exploración se relaciona con las habilidades de "role-taking" (ponerse en el lugar del otro). Es decir, el estilo de comunicación padres/hijos modela los procesos de identidad.

Además los resultados de la investigación, muestran que los indicadores de individuación, varían a través de diadas familiares, por lo que se presume que la *individuación* no es una propiedad de los individuos, sino de las relaciones. Los adolescentes parecían tener relaciones individuadas en distinto grado con un padre que con el otro (Papini, 1989). Esto implica que, al analizar la relación entre funcionamiento familiar y autonomía adolescente, conviene diferenciar la comunicación de los hijos con el padre y la madre.

En una investigación realizada en Alemania con 1700 adolescentes, se observó que cuando tenían problemas personales o dificultades en la escuela, preferían hablarlos con sus padres sólo en el caso de que puntuaran alto en identificación con su familia (Engel y Hurrelmann, 1989).

Es decir, el grado de identificación con los padres, constituye un factor protector del desarrollo de la autonomía adolescente positiva, y se halla estrechamente relacionado con el estilo de comunicación, estableciéndose entre estas variable una influencia circular, tal como muestra la figura 6.9.

Fig. 6.9. Influencia recíproca entre comunicación padres/adolescentes, autonomía e individuación



Hauser (1990), propuso un modelo de *comunicación familiar* que potencia el desarrollo adolescente, tal como muestra la tabla 6.11.

Tabla 6.11. Relación entre comunicación familiar y desarrollo de los hijos (Tomado de Hauser, 1990)

Estilo de interacción familiar	“Constrictivo limitativo”	“Capacitador-potenciador”
Dimensión cognitiva	Distracción Aplazamiento Crítica	Concentración, curiosidad Resolución de problemas Explicación
Dimensión afectiva	Indiferencia, Excesiva gratificación Devaluación	Empatía Aceptación

Su modelo presenta cierta similitud con el de funcionamiento familiar (Beavers,1995), en su gradiente de crecimiento unidireccional.

Se aprecia que, las mejoras del *estilo de comunicación*, se efectúan a través del desarrollo de habilidades como la empatía, asertividad, capacidad de escucha, comentarios de apoyo, etc. Estas competencias, permiten el conocimiento real de las necesidades y preferencias de los demás, mientras que su carencia, deteriora las relaciones y deriva en falta de entendimiento familiar.

Un estilo de comunicación negativo, en el que se emiten dobles mensajes, críticas no constructivas, agresividad o pasividad, bloquea el desarrollo de los miembros de la familia.

De la combinación entre *cohesión, adaptabilidad y comunicación* surge el *modelo Circumplejo* (Olson, 1986), tal como se expone en el siguiente apartado.



## 6.4 MODELOS DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR CIRCUMPLEJO Y E.F.A.

En este apartado se describen las tipologías familiares derivadas del *modelo Circumplejo* (Olson, 1986) y del *modelo EFA* (Musitu, 2001). La relación que se establece entre *cohesión* y *adaptabilidad* varía en uno y otro modelo: Mientras que en el modelo Circumplejo se establece una relación circular (de ahí su nombre), en el modelo EFA esta relación es lineal.

El modelo de Olson tiene un ámbito de aplicación clínica, es decir diferencia las familias disfuncionales (clínicas) de aquellas que no lo son. El modelo de Musitu (2001) se dirige específicamente a la adolescencia, considerándola un periodo potencialmente estresante, de ahí el nombre del modelo (*modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia*). Se puede considerar un modelo de integrador (tabla 6.6), ya que considera las influencias espacio-temporales y las estrategias de afrontamiento que redundan en el ajuste del sistema familiar.

En situaciones estresantes, ciertas tipologías familiares tienden a desempeñar el papel de *variables intervinientes*, es decir a mediar la relación entre los *factores estresantes* y el bienestar familiar (Malia, Norem y Garrison, 1988; Olson y McCubbin, 1982; Walker, 1985). Gran parte del interés por las tipologías de funcionamiento familiar, deriva de esta característica.

### 6.4.1 MODELO CIRCUMPLEJO (OLSON, 1986)

Las variables del *modelo Circumplejo* se han descrito en el capítulo anterior. Al cruzar en una matriz las cuatro posibles categorías definidas en cohesión y adaptabilidad, Olson (1986), obtuvo una tipología de dieciséis estilos de funcionamiento familiar, tal como refleja la figura 6.10.

En un intento por buscar una denominación descriptiva (no clínica), utilizó para designar cada categoría el nivel alcanzado en las dimensiones, llegando a una clasificación de *segundo orden*, que categoriza en tres grupos las tipologías: Familias extremas, intermedias y centrales, tal como muestra la tabla 6.12.

Fig. 6.10. Tipología de funcionamiento familiar derivada del modelo Circumplejo (Olson, 1986).

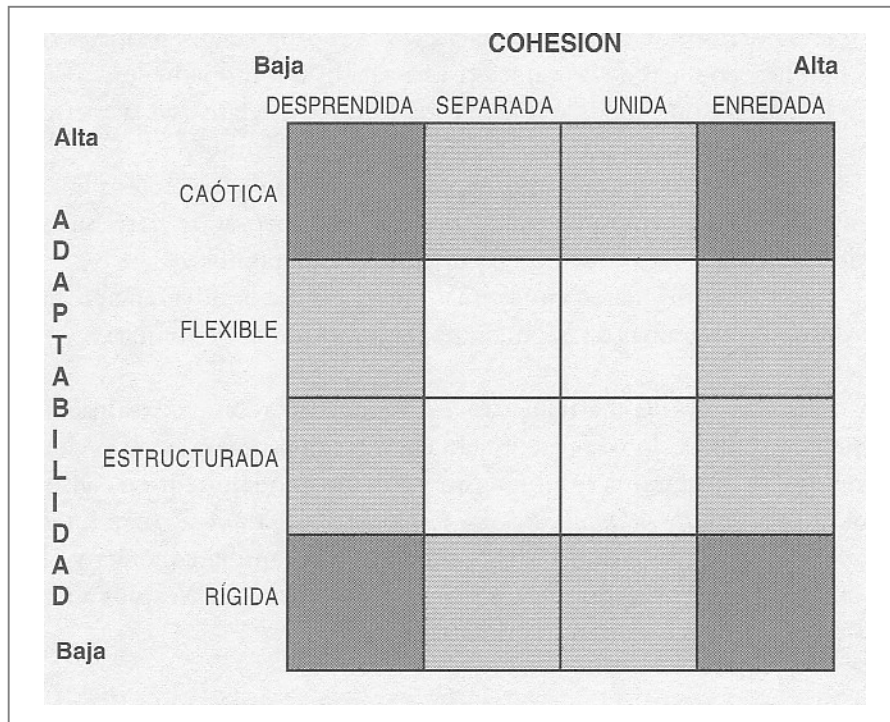


Tabla 6.12. Triple categorización de las tipologías de funcionamiento familiar (Olson, 1986)

Extremas	Intermedias (inestables)		Centrales (equilibradas)
Desprendida-caótica	Separada-caótica	Unida-caótica	Separada-flexible
Enredada-caótica	Desprendida-flexible	Enredada-flexible	Unida-flexible
Desprendida-rígida	Desprendida-estructurada	Enredada-estructurada	Separada-estructurada
Enredada-rígida	Separada-rígida	Unida-rígida	Unida-estructurada

Olson encontró, que lo más frecuente era el *desarrollo proporcional* de las dos variables, cohesión y adaptabilidad familiar (factor que será determinante en el modelo EFA), y por tanto las familias más frecuentes eran las *centrales* y *extremas*.

Con el fin de generalizar la escala a *otras culturas*, planteó una segunda hipótesis: Si las expectativas de la familia aceptan conductas extremas en una o ambas dimensiones, y todos los miembros de la familia las admiten, no surgirán problemas: Es decir, independientemente del nivel alcanzado, si los miembros de la familia están conformes con el estilo de funcionamiento familiar, no existirá conflicto. Por este motivo suele completarse el cuestionario con un indicador global de satisfacción familiar.

La tercera hipótesis propuesta fue que las familias *equilibradas* dispondrían de mejores estrategias de comunicación que las *extremas*. Esta suposición quedó confirmada mediante la aplicación simultánea de la escala de Evaluación de la Comunicación Padres-Hijos.

En ausencia de estrés, el estilo de funcionamiento familiar solía mantenerse estable. En situaciones *estresantes*, las familias con niveles intermedios en adaptabilidad y cohesión (los cuatro tipos centrales) tenían mayor capacidad de ajuste, por lo que se pensó que las familias *equilibradas* eran más funcionales que las *extremas*.

Las investigaciones de Olson, Rusell y Sprenkle (1989), confirmaron estas previsiones, pero matizadas por la variable *etapa del ciclo vital familiar*. Comprobaron que, dependiendo de la fase, resultaba más funcional una tipología que otra, hallando que las características más frecuentes en cada etapa del ciclo vital eran las reflejadas en la tabla 6.13.

Ya se ha comentado anteriormente, que distintos estudios conceptualizan la vivencia de la etapa del ciclo vital con hijos adolescentes como estresante (McCubbin, 1983; Jackson, 1997). No obstante, la experiencia de estrés dependerá de la interacción entre los determinantes individuales, familiares y situacionales (Frydenberg, 1997). Es decir, el estilo de funcionamiento familiar será un predictor de la vivencia familiar, estresante o no, de esta etapa.

Tabla 6.13. Variables de funcionamiento familiar características en cada fase del ciclo vital (adaptada de Polaino, 1998)

ESTADIO	COHESIÓN	ADAPTABILIDAD
1 Prematrimonial	Conectada y enredada	Estructurada y rígida
2 Recién casados	Conectada	Flexible caótica
3 Primeros años	Separada y unida	Flexible y estructurada
4 Matrimonio normal		
a) Sin estrés	Separada y unida, uno o ambos cónyuges. Separada o desprendida	Flexible y estructurada
b) Con estrés		Uno o ambos cónyuges rígida o caótica
5 Después de nacer el primer hijo	Conectada y enredada	Inicialmente caótica; Luego estructurada y rígida
6 Infancia del niño		
a) Sin estrés	Separada y unida	Flexible y estructurada
b) Con estrés	Enredada y desprendida	Caótica y rígida
7 Adolescencia del hijo		
a) Sin estrés	Habitualmente separada	Flexible y estructurada
b) Con estrés	Algunos unida	Rígida y caótica
8 Matrimonio mayor con o sin hijos		
a) Sin estrés	Separada y unida	Flexible y estructurada
b) Con estrés	Enredada y desprendida	Rígida y caótica

En nuestro país, se ha utilizado el *modelo de Circumplejo* en diversas investigaciones, algunas de las cuales comentaremos a continuación.

Alonso y Gándara (1994), estudiaron la influencia del contexto familiar en el consumo de tabaco y alcohol de los hijos en una muestra de 277 alumnos de 7º curso de EGB. El ambiente familiar se midió a través del cuestionario FACES-III. Los resultados muestran que *tener hermanos* actúa como factor protector del consumo de tabaco y del alcohol. La *adaptabilidad* no tiene apenas relación, pero la *cohesión* es un factor protector de primera magnitud respecto a tales consumos. Es decir, tanto la cohesión como el número de hermanos, se pueden considerar factores potenciadores de una autonomía conductual adolescente adaptada o positiva.

García y Peralbo (2001) en la Coruña se propusieron determinar en qué medida la *cultura* influye en las relaciones familiares. Contaron con la participación de 26 familias españolas, 30 emigrantes y 20 australianas. Recogieron información, mediante el FACES-III de los padres y adolescentes. Los resultados mostraron que el *marco sociocultural* no parece diferenciar la percepción que tienen las familias de sus relaciones actuales, aunque sí las diferencia en su percepción del funcionamiento familiar que desearían. La estabilidad en la percepción familiar a través de las subculturas que conviven en el mismo contexto, permiten generalizar los resultados de las investigaciones del *modelo Circumplejo*.

En Valencia, el equipo de Musitu (2001) realizó un estudio con 1.225 familias de adolescentes a los que aplicaron el cuestionario de Olson de funcionamiento familiar (Proyecto LISIS). Los resultados muestran que, las conductas típicas de los hijos en el periodo adolescente, reclaman una adaptación que el sistema familiar percibe como un importante *estresor*.

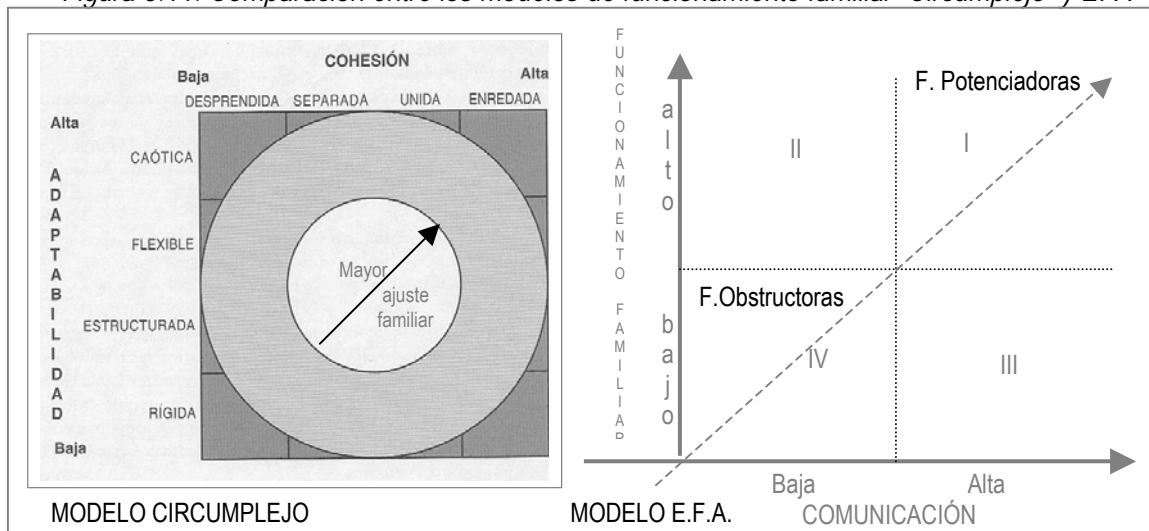
Los comportamientos que se perciben como estresantes para el funcionamiento familiar son: mayor participación en la toma de decisiones, incrementar el tiempo dedicado a las relaciones fuera de la familia e inicio en algunas conductas llamadas *de riesgo*. A partir de estas investigaciones, Musitu elaboró en el modelo EFA, tal como se describe a continuación.

### 6.4.2 MODELO EFA (MUSITU, 2001)

El *modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia* (E.F.A.) analiza el ajuste familiar y el bienestar psicosocial de los miembros de la familia en la etapa del ciclo vital “con hijos en la adolescencia”.

Identifica dos dimensiones configuradoras del funcionamiento familiar, la *flexibilidad* y la *vinculación* emocional entre los miembros de la familia. Asume, al igual que McCubbin (1983), una relación lineal entre ellas configurando así una nueva dimensión *-funcionamiento familiar-* que modifica la relación inicialmente curvilínea prevista por Olson (1986), tal como muestra la figura 6.11.

Figura 6.11. Comparación entre los modelos de funcionamiento familiar *Circumplejo* y EFA



Las variables que conforman el modelo EFA son las siguientes:

- 1 *Flexibilidad*: Es la capacidad del sistema familiar para cambiar roles, reglas y estructura de poder, en respuesta al desarrollo evolutivo y al estrés situacional. No implica *cambio constante*, sino el potencial de adaptación al mismo, de manera que los niveles más elevados son los más adaptativos.
- 2 *Vinculación* emocional: Es la cohesión que los miembros de la familia mantienen entre sí. También en esta variable se prevé una relación lineal con el funcionamiento familiar: a mayor cohesión y flexibilidad mejor funcionamiento.
- 3 *Comunicación*: Es una dimensión facilitadora. Puede entenderse como el *clima* general (en el sentido de Steinberg, 1986) a partir del cual interpretar las interacciones en el seno de la familia. Está formada por dos dimensiones: *apertura* y *ausencia de problemas*, entre las que se establece una covariación lineal.

Cruzando en una matriz *funcionamiento familiar (Adaptabilidad + cohesión)* y *comunicación* se obtiene la siguiente *tipología* (figura 6.11):

*TIPO I: Familias potenciadoras. Con funcionamiento y comunicación óptimos, “altas en recursos familiares”.*

*TIPO II Y III: Familias parcialmente potenciadoras. Con funcionamiento o comunicación mejorables, “medias en recursos familiares”.*

*TIPO IV: Familias obstructoras: su funcionamiento y comunicación son problemáticos, “bajas en recursos familiares”.*

El modelo se puede considerar integrador, ya que sintetiza los diversos aspectos de la coordenada espacio-temporal: Ciclo vital, recursos familiares, características personales... Reflejando que los cambios físicos, cognitivos y sociales que vive el adolescente exigen una adaptación de todo el sistema familiar.

Permite evaluar el grado de vulnerabilidad del adolescente y del sistema familiar, atendiendo a estresores familiares (incluida la propia adolescencia) recursos (apoyo social, comunicación y flexibilidad), estrategias de afrontamiento familiar y algunos recursos del adolescente que se sitúan fuera del contexto familiar (apoyo de amigos, de algún adulto significativo o de la pareja).

Las variables del funcionamiento familiar: flexibilidad del sistema para adaptarse a los cambios, capacidad de establecer una comunicación abierta y fluida entre sus miembros y adecuada vinculación emocional, inciden en el desarrollo psicosocial del adolescente, en sus procesos de identidad y autonomía, determinando la vulnerabilidad para implicarse en conductas de riesgo.

Cuando el funcionamiento familiar es favorable, el adolescente suele disponer de más recursos personales y sociales con los que afrontar esta etapa, presentándose el estilo de funcionamiento familiar como un factor modulador del desarrollo psicosocial de los hijos adolescentes.

La tabla 6.14. ofrece una síntesis de las variables consideradas en el modelo. En la parte empírica del estudio actual, se analiza si la relación que se establece entre funcionamiento familiar y un perfil adolescente más adaptativo, corresponden a la prevista por el modelo de Olson (relación circular entre cohesión y adaptabilidad) o a la del modelo de Musitu (relación lineal entre esas mismas variables).

Una posible explicación de la aparente contradicción entre esas variables, es que el modelo de EFA se refiera a las familias equilibradas (centrales) del *modelo Circumplejo*. En ese caso, la relación que se establece entre ellas es lineal, tal como muestra la flecha de la figura 6.11.

El modelo *Circumplejo* tendría mayor utilidad para distinguir las familias clínicas (extremas y desequilibradas) de aquellas que no lo son (equilibradas), mientras que el modelo EFA analizaría la competencia de estas familias centrales.

Tabla 6.14. Variables del modelo Contextual-evolutivo de funcionamiento familiar EFA (Musitu, 2001)

1. *Adolescencia*: Etapa de transición desde la niñez a la adultez emergente caracterizada por importantes cambios biopsicosociales. Constituye una de las principales etapas de la vida familiar. El proceso de individuación (separación y búsqueda de *autonomía*) influye en gran medida en el funcionamiento familiar.

2. *Eventos vitales estresantes*: Acontecimientos que generan, o tienen el potencial de generar, cambios en diversas áreas de la vida familiar. Algunos son normativos y otros no son previsibles. Estas transiciones vitales pueden constituirse en estresores en función del *grado de demanda* que generan en la familia. Si es demasiado alta, o se acumulan varias a la vez, pueden llegar a amenazar su estabilidad. (generalización del modelo focal de las tareas evolutivas adolescentes a las tareas evolutivas familiares)

3. *Funcionamiento familiar y comunicación*: ya expuestos al desarrollar la tipología de funcionamiento familiar.

4. *Percepción de estrés*: En una familia con recursos deficitarios, es probable que los recursos personales y sociales de sus miembros sean también escasos, por lo que experimentarán de modo más amenazante las transiciones vitales.

5. *Recursos*: Las familias con recursos adecuados favorecen el desarrollo psicosocial de sus miembros. Algunas estrategias cognitivo-conductuales, y de resolución de problemas que la familia utiliza durante las situaciones problemáticas, pueden ser un *recurso* ante eventos vitales. El apoyo social tiene una incidencia directa e indirecta en el bienestar psicosocial (Lin y Ensel, 1989)

6. *Ajuste*: El grado de ajuste psicosocial del adolescente influye (y es influido) por el ajuste familiar. No supone el final de la dinámica de influencias, sino todo lo contrario. En las familias con un alto grado de *desajuste* familiar y con escaso bienestar psicosocial de sus miembros, estas circunstancias se convierten en nuevas tensiones, estableciéndose un círculo de *retroalimentación*

En la parte empírica del trabajo, se pretende comparar la relación que se establece entre las variables de funcionamiento familiar y el ajuste psicosocial de los hijos adolescentes; es decir comprobar en qué medida los datos apoyan cada uno de los modelos aquí expuestos.

En el siguiente apartado se analiza la relación existente entre autonomía y funcionamiento familiar, examinando particularmente el efecto de la discrepancia entre padres e hijos sobre la autonomía adolescente.

## 6.5 RELACIONES PADRES/HIJOS Y AUTONOMÍA ADOLESCENTE

En este último apartado de la parte teórica, se integran las cuestiones ya expuestas sobre la autonomía adolescente, relacionándolas con la discrepancia entre padres e hijos sobre el funcionamiento familiar.

Se vincula el significado de la *autonomía* adolescente, al equilibrio en la distancia emocional en las relaciones entre padres e hijos. Sobre la base de esa distancia adecuada, el desarrollo *de la autonomía emocional positiva*, especialmente en las primeras etapas de la adolescencia, implica la autodeterminación, pero no la desvinculación afectiva. Es decir, al menos en nuestro contexto, la madurez psicosocial en ese periodo del ciclo vital, implica la individuación vinculada: *sí desarrollo de la autonomía, pero no, independencia de los padres.*

Del establecimiento de una autonomía emocional positiva, deriva una autonomía conductual adecuada. La discrepancia en los diversos ámbitos de actividad adolescente (personal, convencional, moral) se manifiesta con frecuencia en pequeños conflictos familiares, implicando un aprendizaje de la resolución de problemas relacionales, y una oportunidad para redefinir la identidad de los miembros del sistema familiar. Se destaca así la funcionalidad del conflicto.

Puesto que los padres tienen el papel principal en esta escena, interesa describir las características del *estilo educativo parental* potenciador de *estilos de vida* adolescente saludables. Parece que su efecto se articula a través del *estilo de comunicación* entre padres e hijos. Éste, se aplica tanto al *talante negociador* con el que se afrontan las discrepancias, como al establecimiento de una dinámica de confianza relacional entre padres/hijos.

Por último, se exponen algunas contradicciones de la cultura occidental, contexto próximo de desarrollo de la autonomía adolescente analizada, y se destaca la función protectora de la *familia* frente a esas paradojas, señalando algunas implicaciones educativas.



### 6.5.1 DISTANCIA RELACIONAL PADRES/HIJOS, ELEMENTO CONFIGURADOR DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL ADOLESCENTE

Ante el tema planteado, la autonomía en la adolescencia, se podría plantear: si en realidad somos interdependientes, ¿por qué darle tanta importancia a la autonomía en este periodo?, ¿Por qué insistir en que las relaciones familiares deben facilitar su desarrollo?

Hill (1993) al enumerar las características de un enfoque evolutivo desde el prisma del ciclo vital, destacó la importancia de los sentimientos y disposiciones que arraigan en la adolescencia, por considerarlos *predictores* del modo de afrontar los cambios a lo largo de la vida.

Es decir, la importancia de la autonomía y su significado, deriva tanto de su conexión con la madurez evolutiva de este periodo, como del carácter configurador del estilo relacional de la persona. Una vez definido éste, costará mayor esfuerzo modificarlo, en caso de que no sea adaptativo.

*En una sociedad caracterizada por el cambio permanente, la capacidad de afrontar las renovaciones de modo autónomo, es un aprendizaje que se inicia y en cierta medida se forja, en la etapa adolescente. Si la autonomía se traduce en interdependencia y no en individualismo o independencia, el gasto que suponen tales afrontamientos se reduce enormemente.*

En los dos polos de la distancia emocional adecuada se encuentran padres y adolescentes. Ambos se pueden encontrar en un momento transicional intenso. Este aprendizaje, que los hijos realizan en la adolescencia, suele sobrevenir en el período central de la madurez de los padres: La etapa de cambios y transformaciones de los hijos se superpone con la de los padres (Moreno, 1996).

*Es decir, no es sólo el adolescente el que está trabajando por su identidad y autonomía, sino que todos los miembros de la familia la están construyendo y revalidando en cada etapa: Se produce una redefinición cíclica de la identidad de los miembros del sistema familiar. Esa redefinición se actualiza en parte, mediante el establecimiento de la distancia adecuada en las relaciones familiares.*

Efectivamente, Grotevant y Cooper (1986, 1998), sitúan la *clave* del proceso de individuación, en la *distancia relacional adecuada*: El adolescente se arriesga a explorar e implicarse en nuevas áreas definiendo su identidad, gracias a la *seguridad* que le prestan las relaciones con sus padres.

La madurez adolescente se supedita a la distancia relacional adecuada, que a su vez se supedita a la madurez de los padres. Individuación y vinculación son

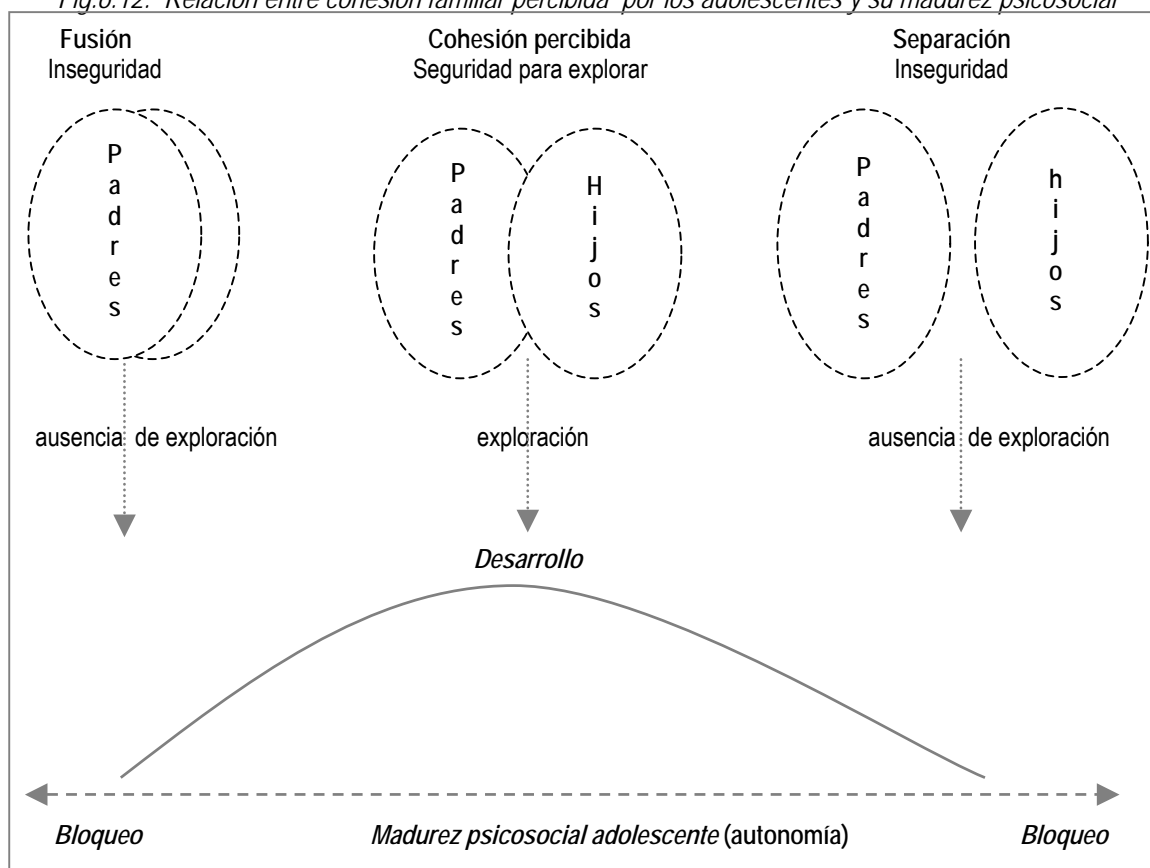
aspectos complementarios que indican el dinamismo evolutivo de las relaciones (Zani, 1993). Acertar en este proceso, es una *cuestión de distancias*: Los hijos deben *alejarse* de la definición y deseos paternos, elaborando una identidad más acorde con la propia experiencia, al tiempo que deben mantenerse lo suficientemente cerca de sus padres, como para sentir su apoyo (Youniss y Smollar, 1985).

Es decir, en el proceso madurativo adolescente, el *apoyo* social percibido por parte de las personas significativas, favorece el desarrollo de la identidad positiva y de la autonomía (Dekovic, 1995).

Diversos estudios muestran, que los hijos que ven a sus padres como fuente de *apoyo y aceptación*, se ven impulsados a individualizarse.

Se puede concluir que *el efecto de la cohesión familiar percibida, sobre la autonomía adolescente, reside en la seguridad que proporciona a los hijos (teoría del apego)* según muestra la figura 6.12.

Fig.6.12. Relación entre cohesión familiar percibida por los adolescentes y su madurez psicosocial



El *significado* de la autonomía adolescente, es decir su correlación con el ajuste y madurez psicosocial, depende por tanto del funcionamiento familiar en el que se desarrolla.

*Se puede afirmar que la distancia emocional que los hijos adolescentes perciben en las relaciones con sus padres, presta la seguridad personal que dinamiza o bloquea el logro de una autonomía positiva.*

El lenguaje transicional-escénico, permite sustituir la apariencia de *ruptura* familiar en ese periodo por *reordenación* relacional. Este nuevo orden, se basa en un equilibrio en la distancia emocional entre padres e hijos, suponiendo un reto para el sistema entero (Minuchin,1984).

### 6.5.2 DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL A LA CONDUCTUAL, FUNCIONALIDAD DE LA DISCREPANCIA PADRES/HIJOS

Con relación a las facetas de la autonomía, *Beyers y Gossens (1999)* basándose en el modelo de *Steinberg (1993)*, consideraron que el *estilo educativo autoritativo* era el mejor para potenciar el desarrollo psicosocial de los hijos. También observaron que los adolescentes con elevada autonomía emocional manifestaban problemas de conducta.

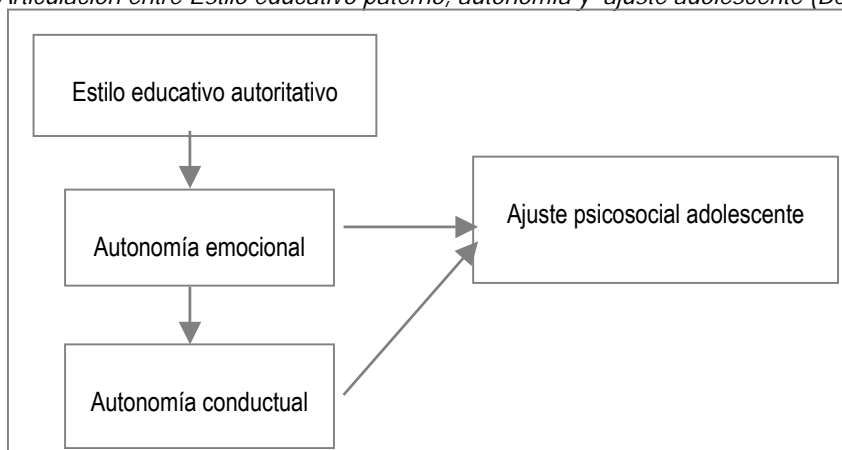
El hecho de que la autonomía emocional se desarrolle en la adolescencia temprana en mayor medida que autonomía conductual (que se desarrolla de modo gradual durante las tres fases de la adolescencia, figura 5.10) fue uno de los datos que les llevó a indicar el efecto indirecto del *estilo educativo* parental sobre la autonomía y el ajuste adolescente.

Analizaron los siguientes resultados (ver figura 6.13):

- El estilo autoritativo estaba relacionado efectivamente con un buen ajuste (*modelo de Steinberg, 1993*).
- La autonomía emocional en los adolescentes predecía desajuste interno pero no externo (problemas de conducta).
- La autonomía conductual correlacionaba con malas notas y comportamiento desviado, sólo en las familias en las que no existía un *estilo autoritativo*.

Es decir, la aceptación de los padres, potencia la autonomía emocional positiva, (moderada); ésta a su vez, faculta la autonomía conductual adaptada (sin problemas de conducta).

Fig. 6.13. Articulación entre Estilo educativo paterno, autonomía y ajuste adolescente (Beyers y Goseen, 1999)



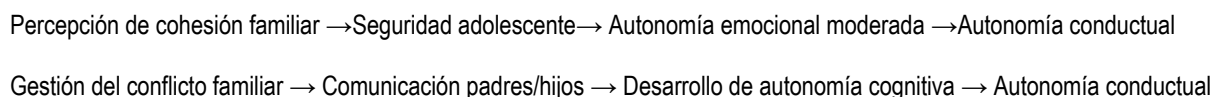
Jessor (Universidad de Colorado), en su *teoría psicosocial* sobre los problemas de conducta en la adolescencia, señala la existencia de *patrones organizados* de conductas adolescentes de *riesgo*, que reflejan una manera adolescente de *estar en el mundo* (Jessor, 1992).

El prevenir distanciamientos innecesarios entre padres e hijos, que puedan derivar en factores de riesgo para los adolescentes, es parte del *arte de las relaciones* que los padres deben ejercitar en su familia. Es decir, *el talante negociador del estilo educativo autoritativo, se puede considerar un factor protector para el desarrollo de estilos de vida adolescente saludables*.

En esos casos, las discusiones, la discrepancia entre padres e hijos sobre el funcionamiento familiar, se convierten en oportunidad de crecimiento para todos los miembros del sistema familiar.

Estas investigaciones delimitan el *carácter protector* de los estilos educativos ante las conductas de riesgo adolescentes, y muestran la condición de la autonomía conductual como *fase final del proceso* (ver figura 6.14),

Fig. 6.14 Relación entre funcionamiento familiar y dinámica madurativa de la autonomía adolescente



### 6.5.3 CARÁCTER EVOLUTIVO DE LA AUTONOMÍA ADOLESCENTE

Visto el carácter funcional del conflicto padres/adolescentes, se puede apreciar que en la exposición de este último apartado se ha ido empleando indistintamente, los términos estilos educativos y funcionamiento familiar, aceptación y cohesión, etc.

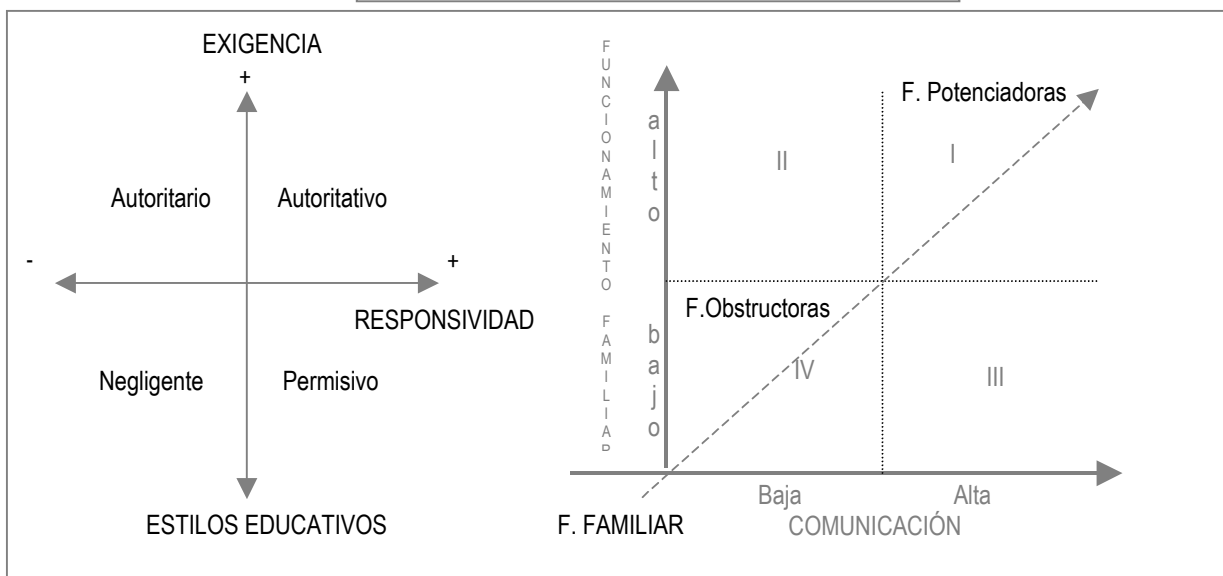
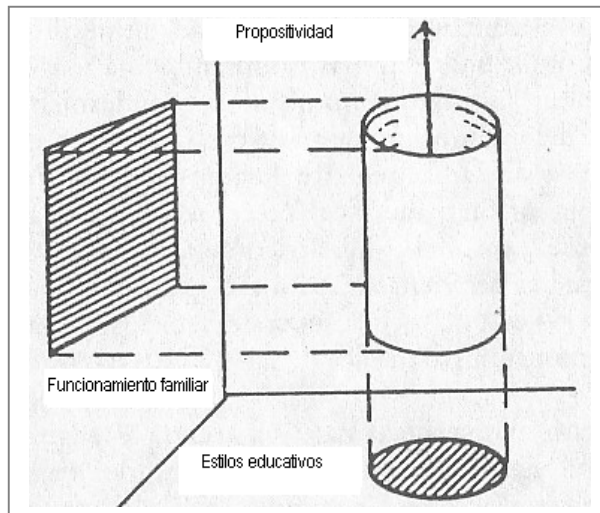
Tal como muestra la figura 6.15, se puede entender que se está hablando de la misma realidad, enfocada desde diferentes ángulos.

Desde el punto de vista de los padres, se puede hablar de *estilo educativo*.

Desde el punto de vista de los hijos se hablaría de *propositividad*.

Desde el punto de vista del sistémico, se hablaría de *funcionamiento familiar*.

Fig. 6.15. Diferentes dimensiones de la relación padres/hijos:  
*Estilos educativos versus Funcionamiento familiar*



Cabe resaltar la *apertura* de la figura proyectada, que representa la propositividad (imprevisibilidad) humana. Es decir, pese a que en la escena educativa familiar de la etapa adolescente los padres tienen un rol más consistente, los adolescentes no se hallan totalmente determinados por esa influencia; es decir, conservan su libertad e iniciativa, cada vez más consciente y autónoma.

Esta misma relación se expresa en la tabla, 6.15.

Tabla 6.15. *Diferentes dimensiones del objeto de estudio actual*

F. FAMILIAR	ESTILOS EDUCATIVOS	AUTONOMÍA
Cohesión	Responsividad	Emocional
Adaptabilidad	Control	Conductual
Comunicación	Fomento de la iniciativa	Cognitiva

Otra cuestión que se ha ido desarrollando al exponer la autonomía emocional es que, en muchos casos, su consecución se asocia a falta de autoestima en la adolescencia. Cabe preguntarse por tanto, por su carácter de *logro evolutivo* en esta etapa del ciclo vital.

559 adolescentes de Corea del sur, Rusia, Turquía y EEUU participaron en una investigación encaminada a verificar la autonomía como una *necesidad básica* del periodo adolescente. Analizando los resultados a la luz de la *teoría de la Autodeterminación* (Ryan y Deci, 2000) y de la *Descripción de las culturas* (Triandis, 1995), se concluyó que las prácticas horizontales son mejor asimiladas que las verticales y los *estilos educativos* basados en la cohesión y adaptabilidad predecían bienestar general en *todas las culturas*, aunque en cada una se internalizan *prácticas de individuación* diferentes (Ryan, Chirkov, Kim y Kaplan, 2003).

Es decir, se constata la necesidad de la autonomía adolescente, pero sin asimilarla a individualismo o independencia: Corresponde a *cada cultura determinar su expresión peculiar*.

Así, en un estudio longitudinal de 76 diadas madre/adolescente durante 2 años se puso de manifiesto de acuerdo con la *teoría de la individuación* (Youniss y Smollar, 1985) el aumento de la autonomía y el descenso de cohesión, de acuerdo con la *teoría de desarrollo* (Steinberg, 1990). Sin embargo, de la disminución de cohesión en la adolescencia temprana y el aumento en la adolescencia tardía, sólo este último fue significativo, lo que parece apoyar la *teoría de la individuación*; es decir, se verifica la necesidad del incremento de autonomía en la adolescencia, pero no necesariamente acompañado de la mengua en cohesión familiar. Dicho de otra manera, *se considera normativo el progresivo desarrollo de la autonomía durante la*

*adolescencia (autodeterminación), pero en muchos contextos ese proceso, para que sea adaptativo, se debe vincular a un clima de cohesión familiar.*

Así, en la *teoría de la Socialización amplia y restringida*, se distinguen dos tipos de contextos de desarrollo (Arnett y Taber, 1994):

1. *Culturas de socialización amplia*: Existe un extenso rango de diferencias individuales en las rutas evolutivas adoptadas por sus miembros, que valoran la independencia y la expresión de la propia individualidad; es decir promueven la variedad.
2. *Culturas de socialización restringida*: Presionan hacia la conformidad, valoran la obediencia y la diversidad de las rutas permitidas es menor.

En contextos en los que el sentido de la familia implica mayor orientación a la unidad, mantener estrechos lazos afectivos puede considerarse como un requisito para el desarrollo psicosocial favorable, al tiempo que el logro de la autonomía emocional en la adolescencia como proceso de separación afectiva de los padres, puede tener sentido en culturas muy *individualistas* (Arnett, 1994).

En este tipo de culturas en las que predomina el individualismo, los adolescentes progresan en la autonomía, no sólo por su maduración física y psicológica, sino como resultado de la autosuficiencia que se espera de ellos (Kimel y Weiner, 1998). Esto no sucede en culturas colectivistas que prevén la realización más tardía de conductas que reflejan iniciativa, independencia y madurez personal (Feldman, 1990).

En la sociedad occidental contemporánea, el final de la adolescencia se define *individualmente*: se alcanza cuando una persona logra la independencia y tiene conciencia de ser el agente de su propio desarrollo. Por ese motivo la autonomía adquiere una funcionalidad aún mayor en el desarrollo adolescente.

Todas estas investigaciones evidencian la universalidad de la autonomía, confirmando su naturaleza evolutiva (en el sentido de normativa) y su carácter contextual.

#### 6.5.4 AUTONOMÍA ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO INMEDIATO

El contexto occidental en el que se sitúa el estudio, además de definirse individualista, se presenta un tanto paradójico. A continuación se exponen seis

contradicciones contextuales que inciden en el estilo de autonomía desarrollado por los adolescentes.

1 Por una parte se espera una actitud independiente y autónoma en los hijos, y por otra las expectativas de realizar actividades en familia (incluyendo a veces hasta tres o cuatro generaciones) es bastante frecuente.

Es decir, se valora la autonomía al tiempo que se fomenta la unión afectiva, el consenso y la lealtad, mediante normas familiares, (Goetzl, 1973; Minuchin, 1984; Stein, 1998 y Wittmer, 1973).

A efectos prácticos, se establece con los adolescentes un lenguaje de *doble vínculo* o contradictorio: "Independízate, pero no te independices", que dificulta la construcción de una autonomía positiva.

2 Otra paradoja deriva de la pluralidad cultural. De un lado, el entorno ofrece al adolescente una gran riqueza oportunidades, que impulsan a la *exploración* entre diversas alternativas potenciando los procesos de identidad. De otro lado, la pluralidad retarda la definición de la identidad al inducir a cierto relativismo (*todo da igual, todo vale lo mismo*). Así, Chisholm y Hurrelmann (1995) relacionan una transición a la adultez más pluralizada e individualizada y la aparición de nuevos *factores de riesgo*. La individualización desde el propio criterio, sin el contrapunto de la experiencia paterna, puede desarrollar una trayectoria errónea; y la diversidad de alternativas dificulta la definición personal.

3 También se atisba una contradicción en el hecho de que la autonomía se realiza desde la dependencia socioeconómica. Actualmente los hijos permanecen en la casa paterna cada vez más tiempo por diversos motivos (Zani, 1993) y el proceso de autonomía se debe verificar en la misma. Castillo (1999) ilustra el "efecto circular" que produce el retraso de la independencia económica en la maduración psicológica:

*"Un sector de los jóvenes de hoy, con edades comprendidas entre los veinticinco y los treinta y cinco años, no se emancipan porque son inmaduros. Les falta capacidad de autogobierno y sentido de la responsabilidad. Ello hace que no se atrevan a adquirir o asumir nuevos compromisos y responsabilidades en su vida, como ser un profesional o un padre de familia. Otro sector de jóvenes es inmaduro porque no se emancipa: el excesivo retraso de la emancipación, obstaculiza el proceso de maduración personal" (Castillo, 1999, p.62).*

Rüediger (1999) atribuye la infantilización general de la sociedad a la falta de definición de los rituales de transición hacia la adultez, y a la búsqueda inconsciente y poco efectiva de los mismos (actividades físicas peligrosas, adicciones diversas, etc.).



La falta de independencia económica y la ausencia de rituales de transición, contribuyen al fenómeno social de la *adolescencización* de los adultos, que viene siendo señalada por numerosos autores (Castillo, 1999; Dolto, 1990; Obiols y Di Segni, 1997).

*"Cabe la sospecha, de que en las postrimerías de la modernidad, la adolescencia ha dejado o está dejando de ser una etapa del ciclo vital para convertirse en un modo de ser que amenaza por envolver a la totalidad del cuerpo social" (Pinillos, 1990, p.174)*

En ámbitos clínicos esta situación se designa como *síndrome de Peter-Pan*, actitud que refleja el deseo inconsciente de permanecer en la dulce etapa de ausencia de responsabilidades y compromisos, como los personajes el famoso cuento que querían permanecer en el país de *"por siempre jamás"*.

La situación en nuestro país, recogida en el informe *"Jóvenes españoles 99"*, refleja esta paradoja (Elzo, 1998).

Según se analicen los datos, se puede concluir que muchos jóvenes padecen el *síndrome de Peter-Pan* (miedo a dejar el hogar paterno) están entre los peldaños *homo ludens* (la vida es juego) y *homo videns* (horas y horas de televisión) de la escala cultural-evolutiva y mantienen en casa una relación de *doble vínculo*.

4 Esta última paradoja implica que se espera de los jóvenes que se porten bien (estudien, obedezcan las normas, sean responsables) y que se porten mal (gasten, desobedezcan, se tomen la vida como un juego). Durante la semana los adolescentes son *buenas personas*, cumplen con sus obligaciones y no causan demasiados disturbios familiares, pero cuando llega el fin de semana, reclaman su derecho a *decidir* sobre lo que pueden hacer (autonomía).

Se plantea el dilema padres-hijos en los mismos términos que indicaba Steinberg (1986):

- *"El que dependa económicamente no quiere decir que tenga que hacer lo que decís".*
- *"Mientras vivas en mi casa llegarás por la noche a la hora que yo te diga".*

La contradicción se presenta tanto en las expectativas paternas (portarse bien/mal), como en las de los hijos (dependencia/independencia).

5 Esta contradicción se traduce en la confusión adolescente y en el significado de la libertad y la autonomía.

Aunque la *libertad* es una variable difícil de medir, los jóvenes consideran que *tienen libertad de elección* en todo menos en el trabajo: no tienen una visión negativa de los límites. Consideran que algunas restricciones, como el control de la

bebida, la hora de cierre de establecimientos de ocio, la penalización de drogas, etc., no pone en peligro su libertad.

Pero *no está claro que sean libres realmente*, ya que viven muchos años en situación de dependencia familiar (92,5% vive con sus padres y 74% depende del dinero que le dan en casa) están sujetos a las modas y a las marcas (tienen dinero para seguir el *ritmo*) no tienen más remedio que divertirse a unas horas y lugares determinados. La mayoría busca en la noche espacios exclusivamente juveniles. El 64,6% sale todos o casi todos los fines de semana. El 30,4% reconoce que la hora de vuelta a casa es razón frecuente de discusión con los padres, sobre todo cuando son más jóvenes (y más si se trata de chicas).

Es decir se consideran libres, pero con un entendimiento superficial de lo que la libertad significa. Por ejemplo, no tienen problemas en aceptar que una persona se adhiera a una organización y acepte sus normas de manera genérica, pero excluya las que no comparte, sin la más mínima sensación de incoherencia. La incoherencia sería, actuar en contra de su *autonomía*. Es decir aceptan límites en unas áreas (horas, marcas, dependencia económica) pero no en otras (adaptando las realidades a su conveniencia), errando en el sentido de la libertad y autonomía al no situarla en su realidad relacional.

6 Otra contradicción se manifiesta en los adolescentes entre los valores instrumentales y finales. Ante la pregunta "colaborar en una ONG", al 57,2% le gustaría pero sólo lo hace un 9,3%. Es lo que el informe llama *hiatus entre valores finalistas e instrumentales*. Esta escisión se puede considerar negativa tal como se ha comentado al resaltar la importancia de la motivación (fluir) al exponer la lógica madurativa del desarrollo.

Invierten afectiva y racionalmente en los *valores finalistas* (pacifismo, tolerancia, ecología, lealtad, etc.) a la par que presentan grandes fallas en los *valores instrumentales* (esfuerzo, responsabilidad, *compromiso*, abnegación), requisitos para la implicación y definición de la identidad, y por tanto para su madurez y autonomía.

El aspecto positivo del panorama expuesto, está en advertir que las condiciones de partida son buenas.

Los adolescentes tienen más medios materiales y recursos cultural-formativos que nunca, valoran y defienden una gran variedad de fines nobles (que se impliquen, es otro asunto) y van ponderando cada vez más el uso de la libertad.

*"Nunca generación alguna había sido tan autónoma, con un horizonte tan amplio. Esta es su ventaja, y su riesgo. De ahí que algunos dirijan empresas y ocupen altos cargos rozando la treintena y otros traspasen esa edad descolocados, los*

*más afortunados viviendo con sus padres. Todo se juega en el itinerario personal"*  
(Elzo, 1998)

Las contradicciones expuestas sobre la cultura juvenil son un espejo, en el que las sociedades pueden contemplar sus logros y limitaciones. Es decir, los adolescentes no viven una cultura propia, sino que participan a su manera de la cultura occidental, navegando en el marco amplísimo que les deja la sociedad.

Pese a las paradojas contextuales, la familia sigue siendo en numerosas ocasiones, un referente de seguridad y orientación para los adolescentes:

Los datos de Navarro y Mateo (1993) ya reflejaban que el 90% de los adolescentes estaban satisfechos con la vida familiar y al 81% le resultaba fácil o muy fácil dialogar con su madre.

Torres, Alvira, Blanco y Sandi (1994) hablan de que el clima familiar más extendido se caracteriza por la sensibilidad hacia las necesidades de los hijos, la existencia de normas que rigen la vida familiar, el consenso-diálogo entre todos los miembros, el apoyo instrumental de los padres a los hijos, y el uso de refuerzo positivo (en forma de elogios y premios) en mayor proporción que el castigo.

Alberdi (1995) confirma este dato encontrando coherencia educativa entre los padres: El grado de decisión conjunta en los asuntos que afectan a la familia es del 64,5% y en temas de los hijos aumenta al 81,1 %. Los hijos participan en la toma de decisiones cuando son temas que les afectan a ellos en una proporción del 88 %.

*Por tanto, se puede concluir que la familia cumple una función protectora, en una sociedad de contrastes.*

Desde esta visión optimista se aportan las conclusiones expuestas en el siguiente apartado.

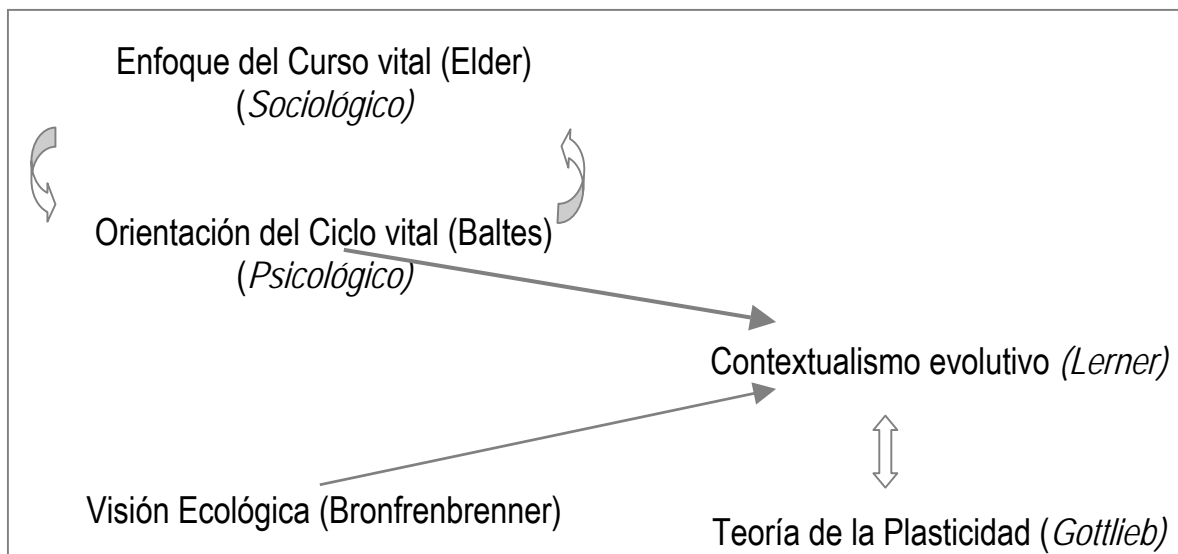
## 6.6 CONCLUSIONES

La exposición de las conclusiones de la parte teórica, se integran en el marco desde el que se ha querido desarrollar este trabajo: el paradigma contextual evolutivo (fig. 6.16).

En el análisis del desarrollo de la autonomía adolescente y su relación con el funcionamiento familiar desde este enfoque, ha llevado a considerar diversas posturas que se resumen a continuación:

1. *Perspectiva del Ciclo vital familiar*: Las familias atraviesan distintas etapas y con frecuencia la adolescencia es origen de perturbación (Baltes, 1999).
2. *Enfoque sistémico*: La tarea evolutiva del sistema familiar en la adolescencia se cifra en restablecer el equilibrio en las relaciones (Minuchin, 1974).
3. *Postura Ecológico-humana*: El contexto interactúa en el funcionamiento de cada miembro (Bronfenbrenner, 1998).

Figura 6.16. Posturas teóricas integradoras del marco Evolutivo Contextual-Sistémico



→ Desde un modelo integrador (Compas, 1995) se ha intentado analizar la trayectoria evolutiva adolescente de manera contextualizada. Esto ha permitido delimitar *factores de riesgo* (apego deficiente, gestión inadecuada de las discrepancias entre padres e hijos, contradicciones de la cultura individualista occidental) y *protectores* (estilo educativo autoritativo, talante negociador, distancia emocional equilibrada en las relaciones padres/hijos).

→ Se han considerado aspectos de *la investigación interdisciplinar*, como el *síndrome de Peter-Pan*, *estilos de vida adolescente no saludables* o *estilos de comunicación obstructores*, desde la Psicopatología evolutiva (Cicchetti y Toth, 1996), o desde la ciencia conductual evolutiva (Jessor, 1993). Desde todos estos ámbitos, coinciden en señalar las características de los *estilos de funcionamiento familiar potenciadores* de una autonomía adolescente saludable.

→ La *perspectiva evolutiva* ha llevado exponer resultados de investigaciones longitudinales, mostrando trayectorias diferentes a lo largo de la adolescencia. Interesa resaltar tanto el gradiente progresivo de la autonomía durante esta etapa (el grado de autonomía emocional deseable en la adolescencia tardía, se revela disfuncional en la adolescencia temprana), como el carácter troquelador de los modelos relacionales de distancia psicológica y resolución de conflictos (parecen mantenerse en posteriores etapas del ciclo vital).

→ La consideración de la *naturaleza transaccional del desarrollo y de la conducta*, ha llevado a examinar al adolescente y a su familia en el contexto occidental. Frente a anteriores descripciones universalizadoras, el alcance de las conclusiones se ciñe a nuestro contexto, reconociendo la amplia variabilidad del desarrollo psicológico en la adolescencia. Así, lo que en culturas colectivistas indicaría desajuste, en culturas individualistas puede resultar funcional, como por ejemplo irse a vivir fuera del hogar paterno a partir de cierta edad.

→ Este estudio se ha centrado en *aspectos del desarrollo adolescente normativo*. El mismo hecho de que la totalidad de los adolescentes estén escolarizados *normativiza* la muestra. En esta situación, la intervención optimizadora se basará en diversificar el repertorio de roles adolescentes. La participación en equipos deportivos o actividades de ocio, grupos de teatro, música, intercambios con estudiantes de otros países, reuniones con la familia extensa en la variedad de sus generaciones y cualquier otro tipo de iniciativa que diversifique los escenarios de actuación, potenciarán el desarrollo psicosocial. El potencial optimizador de estos espacios de encuentro, radica en que constituyen *oportunidades* para que el adolescente desarrolle recursos adaptativos muy diversos.

→ Todo desarrollo individual se favorece si *otros significativos* ofrecen ayudas para el despliegue de habilidades personales. A través de la implicación conjunta en actividades que demandan el uso de destrezas, se puede desarrollar la acción de monitorización de los padres, para que después los hijos, *sin la guía experta*, puedan practicar las habilidades aprendidas.

Ayudaría transmitir a las familias las implicaciones educativo-familiares de la teoría de Vigotsky, animando a “*hacer con*” para después “*dejar hacer*”. Por ejemplo, en los encargos o tareas de los hijos en la casa, la organización de fiestas familiares, etc. Esto supondrá en ocasiones, dejar que los hijos se equivoquen y asuman las consecuencias de sus fallos.

→ Se destaca la conveniencia de crear, tanto en los padres como en los hijos, expectativas positivas hacia la etapa familiar con hijos adolescentes. Se puede resaltar su aspecto dinamizador de los recursos familiares y el papel insustituible de la familia como contexto de maduración (Noller, 1994; Papini, 1989).

→ Las teorías implícitas asocian la maduración puberal al incremento de la distancia emocional entre padres e hijos adolescentes (Collins, 1992; Steinberg, 1986). Es como si la pubertad *cerrase una puerta* entre el adolescente y su familia. Parece que la comunicación es la clave para que la puerta *no se cierre demasiado*; es decir, la intervención preventiva, comprende el establecimiento de un distanciamiento adaptativo (moderado), y un estilo de comunicación positivo (Papini, 1989).

→ Se ha expuesto la funcionalidad del conflicto en las relaciones padres/hijos. Cierta grado, puede ayudar al adolescente a lograr importantes cambios en sus roles e interacciones en el hogar (Gecas y Seff, 1990): Proporciona una oportunidad para aprender a razonar autónomamente y a establecer los límites entre vida privada y organización social (Goñi, 2000). Sin embargo, en la medida en que el conflicto excede ciertos niveles de intensidad o frecuencia, podrán derivarse efectos negativos (Jackson, 1997).

→ Ante el incremento de determinadas conductas de riesgo en los adolescentes, el conflicto excesivo entre padres e hijos, puede llegar a constituir un factor de riesgo añadido: haría perder a la familia su función de apoyo emocional, informativo y financiero. Los hijos necesitan ese crucial punto de referencia para afrontar las tareas de desarrollo en ese periodo, en especial en la futura orientación académica y laboral (Coleman, 1994; Kandel y Lesser, 1972). Se destaca de nuevo el equilibrio entre el nivel de conflicto y la importancia de mantener la proximidad en las relaciones (Filipp y Olbrich, 1986).

→ Las familias con sólidos fundamentos de confianza y unión tienen mayor probabilidad de negociar las discrepancias con poco costo (Steinberg, 1990). Estas

características implican una dinámica de “confidencias” antes de que los hijos inicien su adolescencia.

En ese caso, aunque se produzcan discusiones, no se deteriorarán las relaciones entre padres e hijos. De esa manera, el conflicto no llegará a ser omnipresente y generalizado, porque existe una base de comunicación familiar y confianza que evita la escalada de peleas o agresividad.

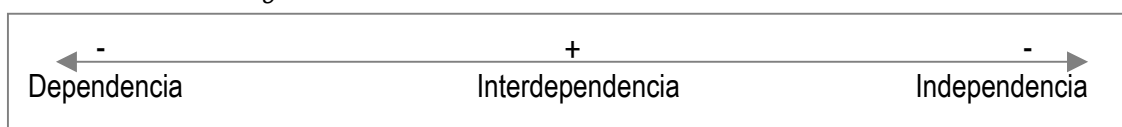
→ El hecho de que las discusiones habitualmente versen sobre temas cotidianos, puede ser un “arma de doble filo”. Compete a cada familia discernir si se evitan temas de mayor envergadura (por ejemplo relacionados con la sexualidad), por temor a que aparezcan divergencias (Zani, 1993). Es necesario, como sugiere Honess (1996), comprobar si una relación familiar aparentemente sin problemas, esconde un conflicto latente resuelto con estrategias de evitación.

→ Se sabe que en siglo XX, las discusiones familiares versaban sobre los mismos temas en los años 80 que en los años 20; lo que habla a favor de cierta normatividad y por tanto posibilidad de previsión, sobre cómo abordar los conflictos con acierto (Montemayor, 1984). En este sentido Steinberg (2002), ha resaltado la importancia de transmitir a los padres o cuidadores principales la fuerte incidencia que tienen sus actuaciones sobre la salud y bienestar general de los jóvenes, animando a realizar un trabajo informativo con ellos.

→ Los adolescentes podrían tomar decisiones más correctas (autonomía conductual), si comprendieran las presiones sociales, motivacionales y emocionales que a menudo interfieren la toma de decisiones. Existen numerosos programas para mejorar su la calidad decisional, que convendría dar a conocer a los adolescentes, con el fin de ayudarles a desarrollar una autonomía positiva. Estos cursos, recalcan por ejemplo, la necesidad de: evitar elecciones impulsivas, pasar la responsabilidad a otros, o dejarse llevar por la autocomplacencia.

→ Cabe resaltar, que para ser independiente es imprescindible haber tenido una dependencia plena (Garrido, 1995). Y sólo desde la independencia es posible llegar a la interdependencia, verdadera meta en el establecimiento de la distancia emocional relacional adaptativa (Covey, 2000), tal como muestra la figura 6.17.

*Fig. 6.17. Meta evolutiva del desarrollo de al autonomía*



## ÍNDICE

- 7.1 Justificación, objetivos e hipótesis de trabajo
- 7.2 Descripción de la muestra
  - 7.2.1 Diseño muestral
  - 7.2.2 Descripción de la muestra definitiva
- 7.3 Instrumentos de evaluación empleados
  - 7.3.1 The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (Olson, 1986)
  - 7.3.2 Perspectives on Adolescent Decision Making questionnaire (Bosma, 1996)
  - 7.3.3 Emotional Autonomy Scale (Steinberg, 1986)
  - 7.3.4 Escala de Evaluación de Comunicación Padres-Hijos (Olson, 1982)
  - 7.3.5 Escala de autoestima de Rosenberg (1963)
  - 7.3.6 Cuestionarios de Identidad (Ruiz y Zacarés, 2000)
- 7.4 Diseño y variables consideradas en la investigación
- 7.5 Análisis y tratamiento estadístico de los datos



En este capítulo se presentan los principales aspectos considerados en el diseño de la investigación empírica.

Se describen los objetivos e hipótesis fundamentales, la muestra empleada y los instrumentos de evaluación.

Se comenta las variables empleadas y la reelaboración de las mismas con el fin de hacerla operativas y más eficaces para los objetivos de la investigación.

Finalmente se expone el análisis y tratamiento estadístico de los datos.

## 7.1 JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

A lo largo de la parte teórica se ha realizado una aproximación a la *adolescencia* como periodo transicional del ciclo vital definido por la interacción de variables biológicas (factor similar en todas las culturas) y contextuales (propias de cada sociedad y momento histórico). Desde esta perspectiva la determinación de la vivencia adolescente dependerá de la capacidad de adaptación a esos condicionantes biológico-contextuales (la *rosa de los vientos* personal) y de la actitud adoptada ante ellos.

Se ha destacado que los adolescentes contemporáneos se encuentran ante una larga fase de preparación para la adultez. Efectivamente, la complejidad de la cultura occidental ha ralentizado su proceso de integración en la sociedad, alargando la duración del periodo. Este hecho puede alentar en ellos la sensación de que "no hay prisa, todavía queda mucho..." *retardando* su ritmo madurativo.

La autonomía, al constituir un elemento integrante de la identidad adolescente, genera y permite la primera definición de la misma. En este sentido se la puede considerar como un *indicador de madurez* psicológica en la adolescencia. Se ha ilustrado su carácter multidimensional, el crecimiento asincrónico de las vertientes cognitiva, afectiva y conductual y la polémica sobre la funcionalidad (significado evolutivo) de la autonomía emocional en la adolescencia.

Algunos autores como Steinberg (1993) otorgan una valencia positiva a su componente emocional, mientras que otros como Ryan y Lynch (1989) prefieren hablar de *autodeterminación*. Esta última ha sido la opción por la que me decanto, una vez revisada la literatura sobre el tema y analizados los datos.

El desarrollo de la autonomía suele vincularse a una discrepancia moderada entre las opiniones de los hijos adolescentes y sus padres. Parece que el *conflicto* paterno-filial, apoyado en la cercanía emocional en las relaciones, es un requisito necesario para su logro.

Cohesión, adaptabilidad y comunicación son aspectos del *funcionamiento familiar* decisivos en el proceso de desarrollo de la autonomía.

Se han defendido posturas distintas acerca de la *combinación óptima* entre esas dimensiones.

El *modelo Circumplejo* (Olson, 1986) asocia niveles moderados de ambas variables a un mejor desarrollo psicosocial de los hijos, asignando a la comunicación una función moduladora. Mientras que el *modelo de E.F.A.* (Musitu, 2001) defiende que, una relación lineal entre ambas variables y la comunicación familiar, se asocia a perfil adolescente mejor; es decir, a mayores niveles de flexibilidad y cohesión y comunicación familiar, mayor ajuste en los hijos.

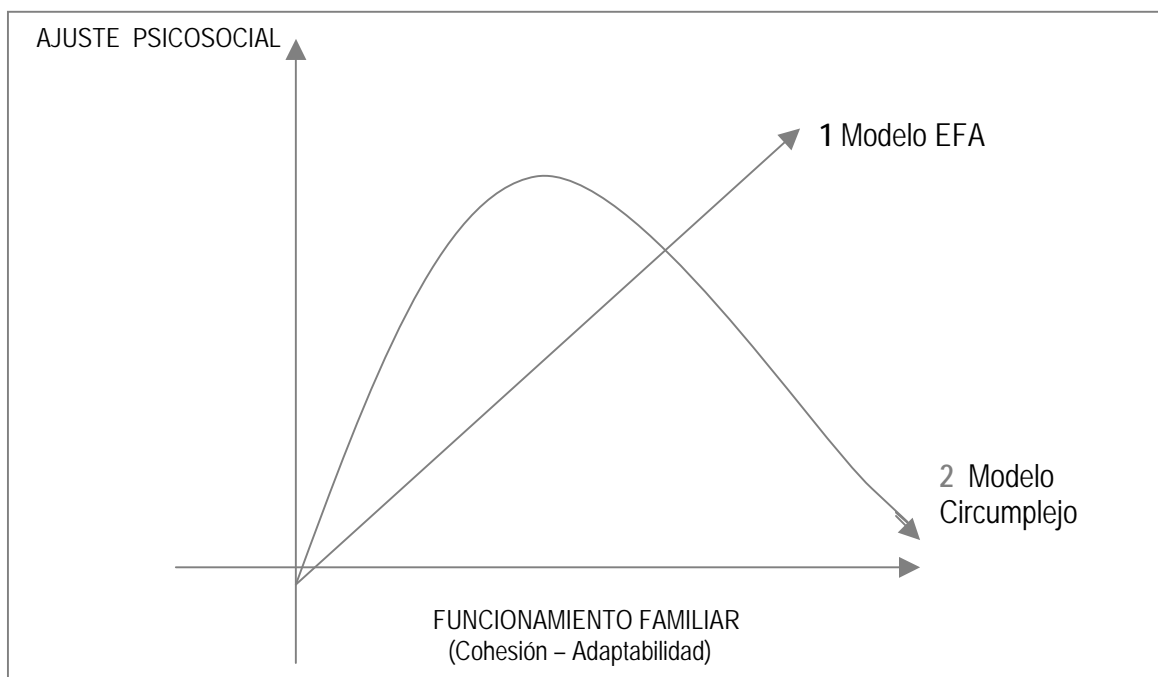
En resumen, la definición de la adolescencia como periodo del ciclo vital caracterizado por numerosas transformaciones, el retardo de la madurez evolutiva y el papel que juegan en ella el funcionamiento familiar, especialmente la discrepancia entre padres e hijos, y por tanto la comunicación familiar (el modo de gestionar la discrepancia), justifica el análisis de estas características en nuestro contexto, a fin de aportar algunas conclusiones que ayuden a optimizar estos importantes procesos.

En este marco de desarrollo, el *objetivo general* de la investigación es analizar las relaciones entre las diferentes dimensiones del funcionamiento familiar con dos facetas de la autonomía adolescente: emocional y conductual.

Los *objetivos específicos* son:

1. Analizar el significado psicosocial de la autonomía adolescente en sus facetas conductual y emocional, y verificar su trayectoria evolutiva.
2. Identificar si la relación entre la cohesión y adaptabilidad familiar que se asocia a un mejor desarrollo psicosocial adolescente es curvilínea (según la hipótesis de Olson) o tiene un carácter lineal (tal y como encuentra Musitu en sus trabajos). De manera gráfica este objetivo se refleja en la figura 7.1.

Fig. 7.1. Relación entre las variables del funcionamiento familiar y el ajuste psicosocial adolescente



- 3 Observar la influencia recíproca entre funcionamiento familiar y desarrollo psicosocial adolescente, y de modo particular el papel de la discrepancia entre padres e hijos sobre el funcionamiento familiar y la autonomía conductual adolescente.

## HIPÓTESIS DE TRABAJO

Con relación a los anteriores objetivos, las hipótesis planteadas son las siguientes:

- 1.1 Se verificará un aumento gradual de la autonomía emocional y conductual *a lo largo de la adolescencia* (perspectiva del ciclo vital).
- 1.2 La combinación de autonomía conductual alta/emocional baja corresponderá a un mejor perfil adolescente, manifestado en los niveles de autoestima y procesos de identidad (significado de la autonomía en la adolescencia).
- 2 Los adolescentes de tipologías familiares con niveles medios en cohesión y adaptabilidad (tipología familiar derivada de *modelo Circumplejo*) presentarán mejor ajuste psicosocial.
- 3.1 En la dimensión *afectiva*, la autonomía emocional será más elevada en medios familiares poco cohesionados. En la dimensión *conductual* la autonomía conductual será mayor en medios familiares adaptables.
- 3.2 El funcionamiento familiar (Tipología de funcionamiento y calidad de la comunicación con los padres) modulará el significado de la autonomía de los hijos adolescentes.
- 3.3 Un grado moderado de *discrepancia* entre padres e hijos (en la percepción del funcionamiento familiar y la autonomía conductual de los adolescentes) se asociará a un mejor perfil de autonomía en los hijos (*funcionalidad del conflicto*). A su vez el grado de discrepancia estará asociado al *nivel de estudios* de los padres

En el siguiente apartado se describe la muestra de la investigación.

## 7.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En este apartado se describe brevemente el diseño muestral utilizado y la composición de la muestra definitiva según las principales variables objeto de estudio.

### 7.2.1 DISEÑO MUESTRAL

En este punto, se expone la población a la que se dirige la investigación, el tipo de muestreo utilizado y el año en el que se llevó a cabo. Se describe brevemente el procedimiento empleado y el cálculo del tamaño muestral.

El *universo* de este trabajo son los adolescentes de ambos sexos. El muestreo se ha realizado en función del sexo y la edad entre la población general de adolescentes escolarizados en el ámbito geográfico de la Comunidad Valenciana.

Durante los cursos académicos 2001/2002 y 2002/2003, momento de realización de la observación transversal, se efectuó la *recogida de datos* en diferentes colegios e institutos.

El procedimiento que se ha utilizado es el de *muestreo al azar con probabilidad no conocida*. Esto significa que en lugar de considerar a la población como un todo homogéneo se ha distinguido en ella estratos, subgrupos y conjuntos diferenciales, en función del sexo (2 niveles) y de la edad (3 niveles) observándolos tanto en los padres como en los hijos.

En cuanto al *sistema de implementación* fueron los mismos centros académicos los que eligieron el procedimiento que se adaptaba mejor a su dinámica de trabajo.

En unos casos se utilizó el horario de tutorías para que los adolescentes rellenaran el cuestionario. Se subrayó que era anónimo, y por tanto podían responder con total libertad sobre las cuestiones que se les planteaba. Antes de terminarlo se insistió en comprobar que no quedaba ninguna pregunta sin contestar. Una vez hubieron comprobado que habían contestado todos los ítems, lo guardaron en un sobre que introdujeron en un otro de mayor tamaño destinado a sus padres, con el cuestionario para éstos.

Los mismos hijos se encargaron de llevarlo a casa, dárselo a sus padres para que lo rellenaran, traerlo de nuevo al colegio y entregárselo al tutor.

Se dio un margen de una semana y en la siguiente tutoría se recogió el sobre de los padres (que contenía también el cuestionario de los hijos). En aquellos casos en los que los padres no quisieron colaborar no se utilizó tampoco el cuestionario de los hijos, ya que la *unidad de análisis* elegida para la investigación es relacional: La diada padres-hijos.

El segundo procedimiento de recogida de los datos fue a través de las *reuniones para padres* que se realizan en los centros educativos. Se utilizó veinte minutos para exponer la relación entre madurez de la personalidad y autonomía en la adolescencia, y cómo los *estilos educativos* paternos influyen en el proceso. Los siguientes veinte minutos se invirtieron en responder a las cuestiones planteadas por los padres. Finalmente se les entregó un sobre con el cuestionario para ellos y el sobre con el cuestionario de los hijos.

Se convino también el plazo de una semana para que los hijos lo entregaran a su tutor insistiendo en el carácter anónimo de los cuestionarios, así como la necesidad de rellenar todos los ítems para que pudiera utilizarse en la investigación.

El *tamaño de la muestra* se calculó según la tabla para la determinación de una muestra sacada de una población finita, con un margen de confianza del 95,5% y un margen de error de estimación del  $\pm 5\%$ , en la hipótesis de  $p=50\%$ , donde "p" es el porcentaje de los elementos portadores del carácter considerado. Si "p" es menor del 50% la muestra necesaria es más pequeña.

La población del estudio son los adolescentes entre 12 y 18 años de la provincia de Valencia (183.440), y para una población mayor de 100.000 sujetos la cifra mínima total de la muestra es de 400 sujetos. La muestra definitiva utilizada ha alcanzado los 567 sujetos. La fórmula que se emplea en esta tabla para el cálculo del tamaño de la muestra es la siguiente:

Tabla 7.1. *Fórmula del tamaño muestral*

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{E^2 (N-1) + 4 \times p \times q}$$

n= tamaño de la muestra  
p y q= varianzas  
E= error de estimación establecido  
N= número de elementos de la población

En el siguiente apartado se describe la muestra empleada en el estudio.

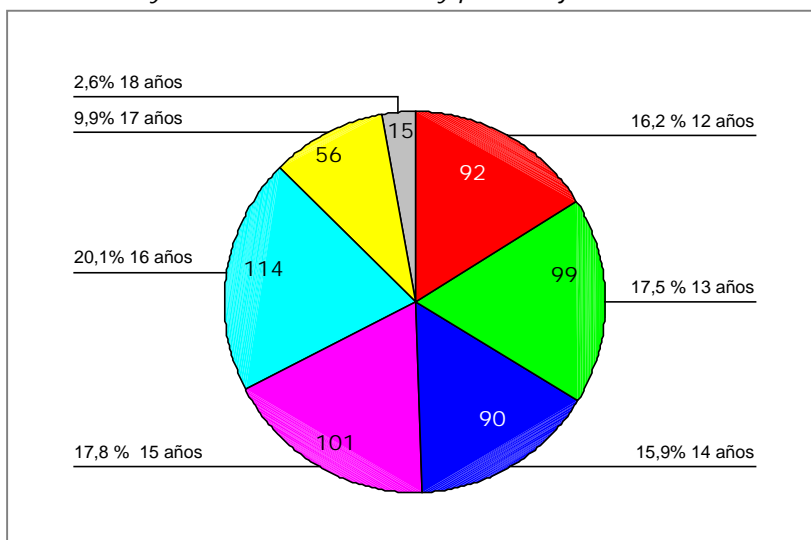
## 7.2.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se describe a continuación la composición de la muestra definitiva según la edad y el sexo de los sujetos (padres y adolescentes), la etapa de la adolescencia en la que se encuentran los hijos, su posición en la familia y el número de hermanos. Finalmente se detalla el nivel de estudios y situación laboral de la madre.

### CARACTERÍSTICAS DE LOS HIJOS

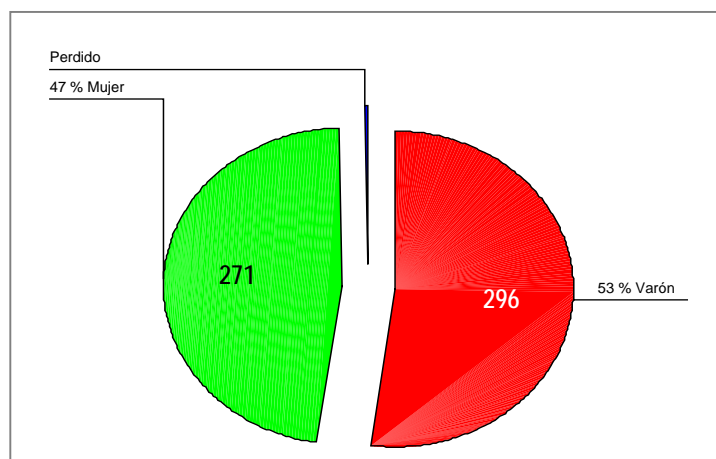
La *muestra definitiva* es de 567 adolescentes. Tanto en la tabla como en el gráfico 7.2 y 7.3 se puede observar la distribución del total de adolescentes de la investigación según su edad y sexo.

Gráfico y tabla 7.2. Frecuencia y porcentaje muestral de los adolescentes según la edad.



Edad	N	%	Etapa	N	%
12	92	16,2	Temprana	191	33,7
13	99	17,5			
14	90	15,9			
15	101	17,8	Media	191	33,7
16	114	20,1			
17	56	9,9	Tardía	185	32,6
18	15	2,6			
Total	567	100		567	100

Gráfico y tabla 7.3. Frecuencia y porcentaje muestral de los adolescentes según el sexo



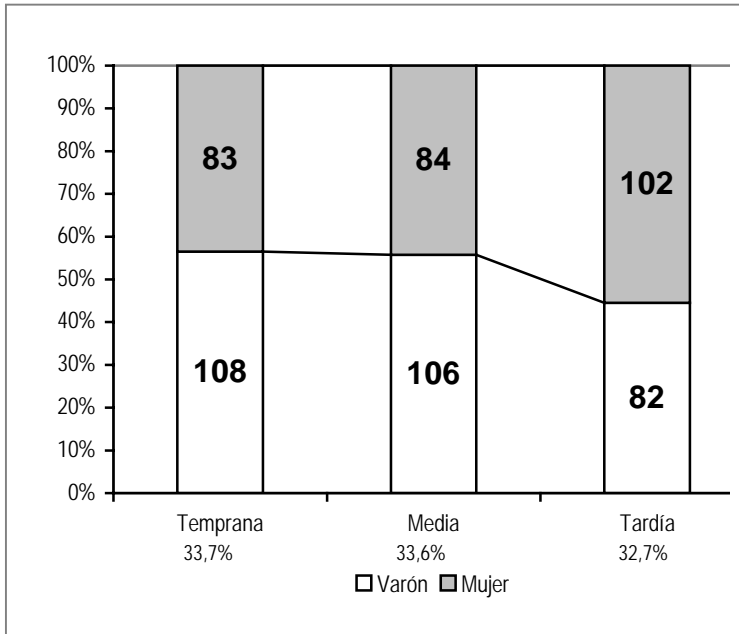
Adolescentes	Frecuencia	Porcentaje
Varones	296	53
Mujeres	271	47
Total	567	100

Han participado:  
 - 296 chicos  
 - 271 chicas  
 quedando equilibrada  
 la composición muestral.



En los análisis, en lugar de utilizar la edad se aplica la etapa de la adolescencia. La composición muestral según la etapa de la adolescencia y el sexo de los adolescentes se refleja en la tabla y gráfico 7.4. Se aprecia una distribución aceptablemente homogénea según las dos variables.

Gráfico y tabla 7.4. Distribución de los hijos por etapa de la adolescencia y sexo

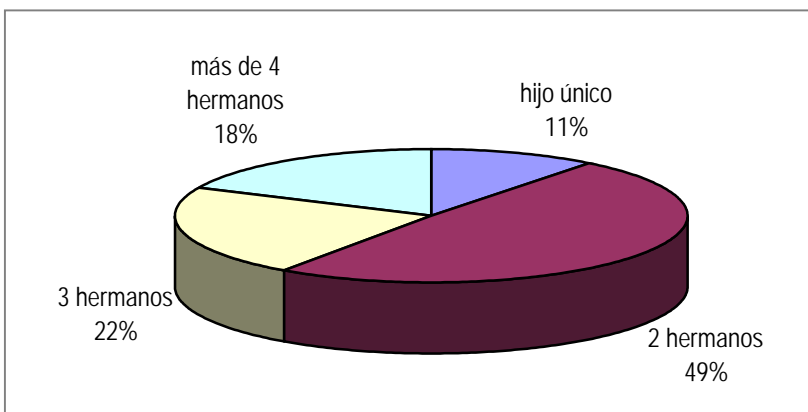


Etapa	Mujer	Varón	%
Temprana	83	108	33,7
Media	82	106	33,6
Tardía	102	82	32,7

Se observa en los chicos, una mayor participación en las primeras etapas de la adolescencia que en las últimas, al contrario de lo que sucede en las chicas.

La variable *número de hermanos* se ha categorizado en cuatro grupos: hijo único, dos hermanos, tres y cuatro o más hermanos. A continuación se describe la distribución muestral, según frecuencia y porcentaje, mediante una tabla y un gráfico descriptivos (7.5)

Gráfico y tabla 7.5. Frecuencia y porcentaje de los adolescentes según el número de hermanos:

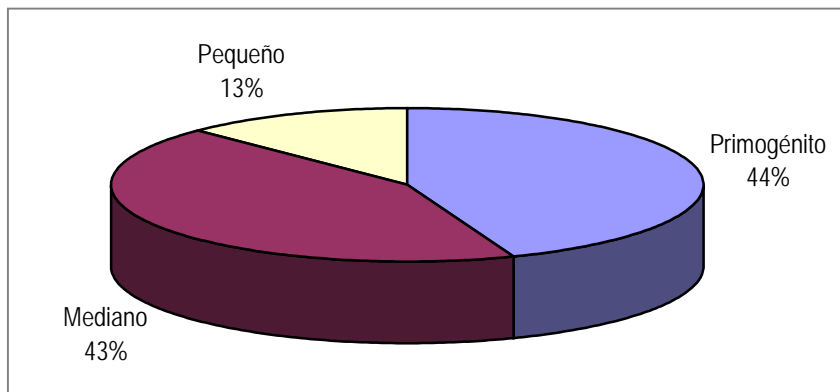


Número de hermanos	N	%
0 hermanos: Hijo único	59	11
2 hermanos	278	49
3 hermanos	123	22
4 ó más hermanos	110	18

Como se puede apreciar casi la mitad de la muestra está compuesta por familias con dos hijos.

La variable *posición que ocupa entre los hermanos* ha sido tricotomizada según las siguientes categorías: primogénito, mediano y pequeño. Los adolescentes ocupan entre sus hermanos la posición reflejada en la tabla y gráfico 7.6.

Gráfico y tabla 7.6. Porcentaje muestral de los adolescentes según la posición entre sus hermanos

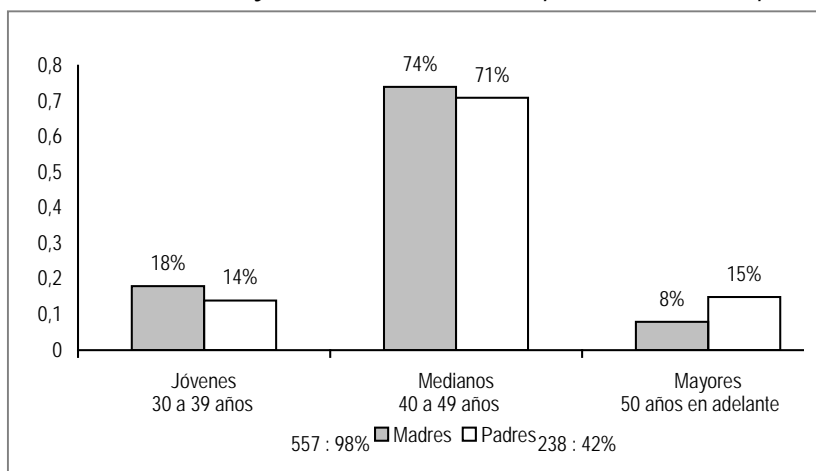


Se aprecia una proporción similar de los adolescentes primogénitos (44%) y los que ocupan una posición intermedia entre sus hermanos (43%). Los pequeños con un 13%, están menos representados.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES

La edad de los padres queda reflejada en el gráfico y tabla 7.7.

Gráfico y tabla 7.7. Distribución porcentual de los padres según su edad

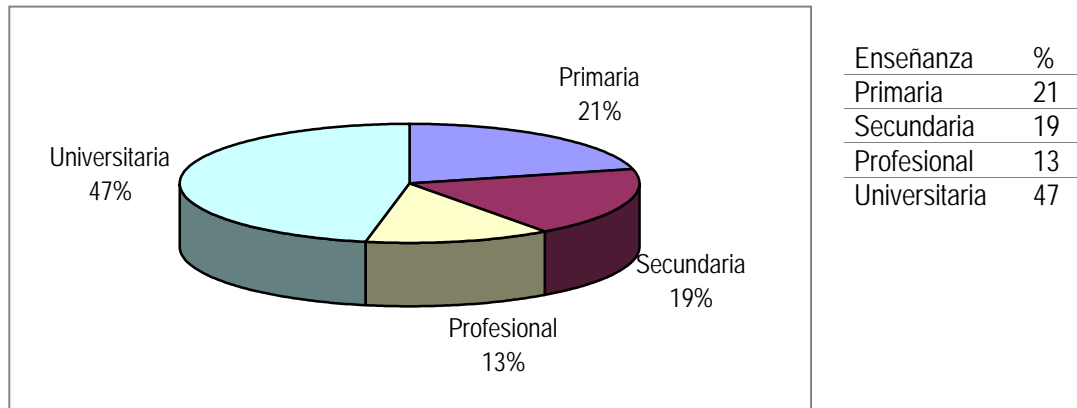


	Madre	Padre
Jóvenes	18 %	14%
Medianos	74%	71%
Mayores	8%	15%

La edad de los padres, se distribuye con clara prevalencia de la categoría intermedia

El nivel de estudios de los progenitores se distribuye según el porcentaje reflejado en la tabla y gráfico 7.8.

Gráfico y tabla 7.8. Distribución porcentual de las madres según su nivel de estudios



Casi la mitad de la muestra (47%) cuenta con estudios universitarios. En segundo lugar se encuentran aquellos que han realizado estudios primarios (21%), seguidos por un 19% que han realizado enseñanza secundaria (19%) y profesional (13%).

En el siguiente apartado se describen los instrumentos empleados.

## 7.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS

En esta sección se describen los cuestionarios empleados en la investigación, detallando sus propiedades psicométricas y estructura interna.

En primer lugar se exponen los dos cuestionarios que implementaron padres e hijos, el FACES-III-R (Olson, 1991) y el PADM (Bosma, 1996), a continuación aquellos que rellenaron los adolescentes: la escala de Autonomía emocional (Steinberg, 1986), Comunicación con el padre y con la madre (Olson, 1982), Cuestionarios de identidad C.I.R C.I.ID y C.I.O. (Zacarés, 2000) y la escala de autoestima de Rosenberg (1963).

### 7.3.1 The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales- III (Olson, 1991)

El FACES-III-R elaborado en la Universidad de Minnesota por Olson y su equipo, corresponde a la tercera versión de una serie de escalas dirigidas a evaluar el funcionamiento familiar según las variables del *modelo Circumplejo*. La intención era poderlo administrar a todo tipo de familias en cualquier periodo del ciclo vital y que las preguntas se pudieran entender a partir de los 12 años, por lo que posee una gran sencillez tanto para su administración como para su corrección. Lo ideal, según los autores es que la rellenen todos los miembros de la familia, a fin de comparar los diferentes puntos de vista y obtener una información más completa y real.

La escala contiene 20 ítems, de los cuales diez miden la *cohesión* y los otros diez *la adaptabilidad familiar*.

La *cohesión* define el vínculo emocional establecido entre los miembros de la familia. Se evalúa a través de indicadores precisos (vinculación emocional, límites familiares, tiempo, amigos, toma de decisiones, intereses y ocio).

La *adaptabilidad* refleja la flexibilidad del sistema para cambiar su *estructura*, el modo en que cada miembro desempeña y entiende sus funciones, así como la capacidad de modificar esas normas ante los posibles estresores evolutivos y situacionales. Se evalúa a través de cinco indicadores (Liderazgo y control, disciplina, negociación, e intercambio de roles) que se plasman en los diez ítems pares de la escala.

Para su implementación se pide a padres e hijos, que cada uno independientemente lea los ítems, y decida la frecuencia con la que aparece en su familia, la conducta o situación descrita. Las posibilidades de respuesta se efectúan sobre una escala tipo Likert, como la indicada en el recuadro inferior.

1 Nunca	2 pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas	5 siempre
---------	---------------	-----------------	----------	-----------

La puntuación total en *cohesión* se obtiene calculando la media de los diez ítems impares, y en *adaptabilidad* de nueve ítems pares (se elimina el ítem 8).

Tabla 7.9. *Fiabilidad de las subescalas Cohesión y Adaptabilidad familiar*

Dimensión	Olson	Estudio actual		
		hijos	madres	padres
Fiabilidad Cohesión	.07	.82	.77	.77
Fiabilidad Adaptabilidad	.62	.65	.59	.73
Correlación entre las escalas	.03	.46**	.35**	.51**

\*: p< 0.05 \*\*; p<0.01 \*\*\*; p<0.001.

Para el estudio de la fiabilidad se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, resultando adecuado para las dos subescalas, tal como se observa en la tabla 7.9.

La *correlación entre las dos escalas* se reduce casi a "0" en los datos aportados por Olson, garantizando la independencia de las dimensiones. Sin embargo, el estudio actual no parece confirmar la ortogonalidad de las mismas. La diferencia puede deberse a que la muestra empleada en este estudio *no es clínica*, ya que la escala ha sido empleada en más de trescientas investigaciones, que han demostrado de forma consistente su utilidad para discriminar las familias con problemas (*extremas*) de aquellas que no los tienen (*equilibradas*).

La falta de *congruencia entre los miembros* de la familia es un hecho consistente en la mayoría de informes y escalas de evaluación acerca de la familia (Olson, 1985). También en la FACES se verifica el escaso acuerdo en los resultados obtenidos, no alcanzándose correlaciones superiores a ".40" (Olson 1977, 1983). Además esta discrepancia se acentúa en familias con hijos adolescentes, tal como se muestra en la tabla 7.10.

Tabla 7.10. *Correlación Adaptabilidad/Cohesión entre los miembros de la familia*

Grupo de sujetos	Cohesión		Adaptabilidad	
	Olson	Estudio actual	Olson	Estudio actual
Padre-Madre	.44	.50**	.25	.58**
Padre-adolescente	.44	.27	.21	.34**
Madre-adolescente	.38	.32	.13	.25*

\*: p< 0.05 \*\*; p<0.01 \*\*\*; p<0.001.

La estabilidad en estos resultados, con independencia del instrumento empleado, acentúa la importancia de obtener información de todos sus miembros para comprender la dinámica real de la familia; ya que ninguna información ha demostrado que la opinión de alguno de sus miembros tenga más peso que la de los demás, o cobre especial validez.

### 7.3.2 Perspectives on Adolescent Decision Making Questionnaire (Bosma, 1996)

El PADM fue elaborado por el equipo de H. Bosma, de la universidad de Gröningen (Holanda), para recoger la dinámica familiar y la vida del *día a día* a través de la vivencia de sus miembros. Las cuestiones abordadas reflejan el modo en que padres e hijos perciben las *reglas* familiares y qué piensan sobre quien tiene la última palabra, *quien decide*, en cada área significativa.

El que los padres definan los patrones de conducta que consideran adecuados para la edad de sus hijos, refleja la *idea* que tienen sobre la adolescencia. Asimismo las respuestas de los hijos transmiten el concepto que se han formado sobre sí mismos: capacidades, competencias y responsabilidad.

El análisis la discrepancia sobre *quien debe ejercer el control* en los temas que componen la vida familiar permite delimitar los posibles focos de conflicto ofreciendo una *perspectiva sistémica* sobre la definición familiar de la adolescencia.

Comparando los tres grupos de edad (adolescencia temprana, media y tardía) se obtiene la trayectoria que experimenta la autonomía conductual durante la adolescencia (su tendencia evolutiva) así como el ritmo de desarrollo peculiar de cada área conductual, mostrando la variabilidad introducida por el paso del tiempo (enfoque del *ciclo vital*). Permite comparar también las diferencias asociadas al *sexo* y comprobar si manifiestan los estereotipos tradicionales o por el contrario se han modificado tales modelos.

Además el que exista acuerdo *entre las familias* que componen la muestra sobre el momento adecuado para delegar el control a sus hijos, permite conocer el diálogo paterno-filial del grupo de referencia, y comprobar si se produce acuerdo o diversidad en la conceptualización de la adolescencia.

Al contrastar los resultados de los adolescentes españoles con los obtenidos en otros países, se puede conocer si existe diferente mentalidad según el contexto cultural analizado. Estos últimos puntos aportan la *perspectiva contextual*.

Con el formato de respuesta utilizado se aprecia el traspaso de responsabilidad de padres a hijos, según la percepción de cada miembro de la familia. Ofrece la secuencia del progresivo trasvase desde la heteronomía (deciden los padres) a la autonomía (decide el adolescente), según el sentido señalado por la flecha en el recuadro inferior.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Los padres tenemos la última palabra en este tema	Los padres tenemos más peso en las decisiones en este tema	Padres e hijo/a tenemos un peso parecido en las decisiones en este tema	Nuestro/a hijo/a tiene más peso que nosotros en las decisiones en este tema	Nuestro/a hijo/a decide solo en este tema
-----▶				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Mis padres tienen la última palabra en este tema	Mis padres tienen más peso en las decisiones en este tema	Padres e hijo/a tenemos un peso parecido en las decisiones	En este tema tengo más peso en las decisiones que mis padres	Decido solo en este tema

La puntuación total en la escala se obtiene calculando la media de los 21 ítems.

El instrumento ha sido utilizado en numerosas investigaciones con amplias muestras de adolescentes italianos y holandeses, mostrando niveles de fiabilidad y validez muy aceptables, tal como muestra la tabla 7.11.

*Tabla 7.11. Correlación entre los miembros de la familia y fiabilidad de la escala PADM*

Correlación		Fiabilidad	
Padre-Madre	.71**	Hijos	.86
Padre-adolescente	.38**	Madres	.90
Madre-adolescente	.38**	Padres	.89

\*:  $p < 0.05$  \*\*:  $p < 0.01$  \*\*\*:  $p < 0.001$ .

A continuación se exponen los cuestionarios que implementaron los adolescentes:

### 7.3.3 Emotional Autonomy Scale (Steinberg, 1986)

#### CARACTERÍSTICAS GENERALES

La EAS fue elaborada por el equipo de L. Steinberg de la universidad de Temple, en su línea de investigación sobre estilos educativos familiares y desarrollo adolescente.

El modelo de Steinberg asigna a la autonomía emocional un carácter positivo, que forma parte del proceso evolutivo adolescente.

La escala inicial constaba de 20 ítems que correspondían a cuatro indicadores, dos de carácter social (*individualización* y *no dependencia* de los padres) y dos de carácter cognitivo (*desidealización* de los padres y *simetría*).

Fue eliminado el indicador de simetría, ya que se pudo comprobar que la percepción de los padres desde otro punto de vista (no como hijos) no se verificaba en los adolescentes, es decir no se adecuaba a su realidad evolutiva. Se excluyeron cuestiones como: *Probablemente mis padres dicen cosas diferentes cuando estoy cerca y cuando no lo estoy. Me sorprendería ver como se comportan cuando están en una fiesta*, etc. La escala actual consta de 14 ítems.

La consigna que se le proporciona al sujeto es la siguiente: *“Lee cada frase y rodea con un círculo la casilla que indique mejor cómo piensas y te sientes EN GENERAL, en la mayoría de las ocasiones”*.

El formato de respuesta utilizado es tipo Likert, con las siguientes categorías:

1	2	3	4
Estoy muy en desacuerdo	No estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy muy de acuerdo

La puntuación total de la escala se obtiene invirtiendo los ítems 1,2,3,5,7,8,9,11 y 13; y calculando entonces la media entre todos los ítems.

La Fiabilidad de la escala en el estudio actual se puede considerar elevada: .81. En la investigación de Oliva (2001) también es aceptable: .76.



### 7.3.4 Escala de Evaluación de la Comunicación Padres-Hijos (Olson, 1982)

La escala fue elaborada por el equipo de Olson para evaluar la comunicación entre padres e hijos. Esta variable constituye un factor modulador de la adaptabilidad y cohesión familiar, y contribuye a determinar la incidencia de estas variables en el desarrollo de sus miembros.

El cuestionario se compone de dos escalas que evalúan de manera independiente y desde el punto de vista de los hijos, la calidad en la comunicación materna y paterna. Se extraen dos indicadores: *Apertura* (diálogo) y *Problemas* (dificultades) en la comunicación.

El puntuar alto en la *apertura* significa que existe una comunicación positiva, basada en la libertad, el intercambio de información y la comprensión. Un valor elevado en *problemas* implica una comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa, que se traduce en aspectos cómo, resistencia a compartir información, falta de afecto, etc.

A los hijos adolescentes se les plantea 20 cuestiones para que describan la comunicación que mantienen con su madre y su padre. Deben rodear con un círculo la puntuación que mejor se puede aplicar a cada afirmación. Las posibles respuestas se gradúan en una escala tipo Likert como la expuesta a continuación:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

La puntuación total en *apertura* se obtiene calculando la media de los ítems 1,3,6,7,9,13,14,16, y 17.

La puntuación total *problemas* se obtiene invirtiendo los ítems 2,4 y 20 y calculando entonces la media de los ítems: 2,4,5,10,11,12,15,18,19 y 20.

Tabla 7.12. Fiabilidad de las subescalas *Apertura* y *Problemas* en la comunicación y correlación entre ellas

Fiabilidad	Madre	Padre	Correlación entre las escalas
Apertura	.86	.90	Apertura Padre y madre .51**
Problemas	.64	.68	Problemas Padre y madre .55**

\*: p< 0.05 \*\*; p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

La fiabilidad de la escala es más elevada para la escala de apertura que para la de problemas, tal como se aprecia en la tabla 7.12.

### 7.3.5 Escala de Autoestima (Rosenberg, 1963)

La escala de Rosenberg se puede considerar “un clásico”, ya que ha sido utilizada en numerosas investigaciones de carácter psicológico y psicosocial. La autoestima es una de las variables fundamentales del desarrollo personal y social de los individuos. Niveles significativamente bajos en ella llevan indefectiblemente a generar problemas en las relaciones con los demás, bajo rendimiento escolar, y sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades de la vida cotidiana. Entre estos factores y la autoestima baja se plantea una relación de causalidad circular.

Los trabajos de Rosenberg (1963), Cooper (1983) y Bachman (1987) intentaban especificar dimensiones conductuales de los padres y su relación con el concepto que los hijos tienen de sí mismos.

Los resultados hallados por Rosenberg demostraron la correlación positiva entre la autoestima del hijo y el interés que los padres demuestran por él.

Cooper (1983), comprobó que los padres de los hijos con alta autoestima usan una normativa flexible, tienen en consideración los derechos de los hijos y utilizan con frecuencia el diálogo y el razonamiento, mientras que los hijos con baja autoestima suelen tener padres que emplean comportamientos más críticos.

*Bachean*, justificó que los padres que ofrecen afecto y consideración hacia sus hijos, se corresponde con la autoestima alta de éstos.

La autoestima medida por esta escala tiene un carácter holístico, es decir evalúa el sentimiento general de bienestar, respeto y aceptación personal.

Está formada por 10 ítems. El formato de respuesta utilizado es tipo Likert, con las siguientes categorías:

1	2	3	4
Estoy muy en desacuerdo	No estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy muy de acuerdo

La puntuación total en la escala se obtiene invirtiendo los ítems 3,5,8,9, y 10: y calculando entonces la media entre todos los ítems.

Se considera un instrumento ampliamente validado a través de su aplicación en múltiples investigaciones (Hellamn, 1997; Stein, 1998).

Se ha informado de un nivel de validez de .93 (Rosenberg, 1963) y una consistencia interna que varía de .76 a .87 (Zinet, 1996).

La Fiabilidad de la escala en el estudio actual es de .84, mientras que Oliva (2001) encontró un valor cercano,  $\alpha$ : .80.

### 7.3.6. Cuestionarios de Identidad (Ruiz y Zacarés, 2000)

Los cuestionarios de identidad C.I.O. C.I.R. y C.I.I.D. han sido elaborados por el equipo de Zacarés de la Universidad de Valencia. Valoran los procesos de exploración y compromiso adolescente en el momento *presente* (sin hacer referencia al pasado). Ofrecen cuatro *estatus*, equivalentes funcionalmente a los originales planteados por Marcia (1998), aunque con algunas diferencias; especialmente en los estatus de *cerrazón* y *logro*. A continuación se expone su alcance.

- *Compromiso hacia el logro* (*Logro* en la terminología de Marcia) recoge la posición de los adolescentes que puntúan por encima de la media tanto en exploración como en compromiso. Está basado en la hipótesis de que, a lo largo de la adolescencia se reconsideran los compromisos, y se incrementa la exploración de los mismos. La diferencia con el concepto inicial de *logro* es que en éste las actividades exploratorias habrían cesado.
- *Compromiso cerrado* (*Cerrazón* en la terminología original de Marcia) refleja el estado de los adolescentes que puntúan por encima de la media en *compromiso* y por debajo en *exploración*. Se desconoce (no es relevante) si hubo exploración en momentos anteriores.
- *Moratoria* (*Moratoria* en la terminología original de Marcia) indica la situación de los adolescentes que puntúan por encima de la media en exploración y por debajo en el compromiso.
- *Difusión* (*Difusión* en la terminología original de Marcia): se sitúan aquí los adolescentes que puntúan por debajo de la media tanto en exploración como en compromiso.

**C.I.R.- 2** *Cuestionario de identidad relacional*. Se elaboró a partir de la Escala de Identidad Relacional de Zacarés y Molpeceres (1999) y del cuestionario que Galli (1997) empleó en su tesis para medir la identidad en este ámbito.

La escala evalúa independientemente los procesos de exploración y compromiso en el dominio *interpersonal*, centrándose en el ámbito de las relaciones con los mejores amigos. El *compromiso* traduce el grado en que los adolescentes se sienten implicados en sus relaciones personales. Se estima que predice a corto plazo la confianza en sí mismo y a largo plazo la autoimagen positiva. La *exploración* refleja hasta qué punto se tiene en cuenta diversas alternativas en las relaciones personales.

**C.I.O.- 2** *Cuestionario de identidad ocupacional.* Paralelo al C.I.R. y elaborado por el mismo procedimiento, evalúa los procesos de exploración y compromiso en el dominio ocupacional. Cuando la muestra está formada por estudiantes las preguntas van dirigidas a los estudios actuales y futuros de los participantes.

**C.I.ID.-2** *Cuestionario de Identidad Ideológica.* Evalúa los procesos de exploración y compromiso ideológico. A diferencia de los dos instrumentos anteriores, no se elaboró bajo la inspiración de otras pruebas sino que se confeccionó de forma paralela al C.I.R. y al C.I.O.

El ámbito ideológico se entiende de manera global, en términos de filosofía de vida, creencias, actitudes y valores, o visión general del mundo. Las preguntas se dirigen a indagar el compromiso actual con el propio modo de ver la vida y la actividad exploratoria respecto a ideas y valores.

Se le pide al adolescente que rodee con un círculo la casilla que mejor refleje su opinión, en una escala tipo Likert como la que muestra el recuadro inferior

1 no	2 No lo se	3 Casi nunca	4 A veces	5 Sí, mucho
------	------------	--------------	-----------	-------------

La puntuación oscila entre 0 y 3, porque las alternativas "No" y "No lo sé" se valoran como 0, tal como planteó Marcia.

Ruiz Alfonso (2003) en una factorización posterior descartó los ítems que saturaban poco los factores, quedando finalmente 11: 7 de compromiso y 4 de exploración.

La puntuación total en las escalas se obtiene calculando la media entre los ítems:

OCUPACIONAL: 4 ítems de *exploración* (3,4,5 y 13)

7 ítems de *compromiso* (1,2,7,8,9,11 y 14) invirtiendo el 9

RELACIONAL: 4 ítems de *exploración* (9,10,11 y 14)

7 ítems de *compromiso* (1,2, 3,4 6,8 y 13)

IDEOLÓGICA: 4 ítems de *exploración* (5,9,10 y 14)

7 ítems de *compromiso* 1,2,4,6,11,12 y 13

El procedimiento para calcular el *estatus de identidad* de un sujeto en un dominio específico es utilizar como punto de corte la media en esa variable y referirlo a la misma. Se puede emplear tanto la media de la muestra de extracción (p.ej. su clase) como la procedente de datos normativos de una muestra más amplia.

Tabla 7.13. *Fiabilidad del CIR, CIO, y CIID*

FIABILIDAD Escala	Relacional		Ocupacional		Ideológica	
	Ruíz, 2003	Trabajo actual	Ruíz, 2003	Trabajo actual	Ruíz, 2003	Trabajo actual
Compromiso	.71	.71	.79	.82	.81	.84
Exploración	.56	.56	.69	.66	.53	.53

Aunque los índices *alfa de Cronbach* obtenidos son aceptables, se aprecia en la tabla 7.13 que son mayores en las subescalas de *compromiso*. Puede deberse a que el número de ítems de las escalas de *exploración* es menor.

La tabla 7.14 ofrece un resumen de las escalas utilizadas y los aspectos por ella valorados:

Tabla 7.14. *Escalas, subescalas e indicadores utilizados en la investigación*

FACES-III Olson (1991) Funcionamiento familiar	Cohesión familiar	Vinculación emocional Límites Familiares Tiempo Amigos Toma de decisiones Intereses y Ocio
	Adaptabilidad familiar	Liderazgo y control Disciplina Negociación Intercambio de roles Reglas
(PADM) Bosma (1996) Autonomía conductual		Salud e higiene Imagen personal Normas Relaciones
Emotional Autonomy Scale Steinberg (1982)		Desidealización No dependencia Individuación
(CM/CP – R) Olson (1982) Comunicación padres/hijo	Apertura Problemas	
Escala de Autoestima Rosemberg (1963)		
(C.I.R.-2) Ruíz y Zacarés (2000) Identidad Relacional	Exploración Relacional, Ocupacional e Ideológica Compromiso Relacional, Ocupacional e Ideológica	
(C.I.O.-2) Ruíz y Zacarés (2000) Identidad Ocupacional		
(C.I.ID.-2) Ruíz y Zacarés (2000) Identidad Ideológica		

En el siguiente apartado se analizan las variables consideradas en el estudio.

## 7.4 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y VARIABLES CONSIDERADAS

Se trata de un diseño correlacional (descriptivo-explicativo) en cuanto a su *propósito*, mientras que en lo referente al sistema de *recogida de datos* es un diseño transversal simple.

Como el objeto del estudio es analizar el funcionamiento familiar y sus consecuencias en la autonomía y ajuste de los hijos adolescentes (*perspectiva sistémica*) el enfoque *correlacional* utilizado permite entender tales relaciones. Además, el *principio de variación concomitante* licenciará cierta explicación del proceso de adquisición de la autonomía. Según este principio, si dos variables ocurren simultáneamente y varían al mismo tiempo de manera constante, se pueden establecer relaciones de dependencia y modelos de predicción.

Para ello, se compararán grupos de adolescentes que difieren en unas variables que se consideran predictores (funcionamiento familiar, estilo de comunicación paterno-filial, etc.) con el nivel de autonomía alcanzado, a la vez que se buscará el control de otras variables intervinientes mediante la preparación de grupos homogéneos.

La *transversalidad* en la recogida de datos implica seleccionar muestras de sujetos en etapas adolescentes diferentes (temprana, media y tardía) y observarlos en el mismo momento histórico. De esta manera cada etapa pertenece a una población distinta, aunque todas ellas constituyan la población adolescente. Esta característica, permite analizar la trayectoria evolutiva de las dos dimensiones de la autonomía adolescente analizadas: emocional y conductual.

El principal problema del sistema de recogida de datos utilizado, es la carencia de controles para verificar la validez interna (relación entre las variables independientes y dependientes). Esta objeción pierde fuerza si se asume que, las implicaciones del nivel de autonomía alcanzado se refieren al momento presente y se acentúa la causalidad circular, característica de modelos de funcionamiento interdependiente.

Además, el rango total de edad utilizado disminuye la confusión que podría originarse entre los cambios debidos a la edad y los provocados por los efectos de cohorte (adolescencia temprana, media y tardía). La contrapartida o *aspecto positivo* del método, es que permite una mayor validez externa, es decir el nivel de generalización a otras observaciones (*perspectiva contextual*).



## VARIABLES PREDICTORAS:

*Referidas a los adolescentes:*

- VI a1) *Edad:* El estudio se centra en la franja de edad comprendida entre los 12 a los 18 años. Esta variable se ha tricotomizado en tres grupos, correspondientes a las tres etapas de la adolescencia: Temprana (12 a 14 años), media (15 y 16 años) y tardía (17 y 18 años).
- VI a2) *Sexo:* se ha recogido esa variable en todos los sujetos. Esta característica ejerce su efecto sobre la autonomía adolescente a través del rol cultural asumido -más o menos tradicional-. Parece lógico esperar que ejerza menor influencia en los hijos que en los padres, puesto que en generaciones anteriores las diferencias de roles solían encontrarse más marcadas.
- VI a3) *Número de hermanos:* No hay consenso entre los autores sobre su significado o posibles implicaciones. Por este motivo, cobra mayor interés analizar sus efectos. Esta variable se ha operativizado mediante la categorización en 4 grupos: Hijo único, 2 hermanos, 3 hermanos, 4 ó más hermanos.
- VI a4) *Posición que ocupa entre los hermanos:* Son de sobra conocidos los tópicos populares que categorizan a los hermanos pequeños (mimados) medianos (con baja autoestima) y mayores (responsables y seguros). Sin embargo no existe tal claridad en la constatación científica de tales afirmaciones. De esta manera esta variable se ha tricotomizado según esos grupos: primogénito, mediano y pequeño.
- VI a5) *Percepción sobre la cohesión familiar:* Medida a través del FACES-III-R (Olson, 1991) recoge la dimensión afectiva, la vivencia emocional de las relaciones en el escenario familiar. Se conoce que el grado y calidad de cercanía de la interacción paterno-filial condiciona el proceso de distanciamiento emocional y la posterior autonomía del adolescente.
- VI a6) *Percepción sobre la adaptabilidad familiar:* Es la dimensión conductual del funcionamiento familiar medida por el FACES-III-R (Olson, 1991). Refleja la percepción de los hijos de la adaptación familiar a su demanda progresiva de autonomía "externa".



En esta fase del curso vital el mundo debe girar en torno a su persona, y cuando esto no sucede es de esperar que lo atribuyan a una actuación rígida e inflexible.

- VI a7) *Satisfacción familiar*: Este constructo se ha medido a través de un ítem añadido al FACES-III-R (Olson, 1991). Es una apreciación global del grado de complacencia con el funcionamiento familiar. Su formulación específica es la siguiente: "*En general estoy satisfecho con el funcionamiento de mi familia*"
- VI a8) *Apertura en la comunicación con la madre*: Medida mediante la Escala de Evaluación de la Comunicación Padres-Hijos (Olson, 1982). Todas las investigaciones consultadas coinciden en otorgar mayor apertura a la comunicación de los adolescentes con sus madres que con sus padres, atribuyéndolo a que éstas son más proclives a escuchar e interesarse por los problemas de sus hijos (Collins y Rusell, 1991; Youniss y Smollar, 1985). Por este motivo se suele utilizar cuestionarios independientes para medir la relación con uno y otro progenitor.
- VI a9) *Problemas en la comunicación con la madre*: Medida a través de la Escala de Evaluación de la Comunicación Padres-Hijos (Olson, 1982). Los adolescentes en términos generales tienen mayores desacuerdos con sus madres que con sus padres. Además del motivo señalado anteriormente, se suele atribuir al hecho de que las mujeres suelen dedicar más tiempo al hogar (y por tanto conviven más con sus hijos) debiendo resolver – discutir- mayor número de asuntos con ellos.
- VI a10) *Apertura en la comunicación con el padre*: Para evaluar este aspecto de la comunicación se emplea el mismo cuestionario utilizado con las madres. En otras investigaciones tanto los hijos como las hijas manifiestan menor apertura con el padre que con la madre, viéndose esta variable modulada por las etapas de la adolescencia. Se dan sin embargo algunos temas que se suelen resolver con el padre preferentemente, como asuntos económicos, o académicos.
- VI a11) *Problemas en la comunicación con el padre*: Valorado a través de la subescala del cuestionario de comunicación (Olson, 1982).

*Referidas a los Padres:*

- VI p1) *Edad:* Esta variable se ha tricotomizado en tres grupos: de 30 años a 39: padres jóvenes; de 40 años a 49: padres de mediana edad; y de 50 años en adelante: padres mayores.
- VI p2) *Sexo:* A pesar de que es una práctica, o al menos una intención habitual entre los progenitores, ponerse de acuerdo sobre cuestiones educativas y familiares, no es infrecuente que se produzca un estilo propio, masculino o femenino, de solucionar los asuntos familiares. Este carácter diferencial puede modular la manifestación de otras variables relativas a la comunicación con los hijos, como pueden ser las áreas de autonomía asignadas a los adolescentes.
- VI p3) *Situación laboral:* Esta variable se ha tricotomizado en tres grupos: Trabajo en casa, fuera de casa media jornada y jornada completa. El tiempo que los padres interactúan con sus hijos tiene relación con esta variable y frecuentemente correlaciona con el tipo de comunicación que se establece entre ellos; aunque se suele afirmar que es la calidad del tiempo que se dedica a los hijos (y no la cantidad) el factor que mayor influencia ejerce.
- VI p4) *Nivel de estudios:* Se ha comprobado que la instrucción influye en la comprensión de las vivencias peculiares de los hijos en general y en la adaptación a las necesidades de los adolescentes en particular. Cabe esperar que, a mayor nivel de titulación académica en los padres, se produzca mayor adaptabilidad y por tanto menos problemas en la comunicación con los hijos. Para simplificar su inclusión en los análisis, se ha tricotomizado esta variable en tres niveles: estudios primarios, medios y superiores.
- VI p5) *Percepción sobre la cohesión familiar:* Se evalúa mediante la subescala del FACES-III-R (Olson, 1991). También en este caso, para simplificar el diseño se utiliza el promedio entre el padre y la madre. Se espera que sea significativamente superior a la percepción sobre la cohesión familiar estimada por los hijos, tanto de modo global (de toda la muestra), como en la comparación de las medidas obtenidas en una familia concreta.

- VI p6) *Percepción sobre la adaptabilidad familiar*: Evaluada por la segunda subescala del FACES-III-R (Olson, 1991). Se utiliza el valor medio entre la percepción del padre y de la madre en una misma familia. Se espera de nuevo que sea mayor a la estimada por los hijos, tal como se refleja en las investigaciones realizadas con el FACES, como en aquellas en las que se valoran los estilos educativos familiares mediante otras escalas.
- VI p7) *Satisfacción familiar*. Valorada, al igual que en el caso de los hijos adolescentes, a través de un ítem añadido al FACES-III-R (Olson, 1991) y utilizando igualmente la media de los progenitores. Es de esperar una visión más optimista (implicada) de los padres frente a la apreciación de los hijos.
- VI p8) *Percepción sobre la autonomía conductual adolescente*: Las opiniones de ambos padres obtenidas mediante el PADM (Jackson y Bosma, 1996) permite calcular tanto la discrepancia generacional global (entre padres e hijos de la muestra) como la particular (de una familia). Por otro lado, posibilita analizar las áreas de decisión que se entiende deben irse asignando progresivamente a los hijos, de manera asociada al incremento de la edad.

#### *Referidas a la familia:*

##### Referidas a la discrepancia entre padres e hijos en la percepción de:

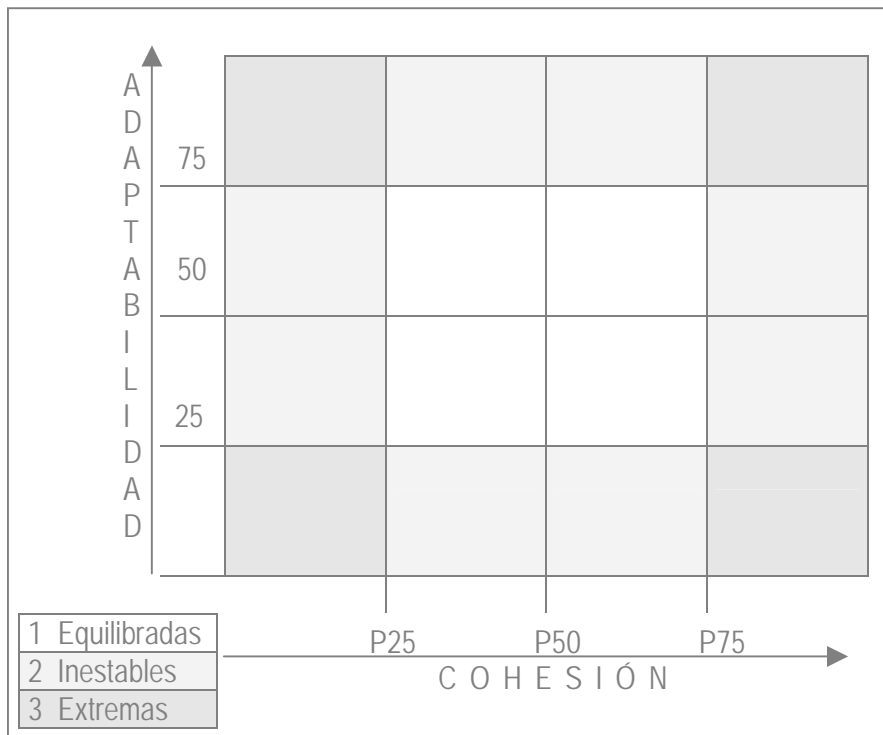
- |        |                                                                                  |                                                   |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| VI f1) | <i>Adaptabilidad familiar</i>                                                    | } Evaluadas mediante el FACES-III-R (Olson, 1991) |
| VI f2) | <i>Cohesión familiar</i>                                                         |                                                   |
| VI f3) | <i>Satisfacción familiar</i>                                                     |                                                   |
| VI f4) | <i>Autonomía conductual del adolescente</i> : Evaluada con el PADM (Bosma, 1996) |                                                   |

En estas variables cabe distinguir una discrepancia inter-familiar (entre la media del total de padres e hijos analizados en la muestra) y una diferencia intra-familiar (entre el hijo y los padres de la misma familia). En ambas modalidades se espera encontrar una percepción familiar más favorable en los padres que en los hijos, mientras que en la discrepancia sobre la autonomía conductual de los hijos, cambia la dirección de las expectativas.

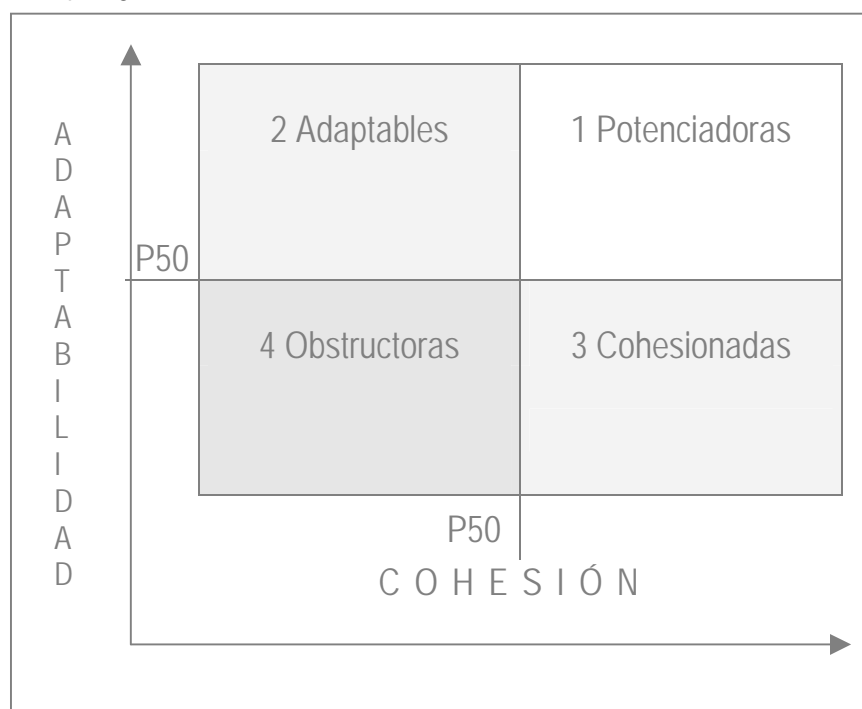
La discrepancia intra-familiar se ha calculado restando el promedio de los padres a la media de los hijos, en las variables señaladas.

*Tipologías de funcionamiento familiar.* Se han elaborado dos tipologías, tomando la adaptabilidad y cohesión percibida por los hijos, tal como muestran las figuras 7.9 y 7.10.

*Figura 7.9. Triple tipología de funcionamiento familiar, derivada del modelo Circumplejo (Olson, 1986)*



*Figura 7.10. Tipología de funcionamiento familiar derivada del modelo E.F.A. (Musitu, 2001)*



Tipología derivada del modelo Circumplejo:

VI f5) Familias Equilibradas: Cohesión y adaptabilidad entre el percentil 25-75.

VI f6) Familias Inestables: Una variable media entre el percentil 25-75 y la otra alta (<25 ó > 75).

VI f7) Familias Extremas: Cohesión y adaptabilidad baja o alta: (<25 ó > 75)

Tipología derivada del modelo EFA:

VI f8) Familias Potenciadoras: Cohesión y adaptabilidad altas: (>50)

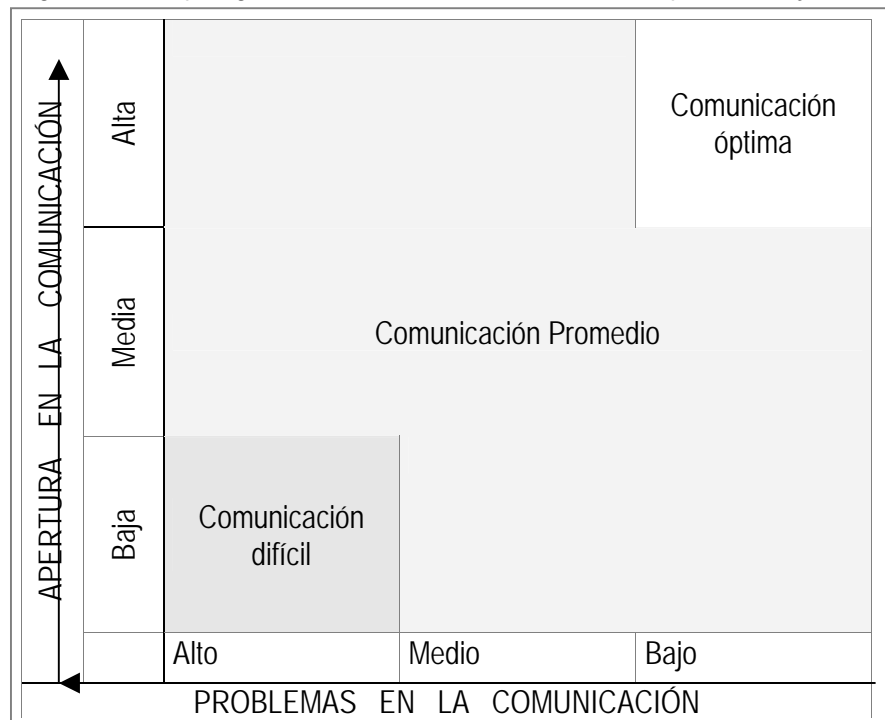
VI f9) Familias Obstructoras: Cohesión y adaptabilidad bajas: (<50)

VI f10) Familias Cohesionadas: Cohesión alta: (>50) y adaptabilidad baja (<50)

VI f11) Familias Adaptables: Cohesión baja: (<50) y adaptabilidad alta: (>50)

Tipología de comunicación: elaborada mediante la combinación de tres niveles de las escalas Apertura y Problemas en la comunicación de los adolescentes con sus padres.

Figura 7.11 Tipología de Estilos de comunicación entre padres e hijos



VI f12 Comunicación óptima: baja en problemas y alta en apertura

VI f13 Comunicación difícil: alta en problemas y baja en apertura

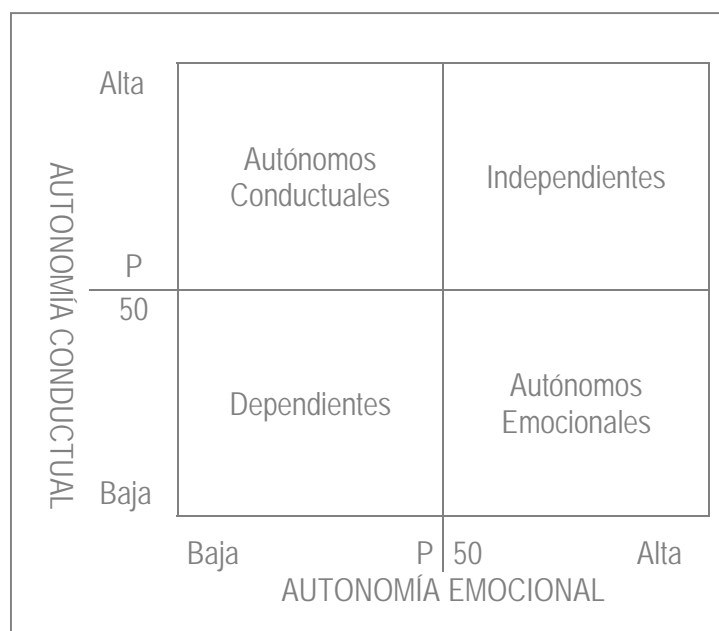
VI f14 Comunicación promedio: el resto de combinaciones entre las dos variables referidas a la comunicación.

## LAS VARIABLES CRITERIO

- VD a1) *A. Emocional*: Evaluado mediante la E.A.S (Steinberg, 1986)
- VD a2) *A. Conductual*: Evaluado mediante el PADM (Bosma, 1996)
- VD a3) Estatus de Identidad Global: A través de los cuestionarios CIR/CIO/CIID
- VD a4) Estatus de identidad relacional: } Se evalúan los procesos de *compromiso* y
- VD a4) Estatus de identidad ocupacional: } *exploración*, y "a posteriori" se
- VD a5) Estatus de identidad ideológico: } calculan los estatus.
- Los cuestionarios de identidad de Ruiz y Zacarés (2000) permiten calcular un nivel independiente para la exploración y el compromiso relacional ocupacional e ideológico y un estatus global de la identidad adolescente.
- VD a6) *Autoestima*: Evaluada mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg (1963). Se utiliza como un indicador del ajuste adolescente.

Tipología de autonomía: Se ha elaborado una *tipología de autonomía*, cruzando en una matriz los resultados en autonomía emocional y conductual de los adolescentes, tal como muestra la figura 7.12.

Figura 7.12. Tipología de autonomía



De la *tipología de autonomía* derivan las siguientes categorías adolescentes:

- VD a7) *Independientes*: Autonomía conductual y emocional altas (>50)
- VD a8) *Emocionales*: Autonomía conductual baja (<50) y emocional alta (>50)
- VD a9) *Dependientes*: Autonomía conductual y emocional bajas (<50)
- VD a10) *Conductuales*: Autonomía conductual alta (>50) y emocional baja (<50)

En el siguiente apartado se expone los análisis estadísticos utilizados en la investigación.

## 7.5 ANÁLISIS Y PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

En este punto se expone el conjunto de métodos y técnicas (estadísticas y psicométricas) que se han utilizado para el estudio de las variables, así como las relaciones entre ellas. Todos los análisis de datos del estudio fueron realizados con el programa SPSS 11.5 para Windows. Los análisis y técnicas empleadas han sido las siguientes:

1. *Análisis descriptivos*: Se ha obtenido la distribución de frecuencias y porcentajes de las variables más relevantes junto a su representación gráfica. En algunas variables continuas se ha calculado la media y desviación típica.
2. *Análisis de tablas de contingencia*: Son una manera de representar a los sujetos clasificados con arreglo a dos criterios. Las dimensiones de la tabla corresponden al número de filas y columnas de la misma, y coinciden con el número de categorías de los criterios utilizados para la clasificación. Se han utilizado para las tipologías de funcionamiento familiar del *modelo Circumplejo* y E.F.A. así como en la tipología de autonomía.
3. *Análisis de fiabilidad* de los cuestionarios utilizados: Se ha considerado la fiabilidad según el *modelo clásico* de los test: únicamente como consistencia interna. El índice utilizado es el coeficiente *Alfa de Cronbach*, que mide la covariación de los ítems de una escala entre sí.
4. *Prueba t. de Student*: Es un procedimiento de verificación de la hipótesis sobre el parámetro *media*. Se ha utilizado para comparar por ejemplo las medias de muestras relacionadas, como las puntuaciones obtenidas por los padres frente a las obtenidas por las madres en los ítems de la escala de la autonomía conductual, etc.
5. *Análisis de Varianza (ANOVA)*: Es un método estadístico que permite interpretar objetivamente los efectos de uno o varios factores sobre una variable. Se utiliza para analizar la significación estadística de las diferencias halladas en la variable dependiente (por ejemplo, grado de autonomía) en función de las variables independientes (por ejemplo, funcionamiento familiar, comunicación, etc). El utilizar dos o más factores (diseño factorial), presenta las ventajas de eficiencia, control sobre factores adicionales y estudio de la interacción. Para la comparación entre dos o más grupos de variables se utiliza el *test de Tukey*

como prueba "*a posteriori*". Dado el carácter exploratorio de la investigación, el interés se centra en detectar los efectos de mayor magnitud.

6. *Análisis de regresión*: Tiene por finalidad la búsqueda de relaciones funcionales entre las variables, y el establecimiento de la ecuación del modelo que mejor represente la relación detectada. El objetivo último es la predicción estadística de la variable dependiente o criterio. Aun siendo conscientes de que la realidad es multivariante, se ha limitado el número de variables predictoras consideradas, aplicando un análisis de relación lineal múltiple para explicar el grado de autonomía emocional y conductual de los adolescentes en función de una serie de variables independientes referidas al contexto familiar.
7. *Análisis de correlación* entre las variables: Una vez obtenida la función de regresión es imprescindible medir la bondad de ajuste efectuado, antes de utilizarla para realizar predicción alguna. El análisis de correlación tiene por objetivo estudiar y cuantificar el grado de ajuste del modelo al conjunto de puntos correspondientes a la población o muestra observada. Bajo presupuestos de linealidad en la relación entre variables uno de los coeficientes más utilizados es el coeficiente de correlación lineal de Pearson. Ante una serie de variables se ha realizado la matriz cuadrada simétrica de correlaciones, que contiene los coeficientes de correlación lineal de Pearson correspondiente a cada par de variables, señalando la significación de las correlaciones encontradas.

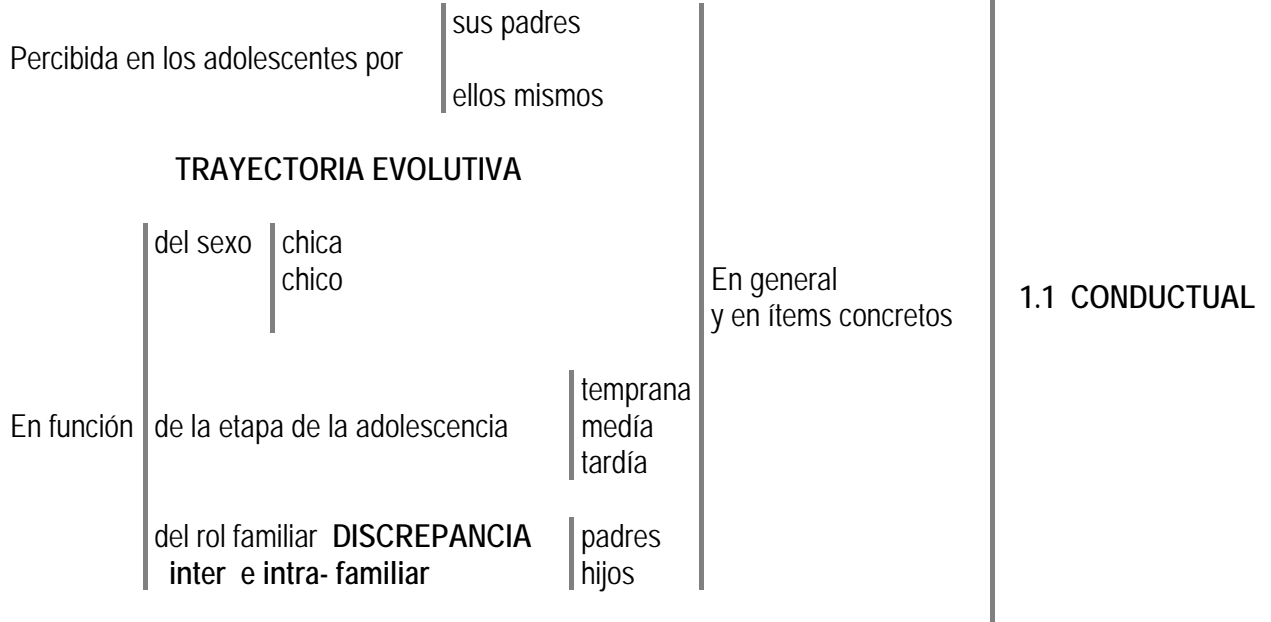
La lógica de la investigación se resume en 5 bloques esquemáticos.:El primer bloque ofrece una *instantánea descriptiva* de la autonomía conductual y emocional del adolescente valenciano, añadiendo la trayectoria evolutiva en función del sexo, es decir la imagen adquiere movimiento y versatilidad al introducir el tiempo (*perspectiva del ciclo vital*) y el género.

El segundo esquema amplía el *zoom* descriptivo, observando al adolescente en su microsistema familiar, localizando unidades de análisis diádicas (hija/o-madre/padre) y observando la magnitud de la discrepancia en función de las mismas. El tercero analiza las correlaciones de la autonomía y el desarrollo sociopersonal adolescente, es decir, las implicaciones de la autonomía en este periodo. En el cuarto diagrama refleja la interacción recíproca entre el funcionamiento familiar y la autonomía adolescente. El quinto módulo añade un matiz *explicativo*, al estudiar la regresión de las variables de funcionamiento personal y desarrollo familiar, sobre la autonomía adolescente.



# 1. ANÁLISIS DE LA AUTONOMÍA ADOLESCENTE

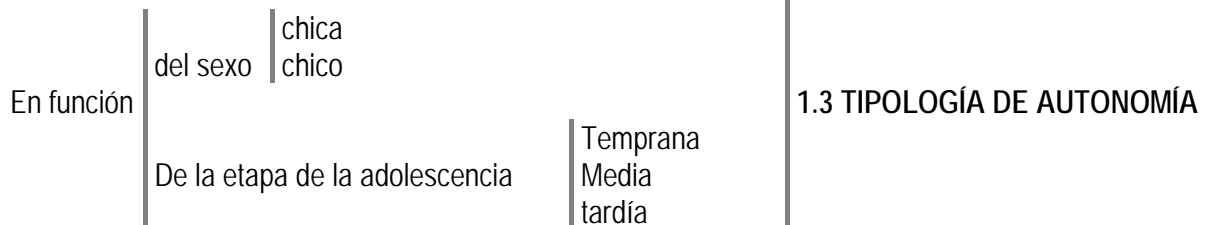
## DESCRIPTIVOS GENERALES (MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA)



## DESCRIPTIVOS GENERALES (MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA)



## TRAYECTORIA EVOLUTIVA



## 2 ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

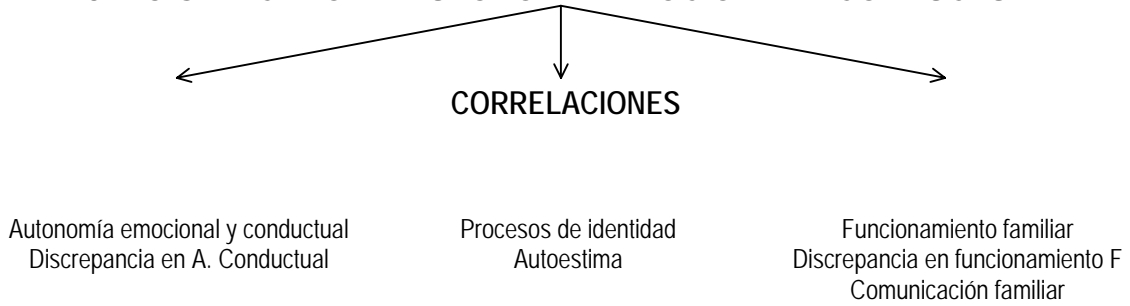
### 2.1 DESCRIPTIVOS GENERALES (MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA)

Funcionamiento familiar	Cohesión percibida por los	padres hijos
	Adaptabilidad percibida por los	padres hijos
	Satisfacción familiar percibida por los	padres Hijos
Comunicación	Apertura en comunicación percibida por el hijos con	la madre el padre
	Problemas en comunicación percibida por el hijos con	la madre el padre

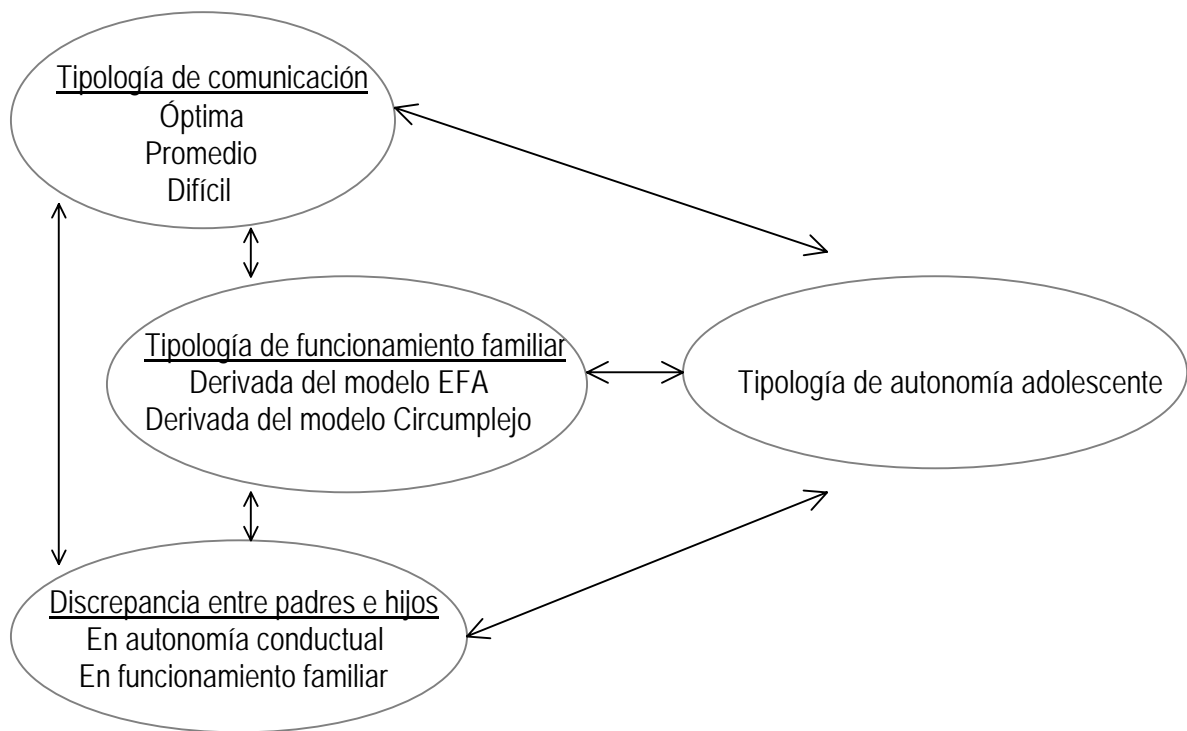
### 2.2 DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES (ANOVAS)

Entre los hijos, en función	del sexo	chica chico
	de la etapa de la adolescencia	Temprana Media Tardía
Entre los padres en función del sexo	Madre Padre	
En la familia en función del rol familiar (DISCREPANCIA intra e Inter.-familiar)	Padres Hijos	

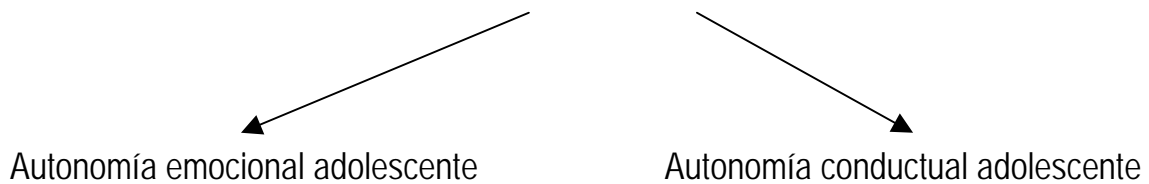
### 3 SIGNIFICADO DE AUTONOMÍA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL



### 4 INFLUENCIA RECÍPROCA ENTRE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y AUTONOMÍA ADOLESCENTE (ANOVAS)



### 5 REGRESIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES SOBRE



En el siguiente capítulo, se exponen los resultados obtenidos en la investigación.

### ÍNDICE

- 8.1 Análisis de la autonomía conductual y emocional
  - 8.1.1 Autonomía conductual
  - 8.1.2 Autonomía emocional
  - 8.1.3 Tipología de autonomía
  
- 8.2 Desarrollo sociopersonal: identidad y autoestima adolescente
  - 8.2.1 Autoestima
  - 8.2.2 Identidad
  - 8.2.3 Relación entre autonomía, identidad y autoestima
  
- 8.3 Análisis del funcionamiento familiar
  - 8.3.1 Cohesión, adaptabilidad y satisfacción familiar
  - 8.3.2 Tipologías de funcionamiento familiar
  - 8.3.3 Comunicación entre padres e hijos
  
- 8.4 Familia, autonomía y desarrollo sociopersonal adolescente
  - 8.4.1 Incidencia recíproca entre autonomía adolescente y funcionamiento familiar
  - 8.4.2 Regresión de las variables personales y familiares sobre la autonomía emocional y conductual adolescente
  - 8.4.3 Significado de la autonomía emocional y conductual en la adolescencia

El primer apartado de este capítulo muestra la autonomía *emocional*, *conductual* y *global* (como combinación de ambas facetas) a lo largo del periodo transicional adolescente. Proporciona una visión sistémico-familiar de la *autonomía conductual adolescente* al contrastar la percepción paterno/filial analizando el desacuerdo (*discrepancias* inter e intra-familiar) y el acuerdo (*correlaciones*).

El segundo apartado aborda el desarrollo psicosocial adolescente, relacionando las puntuaciones de *autoestima*, procesos de *identidad* y *autonomía*.

El tercer apartado presenta una *instantánea sistémica* del *funcionamiento familiar*. Se examina la percepción de padres e hijos en la *cohesión adaptabilidad* y *satisfacción* familiar junto a la *discrepancia* en ellas; la *apertura*, *problemas* y *tipología de comunicación* entre padres e hijos desde el punto de vista adolescente, y finalmente las *tipologías familiares* derivadas de los modelos *EFA* y *Circumplejo*.

El cuarto apartado integra los resultados anteriores, exponiendo la influencia recíproca entre funcionamiento familiar y desarrollo sociopersonal adolescente. Se indaga en las relaciones de las tipologías (*funcionamiento y comunicación*) y *discrepancia familiar* con el ajuste de los hijos y su *tipología de autonomía*, analizando el significado de la autonomía en la adolescencia en función del sexo.

El quinto apartado Analiza la regresión de las variables personales y familiares sobre la *autonomía emocional* y *conductual*, delimitando los elementos que contribuyen a su configuración.

## 8.1 ANÁLISIS DE LA AUTONOMÍA CONDUCTUAL Y EMOCIONAL

Este apartado muestra los datos referidos a la *autonomía conductual y emocional* adolescente, tanto de modo independiente como combinado (*tipología de autonomía*).

### 8.1.1 AUTONOMÍA CONDUCTUAL

En primer lugar se exponen los estadísticos descriptivos de los adolescentes y sus padres en la escala de *autonomía conductual*, y la *variabilidad* introducida en los mismos en función de la edad y sexo de los adolescentes (trayectoria evolutiva). En segundo lugar se analizan las diferencias y el acuerdo generado en función del rol desempeñado en la familia: *discrepancias* intra e inter-familiar y *coherencia* de los miembros de la familia en sus respuestas a los ítems de la escala de autonomía conductual (correlaciones).

### MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA ESCALA PADM (Jackson y Bosma, 1996)

Se observa en la tabla 8.1 que padres, madres e hijos coinciden en la percepción de la conducta en la que los adolescentes son más independientes (*"deportes"*, siendo también el ítem que presenta menor variabilidad) y en la que son menos autónomos (*"hora de vuelta"*).

Tabla 8.1. Estadísticos descriptivos de la escala de autonomía conductual PADM

Ítem	Rango de respuestas: de 1 (deciden los padres) a 5 (deciden los hijos).	Media			Desviación típica		
		Hijos	Madres	Padres	Hijos	Madres	Padres
1.	Ayuda en las tareas domésticas (por ejemplo hacerse la cama, fregar los platos).	2,46	2,63	2,62	1,11	1,17	1,10
2.	Hora de irse a dormir, "Hora de dormir".	3,11	3,00	2,92	1,36	1,40	1,34
3.	Cómo comportarse en las comidas, "Maneras".	2,71	2,77	2,70	1,26	1,09	1,08
4.	Uso del lenguaje, "Lenguaje".	2,86	2,80	2,77	1,33	1,15	1,12
5.	Con qué frecuencia visitar a los familiares y parientes, "Visitas".	2,85	2,99	2,97	1,24	1,07	1,12
6.	Asuntos privados, "Privacidad".	3,98	3,19	3,14	1,29	1,34	1,32
7.	Si fumar o no, "Fumar".	3,40	2,92	2,75	1,53	1,43	1,43
8.	Cuánto alcohol se consume, "Alcohol".	3,11	2,55	2,43	1,58	1,39	1,37
9.	La cantidad de chocolates y dulces que se consumen, "Dulces".	3,85	3,23	3,24	1,27	1,21	1,16
10.	Con qué frecuencia ducharse o bañarse, "Cuidado corporal".	4,25	3,81	3,67	1,11	1,27	1,26
11.	Qué ropa llevar, "Ropa".	4,32	4,12	4,05	,98	,95	,99
12.	Cuál es el aspecto que uno debería tener, en relación con el estilo de peinado y la apariencia general, "Aspecto".	4,34	4,06	3,99	,97	,97	,97
13.	Cómo gastar el dinero de la asignación o el disponible para gastos personales.	3,82	3,90	3,79	1,24	1,10	1,22
14.	En qué deportes participar, "Deportes".	4,44	4,34	4,31	,93	,87	,86
15.	Qué aficiones o pasatiempos llevar a cabo, "Aficiones".	4,44	4,21	4,26	,92	,93	,88
16.	Dónde ir cuando se sale, "Salir".	4,05	3,67	3,72	1,10	1,11	1,11
17.	A qué hora regresar por la noche, "Hora de vuelta".	2,26	2,19	2,25	1,17	1,09	1,06
18.	Con qué personas se va, "Amigos".	4,06	3,39	3,32	1,10	1,11	1,08
19.	Qué hacer en relación con la sexualidad, "Sexualidad".	3,61	3,43	3,37	1,39	1,10	1,11
20.	Si participar, o no en actividades religiosas, "Iglesia".	3,81	3,94	3,89	1,34	1,12	1,09
21.	Cuánto tiempo dedicar a los deberes escolares, "Deberes".	3,70	3,53	3,48	1,30	1,23	1,20
AUTONOMÍA CONDUCTUAL GENERAL		3,59	3,17	3,31	,63	,68	,65

## TRAYECTORIA EVOLUTIVA ADOLESCENTE EN AUTONOMÍA CONDUCTUAL

Una vez expuesta la percepción familiar sobre la *autonomía conductual* de los hijos, se analiza si los adolescentes se juzgan más autónomos a medida que crecen y si hay diferencia entre chicos y chicas en la percepción de esta autonomía.

Tabla 8.2. Trayectoria evolutiva de la autonomía conductual adolescente (ANOVA)

Edad \ Sexo	Media grupo 1 12-13 años	Media grupo 2 14-15 años	Media grupo 3 16-18 años	F(edad) F(sexo)	Comparación Tukey para grupos de edad
Varones	3.25	3.52	3.88	47.87***	3>2>1
Mujeres	3.35	3.66	3.91		
Total	3.30	3.59	3.90		

Nota: (n.s):  $p > 0.05$ ; \*\*\*:  $p < 0.001$ . La interacción (edad \* sexo) no resulta estadísticamente significativa. Las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de, al menos,  $p < 0.05$ .

La tabla 8.2 muestra que en función de la edad, los hijos se perciben progresivamente más autónomos a lo largo de la adolescencia, mientras que en función del sexo las diferencias no son significativas, en la líneas de Zani, (1993).

El efecto de segundo orden (interacción *sexo\*edad*) no es estadísticamente significativo. Este hecho permite analizar los efectos de menor orden con mayor confianza (Stevens, 1996).

En el análisis factorial de la escala, no se identificaron factores independientes significativos. Sin embargo, el análisis detallado de la percepción de los hijos en *cada ámbito* de autonomía conductual mostró algunas sugerentes diferencias significativas, tal como expone la tabla 8.3.

Para efectuar este análisis se asignó un código a cada conducta, correspondiente al expuesto en la parte teórica:

- ▲ = Moral: cuestiones relativas a la dignidad de la vida humana
- = Convencional: temas que facilitan la convivencia familiar y social
- = Personal: asuntos de trascendencia individual

Los resultados se han ordenado por la etapa en el que el adolescente percibe mayor autonomía. Se observa que: En dos áreas no se producen diferencias asociadas a la edad. En la adolescencia *media* respecto a la *temprana* los hijos se perciben más autónomos en temas personales (●). En la adolescencia *tardía* respecto a la etapa *media* los hijos estiman que son más autónomos en cuestiones morales (2▲) y convencionales (1■). En la etapa *tardía* respecto a la *temprana*, y de modo *gradual* en asuntos (3■) convencionales, (2▲) morales y (1●) personales.

También se aprecia que los chicos se consideran más autónomos que las chicas en la *hora de volver a casa*, y las chicas se sienten más independientes que ellos en *aparición, maneras, ropa y hora de dormir*.

Tabla 8.3. Trayectoria evolutiva adolescente en los ámbitos de autonomía conductual (ANOVA)

	Ámbito de decisión	Edad	Media grupo 1 12-13 años	Media grupo 2 14-15 años	Media grupo 3 16-18 años	F(edad) F(sexo)	Comparación Varón/Mujer	Tukey para grupos edad
		Sexo						
■	Tareas domésticas	Total	2.50	2.32	2.58	<u>2.60</u> (n.s)		-
		Varones	2.55	2.22	2.53			
		Mujeres	2.43	2.44	2.62			
●	Deberes	Total	3.51	3.81	3.79	<u>3.84</u> (n.s)	M>V	
		Varones	3.33	3.65	3.56			
		Mujeres	3.77	4.02	3.98			
●	Privacidad	Total	3.68	4.05	4.25	<u>13.66</u> ***		2>1
		Varones	2.64	4.05	4.23			
		Mujeres	3.73	4.03	4.27			
	Dulces	Total	3.6	4.01	4.25	<u>35.27</u> ***		
		Varones	3.31	3.95	4.33			
		Mujeres	3.45	4.10	4.18			
	Cuidado corporal	Total	3.82	4.37	4.56	<u>22.39</u> ***	M>V	
		Varones	3.61	4.17	4.39			
		Mujeres	4.11	4.64	4.70			
	Aficiones	Total	4.26	4.50	4.62	<u>5.67</u> **		
		Varones	4.24	4.42	4.62			
		Mujeres	4.28	4.47	4.61			
■	Apariencia	Total	4.13	4.35	4.53	<u>5.87</u> **	M>V	3>1
		Varones	4.00	4.24	4.44			
		Mujeres	4.30	4.46	4.61			
	Hora de vuelta	Total	2.10	2.26	2.48	<u>7.16</u> **	V>M	
		Varones	2.16	2.38	2.66			
		Mujeres	2.01	2.10	2.32			
	Visitas	Total	2.66	2.86	3.05	<u>6.40</u> *		
		Varones	2.69	2.75	2.95			
		Mujeres	2.61	3.01	3.13			
▲	Salir	Total	3.81	4.05	4.32	<u>10.91</u> ***		
		Varones	3.74	4.05	4.39			
		Mujeres	3.91	4.03	4.27			.01(n.s)
●	Amigos	Total	3.87	4.07	4.32	<u>7.84</u> **		
		Varones	3.76	3.97	4.41			
		Mujeres	4.04	4.21	4.23			1.63(n.s)
●	Deportes	Total	4.26	4.45	4.64	<u>6.42</u> ***		
		Varones	4.23	4.56	4.66			
		Mujeres	4.29	4.30	4.63			.77(n.s)
▲	Sexualidad	Total	3.28	3.53	4.08	<u>29.11</u> ***		3>2
		Varones	3.32	3.36	4.16			
		Mujeres	3.23	3.73	4.02			
●	Iglesia	Total	3.57	3.65	4.26	<u>23.03</u> ***		
		Varones	3.59	3.57	4.06			
		Mujeres	3.54	3.77	4.43			4.01(n.s)
●	Ropa	Total	4.12	4.28	4.54	<u>6.53</u> **	M>V	
		Varones	3.99	4.21	4.48			
		Mujeres	4.30	4.48	4.59			8.95**
■	Hora de dormir	Total	2.56	3.14	3.67	<u>49.69</u> ***	M>V	3>2>1
		Varones	2.44	2.99	3.48			
		Mujeres	2.73	3.31	3.84			
	Maneras	Total	2.52	2.64	3.02	<u>10.96</u> **	M>V	
		Varones	2.54	2.45	2.89			
		Mujeres	2.47	2.89	3.17			
Lenguaje	Total	2.63	2.78	3.21	<u>15.15</u> ***			
	Varones	2.51	2.83	2.24				
	Mujeres	2.78	2.72	3.18			.14(n.s)	
▲	Fumar	Total	3.95	3.38	3.92	<u>37.12</u> ***		
		Varones	2.75	3.33	3.96			
		Mujeres	3.25	3.44	3.89			4.21(n.s)
●	Alcohol	Total	2.52	3.16	3.70	<u>58.66</u> ***		
		Varones	2.40	3.18	3.82			
		Mujeres	2.69	3.13	3.60			.00(n.s)
●	Dinero	Total	3.47	3.84	4.18	<u>21.85</u> ***		
		Varones	3.46	3.88	4.30			
		Mujeres	3.49	3.60	4.07			1.14(n.s)

Notas: (n.s): p>0.05; \*: p<0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001. Ninguna interacción (edad \* sexo) resulta estadísticamente significativa. Las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de, al menos, p<0.05.



La percepción de los adolescentes del incremento de su autonomía en las áreas conductuales, puede sintetizarse de la siguiente manera:

- *En función de la edad:*

Los adolescentes perciben que su autonomía en las conductas Tareas domésticas y Deberes, *no varía* a lo largo de la adolescencia.

3>2>1 Sin embargo en, Maneras-Lenguaje, Fumar-Alcohol y Hora de dormir-Dinero, se ven *gradualmente más autónomos* a lo largo de la adolescencia.

2>1 En la etapa *intermedia* los adolescentes se perciben más autónomos que en la temprana en Privacidad, -Dulces-Cuidado corporal-Aficiones.

3>2 Mientras que en Iglesia-Sexualidad y Ropa se ven más autónomos en la adolescencia *tardía* que en la *media*.

3>1 En las conductas Visitas-Salir- Amigos, Aspecto-Hora de vuelta y Deportes se perciben más autónomos en la adolescencia *tardía* que en la *temprana*.

*En función del sexo:*

M>V Las chicas se perciben más autónomas que los chicos en Ropa –Maneras-Aspecto y Hora de irse a dormir-Cuidado corporal.

V>M Los chicos se perciben más autónomos que las chicas en Hora de vuelta y Deberes.

Una vez analizada la vivencia adolescente acerca de su autonomía conductual, el contraste de la percepción paterna ofrece un contrapunto de realismo, que permite una visión más completa y objetiva de la misma.

Se analiza el grado de discrepancia padres/hijos en la misma familia, sugiriendo que un grado moderado es indispensable para el desarrollo de la autonomía, mientras que una discrepancia excesiva manifiesta focos de conflictividad latente.

Se examina también la discrepancia inter-familiar en autonomía conductual entendiendo que refleja el diálogo social: la idea, que tienen padres e hijos de la adolescencia, lo que corresponde hacer o no en ella.

## DISCREPANCIA INTRA-FAMILIAR EN LA PERCEPCIÓN DE LA AUTONOMÍA CONDUCTUAL ADOLESCENTE

La discrepancia intrafamiliar se ha calculado para cada hijo, restando el promedio de sus padres a la propia media (media hijo – promedio padres). La tabla 8.4 muestra que a lo largo de la adolescencia, no varía el grado de discrepancia entre padres e hijos de una misma familia, y que los hijos discrepan de sus padres más que las hijas (en *valores absolutos*), aunque *globalmente se puede considerar que el grado de discrepancia es moderado*, oscilando entre (.52) y (.75).

El análisis de la discrepancia en *valor real* permite observar los máximos y mínimos de la discrepancia advirtiendo que las tendencias anteriores se matizan. Aunque globalmente *los adolescentes se consideran más autónomos* de lo que perciben sus padres, se aprecia que en algunas familias *se consideran menos autónomos* de lo que sus padres les ven.

Tabla 8.4 Trayectoria evolutiva de la discrepancia intrafamiliar sobre la autonomía conductual de los hijos (ANOVA)

V Absoluto	Edad	Media grupo1	Media grupo 2	Media grupo 3	F(edad)	Comparación V/M	Tukey para los grupos de edad				
	Sexo	12-13 años	14-15 años	16-18 años	F(sexo)						
Total		.68	.66	.62	.027(n.s) 3.53***	V>M	-				
Varones		.69	.74	.75							
Mujeres		.62	.55	.52							
Valor Real	Edad	Media Grupo 1	Media Grupo 2	Media Grupo 3	RANGO TOTAL DE RESPUESTAS				Comparación V/M	Tukey para los grupos de edad	
	Sexo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Mínimo	Media	Máximo	D. Típica			F(edad) F(sexo)
Total		.44	.37	.47					.98(n.s) 3.98*	V>M	-
Varones		.47	.37	.64	-1.86	.43	2.95	.72			
Mujeres		.40	.38	.33							

Nota: (n.s).:p>0.05; \*: p>0.05; \*\*\*: p<0.001. La interacción (sexo \* edad) no resulta estadísticamente significativa. Las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

## DISCREPANCIA INTER-FAMILIAR EN LA PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA CONDUCTUAL ADOLESCENTE

La comparación de medias muestra (tabla 8.5) que entre padre y madre no hay diferencias significativas en la percepción de la *autonomía conductual* de sus hijos, y que éstos se perciben más autónomos de lo que aprecian sus padres y sus madres, siendo en éstas últimas mayor la discrepancia; es decir las madres son las que consideran a los hijos menos autónomos.

Tabla 8.5 Comparación de medias en la percepción de autonomía conductual adolescente, según el rol familiar

Hijos N=228	Padres N=228	t(227)	Hijos N=548	Madres N=548	t(547)	Madres N=223	Padres N=223	t(222)
3.67	3.31	7.56***	3.59	3.17	13.45***	3.37	3.32	1.40 n.s.

n.s.:p>0.05; \*\*\*: p<0.001

El interés en conocer los temas más conflictivos entre padres e hijos en la adolescencia, ha llevado a analizar la *discrepancia* en cada área conductual, añadiendo a cada conducta el *código* sobre su naturaleza. La tabla 8.6 muestra que el grado de discrepancia entre padres e hijos, es significativo en todas las conductas menos en algunas, coincidentes con temas especialmente objetivos: *tareas de casa*, *visitas* (■) y *dinero* (●). Por contraste se aprecia que en todos los temas morales (▲) la discrepancia es significativa.

Tabla 8.6 Jerarquía de la discrepancia inter-familiar en los ámbitos de autonomía conductual adolescente y significación de la diferencia de medias entre padres e hijos

● Personal ■ Convencional ▲ Moral	Media hijos	Media padres	Hijos – Padres	t
■ "Tareas de casa".	2,46	2.50	-.04	-.83(n.s)
● "Dinero".	3,82	3.76	.05	.88(n.s)
■ "Visitas".	2,85	2.78	.06	1.09 (n.s)
■ "Hora de vuelta".	2,26	2.11	.16	2.86**
■ "Maneras".	2,71	2.54	.17	2.74**
● "Aficiones".	4,44	4.26	.17	3.47**
■ "Lenguaje".	2,86	2.61	.24	3.60***
▲ "Iglesia".	3,81	3.53	.28	4.33***
● "Deportes".	4,44	4.06	.38	7.58***
■ "Hora de dormir".	3,11	2.69	.41	6.63***
● "Deberes".	3,70	3.24	.47	6.79***
■ "Ropa".	4,32	3.83	.48	9.11***
■ "Aspecto".	4,34	3.83	.51	9.59***
▲ "Sexualidad".*	3,61	3.06	.53	8.49***
▲ "Fumar".*	3,40	2.79	.60	8.16***
▲ "Salir".*	4,05	3.42	.62	11.02***
● "Cuidado corporal".	4,25	3.57	.67	10.16***
● "Dulces".	3,85	3.10	.74	11.85***
▲ "Alcohol".*	3,11	2.37	.75	10.18***
● "Privacidad".	3,98	3.13	.85	12.71***
▲ "Amigos".*	4,06	3.14	.92	16.12***

Nota: (n.s.):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

El rango total de la discrepancia es de 1 punto aproximadamente; Al dividirlo por la mitad (sobre .50 señalado con línea discontinua en la tabla) se observa que la mayor discrepancia se genera en temas (▲) Morales y (●) Personales. También se incluye en ese grupo de mayor discrepancia las conductas de riesgo (\*) y las relacionadas con la salud ( ).

En negrita se señalan las conductas en las que los adolescentes consideran que deciden ellos en mayor medida (media>4) mientras que sus padres consideran que son temas que se deben negociar (media<4). Especialmente en estas conductas padres e hijos deberán ejercitar el talante negociador en las relaciones ya que indican un posible foco de conflicto. Se recuerda el rango de respuestas a fin de facilitar la interpretación de las discrepancias mencionadas.

1	2	3	4	5
Los padres tienen la última palabra en este tema	Los padres tienen más peso en las decisiones en este tema	Padres e hijos/as tienen un peso parecido en las decisiones	Los hijos/as tienen más peso en las decisiones en este tema	Los hijos/as deciden solos en este tema
DEPENDENCIA			AUTONOMÍA	

Se puede concluir, a pesar de las observaciones realizadas, que no se pueden agrupar áreas de mayor en las que el conflicto es mayor, ya que el grado de discrepancia paterno/filial es significativo en los tres ámbitos conductuales (▲ ■ ●).

Una vez analizadas la discrepancia, se examina el acuerdo por medio de los análisis de *correlaciones* de las respuestas a los ítems de la escala de autonomía conductual (tabla 8.7). Lógicamente las correlaciones son numerosas, indicando el desarrollo homogéneo de la autonomía conductual en las diversas áreas.

En los tres grupos de sujetos la mayor correlación se da entre *alcohol y fumar* (en negrita en la tabla) mientras que *tareas de la casa*, es la que muestra menos correlaciones. Se observa en los tres grupos una correlación elevada entre *maneras/lenguaje, alcohol/fumar, aspecto/ropa, deportes/aficiones, salir/amigos*, pudiéndose hablar de pequeñas áreas bipolares (en negrita en la tabla)

La coherencia de criterio entre padre y madre en la percepción de la autonomía conductual de sus hijos, se aprecia en la correlación al mismo ítem. Ésta se puede considerar moderada, ya que oscila entre .37 (p<.000) y .65 (p<.000).

Es importante señalar cara a la resolución de los conflictos el hecho de que en las cuestiones que originan mayor discrepancia (amigos, privacidad y alcohol) la correlación es >.50 (<.000).

## CORRELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS DE AUTONOMÍA CONDUCTUAL ADOLESCENTE

Tabla 8.7. Correlaciones estadísticamente significativas  
entre los ítems de autonomía conductual adolescente, según los roles familiares

	1 Tareas casa	2 Hora dormir	3 Maneras	4 Lenguaje	5 Visitas	6 Privacidad	7 Fumar	8 Alcohol	9 Dulces	10 C Corporal	11 Ropa	12 Aspecto	13 Dinero	14 deportes	15 aficiones	16 Salir	17 H vuelta	18 Amigos	19 Sexualidad	20 Iglesia	21 Deberes	
	<i>1 Entre las madres</i>																					
1		.28***	.24***	.20***	.16***	.15***	.15***	.15***	.20***	.13**	.13**	.13**				.68*	.24***	.11**	.15***	.09*	.21***	
2	.31***		.42***	.38***	.27***	.26***	.42***	.33***	.50***	.47***	.41***	.37***	.26***	.14**	.22***	.30***	.36***	.32***	.42***	.35***	.39***	
3	.23***	.51***		.62***	.29***	.23***	.30***	.31***	.25***	.32***	.33***	.28***	.18***	.10*	.10*	.14**	.24***	.18***	.40***	.32***	.22***	
4	.19**	.37***	.61***		.29***	.21***	.29***	.30***	.24***	.29***	.31***	.29***	.17***	.10*	.14**	.16***	.27***	.26***	.33***	.24***	.25***	
5	.21**	.13*	.24***	.30***		.36***	.22***	.21***	.19***	.25***	.25***	.18***	.16***	.11**	.16***	.27***	.24***	.17***	.22***	.24***	.19***	
6		.29***	.31***	.33***	.38***		.34***	.26***	.26***	.27***	.27***	.23***	.35***	.24***	.27***	.26***	.16***	.26***	.37***	.24***	.23***	
7		.39***	.33***	.30***	.23***	.41***		.71***	.47***	.34***	.30***	.31***	.32***	.19***	.22***	.34***	.34***	.37***	.43***	.29***	.33***	
8	.17**	.36***	.31***	.35***	.16*	.29***	.75***		.41***	.27***	.24***	.25***	.21***	.13**	.15***	.31***	.39***	.36***	.39***	.26***	.30***	
9		.38***	.36***	.33***		.23**	.43***	.40***		.42***	.31***	.34***	.29***	.26***	.25***	.33***	.24***	.40***	.38***	.31***	.44***	
10	.22**	.49***	.33***	.21**	.17*	.34***	.33***		.33***		.54***	.53***	.27***	.20***	.27***	.32***	.23***	.33***	.42***	.35***	.44***	
11		.40***	.26***	.24***	.23***	.33***	.20**	.19**		.31***	.49***		.7***	.33***	.32***	.38***	.35***	.22***	.36***	.40***	.45***	.36***
12	.13*	.33***	.28***	.20**	.13*	.22**	.28***	.33***	.33***	.44***	.67***		.39***	.35***	.42***	.4***	.24***	.44***	.40***	.48***	.39***	
13		.20**	.18**	.24***	.27***	.29***	.25***	.21**		.30***	.38***	.36***		.40**	.45***	.36***	.14**	.33***	.29***	.27***	.29***	
14			.15*		.21**	.13*	.20**		.23***	.30***	.43***	.42***	.26***			.67***	.33***		.24***	.22***	.40***	.25***
15		.24***	.19**	.18**	.20**	.20**	.31***	.16*	.25***	.37***	.44***	.46***	.35***	.64***		.4***	.26***	.25***	.26***	.43***	.29***	
16	.17*	.25***	.19**	.21***	.31***	.29***	.38***	.33**	.20**	.26***	.29***	.32***	.36***	.31***	.46***			.50***	.34***	.39***	.32***	
17	.24***	.43***	.34***	.33***		.21**	.36***	.46***	.30***	.22**	.23***	.17**	.19**			.31***		.36***	.29***	.19***	.23***	
18		.43***	.25***	.17**	.19**	.28***	.44***	.36***	.37***	.39***	.40***	.32***	.23***	.29***	.37***	.51***	.38***		.46***	.43***	.38***	
19		.39***	.38***	.25***	.30***	.35***	.50***	.41***	.26***	.42***	.45***	.37***	.28***	.18**	.31***	.40***	.35***	.45***		.53***	.36***	
20		.28***	.18**	.19**	.27***	.18**	.29***	.24***	.26***	.29***	.31***	.29***	.26***	.44***	.30***	.31***	.21**	.36***	.31***		.38***	
21	.26***	.41**	.36***	.33***	.21**	.22**	.24***	.31***	.28***	.36***	.27***	.29***	.33***		.18**	.32***	.33***	.28***	.29***	.21**		
	<i>2 Entre los padres</i>																					
	<i>3 Entre padres y madres</i>																					
1	.57***	.35***	.26***		.14*			.16*		.24***						.13*	.22**	.17*	.18***	.13*	.26***	
2	.27***	.64***	.41***	.28***	.22***	.21***	.24***	.38***		.41***	.24***	.21***				.20***	.40***	.34***	.23***	.25***	.33***	
3	.19***	.60***	.41***	.16*	.22***	.17***	.24***	.23***	.23***	.22***	.21***	.14*				.13*	.30***	.17*			.27***	
4	.19***	.36***	.51***	.54***	.15*	.25**	.14*	.16*	.18**	.16**	.13*		.15*		.15*	.13*	.21***	.16*			.25***	
5	.14**	.22***	.21***	.20***	.50***	.34***	.19**	.2***	.15*	.16*	.15*					.21***	.26***	.16*	.17**	.20***	.18***	.20***
6		.20***	.20***	.19***	.12**	.54***	.25***	.19***	.14*	.25***	.15*		.14*		.15*	.19***	.15*	.16*	.22***	.16*	.17*	
7		.23***	.21***	.25***	.09*	.37***	.56***	.49***	.42***	.31**	.17**	.22***	.21***	.14*	.22***	.29***	.29***	.33***	.30***	.29***	.25***	
8		.25***	.22***	.30***	.09*	.29***	.70***	.58***	.37***	.28***	.15*	.24***	.18**			.30***	.35***	.30***	.24***	.26***	.28***	
9		.28***	.26***	.25***	.13**	.29***	.29***	.36***	.63***	.31***	.20***	.29***		.18***	.22***	.22***	.16*	.30***	.23***	.17*	.23***	
10		.32***	.19***	.18***	.14**	.20***	.20***	.29***	.25***	.65***	.28***	.26***	.15*		.18***	.17***	.21***	.29***	.21***	.14*	.30***	
11		.33***	.21***	.22***	.17***	.20***	.21***	.17***	.21***	.36**	.51***	.35***	.23***	.24***	.28***	.15*	.15*	.23***	.24***	.19***	.31***	
12		.25***	.19***	.17***	.14**	.23***	.17***	.16***	.26***	.30**	.56***	.47***	.15*	.18***	.27***			.21***	.13*	.21***	.22***	
13		.15***	.13**	.19***	.11**	.28***	.22***	.25***	.29***	.21**	.32***	.36***	.53***	.16*	.25***	.13*				.16*	.20***	
14		.18***	.12**	.14***	.1*	.25***	.19***	.17***	.24***	.27**	.30***	.35***	.27***	.37***	.3***	.20***		.25***		.29***		
15		.20***		.15***		.28***	.25***	.20***	.25***	.26**	.32***	.33***	.22***	.59***	.43***	.24***		.20***		.21***	.19***	
16		.24***	.21***	.20***		.21***	.29***	.28***	.18***	.21**	.34***	.36***	.35***	.35***	.37***	.54***	.20***	.36***	.22***	.26***	.32***	
17	.24***	.30***	.27***	.27***	.19***		.15***	.30***	.17***	.10**	.17***	.12**	.18***	.1*		.23***	.59***	.28***	.29***	.19***	.22***	
18		.20***	.13***	.17***		.29***	.27***	.28***	.25***	.22**	.30***	.39***	.35***	.39***	.42***	.45***	.20***	.55***	.27***	.30***	.21***	
19	.1*	.28***	.29***	.27***	.13**	.31***	.38***	.41***	.27**	.21**	.28***	.28***	.33***	.21***	.21***	.35***	.22***	.34***	.53***	.32***	.26***	
20		.25***	.25***	.20***	.15***	.19***	.21***	.24***	.26***	.20**	.27***	.26***	.22***	.27***	.30***	.27***	.16***	.27***	.36***	.61***	.15*	
21	.17***	.28***	.13*	.13**		.14**	.12**	.21***	.16***	.30**	.19***	.17***	.12**	.09*	.11**	.16***	.1*	.19***	.15***	.20***	.64***	
	<i>4 Entre los hijos</i>																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	

\*: p&lt;0.05 \*\*: p&lt;0.01 \*\*\*: p&lt;0.001

## 8.1.2 AUTONOMÍA EMOCIONAL

En este apartado se expone la percepción adolescente sobre su autonomía emocional, su trayectoria evolutiva y la incidencia que ejerce en ella la jornada laboral y el nivel de estudios de las madres.

### MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA ESCALA DE AUTONOMÍA EMOCIONAL

En la tabla 8.8 se exponen los estadísticos descriptivos de la Escala de Autonomía Emocional (Steinberg, 1986) ordenados según su valor promedio.

Se ha indicado con una inicial el indicador al que pertenece cada ítem, apreciando que los adolescentes se consideran más autónomos en los indicadores de *Individuación* ( I ), seguidos por *Desidealización* ( D ) y *No dependencia* ( N ) señalado en la tabla con líneas discontinuas. Esta gradación meramente cualitativa permite apreciar la secuencia de cuestiones en los que los adolescentes se consideran progresivamente más autónomos.

Coincide (señalado en negrita en la tabla) que las conductas en las que los adolescentes piensan que tienen mayor y menor autonomía pertenecen al indicador *individuación*.

La *variabilidad mayor* en las respuestas la presenta la conducta “*En algunas cosas es mejor buscar el consejo de tus amigos que de tus padres*” (N), mientras que el mayor consenso se produce en “*Mis padres casi nunca se equivocan*” (D).

Tabla 8.8. Descriptivos de los ítems de la escala de autonomía emocional, ordenados según su valor promedio

Indicadores	Rango de respuestas: de 1 (desacuerdo) a 4 (acuerdo)	D Típica	Media	Orden
+I	Mis padres se sorprenderían de saber que gustos tengo, cuando no estoy con ellos.	,95	2,12	Menor
-N	Cuando no me han salido las cosas bien, dependo de mis padres para que las arreglen	,85	2,30	
-I	Mis padres saben todo sobre mi.	,98	2,32	
-D	Intento opinar igual que mis padres.	,88	2,50	
-D	Estoy de acuerdo con mis padres en todo.	,93	2,52	
-N	Antes de intentar resolver los problemas por mi cuenta acudo a mis padres para que me ayuden	,93	2,52	Mayor Autonomía
+N	En algunas cosas es mejor buscar el consejo de tus amigos que de tus padres	,99	2,61	
-N	Si tuviera problemas con alguno de mis amigos, hablaría con mis padres antes de decidir qué hacer	,93	2,62	
-D	Mis padres casi nunca se equivocan.	,80	2,63	
-D	Siempre que discuto con mis padres, compruebo que ellos tenían razón.	,89	2,73	
-D	Cuando sea padre, trataré a mis hijos exactamente del mismo modo que mis padres	,98	2,74	
+I	Hay cosas más personales que mis padres no conocen.	,97	2,84	
+I	Cuando yo sea padre, hay cosas que las haré de diferente manera que mis padres.	,85	2,87	
+I	Desearía que mis padres entendieran como soy realmente.	,94	2,87	
TOTAL ESCALA		,58	2,51	

De modo general los adolescentes consideran su autonomía emocional es media alta, ya que los valores promedios oscilan entre 2,12 y 2,87 en un rango de respuestas de 1 a 4.

## TRAYECTORIA EVOLUTIVA ADOLESCENTE EN AUTONOMÍA EMOCIONAL

La tabla 8.9 muestra que entre chicos y chicas no existen diferencias significativas en la percepción de su autonomía emocional, y que ambos se consideran progresivamente más autónomos a lo largo de la adolescencia, al igual que sucede con la autonomía conductual.

Tabla 8.9. Trayectoria evolutiva de la autonomía emocional adolescente (ANOVA)

Sexo \ Edad	Media grupo 1 12-13 años	Media grupo 2 14-15 años	Media grupo 3 16-18 años	F(edad) F(sexo)	Tukey Comparación para grupos de edad
Varones	2.28	2.53	2.72	34.3*** .09(n.s.)	3>2>1
Mujeres	2.24	2.59	2.75		
Total	2.26	2.56	2.73		

Nota: (n.s.):  $p > 0.05$ ; \*\*\*:  $p < 0.001$ . La interacción no resulta estadísticamente significativa

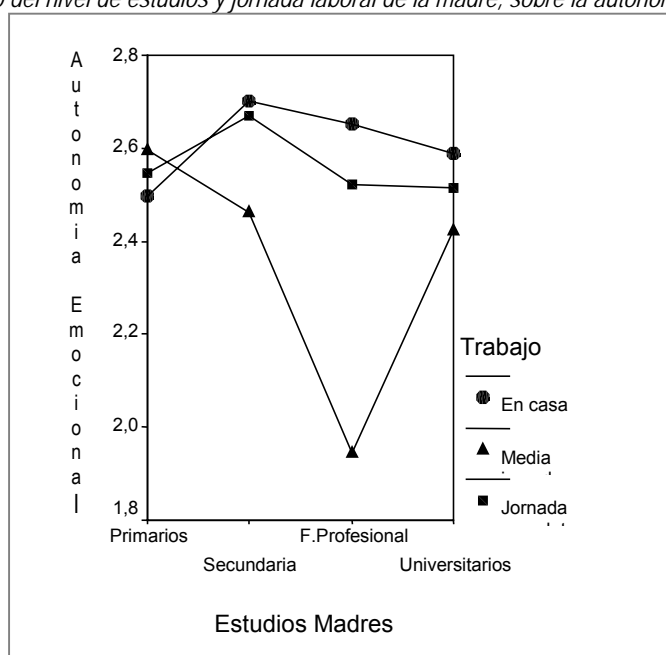
Las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de al menos  $p < 0.05$ .

Entre las variables sociodemográficas a las que se les concede relevancia en la autonomía adolescente, se encuentra el nivel educativo de los padres. A continuación se analiza tal incidencia.

### 8.1.3 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS FAMILIARES Y AUTONOMÍA

El análisis del efecto del tipo de estudios y jornada laboral de la madre sobre la autonomía emocional y conductual adolescente, únicamente produce diferencias significativas ( $F = 2,19$ ;  $p < 0,5$ ) por la *interacción* de los estudios profesionales y el trabajo de media jornada fuera de casa. En estas condiciones los hijos informan de menor autonomía emocional tal como muestra la figura 8.1.

Figura 8.1. Efecto del nivel de estudios y jornada laboral de la madre, sobre la autonomía emocional adolescente



### 8.1.4 TIPOLOGÍA DE AUTONOMÍA ADOLESCENTE

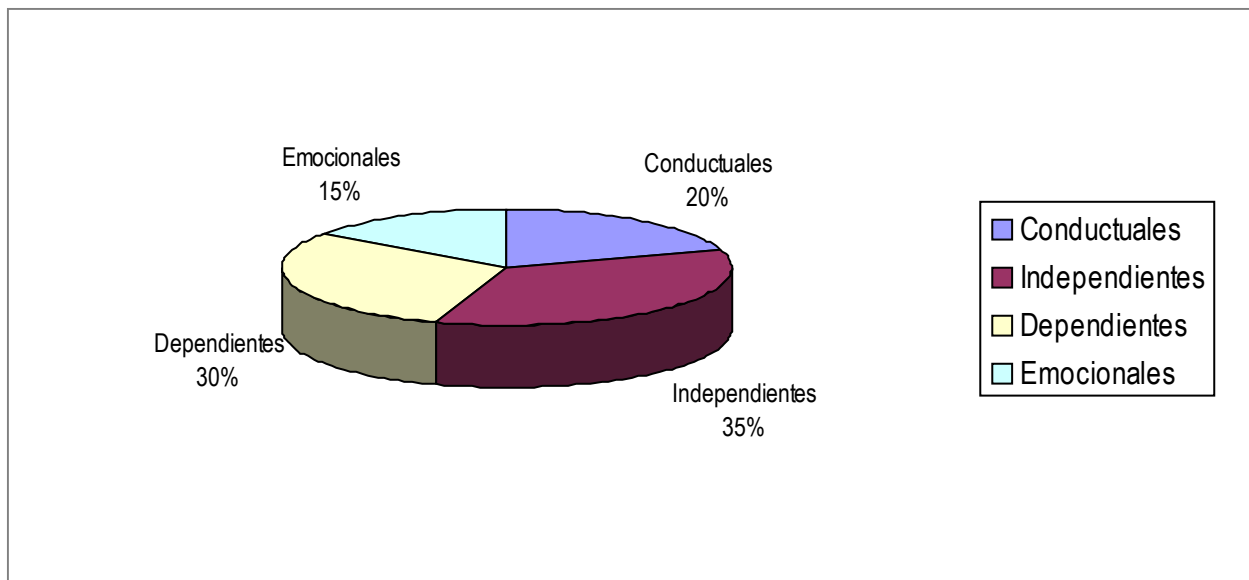
Puesto que la faceta emocional y conductual de la autonomía adolescente se desarrollan simultáneamente pero a ritmo distinto, se estudian las combinaciones posibles en la *tipología de autonomía*. La tabla 8.10 y en la figura 8.2 muestran la frecuencia y porcentaje de adolescentes en cada grupo de la tipología.

Se observa una proporción mayor de adolescentes en la categoría *independientes y dependientes*, de lo que se deduce que predomina el *desarrollo simultáneo* de las dos facetas de la autonomía.

Tabla 8.10. Frecuencia y Porcentaje de los adolescentes según la tipología de autonomía

		N	%	N	%		
Autonomía conductual	Alta	Conductuales	119	20	Independientes	193	35
	Baja	Dependientes	167	30	Emocionales	82	15
Autonomía emocional		Baja		Alta			

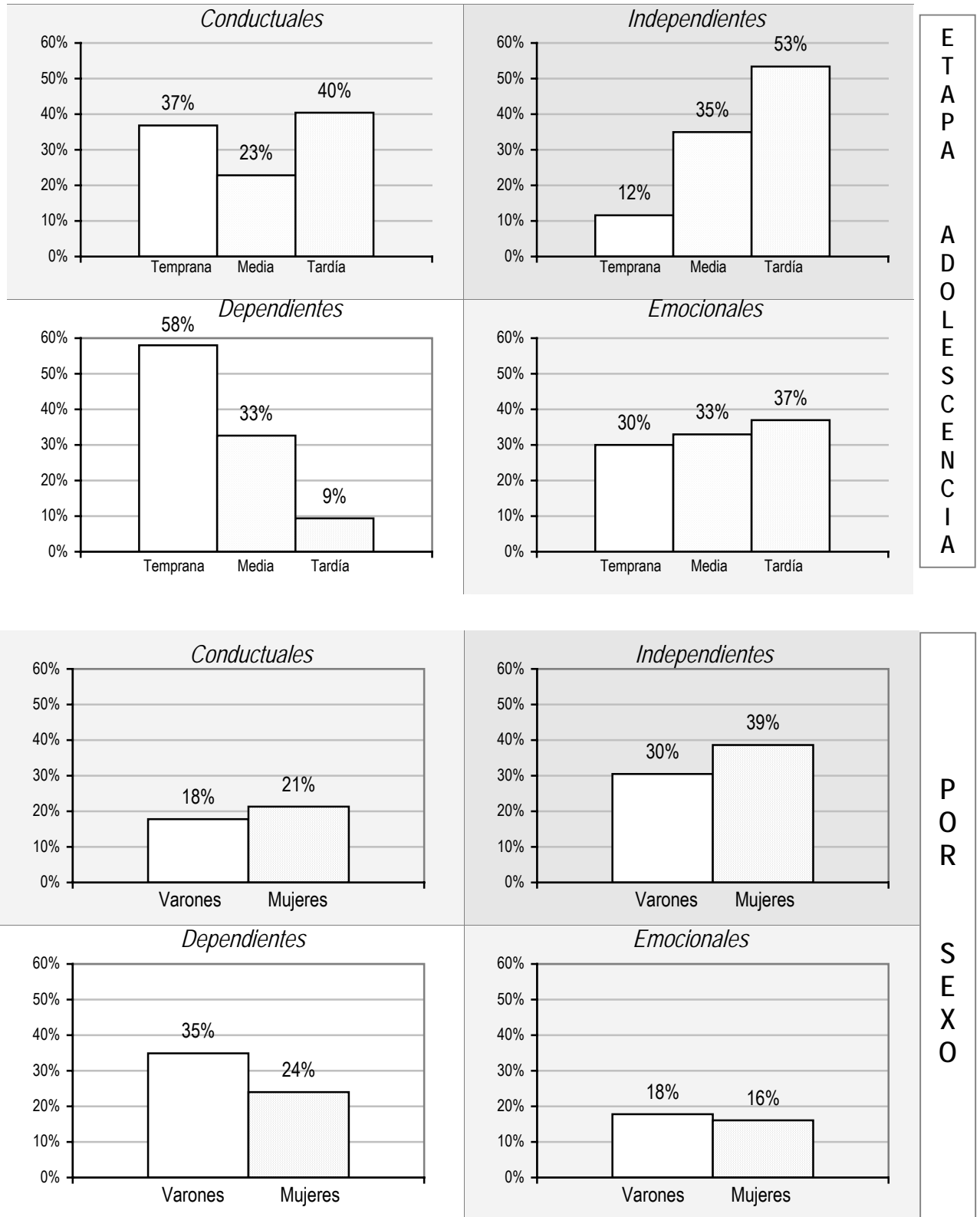
Figura 8.2. Porcentaje de adolescentes según la tipología de autonomía



Una visión más detallada de la composición de cada grupo se obtiene mediante la tabla de contingencia: tipología de autonomía/sexo y etapa de la adolescencia tal como muestran la tabla 8.11 y en la figura 8.3.



Figura 8.3. Trayectoria evolutiva de la tipología de autonomía (en porcentajes)



Se aprecia que, a medida que aumenta la edad hay menos adolescentes *dependientes* correspondiendo al aumento de *independientes* (señalado con las flechas en la tabla 8.11) y que el mayor porcentaje de chicas son *independientes*, mientras que los chicos son en mayor proporción *dependientes* (señalado en negrita en la tabla 8.11).

Tabla 8.11. Trayectoria evolutiva de la tipología de autonomía (en porcentajes)

Adolescencia	Indp	Cod	Emc	Dep	Total	Sexo	Indp	Con	Emc	Dep	Total
Temprana	12	37	30	58	31	Varón	31	18	18	35	52
Media	35	23	33	33	31.5	Mujer	39	21	16	24	48
Tardía	53	40	37	9	37.5	Total	35	20	15	30	100
Total	35	20	15	30	100	$\chi^2(3) = 9.24 \quad p < .05$					

$\chi^2(6) = 50.24 \quad p < .05$

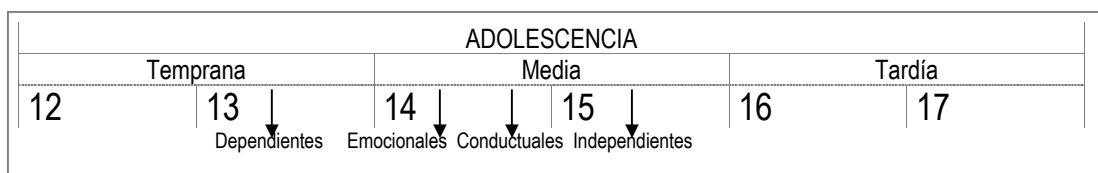
Para comprobar si esa diferencia de edad resulta significativa se efectuó un ANOVA. (Tabla 8.12). Los adolescentes *independientes* tienden a ser de más edad que los *conductuales* y *emocionales*, y estos últimos son más mayores que los *dependientes*. En la figura 8.4 se aprecia que en la adolescencia media se manifiesta la mayor variabilidad.

Tabla 8.12. Estadísticos descriptivos de la edad de los adolescentes en la tipología de autonomía, significación de la diferencia entre tipologías y comparación entre grupos

Tipología autonomía	Media edad	D. Típica	F(Tipología de Autonomía)	Comparación Tukey para T Autonomía
1 Independientes	15.34	1.50	51.59***	1>2,3>4
2 Conductuales	14.68	1.74		
3 Emocionales	14.36	1.53		
4 Dependientes	13.38	1.32		
TOTAL	14.47	1.69		

Nota: \*\*\*:  $p < 0.001$ . Las comparaciones entre grupos se presentan con una probabilidad de significación de al menos  $p < 0.05$

Figura 8.4. Edad promedio de los adolescentes en cada tipología de autonomía



Una vez analizada la autonomía en la adolescencia, la asociación entre la tipología de autonomía con la autoestima y procesos de identidad, contribuyen a entender el significado de la misma, tal como se expone en el siguiente apartado.

## 8.2 DESARROLLO SOCIOPERSONAL: IDENTIDAD Y AUTOESTIMA ADOLESCENTE

El objetivo de este apartado es explorar la contribución de la autonomía emocional y conductual al desarrollo psicosocial adolescente.

Para ello se expone en primer lugar la *autoestima* y los *procesos* y *estatus* de *identidad*, examinando en segundo término la modificación que introducen en esas variables la *autonomía emocional* y *conductual* adolescente.

### 8.2.1 DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA

La tabla 8.13 muestra los estadísticos descriptivos de la Escala de autoestima (Rosenberg, 1963) ordenados según su valor promedio. En la parte superior de la tabla se sitúan los ítems negativos y en la inferior los positivos.

Los adolescentes perciben mayor autoestima en la afirmación: “*Siento que valgo tanto como cualquier otra persona*” y la menor variabilidad en “*Creo tener varias cualidades buenas*” (señalado en la tabla en negrita).

Tabla 8.13. Estadísticos descriptivos de la escala de autoestima, ordenados según su valor promedio

Rango de respuestas: de 1 (desacuerdo) a 4 (acuerdo)	Media	D Típica
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso.	1,82	,79
No hay muchas cosas en mí de las que pueda sentirme orgulloso.	2,11	,88
A veces pienso que no sirvo para nada.	2,12	,98
A veces me siento realmente inútil.	2,28	,96
Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a.	2,72	,98
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	3,11	,76
En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.	3,14	,76
Creo tener varias cualidades buenas.	3,26	,62
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.	3,26	,71
Siento que valgo tanto como cualquier otra persona.	3,31	,71
<b>AUTOESTIMA GENERAL</b>	3,00	,54

Esta variable informa del grado de satisfacción personal. En general se aprecia que los adolescentes tienen una visión positiva de si mismos en un plano de igualdad con sus iguales y se consideran bastante competentes, en la línea de lo expuesto por Coleman, (1994).

Los procesos de identidad son un referente de la madurez psicológica. A continuación se muestra la puntuación de los adolescentes en los procesos de identidad en las áreas relacional, ideológica y ocupacional.

## 8.2.2 IDENTIDAD

La tabla 8.14 muestra los estadísticos descriptivos de los Cuestionarios de Identidad Ocupacional, Relacional e Ideológica (CIO CIR Y CIID, Ruiz y Zacarés, 2000) ordenados por su valor promedio.

En las tres áreas los adolescentes informan de más compromiso que exploración (señalado con E en la tabla) de modo que ambos indicadores espontáneamente casi se separan. La satisfacción y seguridad de los adolescentes parece estar vinculada en mayor medida a aspectos *ideológicos* y *relacionales* que a los estudios. Sin embargo su decisión de persistencia es mayor en las áreas *relacional* y *ocupacional* (en negrita en la tabla).

Tabla 8.14. Estadísticos descriptivos de las escalas de identidad, ordenados por su valor promedio

Media	D Típica		Rango de respuestas: de 0 (no) a 3 (Sí, mucho)
1,26	1,14	E	Soy muy cambiante en mis planes respecto a los futuros estudios.
1,69	1,14	E	Creo que necesito informarme más sobre el tema de los estudios.
1,85	1,13	E	Con frecuencia me pregunto cuáles son los estudios que realmente me interesan.
1,87	1,07		Mis estudios actuales me dan confianza en mí mismo/a.
2,05	1,08		Lo que estoy haciendo ahora me ayuda a ver el futuro con optimismo y confianza.
2,08	1,09	E	Creo que he de tomar algunas decisiones importantes sobre mis futuros estudios.
2,15	1,09		Estoy satisfecho con lo que estoy haciendo ahora.
2,17	1,13		Estoy seguro de que mis actuales estudios son los mejores para mí.
2,20	1,10		Creo que los estudios que hago ahora me servirán toda la vida.
2,21	1,16		En este momento me gustaría abandonar lo que estoy estudiando.
2,51	,94		A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a seguir y acabar con lo que estoy haciendo ahora.
COMPROMISO OCUPACIONAL (Media: 2.17; D.típica: .75.)		EXPLORACIÓN OCUPACIONAL (Media: 1.72; D.Típica: .79)	
,82	1,05	E	Suelo comparar mis amistades con las de otros/as.
1,24	1,17		En este momento no entendería mi vida sin mis mejores amigos/as.
1,27	1,14	E	Quiero saber lo que otras personas piensan sobre mis mejores amigos/as.
1,29	1,20	E	Creo que he de tomar decisiones en el tema de mis relaciones de amistad.
1,30	1,11	E	Con frecuencia me pregunto cuáles son las amistades que me interesan.
1,76	1,22		Estoy seguro de que elegir a mi mejor amigo/a fue lo mejor que ha pasado en mi vida.
1,76	1,28		Creo que los mejores amigos/as que tengo ahora lo serán para toda la vida.
1,95	,97		Mis relaciones de amistad me dan seguridad en la vida.
2,00	,93		Las relaciones con mis amigos/as me ayudan a ver el futuro con optimismo y confianza.
2,16	,90		Mis relaciones de amistad me ayudan a tener confianza en mí mismo/a.
2,53	,86		A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a mantener las relaciones con mis mejores amigos/as.
COMPROMISO RELACIONAL (Media: 1.91; D.típica: .63)		EXPLORACIÓN RELACIONAL (Media: 1.1; D.Típica: .74)	
1,23	1,15	E	Pienso mucho en temas religiosos, filosóficos o ideológicos que me preocupan.
1,25	1,12	E	Quiero saber lo que otras personas piensan sobre mi filosofía de vida.
1,26	1,10	E	Suelo comparar mi visión general del mundo y de las cosas con las de otras personas.
1,39	1,26		Creo que las creencias, actitudes y valores que tengo ahora lo serán para toda la vida.
1,47	1,07	E	Con frecuencia me pregunto cuáles son las ideas y valores en los que realmente creo.
1,69	1,18		Estoy seguro de que mi actual filosofía de vida es la mejor para mí.
1,87	1,08		Mis creencias, actitudes y valores me dan seguridad en la vida.
1,91	1,18		A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a ser fiel a mi filosofía de vida.
1,94	1,07		Las creencias, actitudes y valores que tengo ahora me ayudan a ver el futuro con optimismo
1,95	1,08		Mi filosofía de vida me ayuda a tener confianza en mí mismo/a.
2,09	1,08		Estoy satisfecho con la filosofía de vida que mantengo ahora.
COMPROMISO IDEOLÓGICO (Media: 1.83; D.típica: .82.)		EXPLORACIÓN IDEOLÓGICA (Media: 1.30; D.Típica: .72)	

## ESTATUS DE IDENTIDAD RELACIONAL, OCUPACIONAL E IDEOLÓGICA

El análisis de la situación de los adolescentes en los procesos de identidad en las áreas relacional, ocupacional e ideológica contribuye al entendimiento de su desarrollo madurativo psicosocial (figura 8.6 y tabla 8.16).

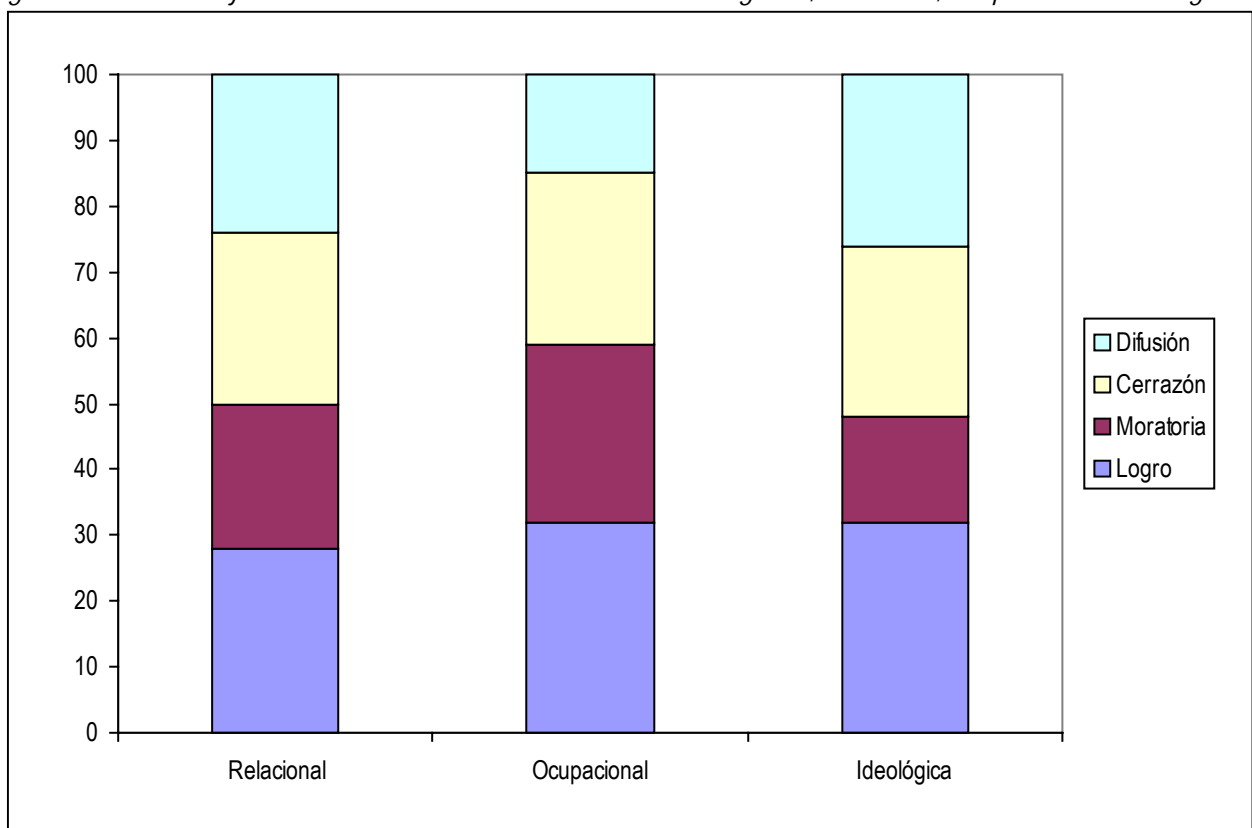
Se observa que los adolescentes se encuentran en mayor proporción en estatus de *logro* en las tres áreas y que en el área *ocupacional* presentan la difusión menor, mientras que en la mayor proporción de adolescentes en estatus de *moratoria* corresponde precisamente a esa área (en negrita en la tabla 8.15).

Se puede considerar que una cuarta parte de los adolescentes se encuentran en *cerrazón* en las tres áreas.

Tabla 8.15. Porcentaje y frecuencia de adolescentes en Estatus de identidad global, relacional, ocupacional e ideológica

N = 556	Logro		Moratoria		Cerrazón		Difusión	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Relacional	155	28	125	22	144	26	132	24
Ocupacional	178	32	150	27	144	26	86	15
Ideológico	176	32	89	16	145	26	146	26
Global	158	29	125	22	140	25	133	24

Figura 8.6. Porcentaje de adolescentes en Estatus de identidad global, relacional, ocupacional e ideológica



### 8.2.3 RELACIÓN ENTRE AUTONOMÍA, IDENTIDAD Y AUTOESTIMA

En este apartado se analiza el significado de la autonomía en el ámbito sociopersonal adolescente. En primer término se examina la contingencia entre las tipologías autonomía/identidad con el fin de reconocer que tipo de autonomía se asocia a un estatus de identidad más adaptativo; se analiza asimismo el porcentaje de adolescentes en los diferentes estatus de identidad en las áreas relacional, ocupacional e ideológica. En segundo lugar se observa la incidencia de la tipología de autonomía en la autoestima y procesos de identidad adolescente. Por último se compara la correlación entre estas variables según del sexo y edad a fin de localizar si cambia su significado a lo largo de la adolescencia.

### CONEXIÓN ENTRE AUTONOMÍA Y ESTATUS DE IDENTIDAD GLOBAL

Antes de exponer los resultados de la contingencia entre las tipologías de autonomía/identidad, se recuerda su significado para facilitar su interpretación (Tabla 8.16)

*Tabla 8.16. Modelos de Tipología de Autonomía y Estatus de identidad*

			Estatus de identidad		
			Compromiso Exploración	Bajo	Alto
Emocional Conductual	Baja	Conductuales	Difusión	Logro	
	Alta	Independientes	Moratoria	Cerrazón	
Alta	Baja	Dependientes			
	Baja	Emocionales			

Se observa que entre los adolescentes *dependientes* la mayor proporción está en estatus de *logro*, y que la mayor proporción entre los adolescentes *independientes* está en estatus de *difusión* (señalado en negrita en la tabla 8.17).

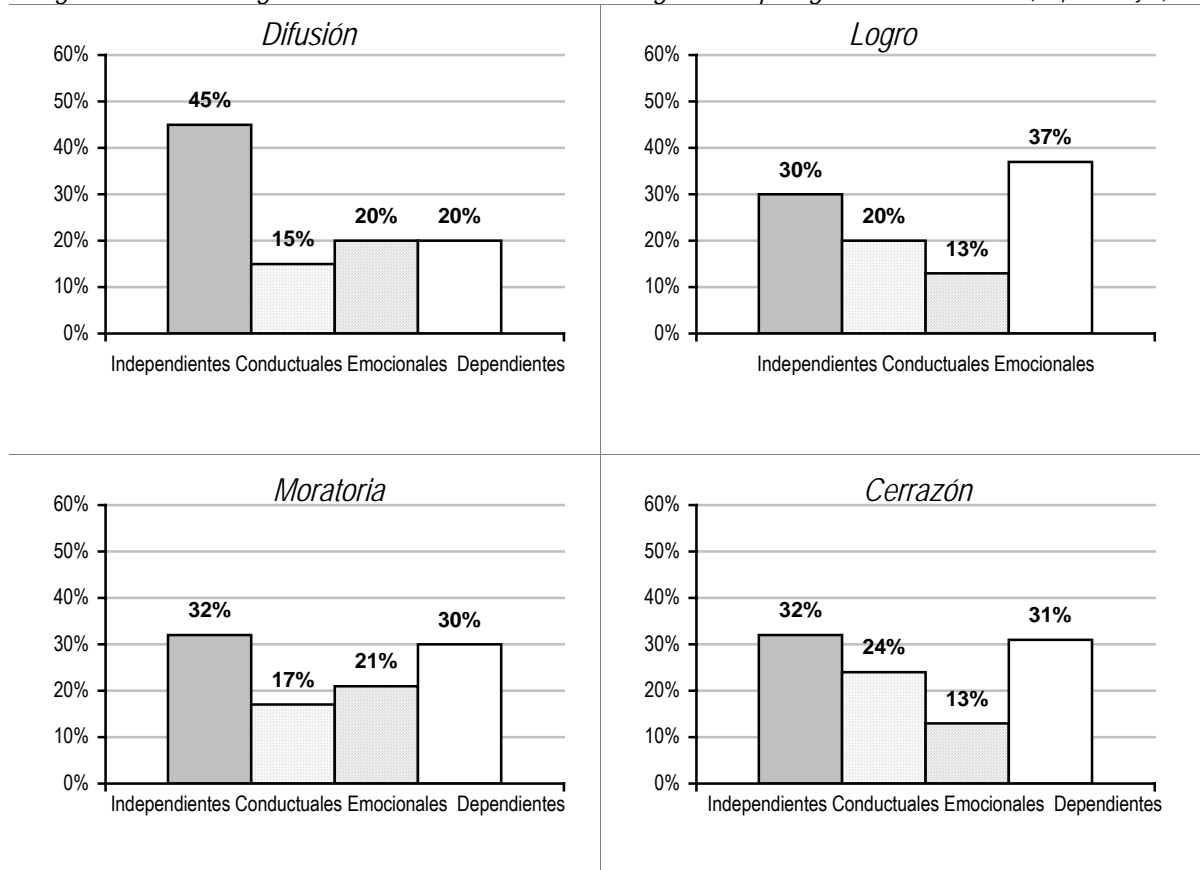
*Tabla 8.17. Contingencia Estatus de identidad global/Tipología de autonomía (en porcentajes)*

Tipología de Autonomía	Estatus Identidad Global			
	Logro	Moratoria	Cerrazón	Difusión
Independientes	30	32	32	45
Conductuales	20	17	24	15
Emocionales	13	21	13	20
Dependientes	37	30	31	20
Total	100	100	100	100

$$\chi^2(9) = 21.02 \quad p < .05$$

En la figura 8.5 se aprecia que la pauta de distribución de la tipología de autonomía es semejante en los estatus de *logro* y *cerrazón*, y con menor similitud en los de *moratoria* y *difusión*. Mientras que en la tipología de identidad se pueden considerar inversas las pautas de distribución entre independientes/dependientes y emocionales/conductuales que sugiere una vinculación definida y estrecha entre ambas variables.

Figura 8.5. Contingencia entre Estatus de identidad global/ Tipología de autonomía (en porcentajes)



## CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTATUS DE IDENTIDAD EN LAS DIMENSIONES DE AUTONOMÍA Y AUTOESTIMA

Desde una perspectiva integrada, que considera la influencia recíproca entre los dominios evolutivos (Silbereisen y Kracke, 1997), se caracterizan las diferencias que aparecen en los estatus de identidad en autonomía adolescente (tabla 8.18)

Tabla 8.18. Puntuaciones medias en autonomía conductual y emocional de los adolescentes, agrupados según su estatus de identidad en las tres áreas valoradas

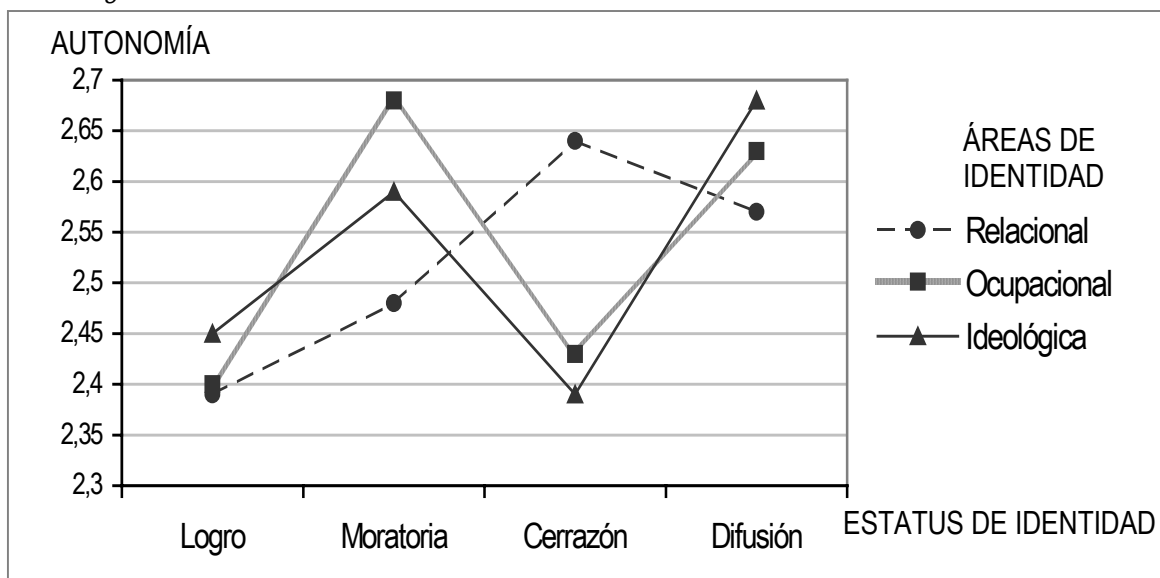
ESTATUS DE IDENTIDAD		1 Logro	2 Moratoria	3 Cerrazón	4 Difusión	F estatus identidad	Tukey Comparación para identidad
Identidad Relacional	Aut Conductual	3.61	3.41	3.70	3.63	5.22**	3,4,1>2
	Aut Emocional	2.39	2.48	2.64	2.57	5.26**	3>1
Identidad Ocupacional	Aut Conductual	3.56	3.61	3.61	3.60	.17(n.s)	-
	Aut Emocional	2.40	2.68	2.43	2.63	8.74***	2,4>3,1
Identidad Ideológica	Aut Conductual	3.58	3.54	3.61	3.62	.35(n.s)	-
	Aut Emocional	2.45	2.59	2.39	2.68	7.35***	4,2>1,3

Notas: (n.s):  $p > 0.05$ ; \*\*:  $p < 0.01$  \*\*\*:  $p < 0.001$

Las comparaciones para los cuatro estatus de identidad se presentan con una probabilidad de significación de, al menos,  $p < 0.05$ .

- Los estatus de identidad se asocian a diferencias estadísticamente significativas en *autonomía conductual* en el área *relacional*, mostrando menor autonomía los adolescentes en *moratoria*.
- Por contraste, se verifican diferencias significativas en autonomía emocional en las tres áreas de identidad. Así, los adolescentes en *logro* y *cerrazón* en las áreas ocupacional e ideológica tienen menor autonomía emocional que los que se encuentran en *Moratoria* y *difusión*, sin embargo en el *ámbito relacional* los que se encuentran en *cerrazón* son más autónomos. Esta pauta de desarrollo diferente se aprecia en la figura 8.7

Figura 8.7. Autonomía emocional adolescente en los distintos Estatus de identidad





La caracterización de los estatus de identidad global con relación a las variables de desarrollo sociopersonal adolescente, es también sugerente, tal como muestran la tabla 8.19 y la figura 8.8.

Los adolescentes en estatus de *logro* y *cerrazón* muestran una autoestima significativamente mayor que los que se hallan en *difusión*, y éstos a su vez, muestran una autoestima significativamente mayor que los que se encuentran en *moratoria*, en la línea de lo informado por Ruiz Alfonso (2003).

En estatus de *difusión*, los adolescentes muestran mayor autonomía emocional que los que se encuentran en *cerrazón* y *logro*.

Tabla 8.19. Puntuaciones medias en autonomía emocional, conductual y autoestima de los adolescentes agrupados según su estatus de identidad global (ANOVA)

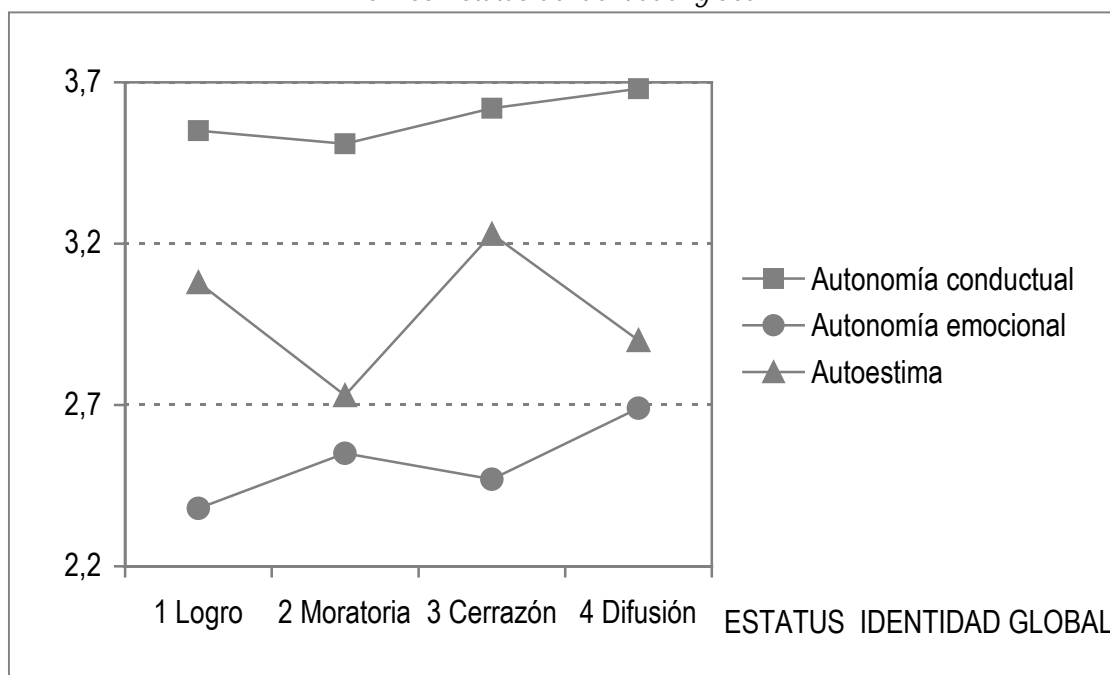
IDENTIDAD GLOBAL	1 Logro	2 Moratoria	3 Cerrazón	4 Difusión	F estatus identidad	Tukey comparación para estatus de identidad
Autonomía Conductual	3.55	3.51	3.62	3.68	1.19(n.s)	-
Autonomía Emocional	2.38	2.55	2.47	2.69	7.52***	4>3,1
Autoestima	3.08	2.73	3.23	2.90	24.21***	1,3>4>2

Nota: (n.s):  $p>0.05$ ; \*\*\*:  $p<0.001$ .

Las comparaciones para los cuatro estatus se presentan con una probabilidad de significación de, al menos,  $p<0.05$ .

La figura 8.8 presenta una pauta de desarrollo inversa entre autonomía emocional y autoestima adolescente, en los distintos estatus de identidad, mientras que la variación de la autonomía conductual no se asocia de manera específica a los estatus de identidad global.

Figura 8.8. Niveles de autonomía emocional, conductual y autoestima adolescente en los Estatus de identidad global



## CARACTERIZACIÓN PSICOSOCIAL DE LA TIPOLOGÍA DE AUTONOMÍA

Se caracteriza a continuación las diferencias que aparecen en los estatus de autonomía, con relación a la autoestima y los procesos de identidad, en función de la etapa de la adolescencia.

Tabla 8.20. Puntuaciones medias en autoestima, compromiso y exploración de identidad de los sujetos según la tipología de autonomía, en cada una de las etapas de la adolescencia.

		T Autonomía	1	2	3	4	F	Tukey comparación
		Adolescencia	Independientes	Conductuales	Emocionales	Dependientes	(T.Autonomía)	para T.Autonomía
Autoestima	Temprana		2.70	3.04	2.75	3.18	9.58***	4>1
	Media		2.85	3.34	2.87	3.00	7.00***	2>4,3,2
	Tardía		2.95	3.17	2.87	3.03	3.25 (n.s)	
	TOTAL		2.88	3.18	2.83	3.11	12.66**	2,4>1,3
OCUPACIONAL	Compromiso	Temprana	1.80	2.42	1.92	2.34	6.84***	2>1
		Media	2.09	2.24	2.02	2.40	2.42(n.s)	
		Tardía	2.01	2.29	2.11	2.28	1.58(n.s)	
		TOTAL	2.01	2.32	2.01	2.35	9.42***	4,2>3,1
	Exploración	Temprana	1.65	2.04	1.83	1.69	1.98(n.s)	
		Media	1.87	1.60	1.78	1.83	.92(n.s)	
		Tardía	1.64	1.47	1.66	1.53	.49(n.s)	
		TOTAL	1.72	1.69	1.76	1.72	.12(n.s)	
RELACIONAL	Compromiso	Temprana	1.88	1.86	1.50	1.93	3.65***	4>3
		Media	1.98	1.74	1.69	1.83	2.07(n.s)	
		Tardía	2.09	2.06	2.19	1.70	2.18***	3>4
		TOTAL	2.08	1.90	1.77	1.88	3.74*	1>3
	Exploración	Temprana	1.09	1.46	1.20	1.42	2.02(n.s)	
		Media	.97	1.30	1.25	1.22	2.24(n.s)	
		Tardía	1.01	1.97	1.07	1.05	.11(n.s)	
		TOTAL	1.01	1.23	1.18	1.32	5.72**	4>1
IDEOLÓGICO	Compromiso	Temprana	1.56	2.00	1.33	1.89	4.79**	2,4>3
		Media	1.57	2.20	1.73	2.18	9.40***	2,4>3,1
		Tardía	1.82	1.97	1.71	1.80	.58(n.s)	
		TOTAL	1.70	2.05	1.59	1.98	8.92***	2,4>1,3
	Exploración	Temprana	1.12	1.61	1.46	1.29	2.51*	2>1
		Media	1.17	1.19	1.46	1.39	1.93(n.s)	
		Tardía	1.28	1.16	1.37	1.21	.53(n.s)	
		TOTAL	1.01	1.23	1.18	1.32	5.72**	4>1

Nota: (n.s): p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001. La comparación entre los grupos de edad no resulta significativa

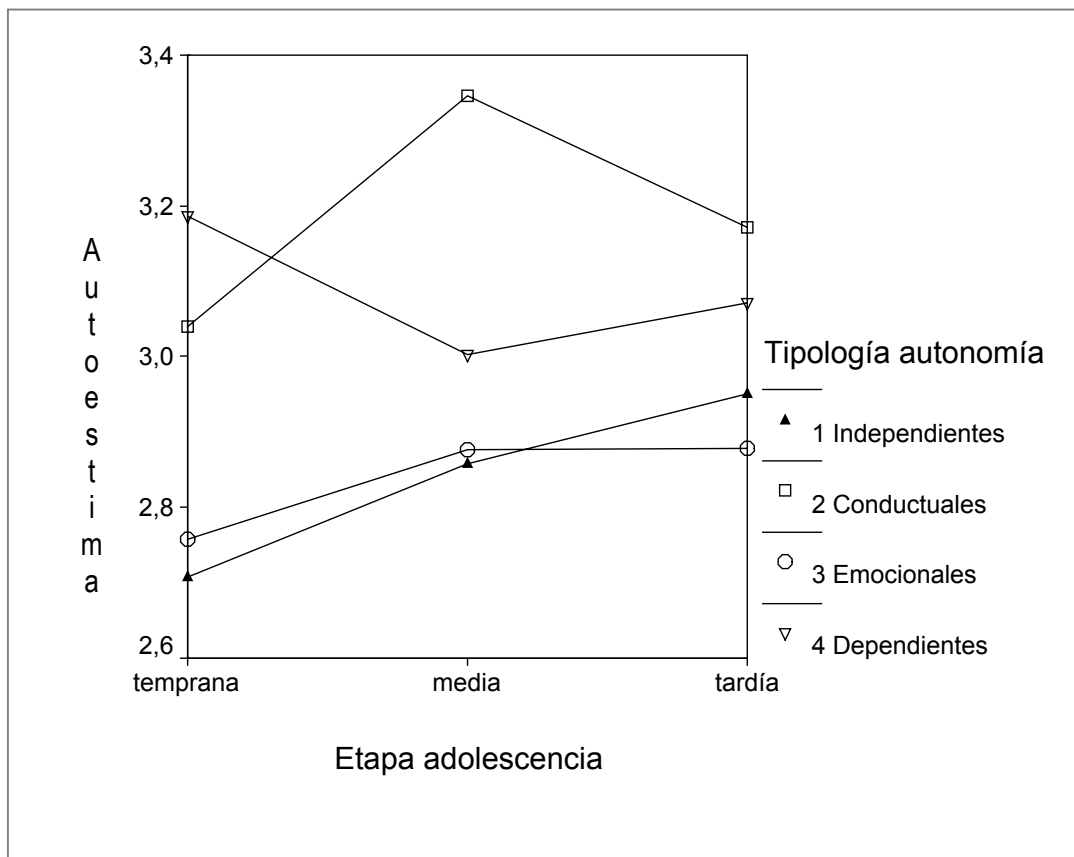
Las comparaciones para los cuatro grupos de tipología de autonomía se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

Se aprecia en la tabla 8.20, que en la *adolescencia temprana* aparecen diferencias en la autoestima, en las tres áreas de compromiso adolescente y en la exploración ideológica (sombreado en gris en la tabla) asociadas a la tipología de autonomía. En la *etapa intermedia* se aprecian diferencias significativas en la autoestima y el compromiso ideológico, mientras que en la *etapa tardía* únicamente se manifiestan diferencias en el compromiso relacional.

Los valores de compromiso promedio en cada área, (en negrita en la tabla) muestran que los adolescentes *dependientes* y *conductuales* están más comprometidos en el área ideológica y ocupacional, mientras que son los *independientes* los más comprometidos con los *amigos*.

De nuevo la *autoestima* muestra la mayor variabilidad asociada a la tipología de autonomía: En la etapa temprana tienen más *autoestima* los adolescentes *dependientes* y en la media los *conductuales*, mientras que en la etapa tardía se igualan las diferencias entre las cuatro tipologías de autonomía, tal como se aprecia en la figura 8.9.

Figura 8.9. Nivel de autoestima en cada tipología de autonomía en función de la etapa adolescente

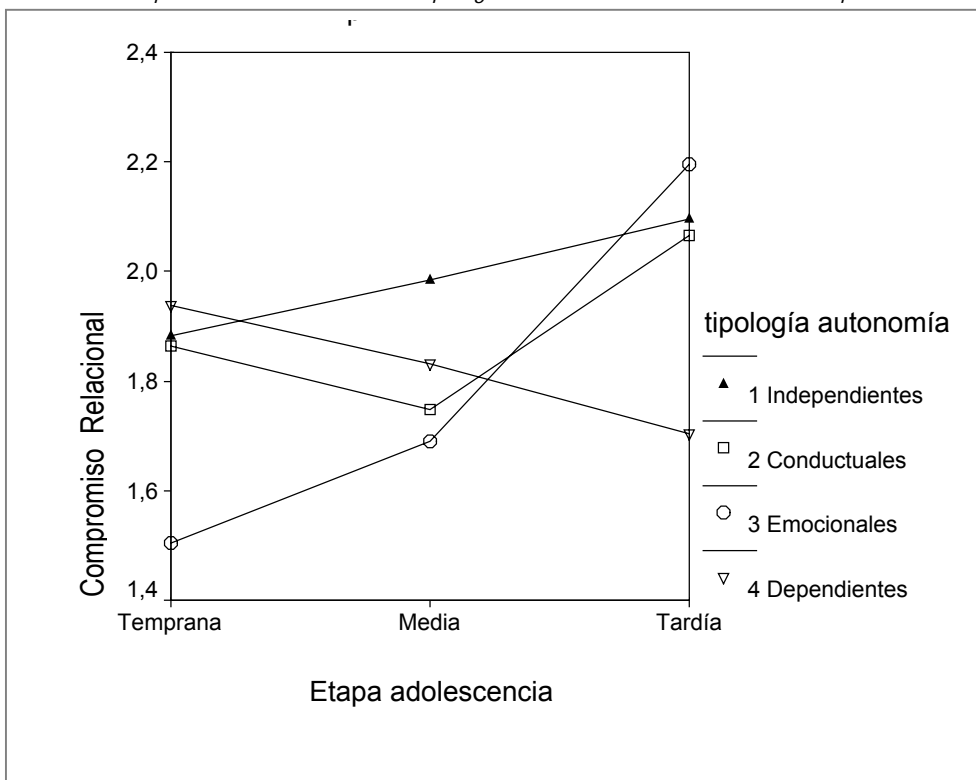


En la adolescencia temprana se manifiestan diferencias en todas las áreas del compromiso adolescente:

- En sus *estudios* los adolescentes *conductuales* se comprometen más que los *independientes*
- Con los *amigos* los *dependientes* se comprometen más que los *emocionales*
- En el área *ideológica* los *conductuales* y *dependientes* se compromete más que los *emocionales*.

La comparación de la variabilidad del compromiso adolescente en cada tipología de autonomía, muestra que el área relacional es bastante diferente a las otras dos (ocupacional e ideológica).

Figura 8.10. Nivel de compromiso relacional en cada tipología de autonomía en función de la etapa adolescente

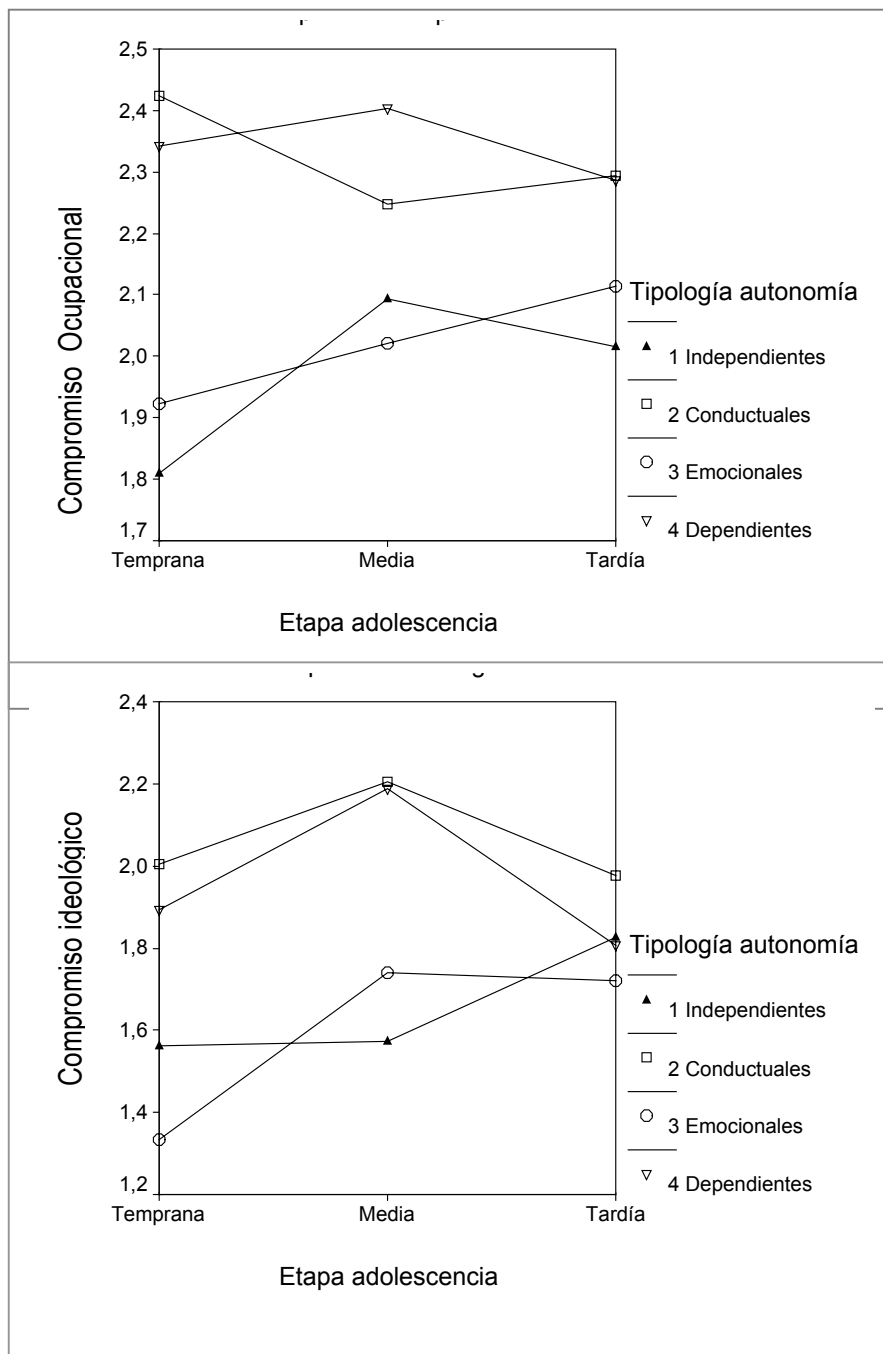


Entre los *independientes* y *dependientes* se establece una pauta inversa en el compromiso relacional (creciente-decreciente).

Para *independientes*, *emocionales* y *conductuales* el paso de la adolescencia media a la tardía supone un aumento de compromiso, mientras que para los *dependientes* continúa la tendencia decreciente, como si no tuvieran capacidad de adaptación al creciente compromiso, que manifiestan el resto de adolescentes.

En la figura 8.11 se aprecia que, al igual que con la autoestima, los valores más elevados en compromiso ocupacional e ideológico durante la adolescencia temprana y tardía se alternan entre los adolescentes *conductuales* y *dependientes*, y al final de la adolescencia ya no se producen diferencias significativas asociadas a los cuatro grupos de adolescentes clasificados según la combinación de las dimensiones de la autonomía. Es decir la autonomía emocional durante la adolescencia temprana y media parece frenar el compromiso en las áreas ocupacional e ideológica.

Figura 8.11 Nivel de compromiso ocupacional e ideológico en cada tipología de autonomía en función de la etapa adolescente



En el siguiente punto, se aborda la relación entre autonomía y desarrollo sociopersonal adolescente, desde el prisma de las diferencias asociadas al sexo.

## CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DE DESARROLLO SOCIOPERSONAL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y LA FASE ADOLESCENTE

A pesar de que no se han encontrado diferencias en la autonomía emocional y conductual adolescente entre chicas y chicos, resulta interesante preguntarse si se produce un patrón de correlación diferencial entre las variables de desarrollo sociopersonal en función del sexo, tal como muestra la tabla 8.21.

Tabla 8.21. Correlación entre las variables personales del adolescente, según sexo y etapa de adolescencia

291	Adolescencia Temprana				Adolescencia media				Adolescencia tardía				
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		
	AC	AE	AC	AE	AC	AE	AC	AE	AC	AE	AC	AE	
	Autoestima		-.46***		-.38***		-.30***				-.33**		
R	Compromiso		.22*		.29**								.22*
	Exploración				-.24*			-.23*	.19*				
O	Compromiso		.49***		-.40***		-.24***	-.24*					
	Exploración							-.25*	-.27**				
I	Compromiso		.44***		-.21*	-.24*	-.49***						.22*
	Exploración				-.21*	-.29**			-.37***				
G	Compromiso		.49***		-.31**		-.40***	-.19*					.24*
	Exploración				-.24*			-.29**	-.25*				
	Autonomía emocional	-		.29***		.47**		.26**		.2*		.23**	

\*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001

A continuación se comentan algunas diferencias observadas

→ Entre autonomía emocional y conductual se aprecia:

- En las chicas ambas facetas de la autonomía se desarrollan conjuntamente en la adolescencia media, y con menor fuerza en la tardía.
- En los chicos, la fuerza de la asociación se mantiene a lo largo de toda la adolescencia.

→ Con relación a la *autonomía emocional* se distingue:

- Durante la adolescencia las chicas más autónomas emocionalmente poseen menor autoestima, mientras que en los chicos sólo se produce esta asociación en la etapa inicial.
- Las chicas autónomas emocionalmente no se comprometen en las primeras etapas de la adolescencia, mientras que en la etapa tardía no influye esta variable en sus procesos de identidad.
- Al inicio de la adolescencia los chicos más autónomos emocionalmente no se comprometen en los estudios ni en el ámbito ideológico, y no exploran en sus valores y relaciones. En la etapa intermedia no se comprometen en ninguna de las tres áreas. En la adolescencia tardía, al igual que sucede en las chicas, la autonomía no se asocia a los procesos de identidad.

→Con referencia a la *autonomía conductual* se aprecia:

- El grado de autonomía conductual no se asocia al nivel de autoestima adolescente.
- Las chicas con autonomía conductual en la *adolescencia media* bloquean los procesos de identidad ideológica, mientras que en las demás etapas no se relacionan ambas variables.
- Los chicos con autonomía conductual en la *adolescencia media* bloquean la identidad ocupacional (compromiso y exploración) y no exploran en las relaciones, mientras que en la *adolescencia tardía* se comprometen ideológica y relacionalmente. Cabe resaltar que el carácter reductor de la autonomía adolescente en la adolescencia media se transforma en potenciador en la adolescencia tardía.

En síntesis, estos datos muestran que la relación de la autonomía emocional y conductual con los procesos de identidad, es diferente y más profunda en los chicos que en las chicas a lo largo de la adolescencia.

## 8.3 ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

El significado de la autonomía en la adolescencia se ha vinculado, entre otras variables, al *funcionamiento familiar* (Lamborn, 1993; Fuhrman, 1995), la *comunicación* de los adolescentes con sus padres (Collins, 1992) y la *discrepancia* con ellos (Feldman, 1990). En este capítulo se analizan estos factores, integrándolos en las tipologías familiares derivadas del *modelo Circumplejo* (Olson, 1986) y E.F.A. (Musitu, 2001).

### 8.3.1 COHESIÓN, ADAPTABILIDAD Y SATISFACCIÓN FAMILIAR

En este punto se expone la *variabilidad* percibida en el *funcionamiento familiar* en función de la edad y sexo de los hijos, la *discrepancia* entre padres e hijos en esas variables y el efecto sobre la misma de la jornada laboral y el nivel de estudios de las madres.

En la tabla 8.22 los estadísticos descriptivos de padres, madres e hijos en la escala FACES-III-R (Olson, 1991) se han ordenado según el valor promedio de los hijos, destacando en negrita los ítems de mayor y menor puntuación.

En la subescala *cohesión*, las cuestiones relacionadas con actividades quedan en segundo término frente a los afectos (señalado en la tabla con una línea discontinua). Los ítems de adaptabilidad con mayor incidencia en la toma de decisiones (señalados \* en la tabla) se perciben con una flexibilidad y coherencia aceptables (un poco menor el consenso en los castigos \*\*).

Tabla 8.22. Estadísticos Descriptivos de las escalas de funcionamiento familiar, ordenados por su valor promedio

	Media			Desviación típica		
	Hijo	Madre	Padre	Hijo	Madre	Padre
Rango de respuestas: de 1 (nunca) a 5 (siempre)						
Se nos ocurren fácilmente actividades conjuntas	2,85	3,17	3,06	1,05	,95	,96
Nos gusta pasar en tiempo haciendo actividades conjuntas	2,98	3,40	3,15	1,06	,96	,91
Cuando tenemos que realizar alguna actividad en común, todos participamos	3,75	3,98	3,88	1,03	,95	1,00
Nos sentimos más unidos entre nosotros que con las personas que no son de la familia	3,83	4,33	4,45	1,12	,93	,86
Nos pedimos ayuda entre nosotros cuando la necesitamos	3,92	4,29	4,31	,97	,80	,83
En mi familia es muy importante estar unidos	4,13	4,66	4,61	1,03	,71	,73
Nos gusta estar con la familia cercana ( tíos, abuelos, primos)	4,13	4,21	3,91	,99	,92	,97
Se aceptan las amistades de cada uno de los miembros	4,13	4,23	4,22	,96	,77	,83
<b>COHESIÓN GENERAL</b>	3,74	4,08	4,01	,63	,50	,50
Es difícil saber quién manda en nuestra familia	2,43	2,49	2,70	1,41	1,34	1,32
Es difícil saber qué tarea de la casa tiene que realizar cada miembro	2,43	2,43	2,48	1,26	1,24	1,20
En mi familia mandamos todos	2,78	2,99	3,32	1,22	1,13	1,18
**Comentamos y analizamos entre padres e hijos los castigos ( de casa, del colegio...)	3,06	3,78	3,69	1,40	1,16	1,31
En mi familia se pueden cambiar o modificar las normas o reglas	3,12	3,46	3,56	1,17	,93	1,04
*Cuando se establecen normas de disciplina se tiene en cuenta lo que dicen los hijos	3,15	3,49	3,54	1,16	1,02	1,04
*Los hijos también toman decisiones	3,23	3,56	3,60	1,07	,84	,93
*Para resolver un problema se tiene en cuenta lo que piensan los hijos	3,39	3,72	3,68	1,00	,85	,94
Las tareas de la casa se reparten entre los distintos miembros	3,44	3,16	3,16	1,32	1,25	1,25
En mi familia las tareas o trabajos del hogar deben hacerse de una determinada manera	3,64	3,59	3,47	1,22	1,09	1,06
<b>ADAPTABILIDAD GENERAL</b>	3,00	3,23	3,30	,62	,52	,63



## PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

Conocida la percepción de los miembros de la familia sobre el funcionamiento familiar, se analiza la variabilidad que experimenta la percepción adolescente en función de la edad y el sexo de los hijos (tabla 8.23).

En función del sexo, se aprecia que las hijas perciben a su familia más *cohesionada* y *adaptable* que los hijos, mientras que en *satisfacción familiar* la diferencia entre ambos no es significativa.

El efecto de la edad sólo se asocia a diferencias en cohesión. El cambio se produce en la adolescencia media, momento en que los hijos perciben a su familia menos cohesionada tal como encontró Steinberg (1981; 1987; 1988).

Tabla 8.23. Trayectoria evolutiva de los hijos, en la percepción del funcionamiento familiar (ANOVA).

	Edad Sexo	Media Grupo1 12-13 años	Media Grupo 2 14-15 años	Media Grupo 3 16-18 años	F(edad) F(sexo)	Comparación V/M	Tukey Comparación para grupos de edad
Cohesión	Total	3.89	3.70	3.63	9.18*** 5.95**	M>V	3,2<1
	Varones	3.85	3.64	3.53			
	Mujeres	3.93	3.77	3.71			
Adaptabilidad	Total	3.03	2.99	2.99	.45(n.s) 6.24*	M>V	-
	Varones	2.95	2.95	2.92			
	Mujeres	3.13	3.05	3.04			
Satisfacción familiar	Total	4.21	3.98	4.03	.62 (n.s) .64 (n.s)	-	-
	Varones	4.24	3.94	3.90			
	Mujeres	4.16	4.03	4.13			

Nota: (n.s):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001. Ninguna interacción resulta estadísticamente significativa. las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

Una vez comparada la percepción de los hijos entre sí se contrasta con la percepción paterna examinando la discrepancia entre padres y adolescentes.

## DISCREPANCIA INTER-FAMILIAR EN LA PERCEPCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR EN FUNCIÓN DEL ROL DESEMPEÑADO

En la tabla 8.24 se aprecia que los hijos perciben a su familia menos *cohesionada* y *adaptable* que los padres. Las madres perciben más *cohesión* familiar que los padres; éstos últimos sin embargo, están más *satisfechos* con su familia.

Tabla 8.24. Comparación de medias de la percepción del funcionamiento familiar, según el rol desempeñado

	Hijos N=236	Padres N=236	t(235)	Hijos N=556	Madres N=556	t(555)	Madres N=232	Padres N=232	t(231)
Satisfacción	4.27	4.39	-1.81	4.07	4.08	-.03	4.25	4.39	-2.80**
Adaptabilidad	3.13	3.30	-7.58***	3.00	3.23	-3.59***	3.27	3.31	-1.07
Cohesión	3.82	4.01	-4.28***	3.74	4.08	-11.87***	4.11	4.01	3.10**

Nota: (n.s):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

## TRAYECTORIA EVOLUTIVA DE LA DISCREPANCIA INTRA-FAMILIAR ENTRE PADRES Y ADOLESCENTES EN VALOR ABSOLUTO Y REAL

Además de la discrepancia global entre adolescentes y padres como grupos generacionales diferenciados, es importante conocer la discrepancia entre padres e hijos de la misma familia. Para ello, se ha restado el promedio de los padres a la media de los hijos (media hijos - promedio de los propios padres) en las diferentes variables evaluadas.

La tabla 8.25 en su apartado de valor absoluto, muestra que los hijos difieren de sus padres más que las hijas, en la percepción de la propia familia.

El examen de la *discrepancia en valor real*, permite distinguir además, que en la adolescencia *intermedia*, los hijos discrepan más de sus padres en la percepción de *cohesión* que al inicio de la adolescencia y que la visión se hace más negativa en ese momento. No obstante, el rango de respuestas, muestra que algunos adolescentes también perciben el funcionamiento de su familia más positivamente que sus padres. Igualmente se constata que no sólo los chicos difieren en mayor medida de la visión parental que las chicas, sino que lo hacen con una visión más negativa que éstas

Tabla 8.25. Trayectoria evolutiva de la discrepancia intra-familiar (entre padres e hijos) en la percepción del funcionamiento familiar

VALOR ABSOLUTO	Edad	Media grupo1	Media grupo 2	Media grupo 3	F(edad)	Comparación Varón/Mujer	Tukey Comparación para grupos de edad				
	Sexo	12-13 años	14-15 años	16-18 años	F(sexo)						
Discrepancia Cohesión	Total	.51	.59	.56	1.52(n.s)	V>M	-				
	Varones	.56	.70	.65	19.20***						
	Mujeres	.44	.46	.48							
Discrepancia Adaptabilidad	Total	.60	.56	.55	.08(n.s)	V>M	-				
	Varones	.66	.60	.57	.97*						
	Mujeres	.52	.52	.53							
Discrepancia Satisfacción familiar	Total	.71	.88	.75	2.12(n.s)	V>M	-				
	Varones	.79	.96	.88	8.46**						
	Mujeres	.81	.78	.65							
VALOR REAL	Edad	Media grupo1	Media grupo 2	Media grupo 3	RANGO TOTAL DE RESPUESTAS			F(edad)	V/M	Tukey Comparación grupos de edad	
	Sexo	grupo1	grupo 2	grupo 3	Mínimo	Media	Máximo	D. Típica			F(sexo)
Discrepancia real Cohesión	Total	-.21	-.38	-.34	-3.30	-.31	2	.66	3.28*	V>M	2>1
	Varones	-.99	-.48	-.49				.66	7.96**		
	Mujeres	-.22	-.24	-.23							
Discrepancia real Adaptabilidad	Total	-.19	-.29	-.21	-2.39	-2.23	2	.70	.97(n.s)	-	-
	Varones	-.23	-.36	-.23				.70	2.28(n.s)		
	Mujeres	-.14	-.21	-.20							
Discrepancia real Satisfacción familiar	Total	.03	-.03	-.10	-4	-.03	3	1.12	.62(n.s)	-	-
	Varones	.14	-.12	-.16				1.12	.06(n.s)		
	Mujeres	-.09	.07	-.05							

Nota: (n.s):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001. Ninguna interacción resulta estadísticamente significativa. Las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

## CORRELACIÓN ENTRE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL DE LOS ADOLESCENTES Y DISCREPANCIA CON SUS PADRES

Tabla 8.26 Correlación entre autonomía y discrepancia en funcionamiento familiar y autonomía conductual

	Autonomía Conductual	Autonomía Emocional	Discrepancia Cohesión	Discrepancia Satisfacción	Discrepancia Adaptabilidad	Discrepancia Aut. Conductual	Aut. Conductual (media 2 padres)
Autonomía Conductual	1						
Autonomía Emocional	.36**	1					
Discrepancia Cohesión	.1*	.32**	1				
Discrepancia Satisfacción		.18**	.33**	1			
Discrepancia Adaptabilidad		.12**	.27**	.17**	1		
Discrepancia Aut. Conductual	.23**	.09*	.19**	.16**	.12**	1	
Aut. Conductual (media 2 padres)	.38**	.17**				-.48**	1
Satisfacción con la Familia hijos		-.42**	-.42**	-.39**	-.15**	-.08*	

Nota: (n.s.):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001

## INCIDENCIA DE LA JORNADA LABORAL Y NIVEL DE ESTUDIOS MATERNOS EN LA DISCREPANCIA SOBRE EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

En la tabla 8.27 se aprecia que, cuando su nivel de estudios de las madres es universitario, el grado de discrepancia con los hijos es mayor. Con relación a la *adaptabilidad*, los hijos perciben a su familia menos adaptable que sus padres, al contrario de lo que sucede con la percepción de *cohesión*, *satisfacción familiar* y *autonomía conductual* adolescente; en estas variables, los hijos tienen una visión más positiva que sus padres

Tabla 8.27. Variables de discrepancia en función de los estudios de las madres (ANOVA)

Discrepancia	Estudios madre	Media Grupo1	Media Grupo 2	Media Grupo 3	F(estudios)	Tukey comparación
	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	Est. Universitarios		para grupos estudio	
Valor real	Adaptabilidad	-.20	-.12	-.32	4.29*	3>2
Valor absoluto	Cohesión	.49	.53	.61	3.30*	3>1
	Satisfacción	.61	.63	.86	3.65*	3>2
	A conductual	.62	.54	.73	5.76**	3>2

Nota: (n.s.):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

Las comparaciones para los tres grupos de estudios se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

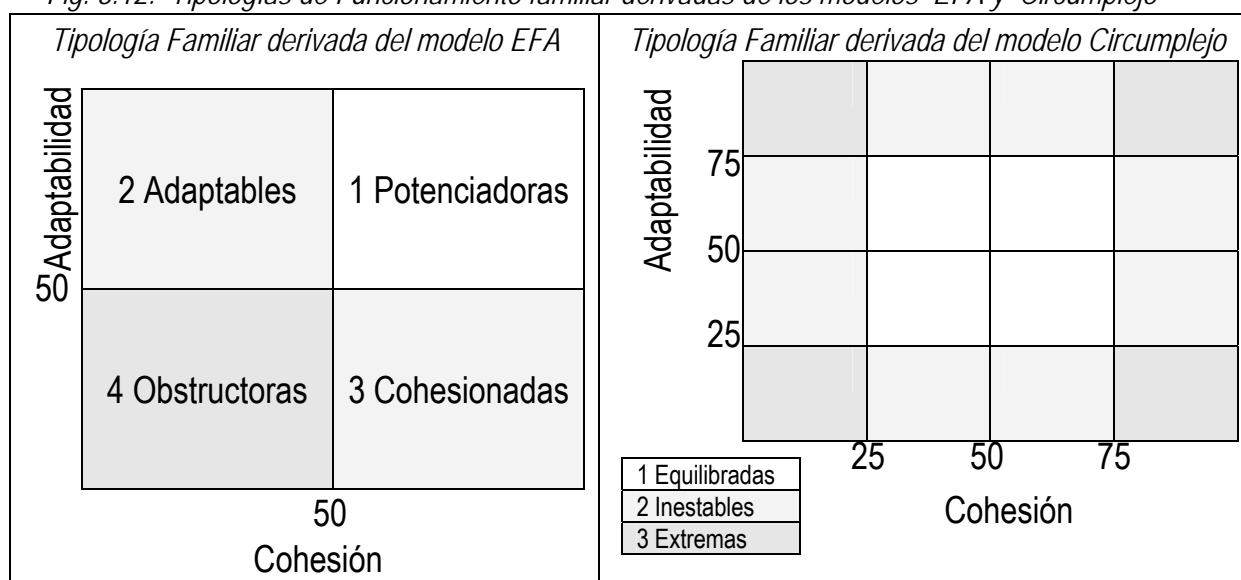
En el siguiente apartado se analizan la configuración de las tipologías de funcionamiento familiar derivadas de los modelos *EFA* y *Circumplejo* a partir de estas variables.

### 8.3.2 TIPOLOGÍAS DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR DERIVADAS DEL MODELO EFA Y CIRCUMPLEJO

En este punto se expone la proporción de familias incluidas en las *tipologías familiares* y *la influencia* de estas tipologías en el desarrollo adolescente, justificando la elección de la tipología de funcionamiento familiar derivada del *modelo EFA*. Se analizan entonces la proporción de adolescentes según su *edad* y *sexo* que pertenecen a cada categoría de la *tipología EFA* (tablas de contingencia).

En la figura 8.12 se recuerdan las *tipologías de funcionamiento familiar* derivadas del *modelo Circumplejo* (Olson, 1986) y E.F.A. (Musitu, 2001), con el fin de facilitar la interpretación de los datos.

Fig. 8.12. *Tipologías de Funcionamiento familiar derivadas de los modelos EFA y Circumplejo*



Se aprecia en la tabla 8.28, que en la tipología derivada del *modelo Circumplejo* aproximadamente la cuarta parte de familias se encuentra entre los tipos *equilibrados* y *extremos*, y casi la mitad son *inestables*.

En la tipología derivada del *modelo E.F.A.* aproximadamente la tercera parte son familias *potenciadoras* y la misma proporción de *obstructoras*; en el tercio restante las familias *potencialmente adaptables* son las que tienen menor representación.

Tabla 8.28. *Frecuencia y porcentaje de adolescentes en cada tipología de funcionamiento familiar*

Modelo EFA	N	%	%	N	Circumplejo
Potenciadoras	191	33,7	24,4	137	Equilibradas
Cohesionadas	114	20,3	46,9	266	Inestables
Adaptables	73	12,8			
Obstructoras	188	32,2	28,7	163	Extremas
TOTAL	566	100	100	566	TOTAL

Con el objeto de investigar cual es la tipología de funcionamiento familiar que se asocia a un desarrollo psicosocial más óptimo en los hijos, y más en concreto, a una determinada combinación de las facetas de autonomía, se analiza la proporción de adolescentes que, se sitúan en cada una de las posibles situaciones.

Tabla 8.29. Tabla de contingencia de las tipologías de autonomía y funcionamiento familiar derivadas del modelo EFA y Circumplejo

	Familias Potenciadoras	Familias Cohesionadas	Familias Adaptables	Familias Obstructoras	Familias Equilibradas	Familias Inestables	Familias Extremas
Independientes	22	10	19	49	22.3	46.6	31.1
Conductuales	50	20	11	19	20.2	45.9	33.9
Emocionales	24	24	9	43	23.9	51.1	25.0
Dependientes	43	30	9	18	29.3	45.5	25.1
Total	33.7	20.3	12.8	33.2	24.2	46.9	28.9

$\chi^2(9) = 86.6 \quad p < .001$        $\chi^2(6) = 5.86 \quad p < .001$

La tabla 8.29 muestra que los adolescentes *independientes* y *emocionales* perciben a sus familias en mayor proporción *obstructoras*; los *dependientes* y *conductuales* las perciben *potenciadoras* (en negrita en la tabla), mientras que los resultados son menos nítidos para la tipología derivada del modelo Circumplejo. La mayor proporción de adolescentes *conductuales* y *dependientes* en las familias *potenciadoras*, indica que se trata de un contexto familiar que favorece el desarrollo psicosocial de los hijos.

Para discernir el efecto de cada contexto de funcionamiento familiar sobre el desarrollo psicosocial adolescente se efectuó un análisis de los efectos principales de las tipologías de funcionamiento familiar, identificados por los ANOVAS, sobre las puntuaciones de los adolescentes, en las variables personales y familiares evaluadas.

La tabla 8.30. muestra que, en la tipología derivada del modelo EFA los hijos de familias *potenciadoras*, en comparación con los de familias *obstructoras*, son menos autónomos emocionalmente, tienen mayor autoestima, perciben más apertura y menos problemas en la comunicación con sus padres, están más satisfechos con su familia, la perciben más adaptable y discrepan menos con sus padres acerca de su autonomía conductual. Todos los indicadores apuntan a que las familias *potenciadoras* efectivamente fomentan el desarrollo psicosocial de los hijos adolescentes.

En la tipología familiar derivada del *modelo Circumplejo* los hijos de familias *equilibradas* tienen menos autoestima y autonomía conductual. Discrepan más en la percepción de cohesión (los adolescentes ven a su familia menos cohesionada) y adaptabilidad respecto de sus padres. Los resultados en esta tipología de funcionamiento familiar son difícilmente encajables en la línea hipotetizada teóricamente por los autores del FACES-III-R.

Tabla 8.30. Efecto de las Tipologías familiares sobre Variables Personales y Familiares (ANOVAS)

TIPOLOGÍA DEL MODELO CIRCUMPLEJO		1 media F <sup>a</sup> Equilib	2 Media F <sup>a</sup> Inesta	3 media F <sup>a</sup> Extre	F TFamiliar	Tukey T famil		
Autonomía Emocional		2.46	2.51	2.55	1.07			
Autonomía Conductual		3.45	3.61	3.67	5.10**	3,2>1		
Autoestima		2.94	2.96	3.12	5.94**	3>1		
Discrepancia en valor real	Cohesión	-1.40	-.20	-.26	4.48*	1>2		
	Adaptabilidad	-.36	-.27	-.06	8.08***	1>3		
	Satisfacción	-.009	.13	-.05	1.42			
	Auto. Conductual	.34	.46	.46	2.23			
Discrepancia en valor absoluto	Cohesión	.52	.62	.51	3.49			
	Adaptabilidad	.43	.62	.55	6.63**	2>1		
	Satisfacción	.82	.77	.73	.58			
	Auto. Conductual	.65	.64	.65	.01			
Comunicación	Madre	Apertura	3.98	3.87	4.05	3.53		
		Problemas	2.50	2.56	2.40	3.78*	2>3	
	Padre	Apertura	3.55	3.42	3.70	5.05**	3>2	
		Problemas	2.66	2.63	2.50	2.88		
TIPOLOGÍA DERIVADA DEL MODELO EFA		1 media F <sup>a</sup> Poten	2 media F <sup>a</sup> Coh	3 media F <sup>a</sup> Adap	4 media F <sup>a</sup> Obstr	F T Familiar	Tukey T Familiar	
Autonomía Emocional		2.28	2.30	2.67	2.82	40***	4,3>2,1	
Autonomía Conductual		3.56	3.34	3.76	3.70	10.26***	3,4,1>2	
Autoestima		2,08	3.12	2.96	2.86	7.50**	2,1>4	
Discrepancia en valor real	Cohesión	.06	.01	-.55	-.81	104,55***	4>3>2,1	
	Adaptabilidad	.22	.18	-.47	-.69	97,88***	4>2>3,1	
	Satisfacción	.29	.19	.06	-.54	22***	4>3,2,3	
	Auto. Conductual	.30	.32	.52	.58	6,18***	4>2,1	
Discrepancia en valor absoluto	Cohesión	.44	.59	.41	.74	16,79***	4>2>3	
	Adaptabilidad	.35	.33	.68	.85	58,10***	4>3>1,2	
	Satisfacción	.63	.63	.87	.99	8,44***	4>2,1	
	Auto. Conductual	.53	.66	.68	.75	5,58**	4>1	
Comunicación	Madre	Apertura	4.32	4.22	3.71	3.50	67.13**	1,2>3>4
		Problemas	2.28	2.31	2.67	2.77	35.97***	4,3>2,1
	Padre	Apertura	3.92	3.34	3.84	3.00	49.48***	1,2>3,4
		Problemas	2.42	2.34	2.81	2.87	28.52***	4,3>1,2

Nota: (n.s.):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

Las comparaciones para los grupos de las tipologías familiares se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

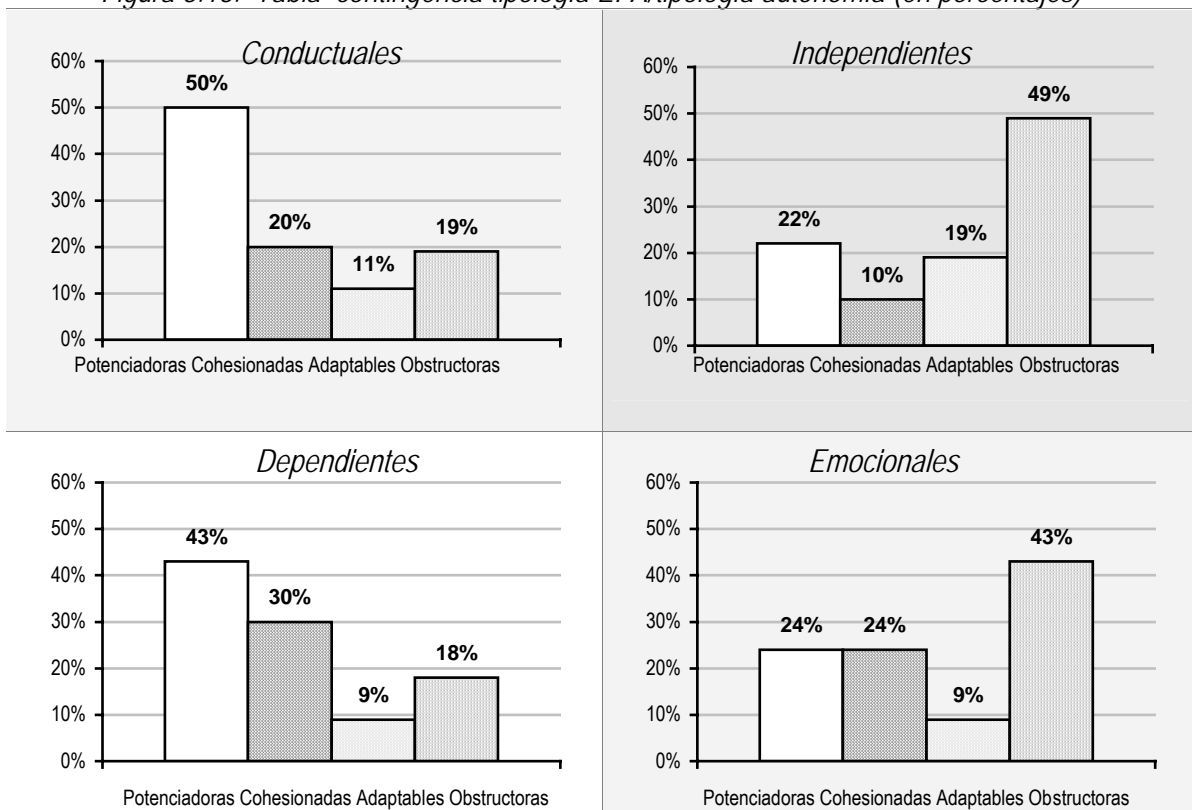
En vista a la mayor coherencia en los resultados de la tipología familiar derivada del *modelo EFA* se ha optado por continuar los análisis a partir de ella.

En la figura 8.13 se presenta la tabla de contingencia, anteriormente expuesta, entre tipología de funcionamiento familiar derivada del modelo EFA y tipología de autonomía adolescente.

Destaca la pauta de desarrollo proporcional inverso entre familias *potenciadoras/obstructoras* y entre familias *adaptables/cohesionadas*.

Así mismo resalta la mayor proporción de familias potenciadoras en los adolescentes *conductuales* y *dependientes* y la mayor proporción de familias obstructoras en los *independientes* y *emocionales*.

Figura 8.13. Tabla contingencia tipología EFA/tipología autonomía (en porcentajes)



Para examinar con mayor detalle la composición de cada categoría del modelo EFA, se realizó la tabla de contingencia cruzando la tipología de autonomía con edad y sexo de los adolescentes, tal como muestra la tabla 8.31

Se observa que los adolescentes tempranos perciben en mayor proporción a sus familias *potenciadoras*, y los tardíos *obstructoras*. Y que las hijas perciben en mayor proporción a sus familias *potenciadoras*, y los hijos *obstructoras* (porcentajes destacados en negrita en la tabla). Se aprecia en las hijas una percepción familiar más positiva que en de los hijos.

8.31. Tabla de Contingencia Tipología EFA/edad y sexo de los adolescentes (en porcentajes)

	Potenciadoras	Cohesionadas	Adaptables	Obstructoras
Temprana	<b>37</b>	23	11	29
Media	34	23	13	<b>30</b>
Tardía	29	14	16	<b>41</b>
Total	34	21	13	32
Varón	30	20	12	<b>38</b>
Mujer	<b>37</b>	21	14	28
Total	34	21	13	32

Etapa adolescencia:  $X^2(6) = 13,38$   $p < .001$  Sexo:  $X^2(3) = 6,92$   $p < .001$

En el siguiente punto se expone la comunicación entre padres e hijos.



### 8.3.3 COMUNICACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS

En este punto se expone la *comunicación* de los adolescentes con sus padres, por ser esta una variable moduladora de la tipología de funcionamiento familiar. Se examina la *variabilidad* que experimenta el estilo de comunicación entre padres e hijos en función de la edad y sexo éstos.

La tabla 8.32 expone los estadísticos descriptivos de las escalas de comunicación con el padre y la madre (Olson, 1982) ordenados por el valor promedio de las subescalas *apertura* y *problemas*.

En *apertura* con el padre y la madre se aprecia prácticamente la misma secuencia. Las cuestiones que se refieren a la *expresión de afectos* puntúan más bajo, mientras que los relacionados con satisfacción y *confianza* presentan las puntuaciones más elevadas (separados en la tabla con una línea).

En la escala *problemas* destaca de nuevo la *confianza* como el indicador más elevado (destacado en negrita en la tabla). Se aprecia mayor fluidez comunicativa en temas de control de los impulsos (*formas*) que en los temas y expresión de sentimientos (*contenidos*) separados en la tabla con una línea.

Tabla 8.32. Estadísticos descriptivos de la escala de comunicación, ordenados por su valor promedio

Rango de respuestas: de 1 (nunca) a 5 (siempre)	Media		D. Típica	
	Madre	Padre	Madre	Padre
Pienso que es fácil discutir los problemas con mi madre/padre	3,43	3,12	1,14	1,26
Me resulta fácil expresar mis verdaderos sentimientos con mi madre/padre	3,47	3,05	1,23	1,30
Mi madre/padre puede saber como estoy sin preguntármelo	3,86	3,11	1,09	1,24
Puedo hablar con el/la acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	3,87	3,29	1,17	1,26
Le demuestro con facilidad afecto a mi madre/padre	3,91	3,59	1,11	1,22
Mi madre/padre intenta comprender mi punto de vista	3,92	3,63	1,07	1,17
Si tuviese problemas, podría contárselos a mi madre/padre	4,08	3,49	1,11	1,32
Me atrevo a pedirle a mi madre/padre lo que deseo o quiero	4,10	3,67	,98	1,19
Estoy muy satisfecho/a de la comunicación que tengo con mi madre/padre	4,17	3,70	1,02	1,23
Cuando hago preguntas a mi madre/padre, me contesta con sinceridad	4,34	4,24	,90	1,01
Cuando hablo mi madre/padre me escucha	4,43	4,09	,84	1,09
<b>APERTURA EN LA COMUNICACIÓN GENERAL</b>	<b>3,95</b>	<b>3,53</b>	<b>.51</b>	<b>.88</b>
Cuándo hablo con mi madre/padre me pongo de mal genio	2,25	2,28	1,07	1,16
Cuando mi madre/padre está enfadada/o conmigo dice cosas que me sientan mal	2,36	2,38	1,18	1,29
Mi madre/padre suele decirme cosas que sería mejor que no me dijese	2,47	2,41	1,22	1,22
Cuando hablo con el/la, suelo decirle cosas que sería mejor que no le dijese	2,50	2,32	1,17	1,20
Cuando me enfado con mi madre/padre, no le hablo	2,63	2,54	1,25	1,33
Hay temas que prefiero no hablar con mi madre/padre	3,14	3,32	1,25	1,21
Tengo mucho cuidado con lo que le digo a mi madre/padre	3,54	3,73	1,16	1,23
Creo que puedo decirle a mi madre/padre cómo me siento realmente	3,66	3,28	1,17	1,29
Me creo todo lo que me dice mi madre/padre	4,06	3,98	1,00	1,10
<b>PROBLEMAS EN LA COMUNICACIÓN GENERAL</b>	<b>2,50</b>	<b>2,60</b>	<b>.56</b>	<b>.62</b>

Una vez expuesta la percepción de los hijos sobre la calidad de comunicación con sus padres se analiza las diferencias según el sexo y etapa de la adolescencia.

## TRAYECTORIA EVOLUTIVA DE LA COMUNICACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS

En la tabla 8.33 se aprecia que el efecto de la edad se manifiesta en la adolescencia *intermedia*, momento en que los adolescentes perciben menos apertura con la *madre* y en la etapa *tardía* con el *padre*. El efecto del sexo se traduce en que los hijos informan de más *problemas* que las hijas en la comunicación con la madre.

Tabla 8.33. Trayectoria evolutiva de los hijos en la comunicación con madre y padre (ANOVA)

Percepción	Edad	Media grupo1 12-13 años	Media grupo 2 14-15 años	Media grupo 3 16-18 años	F(edad) F(sexo)	Comparación Varón/Mujer	Tukey comparación para grupos de edad
Apertura hacia la madre	Varones	4.10	3.87	3.70	7.75***	-	1>2,3
	Mujeres	4.09	3.98	3.92			
	Total	4.10	3.92	3.82	3.38(n.s)		
Apertura hacia el padre	Total	3.70	3.51	3.37	5.98**	-	1>3
	Varones	3.77	3.62	3.36	3.24(n.s)		
	Mujeres	3.60	3.37	3.38			
Problemas con la madre	Varones	2.48	2.60	2.68	3.98(n.s)	V>M	-
	Mujeres	2.34	2.48	2.42			
	Total	2.42	2.55	2.54	14.08***		
Problemas con el padre	Total	2.52	2.61	2.67	2.97(n.s)	-	-
	Varones	2.56	2.56	2.71	.51(n.s)		
	Mujeres	2.47	2.67	2.64			

Nota: (n.s.):p>0.05; \*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001. Ninguna interacción resulta estadísticamente significativa las comparaciones para los tres grupos de edad se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

En el plano cualitativo, se aprecia más problemas en la comunicación con los padres que con las madres, y mayor apertura con las madres que con el padre.

La prueba estadística del contraste de medias mediante análisis de varianza intra-sujetos, muestra que efectivamente, existe una diferencia significativa: Los problemas con el padre son mayores que con la madre (F = 15.19; p<0.001) y la apertura con la madre es mayor que con el padre (F = 161; p<0.001).

El siguiente apartado integra los resultados analizando la *influencia recíproca* entre autonomía adolescente y funcionamiento familiar.

## 8.4 FAMILIA, AUTONOMÍA Y DESARROLLO SOCIOPERSONAL ADOLESCENTE

Este apartado integra los resultados expuestos hasta el momento, analizando la *influencia recíproca* entre el *funcionamiento familiar* y el *desarrollo sociopersonal* de los hijos.

En primer lugar se analiza el *efecto del tipo de autonomía* de los hijos sobre el modo de percibir a su familia y la *incidencia* del tipo de funcionamiento, comunicación y discrepancia familiar *sobre la autonomía* de los hijos; es decir, se analiza el influjo recíproco que se genera entre funcionamiento familiar y autonomía adolescente, comparando el significado peculiar que adquiere la autonomía en las hijas e hijos adolescentes.

El segundo punto analiza de manera conjunta, algunos factores que interactúan en la configuración de la autonomía adolescente a través del análisis de regresión.

### 8.4.1 INFLUENCIA RECÍPROCA ENTRE AUTONOMÍA ADOLESCENTE Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

Se aprecia (sombreado en la tabla 8.34 en gris) que globalmente los adolescentes *conductuales* mantienen una visión positiva de su familia: la perciben más cohesionada y adaptable, están más satisfechos con ella, informan de mayor apertura y menores problemas en la comunicación con sus padres.

Es llamativo el hecho de que discrepan más con ellos, sobre el alcance de su autonomía conductual, que los *emocionales* y *los dependientes*.

Teniendo en cuenta la etapa de la adolescencia, se aprecia que:

En la adolescencia *temprana* el tipo de autonomía se asocia de manera estadísticamente significativa, a una diferencial percepción adolescente en cohesión y satisfacción familiar, apertura y problemas en la comunicación con los padres y discrepancia en satisfacción familiar y autonomía conductual.

En la adolescencia *media* esta asociación se amplía a la adaptabilidad y satisfacción familiar, apertura y problemas en la comunicación con los padres y discrepancia en cohesión familiar y autonomía conductual.

Mientras que en la adolescencia *tardía* la variabilidad se manifiesta únicamente en la percepción de cohesión, adaptabilidad y satisfacción familiar, y de problemas en la comunicación con ambos padres.

Es decir, el tipo de autonomía adolescente, se asocia a más variables en la etapa *intermedia* (7 variables) seguida por la *temprana* (6) y la *tardía* (4).

Tabla 8.34. Trayectoria evolutiva de la incidencia de la tipología de autonomía en las variables familiares

		T-Autonomía	1 Media	2 Media	3 Media	4 Media	F	Tukey comparación
		Adolescencia	Independientes	Conductuales	Emocionales	Dependientes	(T.Autonomía)	para T.Autonomía
Cohesión	Temprana		3.45	4.06	3.72	3.99	9.84***	2>1
	Media		3.37	3.92	3.59	4.04	15.15***	4,2>3,1
	Tardía		3.47	3.95	3.58	3.98	7.17***	4,2>1
	TOTAL		3.43	3.98	3.63	4.01	37.31***	4,2>3>1
Adaptabilidad	Temprana		2.83	3.40	2.84	3.00	7.27***	2>4,3,1
	Media		2.85	3.16	2.86	3.14	3.99***	
	Tardía		2.95	3.17	2.79	3.19	2.10(n.s)	
	TOTAL		2.90	3.24	2.84	3.06	9.97***	2>3
Satisfacción familiar	Temprana		3.38	4.47	3.96	4.40	8.84***	2,4>1
	Media		3.67	4.29	3.64	4.38	6.80***	2,4>1,3
	Tardía		3.92	4.48	3.74	4.28	4.00**	2>3
	TOTAL		3.76	4.42	3.78	4.38	17.88***	2,4>3,1
Comunicación con la madre	Apertura	Temprana	3.46	4.36	3.83	4.27	19.30***	2,4>3>1
		Media	3.67	4.25	3.52	4.28	15.82***	4,2>1,3
		Tardía	3.70	4.16	3.67	3.94	4.15**	
		TOTAL	3.66	4.25	3.67	4.24	37.41***	2,4>3,1
	Problemas	Temprana	2.85	3.22	2.56	2.26	9.58	1>2,4
		Media	2.72	2.34	2.80	2.31	10.65***	3,1>2,4
		Tardía	2.63	2.26	2.74	2.27	7.02**	3>2
		TOTAL	2.70	2.30	2.70	2.29	26.96***	1,3>2,4
Comunicación con el padre	Apertura	Temprana	2.99	3.96	3.42	3.89	11.05***	2>1
		Media	3.09	3.88	3.17	2.99	16.95***	4,2>3,1
		Tardía	3.20	3.63	3.37	3.76	3.42(n.s)	
		TOTAL	3.14	3.82	3.31	3.91	33.37***	4,2>3,1
	Problemas	Temprana	2.96	2.41	2.73	2.38	8.35***	1>2,4
		Media	2.79	2.37	2.84	2.38	7.68***	3,1>4,2
		Tardía	2.77	2.51	2.81	2.25	4.39**	3,1>4
		TOTAL	2.80	2.43	2.79	2.37	21.11***	1,3>2,4
Discrepancia en valor absoluto	Cohesión	Temprana	.68	.47	.55	.46	2.09(n.s)	
		Media	.74	.56	.61	.40	3.98**	1>4
		Tardía	.60	.46	.61	.49	.94(n.s)	
		TOTAL	.66	.50	.59	.45	6.47***	1>2,4
	Adaptabilidad	Temprana	.71	.64	.48	.59	1.33(n.s)	
		Media	.61	.55	.64	.47	1.17(n.s)	
		Tardía	.60	.45	.49	.53	1.04(n.s)	
		TOTAL	.62	.54	.51	.54	1.07(n.s)	
	Satisfacción Familiar	Temprana	1.05	.75	.88	.57	3.03**	1>4
		Media	.96	.85	.92	.76	.60(n.s)	
		Tardía	.67	.59	.53	.60	1.81(n.s)	
		TOTAL	.89	.69	.88	.65	3.64(n.s)	
Autonomía conductual	Temprana	.99	.92	.58	.50	9.71***	1,2>3,4	
	Media	.71	.86	.47	.53	4.54**	2>4,3	
	Tardía	.81	.51	.88	.71	.61(n.s)		
	TOTAL	.74	.78	.52	.52	8.92***	2,1>3,4	

Nota: (n.s):p>0.05; \*: p<0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

Las comparaciones para los cuatro grupos de tipología de autonomía se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

## VARIABILIDAD EN LA RELACION ENTRE AUTONOMÍA Y DESARROLLO SOCIOPERSONAL ADOLESCENTE, ASOCIADA AL CONTEXTO FAMILIAR

Una vez analizada la influencia autonomía adolescentes-funcionamiento familiar *desde los hijos*, es decir, analizando la variabilidad asociada a cada tipología de autonomía, se analiza *desde* el punto de vista del *sistema familiar*, comprobando en qué medida, la relación de la autonomía adolescente con otras variables de desarrollo sociopersonal están moduladas por el funcionamiento familiar.

Una manera de observarlo es comparar la correlación de las variables de desarrollo personal en los dos grupos extremos: en las familias *potenciadoras* y *obstructoras*. En la tabla 8.35 se observan las siguientes diferencias en la *autonomía emocional* de los hijos:

- La baja *autoestima*, se asocia a una mayor autonomía emocional tanto en familias *obstructoras* como en *potenciadoras*, aún controlando el efecto de la edad. Es decir, los adolescentes con más autonomía emocional manifiestan menos *autoestima* con independencia del tipo de funcionamiento familiar, aunque la fuerza de esa asociación es menor en familias obstructoras, tal como encontró Oliva (2001) en su investigación.
- La mayor autonomía emocional se asocia a la disminución de la *exploración* y el *compromiso* en las *relaciones*, y la implicación *ideológica* en las familias *potenciadoras*, mientras que este efecto no se da en las familias *obstructoras*.
- En las familias *obstructoras*, la autonomía emocional se asocia a la insatisfacción familiar, amentando la magnitud de esta asociación al controlar el efecto de la edad.
- La relación entre *autonomía emocional* y *conductual* es mayor en las familias *potenciadoras* que en las *obstructoras*, y en ambos tipos de familias esta asociación decrece por efecto de la edad.

Tabla 8.35. Correlaciones significativas entre las variables adolescentes y su autonomía emocional y conductual en familias *potenciadoras* y *obstructoras* (globalmente y controlando el efecto de la edad)

	Autonomía Emocional				Autonomía Conductual			
	F <sup>a</sup> .P	(F <sup>a</sup> .P.)	F <sup>a</sup> .O	(F <sup>a</sup> .O)	F <sup>a</sup> .P	(F <sup>a</sup> .P.)	F <sup>a</sup> .O	(F <sup>a</sup> .O)
Autoestima	-.31***	-.30***	-.17**	-.19**				
Satisfacción familiar	.32***	.24**	-.47***	-.48***				
Relacional	Compromiso							
	Exploración	-.16*						
Ocupacional	Compromiso	-.25**	-.24**					
	Exploración							
Ideológico	Compromiso	-.28***	-.31***					
	Exploración							
Autonomía emocional					.32***	.24**	.30***	.22**

\*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001. ( ) = controlando el efecto de la edad

## VARIABILIDAD EN LA RELACION ENTRE AUTONOMÍA Y DESARROLLO SOCIOPERSONAL ADOLESCENTE, ASOCIADA A LA DISCREPANCIA FAMILIAR

Además del tipo de funcionamiento familiar, el grado de *discrepancia* entre padres e hijos también modula el significado de la autonomía adolescente, tal como muestra la tabla 8.36.

- Los adolescentes con mayor *autonomía conductual* discrepan de sus padres en *adaptabilidad* (perciben a su familia menos adaptable), y de manera muy clara acerca de su *autonomía conductual* (los hijos se consideran más autónomos).
- Los adolescentes con mayor *autonomía emocional*, discrepan de sus padres en *funcionamiento familiar* (los hijos perciben a su familia con menor cohesión, adaptabilidad y satisfacción que sus padres) y aunque no es una asociación tan intensa como en el caso de los adolescentes con mayor autonomía conductual, también en *autonomía conductual* (se consideran más autónomos de lo que perciben sus padres).

Tabla 8.36. Correlaciones significativas entre autonomía emocional y conductual adolescente, con discrepancia entre padres e hijos en funcionamiento familiar y autonomía conductual

		Autonomía conductual	Autonomía emocional
Discrepancia en valor real	Cohesión respecto a familia		-.36**
	Adaptabilidad respecto a familia	-.12**	-.19**
	Satisfacción respecto a familia		-.29**
	Aut. Conductual respecto a familia	.51**	.15**
Discrepancia en valor absoluto	Cohesión respecto a la familia		.11**
	Adaptabilidad respecto a la familia	.09**	.32**
	Satisfacción respecto a la familia		.18**
	Aut. Conductual respecto a la familia	.23**	.08*

\*: p< 0.05    \*\*: p<0.01    \*\*\*: p<0.001

## VARIABILIDAD EN LA RELACION DE ENTRE AUTONOMÍA Y DESARROLLO SOCIOPERSONAL ADOLESCENTE, ASOCIADA AL ESTILO DE COMUNICACIÓN CON LOS PADRES

La tercera variable del funcionamiento familiar que se analiza en relación a la autonomía adolescente es el estilo de comunicación paterno-filial. El significado que la autonomía adolescente adquiere, según el tipo de *comunicación* entre padres e hijos, se analiza comparando la correlación de las variables de desarrollo sociopersonal adolescente en familias de comunicación *óptima* y *difícil*, de manera similar al análisis comparativo en familias potenciadoras y obstructoras (tabla 8.37).

Tabla 8.37. Correlación entre las variables personales adolescentes y estilo de comunicación padres/hijos

		Autonomía Emocional		Autonomía Conductual	
		Cón. Óptima	Cón. Difícil	Cón. Óptima	Cón. Difícil
Autoestima		-.16*			
Relacional	Compromiso				.17*
	Exploración	-.20**			.23*
Ocupacional	Compromiso	.20**			
	Exploración				
Ideológico	Compromiso	-.18**			
	Exploración		-.18*		.19**
GLOBAL	Compromiso	-.16*			
	Exploración	-.14*	-.14*		-.25**
Autonomía emocional				.35***	.34***

\*: p<0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001 ( ) = controlando el efecto de la edad

Cuando la comunicación con los padres es *óptima*, los hijos con mayor *autonomía emocional* tienen menor autoestima, no se comprometen con sus valores y amigos ni exploran en sus relaciones; mientras que cuando se da un estilo de comunicación *difícil*, únicamente relegan la exploración ideológica, y en general también exploran algo menos.

La mayor *autonomía conductual* en hijos con comunicación *difícil* está asociada al desarrollo del compromiso y exploración relacional y a la ausencia de exploración ideológica; mientras que cuando la comunicación es *óptima* no se produce esa asociación.

La variabilidad en *autonomía emocional* produce más diferencias en familias de comunicación *óptima*, mientras que la variabilidad en *autonomía conductual* incide más en familias con comunicación *difícil*.

Para examinar el sentido de las asociaciones generadas entre el estilo de comunicación y la autonomía y ajuste adolescente, se contrasta la significación de la diferencia de medias en tales variables, por efecto del tipo de comunicación establecida entre padres e hijos.

La tabla 8.38 y la figura 8.14 muestran que los hijos que establecen una *comunicación difícil* con sus padres son los que tienen menor autoestima y mayor autonomía emocional y conductual. Se aprecia que, tanto en la autonomía emocional como en la autoestima el efecto es nítido y potente.

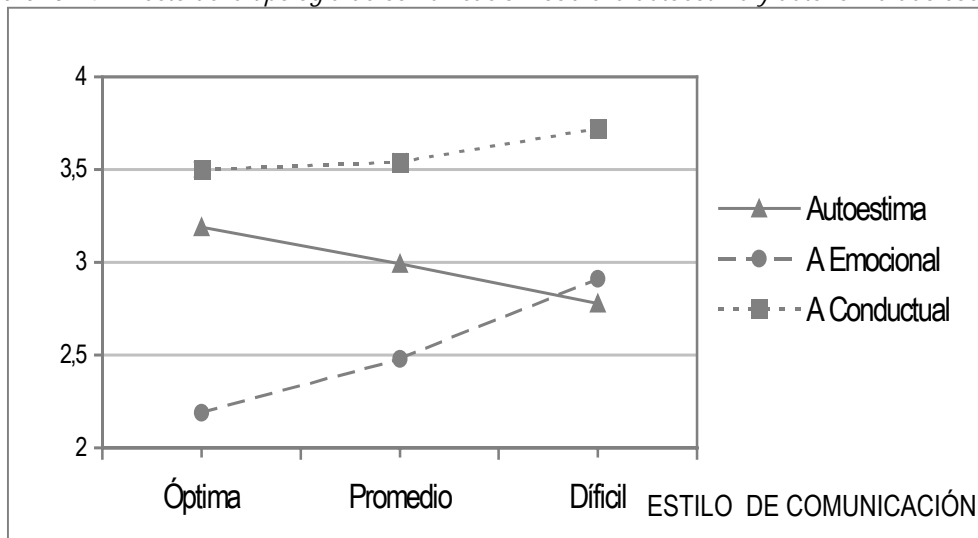
Tabla 8.38. Efecto de la tipología de comunicación, sobre la autoestima y autonomía adolescente (ANOVAS)

	1 media comunicación óptima	2 media comunicación promedio	3 media comunicación difícil	F Tipología comunicación	Comparación Tukey T comunicación
Autoestima	3.19	2.99	2.78	31.93***	1>2>3
A Emocional	2.19	2.48	2.91	101.62***	3>2>1
A Conductual	3.50	3.54	3.72	6,67**	3>2,1

Nota: (n.s.): \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001.

Las comparaciones para los grupos de la tipología se presentan con una probabilidad de significación de al menos p<0.05.

Figura 8.14. Efecto de la tipología de comunicación sobre la autoestima y autonomía adolescente



A continuación se analiza, si el significado de la autonomía en la adolescencia es semejante o presenta diferencias entre chicas y chicos.



### 8.4.3 SIGNIFICADO DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL EN LA ADOLESCENCIA EN FUNCIÓN DEL SEXO

Una vez vistos los factores que contribuyen a configurar la autonomía en la adolescencia, se compara entre hijas e hijos la correlación de las variables familiares y personales. El objetivo de comprender el significado que la autonomía adquiere en la adolescencia, y examinar si se producen diferencias en función del sexo, tal como muestra la tabla 8.39.

Los adolescentes con mayor *autonomía emocional* tienen más baja *autoestima*, exploran menos en sus *relaciones* y no se comprometen con *estudios* y *valores* (los *chicos* tampoco exploran sobre *principios*) e informan de mala comunicación y funcionamiento familiar (las *hijas* además están insatisfechas con su familia).

Los adolescentes con *autonomía conductual* perciben a su familia poco cohesionada y con mala comunicación con los padres (aunque el grado de asociación no es tan elevado como en la autonomía emocional).

Tabla 8.39. Correlación entre variables familiares y personales en las hijas e hijos adolescentes

		Autonomía Emocional		Autonomía Conductual		
		Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	
Variables personales	Autoestima	-.35***	-.20***		.12*	
	Relacional	Exploración	-.13*	-.17*		-.12*
		Compromiso				.11*
	Ocupacional	Exploración				
		Compromiso	-.24***	-.31***		
	Ideológico	Exploración		-.13*		
Compromiso		-.29***	-.20***			
Autonomía emocional				.36***	.34***	
Variables familiares	Funcionamiento familiar	Cohesión	-.46***	-.59***	-.20*	-.23***
		Adaptabilidad	-.23***	-.28***		
		Satisfacción	-.24***			
	Comunicación con el padre	Apertura	-.48***	-.53***	-.14*	-.20*
		Problemas	.39***	.42***	.12*	.15*
	Comunicación con la madre	Apertura	-.56***	-.51***	-.15*	-.16**
Problemas		.47***	.40***	.15**	.14*	

\*: p< 0.05 \*\*: p<0.01 \*\*\*: p<0.001

En el siguiente punto se examina la contribución familiar y personal a la autonomía.

## 8.4.2 REGRESIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES SOBRE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL ADOLESCENTE

Con el objetivo de buscar la relación funcional entre las variables estudiadas y establecer la ecuación del modelo que mejor represente la relación detectada, se realiza en análisis de regresión lineal sobre la autonomía emocional y sobre la autonomía conductual adolescente.

Tabla 8.40. Regresión de las variables personales y familiares sobre la autonomía conductual y emocional adolescente

Tipo de variables	Variables criterio Variables predictoras	Autonomía conductual			Autonomía emocional		
		$\beta$	T	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	R <sup>2</sup>
1 Sociodemográficas	Sexo	.095	2.46*	.19	.149	4.21***	.10
	Edad	.349	9.05***				
2 Funcionamiento Familiar	Adaptabilidad	.201	4.58***	.23	-.181	-4***	.45
	Cohesión	-.158	-2.67**				
	Apertura Madre						
	Problemas Madre						
	Apertura Padre						
	Problemas Padre						
3 Sociopersonales	Autoestima			.26	.16	4.44***	.47
	Aut. Emocional	.226	4.63***				
	Aut. Conductual						
4 Discrepancia respecto a la familia (en valor absoluto)	Adaptabilidad			.32			
	Cohesión						
	Satisfacción Familiar						
	Autonomía Conductual	.235	6.25***				

En la tabla 8.40 se aprecia que sobre la base de seis *predictores* significativos, se puede explicar hasta un 32% de varianza en autonomía conductual, y basándose en cinco hasta un 47% de autonomía emocional. Además, se observa:

- Los *predictores familiares* que inciden en la autonomía emocional están relacionados con la *afectividad* (apertura y cohesión) y son obstaculizantes. En la *autonomía conductual* incide la adaptabilidad y la cohesión.
- El valor predictor de la *discrepancia entre padres e hijos* sólo es significativo para la autonomía conductual con relación a la autonomía conductual.
- La *edad* adquiere mayor peso predictivo en la autonomía conductual que en la autonomía emocional.
- Se aprecia una ligera tendencia a que las chicas muestren mayor autonomía conductual
- El valor predictivo absoluto de la autonomía emocional sobre la conductual es .226; mientras que de ésta sobre la primera es .16.

En el siguiente capítulo se comentan los resultados obtenidos contrastándolos con las hipótesis planteadas, y se extraen algunas conclusiones.

## CAPÍTULO 9 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### ÍNDICE

- 9.1 Autonomía emocional y conductual adolescente
  - 9.1.1 Trayectoria evolutiva
  - 9.1.2 Significado
- 9.2 Tipología de funcionamiento familiar y desarrollo psicosocial adolescente
- 9.3 Relación recíproca entre funcionamiento familiar y autonomía adolescente
  - 9.3.1 Sinergia emocional y conductual del sistema familiar
  - 9.3.2 Estilo de comunicación, funcionamiento familiar y ajuste adolescente
  - 9.3.3 Significado evolutivo del conflicto entre padres e hijos
- 9.4 Prospectiva de la investigación
- 9.5 Conclusiones

En este capítulo final se comentan y discuten los resultados obtenidos en la investigación, con relación a los objetivos e hipótesis planteados. Para facilitar la lectura del texto, se recuerdan a continuación nuestros objetivos iniciales.

El primer objetivo es analizar la autonomía emocional y conductual adolescente, en el marco de las tareas evolutivas de esta fase del ciclo vital. Se plantea la explicación desde una perspectiva *intradimensional y evolutiva* (trayectoria y proceso de desarrollo de las dimensiones conductual y afectiva) e *interdimensional* (tipología de autonomía asociada a un perfil de desarrollo sociopersonal adolescente más adaptado).

El segundo objetivo es identificar qué combinación entre las variables configuradoras de las tipologías de funcionamiento familiar (*cohesión, adaptabilidad y comunicación*) se asocia a un perfil sociopersonal de los hijos adolescentes más óptimo.

En tercer objetivo es comprender la *influencia recíproca* entre el desarrollo sociopersonal de los hijos adolescentes y el *funcionamiento familiar*. Se pretende una aproximación sistémica al influjo mutuo entre la autonomía adolescente y algunas dimensiones del contexto familiar (*cohesión, adaptabilidad, comunicación familiar, y discrepancia* entre padres e hijos).

## 9.1 AUTONOMÍA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL ADOLESCENTE

El primer objetivo planteado en la investigación, es analizar la *trayectoria evolutiva* y el *significado* de la autonomía en la adolescencia.

### 9.1.1 TRAYECTORIA EVOLUTIVA DE LA AUTONOMÍA EN LA ADOLESCENCIA

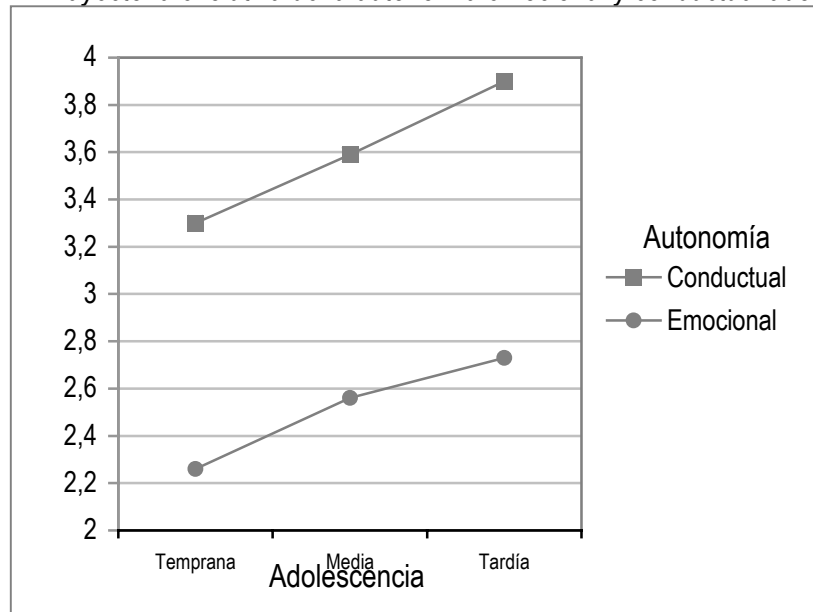
La primera hipótesis planteada es la siguiente:

Se verificará un aumento gradual de la autonomía emocional y conductual, a lo largo de la adolescencia (perspectiva del ciclo vital).

#### TENDENCIA EVOLUTIVA GENERAL

Desde la *perspectiva del ciclo vital*, interesaba observar la variación de la autonomía emocional y conductual a lo largo de la adolescencia. El ANOVA de ambas variables en función de la *edad*, mostró que los adolescentes en la etapa tardía, eran más autónomos tanto conductual como emocionalmente que en la intermedia; y en esta etapa más autónomos que en la temprana, tal como se observa en la fig. 9.1.

Figura 9.1. Trayectoria evolutiva de la autonomía emocional y conductual adolescente



Esta trayectoria evolutiva coincidió con la señalada por diversos autores: la dimensión emocional progresará con mayor fuerza durante la adolescencia temprana (Ryan y Lynch, 1989; Steinberg y Silverberg, 1986), mientras que el aspecto conductual aumentará gradualmente durante todo el periodo adolescente (Beyers y Gossens, 1999; García Peralbo, 2001; Kimel y Weiner, 1998; Zani, 1993).

Se puede constatar por tanto, que el incremento de la autonomía, es un desafío evolutivo presente a lo largo de todos los años adolescentes. En esta tarea evolutiva, la adolescencia temprana se presenta como un periodo crítico, ya que como se verá más adelante, un aumento excesivo de la autonomía emocional puede constituirse en un factor de riesgo, derivando en patrones organizados de conductas adolescentes de riesgo que reflejan una manera adolescente de estar en el mundo (Jessor, 1992).

Además del incremento gradual, se observó que la correlación con la *edad*, fue mayor en la autonomía *conductual* ( $r = .43$ ;  $p > .001$ ), que en la *emocional* ( $r = .33$ ;  $p < .001$ ). También el análisis de regresión concedió a la *edad* un valor absoluto, como *predictor* tanto de la autonomía emocional, de ( $\beta = .149$ ) como de la conductual de ( $\beta = .349$ ).

Estos datos parecen indicar, que el carácter evolutivo (asociado a la *edad*) es mas acusado en la faceta *conductual* que en la *emocional* de la autonomía. Esta realidad, manifiesta una serie de expectativas sociales que, de alguna manera, reclaman o esperan que el adolescente de 14 años *actúe* con mayor autonomía que el de 12, y que el de 16 años *decida autónomamente* en más ámbitos que el de 14. Se refuerza así el significado o estructuración social de la adolescencia (Frydenberg, 1997).

El *análisis intradimensional* de las áreas conductuales en función de la etapa de la adolescencia, esbozó en la dimensión *conductual* una *secuencia de bloques temáticos*, en los que se percibían los adolescentes gradualmente más autónomos. Globalmente se apreció una tendencia, por la que en la etapa *intermedia* con respecto a la temprana, los adolescentes se percibían más autónomos en temas *personales* mientras que en la fase *tardía* informaron de mayor autonomía en cuestiones *convencionales* y *morales*.

Se trata de la plasticidad o variabilidad intra-individual, el potencial que tienen los adolescentes para cambiar, desde su nivel actual, a diferentes formas de conducta, actualizando el modelo teórico de optimización selectiva con compensación, mostrando rasgos tanto universales como particulares (Baltes, 1987).

Es de prever, que el cambio en las relaciones de los adolescentes con sus padres, tanto en la frecuencia y patrón de las interacciones, en la expresión y experiencia afectiva, como en su percepción y cognición, gire sobre esta variabilidad (Noller, 1994)

## **DIFERENCIAS ASOCIADAS AL SEXO EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL**

Oliva (2001) encontró diferente progresión en la autonomía emocional en función del *sexo*: *Las adolescentes* incrementaban gradualmente su autonomía emocional, mientras que en *los adolescentes* se producía un ligero incremento en la etapa intermedia. Sin embargo, en la variación de la autonomía en función del *sexo*, no hay consenso entre los autores; mientras que unos encuentran diferencias, otros observan un desarrollo similar en ambos (Collins, 1997; Feldman, 1990; Maccoby, 1983; Rosenthal, 1995).

En el presente trabajo, los resultados del ANOVA de la autonomía en función del *sexo*, indicaron que no apreciaban diferencias entre los chicos y chicas adolescentes con respecto a su autonomía emocional y conductual.

Sin embargo, el análisis intradimensional de ambas facetas de la autonomía, y su covariación con otras variables personales y familiares, parecen señalar un significado preciso para cada *sexo* tal como se expone a continuación.

Se distinguió que las chicas se consideraban significativamente más autónomas que los chicos en cuestiones relacionadas con la estética, mientras que los chicos estimaban ser más autónomos que las adolescentes en *la hora de volver a casa por la noche*, tal como señala Zani (1993).

Además de la discrepancia en ámbitos conductuales, el análisis de las correlaciones con otras variables, aumentó las diferencias en la trayectoria evolutiva de la autonomía en función del *sexo*.

- En las chicas las dos facetas de la autonomía (emocional y conductual) se desarrollaron conjuntamente en la adolescencia media, y con menor fuerza en la tardía, mientras que en los chicos se mantuvo la vinculación a lo largo de toda la adolescencia, aunque disminuyó ligeramente en magnitud.

- La *autonomía emocional* se asoció en las *chicas* a baja *autoestima* durante las tres etapas de la adolescencia, mientras que en los *chicos* sólo se produjo esta vinculación en la etapa inicial (tal como se mostró en la tabla 8.21).

Estos resultados matizan los encontrados por Beyers (1999) y Chen (1998), que asocian autonomía emocional y baja autoestima en la adolescencia. En el presente estudio las hijas, el estar desvinculadas de los padres entrañó siempre un significado negativo, mientras que en los hijos desapareció esa connotación a partir de la adolescencia intermedia.

El punto de contraste más llamativo entre ambos sexos se puede situar por tanto, *en la asociación más persistente en las chicas que en los chicos, entre alta autonomía emocional y baja autoestima a lo largo de la adolescencia.*

Las interpretaciones que se han sugerido para explicar esta diferencia, se sintetizan en dos posturas:

La primera, de carácter más social, afirma que a partir de ese momento se internalizan estereotipos culturales que atribuyen a los varones mayor iniciativa e independencia, y a las mujeres mayor preocupación por las relaciones (Oliva, 2001).

La segunda, con un significado más antropológico, entiende que esta asociación es una de las manifestaciones de que *mujer* y *varón* son dos *modos de ser* diferentes de la persona (Gilligan, 1982).

La experiencia en el trato con adolescentes, el comprobar la constante diversidad de sus peculiaridades, me inclina personalmente hacia esta segunda explicación.

En contraste con la faceta emocional, resultó sugerente la ausencia de asociación entre *autonomía conductual* y grado de autoestima a lo largo de la adolescencia. Sin embargo, si se constató su importancia para los procesos de identidad.

Además, el que la asociación entre *autonomía conductual* y procesos de identidad no se iniciara hasta la adolescencia intermedia, pareció indicar que esta etapa se presenta como un punto de inflexión para el *inicio activo* de la construcción de la identidad asociado a su vertiente conductual; por ese motivo, el grado en que se vayan tomando decisiones autónomas resulta significativo realmente, a partir de ese momento.

Por otro lado la toma de decisiones se basa en la reflexión, proceso que se inicia en la adolescencia y poco a poco va extendiéndose a diversas esferas a lo largo del ciclo vital (Staundinger, 2001).

El conocimiento de su vinculación con los procesos de identidad, puede mover a los padres a ponderar la concesión progresiva de mayores ámbitos de autonomía conductual a los hijos, al comprender las implicaciones en la personalidad de los mismos.



-Las diferencias que se apreciaron *en función del sexo* en el proceso de identidad fueron las siguientes:

*Las chicas* más autónomas conductualmente posponían su *compromiso y exploración ideológica* en la adolescencia intermedia, pero esa vinculación desapareció en la etapa tardía. Como esta asociación también se verificó en la autonomía emocional, cabe pensar sea la que faceta emocional la que pudiera subyacer al bloqueo de los procesos de identidad en *las adolescentes*.

En este sentido se expresan Youniss y Smollar (1990) y Grotevant y Cooper (1986), al recomendar moderación en el abandono de la aceptación de las ideas paternas.

Sin embargo, los *chicos con mayor autonomía conductual* no exploraron en las *relaciones* ni en *estudios*, y no se implicaron académicamente en la adolescencia intermedia. Llamó la atención el hecho de que, en la etapa tardía se invirtió el sentido de la influencia, y fueron los adolescentes con mayor autonomía conductual los que más se *comprometieron* en sus relaciones y *valores*.

El cambio de signo de esta asociación podría indicar que el apoyo prestado por los amigos capacita al adolescente para el compromiso (Zacarés y Molpeceres, 1999).

Asimismo apoya las investigaciones de Carter (1989), que asociaban la diferenciación psicológica con una mayor autonomía conductual.

El hecho de que, en la adolescencia temprana no covarien los procesos de identidad con la autonomía, parece indicar que en esa etapa todavía no se ha iniciado un verdadero "trabajo de identidad".

*La primera hipótesis preveía el aumento progresivo de la autonomía emocional y conductual a lo largo de la adolescencia, quedando confirmada con los datos expuestos; su significado queda, sin embargo, modulado por el sexo.*

### 9.1.2 TIPOLOGIA DE AUTONOMÍA ADOLESCENTE ASOCIADA A UN MEJOR PERFIL

Con respecto al primer objetivo, la segunda hipótesis planteada preveía que:

La combinación de autonomía conductual alta / autonomía emocional baja, corresponderá a un mejor perfil adolescente, manifestado en los niveles de autoestima y procesos de identidad (significado de la autonomía en la adolescencia).

En primer lugar, se comparó la variabilidad de ambas facetas de la autonomía en los distintos *estatus de identidad global*, con el fin de encuadrar la combinación entre ambas asociada a un desarrollo psicosocial adolescente más óptimo. Cabía esperar, según el modelo PPCT (Proceso-persona-contexto-tiempo) que el resultado del proceso proximal de autonomía adolescente de competencia versus disfunción, se convirtiera en un motor básico del desarrollo personal (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Los adolescentes en *estatus de difusión*, mostraron mayor *autonomía emocional* que los que estaban en cerrazón y logro (que a su vez fueron los que fueron los que mostraron más *autoestima*; es decir, los adolescentes con *menos autonomía emocional* informaron de mayor *autoestima* y se hallaron en estatus de identidad vinculados al compromiso (*logro y cerrazón*), mientras que los adolescentes con *mayor autonomía emocional* se encontraron en *difusión* (considerado un estatus de riesgo para el desarrollo posterior).

*Estos datos, parecen indicar que una excesiva autonomía emocional conlleva aspectos negativos en el desarrollo psicosocial adolescente.*

La *autonomía conductual* de los adolescentes no presentó variaciones significativas en función del estatus de identidad. En este aspecto, no se le puede asignar a la autonomía conductual un carácter positivo o negativo. Estos resultados contribuyen a poderla considerar como una tarea normativa del desarrollo adolescente (tal como se comentó al destacar su mayor asociación con la edad).

Una vez analizada la asociación con los estatus de identidad global, el ANOVA de la variabilidad presentada por los adolescentes en autonomía emocional y conductual, en función de los estatus de *identidad relacional, ocupacional e ideológica*, contribuyó a delimitar el significado de ambas facetas de la misma.

- En el ámbito *relacional*, los adolescentes en estatus de cerrazón presentaron mayor autonomía emocional que en estatus de logro. Y los adolescentes con menor autonomía conductual se hallaron en estatus de moratoria, mostrando inseguridad en las relaciones con sus mejores amigos.
- En el ámbito *ocupacional e ideológico* los adolescentes en *moratoria y difusión* presentaron más autonomía emocional que los que estaban en cerrazón y logro.

Se percibe un efecto diferencial en la dinámica de las relaciones adolescente-contexto y adolescente-amigos. Esta interacción es la que proporciona las bases de la conducta y el cambio evolutivo (Lerner, 1996).

La mayor autonomía emocional (disminución de la influencia parental) se asocia a la mayor influencia del grupo de pares (estatus de cerrazón) reflejando una sustitución entre ambos ascendientes. No refleja el sentir actual en el que se ha verificado un cambio en el modelo de mutuas influencias, considerándose aditivas (Oliva, 2004).

Para obtener una mejor aproximación al significado de la autonomía, se analizó la correlación entre la tipología de autonomía y otras variables personales del adolescente.

Las características de los adolescentes encuadrados en el grupo de los *conductuales* (alta autonomía conductual/baja autonomía emocional) son las siguientes:

- Presentan *cerrazón* en las relaciones (compromiso sin exploración). Se puede interpretar que el apoyo incondicional hacia sus mejores amigos, facultará para la autonomía; en este sentido, si se produjera una cerrazón desproporcionada, podría llegar a constituir un factor de riesgo, por implicar una dependencia excesiva (*sin filtros*) de los amigos, quedando los adolescentes expuestos a la influencia y modelo del grupo de amigos (Offer, 1998).
- Tienen menos *hermanos*. Esta tendencia, aún siendo mínimamente significativa, apoya las investigaciones de Alonso y Gándara (1994). Estos autores encontraron que el número de hermanos actuaba como factor protector para el consumo de tabaco y alcohol. Parece por tanto, que el apoyo de los hermanos, reduce la excesiva autonomía conductual, deviniendo en un factor protector (preventivo) de las conductas de riesgo.

Las características de los adolescentes con mayor *encuadrados en el grupo de emocionales* (alta autonomía emocional/baja autonomía conductual) son las siguientes:

- No se implican en los *estudios* ni desarrollan los procesos de identidad en el ámbito *ideológico*: parece que se necesita una moderada vinculación a los padres para comprometerse y definirse en estas áreas. Dado que la adolescencia es un momento de preparación profesional, la falta de implicación en el ámbito académico puede retardar su inserción laboral, al menos en trabajos cualificados.
- Tampoco exploran en el ámbito de las *relaciones*, de alguna manera se conforman, sin buscar nuevos ambientes o vínculos de amistad, hecho que también puede restarles oportunidades.

Los datos anteriores muestran, que la *autonomía emocional*, es decir la desvinculación de los padres, se asoció por un lado un compromiso incondicional con los amigos (sin reflexión), y por otro a la falta de implicación en estudios y valores.

Parece que un mayor “desapego” hacia los padres, conlleva un apego igualmente inadecuado con los amigos, junto a una inadaptación o alienación ideológica y académica, confirmando por tanto el significado negativo de la *autonomía emocional en la adolescencia*.

Se ha comentado que la definición o compromiso en las relaciones, parece capacitar al adolescente para desarrollar su autonomía conductual. De este aparente contraste, se puede buscar una complementariedad entre ambas facetas:

*El grado de autonomía general asociado a un mejor perfil psicosocial adolescente, combina alta autonomía conductual y baja autonomía emocional.*

Efectivamente el *análisis interdimensional*, entre las facetas emocional y conductual de la autonomía, muestra que a escala general (en toda la muestra analizada) se genera una correlación moderada entre ambas de ( $r = 0.35$ ;  $p < 0.001$ ). Este dato parece confirmar que presentan aspectos de la autonomía psicológica que se desarrollan de modo simultáneo al tiempo que no se llegan a solapar completamente.

El *análisis de regresión* sobre la autonomía emocional y conductual, muestra que ambas actúan como *predictores* entre sí, pero mientras que el valor absoluto de la autonomía emocional sobre la conductual es de ( $\beta = .22$ ), el de la autonomía

emocional sobre la conductual es de ( $\beta = .16$ ). Se trata de un dato sugerente, para investigar el posible carácter de *requisito* de la faceta emocional de la autonomía para el desarrollo del aspecto conductual.

Otra observación esperanzadora fue la constatación de que los adolescentes se encontraron, en mayor proporción, en estatus que implican *compromiso* (*logro* y *cerrazón*). Este dato podría suavizar o aportar una visión positiva, ya que son numerosos los estudios que señalan la falta de compromiso adolescente (Elzo, 1998).

El análisis de la *tipología de autonomía*, en función de la etapa de la adolescencia, apoyó los datos obtenidos mediante el examen independiente de ambas facetas, situándose en la misma dirección de la hipótesis planteada, que atribuía a adolescentes *conductuales* (alta autonomía conductual y baja autonomía emocional) un perfil sociopersonal más adaptativo, pero matizando el perfil óptimo en función de la edad.

Los adolescentes con *mayor autoestima*:

- En la adolescencia *Temprana* fueron los *dependientes*
- Y en la *Intermedia* los *conductuales*

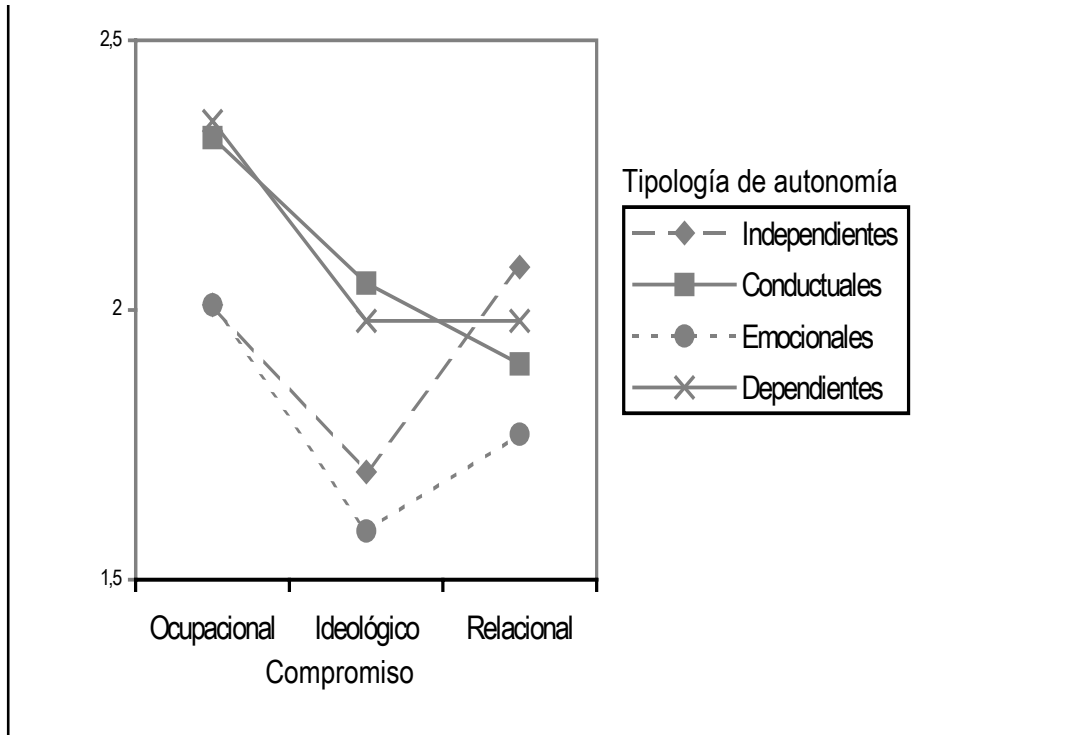
Globalmente, se observa una autoestima elevada, apoyando el modelo focal por el que cabe esperar que las tareas evolutivas adolescentes rara vez se concentran al mismo tiempo, por lo que su afrontamiento no tiene porqué suponer un desajuste (Coleman, 1994)

El ANOVA del *compromiso* adolescente en función de la tipología de autonomía, mostró también la variabilidad asociada a la misma:

- En la adolescencia *Temprana* los adolescentes *conductuales* y *dependientes* se comprometieron en el ámbito ideológico más que los *emocionales*; en el ámbito académico los *conductuales* se comprometieron más que los *independientes*; mientras que los *dependientes* se comprometieron con los amigos más que los emocionales.
- En la adolescencia *Intermedia* los adolescentes *conductuales* y *dependientes* se comprometieron más que los *emocionales* e *independientes* en el ámbito ideológico.
- Y en la adolescencia *Tardía* los *emocionales* se comprometieron más que los *dependientes* en el ámbito relacional.

La figura 9.2. resume esta relación entre el compromiso de identidad en diferentes áreas y la tipología de autonomía establecida.

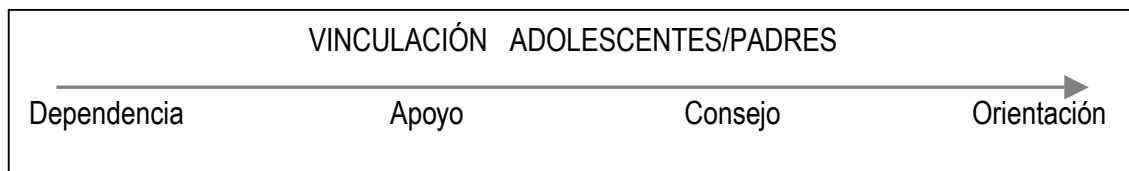
Figura 9.2. Compromiso adolescente en función de la tipología de autonomía



Se aprecia, que la conexión con la familia apoya la vinculación con los amigos en la adolescencia temprana, pero luego esta asociación cambia de sentido.

Se podría establecer una dimensión desde la dependencia de los padres al hecho de acudir a ellos para solucionar los problemas, la petición de consejo y finalmente la orientación. La idea es mantener la vinculación con los padres, pero cambiando su significado, tal como muestra la figura 9.3

Figura 9.3. Cambio de significado de la vinculación a los padres durante la adolescencia



Los adolescentes vinculados a sus padres mostraron mayor facilidad para el compromiso en el área ideológica y ocupacional corroborando que el apoyo social de las personas significativas, favorece el desarrollo del compromiso (Dekovic, 1995).

En el área relacional, no se hallaron tantas diferencias, llegando a estar más comprometidos los más desapegados. De nuevo parece que la excesiva desvinculación de los padres es más bien alienación (no esperan nada de ellos) que verdadera autonomía personal. Ese hecho conlleva un traspaso del apego de éstos a los amigos, pudiendo llegar a constituir un factor de riesgo para conductas desadaptadas a edades tempranas, tal como ya se ha expuesto anteriormente.

Todos los datos apoyan que mayor madurez evolutiva, en el sentido eriksoniano de presencia de dirección y propósito en la propia vida reflejado a través de metas y valores identificables, corresponde a aquellos adolescentes que permanecen vinculados a sus padres.

*Se puede concluir que la tipología de autonomía “conductual” y “dependiente” corresponde a un mejor perfil sociopersonal especialmente en la adolescencia temprana y media, manifestado en los niveles de autoestima y en el compromiso en las tres áreas de identidad, la relacional ocupacional e ideológica.*

En el siguiente apartado se analiza la relación entre autonomía adolescente y tipología de funcionamiento familiar.

## 9.2 TIPOLOGÍA FAMILIAR Y DESARROLLO ADOLESCENTE

El segundo objetivo del estudio era identificar si, la relación entre cohesión y adaptabilidad familiar asociada a un desarrollo psicosocial adolescente más óptimo, es curvilínea (según la hipótesis de Olson, 1986), o tiene un carácter lineal, tal y como encuentra Musitu (2001). A continuación se expone tal como fue formulada:

Los adolescentes de tipologías familiares con niveles medios en cohesión y adaptabilidad (tipología familiar derivada de *modelo Circumplejo*), presentarán mejor ajuste psicosocial.

Se puede considerar, por los datos expuestos anteriormente, que el perfil psicosocial más adaptativo en la adolescencia temprana es el *dependiente*, mientras que el *conductual* lo es en la adolescencia media.

La mera proporción de adolescentes en cada tipología de funcionamiento familiar, inclina a referir la tipología de *familias potenciadoras (modelo EFA)* como el contexto favorecedor del desarrollo psicosocial adolescente; ya que los adolescentes *conductuales*, al igual que los *dependientes*, percibieron en mayor proporción a sus familias *potenciadoras* que *obstructoras*.

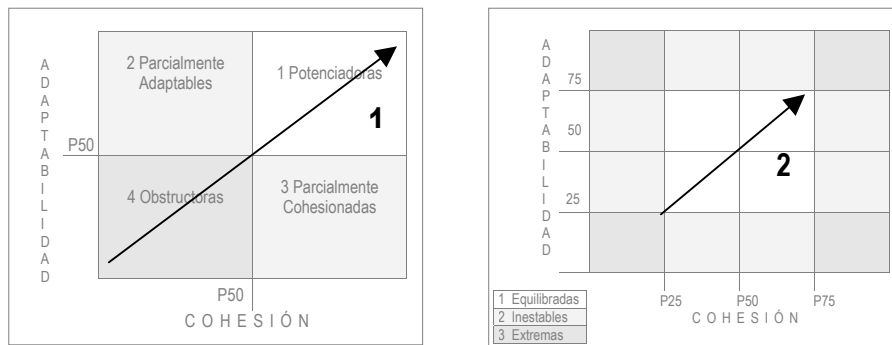
Los resultados de la tipología de funcionamiento familiar derivada del *modelo Circumplejo* no presentaron sin embargo esta ventaja proporcional.

Además, al analizar el efecto de las tipologías familiares sobre el desarrollo psicosocial adolescente, se comprobó en el *modelo Circumplejo* que tenían más *autoestima* los adolescentes de familias *extremas* que los de familias *equilibradas*, *mientras que* en el *modelo EFA* fueron los adolescentes de familias *potenciadoras* los que mostraron mayor autoestima que los de familias *obstructoras*, por lo que también los datos referidos al ajuste adolescente, llevó a decantarse por la tipología familiar derivada del *modelo EFA*.

Una posible interpretación, es que nos hemos movido con un menor rango de variabilidad, por lo que en el *modelo Circumplejo*, al no tratarse de familias clínicas, el rango de percepción de los adolescentes se situó en las categorías centrales (señalada en el gráfico con una fecha). Y que en esas tipologías, la relación entre las variables sea lineal, tal como sucede en la tipología derivada del *modelo EFA* (señalado también con una flecha en la figura 9.3); es decir se podría proyectar el modelo 1 (EFA) en las tipologías centrales del 2 (Circumplejo).



Figura 9.3. Proyección del modelo EFA (1) en el Circumplejo (2)



Por tanto, la hipótesis planteada no se ha verificado: Los adolescentes de tipologías familiares con niveles medios en cohesión y adaptabilidad (tipología familiar derivada de modelo Circumplejo) no han presentado un ajuste psicosocial más óptimo.

En definitiva, los datos hallados indican que las relaciones entre padres e hijos determinan en gran medida el ajuste adolescente (Steinberg, 2000), convirtiendo esta etapa del ciclo vital familiar, en una oportunidad para reelaborar las expectativas sobre las reglas familiares y autoridad parental, revelando por tanto la existencia de un giro cognitivo sobre la misma (Goñi, 1997).

La tipología familiar *potenciadora* derivada del modelo EFA, es la que se presenta como el mejor contexto para favorecer el desarrollo psicosocial de los hijos adolescentes. Los dinamismos intrafamiliares se conceptualizan así como factores decisivos en la ontogenia del adolescente (Maccoby y Martín, 1983)

Cabe resaltar que la *percepción adolescente* se diversificó con la *misma pauta evolutiva* en la *cohesión* que en la tipología familiar *potenciadora*:

- Los adolescentes en la etapa temprana percibieron en mayor proporción a sus familias como *potenciadoras*, mientras que posteriormente disminuyó esa percepción, al igual que sucedió con la *cohesión*.
- Las hijas ven a sus familias más cohesionadas que los hijos, y también perciben a sus familias *potenciadoras* en mayor proporción que ellos.

Podría parecer un dato redundante, puesto que las tipologías familiares se configuran a partir de la percepción adolescente en cohesión y adaptabilidad familiar. Sin embargo esta similitud no se genera con la *adaptabilidad*.

En la exposición de los resultados de la autonomía en la adolescencia, se subrayó la repercusión de la cohesión familiar en la autonomía emocional y conductual adolescente.

En otras líneas de investigación más cognitivas, también se observa que, en la construcción del concepto de familia, las dimensiones utilizadas en mayor proporción son el *afecto* y los lazos sanguíneos (Triana, 2001).

*Se puede decir por tanto, que la cohesión percibida tiene un peso mayor en la categorización adolescente de su familia, determinando su percepción.*

En el siguiente apartado se analiza las relaciones recíprocas que se generan entre las dimensiones del funcionamiento familiar y el desarrollo psicosocial adolescente.

### 9.3 RELACIÓN RECÍPROCA ENTRE CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y DESARROLLO PSICOSOCIAL ADOLESCENTE

En este apartado se considera un aspecto de la sinergia generada en las relaciones familiares. En primer lugar, se debate la resonancia transversal en la dimensión *afectiva* (entre autonomía emocional adolescente y cohesión familiar) y *conativa* (entre autonomía conductual adolescente y adaptabilidad familiar).

El segundo punto ilustra las características del desarrollo sociopersonal de los hijos adolescentes, en familias con diferentes estilos de *comunicación* y *funcionamiento familiar*.

En tercer lugar, se interpreta la función evolutiva de la *discrepancia* entre padres e hijos (en la percepción del funcionamiento familiar y la autonomía conductual adolescente), y su relación con el desarrollo psicosocial y la autonomía emocional y conductual de los hijos.

#### 9.3.1 SINERGIA EMOCIONAL Y CONDUCTUAL DEL SISTEMA FAMILIAR

La hipótesis planteada es la siguiente:

En la dimensión *afectiva*, la autonomía emocional será más elevada en medios familiares poco cohesionados. En la dimensión *conductual* la autonomía conductual será mayor en medios familiares adaptables.

Es decir, partiendo de la lógica *sistémica* se indaga la relación significativa entre *funcionamiento familiar* (sistema) y autonomía adolescente (subsistema). Se espera que los hijos adolescentes de familias poco *cohesionadas* tengan mayor autonomía *emocional* y los de familias más adaptables tengan mayor autonomía conductual.

Puesto que todos los miembros de la familia se hallan inmersos en la co-construcción de un sentimiento de identidad personal (Roldán, 1998), es de esperar que cada miembro refleje en las esferas emocional y conductual la tendencia del funcionamiento familiar.

El análisis de regresión sobre la autonomía adolescente, mostró que los hijos con autonomía emocional percibían baja cohesión familiar y poca apertura en la comunicación con los padres, y que los hijos desarrollaban en mayor medida su autonomía conductual cuando discrepaban con sus padres respecto a ella y percibían mayor adaptabilidad familiar. Se puede decir por tanto, que en ambas dimensiones se verifica la hipótesis planteada.

En este sentido se verifica que un contexto de apego es la mejor base para el ajuste psicosocial de los hijos adolescentes (Noom, Dekovic y Meeus, 1999), y que los padres siguen ejerciendo, como anteriormente se ha señalado, una función importante de apoyo y guía (Cicognani, Xerri i Zani, 1996).

El hecho de que en desarrollo de la autonomía conductual sea inverso a la cohesión familiar, se podría interpretar como un indicio de que la autonomía emocional *subyace* a la conductual (tal como se ha señalado anteriormente).

A continuación se analiza la mutua influencia entre el desarrollo psicosocial de los hijos adolescentes y el funcionamiento de sus familias.

### 9.3.2 ESTILO DE COMUNICACIÓN, FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y AJUSTE ADOLESCENTE

La hipótesis planteada es la siguiente:

El funcionamiento familiar (Tipología de funcionamiento y calidad de la comunicación con los padres) modulará el significado de la autonomía de los hijos adolescentes.

En primer lugar, se comenta la incidencia del tipo de funcionamiento familiar en el desarrollo adolescente, a través de las diferencias halladas entre familias *potenciadoras* y *obstructoras*, en las correlaciones entre autonomía emocional y conductual de los hijos

La elevada *autonomía emocional* repercutió más negativamente en la autoestima en el contexto familiar *potenciador* que en el *obstructor*. Es decir, cuando el ambiente es limitante, la desvinculación de los padres no acarró un coste tan alto a los hijos, y su autoestima, se vio afectada en menor grado por la calidad del apoyo emocional.

Esta aparente contradicción se puede interpretar como un *afrontamiento defensivo*: los hijos se desvincularon adaptativamente de los padres para *sobrevivir* al funcionamiento familiar negativo, haciendo referencia a la trayectoria conceptual seguida en la investigación adolescente, que se dirige a indagar los procesos de cambio, afrontamiento y ajuste a las tareas evolutivas (Jakson y Bosma, 1992).

También puede reflejar, como señala Oliva (2001), que han aprendido a nutrir su autoestima de otras fuentes, y aunque no perciban el apoyo de sus padres, se apoyan en sus amigos y otras personas significativas del contexto familiar.

Otra posible explicación procede de algunos modelos ecológicos, que señalan cómo algunas variables varían su impacto según el contexto: la excesiva desvinculación de los padres, tiene mayor coste en un medio familiar enriquecido, que en un medio familiar más negativo.

Es interesante también constatar que la mayor autonomía emocional sólo se asoció a insatisfacción con la familia en las familias obstructoras. Es decir que en este tipo de familias la autonomía emocional refleja un alejamiento afectivo inadaptado, trasluciendo la teoría de la individuación, según la cual la interacción verbal se constituye en fuente de información potencial sobre las transformaciones producidas tanto en las relaciones interpersonales, como en los roles y tareas individuales (Hofer, 1992).

También se observa el mantenimiento de la relación inter-dimensional de la autonomía adolescente, independientemente de las características del microsistema familiar: La *autonomía conductual*, tanto en familias *potenciadoras* como en las *obstructoras*, correlaciona únicamente con la *autonomía emocional*.

El hecho de que la autonomía conductual, en las familias *potenciadoras* y *obstructoras* eliminando el efecto de la edad, pierda la vinculación con la *cerrazón relacional* observada en la muestra total de adolescentes, es posible que refleje únicamente el carácter evolutivo de la definición de la identidad relacional.

En familias *potenciadoras* los adolescentes con *autonomía emocional* no se comprometieron en el ámbito ocupacional ni ideológico, mientras que en las familias *obstructoras* la *autonomía emocional* únicamente incidió en una elevada insatisfacción familiar.

La desvinculación de los padres en ambientes familiares positivos parece que incapacitó para la implicación con los estudios y los valores, mientras que en ambientes negativos, propició un afrontamiento adaptativo reflejándose en el descontento con la familia.

*En resumen, el carácter negativo de la autonomía emocional para el desarrollo psicosocial adolescente, parece mantenerse incluso en los contextos familiares más óptimos; y en éstos, se presenta incluso agudizado.*

En segundo lugar se esperaba que el mutuo influjo entre familia y desarrollo psicosocial adolescente, se manifestaría en que, un *estilo óptimo de comunicación* entre padres e hijos estaría asociado a un mejor perfil sociopersonal de los hijos.

En ocasiones se ha cuestionado la utilidad de diversificar los resultados de las relaciones familiares en cuatro diadas, alegando la ausencia de diferenciación entre ellas (Cowan, 1991; Steinberg, 1990). Sin embargo en la comunicación de los adolescentes con sus padres se revelan útiles y aportan sugerentes peculiaridades:

Se encuentran más *problemas* en la comunicación de los adolescentes con sus padres que con sus madres.

Maccoby y Martin (1983) encuentran mayor *apertura* en la comunicación de los adolescentes con sus madres que con sus padres: piensan que son más comprensivas y encuentran en ellas mayor apoyo emocional (Collins, 1997; Fuentes, 2001; Noller, 1994 y Youniss, 1985) tal y como se ha verificado en el presente trabajo.

Las consecuencias del estilo de comunicación en los hijos, mostró que los hijos que establecen una *comunicación óptima* con sus padres tienen mayor autoestima, menor autonomía emocional y conductual, que los hijos que establecen una *comunicación difícil* con sus padres.

El análisis de regresión, muestra que la apertura con la madre tiene un valor predictivo sobre la *autonomía conductual* mayor que la del padre.

La importancia que se le concede a la calidad de la comunicación paterno/filial, también se manifiesta en el giro que han cobrado las investigaciones sobre "*monitoring*" o supervisión parental. Desde el interés inicial por conocer *qué hacen los hijos, donde y con quién* (Kerr y Stattin, 2000) el foco de interés se ha trasladado a conocer *el modo* (estilo de comunicación) en que obtienen la información: *revelación, solicitud o control* (Darling, 2000).

No obstante, tal como se muestra en el siguiente apartado, la divergencia de opinión (discrepancia) no perjudica la seguridad de la interacción emocional (Zani, 1993).

*Se puede decir, confirmando la hipótesis planteada, que el estilo de comunicación óptimo entre padres e hijos y la tipología de funcionamiento familiar potenciadora, se asocian a un perfil sociopersonal adolescente más adaptativo, modulando la expresión de autonomía de los hijos, y de modo especial en su esfera emocional.*

En el siguiente punto se debate el significado evolutivo del conflicto entre padres e hijos adolescentes.

### 9.3.3 SIGNIFICADO EVOLUTIVO DEL CONFLICTO ENTRE PADRES E HIJOS

La tercera hipótesis se refiere al significado del conflicto:

Un grado moderado de *discrepancia* entre padres e hijos (en la percepción del funcionamiento familiar y la autonomía conductual de los adolescentes) se asociará a un mejor perfil de autonomía en los hijos (*funcionalidad del conflicto*). A su vez, el grado de discrepancia manifestado estará asociado al *nivel de estudios* de los padres.

Se plantea y prevé desde la influencia recíproca entre familia y desarrollo psicosocial adolescente, que un grado moderado de *discrepancia* entre padres e hijos sobre la percepción del funcionamiento familiar y la autonomía conductual, se asociará a niveles de autonomía más adaptativos en los hijos.

Se recuerda el alcance de la discrepancia entre padres e hijos adolescentes a fin de interpretar con mayor acierto los resultados obtenidos en el estudio:

- El *calado evolutivo* del conflicto entre padres e hijos reside en dinamizar la construcción de *nuevas relaciones* paterno-filiales, que incrementarán su carácter recíproco progresivamente (Noller, 1994). Además la investigación, evidencia el mantenimiento de los lazos afectivos entre hijos y padres, a pesar de estos cambios (Fuentes, 2001; Oliva, 2001; Steinberg, 1990).
- Considerado en el ciclo vital familiar desde la perspectiva *eriksoniana*, el conflicto paterno-filial refleja el inicio del giro hacia la *complementariedad generacional* que caracteriza la trayectoria existencial humana, y reviste de calidez el *escenario vital*.
- Desde la *perspectiva sistémica*, la discrepancia entre padres e hijos pone a prueba la capacidad de *adaptación* de la familia (Scabini, 2001; Zani, 1993). Esta habilidad negociadora se imprime simbioticamente en sus miembros configurando su *aptitud relacional*, contribuyendo a definir el *carácter* (suave o abrupto) del periodo transicional adolescente.
- Desde la *psicología social*, las perspectivas paterno-filiales sobre el curso evolutivo de las conductas autónomas adolescentes, reflejan las creencias actuales o *teorías implícitas* sobre la adolescencia (Feldman, 1990; Rosenthal 1995)
- Desde un punto de vista *metodológico*, supone la aplicación de los presupuestos que subrayan la *participación del sujeto* en su propio desarrollo (Lerner, 1987) y un nuevo modelo en el modo de abordar las *relaciones familiares* (Palacios, 2003).



En el análisis de los resultados sobre la discrepancia se analizaron en primer lugar las correlaciones de la discrepancia entre padres e hijos, para examinar en segundo término el sentido de tales vinculaciones, a través del efecto de las tipologías de autonomía y funcionamiento familiar sobre la discrepancia. En tercer lugar se contrastó la discrepancia inter-familiar e intra-familiar. En cuarto lugar se analizó el contenido de la discrepancia. Y por último se examinó el efecto de los estudios maternos en el grado de discrepancia entre padres e hijos.

## RELACIONES DE LA DISCREPANCIA ENTRE PADRES E HIJOS CON MEDIDAS DE PERCEPCIÓN FAMILIAR Y DE AUTONOMÍA

La correlación positiva entre *autonomía emocional* y *discrepancia en cohesión entre padres e hijos* indica que se incrementa la discrepancia en la percepción de la cohesión a medida que se aumenta en autonomía emocional. Según estos resultados parece que el proceso de “individuación” exige diferentes percepciones de la vivencia de la afectividad en la familia.

Entre la *autonomía conductual de los hijos* y la *discrepancia en autonomía conductual padres-hijos* se establece una correlación positiva, lo que parece indicar que, en menor medida que en el caso de la autonomía emocional, pero cuanto más desea decidir el hijo, más los padres tienden a ver esa capacidad de decisión de otra manera (ya se ha expuesto que en general como menos autónomo). A pesar de ello la correlación entre *autonomía conductual del hijo* y la *percibida por los padres* es mayor que la existente con la discrepancia, lo que muestra que también ha habido capacidad en los padres para ir cediendo el control al hijo en algunas áreas y que a medida que el hijo va decidiendo en mayor medida los padres tienden a reconocerlo.

En ese sentido, resulta muy llamativo la elevada correlación negativa entre *autonomía conductual percibida por los padres* y *discrepancia* en la percepción de *autonomía conductual*, lo que indica que a medida que los padres van reconociendo más autonomía en la toma de decisiones, la discrepancia disminuye considerablemente y se van acercando las visiones. Es como si las visiones se volvieran a acercar una vez se han “conquistado” nuevas parcelas tras un proceso de negociación más o menos conflictivo; y en este fenómeno se produce en todas las fases de la adolescencia.

Las correlaciones entre las diferentes *discrepancias* son todas significativas, aunque queda claro que la discrepancia en la percepción de satisfacción familiar es la más relacionada con el aumento en la brecha de la percepción de cohesión.

En las correlaciones con *satisfacción familiar*, cuanto más se incrementa la separación entre la perspectiva de padres e hijos en distintas esferas (excepto en la conductual) más crece la insatisfacción con la propia familia.

## INCIDENCIA DE LA TIPOLOGÍA DE AUTONOMÍA EN LA DISCREPANCIA

Los resultados del ANOVA de la *tipología de autonomía adolescente* sobre la discrepancia entre padres e hijos, permitieron interpretar la dirección de la influencia.

Los hijos encuadrados en el grupo de *conductuales* discreparon más con sus padres sobre el alcance de su *autonomía conductual* que los *emocionales y dependientes*, pero discreparon menos en *cohesión, satisfacción y adaptabilidad familiar* que ellos.

Estos datos se pueden interpretar en el sentido de que no es la falta de acuerdo sobre *qué hacer* (la discrepancia en autonomía conductual), la que influye negativamente sobre la autonomía y el ajuste adolescente, sino *el cómo* se gestiona el conflicto (la discrepancia en cohesión y adaptabilidad percibida). No es tan relevante el hecho de que padres e hijos discrepen sobre lo que conviene hacer, y sobre quien ha de tomar en último término una decisión, sino el modo en que resuelven tal discrepancia lo que incide sobre el tipo de autonomía que desarrollaran los hijos.

Las discrepancias en torno a quién decide en cada ámbito, no sólo no tienen repercusiones negativas en el desarrollo, sino que parecen ser funcionales. En cambio, una visión más alejada entre padres e hijos en cómo se percibe la dinámica familiar, estaría indicando mayores problemas en la correulación padres-hijos, que acabarían afectando al ajuste de los hijos adolescentes.

Otro aspecto considerado fue la incidencia de la *tipología de autonomía adolescente* en la discrepancia entre padres e hijos *en función de la edad*.

Se observó que los adolescentes *conductuales* discreparon más que los *dependientes* y *emocionales* en la adolescencia temprana y media sobre su autonomía conductual.

Y que los *independientes* discreparon más que los *dependientes* en satisfacción familiar en la adolescencia temprana y en cohesión en la adolescencia media. En la adolescencia tardía no se observaron diferencias en la discrepancia en función de su estilo de autonomía.

Los adolescentes categorizados como *conductuales* discreparon más de sus padres sobre su autonomía conductual en la adolescencia temprana y media, mientras que los *independientes* discreparon en mayor medida respecto a la percepción parental de satisfacción y cohesión familiar, también en la adolescencia temprana y media.

Por tanto, la discrepancia en autonomía conductual en las dos primeras etapas de la adolescencia se asoció a un mejor perfil sociopersonal en los hijos; en cambio, en esa misma época, la discrepancia en cohesión y satisfacción familiar personal estuvo asociada a un perfil sociopersonal menos positivo.

El hecho de que en la adolescencia tardía no fue significativa la diferencia en *discrepancia*, entre los adolescentes con distinto estilo de autonomía, indicó que el desacuerdo incide en la vivencia (positiva o negativa, suave o abrupta) de las dos *primeras etapas* de la adolescencia, al contribuir a configurar el significado y estilo de la autonomía de los hijos, y determinar en cierto modo la fisonomía de esas dos primeras fases de la adolescencia.

Parece que en la adolescencia tardía los hijos han aprendido a gestionar la discrepancia con sus padres, y ésta ya no incide en su tipo de autonomía. A partir de los 16-17 años se habrían acercado los puntos de vista, en torno a la nueva fase del ciclo vital familiar, abandonando el periodo en el que había mayores niveles de discrepancia (Polaino y Martínez, 1998).

Steiberg y Silk (2002), unen el inicio de la adolescencia al conflicto entre padres e hijos. Smetana (1988), lo atribuye a la percepción filial de que los padres se están “entrometiendo” en sus cosas. Zani (1993), subraya que en la adolescencia media se consigue la adaptación entre padres e hijos, mientras que Kerr y Stattin (2000), habla de supervisión parental unida a buen ajuste, cuando los hijos sienten que empiezan a controlar, es decir, cuando perciben que sus padres les dejan decidir: El ajuste se puede atribuir por tanto a la mutua adaptación.

## EFFECTO DE LA TIPOLOGÍA DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR EN LA DISCREPANCIA ENTRE PADRES E HIJOS

Desde el ángulo opuesto, el efecto de la tipología de *funcionamiento familiar* sobre la discrepancia entre padres hijos, mostró que los adolescentes discrepaban más en familias *obstructoras* que en las *potenciadoras*, en *cohesión*, *adaptabilidad*, *satisfacción familiar* y *autonomía conductual*. Resultó evidente por tanto, que una característica de las familias más obstructoras, fue la de presentar las mayores divergencias entre padres-hijos en su percepción, en la línea de los resultados presentados por Fuentes (2003), según la cual los padres que muestran afecto y comunicación tienen menos conflictos con sus hijos adolescentes.

*Este dato, parece apoyar indirectamente la tesis de que un grado de discrepancia entre padres y adolescentes, es necesario para el desarrollo de la autonomía de los hijos, mientras que un nivel excesivo se asocia a una percepción negativa de los hijos sobre el funcionamiento de su familia.*

*Se puede atribuir a la discrepancia entre padres e hijos adolescentes, sobre los distintos ámbitos de autonomía conductual de éstos, un papel dinamizador del desarrollo, ya que su “presencia” se asocia al perfil adolescente más positivo.*

### DISCREPANCIA INTER-FAMILIAR

Desde la perspectiva *inter-familiar*, es decir, haciendo un análisis de las características de padres y adolescentes considerando diferentes posiciones o roles en el sistema familiar, cabe recordar las siguientes notas:

Los adolescentes percibieron a su familia menos *cohesionada* que sus padres y que sus madres. Los hijos también percibieron a su familia menos adaptable que sus padres y que sus madres (Fuentes, 2001; García Peralbo, 1998; Olson, 1991).

Estos datos se interpretan fácilmente desde el rol que cada grupo de sujetos desempeña en su familia, que diversifica la implicación en el proyecto familiar, confiriendo a los padres mayor esfuerzo y deseos de que “las cosas marchen”, mientras que los hijos se permiten adoptar una posición más crítica o externa, exigiendo o deseando que las cosas “estén bien”, pero que de alguna manera, “se las den ya hechas” (Palacios, 2003).

Fue sugerente la *tendencia femenina* a percibir mayor *cohesión* (las madres más que los padres) y las hijas más que los hijos. Es posible que refleje un aspecto de la feminidad que *necesita, crea y percibe* la cohesión en las relaciones y en su familia. Y que en la identidad femenina este rasgo se desarrolle antes y tenga mayor preponderancia (Gilligan, 1982).

Entre padre y madre la diferencia en *adaptabilidad* no fue significativa, aunque las madres también percibieron su familia más cohesionada que los padres.

La discrepancia en *satisfacción familiar* únicamente fue significativa entre los progenitores: los padres estaban más satisfechos que las madres con el funcionamiento de su familia.

Una posible interpretación es que con frecuencia las madres tienen dos trabajos profesionales: en su casa y fuera de ella, mientras que los padres en numerosas ocasiones no asumen la gestión de las cuestiones domésticas y educativas con el mismo protagonismo (Elzo, 1998).

Los adolescentes consideraban que tenían mayor *autonomía conductual* de lo que apreciaban los padres y las madres, tal como indican diversas investigaciones (Collins, 1997; Dekovic, 1997; Feldman, 1990; García Peralbo, 2001) que reflejan asimismo el “fenómeno del retardo” (Rappoport, 1986).

Se observó que la percepción de las madres sobre los hijos “*es materna*”, es decir, consideraron que sus hijos eran más pequeños de lo que juzgaron sus padres, y de lo que los adolescentes estimaron.

## DISCREPANCIA INTRAFAMILIAR

En este particular, los resultados no son coincidentes: Zani (1993), encuentra que el conflicto disminuye en la familia en la adolescencia media, como resultado de la adaptación parental al nuevo rol familiar de los hijos. Smetana (1991), descubre conflictos más frecuentes al inicio de la adolescencia, porque los hijos consideran que sus padres se *entrometen* en su vida privada. Y García Peralbo (2001), no halla diferencias a lo largo de esta etapa.

Al igual que García Peralbo (2001), en el presente estudio se produjo un cambio evolutivo en la percepción de las relaciones familiares: Se verificó que en la adolescencia intermedia los hijos percibían a su familia *menos cohesionada* que en la adolescencia temprana. Es decir, la mayor discrepancia con los padres probablemente respondió a un cambio en los hijos en el modo de entender su familia, las relaciones y ellos mismos; o lo que es lo mismo, reveló el inicio de la definición de su identidad personal (Zacarés, 2000).

En este aspecto, la adolescencia media se convierte en un punto de inflexión, un momento de especial relieve para la monitorización paterna de la autonomía de los hijos, constituyendo un reclamo para el ejercicio de la flexibilidad y el sentido común. También supone, la revalidación de la necesidad de cierto grado de autonomía emocional por parte de los hijos adolescentes.

La mayor discrepancia se produjo sin embargo en *función del sexo*: los hijos discreparon de sus padres más que las hijas en *cohesión, adaptabilidad y satisfacción familiar*. En todos los casos las hijas percibieron a su familia más positivamente que los hijos.

Únicamente en la adolescencia temprana, las *hijas* mostraron mayor discrepancia que los hijos en *satisfacción familiar*, percibiendo a su familia de modo más negativo que los hijos. Podría deberse al hecho de que la cercanía percibida disminuye con la maduración puberal (Collins, 1992), reflejando que en las chicas, la pubertad se suele adelantar un promedio de dos años respecto a los chicos, y con ella el resto de variables del desarrollo madurativo (Castillo, 1999).

A lo largo de la adolescencia, no varió el grado de discrepancia sobre la *autonomía conductual* adolescente entre padres e hijos de una misma familia, viéndose los adolescentes más autónomos de lo que sus padres perciben (Noller, 1994).

Esta tendencia general, en algunos casos se invirtió, observando los padres más autónomos a los hijos de lo que estos se percibían a sí mismos.

Las hijas, también en este ámbito, discreparon de sus padres menos que los hijos; es decir, se acercaron más a la percepción de los progenitores, y por tanto tendieron a considerar a su familia más *cohesionada* y *adaptable* que los hijos.

## **CONTENIDO DE LA DISCREPANCIA EN AUTONOMÍA CONDUCTUAL**

El contenido de la *discrepancia en autonomía conductual*, se estimó mediante la comparación cualitativa de la opinión de padres e hijos sobre el momento adecuado para traspasar la autoridad en las diversas áreas. Se añadió el código indicativo de la naturaleza de la conducta para facilitar la interpretación, tal como muestra la tabla 9.1.

Se apreció que padres e hijos coincidían en las conductas en las que los adolescentes son menos autónomos (■Hora de vuelta) y en las que tenían más independencia (■Aspecto-Ropa, ●Aficiones-Deportes). Éstas últimas coinciden con las señaladas por Zani (1996).

Es interesante observar que padre y madre *coincidían* entre ellos, y en cierta medida también con los hijos, en la secuenciación temporal de las conductas, tal como señalan Dekovic (1997), Feldman (1990) y García Peralbo (2001).

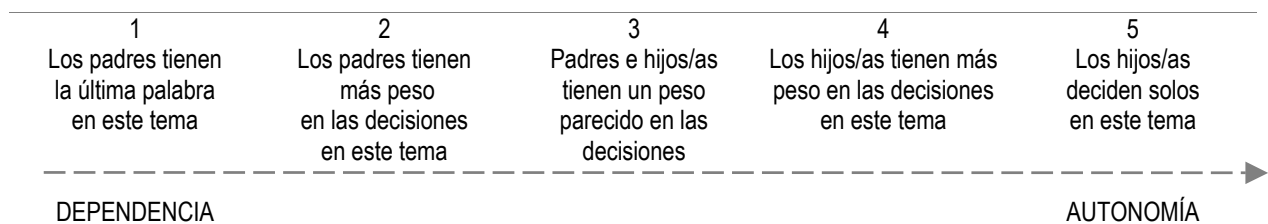
Se puede diferenciar *bloques temáticos* (señalados con una línea en la tabla) indicando una posible base conceptual para su ordenación (Feldman, 1990; García Peralbo 2001; Smetana, 1991).

En lo que *no coincidieron* es en el ritmo de progresión hasta llegar a esas conductas, ni en el momento inicial y final del proceso.

Tabla 9. 1 Jerarquía de la discrepancia entre padres e hijos sobre los ámbitos de autonomía conductual adolescente

Autoridad	HIJOS		JERARQUÍA			PADRES				Autoridad
	Media	Código Conducta	Hijos	Madre	Padre	Madres	Media	Padres	Media	
Deciden los padres	2,26	■ Hora vuelta	21	21	21	Hora vuelta	2,19	Hora vuelta	2,25	Deciden los padres
	2,46	■ Tareas casa	20	19	19	Tareas casa	2,55	Tareas casa	2,43	
	2,71	■ Maneras	19	18	18	Alcohol	2,63	Alcohol	2,62	
	2,85	■ Visitas	18	15	14	Maneras	2,77	Maneras	2,70	
	2,86	■ Lenguaje	17	17	16	Lenguaje	2,80	Fumar	2,75	
A veces deciden los padres y a veces deciden los hijos	3,11	■ Hora dormir	16	14	15	Fumar	2,92	Lenguaje	2,77	A veces deciden los padres y a veces deciden los hijos
	3,11	▲ Alcohol	15	20	20	Visitas	2,99	Hora dormir	2,92	
	3,40	▲ Fumar	14	16	17	Hora dormir	3,00	Visitas	2,97	
	3,61	▲ Sexualidad	13	10	10	Privacidad	3,19	Privacidad	3,14	
	3,70	● Deberes	12	9	9	Dulces	3,23	Dulces	3,24	
	3,81	▲ Iglesia	11	5	5	Amigos	3,39	Amigos	3,32	
	3,82	● Dinero	10	6	6	Sexualidad	3,43	Sexualidad	3,37	
	3,85	● Dulces	9	12	12	Deberes	3,53	Deberes	3,48	
	3,98	● Privacidad	8	13	13	Salir	3,67	Cuidado C	3,67	
Deciden los hijos	4,05	▲ Salir	7	8	7	Cuidado C	3,81	Salir	3,72	Deciden Los hijos
	4,06	▲ Amigos	6	11	11	Dinero	3,90	Dinero	3,79	
	4,25	● Cuidado C	5	7	8	Iglesia	3,94	Iglesia	3,89	
	4,32	■ Ropa	4	3	3	Aspecto	4,06	Aspecto	3,99	
	4,34	■ Aspecto	3	4	4	Ropa	4,12	Ropa	4,05	
	4,44	● Aficiones	2	2	2	Aficiones	4,21	Aficiones	4,26	
	4,44	● Deportes	1	1	1	Deportes	4,34	Deportes	4,31	

Código de ámbitos: ● = Personal; ■ = Convencional; ▲ = Moral.



Se reproduce el rango de respuestas del cuestionario y su significado, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados.

Se pueden diferenciar dos prototipos de discrepancias (Jakson, 1996):

En el límite de la agrupación, *Hora de dormir* (■), *alcohol y fumar* (▲), son conductas que los *padres* entienden que dependen básicamente de *su decisión*, mientras que los *hijos* estiman que debe *negociarse*. En el uso del tabaco y alcohol se puede percibir la carga mediática cultural respaldada por fuertes intereses económicos. También la hora de dormir, con frecuencia los hijos la retardan por *las pantallas* (ordenador o televisión).

La pauta inversa, la presentan *amigos y salir* (▲), *cuidado corporal* (●) y *ropa*(■). Son conductas que los *adolescentes* estiman que ya dependen en mayor medida de *su decisión*, mientras que los *padres* piensan que deben *negociarse*. Las dos primeras conductas se han incluido en la categoría moral, porque indican con quién van los adolescentes y a qué lugares, es decir qué hacen.

Smetana (1991) llama a las dos situaciones anteriores *desacuerdo sobre la naturaleza de los argumentos*: padres e hijos tienen diferente concepto sobre los temas que pertenecen al ámbito personal, convencional o moral.

Este hecho puede considerarse el *núcleo del conflicto* paterno filial en la adolescencia, y parte de su significado *evolutivo*. Refleja las distintas formas en que padres e hijos definen y comprenden las normas y eventos familiares, y reclaman un despliegue de recursos (adaptabilidad, cohesión, estilo de comunicación) para que la autonomía resultante adquiera un carácter positivo.

Se puede considerar que, el *estilo de afrontamiento de la discrepancia* paterno-filial, puede convertir al conflicto bien en un *factor potenciador*, bien en un *factor de riesgo* para el adolescente, contribuyendo a configurar el *significado* de su *autonomía*.

La adquisición progresiva de autogobierno (Collins, 1997; Feldman, 1990) es necesaria para el ejercicio de la libertad responsable. La identidad de los hijos se efectuará de una manera u otra dependiendo de esto, por lo que conviene fomentar una transferencia gradual – *negociada*- de la regulación de la conducta a los hijos.

Algunos autores plantean, que las discusiones de los hijos adolescentes con sus padres suelen versar sobre *temas menores* o cotidianos, no llegando a discrepar en asuntos de gran trascendencia (Collins, 1997; Grotevant, 1998; García Peralbo 2001).



En contraste, se observó en nuestros datos que en temas como *sexualidad, fumar, salir, alcohol y amigos*, la discrepancia entre padres e hijos alcanzó valores altamente significativos, por lo que se les puede considerar temas críticos en la regulación de la autonomía, junto a los que se acaba de resaltar de la tabla 9.1. (Jackson, 1997).

Se puede interpretar que, quizá los temas de conversación habituales en las familias no son de gran trascendencia, y por este motivo no se manifiesta la discrepancia más que en *temas menores*. Pero que, si se abordaran tales asuntos, se manifestaría esa discrepancia que existe entre padres e hijos en temas importantes, que se mantiene “de modo latente” por la falta de diálogo más profundo.

Aunque también es verdad, que a veces se entiende que *los temas menores* son los referidos a cuestiones cotidianas frente a temas asociados a diferentes valores o *visiones del mundo* (Collins, 1997; García Peralbo, 2001; Grotevant, 1998).

## INCIDENCIA DEL NIVEL DE ESTUDIOS MATERNOS EN LA DISCREPANCIA

Un aspecto que al que se le ha otorgado importancia como factor modulador de la discrepancia, es el nivel de estudios de los padres. García Peralbo (2001) encuentra que los padres con más nivel académico son capaces de hacerse cargo de las necesidades evolutivas de sus hijos percibiendo más conductas autónomas en ellos, al igual que Moreno (1996) y Palacios (2003).

En el estudio actual se esperaba encontrar que el nivel de estudios de las madres, se asociaría a un menor grado de discrepancia entre padres e hijos.

El ANOVA del *nivel de estudios* alcanzado por las madres, sobre la discrepancia entre padres e hijos, mostró que los hijos de madres universitarias, *discreparon más* de su familia en *adaptabilidad, cohesión, satisfacción familiar y autonomía conductual*, que los hijos de madres que no alcanzaban estudios superiores.

*La hipótesis por tanto queda confirmada, pero en el sentido contrario al que se esperaba.*

Pudiera ser que, el conocimiento más profundo que tienen estas familias sobre los factores de riesgo adolescente implique una adaptación menor a sus demandas (mayor discrepancia en autonomía conductual). Esta mayor conciencia de su rol de padres acentuaría el contraste con la percepción de los hijos, incrementando la discrepancia en cohesión, adaptabilidad y satisfacción familiar García Peralbo (2001).

Resumiendo, el hecho de que las consecuencias de *la discrepancia* entre padres e hijos se halla producido en la dirección esperada, es decir dinamizando el desarrollo psicosocial de los adolescentes, apunta a que se trata de un aspecto normativo –evolutivo- del mismo.

## 9.4 PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados sobre el *proceso de la autonomía adolescente*, sugieren una posterior indagación sobre *su función* en la definición personal, en el marco de la trayectoria evolutiva. También el análisis de su *peculiaridad sexual*, en la persona masculina y femenina, se presenta como una cuestión abierta, a modo de *límite de la androgínia*.

→ En la faceta *emocional* cabe plantearse una posterior definición, una reelaboración conceptual, al menos en el momento presente y en nuestro contexto próximo. Una posible línea de investigación sería la consideración de la autonomía emocional como sinónimo de autodeterminación, únicamente con una moderada desvinculación de los padres en el sentido que lo utiliza Ausubel (1954).

Se trataría de sustituir los ítems de la escala referentes a la “*no dependencia*” de los padres, por otros que reflejen la “*motivación intrínseca*” de los hijos adolescentes (junto a las cuestiones referidas a la “*individuación*” y “*desidealización de los padres*”).

Este concepto lo recoge Covey (2000), desde la investigación aplicada, al hablar de *proactividad* (carácter emergente), que no implica ruptura con los padres, sino construcción de la autonomía responsable y de la iniciativa personal. Así, se podría determinar que un adolescente es autónomo, cuando se vuelve cada vez más seguro de sí mismo y asume una responsabilidad creciente sobre su conducta, es decir, autorregula su comportamiento (Kimmel y Weiner, 1998).

→ Al inicio de la adolescencia sería positivo explorar el *estilo de apego* tanto a los padres como a los iguales, como recurso personal, de cara a la correcta elaboración de la *interdependencia* (en el sentido de autonomía equilibrada). Devendría así, en un factor favorecedor de *estilos de vida adolescente saludables*.

El explorar el estilo de apego al final de la adolescencia, no tendría un carácter preventivo, ya que en caso de encontrar un estilo *inseguro*, la naturaleza de la autonomía estaría ya definida. Se trataría entonces de resolver *problemas latentes*, ya que la cuestión de elaborar el propio estilo de autonomía habrá pasado a un segundo término, independientemente de su resolución.

→ Con relación a la *autonomía conductual*, resaltaría con Steinberg (2002), la conveniencia de desarrollar *estilos de comunicación familiares óptimos*. Gran parte de la tarea de los cursos de orientación familiar o escuelas de padres, deberían dirigirse a mejorar este ámbito. La demanda de mayor autonomía por parte de los hijos adolescentes, sería la ocasión propicia para ejercitarlo.

→Una cuestión pendiente es “desmitificar” el conflicto en esta etapa, convirtiéndose en una oportunidad. El conflicto padres/adolescentes puede llegar a constituir un rito de transición, un hito que señala el abandono de la infancia. En este sentido se podría entender la afirmación de Erikson (2000), o Blos (1962), de “un tipo de comportamientos que en los adultos serían signos de alteración en los adolescentes se pueden considerar normales”.

Una línea de optimización de las relaciones padres-hijos en la adolescencia, sería trabajar conjuntamente los conflictos que surgen en las áreas en las que se ha demostrado existe mayor discrepancia (como p.ej. hora de dormir, alcohol, fumar, salir, amigos).

→El perfil “*conductual*” (baja autonomía emocional / alta autonomía conductual), se podría aplicar a otras investigaciones, vinculándolo a estilos de apego y problemas de conducta, y estudiando las relaciones con el rendimiento académico, consumo de alcohol y drogas.

En la línea de la optimización evolutiva adolescente se puede considerar este perfil, ya que parece por los datos obtenidos, que en una autonomía conductual adaptativa subyace una base (menor) de autonomía emocional, al igual que en el estatus de identidad óptimo se combinan el compromiso y la exploración.

→Con relación al *funcionamiento familiar*, conviene explorar el grado de *cohesión* familiar, ya que de este factor parece depender en gran medida, la vivencia adolescente. El fomento de esta característica familiar resultaría un eficaz factor de protección de conductas adolescentes inadaptadas.

→El carácter general de satisfacción de los miembros de la familia, es una llamada a reforzar las políticas de protección de esta institución primaria o natural. Algunos temas que se abordan desde ámbitos sociales, como la educación sexual, la prevención del consumo de sustancias adictivas y conductas de riesgo, encontrarían en el escenario familiar un clima de mayor acogida y por tanto de mejor interiorización por parte de los adolescentes.

→Desde el punto de vista metodológico, el seguimiento longitudinal de la muestra, permitiría ver con mayor perspectiva las consecuencias de la discrepancia entre padres e hijos con relación al desarrollo psicosocial y la autonomía positiva de los adolescentes. También posibilitaría el estudio de las diferentes trayectorias de *progresión*, *estancamiento* o *regresión* en el estatus de identidad de los hijos, en función del grado de apoyo del contexto familiar.

## 9.5 CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones generales manteniendo el orden planteado en las hipótesis:

### 1. Conclusiones referidas a la trayectoria y significado de la autonomía:

1.1 Los adolescentes progresan en autonomía emocional y conductual a lo largo de la adolescencia. La faceta emocional presenta un crecimiento más acusado en la adolescencia temprana, mientras que la faceta conductual muestra un incremento progresivo a lo largo de las tres fases.

Por tanto se verifica que las esferas emocional y conductual son dos facetas diferenciables, aunque hacen referencia al mismo conjunto de procesos psicológicos autorregulatorios.

Si bien el grado de autonomía emocional y conductual es semejante en chicas y chicos, se aprecian diferencias *en función del sexo* en el proceso interno de desarrollo de la autonomía y en *su significado*:

- En las chicas ambas facetas de la autonomía se desarrollan conjuntamente en la adolescencia media, y con menor fuerza en la tardía; en los chicos se mantiene el desarrollo simultáneo de ambas facetas largo de toda la adolescencia, aunque va disminuyendo progresivamente la magnitud de esa asociación a medida que avanza la adolescencia.
- Para las hijas, el estar desvinculadas emocionalmente de los padres adopta un significado negativo a lo largo de toda la adolescencia, que se traduce en la disminución de su autoestima, mientras que en los hijos esa asociación negativa sólo se produce durante la adolescencia temprana. Tanto los chicos como las chicas con mayor autonomía emocional, tienden a situarse en un estatus de difusión de identidad, hecho que subraya el significado negativo de una elevada autonomía emocional, especialmente en las primeras etapas de la adolescencia.
- Aunque en las primeras etapas de la adolescencia, la *autonomía conductual* bloquea el desarrollo de la exploración y compromiso global, en la adolescencia tardía los chicos más autónomos conductualmente son los que más se comprometen en el ámbito relacional e ideológico.

La mayor autonomía emocional en las primeras etapas de la adolescencia parece ser sinónimo de alguna forma de “apego inseguro”, mientras que muestra un significado más adaptativo durante la adolescencia intermedia.

1.2 Los adolescentes *dependientes* (baja autonomía emocional y conductual) presentan a un mejor perfil sociopersonal en la adolescencia temprana, mientras que el estilo *conductual* (alta autonomía conductual y baja autonomía emocional) se muestra más idóneo en la adolescencia intermedia. Este perfil evolutivo más óptimo se manifiesta en un mayor grado de autoestima y compromiso en las tres áreas de identidad: relacional ocupacional e ideológica. En la adolescencia tardía no se producen diferencias significativas, en el desarrollo sociopersonal, en función de la tipología de autonomía.

## 2 Conclusiones referidas a la tipología de funcionamiento familiar:

La *tipología familiar potenciadora* derivada del modelo EFA, se presenta como el mejor contexto para el desarrollo psicosocial de los hijos adolescentes, en la medida en que se precisan mayores niveles de adaptabilidad y cohesión a lo largo de la adolescencia, si se quiere favorecer el desarrollo de los hijos.

## 3 Conclusiones referidas a la influencia recíproca entre funcionamiento familiar y desarrollo psicosocial adolescente:

3.1 En referencia a la tercera hipótesis, se verifica una sinergia dimensional en el sistema familiar en las esferas afectiva y conductual: Los hijos adolescentes de familias poco *cohesionadas* son más autónomos *emocionalmente* y perciben poca apertura en la comunicación con sus padres, mientras que los hijos de familias adaptables, son más autónomos conductualmente.

Dicho de otra manera, la cohesión es la dimensión familiar crítica para el desarrollo de la autonomía emocional, mientras que la adaptabilidad lo es para la progresión en autonomía conductual.

3.2 El estilo de *comunicación más óptimo* entre padres e hijos se asocian a un perfil sociopersonal adolescente más adaptativo, modificando el significado de su autonomía emocional.

3.3 Se vincula cierto grado de *discrepancia* entre padres e hijos al desarrollo de la autonomía adolescente:

- También en la discrepancia familiar se verifica la sinergia dimensional, ya que la esfera emocional de la autonomía se asocia en mayor medida con la discrepancia en cohesión familiar, mientras que la esfera conductual de la autonomía se asocia con mayor fuerza a la discrepancia sobre la autonomía conductual adolescente.
- El efecto de la discrepancia entre padres e hijos sobre *el significado* de la autonomía de éstos, deriva *del ámbito* en el que se produce dicha discrepancia y del momento evolutivo en el que se verifica. Así se observa que la *discrepancia en autonomía conductual* en las *dos primeras etapas* de la adolescencia, se asocian a un mejor perfil sociopersonal de los hijos, mientras que la *discrepancia en cohesión y satisfacción familiar* se vincula a un perfil sociopersonal menos adaptativo. En la adolescencia tardía no se producen diferencias significativas en el influjo de la *discrepancia* sobre el desarrollo psicosocial adolescente.
- Los mayores niveles de discrepancia entre padres y adolescentes se asocian a una percepción negativa de los hijos sobre el funcionamiento de su familia.
- El nivel de estudios de las madres se asocia a un mayor grado de discrepancia entre padres e hijos, en contra de la tendencia esperada.
- El proceso de desarrollo de la autonomía es más intenso durante las dos primeras etapas de la adolescencia, lo que convierte en un momento crítico a ese periodo de 12-15 años; se demuestra necesario entonces, optimizar el funcionamiento familiar, y especialmente el estilo de comunicación con el que se abordan los conflictos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A., Dornbusch, A., Goldstein, N., Knobel, M., Rosenthal, G. y Salas, E. (1995). Adolescencia y psicopatía. Duelo por el cuerpo, la identidad y los padres infantiles. En A. Aberastury y M. Knobel, *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico* (pp.110-126). Buenos Aires: Paidós.
- Ackerman N. W.(1938). The unity of the family. *Archives of Pediatrics*, 55, 51-62.
- Adams, G.R., Montemayor, R. y Gullotta, T.P. (1996). Psychosocial development during adolescence: the legacy of John Hill. En G.R. Adams, R. Montemayor y T.P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp.1-11). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Ainsworth, M. D. (1989) "Attachmets across the life-span", *American Psychologist*, 44, pp. 709-16.
- Alberdi, I. (1995). *Estilos familiares en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Albrecht, G.L. y Gift, H.C. (1975). Adult socialization: ambiguity and adult life crises. En N.Datan y L.H. Ginsberg (Eds.), *Life-span Developmental Psychology: Normative life crises* (pp.237-252). Nueva York: Academic Press.
- Allerbeck, K. y Rosenmayr, L.(1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Allport, G.W. (1973). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder. (Orig. 1961).
- Alonso, C. y Gándara, V. (1994). Influencia de los factores familiares en el consumo de tabaco y alcohol. *XXI Jornadas nacionales de socidrogalcohol*. Bilbao: Socidrogalcohol. pp. 613-627
- Amato, P.R.(1994). The implications of research findings on childres in stepfamilies. En A.Booth y J. Dunn (eds), *Stepfamilies. Who benefits?* (pp. 81-87). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Archer, SL. (1994). *Intervention for adolescent identity develop-ment*. Sage: London.
- Ariès, P. (1960). *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*. París: Plon.
- Arnett, J.J. y Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: when does adolescence end?. *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (5), 517-537.
- Arto, A. ( 1993). *Psicología Evolutiva, una propuesta educativa*. CCS, Madrid.
- Ausubel, D.P. (1954). *Theory and problems of adolescent development*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Avia, M.D. (1995). La estabilidad de la personalidad y las implicaciones de los cambios terapéuticos de conducta. En M.D. Avia y M.L. Sánchez-Bernardos (Eds.), *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales* (pp.361-379). Madrid: Pirámide.
- Bachman, J.G. (1987) *Monitoring of future: questionnaire responses from the nation's high scholls seniors*. Michigan: An Arbor.
- Baldwin, A.L. (1911) en *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rand Company, 1969.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23 (5), 611-626.
- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. *American Psychologist*, 52 (4), 366-380.
- Baltes, P.B. y Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. En P.B. Baltes y M.M. Baltes (Eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences* (pp.1-34). Nueva York: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B. y Graf, P. (1996). Psychological aspects of aging: facts and frontiers. En D. Magnusson (Ed.), *The life-span development of individuals: Behavioural neurobiological and psychosocial perspectives* (pp.427-460). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B., Lindenberger, U. y Staudinger, U.M. (1998). Life-Span Theory in Developmental Psychology. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.1029-1143). Nueva York: Wiley and Sons.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. y Linderberger, U. (1999). Lifespan Psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50 , 471-507.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. NJ: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. y Walters, R. (1959). *Adolescent agression*. Nueva York: Ronald.



- Barber, B. K. (1987) Marital quality, parental behaviors and adolescents self-esteem. *Family Perspective*, 21, 4, 244-368.
- Baumrind, Diana. (1991) Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Petersen (Eds). *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland
- Beavers W. R. (1995) *Successful marriage*. Nueva York. Plume.
- Beck, A. (1995). *Terapia Cognitiva*. Paidós
- Behar, J. y Forns, M. (1987). Responsabilidad y autonomía en el adolescente. (1987) *Bordón*, revista de orientación pedagógica, 39, 93-109.
- Bell R. y Harper L. (1977). *Child effects on adults*. Lawrence Erlbaum. NJ: Hillsdale
- Bermejo, V. y Lago, M.O. (1994). Conceptualización del desarrollo. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp.33-47). Madrid: Síntesis.
- Bertalanffy L. von (1968). *General Systems Theory*. George Braziller. New York.
- Berzonsky, M.D. (1983). Adolescent Research. A Life-Span Developmental Perspective. *Human Development*, 26, 213-221.
- Beyers, W. y Goosens, L (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating effects. *Journal of adolescence*, 22, 753-769.
- Blok, S. (1991). Systemic family therapy in adult psychiatry. *British Journal of Psychiatry*, 159, 357-364.
- Bloom, B. B. (1985). A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family Process*, 24, 225-240.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*. Nueva York: Free Press.
- Bonini, M.C. y Zani, B. (1991). *Dire e non dire. Modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*. Milán: Guiffrè.
- Bosma, H. y Jackson, S. E. (1996). Who was the final say? Decisions on adolescent behaviour within the family. *Journal of adolescence*, 19, 277-291.
- Bosma, H.A. y Jackson, S. (Eds.) (1990). *Coping and self-concept in adolescence*. Berlín: Springer-Verlag.
- Bowen M. (1960). The family as the unit of study and treatment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31, 40-60.
- Bowlby J. (1969) *Attachment and loss*, vols. 1-3. Londres. Hogart Press.
- Brandtstädter, J. (1984). Personal and social control over development: some implications of an action perspective in life-span psychology. En P.B. Baltes y O.G. Brim (Eds.), *Life-span development and behaviour* (Vol.6, pp.2-28). Nueva York: Academic Press.
- Brandtstädter, J. (1998). Action perspectives on human development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.807-863). Nueva York: Wiley and Sons.
- Branje, S. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of adolescence*, 22, 819-833.
- Brim, O.G. Jr. y Kagan, J. (1980). Constancy and change. A view of the issues. En O.G. Brim, Jr. y J. Kagan (Eds.), *Constancy and change in human development* (pp.1-25). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1979).
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.993-1027). Nueva York: Wiley and Sons.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E.O. (1990). The role of pubertal processes in the early adolescent transition. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.16-53). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Brown, B.B. y Huang, B.H. (1995). Examining parenting practices in different peer contexts: implications for adolescent trajectories. En L.J. Crockett y A.C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence. Individual development in relation to social contexts* (pp.151-174). Mahwah, NJ: LEA.
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama. (Orig. 1995).
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado*. Madrid: Alianza. (Orig. 1990).

- Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. y Maelver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Buckley W. (1967) *Sociology and modern systems theory*. Englewood Cliffs. Prentice Hall. New Jersey.
- Buelga, S. (1993). *Familias disfuncionales: Hacia una integración social*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Bueno, B. y Vega, J.L. (1994). Diseños evolutivos. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp.63-80). Madrid: Síntesis.
- Bühler, Ch. (1927). *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Viena: Fisher.
- Cairns R. B. (1979). *The analysis of social interaction*. Lawrence Erl-Baum. NJ: Hillsdale
- Cairns, R.B. (1994). The Making of a Developmental Science: The Contributions and Intellectual Heritage of James Mark Baldwin. En R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser y C. Zahn-Waxler (Eds.), *A Century of Developmental Psychology* (pp.127-143). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cairns, R.B. (1998). The Making of Developmental Psychology. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.25-104). Nueva York: Wiley and Sons.
- Carretero, M. (1985). Teorías de la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Psicología Evolutiva, Vol 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp.13-35). Madrid: Alianza.
- Carter, E.A. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle*. Boston, Allyn and bacon.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 75, 295-316.
- Caspi, A. y Elder, G.H. Jr. (1988). Childhood precursors of the life course: early personality and life disorganization. En E.M. Hetherington, R.M. Lerner y M. Perlmutter (Eds.), *Child development in life-span perspective* (pp.115-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caspi, A. y Moffitt, T.E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-168.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Pirámide.
- Ceballos, E.M. y Rodrigo, M.J. (1992). *A situational questionnaire of child-rearing practices and goals*. Poster presentado al V European Conference on developmental Psychology. Sevilla. España.
- Chen, Z. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of adolescents Research*, 13, 293-319.
- Chisholm, L. y Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe. Pluralized transitions patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18, 129-158.
- Cicchetti, D. y Toth, S.L.(1996). Preface. En D.Cicchetti y S.L.Toth (Eds.), *Adolescence: opportunities and challenges* (pp.ix-xvii). Rochester: University of Rochester Press.
- Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1998). The development of the person: an experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.635-683). Nueva York: Wiley and Sons.
- Cicognani, E., Xerri, M.L., Zani, B. (1996) L, acquisizione dell'autonomia decisionale in adolescenza, Università di Bologna. *Revista Scienze dell'Interazione*. Vol. 3 – N 1 (67-87) 1996
- Clausen, J.A. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 96, 805-842.
- Clemente, A. (1996). *Psicología del Desarrollo adulto*. Madrid: Narcea.
- Clemente-Estevan, R.A. y Hernández, C. (Eds.) (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Archidona: Aljibe.
- Coleman, J.C. (1989). The focal theory of adolescence: a psychological perspective. En En K. Hurrelmann y U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives* (pp.43-56). Berlin: Walter de Gruyter.
- Coleman, J.C. (1993). Adolescence in a changing world. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.251-268). Hove, GB: LEA.
- Coleman, J.C. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata. (Orig. 1980).

- Coll, C. (1979). El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 60-73.
- Coll, C., Gómez, I., Martí, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Valls, E. (1997). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Collins, W. A.; Gleason, T. y Sesma, A. (1997) *Parenting and children's internalization of values*. New York. John Wiley & Sons.
- Collins, W.A. y Laursen, B. (1992) Conflict and relationships during adolescence. *In Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Cooper, J. y Mueck, R. (1992). Student involvement in Learning: Cooperative learning and college instruction. En A. Goodsell et al. (Ed.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. PA: NCTLA
- Cooper, J.D. (1983). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. *Journal of marriage and the family*, 45 (1), 153-159.
- Coser, L. (1956). *The functions of social conflict*. New York.
- Covey, S. R. (2000). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Ed. Paidós.
- Cowan, P.A. (1991). Individual and family transitions: a proposal for a new definition. En P.A. Cowan y E.M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: LEA.
- Crockett, L.J. (1995). Developmental paths in adolescence: commentary. En L.J. Crockett y A.C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence. Individual development in relation to social contexts* (pp.75-84). Mahwah, NJ: LEA.
- Crockett, L.J. (1997). Cultural, historical, and subcultural contexts of adolescence: implications for health and development. En J. Schulenberg, J.L. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp.23-53). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cromwel, R. E. y Olson, D. H. (1975). *Power in family*. Halstead. New York
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I.S. (1998). *Experiencia óptima. Estudios Psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: DDB (Orig. 1988).
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. Toutledge & Kegan Paul. London.
- Darling, N. (2000). *Monitoring, disclosure and trust: Mother's and adolescent's perspectives*. State College, PA: Pennsylvania University
- Davis, A. (1944). Socialization and the adolescent personality. *Forty-third yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol.43, parte 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Dekovic, M. Noom, M.J and Meeus, W. (1995). *Expectations Regarding Development During Adolescence: Parental and Adolescent Perceptions*.
- Dekovic, M. y Iedema, J. (1997). Unemployment and identity in adolescence: a social comparison perspective. *The Career Development Quarterly*, 45, 369-380.
- Del Barrio, C. (1995) Conflictos con los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y sociedad*, 30, 133-143
- Deval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid. Siglo XXI.
- Devereux, E. (1970). Socialization in cross-cultural perspective: Comparative study of England, Germany and the United States. In R.Hill (ED.) *Families in East and West*. Mouton Publishing. Paris.
- Dittmann-Kohli, F. (1986). Problem identification and definition as important aspects of adolescents' coping with normative life-tasks. En R.K. Silbereisen, K. Eyferth y G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp.19-37). Berlín: Springer-Verlag.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix-Barral (Orig. 1988).
- Dombusch, S.M. (1991). Projecting the future of research on adolescence. *Journal of research on adolescence*, 1, 7-17.67
- Dornbusch, Herron and Herting (1997). The influence of the family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning, *Journal of adolescent research*, vol12.nº1, 34-67
- Douvan, E. y Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. Nueva York: Wiley.

- Duvall, E. (1977). *Marriage and family development*. Philadelphia, J.B.: Lippincott
- Eccles, J y Fuligni, 2001. *Developmental Psychology*. Vol 37(1), 28-36.
- Eccles, J.S., Lord, S.E., Roeser, R.W., Barber, B.L. y Hernández, D.M. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school. En J. Schulenberg, J.L. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp.283-320). Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Elder, G.H. Jr. (1998). The life course and human development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.939-991). Nueva York: Wiley and Sons.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Development Review*, 5, 218-226.
- Elmen, J. y Offer, D. (1993). Normality, Turmoil and Adolescence. En P.H. Tolan y B. Cohler (Eds.), *Handbook of clinical research practice with adolescents* (pp.5-19). Nueva York: Wiley and Sons.
- Elzo, J. (1998). Evaluación de la realidad sociológica de adolescente en nuestro país. *Intervención psicológica en la adolescencia. Libro de Ponencias del VIII Congreso INFAD* (pp.9-26). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Engel, V. y Hurrelman, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter and Co
- Erikson, E.H. (1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé. (Orig. 1963).
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. B.A: Paidós. (Orig. 1968).
- Erikson, E.H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós. (Orig. 1982).
- Erikson, E.H. (1995). The human life cycle. En S. Schlein (Ed.), *E.H. Erikson: A way of looking at things* (pp.595-610). Nueva York: Norton (Reimpreso de International Encyclopedia of the Social Sciences, pp. 286-292. Nueva York: Crowell-Collier, 1968).
- Erikson, E. H. (2000) *Identidad, juventud y crisis*. Paidós
- Fasick, F.A. (1994). On the "invention" of adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14, 6-23.
- Feldman, S.S. y Elliot, G.R. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fend, H. (1990). Ego-strength development and pattern of social relationships. En H. Bosma y S. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp.87-109). Berlín: Springer-Verlag.
- Fernández, T.R. y Gil, P. (1990). El nacimiento de la Psicología Evolutiva. En J.A. García Madruga y P.Lacasa (Dir.), *Psicología Evolutiva* (Vol.1, pp.29-74). Madrid: UNED.
- Festinger, L.; Schachter, S. y Black, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. Harper. New York.
- Fiedler, F. y Neuwese, W. (1965). *Current studies in social psychology*. Tinehart and Winston. New York, Holt.
- Filipp, S.H. y Olbrich, E. (1986). Human Development Across the Life Span: Overview and Highlights of the Psychological Perspective. En A. Sorensen, F. Weinert y L. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (pp.343-375). Hillsdale, NJ: Lawrence-Erlbaum.
- Fincham F.D y Bradbury T.N. (1990). *Advances in Personal Relationship*. JAI press. CT: Greenwich.
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor. (Orig. 1985).
- Fogelman, K. (1976). *Britain's Sixteen-Year-Olds*. Londres: National Children's Bureau.
- Frankl, V (1997). *El hombre en busca del sentido último*. Piados.
- Frankl, V (2002). *El hombre en busca de sentido*. Herder
- Freud S. (1936). *The problem of anxiety*. Norton. New York.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 261-277.
- Freund, A.M. (1997). Individuating age salience: a psychological perspective on the salience of age in the life course. *Human Development*, 40, 287-292.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. Londres: Routledge.
- Fuentes M<sup>a</sup>J. Motrico E. y Bersabé R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, vol 17, nº 1 (junio) 1-13.
- Fuentes M<sup>a</sup>J. Motrico E. y Bersabé R. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflicto entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología* Vol 34 (3) Universidad Barcelona
- Fuhrman y Holmbeck (1995). "A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence" *Child Development*, 66, 3, 793-811.

- Galli, C. (1997). *Fattori personali e sociali nei processi di definizione dell'identità in adolescenza*. Tesis doctoral no publicada. Bologna: Università degli Studi di Bologna.
- García M<sup>a</sup>C., Casanova P. (1998). Coincidencia de las percepciones de padres e hijos respecto a los estilos parentales. Libro de Actas *VIII Congreso del INFAD*.
- García Hoz, V. (1970). El nacimiento de la intimidad. Rialp
- García Madruga, J.A. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Peralbo, M. (2001). La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 165-180
- Garrido, M. y Fernández-Santos, I. (1995) Adolescencia y familia, en *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar*. Espina A, Pumar, B y Garrido M. Ed. Promolibro 1995.
- Gecas, V. Y Seff, M. (1990). Families and adolescent: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and family*, 52, 941-958.
- George, L.K. (1993). Sociological perspectives on life transitions. *Annual Review of Sociology*, 19, 353-73.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goetzl (1973) *Canadian Psychiatric Association Journal*, 18, 219-222.
- Goñi, A. (2000) *Adolescencia y discusiones familiares*. Ed. EOS
- Goodnow, J., Hatano, G., Le Vine, R.A., Markus, H. y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: one mind, many mentalities. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.865-937). Nueva York: Wiley and Sons.
- Gossens, L. y Phinney, J.S. (1996). Identity, context and development. *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D. y Lickliter, R. (1998). The significance of Biology for Human Development: a Developmental Psychobiological Systems View. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.233-273). Nueva York: Wiley and Sons.
- Gottman J.M. (1979). *Marital interaction: Experimental investigations*. Academic Press. New York
- Graber, J.A. y Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768-776.
- Greene, A.L., Wheathley, S.M. y Aldava, J.F. (1992). Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research*, 7, 364-381.
- Grinder, R.E. (1976). *Adolescencia*. México: Limusa. (Orig. 1973).
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development. En E. Skoe y A.L. Von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence. Across national and life-span perspective* (pp.3-37). Londres: Routledge.
- Grusec, J. (1994). Social learning theory and Developmental Psychology: the legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura. En R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser y C. Zahn-Waxler (Eds.), *A Century of Developmental Psychology* (pp.473-497). Washington, DC: APA.
- Haley, J. (1973). *Uncommon Therapy: The psychiatric techniques of Afilton H. Erickson*. New York: Norton.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime and Religion*. Nueva York: Appleton.
- Hauser, S.T (1990). Stress, coping and adaptation. En S.S.Feldman y G.R. Elliot (Eds), *All the threshold: the developing adolescent*. London: Harvard University Press
- Havighurst, R. (1951). *Developmental tasks and education*. Londres: Longmans.
- Heckhausen, J. y Schulz, R. (1995). A life-course theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Hellamn, C.M. (1997). The relationship between psychological reactance and self-esteem. *Journal of social Psychology*, 137,1, 135-138.
- Herbst, P. G. (1953). Conceptual framework for studying the family. In O. A. Oeser & S. B. Hammond (Eds.). *Social structure and personality in a city*. MacMillan. New York.

- Hernández, P. (1996). El diseño de la instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción. Variables y procesos básicos* (pp.263-291). Madrid: Síntesis.
- Hill, J. P.(1993). Research on adolescents and their families: Past and Prospect. En: Irwin, C. E. (Ed.), *Adolescent Social Behavior and Health*, San Francisco. Jossey-Bass.
- Hill, R. L. (1964). *Families under stress: Adjustment to the crises of war separation and reunion*. Harper. New York
- Hofer, S.M. (1992). Major abilities and development in the adult period. En . En R.J.Sternberg y C.A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp.44-99). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hoffman, L.; Paris, S. y Hall, E. (1996): *Psicología del desarrollo hoy*. volumen 2. McGraw Hill.
- Hollingworth, L.S. (1928). *The Psychology of the Adolescent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Honess, T.M. y Charman, L. (1996). Who has the final say ? Decisions on adolescent behavior within the family. *Journal of Adolescence*, 19 , 277-291.
- Hultsch, D.F. y Plemons, J.K. (1979). Life-events and life-span development. En P.B. Baltes y O.G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol.2, pp.1-36). Nueva York: Academic Press.
- Hurrelman, K. y Hamilton, S.F. (Eds.) (1994). *Social problems and social contexts in adolescence*. N. York
- Jackson, S. (1993). Tempesta e stress nell' adolescenza: di chi la tempesta e di chi lo stress?. En S. Ansaloni y M. Borsari (Eds.), *Adolescenti in grupo. Costruzione dell'identità e trasmissione dei valori* (pp.19-42). Milán: FrancoAngeli.
- Jackson, S. y Bosma, H.A. (1992). Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond. *British Journal of Developmental Psychology*, 10 , 319-337.
- Jackson, S., Born, M. y Jacob, M-N. (1997). Reflections on risk and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 609-616.
- Jacob, T. (1987) *Family interaction and psychopathology*. Plenum. New York.
- Jaffe, M.L. (1998). *Adolescence*. Nueva York: Wiley.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12 , 374-390.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48 , 117-26.
- Jones, E. (1948). Some problems of adolescence. En E. Jones (Ed.), *Papers on psychoanalysis* Londres: Bailliere, Tindall and Cox. (Orig. 1922).
- Kandel, D. y Lesser, G. (1972). *Youth in Two Worlds*. Londres: Jossey-Bass.
- Kantor, D. y Lehr, W.(1975). *Inside the family*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Kaplan, L.J. (1991). *El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós. (Orig. 1984).
- Karpel, M. (1976). *Family Process*.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. Nueva York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Kerr and Olah Attila.(1999). Family relations in adolescence. *Journal of adolescence* 1999, 22, 713-717.
- Kerr,M y Stattin, H. (2000). *Developmental Psychology*. Vol 36 (3), 366-380.
- Kieren, D. y Tallman, I. (1971). *Adaptability: A mesure of spousal problem-solving*. Family Study Center, Technical Report N° 1, April. Minnesota, Minneapolis.
- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel. (Orig. 1995).
- Kirchler, E., Palmonari, A. y Pombeni, M.L. (1993). Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.145-167). Hove, GB: LEA.
- Klaczynski, P.A. (1990). Cultural-developmental tasks and adolescent development: theoretical and methodological considerations. *Adolescence*, 25 , 811-823.
- Kohlberg, L (1973) Continuities in childhood and adult moral development revisited. En P. Baltes (Ed.). *Life span developmental psychology: Personality and socialisation*. New York: Academic Press.

- Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. En L. Verhofstand-Denevè, Y Krienhorst y C. Braet (Eds.). *Conflict and development in adolescence*. Leiden University: DSWO Press. (pp. 1-12).
- Kreppner, K. y Lerner, R.M. (1989). *Family sistem and life-span development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kroh, O. (1932). *Psychologie der Oberstyle*. Langensalza: Hermann Beyer.
- Lacasa, P., Martín del Campo, B. y Méndez, L. (1994). Escenarios interactivos en la relación niño-adulto. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp.79-116). Madrid: Síntesis.
- Lafuente, M.J., Cantero, M.J. y Melero, R. (1999). Los estilos de apego adulto en población española. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Lamana, M.A y Riedman, A. (1991). *Marriages and families: Making choices and facing change*. Belmont, C.A.: Wadsworth.
- Lamborn, S.D. (1993). Emotional autonomy redux:: Revisiting Ryan and Lynch. *Child developmentt*, 64, 483-499)
- Larson, R, (2000). *American Psychologist*. Vol 55 (1) Jan 2000, 170-183.
- Lavee, Y.; McCubbin H. I. y Olson, D. H. (1987). *Journal of Marriage and the Family*.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1984).
- Lerner, R.M. y Spanier, G.B. (1980). *Adolescent development. A life-span perspective*. Nueva York: Mc.Graw Hill.
- Lerner, R.M. (1987). A life-span perspective for early adolescence. En R.M. Lerner y T.T. Foch (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence* (pp.9-34). Hillsdale, NJ: LEZ.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Lerner, R.M., Miller, J.R., Knott, J.M., Corey, K.E., Bynum, T.S., Hoopfer, L.C., Mc. Kinney, M.H., Abrams, L.A., Hula, R.C. y Terry, P.A. (1994). Integrating scholarship and outreach in human development research, policy, and service: a developmental contextual perspective. En D.L. Featherman, R.M. Lerner y M. Perlmutter (Eds), *Life-span development and behavior* (Vol.12, pp.249-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lerner, R.M. (1996). Relative plasticity, integration, temporality, and diversity in human development: a developmental contextual perspective about theory, process, and method. *Developmental Psychology*, 32(4), 781-786.
- Lerner, R.M., Ostrom, C.W. y Freel, M.A. (1997). Preventing health-compromising behaviors among youth and promoting their positive development: a developmental contextual perspective. En J. Schulenberg, J.L. Maggs y K.Hurrelmann (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp.498-546). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lerner, R.M. y Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: challenges and oportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-46.
- Levinger, G. (1965). Marital cohesiveness and dissolution: An integrative review. *Journal of Marriage and the Family*, 27, 19-28.
- Levinson, D.J. (1990). A theory of life structure development in adulthood. En C.N. Alexander y E.J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development. Perspectives on adult growth* (pp.35-53). Nueva York: Oxford University Press.
- Levy, M. Jr. (1943). La estructura de la familia y el análisis comprehensivo de las sociedades, en Klausner, S., *El estudio de las sociedades*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Lewin, K. (1939). The field theory Approach to adolescence. *American Journal of Sociology*, 44, 868-97.
- Lidz T. (1957) The interfamilial environment of schizophrenic patients. *American journal of Psychiatry*, 114, 241-248
- Lo Coco, A. (2000) Emotional autonomy in Italian adolescents. Comunicación presentada en el VII Congreso Bianual de la EARA. Jena (Alemania), junio de 2000.
- López F (2000) *Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares; en Familia y Desarrollo Humano*. Rodrigo y Palacios, Alianza Ed.

- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder. (Orig. 1988).
- Maccoby, E. E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (series Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). John Wiley. New York.
- Magnusson, D. y Cairns, R.B. (1996). Developmental science: Principles and illustrations. En R.B. Cairns, G.H. Helder, Jr. y E.J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp.7-30). Nueva York: Cambridge University Press.
- Magnusson, D. y Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.685-758). Nueva York: Wiley and Sons.
- Malia, J. A.; Norem R. H. y Garrison, M. E. (1988). *An examination differences in the stress process in balanced, midrange, and extreme families using multisample LISREL análisis*. Paper presented at the 50th Annual Conference at the Nacional Council on Family Relations. PA: Philadelphia.
- Marchesi, A., Palacios, J. y Carretero, M. (1983). Psicología Evolutiva: problemas y perspectivas. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Comps.), *Psicología Evolutiva 1. Teorías y métodos* (pp.265-316). Madrid: Alianza.
- Marcia, J.E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. En T.Honess y K.Yardley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (pp.150-163). Londres: Routledge and Kegan.
- Marcia, J.E. (1998). Peer Gynt's life cycle. En E.E. Skoe y A.L. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence* (pp. 193-209). Londres: Routledge.
- Maslow, A. (1983). *El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós (Orig. 1968).
- Matteson, S.L. Archer y J.L.Orlofski (1974). *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 3-21). Nueva York: Springer-Verlag
- Mc. Candless, B.R. (1970). *Adolescents: Behavior and development*. Hillsdale, IL: Dryden Press.
- McCubbin M. A. (1983). Family transitions: Adaptation to stress. In H.I. McCubbin and C.R. Figley (Eds.), *Stress and the family*. Vol. 1. Coping with normative transitions (pp. 5-25). Brunner/Mazel. New York.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press. Chicago.
- Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1928).
- Meeus, W. (1996). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity : an evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En K.Hurrelmann y S.F. Hamilton (Eds.), *Social problems and social contexts in adolescence* (pp.83-104). Nueva York: De Gruyter.
- Miller, J.R., Knott, J.M., Corey, K.E., Bynum, T.S., Hoopfer, L.C., Mc. Kinney, M.H., Abrams, L.A., Hula, R.C. y Terry, P.A. (1994). Integrating scholarship and outreach in human development research, policy, and service: a developmental contextual perspective. En D.L. Featherman, R.M. Lerner y M. Perlmutter (Eds), *Life-span development and behavior* (Vol.12, pp.249-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Millers, S. (1969). *Family crisis, intervention and growth*. Unpublished manuscript, University of Minnesota.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge. Harvard University Press. Trad. Castellana: *Familias y terapia familiar*. Barcelona. Gedisa. 1979.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona. Piados Ibérica.
- Mittelman, B. (1944). *Psychoanalytic Quarterly*.
- Moen, P. y Wethington, E. (1999). Midlife development in a life course context. En S.L. Willis y J.D. Reid (Eds.), *Life in the middle* (pp.3-23). San Diego, Ca: Academic Press.
- Montemayor, R. (1984). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Moraleda, M. (1992). Desarrollo de la moralidad a través de la adolescencia. En F. Vicente Castro (Ed.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo* (Vol.1, pp.223-229). Badajoz: Psicoex.
- Moreno, M.C. (1996). La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47, 5-44.



- Musitu, G y Gracia, E (2000) *Psicología social de la familia*. Paidós Barcelona
- Musitu, G. (2001). *Familia y desarrollo humano*. Ed. Síntesis
- Muus, R.E. (1991). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós. (Orig. 1962)
- Navarro, M. y Mateo, M.J. (1993). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Nelson, L.J., Cheah, C.S. y Lagace-Seguín, D.G. (1999). Peer relationships in childhood. En M.H. Bornstein y M.E. Lamb (eds.), *Developmental psychology. An advanced textbook* (4ªed., pags 451-501). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, B.A. (1983). Identity and family relations in early adolescence. *Journal of early adolescence*, 3, 293-303.
- Noam, G., Kohlberg, L. Y Snarev, J. (1983). Steps toward a model of the self. En B. Lee y G.G. Noam (Eds.), *Developmental approaches to the self*. (pp. 59-141). NY: Plenum Press.
- Noam, G. (1996). High-risk youth: transforming our understanding of human development. *Human Development*, 39, 1-17.
- Noller, P. (1994) Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. En Montemayor, R. Adams, G R y Guillotta T.P.: *Personal relationships during adolescence*. Sage. California.
- Noom, M. Dekovic, M. y Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edge sword?. *Journal of adolescence*, 22, 271-783.
- Nye, F. I. y Rushing, W. (1969). Toward family measurement research, in J. Hadden and E. Borgatta (Eds.). *Marriage and family*. Illinois. Peacock.
- Obiols, G.A. y Di Segni, S. (1997). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria*. Santafé de Bogotá: Norma / Kapelusz.
- Oerter, R. (1986). Developmental tasks through the life span: A new approach to an old concept. En P.B. Baltes, D.L. Featherman y T.M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol.7, pp.233-271). Hillsdale, NJ: LEA.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. Nueva York: Basic Books.
- Offer, D. y Offer, J. (1975). *From teenage to young manhood: a psychological study*. Nueva York: Basic Books.
- Offer, D. (1998). Emotional variables in adolescence, and their stability and contribution to the mental health of adult men: implications of early interventions strategies. *Journal of youth and adolescence*, 27, 675-690.
- Oliva, Alfredo y Parra, Águeda. (2001) Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181-197
- Oliva, A. (2004) [WWW.pdipas.us/o/oliva](http://WWW.pdipas.us/o/oliva)
- Olson, David H., (1976) Bridging research theory and application: The triple treta in science, in D. H. Olson (Ed.). *Treating relationships*. Graphic Publishing. Lake Mills.
- Olson, D. H.; Rusell, C. S. y Sprenkle, D. H. (1979). Circumplex model of marital and family systems I: Empirical studies and clinical intervention. In John Vincent (Ed.), *Advances in family interention, assessment and theory*, 34, 128-176.
- Olson, D. H. y McCubbin, H. I. (1982). Circumplex model of marital and family systems V: Application to family stress and crisis intervention. In H. I. McCubbin, A. E. Cauble, & J. M. Patterson (Eds.), *Family stress, coping and social support* (pp. 48-72). Charles C. Thomas. IL: Springfield.
- Olson, D. H.; McCubbin, H. I. Y Barnes (1983). *Families: What makes them work*. Sage Publishing. Los Angeles. California.
- Olson, D. H.; Rusell, C. S. y Sprenkle, D. H. (1986). Circumplex model VI: Theoretical update. *Family Process*, 22, 69-83.
- Olson, D. H.; McCubbin, H. I.; Barnes, H.; Larsen, A.; Muxen, M. y Wilson, M. (1986). *Inventarios sobre familia* (Ed. Revisada). Traducción de A. Hernández. Universidad de Bogotá. Colombia.
- Olson, D. H. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D), circumplex model and revised scoring of FACES-III. *Family Process*, 30, 74-79.
- Ortega y Gasset, J (1966) *El tema de nuestro tiempo*, cap1. Madrid.

- Otto, H.A. (1975). *The use of family strength concepts and methods in family life education: A handbook*. The Holistic Press. CA: Beverly Hills.
- Overton, W.F. y Reese, H.W. (1973). Models of development: methodological implications. En J.R. Nesselroade y H.W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: methodological issues* (pp.65-86). Nueva York: Academic Press.
- Paikoff R. And Brooks-Gunn J. Parenting Adolescents. (1995) in *Handbokk of parenting* vol1. Mahwch, NJ. Ed Bornstein 1995
- Palacios, J. Y Rodrigo, M.J. (2003) *Familia y desarrollo Humano*. Alianza Editorial
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1992). *Desarrollo humano* (4ª ed.). Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Papini, D.R (1989). Affective quality of family relations and adolescents identity exploration. *Adolescence*, 24 (94), 457-466.
- Patterson, GR. (1988). Family process: loops, levels, and linkages. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context. Developmental processes* (pp. 114-152). New York: Cambridge University Press.
- Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez-Blasco, J. (1998). *Las transiciones en el desarrollo adulto. Conceptualización e intervención*. Valencia: Promolibro.
- Pérez-Blasco, J., Viguier, P. y Zacarés, J.J. (1999). El desarrollo personal como recurso de aprendizaje de la Psicología Evolutiva. *Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Enseñanza de la Psicología*, Valencia, 24-27 de febrero.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Petersen, A.C. y Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: biological change and psychological adaptation. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.117-155). Nueva York: Wiley.
- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Petersen, A.C. (1993). Creating adolescents: the role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence*, 3(1), 1-18.
- Piaget, J. (1973). El desarrollo intelectual del adolescente. En G. Caplan y S. Lebovici (Comps.), *Psicología Social de la adolescencia* (pp.23-25). Buenos Aires: Paidós. (Orig. 1969).
- Piaget, J. (1978). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En Deval J.A (Ed.) *Lecturas de psicología del niño*. Alianza Editorial.
- Pinillos, J.L. (1990). La adolescencia en las postrimerías de la modernidad. *Psicopatología*, 10 (4), 174-176.
- Polaino, A. y Martínez, P. (1998) *Evaluación Psicológica y psicopatológica de la familia*. Rialp.
- Powers, S. I.; Hauser, S. T. y Kilner, L. A. (1989). Adolescent mental health. *American Psychology*, 44, 200-208.
- Rapaport, R. (1962). Normal crises, family structure, and mental health. *Family Process*, 2, 68-79.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 15 años*. Piados, Barcelona.
- Reese, H.W. y Smyer, M.A. (1983). The dimensionalization of life events. En E.J. Callaman y K.A. Mc. Cluskey (Eds.), *Life-span Developmental Psychology: Nonnormative life events* (pp.1-34). Nueva York: Academic Press.
- Reyes Libro de (1992) en Sagrada Biblia. Ed, Alfredo Ortells S.L
- Reiss, D. (1971). Varieties of consensual experience. I. A theory for relating family interaction to individual thinking. *Family Process*, 10, 28-35.
- Reiss, D. y Oliveri, M.E.. (1980). *Family paradigm and family coping: A proposal for linking the family's adaptation capacities to its responses to stress*. *Family Relations* 29: 431-444.
- Rice, F.P. (1999). *The adolescent. Development, relationships and culture*. (9ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Riegel, K.F. (1975). Adult life crises: a dialectic interpretation of development. En N. Danan y L. Ginsberg (Eds.), *Life-span developmental psychology: Normative life crises* (pp.99-128). Nueva York: Academic Press.
- Riegel, K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689-700.

- Riley, M.W. (1986). Overview and highlights of a sociological perspective. En A.B. Sörensen, F.E. Weinert y L.R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives* (pp.153-175). Hillsdale, NJ: LEA.
- Rodríguez, J. (1999). Metodología para el estudio del tiempo como variable psicológica. En M.P. Sánchez-López (Ed.), *Temporalidad, Cronopsicología y diferencias individuales* (pp.47-86). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. (Orig. 1990).
- Roldán, María Angustias (1998). *Influencia de la estructura familiar en la construcción de la identidad adolescente*. VIII Congreso de INFAD Intervención psicológica en la adolescencia.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey : Princeton University Press. (Original 1963)
- Rosenblatt, P. y Titus, S. (1976). Together and apart in family. *Humanitas*, 12, 367-379.
- Rosenthal, G. y Salas, E. (1995). Adolescencia y psicopatía. Duelo por el cuerpo, la identidad y los padres infantiles. En A. Aberastury y M. Knobel, *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico* (pp.110-126). Buenos Aires: Paidós.
- Rotter J.B. (1954). *Social psychology and clinical psychology*. Prentice-hall. NJ: Englewood Cliff.
- Rousseau, J.J. (1998). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza. (Orig. 1762)
- Ruediger, D. (1999). *Las etapas críticas de la vida*. Barcelona: Plaza y Janés (Orig.1998).
- Ruiz-Alfonso, J.M. (2003). Procesos de identidad y estilos de pensamiento en la adolescencia. Trabajo de investigación de doctorado. Valencia: Universitat de València.
- Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. y Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 35-56.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (3), 603-626.
- Ryan,M. y Lynch, J. (1989) Emotional autonomy versus Detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Ryan, r.M. y Deci, E.L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, Chirkov, Kim y Kapla. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence. *Journal of personality and social psychology*. Vol 84, 1, 97-110.
- Sarmenoff, A.J. (1983). Developmental systems: contexts and evolution. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.1, 4ª ed., pp.237-294). Nueva York: Wiley.
- Satir, V. (1964). *Conjoint Family Therapy*. Science and Behavior Books. CA: Palo alto.
- Scabini E. y Lanz M. (2001). *Adolescents' future: a comparison of young people's and their parents' views*. Chapter 7 in Navigating through adolescence. European perspectives. 2001 Routledge falmer.
- Scabini, E., y Lanz, M. (1999). Parent-child communication and adolescent sel-esteem in separated, interconuntry and intact non-adoptive families. *Journal of adolescence*, 22, 785-794.
- Schaffer, H. R. y Emerson (1964). The too cohesive family: A form of group pathology. *International Journal of Social Psychology*, 10, 266-275.
- Schaefer, E. (1965). Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. In J. Clidewell (Ed.). *Parent attitudes and child behavior*. Charles C. Thomas. IL: Springfield.
- Schaie, K.W. (1994). Developmental designs revisited. En S.H. Cohen y H.W. Reese (Eds.), *Life-span Developmental Psychology: methodological contributions* (pp.45-94). Hillsdale, NJ: LEA.
- Schlegel, A. y Barry, H. III (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. Nueva York: Free Press
- Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Schulenberg, J., Maggs, J.L. y Hurrelmann, K. (1997). Negotiating developmental transitions during adolescence and young adulthood: health risks and opportunities. En J. Schlenberg, J.L. Maggs y K. Hurrelman (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp.1-19). Nueva York: Cambridge University Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

- Selvini-Palazzoli, M. (1978). *Self-starvation: From individual to family therapy in the treatment of anorexia*. New York: Jason Arosón.5
- Serra, E. (1998). Propuesta de un modelo de intervención psicoevolutiva en la adolescencia. *Intervención psicológica en la adolescencia. VIII Congreso Nacional de INFAD. I. Ponencias* (pp.107-126). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Serra, E. y González, A. (1988). *Cuadernos de Psicología Evolutiva 6. Desarrollo adulto*. Valencia: Nau Llibres.
- Serra, E., González, A. y Oller, A. (1989). *Desarrollo adulto. Sucesos evolutivos a lo largo de la vida*. Valencia: Grupo Editor Universitario.
- Shultz, R.R. (1980). Developmente of the concept of intention. En W.A.Collins (ed) Minnesota symposia on child psychology. Vol. 13. Hillsdale, NJ: Erlbaum (cap. 14)
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Silbereisen R. K. 2002. Supportive parenting and adolescent adjustment across time in informer East and West Germany. *Journal of adolescence* 2002, 22, 719-736.
- Silbereisen, R.K., Eyferth, K. y Rudinger, G. (1986). *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development*. Berlín: Springer Verlag.
- Silbereisen, R.K. y Kracke, B. (1997). Self-reported maturational timing and adaptation in adolescence. En J.Schulenberg, J.L.Maggs y K.Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp.85-109). Nueva York: Cambridge University Press.
- Silverberg, S. B. y Steinberg, L. D. (1996). Adolescent autonomy, parentadolescent conflict, and parental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 293-312.
- Simon, F.B. (1988). *Vocabulario de terapia familiar*. Barcelona, Gedisa.
- Slaikeu, K.A. (1988). *Intervención en crisis*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Smetana, J., Killen, M. y Turiel, E. (1991). Childre'n rea-soning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62, 629-644
- Spranger, E. (1973). *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente. (Orig. 1929).
- Staundinger, Ursula. (2001) Review of General Psychology. Vol 5(2) Jun 2001, 148-160.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid, BAC.
- Stein, H. F. (1978). The Slocak-American «swaddling ethos»: Homeostat for family dynamics and cultural continuity. *Family Process*, 17, 31-45.
- Steinberg, Laurence y Silverberg, Susan B. (1986) The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 57, 854-851. University of Wisconsin- Madison.
- Steinberg, Laurence y Lamborn, Susie D. (1993) Emotional Autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child development*, 64, 483-499.
- Steinberg, L. (1995). Commentary: on developmental pathways and social contexts in adolescence. En L.J. Crockett y A.C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence. Individual development in relation to social contexts* (pp.245-253). Mahwah, NJ: LEA.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5ª ed.). Nueva York: Mc.Graw-Hill.
- Steinberg y Silk. (2002). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child development*. Vol 64 (2) Apr, 467
- Stierling, H. (1974). Separating parents and adolescents. Quadrangle. New York.
- Sternberg, R.J. (Ed.) (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: DDB. (Orig. 1990).
- Stevens, J.(1996), *Applied multivariate stadistics for the social sciences*, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Stevens-Long, J. (1990). Adult development: theories past and future. En R.A. Nemiroff y C.A. Colarusso (Eds.), *New Dimensions in adult development*. (pp. 125-165). Nueva York: Basic Books
- Stone, L.J. y Church, J. (1968). *Chilhood and adolescence. A psychology of the growing person*. New York: Random House.
- Stryker S. (1964). The interactional and situacional aproaches. *Handbook of marriage and the family*. Rand McNally. Chicago.
- Sullivan, M.A. (1993). Cultural psychol-ogy: who needs it?. *Annual Rev psychology*, 44, 497-523.

- Takanishi, R. (1993). The opportunities of adolescence. Research interventions, and policy. *American Psychologist*, 48, 85-87.
- Thibaut, J. y Kelly, H. (1967). *The social psychology of groups*. John Wiley and Sons. New York
- Thorndike, E.L. (1904). The newest psychology. *Educational Review*, 28, 217-27.
- Tierno, B. (1998). *Adolescentes. Las 100 preguntas clave*. Madrid: Tamas de Hoy.
- Torres, M., Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994) *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Triana, B. (2001). La construcción del concepto de familia. *Infancia y aprendizaje*, 24, 425-439.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol.1, 5ª ed., pp.189-231). Nueva York: Wiley and Sons.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Van der Veen F. Y Novak, A.L. (1971). Percived parental attitudes and family concepts of disturbed adolescents, normal siblings, and normal controls. *Family Process*, 10, 327-343.
- Vicent C. (1966) Family spongia: The adaptative function. *Journal of Marriage and the family*, 28, 29-36.
- Vogel, E. F. y Bell, N. W. (1960). The emotionally disturbed child as a family scapegoat, in Bell and Vogel (Eds.). *The Family*. Free Press. IL: Glencoe.
- Von der Lippe, A. (1998). Are conflict and challenge sources of personality development. En E. Sokoe and A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence. A cross national and life span perspective* (pp. 38-60).
- Walker, A. J. (1985). Reconceptualizing family stress. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 827-874.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of the infant and child*. Norton. New York.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona. Herder.
- Weiner, I.B. y Del Gaudio, A. (1976). Psychopathology in adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 34, 98-111.
- Wertheim, E. (1973). Family unit therapy and the science and typology of family systems. *Family Process*, 12, 361-376.
- Wills, T. A.; mariani, J. y Files, M. (1996). "The role of family and peer relationships in adolescent substance use". En G. R. Pierce, B. R. Sarason y I. G. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family*. Nueva York. Plenum.
- Wittmer, J. (1973). Amish homogeneity of parental behavior characteristics. *Human Relations*, 26, 143-154.
- Wolfe, D.N. (1959). Power and authority in the family. In D.Cartwright (Ed), *Studies in social power* (pp. 99-117). University of Michigan, Institute of social research. Ann Arbor.
- Wynne, L. y col. (1958). Pseudo-mutuality in the family relations of schizophrenics. *Psychiatry*, 21, 205-222.
- Yalom, I. (1970). *The theory and practice of grup psychotherapy*. Basic Books. New York.
- Youniss, J., Ketterlinus, R.D. (1987). *Communication and connectedness in mother and father adolescent reallionships*. Journal of young and adolescents. Vol. 16. Nº 3. 1987.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1990). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago. University of Chicago Press.
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de Psicología*, 12 (1), 41-60.
- Zacaes, J. J. y Serra, E. (1997). *La madurez psicológica. Perspectivas desde la Psicología*. Pirámide.
- Zacarés, J.J. (1997). *El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los estatus de identidad del ego : cuestiones críticas*. Comunicación presentada en el VII Congreso INFAD. Oviedo, España.
- Zacarés J.J. y Sigüenza, J. (1998). La identidad adolescente en distintos dominios: un análisis a partir de dos procedimientos de valoración. En *Actas del VIII Congreso de INFAD : Intervención psicológica en la adolescencia* (pp.358-365). Pamplona : Universidad Pública de Navarra.

- Zacarés J.J. Y Molpeceres M<sup>a</sup>Ángeles (1999) Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de psicología social aplicada*, vol 9 (3) 5-37. 1999.
- Zacarés, J.J., Serra, E., Pérez-Blasco, J. y Castañeda, J. (1999). El pensamiento lego de los adultos sobre el constructo "madurez psicológica". *Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Zacarés, J.J. (2000). *Identidad*. En Serra, E. (Dir) (2000). Master "Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia". Valencia. Universitat de València, Volumen V: Social, pp. 45-79.
- Zacarés, J.J. (2001) Proyecto Docente. Universidad de Valencia
- Zani, B. (1993) L'adolescente e la famiglia. En A. Palmonari (Ed.). *Psicología dell'adolescenza*, pp. 203-223.
- Zárraga, J.L. (1989). *Informe de la juventud en España 1988*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Zeppelin, H., Sills, R.A. y Heath, M.W. (1987). Is age becoming irrelevant ? An exploratory study of perceived age norms. *International Journal of Aging and Human Development*, 24 (4), 241-256.
- Zinet, S.G. (1987). Four perspectives on the competence and self-esteem of emotionally disturbed children beginning day treatment. *Journal of the American Academy of child Psychiatry*, 25,1,76-83.

## TABLAS

- 1      Imágenes sobre la adolescencia clasificadas según el paradigma Contextual-Evolutivo
  - CAPÍTULO 1
    - 1.1    Elementos del modelo Bioecológico (Bronfenbrenner y Morris, 1998)
    - 1.2    Asincronías en la progresión evolutiva (tomada de Riegel, 1976)
    - 1.3    Modelo de Transición: Estructura y proceso (a partir de Cowan ,1991)
  - CAPÍTULO 2
    - 2.1    Estudio de la familia: enfoque Tradicional versus Construcción conjunta
    - 2.2    Influjo del enfoque “tormenta y estrés” en el estudio de la adolescencia a través del tiempo
    - 2.3    Desarrollo conceptual de la noción de adolescencia como “ Tormenta y Estrés”
    - 2.4    Modelos de mecanismos de conexión entre transición y cambio evolutivo (Zacarés, 2001)
  - CAPÍTULO 3
    - 3.1    Etapas de la adolescencia (tomada de Zacarés, 2001)
    - 3.2    Tareas evolutivas adolescentes según diversos autores (adaptado de Zacarés, 2001)
    - 3.3    Senderos evolutivos de estrategias reproductivas divergentes (Steinberg, 1999)
    - 3.4    Factores micro y meso-sistémicos facilitadores y obstructores del desarrollo evolutivo adolescente
    - 3.5    Valores de la Modernidad vs. Postmodernidad y los dominantes en la juventud española, 1998.
    - 3.6    Factores de la interacción biopsicosocial, configuradores de las tareas evolutivas adolescentes
  - CAPÍTULO 4
    - 4.1    Correlación entre teorías implícitas y científicas sobre la madurez
    - 4.2    Modelo sistémico del proceso de madurez (Heath, 1978)
    - 4.3    Estadios del desarrollo evolutivo psicosocial de la teoría Epigenética (a partir de Erikson, 1985)
    - 4.4    Comparación de los modelos de Estatus de Identidad, de Marcia (1987) y Meeus (1996)
    - 4.5    Relación entre factores internos y estatus de identidad
  - CAPÍTULO 5
    - 5.1    Paradigmas, facetas, procesos e indicadores de la autonomía adolescente
    - 5.2    Proceso de autonomía adolescente según el modelo Bioecológico
    - 5.3    Características de los tipos de apego (Ainsworth, 1989)
    - 5.4    Categorización Contextual-sistémica de los temas de discusión entre padres/adolescentes
    - 5.5    Indicadores de la autonomía positiva
  - CAPÍTULO 6
    - 6.1    Dimensiones familiares implicadas en el desarrollo adolescente (Van Aken, 1999)
    - 6.2    Relación entre Estilos educativos paternos y competencia de los hijos adolescentes
    - 6.3    Indicadores del funcionamiento familiar óptimo (Beavers, 1995)
    - 6.4    Comparación entre las dimensiones configuradoras de la autonomía y del funcionamiento familiar
    - 6.5    Modelos de tipologías familiares (Mc Cubbin, 1983) y frecuencia en la etapa adolescente
    - 6.6    Modelo de análisis de la competencia familiar en el afrontamiento del estrés
    - 6.7    Indicadores de cohesión familiar según diversos autores
    - 6.8    Indicadores de cohesión familiar en el modelo Circumplejo de Olson (1986)
    - 6.9    Relación entre adaptabilidad y diversos ámbitos de competencia familiar
    - 6.10    Indicadores de adaptabilidad familiar del modelo Circumplejo (Olson, 1986)
    - 6.11    Relación entre estilo de comunicación familiar y desarrollo de los hijos (Hauser, 1984)
    - 6.12    Triple categorización de las tipologías de funcionamiento familiar (Olson, 1986)
    - 6.13    Variables de funcionamiento familiar características en cada fase del ciclo vital
    - 6.14    Variables del modelo Contextual-evolutivo de funcionamiento familiar EFA (Musitu, 2001)
    - 6.15    Diferentes dimensiones del objeto de estudio actual

## PARTE EMPÍRICA

### CAPÍTULO 7

- 7.1 Fórmula del tamaño muestral
- 7.2 Frecuencia y porcentaje muestral de los adolescentes según la edad
- 7.3 Frecuencia y porcentaje muestral de los adolescentes según el sexo
- 7.4 Distribución de los hijos por etapa de la adolescencia y sexo
- 7.5 Frecuencia y porcentaje de los adolescentes según el número de hermanos
- 7.6 Porcentaje muestral de los adolescentes según la posición entre sus hermanos
- 7.7 Distribución porcentual de los padres según su edad
- 7.8 Distribución porcentual de las madres según su nivel de estudios
- 7.9 Fiabilidad de las subescalas Cohesión y Adaptabilidad familiar del FACES-III-R
- 7.10 Correlación Adaptabilidad/Cohesión entre los miembros de la familia
- 7.11 Correlación entre los miembros de la familia y fiabilidad de la escala PADM
- 7.12 Fiabilidad de las subescalas Apertura y Problemas en la comunicación y correlación entre ellas
- 7.13 Fiabilidad del C.I.R., C.I.O., y C.I.I.D.
- 7.14 Escalas, subescalas e indicadores utilizados en la investigación
- 7.15 Variables predictoras y criterio utilizadas en el diseño

### CAPÍTULO 8

- 8.1 Estadísticos descriptivos de la escala de autonomía conductual (PADM)
- 8.2 Trayectoria evolutiva de la autonomía conductual adolescente
- 8.3 Trayectoria evolutiva adolescente en los ámbitos de autonomía conductual
- 8.4 Trayectoria evolutiva de la discrepancia intra-familiar sobre la autonomía conductual de los hijos
- 8.5 Comparación de medias en la percepción de la autonomía conductual adolescente, según el rol familiar
- 8.6 Jerarquía de la discrepancia inter-familiar en los ámbitos de autonomía conductual adolescente y significación de la diferencia de medias entre padres e hijos.
- 8.7 Correlación entre los ítems de autonomía conductual adolescente según los roles familiares
- 8.8 Descriptivos de los ítems de la escala de autonomía emocional ordenados según su valor promedio
- 8.9 Trayectoria evolutiva de la autonomía emocional adolescente
- 8.10 Frecuencia y porcentaje de los adolescentes según su tipología de autonomía
- 8.11 Trayectoria evolutiva de la tipología de autonomía (en porcentajes)
- 8.12 Estadísticos descriptivos de la edad de los adolescentes en la tipología de autonomía, significación de la diferencia entre tipologías y comparación entre grupos
- 8.13 Estadísticos descriptivos de la escala de autoestima, ordenados según su valor promedio
- 8.14 Estadísticos descriptivos de las escalas de identidad, ordenados según su valor promedio
- 8.15 Porcentaje y frecuencia de adolescentes en estatus global, relacional, ocupacional e ideológico
- 8.16 Modelos de tipología de autonomía e identidad
- 8.17 Contingencia Estatus de identidad global/Tipología de autonomía (en porcentajes)
- 8.18 Puntuaciones medias en autonomía conductual y emocional de los adolescentes, agrupados según su estatus de identidad en las tres áreas valoradas
- 8.19 Puntuaciones medias en autonomía emocional, conductual y autoestima de los adolescentes agrupados según su estatus de identidad global
- 8.20 Puntuaciones medias autoestima, compromiso y exploración de identidad de los sujetos según la tipología de autonomía, en cada una de las etapas de la adolescencia
- 8.21 Correlación entre las variables personales del adolescente según sexo y edad
- 8.22 Estadísticos descriptivos de la escala de funcionamiento familiar, ordenados por su valor promedio
- 8.23 Trayectoria evolutiva de los hijos, en la percepción del funcionamiento familiar
- 8.24 Comparación de medias de la percepción del funcionamiento familiar, según el rol desempeñado
- 8.25 Trayectoria evolutiva de la discrepancia intra-familiar sobre el funcionamiento familiar
- 8.26 Correlación entre autonomía y discrepancia en funcionamiento familiar y autonomía conductual
- 8.27 Variables de discrepancia, en función de los estudios de las madres



- 8.28 Variables configuradoras, frecuencia y porcentaje de las tipologías de funcionamiento familiar
- 8.29 Tabla de contingencia de las tipologías de autonomía y funcionamiento familiar derivadas del modelo EFA y Circumplejo
- 8.30 Efecto de las Tipologías familiares sobre Variables Personales y Familiares
- 8.31 Tabla de contingencia tipología derivada del modelo EFA/ edad y sexo de los adolescentes
- 8.32 Estadísticos descriptivos de la escala de comunicación, ordenados por su valor promedio
- 8.33 Trayectoria evolutiva de los hijos en la comunicación con madre y padre
- 8.34 Trayectoria evolutiva de la incidencia de la tipología de autonomía, en las variables familiares
- 8.35 Correlación entre las variables personales de los adolescentes, en familias potenciadoras y obstructoras (Globalmente y controlando el efecto de la edad)
- 8.36 Correlación entre autonomía emocional y conductual adolescente y discrepancia entre padres e hijos en funcionamiento familiar y autonomía conductual
- 8.37 Correlación entre las variables personales adolescentes y estilo de comunicación padres/hijos
- 8.38 Efecto de la tipología de comunicación sobre la autoestima y autonomía adolescente
- 8.39 Correlación entre variables familiares y personales, en las hijas e hijos adolescentes
- 8.40 Regresión de las variables personales y familiares sobre la autonomía emocional y conductual

#### CAPÍTULO 9

- 9.1 Correlación entre autoestima y autonomía emocional en chicas y chicos adolescentes
- 9.2 Correlación entre autonomía conductual y emocional en chicas y chicos adolescentes
- 9.3 Correlación entre autonomía conductual e identidad en chicas y chicos adolescentes
- 9.4 Correlación entre variables personales, autonomía emocional y conductual adolescente
- 9.5 Percepción adolescente del incremento de su autonomía en las áreas conductuales
- 9.6 Valor absoluto de los predictores familiares de la autonomía adolescente
- 9.7 Correlación entre las variables personales adolescentes y su autonomía emocional y conductual según la tipología familiar
- 9.8 Correlación entre el estilo de comunicación de los adolescentes con sus padres y su autonomía emocional y conductual
- 9.9 Correlación entre las variables familiares de padres e hijos y la discrepancia entre ellos, con la autonomía emocional y conductual adolescente
- 9.10 Jerarquía de la discrepancia entre padres e hijos sobre los ámbitos de autonomía conductual

## FIGURAS

### CAPÍTULO 1

- 1.1 Paradigma Contextual-Dialéctico
- 1.2 Relación entre los conceptos Transicionales

### CAPÍTULO 2

- 2.1 Cambio de paradigma sobre la adolescencia: De "tormenta y estrés" a "oportunidad de desarrollo"
- 2.2 Evolución del ciclo vital familiar, en función del número de miembros que integran la familia
- 2.3 Tareas evolutivas del sistema familiar en la fase "con hijos adolescentes"
- 2.4 Modelo Contextual-Evolutivo (Lerner, 1991)

### CAPÍTULO 3

- 3.1 Modelo focal de la adolescencia (Coleman, 1994)
- 3.2 Trayectoria evolutiva y función de las relaciones de amistad durante la adolescencia
- 3.3 Foco de influencia de padres y amigos en el adolescente
- 3.4 "Timing" de transición hacia la adultez en comparación histórica (Chisholm y Hurrelmann, 1995)
- 3.5 Sistema de estratificación de edad (tomado de Ryley, 1986, p.155)
- 3.6 Trayectorias evolutivas de la adolescencia (Compas 1995, p.272)
- 3.7 Efecto cultural sobre la duración y el carácter vivencial de la transición adolescente
- 3.8 Criterios delimitadores del final de la adolescencia (tomado de Zacarés, 2001)

### CAPÍTULO 4

- 4.1 Experiencia de flujo (adaptada de Csikszentmihalyi, 1998)
- 4.2 Relación entre identidad y madurez (Marcia, 1987)
- 4.3 Relación entre identidad y madurez (Meeus, 1996)
- 4.4 Modelos de cambio de Estatus de Identidad: Progresivo, Regresivo y Estancamiento (Oliva, 2003)
- 4.5 Relación entre Estilos educativos paternos y Logro de identidad e Identidad Hipotecada en la adolescencia
- 4.6 Dimensiones de la acción voluntaria madura
- 4.7 Integración de la autonomía en la espiral madurativa de la identidad
- 4.8 Dimensiones del Modelo espiral madurativo de construcción personal

### CAPÍTULO 5

- 5.1 Cambio de paradigma sobre el proceso de autonomía adolescente
- 5.2 Proceso intra-dimensional del desarrollo de la autonomía
- 5.3 Relación entre distancia relacional de las relaciones familiares y autonomía adolescente
- 5.4 Factores que interactúan en el establecimiento de la distancia relacional Padres/hijos
- 5.5 Polémica sobre el desarrollo y significado de la autonomía emocional en la adolescencia
- 5.6 Significado de la relación ajuste psicosocial/autonomía adolescente en función del estrés familiar
- 5.7 Comparación de las posturas de Steinberg y Lynch sobre la autonomía emocional adolescente
- 5.8 Relación entre autoestima adolescente, Estilos educativos paternos y Apego a iguales
- 5.9 Comparación de la distancia relacional en la configuración del apego y la autonomía emocional
- 5.10 Relación entre edad, nivel de conflicto padres/adolescentes, autonomía conductual y emocional
- 5.11 Crisis de autoridad paterna en la adolescencia versus revisión de su alcance: Fenómeno del retardo
- 5.12 Carácter de las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia (Collins, 1997)

- 5.13 Incidencia del conflicto entre padres/hijos en el desarrollo de la autonomía cognitiva
- 5.14 Motivos de discusión entre padres/adolescentes en porcentajes (a partir de Motrico, 2001)
- 5.15 Diferentes trayectorias evolutivas del conflicto paterno-filial en la adolescencia
- 5.16 Estilos de resolución del conflicto familiar en porcentajes (a partir de Collins, 1992)
- 5.17 Proceso de Separación-individuación (a partir de Grotevant y Cooper, 1986)
- 5.18 Resultado del proceso de autonomía

## CAPÍTULO 6

- 6.1 Perfil de la incidencia del Triple sistema de influencias en el ciclo vital (Baltes, 1987)
- 6.2 Definición del Estilo Educativo por el tipo de control paterno (a partir de Baumrind, 1991)
- 6.3 Configuración de los Estilos educativos paternos (a partir de Maccoby y Martin, 1983)
- 6.4 Comparación entre los factores integrantes de los Estilos educativos familiar y docente
- 6.5 Modelo de crecimiento potencial de la competencia familiar (a partir de Beavers, 1995)
- 6.6 Tipología de funcionamiento familiar según el nivel de cohesión (a partir de Olson, 1986)
- 6.7 Transformación bidireccional de la adaptabilidad familiar
- 6.8 Perfil de la comunicación entre los adolescentes y sus padres en función del sexo
- 6.9 Influencia recíproca entre comunicación padres/adolescentes, autonomía e individuación
- 6.10 Tipología de funcionamiento familiar derivada del modelo Circumplejo (Olson, 1986)
- 6.11 Comparación entre los modelos de funcionamiento familiar Circumplejo y EFA
- 6.12 Relación entre cohesión familiar percibida por los adolescentes y su desarrollo psicosocial
- 6.13 Articulación entre Estilo educativo paterno, autonomía y ajuste adolescente
- 6.14 Relación entre Funcionamiento familiar y dinámica madurativa de la autonomía
- 6.15 Diferentes dimensiones de la relación padres/hijos: Estilos educativos versus Funcionamiento familiar
- 6.16 Posturas teóricas integradoras del marco Evolutivo Contextual-Sistémico
- 6.17 Meta evolutiva del desarrollo de la autonomía

## PARTE EMPÍRICA

### CAPÍTULO 7

- 7.1 Relación entre las variables del funcionamiento familiar y el ajuste psicosocial adolescente
- 7.2 Frecuencia y porcentaje muestral de los adolescentes según la edad.
- 7.3 Frecuencia y porcentaje muestral de los adolescentes según el sexo
- 7.4 Distribución de los hijos por etapa de la adolescencia y sexo
- 7.5 Frecuencia y porcentaje de los adolescentes según el número de hermanos
- 7.6 Porcentaje muestral de los adolescentes según la posición entre sus hermanos
- 7.7 Distribución porcentual de los padres según su edad
- 7.8 Distribución porcentual de las madres según su nivel de estudios
- 7.9 Triple tipología de funcionamiento familiar derivada del modelo Circumplejo (Olson, 1986)
- 7.10 Tipología de funcionamiento familiar derivada del modelo E.F.A. (Musitu, 2001)
- 7.11 Tipología de comunicación entre padres e hijos
- 7.12 Tipología de autonomía

### CAPÍTULO 8

- 8.1 Efecto del nivel de estudios y jornada laboral de la madre, en la autonomía emocional adolescente
- 8.2 Porcentaje de adolescentes según la tipología de autonomía
- 8.3 Trayectoria evolutiva de la tipología de autonomía (en porcentajes)
- 8.4 Edad promedio de los adolescentes en cada tipología de autonomía
- 8.5 Contingencia entre Estatus de identidad global/ Tipología de autonomía (en porcentajes)
- 8.6 Porcentaje de adolescentes en Estatus de identidad global, relacional, ocupacional e ideológica
- 8.7 Autonomía emocional adolescente en los distintos Estatus de identidad
- 8.8 Niveles de autonomía emocional, conductual y autoestima adolescente en los Estatus de identidad global
- 8.9 Nivel de autoestima en cada tipología de autonomía en función de la etapa adolescente
- 8.10 Nivel de compromiso relacional en cada tipología de autonomía en función de la etapa adolescente
- 8.11 Nivel de compromiso ocupacional e ideológico en cada tipología de autonomía en función de la etapa adolescente
- 8.12 Tipologías de funcionamiento familiar derivadas de los modelos EFA y Circumplejo
- 8.13 Tabla contingencia tipología EFA/tipología autonomía (en porcentajes)
- 8.14 Trayectoria evolutiva adolescente en la tipología derivada del modelo EFA
- 8.15 Efecto de la tipología de comunicación sobre la autoestima y autonomía adolescente

### CAPÍTULO 9

- 9.1 Trayectoria evolutiva de la autonomía emocional y conductual adolescente
- 9.2 Compromiso adolescente en función de la tipología de autonomía
- 9.3 Cambio de significado de la vinculación a los padres durante la adolescencia
- 9.4 Proyección del modelo EFA en el Circumplejo



Universitat de València  
Dpto. de Ps. Evolutiva y de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 21-3.  
Valencia 46010  
Tfno.: 96-386 44 77

## 1. Cuestionario implementado por los padres

<i>Código sujeto</i>	
<i>Código familia</i>	

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

A. *Edad:* \_\_\_\_\_

B. *Estudios:*

1. Estudios primarios\_\_\_\_                      2. Secundaria/Bachillerato\_\_\_\_  
3. Formación profesional\_\_\_\_                4. Universitarios\_\_\_\_

C. *Estado civil:*

1. Soltera \_\_\_\_                                      2. Casada\_\_\_\_  
3. Separada, divorciada\_\_\_\_                4. Viuda\_\_\_\_

D. *Mi situación laboral actual es:*

- 1\_\_ Atención doméstica de mi casa  
2\_\_ Trabajo fuera de casa a media jornada  
3\_\_ Trabajo fuera de casa a jornada completa

E. *Número y edad de los hijos:* 1. Con 12 años o menos \_\_\_\_  
2. Entre 13 y 18 años: \_\_\_\_  
3. Con 19 años o más\_\_\_\_

#### \* INSTRUCCIONES GENERALES:

1. Los datos obtenidos a partir de estos cuestionarios se van a utilizar únicamente con fines de investigación científica. Concretamente, se trata de estudiar los estilos educativos familiares y su repercusión en la autonomía lograda por los hijos adolescentes.

2. Queda garantizada absolutamente la confidencialidad y anonimato de los mismos.

3. Recuerde que **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** en ninguno de los siguientes cuestionarios. Se trata únicamente de responder lo más sinceramente posible, de acuerdo a sus opiniones y actitudes personales. Debe contestar a todas las preguntas, aun cuando no este completamente seguro de la mejor respuesta.

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Las siguientes frases describen a la familia en general. Piense el grado en que cada una de ellas **describe a su familia**. Rodee con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>

**¿CÓMO ES SU FAMILIA? EN MI FAMILIA...**

1. Nos pedimos ayuda entre nosotros cuando la necesitamos.....	1	2	3	4	5
2. Para resolver un problema se tiene en cuenta lo que piensan los hijos.....	1	2	3	4	5
3. Se aceptan las amistades de cada uno de los miembros.....	1	2	3	4	5
4. Cuando se establecen normas de disciplina se tiene en cuenta lo que dicen los hijos.....	1	2	3	4	5
5. Nos gusta estar con la familia más cercana (tíos, abuelos, primos.....)	1	2	3	4	5
6. En mi familia mandamos todos.....	1	2	3	4	5
7. Nos sentimos más unidos entre nosotros que con las personas que no son de la familia.....	1	2	3	4	5
8. En mi familia las tareas o trabajos del hogar deben hacerse de una determinada manera.....	1	2	3	4	5
9. Nos gusta pasar en tiempo haciendo actividades conjuntas.....	1	2	3	4	5
10. Comentamos y analizamos entre padres e hijos los castigos ( de casa, del colegio.....)	1	2	3	4	5
11. En mi familia nos sentimos muy unidos entre nosotros.....	1	2	3	4	5
12. Los hijos también toman decisiones.....	1	2	3	4	5
13. Cuando tenemos que realizar alguna actividad en común, todos participamos.....	1	2	3	4	5
14. En mi familia se pueden cambiar o modificar las normas o reglas.....	1	2	3	4	5
15. Se nos ocurren fácilmente actividades conjuntas.....	1	2	3	4	5
16. Las tareas de la casa se reparten entre los distintos miembros.....	1	2	3	4	5
17. Nos consultamos cuando tomamos decisiones.....	1	2	3	4	5
18. Es difícil saber quién manda en nuestra familia.....	1	2	3	4	5
19. En mi familia es muy importante estar unidos.....	1	2	3	4	5
20. Es difícil saber qué tarea de la casa tiene que realizar cada miembro.....	1	2	3	4	5
21. Estoy satisfecho, en general, con el funcionamiento de mi familia.....	1	2	3	4	5

A continuación se presenta una serie de temas sobre los que padres e hijos suelen tener opiniones distintas. Señale en cada caso **hasta qué punto decide usted o decide su hijo sobre esa cuestión**. Conteste ahora pensando en el hijo o hija que le ha hecho llegar este cuestionario. Las respuestas posibles son:

<b>1</b> <b>Los padres tenemos la última palabra en este tema</b>	<b>2</b> <b>Los padres tenemos más peso en las decisiones sobre este tema</b>	<b>3</b> <b>Padres e hijo/a tenemos un peso parecido en las decisiones sobre este tema</b>	<b>4</b> <b>Nuestro/a hijo/a tiene más peso que nosotros en las decisiones en este tema</b>	<b>5</b> <b>Nuestro/a hijo/a decide solo en este tema</b>
----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

1. Ayuda en las tareas domésticas (p.ej. hacerse la cama, fregar los platos, etc.).....	1	2	3	4	5
2. Hora de irse a dormir.....	1	2	3	4	5
3. Cómo comportarse en las comidas.....	1	2	3	4	5
4. Uso del lenguaje y manera de hablar.....	1	2	3	4	5
5. Con qué frecuencia visitar a los parientes y familiares.	1	2	3	4	5
6. Asuntos personales o privados.....	1	2	3	4	5
7. Si fumar o no fumar.....	1	2	3	4	5
8. Cuánto alcohol se consume.....	1	2	3	4	5
9. La cantidad de chocolate y dulces que se toman.....	1	2	3	4	5
10. Con qué frecuencia tomar un baño o ducharse.....	1	2	3	4	5
11. Qué ropa llevar.....	1	2	3	4	5
12. Aspecto, estilo de peinado y apariencia general.....	1	2	3	4	5
13. Cómo gastar el dinero de la asignación.....	1	2	3	4	5
14. En qué deportes participar.....	1	2	3	4	5
15. Qué aficiones o pasatiempos realizar.....	1	2	3	4	5
16. Dónde ir cuando se sale.....	1	2	3	4	5
17. A qué hora regresar por la noche.....	1	2	3	4	5
18. Con qué personas se va.....	1	2	3	4	5
19. Qué hacer y no en relación a la sexualidad.....	1	2	3	4	5
20. Si participar o no en actividades religiosas.....	1	2	3	4	5
21. Cuánto tiempo dedicar a los deberes escolares.....	1	2	3	4	5



Universitat de València  
Dpto. de Ps. Evolutiva y de la Educación  
Avda. Blasco Ibáñez, 21-3.  
Valencia 46010  
Tfno.: 96-386 44 77

## 2. Cuestionario implementado por los hijos

<i>Código sujeto</i>	
<i>Código familia</i>	

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

A. Edad: \_\_\_\_\_

B. Sexo: 1. Varón\_\_ 2. Mujer\_\_

C. Centro Educativo: 1. Público\_\_ 2. Privado\_\_ 3. Concertado\_\_

D. Curso: \_\_\_\_\_

E. Profesión del padre: \_\_\_\_\_

F. Profesión de la madre: \_\_\_\_\_

G. Número de hermanos/as (contándote tú): \_\_\_\_\_

H. Posición que ocupas entre ellos: \_\_\_\_\_

#### \* INSTRUCCIONES GENERALES:

1. Los datos obtenidos a partir de estos cuestionarios se van a utilizar únicamente con fines de investigación científica. Concretamente, se trata de una investigación sobre los estilos educativos familiares y la formación de la identidad en la adolescencia, llevada a cabo desde el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia.
2. Queda garantizada absolutamente la confidencialidad y anonimato de los mismos.
3. Recuerda que **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** en ninguno de los siguientes cuestionarios. Se trata únicamente de que respondas lo más sinceramente posible de acuerdo a tus opiniones y actitudes personales. Asegúrate de contestar a todas las preguntas, aun cuando no estés completamente seguro de la mejor respuesta.

#### GRACIAS POR TU COLABORACION

Las siguientes frases describen a la familia en general. Piensa el grado en que cada una de ellas **describe a tu familia**. Rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:



<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>

**¿CÓMO ES TU FAMILIA? EN MI FAMILIA...**

1. Nos pedimos ayuda entre nosotros cuando lo necesitamos .....	1	2	3	4	5
2. Para resolver un problema se tiene en cuenta lo que piensan los hijos.....	1	2	3	4	5
3. Se aceptan las amistades de cada uno de los miembros.....	1	2	3	4	5
4. Cuando se establecen normas de disciplina se tiene en cuenta lo que dicen los hijos.....	1	2	3	4	5
5. Nos gusta estar con la familia más cercana (tíos, abuelos, primos.....)	1	2	3	4	5
6. En mi familia mandamos todos.....	1	2	3	4	5
7. Nos sentimos más unidos entre nosotros que con las personas que no son de la familia.....	1	2	3	4	5
8. Las tareas del hogar deben hacerse de una determinada manera.....	1	2	3	4	5
9. Nos gusta pasar en tiempo haciendo actividades conjuntas.....	1	2	3	4	5
10. Comentamos y analizamos entre padres e hijos los castigos ( de casa, del colegio...) .....	1	2	3	4	5
11. En mi familia nos sentimos muy unidos entre nosotros.....	1	2	3	4	5
12. Los hijos también toman decisiones.....	1	2	3	4	5
13. Cuando tenemos que realizar alguna actividad en común, todos participamos.....	1	2	3	4	5
14. En mi familia se pueden cambiar o modificar las normas o reglas.....	1	2	3	4	5
15. Se nos ocurren fácilmente actividades conjuntas.....	1	2	3	4	5
16. Las tareas de la casa se reparten entre los distintos miembros.....	1	2	3	4	5
17. Nos consultamos cuando tomamos decisiones.....	1	2	3	4	5
18. Es difícil saber quién manda en nuestra familia.....	1	2	3	4	5
19. En mi familia es muy importante estar unidos.....	1	2	3	4	5
20. Es difícil saber qué tarea de la casa tiene que realizar cada miembro.....	1	2	3	4	5
21. Estoy satisfecho, en general, con el funcionamiento de mi familia.....	1	2	3	4	5

A continuación encontrarás 20 afirmaciones que describen la **comunicación** que mantienes con tu madre. Rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

**EN LA COMUNICACIÓN CON MI MADRE...**

- |                                                                                      |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Puedo hablar con ella acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me creo todo lo que me dice mi madre.....                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cuando hablo mi madre me escucha.....                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me atrevo a pedirle a mi madre lo que deseo o quiero.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mi madre suele decirme cosas que sería mejor que no me dijese.....                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mi madre puede saber cómo estoy sin preguntármelo.....                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Estoy muy satisfecho/a de la comunicación que tengo con mi madre.....             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Si tuviese problemas, podría contárselos a mi madre.....                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Le demuestro con facilidad afecto a mi madre.....                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando me enfado con mi madre, no le hablo.....                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo a mi madre.....                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando hablo con ella, suelo decirle cosas que sería mejor que no le dijese..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cuando hago preguntas a mi madre, me contesta con sinceridad.....                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mi madre intenta comprender mi punto de vista.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Hay temas que prefiero no hablar con mi madre.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Pienso que es fácil discutir los problemas con mi madre.....                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Me resulta fácil expresar mis verdaderos sentimientos con mi madre ....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Cuándo hablo con mi madre me pongo de mal genio.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando mi madre está enfadada conmigo dice cosas que me sientan mal.....         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Creo que puedo decirle a mi madre cómo se siento realmente.....                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A continuación encontrarás 20 afirmaciones que describen la **comunicación** que mantienes con tu padre. Rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

**EN LA COMUNICACIÓN CON MI PADRE...**

- |                                                                                    |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Puedo hablar con el acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me creo todo lo que me dice mi padre .....                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cuando hablo mi padre me escucha.....                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me atrevo a pedirle a mi padre lo que deseo o quiero.....                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mi padre suele decirme cosas que sería mejor que no me dijese.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mi padre puede saber cómo estoy sin preguntármelo.....                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Estoy muy satisfecho/a de la comunicación que tengo con mi padre .....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Si tuviese problemas, podría contárselos a mi padre.....                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Le demuestro con facilidad afecto a mi padre.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando me enfado con mi padre, no le hablo.....                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo a mi padre.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando hablo con el, suelo decirle cosas que sería mejor que no le dijese..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cuando hago preguntas a mi padre, me contesta con sinceridad.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Mi padre intenta comprender mi punto de vista.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Hay temas que prefiero no hablar con mi padre.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Pienso que es fácil discutir los problemas con mi padre.....                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Me resulta fácil expresar mis verdaderos sentimientos con mi padre .....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Cuándo hablo con mi padre me pongo de mal genio.....                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando mi padre está enfadado conmigo dice cosas que me sientan mal.....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Creo que puedo decirle a mi padre cómo se siento realmente.....                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Este es un cuestionario para valorar lo que piensas normalmente sobre diversos aspectos de tu vida y de ti mismo. **NO HAY RESPUESTAS BUENAS o MALAS.** La mejor respuesta a cada pregunta es lo que sientas y creas que es cierto para ti en este momento. Contesta a todas las preguntas, sin dejar ninguna en blanco.

Para contestar debes rodear con un círculo la casilla que refleje mejor tu opinión. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5
No	No lo sé	Casi nunca	A veces	Sí, mucho

**C.I.R.** A continuación contesta pensando en tus relaciones de amistad, especialmente en las **relaciones con tus mejores amigos y amigas.**

- |                                                                                                                |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Estoy seguro de que elegir a mi mejor amigo/a fue lo mejor que ha pasado en mi vida.....                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Las relaciones con mis amigos/as me ayudan a ver el futuro con optimismo y confianza.....                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mis relaciones de amistad me ayudan a tener confianza en mí mismo/a.....                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mis relaciones de amistad me dan seguridad en la vida. ....                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Estoy satisfecho con mis mejores amigos/as.....                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a mantener las relaciones con mis mejores amigos/as..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Encuentro muy difícil descubrir cosas nuevas de mis amigos/as.....                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. En este momento no entendería mi vida sin mis mejores amigos/as.....                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Suelo comparar mis amistades con las de otros/as.....                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Con frecuencia me pregunto cuáles son las amistades que me interesan.....                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Quiero saber lo que otras personas piensan sobre mis mejores amigos/as.....                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Soy muy cambiante en mis relaciones de amistad.....                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Creo que los mejores amigos/as que tengo ahora lo serán para toda la vida.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Creo que he de tomar decisiones en el tema de mis relaciones de amistad.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**C.I.O.** Contesta ahora pensando en tus **estudios** actuales en el instituto o facultad y en los **planes que tengas respecto a tus futuros estudios.**

- |                                                                                                                          |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Estoy seguro de que mis actuales estudios son los mejores para mí.,,.....                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Lo que estoy haciendo ahora me ayuda a ver el futuro con optimismo y confianza.....                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Soy muy cambiante en mis planes respecto a los futuros estudios.....                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Con frecuencia me pregunto cuáles son los estudios que realmente me interesan.....                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Creo que he de tomar algunas decisiones importantes sobre mis futuros estudios.....                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pienso mucho en mis estudios, en lo que estoy haciendo ahora.....                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a seguir y acabar con lo que estoy haciendo ahora.....             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Mis estudios actuales me dan seguridad en mí mismo/a.....                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. En este momento me gustaría abandonar lo que estoy estudiando.....                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Suelo comparar mi ocupación actual con la de otra gente.....                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Estoy satisfecho con lo que estoy haciendo ahora.....                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Quiero saber lo que otras personas piensan sobre lo que estoy estudiando ahora y sobre lo que haré en el futuro..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Creo que actualmente necesito informarme más sobre el tema de los estudios.....                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Creo que los estudios que hago ahora me servirán toda la vida.....                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Este es un cuestionario para valorar lo que piensas normalmente sobre diversos aspectos de tu vida y de ti mismo. NO HAY RESPUESTAS BUENAS o MALAS. La mejor respuesta a cada pregunta es lo que sientas y creas que es cierto para ti en este momento. Contesta a todas las preguntas, sin dejar ninguna en blanco.

**C. I. ID.** Contesta ahora pensando en tu **filosofía de vida actual**, es decir, en tu forma de ver el mundo en general. Contesta pensando en aquellas **creencias, actitudes y valores que mejor te identifiquen** y que tal vez sean distintos a los de otras personas.

Para contestar debes rodear con un círculo la casilla que refleje mejor tu opinión. Las respuestas posibles son:

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>No</b>	<b>No lo sé</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Sí, mucho</b>
1. Estoy seguro de que mi actual filosofía de vida es la mejor para mí.....	1	2	3	4	5
2. Las creencias, actitudes y valores que tengo ahora me ayudan a ver el futuro con optimismo y confianza.....	1	2	3	4	5
3. Soy muy cambiante en mis creencias, actitudes y valores.....	1	2	3	4	5
4. Mis creencias, actitudes y valores me dan seguridad en la vida. ....	1	2	3	4	5
5. Quiero saber lo que otras personas piensan sobre mi filosofía de vida.....	1	2	3	4	5
6. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a ser fiel a mi filosofía de vida.....	1	2	3	4	5
7. Encuentro muy difícil plantearme cosas nuevas en mis creencias, actitudes y valores...	1	2	3	4	5
8. En este momento no entendería mi existencia sin la filosofía de vida que tengo. ....	1	2	3	4	5
9. Suelo comparar mi visión general del mundo y de las cosas con las de otras personas...	1	2	3	4	5
10. Con frecuencia me pregunto cuáles son las ideas y valores en los que realmente creo...	1	2	3	4	5
11. Estoy satisfecho con la filosofía de vida que mantengo ahora.....	1	2	3	4	5
12. Mi filosofía de vida me ayuda a tener confianza en mí mismo/a.....	1	2	3	4	5
13. Creo que las creencias, actitudes y valores que tengo ahora lo serán para toda la vida...	1	2	3	4	5
14. Pienso mucho en temas religiosos, filosóficos o ideológicos que me preocupan. ....	1	2	3	4	5

Lee cada frase y rodea con un círculo la casilla que indique mejor, cómo piensas y te sientes EN GENERAL, en la mayoría de las ocasiones. Las respuestas posibles son:

	1	2	3	4
	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>No estoy de acuerdo</i>	<i>Estoy de acuerdo</i>	<i>Estoy muy de acuerdo</i>

1. Siento que valgo tanto como cualquier otra persona..... 1 2 3 4
2. Creo tener varias cualidades buenas..... 1 2 3 4
3. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso..... 1 2 3 4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás..... 1 2 3 4
5. No hay muchas cosas en mí de las que pueda sentirme orgulloso..... 1 2 3 4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a..... 1 2 3 4
7. En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a..... 1 2 3 4
8. Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a..... 1 2 3 4
9. A veces me siento realmente inútil..... 1 2 3 4
10. A veces pienso que no sirvo para nada..... 1 2 3 4
11. Estoy de acuerdo con mis padres en todo..... 1 2 3 4
12. Antes de intentar resolver los problemas por mi cuenta, acudo a mis padres para que me ayuden ..... 1 2 3 4
13. Siempre que discuto con mis padres, acabo viendo que ellos tenían razón..... 1 2 3 4
14. En algunas cosas es mejor buscar el consejo de tus amigos que el de tus padres..... 1 2 3 4
15. Cuando no me salen las cosas bien, dependo de mis padres para que las arreglen..... 1 2 3 4
16. Hay cosas más personales que mis padres no conocen..... 1 2 3 4
17. Mis padres saben todo sobre mí..... 1 2 3 4
18. Intento opinar igual que mis padres ..... 1 2 3 4
19. Si tuviera problemas con alguno de mis amigos, hablaría con mis padres antes de decidir que hacer..... 1 2 3 4
20. Mis padres se sorprenderían de saber qué aficiones tengo cuando no estoy con ellos.. 1 2 3 4
21. Cuando sea padre, trataré a mis hijos exactamente del mismo modo que mis padres me han tratado a mí..... 1 2 3 4
22. Cuando yo sea padre, hay cosas que las haré de diferente manera que mis padres ..... 1 2 3 4
23. Mis padres casi nunca se equivocan..... 1 2 3 4
24. Desearía que mis padres entendieran cómo soy realmente..... 1 2 3 4

A continuación se presenta una serie de temas sobre los que padres e hijos suelen tener opiniones distintas. Señala en cada caso **hasta qué punto decides tú o tus padres sobre esa cuestión**. Las respuestas posibles son:

<b>1</b> <b>Mis padres</b> <b>tienen la última</b> <b>palabra en este</b> <b>tema</b>	<b>2</b> <b>Mis padres</b> <b>tienen más peso</b> <b>en las decisiones</b> <b>sobre este tema</b>	<b>3</b> <b>Padres e hijo/a</b> <b>tenemos un peso</b> <b>parecido en las</b> <b>decisiones sobre</b> <b>este tema</b>	<b>4</b> <b>En este tema</b> <b>tengo más peso</b> <b>en las decisiones</b> <b>que mis padres</b>	<b>5</b> <b>Decido solo en</b> <b>este tema</b>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

- |                                                                                     |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1 Ayudar en las tareas domésticas (p.ej. hacerse la cama, fregar los platos, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 Hora de irse a dormir.....                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 Cómo comportarse en las comidas.....                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 Uso del lenguaje y manera de hablar.....                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 Con qué frecuencia visitar a los familiares y parientes.....                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 Asuntos personales o privados.....                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 Si fumar o no fumar.....                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 Cuánto alcohol consumo .....                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 La cantidad de chocolate y dulces que tomo.....                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 Con qué frecuencia tomar un baño o ducharme.....                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 Qué ropa llevo.....                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 Aspecto, estilo de peinado y apariencia general.....                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 Cómo gastar el dinero de la asignación.....                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 En qué deportes participar.....                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 Qué aficiones o pasatiempos realizar.....                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 Dónde ir cuando salgo.....                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 A qué hora regresar por la noche.....                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 Con qué personas voy.....                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 Qué hacer y no, en relación a la sexualidad.....                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 Si participar o no en actividades religiosas.....                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 Cuánto tiempo dedico a los deberes escolares.....                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

