



CEU
Biblioteca

Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de docencia e investigación de acuerdo con el art. 37 de la Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 de Julio del 2006.

Trabajo realizado por: CEU Biblioteca

Todos los derechos de propiedad industrial e intelectual de los contenidos pertenecen al CEU o en su caso, a terceras personas.



El usuario puede visualizar, imprimir, copiarlos y almacenarlos en el disco duro de su ordenador o en cualquier otro soporte físico, siempre y cuando sea, única y exclusivamente para uso personal y privado, quedando, por tanto, terminantemente prohibida su utilización con fines comerciales, su distribución, así como su modificación o alteración.



CAPÍTULO 2

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO Y ADOLESCENTE

Aquilino Polaino-Lorente
Araceli del Pozo Armentia

1. Génesis y formación de la personalidad. Factores que influyen en el desarrollo

La personalidad no es una entidad estática e inamovible sino que, por el contrario, está sometida a continuos cambios y transformaciones. El concepto de desarrollo, por otra parte, admite un punto de partida y un punto de llegada, además de un conjunto de funciones que remiten de uno a otro. Por lo general, estas funciones hacen su aparición y emergen en etapas que están caracterizadas por unas notas comunes que, hasta cierto punto, tipifican un determinado período temporal. La psicología del desarrollo, al centrarse en el estudio del ciclo vital, ha puesto de manifiesto cierta continuidad pero también ciertos cambios en lo que se refiere a la estructura de la personalidad. La personalidad se elabora y se construye, en una gran parte, a lo largo del proceso de desarrollo (Erikson, 1974; Luria 1979).

Las diversas teorías de la personalidad difieren en la importancia que conceden a los distintos factores que determinan el desarrollo. De hecho, algunas de ellas dedican grandes esfuerzos a explorar las posibles interacciones entre lo que podríamos llamar los factores biológicos y los factores culturales o ambientales, sociales, familiares, escolares. Es decir, la personalidad que cada uno tiene es consecuencia de numerosos factores: la herencia, el lugar donde se nace, la educación recibida, la cultura con la que el niño se encuentra al nacer, etc.

En la formación de la personalidad, por tanto, se dan cita un conjunto polimorfo de factores, cuyo ordenamiento y clasificación no resulta nada fácil.

El primer grupo, estaría constituido por el conjunto de rasgos dados en un individuo desde su nacimiento, es decir, la suma de los factores genéticos y biológicos que hacen de él un organismo único, original y, en cierto modo, distinto de los demás. Este conjunto constituye el punto de partida de la personalidad, lo que condicionará su despliegue futuro en una determinada dirección.

Estos factores, también llamados *factores ontogenéticos*, hacen referencia a los determinantes biológicos (crecimiento) y ambientales (familia), los cuáles, correlacionados con la edad cronológica, explican el proceso de desarrollo como la adquisición individual de una serie de competencias ordenadas cronológicamente y dependientes de la interacción entre el ritmo madurativo intraindividual y ciertos aspectos del medio socio-cultural.

El segundo grupo lo forman los *factores históricos*, que integran acontecimientos muy diversos de un determinado medio cultural. Son factores asociados a cambios constantes del entorno, que afectan de forma universal a toda una generación o a grupos sociales concretos. Hacen referencia a acontecimientos generales que afectan a un ámbito cultural determinado y que se manifiestan como efectos generacionales.

Otro grupo de factores es el formado por los caracteres que modelan el ambiente más íntimo de cada sujeto: esa especie de perímetro envolvente que le acompañará a lo largo de toda la vida y que llamamos *familia*. Naturalmente que la configuración de la familia cambiará a lo largo del tiempo, pero siempre dejará sentir su poderosa influencia, cualquiera que sean las modificaciones circunstanciales que en ella se produzcan.

La familia es como el modelo, en miniatura, del mundo personal, el escenario donde se actualizan las relaciones interpersonales primeras, que dejarán una impronta imborrable en la empresa biográfica individual. Todo cuanto acontece en el horizonte familiar influirá en mayor o menor grado en la formación de la personalidad.

En este sentido, todo parece servir a la formación de la personalidad. Se puede decir que nada es extraño a ella. Desde el lugar que se ocupa entre los hermanos hasta la profesión del padre o la manera de ser del maestro que le llevó de la mano en los balbuceantes primeros pasos del aprendizaje; todo va dejando su huella en la cera virgen de la incipiente personalidad. Serían estos los llamados *factores no normativos*, que se caracterizan por su irregularidad y especificidad. Todos los determinantes de orden biológico y ambiental que se concitan de forma eventual, accidental, aislada o al azar, constituyen experiencias individuales que afectan sólo a un determinado número de personas (accidentes, enfermedades crónicas, etc.).

Y, sin embargo, la formación de la personalidad no se reduce al mero conjunto de las influencias antes aludidas, como si la personalidad se tra-

tara de algo pasivo que escapara a la libre determinación personal. La formación de la personalidad es también un haz apretado de esfuerzos laboriosos, de victorias y derrotas significadas por las pequeñas batallas de la vida diaria, de conquistas personales libremente conseguidas.

En la personalidad, lo que se trata de formar no es un mero accidente sobreañadido a modo de ornato o elemento decorativo en un sujeto cualquiera; ni tampoco un agregado de factores que dispuestos en determinada secuencia den en adquirir un mayor o menor éxito social. La personalidad, en sí misma considerada, no es algo solamente cuantitativo, que autorice ser valorada según los criterios de las matemáticas, aunque ello no inste para que los factores en que puede descomponerse la personalidad, por razones de estudio por ejemplo, sean objeto de un análisis matemático. En este sentido, no resultan válidas expresiones tan usuales como «tiene mucha personalidad», o «no tiene personalidad». Tener o no tener personalidad, en el sentido aludido, implica haber confundido el ser con el tener.

La personalidad es lo que se es, resultado de una síntesis muy amplia en la que confluyen los factores genéticos, familiares, socioculturales, etc., y no algo superpuesto al ser y poseído por éste, fácil al cambio como si de una prenda epidérmica se tratara.

2. El temperamento y el desarrollo de la personalidad en los primeros años de la vida

En el desarrollo de la personalidad se hace un especial hincapié en la importancia de los cuidados tempranos, las actitudes emocionales de los padres y la percepción y valoración que del niño tienen y hacen.

Aunque los datos hoy disponibles sobre este particular sean relativamente contradictorios, no obstante, la importancia primordial que se ha dado al apego —a la interacción en las relaciones tempranas entre los niños y sus padres—, se nos ofrece como algo irrefutable (Vargas y Polaino, 1996; véase Tabla 1).

3. El desarrollo de la personalidad y los estudios sobre el apego

El apego es una forma de conducta, de interacción, que se da en el niño en relación con otra persona. Las relaciones siempre generan consecuencias, sobre todo a una edad temprana. La interacción niño—madre es de una gran importancia en la maduración del niño (la madre, por lo general, es el primer ser que el niño conoce).

Tabla 1: Tipos de apego materno-infantil

<i>Tipos de apego</i>	
Apego seguro (Ainsworth, 1985) <ul style="list-style-type: none"> - Exploración - Búsqueda de contacto y proximidad - Confianza - Cooperación 	Apego inseguro-resistente (Ainsworth, 1985) <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad ante la separación - Dificultades para la exploración - La llegada de la madre no le proporciona confort
Apego inseguro-evitativo (Ainsworth, 1985) <ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos de evitación con las figuras de apego - Evitación y afecto mínimo como mecanismos de defensa contra el rechazo - Actitud negativa ante el contacto 	Apego ansioso-desorganizado-desorientado (Main, 1985) <ul style="list-style-type: none"> - Evitación del contacto ocular - Comportamiento ambivalente - La madre no proporciona seguridad - Comportamiento de confusión en la exploración

El apego infantil se empezó a estudiar a finales del siglo XIX. A principios del siglo XX, este tema es abordado por los psicoanalistas y a lo largo del tiempo, la perspectiva en este tema, ha ido evolucionando.

La definición de Bowlby (1989), uno de los pioneros en el estudio sobre el apego, lo considera como «la forma de comportamiento que resulta en el niño, como consecuencia de tener y mantener una proximidad con otra persona con la que claramente se identifica y de la mejor manera posible».

Vargas y Polaino-Lorente (1996), consideran el apego como la «vinculación afectiva, estable y consistente que se establece entre un niño y sus cuidadores, como resultado de la interacción entre ambos. Esta vinculación es promovida no sólo por el repertorio de conductas innatas, con las que el niño viene al nacer, sino también por la sensibilidad y actuación de sus cuidadores» (p. 33).

La calidad de este vínculo afectivo que se establece en las primeras etapas del desarrollo está determinada por la interacción que se establece entre el niño y la madre. Algunos autores han establecido diversas formas en la constitución de ese vínculo, en función del cual surgen ciertos «tipos de apego infantil», algunos de los cuales se recogen en la tabla 1.

En los estudios sobre el apego, la figura de la madre o del cuidador constituye la pieza clave en la determinación de la orientación futura de esas relaciones.

Por este motivo se estudió también a las madres. Se comprobó que tan importante como los factores genéticos que se dan en los recién nacidos, era efectivamente la influencia de la madre. Pero no porque la madre fuera «a priori» buena o mala, sino porque a través del «feed-back» que se produce entre el hijo y la madre se generaba una autorregulación, retroactiva, reobstante, mutua y recíproca entre ellos. Lo que había que estudiar no era la madre por un lado y el niño por otro, sino la interacción madre-

niño. Y de esta forma la orientación en el estudio del apego se centra hoy en la interacción entre el niño y las figuras de apego, más que en describir aisladamente las conductas del niño (Polaino-Lorente y Meca, 1998).

Más adelante se estudió la forma en que influye el carácter o el tipo de madre (Demulder y col., 1991). Porque también puede ocurrir que un niño difícil en la interacción con una madre ansiosa, al cabo de tres años sea radicalmente difícil ya que el modo de ser del niño, genéticamente condicionado, provocará que la madre no le atienda, que sea irritable, que no tenga paciencia con él y que le trate de una forma inadecuada. En ese caso, el niño será cada vez más difícil de educar y la madre tal vez se comporte de forma cada vez más irritable, por lo que la interacción entre ellos será menor y de peor calidad.

Sin embargo, si el niño difícil tiene una madre parsimoniosa, estable, no sobreprotectora, que siempre emite idéntica gradualidad en sus respuestas, que no comete tropelías o traumas, ejercerá sobre el niño una influencia muy distinta a la que acontece en el caso contrario en que un día, cuando el niño vuelve del colegio, la madre «se lo come a besos» y al día siguiente cuando el niño va a darle un beso le dice: «dejame, besucón, que no tengo tiempo para hacer la comida». El niño entonces se preguntará que ha pasado. Con un comportamiento como éste, ambiguo y contradictorio, el niño no puede predecir cual será el comportamiento de la madre y no podrá ajustarse por tanto a dicho comportamiento. Es fácil que esta situación devenga en una fuente de graves conflictos.

En general, las madres de los niños con una relación de apego seguro, son más sensibles y responden mejor a las señales infantiles que las madres con apego ansioso. La relación afectiva del niño con su madre le proporciona seguridad, condición indispensable para el desarrollo del niño. Cuando la madre es percibida por el niño como accesible y con capacidad de respuesta, el niño se siente más seguro. Por otra parte, las madres que no atienden adecuadamente a la demanda infantil convierten a sus hijos en ansiosos, al no saber qué deben esperar de ellas ya que no es seguro que se satisfagan sus expectativas. Las madres que tienden a evitar el contacto físico con sus hijos son madres que muestran cierta aversión por ellos, en las que las conductas de rechazo e irritación son más frecuentes y con mayores dificultades para la expresión de afecto.

Los niños que han tenido con la madre una relación de apego seguro durante los seis primeros meses de la vida suelen ser, por lo general, más afectivos y seguros de sí mismos, además de más competentes y cooperativos que los niños a los que les ha faltado este tipo de apego.

Las características anteriores constituyen dimensiones, modos en que la personalidad infantil se organiza. La vigencia de esta temprana organi-

zación de la personalidad se extiende, según muchos autores, hasta los ocho años. Por ejemplo, las investigaciones de Ainsworth (1978), respecto del apego madre-hijo, demostraron que las madres que son sensibles a las demandas de atención de sus hijos y las satisfacen, proveen y proporcionan un apego seguro y tienen hijos seguros de sí mismos.

También puede ocurrir lo contrario, que por no estar atentas o ser insensibles o poco afectivas, no atienden o no satisfacen esas demandas infantiles y pueden generar hijos ansiosos, irritables, nerviosos e inseguros de sí mismos. En este estudio se comprobó que, efectivamente, había un encadenamiento bidireccional del niño a la madre y de la madre al niño. Por tanto, una madre puede exigirse más, puede formarse mejor y por tanto, cambiar y adaptarse al niño. Y conviene que sea así para evitar que sea el niño quien tenga que adaptarse a la madre, si bien es cierto que no se puede dejar toda la responsabilidad sólo a las madres. Lo que está fuera de duda es que se da —está comprobada— esta estrecha relación entre la madre y el hijo.

En la tabla anterior se presentan los indicadores de los diversos tipos de apego adaptados por Polaino-Lorente y Fontana (2000) a partir del estudio llevado a cabo por Sroufe (1985; véase Tabla 2).

Siguiendo a Sroufe (1979) ha de admitirse que el desarrollo afectivo no es inequívocamente continuista, sino que está abierto al cambio, para que de esta forma se reorganice el repertorio conductual del niño en relación con las nuevas experiencias por él vividas. Esto quiere decir que, aunque el apego y la interacción con sus padres constituya un relevante hito en la génesis de su personalidad, más tarde, sin embargo, el niño se convierte en una persona activa, en el principal protagonista de su propio desarrollo.

En cualquier caso, la importancia del apego (frecuencia, duración e intensidad de las interacciones madre-hijo, calidad y tipos de apego, etc.), resulta aquí primordial y sigue siendo en la actualidad un tema de estudio y objeto de discusión en la bibliografía científica más actual (Waters y col., 1999; Stollak y col., 2000; Becker- Stoll y col., 2001).

4. Influencias parentales diferenciales: maternidad-paternidad

La interacción madre-hijo, no obstante, no constituye el único factor en el modelado de la personalidad infantil. Se puede considerar, desde otro enfoque, la diversidad de los roles relativos a la maternidad y la paternidad.

No cabe duda que la interacción padre-hijo contribuye también de forma decisiva a la génesis de la personalidad infantil. La conducta de los padres, mediante las naturales recompensas y castigos, propician una ma-

Tabla 2: Indicadores de los diversos tipos de apego. Tomado de Polaino-Lorente y Fontana (2000, p. 58)

<i>Apego seguro</i>	<i>Apego inseguro-evitativo</i>	<i>Apego ansioso-ambivalente</i>	<i>Apego ansioso-desorganizado</i>
<ul style="list-style-type: none"> - La madre constituye una base segura, desde la que el niño explora. - Exploración de juguetes. - Admiten al extraño en presencia de la madre. - La exploración del niño es pobre. - Manifiesta dificultades para separarse y explorar. - Se muestran prudentes ante nuevas personas y situaciones. - Manifiestan episodios de ansiedad que les impiden jugar confortablemente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de contacto si está interesado. - Busca inmediatamente el contacto y lo mantiene. - El contacto extingue su estrés. - Conducta de saludo (se muestra feliz al ver a su madre). - Iniciación activa de la interacción. - Dificultades para reconciliarse durante la sesión. - Puede combinar la búsqueda de contacto con el contacto negativo (pataleos, rechazo a los juguetes, golpes, etc.). - Puede continuar llorando y alborotando. - Puede mostrar una clara pasividad. - Conductas de enfado y protesta, ya que no confía en la disponibilidad de la madre. 	<ul style="list-style-type: none"> - El niño explora con independencia de la conducta de su madre. - Se distancia de la madre para explorar durante el periodo previo a la separación. - Escaso afecto compartido. - Raramente lloran en la separación. - Acepta al extraño incluso cuando la madre está ausente (no manifiestan preferencia por ella). - La experiencia del niño parece distorsionada. - Parecen aturdidos por la sesión. - Sus posturas revelan depresión, confusión o aprensión. - Cuando se aproximan a sus figuras de apego apenas si realizan algún contacto ocular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación activa en la exploración. - Distanciamiento, evita el contacto ocular. - Conducta negativa en el contacto corporal con su madre. - Puede alterar la evitación con la reunión. - La conducta de evitación es más intensa en la segunda reunión. - No evita al extraño.

yor o menor facilidad para que el niño adquiera ciertas conductas o extinga otras. A ello se añade el aprendizaje (observacional) por imitación que el niño hace de las conductas que observa en sus padres. Esta imitación, no consciente, le conducirá a interiorizar, asumir e identificarse con la conducta de sus progenitores.

Lógicamente, las relaciones afectivas que median las relaciones entre padres e hijos dan origen a vínculos afectivos entre ellos, que consolidarán todavía más los aprendizajes que se hagan. A través de la identificación entre el hijo y sus padres, se inicia el proceso de socialización en el niño, a cuyo través adquiere un conjunto de aptitudes, creencias, valores y pautas de comportamiento que le identificarán también con el grupo cultural y social de pertenencia (Vargas y Polaino-Lorente, 1996).

El papel del padre y de la madre permiten establecer ciertas diferencias en el modo en que protagonizan las diversas pautas de crianza de sus hijos. En la actualidad, no se atribuye al padre el papel secundario —casi siempre de mero observador y delegador de la educación de sus hijos— que, tiempo atrás, se le atribuyó. Hay diferencias, a qué dudar, entre el modo como el padre y la madre se comportan hoy respecto de sus hijos.

Los padres suelen ser más creativos que las madres en las actividades lúdicas y, de ordinario, adoptan diferentes conductas ya sea que interactúen con un hijo varón o una hija: suelen prestar mayor contacto visual a los primeros y ser afectivamente más expresivos con las hijas. Su ausencia del contexto familiar incide más profunda y gravemente en los hijos que en las hijas, sobre todo en lo relativo a los problemas de la identidad de género (Polaino-Lorente, 1993; véase Tabla 3).

Las madres, en cambio, suelen ser más competentes en la satisfacción de otras necesidades infantiles, como la higiene y el aseo, el vestido y la alimentación. Y también su comportamiento varía según interactúen con un hijo o una hija. Los dos, sin embargo, son necesarios para la educación de los hijos, los cuáles tienen derecho a interactuar con ambos, puesto que a través del apego con ellos es como los hijos inician su proceso de socialización, proceso en el que resultan irrenunciables las aportaciones de los padres, especialmente las que se refieren a la génesis de aptitudes y habilidades cognitivas, así como la interiorización de normas y valores.

En la actual sociedad, como consecuencia de una grave crisis cultural, aproximadamente el 22% de los niños norteamericanos menores de un año viven con uno solo de los progenitores. En las últimas décadas se han podido estudiar las repercusiones de estas nuevas configuraciones familiares (Bronfenbrenner, 1993).

A través de ciertos procedimientos, como por ejemplo las vídeo-grabaciones, se ha observado que el comportamiento del niño, en distintas situaciones, varía según que sea el padre o la madre quien interactúe con él.

Tabla 3: Aspectos diferenciales en la interacción del niño con el padre o la madre. Tomado de Polaino-Lorente, 1993

<i>Periodo</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
Lactancia	Menos tiempo de dedicación. Mayor calidad en las interacciones. Actividades lúdicas en las interacciones. Comportamiento más activo.	Total dedicación. Actividades encaminadas al cuidado y satisfacción de necesidades básicas.
Primer año	Recursos como el balanceo, movimientos físicos y juegos creativos.	Estimulación del desarrollo verbal, mayor estimulación táctil.
Segundo año	Mayor atención a los hijos que a las hijas, aumenta la frecuencia de las verbalizaciones y de la dedicación de tiempo.	Estimulación de la sociabilidad, desarrollo del lenguaje, afectividad y atención a los hijos.
Etapa escolar	Mayor implicación en actividades de juego. Más imperativo y directivo con los hijos varones. Más positivos y flexibles con las hijas.	

Así, por ejemplo, se ha demostrado que los padres norteamericanos adoptan patrones de comportamiento similares (caricias, besos, verbalizaciones, etc.) a los manifestados por las madres respecto de los hijos lactantes (Parke y O'Leary, 1976; Parke, Grossman y Tinsley, 1981), aunque los padres emplean menos tiempo que las madres en la interacción con sus hijos. Las madres se dedican más a actividades encaminadas al cuidado (Kotelchuck, 1976), mientras que los padres tienen una mayor capacidad para interactuar con sus hijos en lo relativo a actividades lúdicas y sociales (Katsh, 1981; Field, 1978).

Durante el primer año de la vida se aprecian también diferencias en la calidad de las interacciones del padre y de la madre. Las madres estimulan más el desarrollo verbal y prodigan más estímulos táctiles a sus hijos, mientras que los padres emplean otros recursos como el balanceo, los movimientos físicos y los juegos creativos (Power y Parke, 1981).

En el segundo año de la vida del niño estas diferencias en el comportamiento de los padres se mantienen, aunque cambian las modalidades de sus interacciones. Las madres estimulan más que los padres la sociabilidad, el desarrollo del lenguaje, la afectividad y la atención de sus hijos (Power y Parke, 1983).

Los padres suelen prestar más atención a los hijos que a las hijas, respondiendo más a sus llamadas, jugando más con ellos, aumentando la frecuencia de sus vocalizaciones y acariciándoles más frecuentemente, además de dedicarles más tiempo (Belsky, 1979; Power y Parke, 1981).

Estas diferencias se acentúan aún más en la etapa escolar. Los padres se implican más en los juegos, a la vez que son más directivos e imperati-

vos que las madres (Stuckey, McGhee y Bell, 1982), especialmente con los hijos varones. Con las hijas, por el contrario, estimulan más la socialización y son tratadas de un modo más positivo (véase Tabla 3).

Los resultados de estos estudios confirman algo evidente: la importancia de ambos roles en la educación de los hijos. La ausencia de uno de ellos puede suponer serias consecuencias en el proceso de desarrollo del hijo.

Se ha estudiado con más profundidad el caso de la ausencia de la figura del padre. La ausencia del padre en la configuración familiar, es un fenómeno de nuestro tiempo llegando incluso a ser considerado como un síndrome.

Polaino-Lorente (1993) se refiere al «síndrome del padre ausente» definiéndolo como «el conjunto de privaciones afectivas, cognitivas, físicas y espirituales que sobrevienen al hijo como consecuencia del vacío que se opera en las relaciones paterno-filiales» (Polaino, 1993, p. 429). Designa la falta de dedicación del padre a la educación de sus hijos, independientemente del tiempo presencial que el padre pase en el hogar.

La etiología de este síndrome está todavía en estudio, pero entre las causas más relevantes se señalan las siguientes:

- La desintegración familiar
- El cambio de roles en la maternidad/paternidad.
- La actividad laboral desequilibrada por parte de uno de los dos cónyuges.
- La ausencia de la figura paterna o materna del domicilio familiar.

Hay una serie de consecuencias que se producen ante la realidad del padre ausente. Los hijos ante la ausencia de la figura paterna optan por la búsqueda de un sustituto. Lo que se llama «imagen vicaria de la paternidad» (Polaino-Lorente, 1993). Es el padre sustituto que se convierte en el punto de referencia de estos hijos, cuya identidad no está aún consolidada.

La consecuencia de la ausencia del padre es la figura del «hijo apátrida» que encuentra calificativos sinónimos en la literatura científica como por ejemplo el término de «Puer Aeternus» de Von Franz, (1991), de «Lovely Boy» de Bly, (1992), o de «Flying Boy» de Lee, (1989), términos todos ellos que describen, con ciertas similitudes, la misma patología.

Polaino-Lorente (1993) delinea el perfil psicopatológico que define a los hijos apátridas y que, en su grado máximo, puede degenerar en el «Teenage Syndrome», definido por Perkins (1992) en la década de los noventa y que lleva asociados síntomas de mayor severidad (véase Tabla 4).

Retomando el término de Von Franz, «puer aeternus», la persona que desarrolla este síndrome, según el autor citado, puede sufrir la neurosis

Tabla 4: Perfil psicopatológico de los hijos apátridas (Polaino-Lorente, 1993), del «Teenage Syndrome» de Perkins (1992) y del «Puer aeternus» de Von Franz (1991)

«Hijos apátridas» (Polaino-Lorente, 1994)	«Teenage Syndrome» (Perkins, 1992)	«Puer aeternus» (Von Franz, 1991)
<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de orfandad, de abandono. - Miedo hacia la figura paterna. - Aumento de las tasas de trastornos o alteraciones - Trastornos psicopatológicos relativos a la propia identidad. - Trastornos de conducta y de aprendizaje. - Hiperactividad. - Déficit de atención que puede derivar en un fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los síntomas de la columna anterior, más: <ul style="list-style-type: none"> • El consumo de tabaco y alcohol en edades tempranas. • Experiencias sexuales frecuentes en edades tempranas. • Vandalismo y violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neurosis del eterno niño. - Educación deficitaria provocada por la ausencia del padre. - Bloqueo en el desarrollo. - Constantes llamadas de atención. - Excesiva dependencia afectiva de la figura de la madre.

del eterno niño. Este cuadro tiene su origen en una educación deficitaria, causada por la ausencia de la figura paterna —los estudios posteriores y actuales, introducen también la materna— y la manifestación del cuadro patológico queda representado en la figura del niño, al que se le ha consentido todo desde pequeño, que no ha recibido una educación sólida, y cuyo crecimiento psicológico se ha detenido en la etapa del egocentrismo. Son características en estos niños las llamadas constantes de atención y la excesiva dependencia, generalmente de la madre.

En relación con este tema, se han estudiado también las consecuencias, que para el niño pueda tener la situación de un continuo y permanente conflicto entre los padres (Escudero y col., 1998; Buendía y col., 1999). Algunos datos apuntan y confirman que puede ser peor la situación de conflicto que incluso la muerte de un padre, aunque otros estudios ponen en entredicho esta afirmación (Furman, 1994, 1999). En un estudio sobre población española llevado a cabo en el año 1993 sobre depresión infantil, Polaino-Lorente y Villamizar (1993) encuentran una dependencia, estadísticamente significativa entre el modo en que se articula el núcleo familiar, en cuanto a la composición y estructura de la familia, y la incidencia de la depresión en los hijos.

Es importante que, en la génesis y formación de la personalidad del hijo, tanto el padre como la madre sean congruentes con los valores socioculturales del contexto social en el que vive el niño, para evitar así la aparición de conflictos. Es lógico que sea así, puesto que durante la primera infancia el comportamiento del niño es muy plástico y vulnerable a las experiencias tempranas con sus padres, a través de las cuales adquiere determinadas pautas de conducta.

Esto no significa que los comportamientos, que en esta etapa de la vida adquieren y las características psicológicas que definen a los bebés, no se puedan modificar más tarde a lo largo del desarrollo. Naturalmente, ciertos aspectos cambian y otros aspectos son más difícilmente modificables. En los trabajos realizados por Mussen y col. (1977) se ha puesto de manifiesto como determinadas características infantiles (irritabilidad, retraimiento, malhumor, dependencia de la madre), no se modifican cuando se evalúan diez años más tarde. Sin embargo, las nuevas experiencias a las que el niño es sometido a lo largo de su desarrollo sí que pueden modificar la estabilidad de alguna de las características psicológicas —especialmente las cognitivas—, adquiridas en el período de interacción con sus padres.

¿Adónde nos lleva todo esto? A considerar la importancia que tiene la interacción del padre y de la madre en el desarrollo físico y psíquico del niño. Ambos son complementarios y ambos han de estar presentes, aportando, precisamente desde las propias diferencias personales, lo que, sin duda alguna, constituirá la principal riqueza que pueden dar a la formación del hijo. Ambos progenitores, por tanto, han de estar presentes en el proceso de educación y formación de los hijos. Son distintas las capacidades y las formas de actuación de cada uno de ellos, que tal vez vienen condicionadas por la propia configuración constitucional y sustancial de cada uno de sus géneros. Sin embargo, esta diferenciación supone al mismo tiempo la complementariedad que la educación de los hijos requiere.

5. Estilos educativos y tipos de familia: el clima familiar

A lo largo del proceso de socialización, el niño adquiere ciertas pautas de comportamiento, creencias y actitudes de su familia y del grupo social y cultural al que pertenece. Este proceso configura y define algunos rasgos de su personalidad, como consecuencia del choque e interacción entre diversos agentes socializantes (familia, compañeros, medio escolar, medios de comunicación, etc.). Las influencias de estos agentes socializantes pueden ser entre ellas contradictorias e incluso abiertamente opuestas, pero otras veces también pueden compensarse entre sí. De todas ellas la familia es, sin duda alguna, el elemento más relevante.

La adquisición de algunas pautas de comportamiento en el ámbito familiar se realiza, principalmente, de dos modos: a través del refuerzo directo, mediante el empleo por los padres de premios y castigos para facilitar o inhibir ciertas conductas; y a través del aprendizaje vicario, es decir, a través de la observación e imitación del niño de las conductas a que está

expuesto según los modelos que le ofrece el contexto. La adquisición de creencias, actitudes y valores se genera de forma más fácil y eficazmente cuando se da un vínculo afectivo entre el niño y el modelo de referencia.

En el proceso de socialización hay que destacar también otras variables relacionadas con la familia, como el tipo y la calidad del apego en la relación madre-hijo durante el primer año de vida, cuestión a la que ya se ha aludido líneas atrás, así como a ciertas pautas de crianza infantil por parte de sus padres.

El clima familiar es especialmente importante en este punto. Muy sucintamente, pueden distinguirse aquí tres tipos de familias, en función de cuáles sean las pautas de crianza de los padres: las familias autoritarias, las familias permisivas y las familias con un cierto estilo democrático.

Los padres autoritarios se caracterizan por no expresar demasiado afecto a sus hijos, a la vez que les exigen que sean obedientes y ejercen sobre ellos un alto control. La comunicación con sus hijos suele ser aceptable, aunque sería conveniente que manifestaran mejor y más frecuentemente sus afectos, puesto que a través de éstos es como sus hijos adquirirían mejor las conductas que tratan de enseñarles. En general, los padres autoritarios se relacionan con sus hijos a través de un elevado control, un escaso apego, una obediencia no abierta al diálogo, una gran responsabilidad en forma de disciplina y no suelen reforzarles con la adecuada atención y manifestaciones de afecto.

A causa de esta ausencia de afecto, los hijos se comportan como retraídos, desconfiados, descontentos, relativamente hostiles, sin apenas autocontrol sobre sus propios impulsos, muy autoexigentes, con dificultades para comunicar sus afectos e inestables. Este estilo afectivo de los padres suele generar ciertos conflictos en los hijos.

Los padres permisivos, por el contrario, no ejercen ningún control sobre sus hijos y su nivel de exigencia es, por lo general, muy bajo. Aunque suelen ser muy afectuosos, permiten casi todo a sus hijos, lo que puede condicionar que éstos se manifiesten como inseguros y afectivamente más dependientes. Hasta cierto punto, los padres permisivos contribuyen al comportamiento irresponsable de sus hijos, por no exigirles ni controlarles como debieran. Ambos modelos de comportamiento parental resultan inadecuados, aunque a lo que parece generan peores efectos los padres permisivos que los padres autoritarios, tal y como se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, en el ámbito de la depresión infantil (Polaino-Lorente, 1988).

El estilo familiar democrático es muy contrario a lo que pudiera denominarse como un ámbito controlador y, evidentemente, ejerce una influencia diferente sobre el niño. Este estilo educativo es el que caracteriza a los padres que combinan un elevado control y cierta exigencia, aunque

Tabla 5: Estilos educativos

	<i>Estilo autoritario</i>	<i>Estilo permisivo</i>	<i>Estilo democrático</i>
Rasgos de funcionamiento familiar	Excesivo control Escasas manifestaciones de afecto Poco apego Obediencia sin diálogo Responsabilidad cargada de disciplina Escasos refuerzos positivos	Ausencia de normas y control Nivel de exigencia muy bajo Excesiva permisividad Dependencia afectiva	Equilibrio entre la exigencia y el control Adecuado nivel de comunicación Diálogo abierto Conducta responsable
Rasgos en los hijos	Retraimiento Desconfianza Hostilidad Descontento Impulsividad Autoexigencia excesiva Incapacidad de comunicación afectiva Inestabilidad Conflictividad	Excesiva afectividad Irresponsabilidad Dependencia Inseguridad	Seguridad en sí mismos Autonomía Conducta responsable Equilibrio

bien balanceadas por el afecto y la comunicación. Los hijos suelen sentirse más seguros de sí mismos y, por lo general, son más autónomos. Los padres fomentan así la conducta responsable de sus hijos, mediante la comunicación y el diálogo. Si no les falta el necesario afecto, los hijos se muestran más disciplinados, responsables e independientes. Los padres son también aquí exigentes pero sobreexigiéndose ellos mismos, en aquello que imponen a su hijo, al mismo tiempo que dan y reciben mucho afecto. De aquí que se pueda afirmar que este estilo educativo sea el más adecuado para la formación de la personalidad de los hijos. En la tabla 5 se presentan los estilos educativos mencionados.

Conviene no olvidar, por otra parte, las poderosas influencias del contexto socio-cultural sobre el estilo educativo por el que opta la familia como agente socializador. La familia se ve afectada, implicada e involucrada, diariamente, por numerosos acontecimientos externos a su propia dinámica familiar, tanto sociales como culturales. Estas influencias resultan insoslayables e inevitables, constituyendo un importante elemento adicional en la gestación de la personalidad del niño.

Dada la complejidad de los procesos de socialización infantil, en los que los agentes socializadores interactúan recíprocamente en el contexto de un determinado marco social-cultural, es conveniente apelar a una perspectiva ecológica integradora más amplia en el análisis de este proceso de socialización infantil.

6. Interacción familiar: la cuestión del modelo

Como ya se ha observado, líneas atrás, el moldeamiento de la personalidad depende en gran parte de la interacción familiar y del modo en que se lleva a cabo el proceso de socialización. Es posible que algunos conflictos conyugales hundan aquí sus raíces. No obstante, no parece conveniente que los cónyuges traten de explicar sus respectivas conductas y personalidades, apelando únicamente a los modelos de conducta de las familias de origen de que proceden. Tal apelación resulta casi siempre injuriosa, además de injusta y en lugar de contribuir a resolver los problemas, lo que suele generar casi siempre es la magnificación de los conflictos. Por esta razón parece más conveniente que ninguno de los cónyuges implique a los padres del otro a la hora de justificar, extinguir o tratar de modificar el comportamiento del otro.

La construcción de la propia personalidad (esa formación que tal vez constituya la empresa más importante y personal de la vida, la tarea más profunda y bella que cada ser humano tiene entre las manos), exige la concurrencia de un conjunto de factores familiares que no son renunciables.

En y a través de la familia es donde el niño encuentra apoyo para su debilidad, protección para su invalidez y amparo para su indigencia. Nacido en un mundo, cuyos puntos de referencia con harta frecuencia le resultan tan confusos en las primeras etapas de su vida, es necesario suministrarle algunos modelos referenciales, unos puntos guías, en relación a los cuales pueda ir vertebrando sus valores, su estilo cognitivo, sus respuestas afectivas y, en última instancia, la mayoría de sus pautas de comportamiento.

Gracias a estos procesos de identificación total o parcial con los modelos paternos es como al niño se le facilita su andadura por un nuevo mundo que debe explorar y descubrir personalmente. En este sentido, los padres constituyen una guía insustituible en roturar nuevos caminos por donde la personalidad de cada uno de sus hijos ha de abrirse paso.

La cuestión del modelo ha sido estudiada por Rof Carballo (Polaino-Lorente y Meca, 1998), al hablar del «troquelaje» (entendido éste como la plasticidad de la conducta infantil y la acción decisiva, de «troquel», de la interacción); «imprinting» (concepto usado por los etólogos de habla alemana) o «urdimbre afectiva» (que designa el conjunto de «hilos» que se disponen en el telar para formar esa delicada «tela» o tejido de la afectividad infantil).

Se ha tratado ya de la importancia del aprendizaje vicario a la hora de suscitar ciertos moldeamientos en la personalidad de los hijos. La forma en que los padres responden ante las preguntas inoportunas de sus hijos, el autocontrol de cada uno de los cónyuges cuando amenaza una enérgi-

ca discusión o ese mínimo común denominador que abarca y caracteriza las diversas formas de comportamiento de los progenitores, configuran un modelo borroso y mal dibujado con el que, sin embargo, espontáneamente el niño suele identificarse. Identificación que no solamente se opera en una dimensión cognoscitiva, sino también afectiva.

Es pertinente recordar que la afectividad no tiene aquí la significación de una mera envoltura epidérmica, sino que a través de la afectividad el niño se abre y llega al desarrollo intelectual, como numerosos experimentos lo atestiguan y han sido confirmados posteriormente por las teorías de Piaget (1965).

El niño advierte, de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se ve, que los adultos que son sus padres, le protegen, le ahorran mil dificultades y experiencias desagradables y le aman. A través de estas sensaciones, mal dibujadas e imprecisas, el niño irá interiorizando y adaptando a su original forma de ser las formas en que sus padres se conducen.

Esa asimilación de las actitudes básicas y fundamentales del comportamiento paterno, además de protegerle en su invalidez esencial, significan también un conjunto de concepciones y actitudes frente al mundo, los hombres, los valores, la autoridad, la sociedad, etc. El temor y la admiración, los mecanismos de imitación, el modo de sintonizar afectivamente o no, y todo ese amplio abanico de sentimientos por los que uno se siente aceptado y amparado o rechazado y excluido jalonan hitos relevantes que influirán decisivamente en la formación de su personalidad.

Los impulsos indisciplinados de la instintividad infantil serán modelados, frenados en cierto modo y dirigidos por ese microcódigo moral y en cierto modo cívico, que cada familia ha asumido, tácita y tal vez no demasiado reflexivamente. Se construyen así imágenes atractivas que el niño imita, admira y quiere, o modelos nefastos que el pequeño rechaza, desprecia y odia.

A través de esas imágenes, el niño descubre nuevas formas de comportamiento que configuran el encarrilamiento primero por donde hacer transitar sus titubeantes pautas conductuales.

Tan importante es esto que los niños abandonados, malqueridos o maltratados —hoy abunda desgraciadamente la literatura sobre este particular (Johnson y col., 2000)—, los niños rechazados, los niños inadaptados y algunos a los que les faltó el padre o la madre en los primeros estadios infantiles, fácilmente manifestarán luego estas deficiencias en su futura personalidad de adultos.

Signos como la inestabilidad, la agresividad —que no siempre es posible reprimir— y la ansiedad, casi siempre acompañada de hipermotilidad, son algunas de las características fundamentales de estos candidatos a ciertos trastornos de conducta, a causa de un ambiente familiar deterio-

rado. La privación afectiva en los primeros años de la infancia extenderá su sombra sobre algunas deficiencias de la personalidad que, de no ser corregidas y enderezadas a tiempo, harán del niño, en el futuro, un aspirante al padecimiento de ciertos trastornos neuróticos.

Son clásicas en este punto las experiencias de Spitz (1945) con niños a los que faltó en sus primeros estadios el calor afectivo, la comprensión ecuaníme e inteligente, y también las exigencias de unos padres que enmarcaran el ajustado entorno de los balbuceantes pasos iniciales del niño. Este entorno es de tan vital importancia para el niño que casi se podría hablar, con voz autorizada, de una cierta «herencia ambiental».

Spitz (1945) introdujo el término de depresión anaclítica. Este concepto fue formulado en una investigación realizada con niños de 6 y 8 meses de edad quienes, después de haber establecido una relación normal con sus madres, sufrieron una ruptura total sin que las madres fueran reemplazadas por ninguna otra figura sustituta. Las etapas de la depresión anaclítica que, según Spitz, sufren los niños se sintetizan en la tabla 6.

Tabla 6: Fases de la depresión anaclítica, según Spitz (1945)

<i>Etapas</i>	<i>Síntomas</i>
Etapa reactiva	De aproximadamente tres meses de duración, está caracterizada por astenia, irritabilidad, excesiva dependencia del medio, angustia, dificultades alimentarias, alteraciones del sueño y reacciones de oposición.
Etapa depresiva	Disminución de la movilidad, pobreza expresiva y gestual, inercia psicomotriz, aislamiento, astenia, hostilidad, pérdida de peso, crisis de llanto, etc. La salud del niño en este período puede todavía recuperarse si se le restituye la madre o si aparece una madre vicaria.
Etapa de hospitalismo	Acontece cuando han transcurrido cinco meses continuados de privación materna y se caracteriza por pasividad, inercia, aislamiento, desapego, hermetismo, retraso psicomotor y un importante déficit intelectual y lingüístico, que configuran un cuadro de retraso global y masivo de todas sus funciones.

No todos los modelos con los que se identifica el niño están adornados de valores positivos; muchos de ellos, por el contrario, están ribeteados también con los defectos de los padres. De aquí la gran responsabilidad de los progenitores en relación con la formación de la personalidad de sus hijos.

En muchas ocasiones, esos modelos son diseñados por los progenitores y se alzan sobre el propio proyecto existencial, que tal vez los padres barruntaron como ideal en su juventud y que fueron incapaces de alcanzar. En otras ocasiones, la identidad del adulto está disgregada y como escindida por los fracasos mal encajados, cosechados a lo largo de la vida. Hay padres que, al parecer, no logran completar su identidad, a no ser al

precio costoso de prolongarse en la vida de sus hijos, trasladando o imponiendo a éstos el proyecto que eligieran para sí y que tal vez fueron incapaces de realizar.

Desde esta perspectiva se alzan entonces, aquí y allá, modelos parentales que emplazados en un lugar destacado se comportan como estímulos condicionantes de la formación de la personalidad de sus hijos, todavía apenas esbozada. De aquí que proyecten en sus hijos su personal retícula deformada y tullida, desde la que pretendidamente intentan entenderse a sí mismos.

Además, a través de la educación familiar se imprime, en la cera todavía virgen de la personalidad del niño, el ideal con el que los padres se identifican, revistiendo a sus hijos con sus mismos planes, intenciones y actitudes.

En el afán de hacer un modelo que sea réplica exacta de sí mismos, constituyen a sus hijos en una especie de sombra que acompañan a todas partes a donde van, como un importante lastre de la quimera utópica e incumplida que tal vez significó el fracasado ideal de sus vidas.

La conducta de cada padre esta rodeada de un halo misterioso, derivado en cierta forma de su personal modo de ser. Este halo que nimba primero el ámbito familiar, acaba más tarde por invadirlo por completo hasta constituirse en el paradigma, la coordenada existencial a la que se irán amoldando los diversos constitutivos de la futura personalidad infantil. Quede claro, pues, que los modelos parentales configuran de forma importante ese conjunto de interacciones y experiencias personales primitivas de que la futura personalidad se abastecerá más tarde.

Sin embargo, estos modelos se configuran también con el trenzamiento de cada una de las circunstancias cotidianas en que el niño vive. El choque entre los cónyuges; las repetidas quejas de una madre que siempre dice estar cansada; el abandono familiar del padre que se atrinchera en un ejercicio profesional desmedido y tal vez no convenientemente dosificado, va dibujando el camino a seguir por sus hijos.

El modo en que es vivida la feminidad por la madre y la virilidad por el padre, acaso constituyan una de las más importantes influencias, si es que no la más importante, en la consolidación de la propia identidad sexual de los hijos.

En el seno de la intimidad familiar ningún detalle por pequeño que sea es despreciable. Cualquier cosa puede ser «factor condicionante» que influya en la personalidad de los hijos. El orden o el desorden, la alegría o la irritabilidad, incluso hábitos en apariencia tan accidentales como el fumar o no fumar, dejan sentir su influencia en la educación de los hijos.

Comenio (1686) tenía mucha razón al afirmar que únicamente es sólido y estable lo que la primera edad asimila, de tal modo que en el hom-

bre las primeras impresiones se fijan casi como un milagro y casi nunca pueden modificarse.

Nunca se insistirá suficientemente en las poderosas influencias de los padres en la futura personalidad del niño a través del modelado de su conducta en estos primeros años de la vida.

La dependencia o independencia, tal y como es vivida por los padres respecto de los hijos ejercen influencias de muy lejano alcance en las biografías de estos últimos, tal y como Erikson (1968), entre otros, han demostrado.

7. La acción directa de los padres en la formación de la personalidad de los hijos

En la actualidad, son muchos los padres que están inquietos, a causa de la zozobra que padecen por no saber cómo educar a sus hijos. Ello es lógico si consideramos que, además de este conjunto de factores inabarcables al que deben prestar atención —inabarcables, en tanto que constituyen el fluir de la vida misma—, se da también el problema de la educación específica, propiamente dicha.

Los padres, pues, deben ser los primeros educadores, los pedagogos más próximos a sus propios hijos. Pero a la vez, también ellos en el seno familiar resultan educados por sus hijos. Este es el caso del pedagogo que aprende, a la vez que enseña; que se educa a sí mismo, educando.

Hoy nos suenan como muy familiares y cercanos términos como «escuela para padres», «educación permanente», etc., y, sin embargo, no basta con que esos sonidos estén en el ambiente. Junto a una sincera preocupación por la educación de los hijos se necesita también la ocupación decidida y constante; de lo contrario, no conseguiremos nada.

Los padres —también el padre— deben saber valorar lo importante que es tender ese puente entre el ámbito familiar y el centro educativo y disponer del tiempo necesario para implicarse en esa relación. De día en día va aumentando la fluidez, la comunicabilidad entre una y otra institución social, en favor de la formación de los hijos; pero si los padres se hurtan a ese diálogo, la educación de sus hijos acusará tal ausencia.

Todo puede ser objeto de formación de la personalidad de los hijos en el ámbito familiar. El uso que del dinero se les haya enseñado, por ejemplo, determinará posteriormente en los jóvenes, ciertos rasgos de generosidad o tacañería. Si en un hogar jamás se oye, por ejemplo, música; si no se encuentra nunca ese corto período de tiempo para formar la amable tertulia de sobremesa, los hijos acusarán irremediablemente estas ausencias. La visión que del trabajo tienen los padres, el modo con que estos se quejan o

magnifican su ejercicio profesional, esa pequeña y cariñosa atención dedicada al cuidado de las cosas pequeñas, el emplear a los hijos dándoles encargos de cierta responsabilidad —proporcionada según su edad y circunstancias—, no son meras tácticas para conquistar la paz del hogar sino, más bien, valiosas estrategias al servicio de la colaboración de los hijos en el hogar que, necesariamente, contribuirán a más largo plazo a la formación de su personalidad.

Estos son algunos de los aspectos vitales de ese compromiso con la difícil aventura que supone la formación y la acción educativa en la familia. Podría decirse que la familia es la caja de resonancia, donde cada uno despliega su personalidad más sincera. En esa caja de resonancia es imposible modificar un sonido sin que se alteren los otros. La sinfonía que se construye con todos esos sonidos se altera cuando se produce la ausencia de uno de ellos o cuando uno cualquiera aumenta la intensidad del volumen. La modificación de uno de ellos, cambia significativamente todo ese nudo de relaciones y, a través de ellas, a los individuos que las detentan.

La familia constituye, entonces, esa especie de «segunda naturaleza» que modificando a la primera la protege o la quebranta, la ensombrece o la ilumina. La familia, por último, es de vital importancia en la formación de los hijos, en tanto que es la estructura mediadora frente a ese otro ambiente, más lejano, distante y extraño para el pequeño, que es el mundo.

La familia es, pues, mediación entre el individuo y la sociedad. Y ello, por varias razones: en primer lugar, porque a través de los valores familiares se hace una traducción personalizada y ajustada de los valores sociales para cada uno de los hijos y, en segundo lugar, porque todas esas circunstancias extrafamiliares que configuran el entramado de la sociedad, dependen en cierto modo de cómo se vivan determinadas relaciones en el seno de la familia.

Esa mediación es un hecho innegable cuya demostración es patente, por ejemplo, en las investigaciones sobre la inadaptación juvenil o la delincuencia infantil. No se puede afirmar que en cada delincuente haya siempre la espontánea representación de una familia desunida y resquebrajada; pero sí es cierto que, en bastantes de ellos, las deterioradas relaciones familiares supusieron una influencia decisiva en su posterior forma de comportamiento. Entiéndase bien, no obstante, que estas razones en modo alguno han de diluir la responsabilidad del delincuente, como desde hace un par de décadas se viene sosteniendo en la literatura norteamericana y anglosajona.

Cada persona tiene un gradiente de libertad que le hace responsable, al menos en el sentido de subrayar la autoría de su comportamiento. Pero

esta libertad puede verse disminuida, empobrecida o minimizada, cuando tras de ella hay un conjunto de poderosas presiones que acaso vienen ejercidas desde tal vez una lejana infancia erizada de dificultades.

En última instancia, ha de afirmarse que esta dimensión familiar que se entrelaza con la biológica y la sociocultural en la formación de la personalidad, se abastece, fundamentalmente, de la conducta de los padres. Es decir, que el modo de comportarse de los padres, en cierto modo, modela y esculpe la personalidad y el futuro modo de ser de los hijos.

8. La etapa adolescente

Conviene hacer una referencia específica ahora acerca del período de la adolescencia, porque el desarrollo no acaba en la infancia sino que se extiende y prolonga durante la etapa adolescente. En realidad, el desarrollo, desde el ámbito de la psicología evolutiva, se considera que no acaba nunca. Continúa hasta la vejez. De hecho, desde 1965 hasta nuestros días el cambio experimentado en la orientación del estudio del desarrollo concede una gran importancia incluso a las últimas etapas evolutivas de la vida, la tercera edad, por considerar que en dicha etapa del ciclo vital, como en cualquiera de las otras, se experimentan cambios que hasta ahora no habían sido considerados como objeto de estudio.

Sin embargo, en lo relativo a la adolescencia se considera que la duración media de esta etapa del ciclo vital varía desde los 12-13 años a los 19-20 aproximadamente, y engloba el conjunto de transformaciones y cambios (tanto en los aspectos somáticos como en la dimensión psicológica y social) que acontecen en el paso de la infancia a la edad madura.

En la adolescencia se acelera el desarrollo físico porque aparecen grandes cambios en la configuración corporal debidos, en gran parte, al desarrollo de los órganos sexuales. Aparece la función biológica de la reproducción y la configuración del propio sexo. Es una etapa del desarrollo caracterizada por la inestabilidad y la labilidad emocional.

Hay dos aspectos que deben ser aquí tenidos en cuenta. Por una parte, lo relativo al tema del cuerpo, de la corporalidad. La imagen corporal en esta edad ocasiona grandes conflictos al adolescente. Es éste un aspecto que durante esta etapa tiene mucho peso. Por otra parte, la sociedad a través de los estilos de vida y de los patrones de deseabilidad social que hoy se ofrecen a las jóvenes generaciones, actúa peligrosa y amenazadoramente ya que pone de relieve, con un cierto desequilibrio, aspectos de la corporalidad que constituyen un poderoso y nocivo influjo en los adolescentes.

Una segunda cuestión relevante en la adolescencia es la crisis de la identidad. Todas las etapas de la vida pueden ser causa de crisis de identi-

dad. Dichas crisis se encuentran condicionadas en gran parte por los acontecimientos y circunstancias vitales que la persona se ve obligada a afrontar en las diversas etapas de su desarrollo.

La identidad es un complejo término que en los últimos años no suele faltar en muchas corrientes psicológicas que estudian el desarrollo. Erikson aportaba ya en 1968 una definición del término considerando la identidad como un sentimiento subjetivo de sí mismo con una cierta continuidad a través del tiempo. En diferentes lugares, y en diversas situaciones sociales la identidad provee a la persona del sentido de ser siempre ella misma (Kroger, 2000).

Erickson considera que es precisamente en la etapa de la adolescencia donde se gesta y asienta el proceso en que se adquiere la identidad. Aunque es obvio que no se inicia ni se concluye en esta etapa, sin embargo, es el momento en que más poderosamente se condiciona dicho proceso.

Su teoría acerca del desarrollo de la personalidad es una de las más relevantes, en lo que se refiere al desarrollo de la identidad personal. Erickson parte de las teorías psicoanalíticas clásicas, aunque transformándolas mucho al adaptarlas a una perspectiva cultural y social. Es aquí donde radican las diferencias con Freud, porque Erickson sostiene que el desarrollo no se detiene a los 20 años, sino que se prolonga durante toda la vida. Para Erickson el desarrollo no tiene lugar en el vacío, sino en un contexto social muy concreto y distingue ocho etapas o estadios, caracterizados, cada uno de ellos, por la aparición de una crisis. La crisis o tarea que la persona tiene que resolver concluye en un logro o un fracaso; si la resuelve de un modo adecuado el desarrollo seguirá una evolución normal y supondrá una base sólida para afrontar la crisis que caracteriza a la etapa siguiente. De la resolución de cada crisis, emerge un sujeto que ha incorporado a su yo una virtud psicosocial. Si no resuelve la crisis satisfactoriamente el desarrollo continuará, pero surgirán problemas que repercutirán de forma negativa en el futuro de su vida personal.

Los logros obtenidos son también el resultado del modo en que el ambiente influye en el yo, o bien, del modo en el que el yo reacciona ante el ambiente, como consecuencia de la interacción entre los factores biológicos y sociales. En la tabla 7 se sintetizan las principales características de las etapas evolutivas descritas por Erickson.

Las características específicas de las crisis en la adolescencia son debidas a variables muy concretas. El factor biológico es, sin duda alguna, el más destacable junto al hecho, necesario y doloroso, de la diferenciación personal; tal vez porque supone la gran ruptura con la identificación que el adolescente hizo hasta ese momento con sus propios padres.

El padre al llegar a la adolescencia ya no significa lo que antes significaba para el niño. El adolescente ha de ser independiente, ha de ser él

Tabla 7: Estadios de Erickson (1968-1970)

1.º estadio: primeros doce meses de vida (primera infancia)	El niño durante esta etapa desarrolla un sentimiento de confianza si son atendidas sus necesidades básicas: si no es así, experimenta deprivaciones y en lugar de adquirir la virtud elaborará patrones de desconfianza. La crisis se denomina con los términos confianza versus desconfianza. La virtud es la esperanza.
2.º estadio: primer a tercer año (niñez temprana)	El niño necesita empezar a actuar por sí mismo, pero si es protegido en exceso puede experimentar conflictos entre sus propios deseos y los de sus padres. De estas relaciones resultarán estructuras de autonomía o de inseguridad. La crisis se denomina con los términos autonomía versus vergüenza. La virtud es la voluntad.
3.º estadio: 4 a 5 años (edad preescolar)	El niño necesita que le valoren en todas sus iniciativas y aportaciones, necesita sentirse valorado y aceptado, y si no es así, desarrollará sentimientos de culpabilidad. La crisis se denomina con los términos iniciativa versus culpabilidad. La virtud es la intencionalidad.
4.º estadio: 6 a 11 años (edad escolar)	Las relaciones personales del niño se amplían y la relación social con sus compañeros le dará ocasión para adquirir sentimientos de competencia y confianza en sus propias responsabilidades; si no es así, el sentimiento que emerge será de inferioridad. La crisis se denomina con los términos competencia versus inferioridad. La virtud es la competencia.
5.º estadio: 15 a 18 años (adolescencia)	El adolescente necesita consolidar su identidad y por eso experimenta roles y ensaya esquemas de conducta. Los grupos sociales en los que se mueve y la escuela pueden contribuir a que el adolescente encuentre su propia identidad. La crisis se denomina con los términos identidad versus confusión de la identidad. La virtud es la fidelidad.
6.º estadio: 18-35 años (juventud)	Las relaciones sociales se hacen más restringidas, más íntimas, diferenciadas y profundas y el fracaso en estas relaciones puede llevar al aislamiento y la soledad. La crisis se denomina con los términos intimidad versus aislamiento. La virtud es el amor.
7.º estadio: 35-65 años (edad adulta)	Los adultos están ocupados en las tareas de la paternidad, generación, ayuda a la siguiente generación y al mismo tiempo se intenta consolidar la profesión; cuando no se logra se cae en el estancamiento. La crisis se denomina con los términos generatividad versus estancamiento. La virtud es el cuidado.
8.º estadio: 65 años en adelante (madurez)	La vejez puede ser una etapa de integridad en la que se alcanza la madurez plena, pero en ocasiones la falta de salud, los problemas económicos y la expectativa de la muerte pueden llevar a la desesperación. La crisis se denomina con los términos integridad versus desesperación. La virtud es la sabiduría.

mismo y ha de ganarse su propia autoestima y esto da miedo porque no sabe bien cómo hacerlo, porque no sabe cómo o qué hacer para llegar a ser él mismo. Quizás, porque se ha quedado sin modelo, es por lo que se equivoca y da traspies.

En la adolescencia la adquisición de la propia identidad es algo que se debe alcanzar, aunque sea en forma de un proyecto con un perfil más definido. Como afirma Erickson (1968), la formación de la propia identidad implica la emergencia de una nueva estructura intrapsíquica en el sujeto. Y esta estructura no se reduce únicamente a la suma de las características

personales del niño, sino a la posibilidad de que esas características ayuden al ser humano en la adquisición de nuevas capacidades y formas de actuación, que le permitan ser él mismo y distinto de los demás.

Este proceso constituye un reto porque se trata de algo que ha de construirse, algo que no viene dado y que supone, además, la consideración de numerosas variables contextuales que determinan o condicionan dicha construcción. En ocasiones este reto puede llegar a suponer un obstáculo o freno en su proceso de desarrollo.

Este proceso no se realiza de forma aislada e independiente del sistema familiar. Al igual que las etapas previas del desarrollo, también aquí la familia tiene mucho que decir. Los padres no debieran estar ausentes en este importante momento de la vida de sus hijos. Como afirma Doménech (1993, p. 547), «es importante que los padres evolucionen y cambien las actitudes relacionales que tenían con el hijo cuando era niño. Deben renunciar a las pautas de interacción que habían establecido con el hijo para dar paso a otras nuevas formas de relacionarse con él».

Y quizás resida aquí la clave. No es fácil para los padres descubrir cómo han de conducir este cambio en la relación, que en ningún caso debiera ser la ausencia de relación, como sucede en algunas ocasiones. El adolescente no puede afrontar solo el reto que esta nueva etapa le presenta. La ausencia de la figura del padre o de la madre serán siempre contraproducentes provocando en él inseguridad y un fuerte sentido de soledad que dificultará aún más la superación de la llamada «crisis adolescente».

La familia, los padres, serán por tanto, los que asuman el compromiso de afrontar, junto con el hijo adolescente, los cambios y retos que puedan presentarse, con la conciencia de que han de ser el apoyo cercano, las armas más potentes para superar con éxito las dificultades reales que en el día a día van surgiendo en la convivencia familiar.

Todo ello en un marco de absoluto respeto a las propias decisiones tomadas por el hijo, aún en el caso de que no sean compartidas del todo por los padres. Con toda certeza es más constructivo un apoyo al hijo en sí mismo —con independencia de que su decisión sea errónea o disparatada, desde el punto de vista del padre—, que una abierta oposición que tal vez rompa de forma irreversible el cauce de la comunicación entre las dos partes.

El diálogo frecuente, la comunicación abierta y franca, y la espontaneidad en la relación entre padres e hijos, si se fomentan, cuidan y potencian desde la infancia, saldrá garante de una óptima relación entre padres e hijos, también en la adolescencia.

9. Bibliografía

- AINSWORTH, M. S. D. (1978), *Pastern o attachment: a psychological study of the strange situation*, New Jersey, Hillsdale, LEA.
- BECKER-STOLL, F.; DELIUS, A., y SCHEITENBERGER, S. (2001), «Adolescent's nonverbal emotional expressions during of a disagreement with their mothers: An attachment approach», *International Journal of Behavioral Development* 25, 4: 344-353.
- BELSKY, J. (1979), «Mother father infant interactions: A naturalistic observational study», *Developmental Psychology*, 15, (6), 601-607.
- BLY, R. (1992), *Iron John*, Addison Wesley Publishing Co., Barcelona, Trad. Plaza y Janés.
- BOWLBY, J. (1989), *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*, Buenos Aires, Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1993), *Discovering what families can do*, en D. BLANKENHORN (Ed.), *Rebuilding the nest: A new commitment to the american family*, Milwaukee, Family Service Agend.
- BUENDÍA, J. (1999), *Familia y psicología de la salud*, Madrid, Pirámide.
- COMENIO, J. A. (1986), *Didáctica magna*, Madrid, Akal.
- DEMULDER, E. K., y RADKE-YARROW, M. (1991), «Attachment in effecttively ill and well mothers: concurrent behavioral correlates», *Development and Psychopathology*, 3, 227-242.
- DOMÉNECH, E. (1993), «La interacción padres hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas», *Revista Española de Pedagogía*, 196, 531-550.
- ERICKSON, E. J. (1968/1980), *Identidad. Juventud y crisis*, Madrid, Taurus.
- (1974), *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé.
- ESCUADERO, V.; LÓPEZ, S., y PLATAS, L. (1998), *Discusiones familiares en el hogar*, en: RÍOS, J. A. (Ed.), *El malestar en la familia*, Madrid, C.E.R., Areces.
- FIELD, T. (1978). «Interaction patterns of primary versus secondary caretaker fathers», *Developmental Psychology*, 14, 183-185.
- FURMAN, E. (1994). *Some effects of the parents death on the child's personality development*, en: FRANKIEL, R. V., et al. (Eds.), *Essential papers object loss*, New York University Press.
- (1999), *Some effects of the one parent family on personality development*, en COHEN, N. T.; ETEZADY, M. H., et. Al. (Eds.), *The vulnerable child*, International Universities Press, Madison.
- JOHNSON, J. G.; SMAILES, E. M.; COHEN, P.; BROWN, J., y BERNSTEIN, D. P. (2000), «Associations betwenn types of chidhood neglect and personality disorder symptoms during adolescence and early adulthood: finding of a community-based longitudinal study», *Journal of Personality Disorder*, 14, 2, 171-187.
- KATSH, B. S. (1981), «Fathers and infants: Reported caregiving and interaction», *Journal of Family Issues*, 2, 295-296.
- KOTELCHUCK, M. (1976), *The infant's relationships to the father. Experimental evidence*, en: LAMB, M. A (Ed.), *The role of the father in child development*, New York, Wiley.
- KROGER, J. (2000), *Identity development*, California, Sage Publications.
- LEE, J. (1989), *The flying boy*, Florida, Norton.
- LURIA, A. R. (1979), *Atención y memoria*, Barcelona, Fontanella.
- MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J., y KAGAN, J. (1977), *El desarrollo de la personalidad en el niño*, México, Trillas.
- PARKE, R. D., y O'LEARY, S. E. (1976), *Father mother infant interaction in the new born period: some findings, some observations, some unresolved issues*, en: RIEGEL, K., y Meacham, J. (Eds.), *The developing individual in a chancing world*, vol. 2: *Social and environmental issues*, The Hague Netherlands, Mouton.

- PARKE, R. D.; GROSSMAN, K., y TINSLEY, B. R. (1981), *Father mother infant interaction in the new born period: A German american comparison*, en: FIELD, T. (Ed.), *Culture and early interactions*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- PERKINS, J. (1992), The young and the violent, *The Washington Times*, September, 11.
- PIAGET, J. (1965), *La constitución de lo real en el niño*, Buenos Aires, Proteo.
- POLAINO-LORENTE, A. (1986), «Personalidad, concepto y desarrollo». Ciclo de conferencias, Pamplona, Universidad de Navarra.
- (1993), «La ausencia del padre y los hijos apátridas en la sociedad actual», *Revista Española de Pedagogía*, 196, 427-461.
- POLAINO-LORENTE, A., y FONTANA ABAD, M. (2000), *La adopción. Evaluación psicológica del niño y selección de los padres*, México, Filios, Monterrey.
- POLAINO-LORENTE, A., y GARCÍA VILLAMISAR, D. (1993), *La depresión infantil en Madrid. Un estudio epidemiológico*, Madrid, Editorial A. C.
- POLAINO-LORENTE, A., y MECA, R. (1998), *¿A qué se llama psicopatología del apego?*, en *Actualizaciones en psicopatología infantil*, 15-28, Barcelona, Bellaterra.
- POWER, T. G., y PARKE, R. D. (1981), *Play as a context for early learning: las and home analyses*, en: LAOSA y SIGEL, I. E. (Eds.), *The family as a learning environment*, Plenum, New York.
- (1983), «Patterns of mother and father play with their 8 month old infant: A multiple analyses approach», *Infant Behavior and Development*, 6, 453-459.
- RODRIGUEZ SACRISTÁN, J. (1995), *Psicopatología del niño y del adolescente*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- ROF CARBALLO, J. (1988), *Violencia y ternura*, Madrid, Espasa Calpe.
- SPITZ, R. A. (1945), *Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*, en *The psychoanalytic study of the child*, 53-74, International University Press, New York.
- (1945), «The anaclitic depression», *Psychoanalytic Studies of Child*, 2, 313.
- SROUFE, L. A. (1979), *A socio emotional development*, en: OSOPKY, J. D. (Ed.), *Handbook of infant development*, Nueva York, Wiley.
- (1985), *Attachement clasiffication from the perspective if infant cargive relationships and infant temperament*, en: VARGAS, T., y POLAINO-LORENTE, A. (1996), *La familia del deficiente mental. Un estudio del apego afectivo*, Madrid, Pirámide.
- (1988), «The role of infant caregiver attachemnet of development», en *Clinical implications of attachement*, 18-38, Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.
- (1997), *A socio emocional development: the organization of emotional life in the early years*, Cambridge, University Press.
- STOLLAK, G. E.; BARLEV, A., y KALOGIROS, I. (2000), *Assesment of the child and family in play contexts*, en: GITLIN-WEINER, K. (Ed.), *Play diagnosis and assesment*, New York, Wiley.
- Stuckey, M. H.; McGhee, P. E. y Bell, N. J. (1982). Parent child interaction: The influence of maternal employment. *Developmental Psychology*, 18, 635-644.
- VARGAS ALDECOA, T., y POLAINO-LORENTE, A. (1996), *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*, Madrid, Pirámide.
- VON FRANZ, M. L. (1991), *Puer aeternus*, Boston, Sigo Press.
- WATERS, P. L., y CHEEK, J. M. (1999), *Personality Development*, en Derlega, V. J.; WINS-TEAD, B. A., et. al. (Eds.), *Personality contemporary theory and researche*, Chicago, Nelson Hall.