

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS DOCTORAL

**Counseling con adolescentes**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Julio Serrano Vitores**

DIRECTOR:

**José Alonso Forteza**

Madrid, 2015

Julio Serrano Vitores

TP  
1981  

---

025



\* 5 3 0 9 8 5 4 6 7 6 \*

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X-73-007200

COUNSELING CON ADOLESCENTES

Departamento de Psicología Experimental  
Sección de Psicología  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
1981



BIBLIOTECA

© Julio Serrano Vitores  
Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía  
Noviciado, 3 Madrid-8  
Madrid, 1981  
Xerox 9200 XB 480  
Depósito Legal: M-19-1981

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
FACULTAD DE  
FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION (PSICOLOGIA)

COUNSELING CON ADOLESCENTES

TESIS DOCTORAL DE  
JULIO SERRANO VITORES  
DIRIGIDA POR EL PROFESOR  
Dr. JOSE A. FORTEZA MENDEZ.



I N D I C E

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCION .....	10
CAPITULO 1 : <u>EL SELF</u> .....	13
1. <u>¿Qué es el self?</u> .....	14
2. <u>Concepto de sí y estructura física</u> .....	17
- Tipologías físicas y personalidad.....	18
- La estructura corporal relacionada con el con cepto de sí .....	20
- Variaciones en crecimiento físico: efectos so ciales y psicológicos.....	27
3. <u>Concepto de sí y educación en casa</u> .....	36
- Diferentes corrientes en la educación de los niños.....	37
- Influencia de la personalidad de los padres sobre la conducta de los hijos .....	42
- El papel de la identificación en las relacio- nes padres-hijos .....	44
- Concepto de sí relacionado con algunas prácti cas específicas de educación .....	48
- Influencia del orden de nacimiento en las prác ticas educativas y su importancia en el desa- rrollo de la idea de sí.....	56
- Familias separadas y su relación con el concep to de sí .....	59
- Niños con alta estima de sí mismos .....	62

	<u>Pág.</u>
4. <u>Concepto de sí y resultados académicos</u> .....	66
- Educación en casa, concepto de sí y resultados académicos.....	72
- Educación en la escuela, concepto de sí y resultados académicos .....	75
5. <u>Hacia la consecución de una imagen adecuada de nosotros mismos</u> .....	89
- El conocimiento de sí como fin a alcanzar.	90
- La aceptación de sí.....	92
- Algunas normas para mantener y desarrollar una imagen positiva de sí mismo.....	98
 CAPITULO 2 : <u>ADOLESCENCIA</u> .....	 107
1. <u>¿Qué es la adolescencia?</u> .....	108
- Perspectivas biológicas de la adolescencia	110
- Perspectivas psicoanalíticas de la adolescencia .....	117
- Perspectivas sociopsicoanalíticas de la adolescencia .....	124
- Perspectivas sociológicas de la adolescencia .....	136
- Perspectivas antropológicas de la adolescencia .....	145
- Perspectiva psicosocial de la adolescencia	151

	<u>Pág.</u>
2. <u>La subcultura adolescente</u> .....	160
- Análisis de la subcultura adolescente .....	161
- Necesidad de amistad.....	178
- Necesidad de aceptación por parte del grupo..	182
- Heterosexualidad .....	192
3. <u>Los adolescentes y sus familias</u> .....	199
- Crisis tanto en los hijos adolescentes como en los padres .....	200
- Expectativas de los adolescentes con respecto a sus padres.....	212
 CAPITULO 3 : <u>INTRODUCCION AL COUNSELING</u> .....	 226
1. <u>Definición del counseling</u> .....	227
2. <u>Fines del counseling</u> .....	234
3. <u>El proceso del counseling</u> .....	248
- Relación interpersonal .....	251
- El autoexamen o autoexploración .....	252
- Facilitación del conocimiento personal .....	256
4. <u>Técnicas y métodos del counseling</u> .....	271
 CAPITULO 4 : <u>PERSPECTIVA PERSONAL DEL COUNSELING</u> ..	 305
1. <u>Condiciones externas e internas previas al coun-       seling</u> .....	306
- Condiciones externas.....	307

	<u>Pág.</u>
- Condiciones internas .....	308
2. <u>Presupuestos psicológicos</u> .....	311
- Respeto.....	316
- Interés .....	317
- Aceptación .....	318
- Entendimiento .....	321
- Escuchar.....	323
- Empatía .....	324
- La personalidad del counselor .....	326
3. <u>Comunicación</u> .....	330
- Los valores.....	332
- La autoridad como defensa .....	336
- Los resultados de los tests como defensa ...	337
- Juzgar como defensa .....	338
- La cantidad de tiempo que nosotros estamos hablando .....	339
- Las interrupciones .....	339
- Las respuestas .....	341
- Cuando el entrevistado no habla .....	345
- Preocupación con nosotros mismos .....	347
4. <u>Estadios en el proceso del counseling</u> .....	351
- La primera sesión de counseling .....	352
- Fase inicial .....	359
- Desarrollo o exploración .....	362
- Fase final de la entrevista .....	369

	<u>Pág.</u>
5. <u>La pregunta en la sesión de counseling</u> .....	374
- Preguntas abiertas-preguntas cerradas.....	376
- Preguntas directas-preguntas indirectas.....	378
- Preguntas introducidas por "¿Por qué?".....	378
- ¿Cuándo debemos preguntar? .....	382
- Las preguntas que el cliente dirige al conse lor .....	384
6. <u>La respuesta en la sesión de counseling</u> .....	388
- El silencio .....	391
- Mm-Mm.....	392
- Parafrasear .....	392
- Clarificar .....	395
- Reflejar .....	396
- Interpretar .....	398
- Animar .....	399
- Confiar .....	400
- Sugerir .....	401
- Dar consejo .....	402
- Empujar .....	408
- Moralizar .....	410
- Acuerdo-desacuerdo .....	412
- Aprobación-desaprobación .....	412
- Descrédito .....	413
- Ridículo .....	414
- Rechazo .....	415
- Amenaza .....	415

	<u>Pág.</u>
- Mandato .....	416
- Castigo .....	416
CAPITULO 5 : <u>VERIFICACION EMPIRICA DE LA PERSPECTI-</u> <u>VA PERSONAL DEL COUNSELING CON ADOLES-</u> <u>CENTES: CAMBIO DEL SELF ACADEMICO ...</u>	420
<u>CONCLUSIONES</u> .....	435
<u>APENDICES</u> .....	440
- Escala para la apreciación del self académico	442
- Análisis de los resultados académicos .....	446
<u>BIBLIOGRAFIA</u> .....	448

I N T R O D U C C I O N

Esta tesis comienza a nacer en el año 1.973, cuando una vez obtenido el título de Licenciado en Psicología en la Universidad Complutense, y con una beca de las Cajas Confederadas, la Universidad de Loyola, en Chicago, me admite para estudiar Counseling como alumno graduado. Allí permanezco dos años estudiando las principales escuelas de Counseling, y haciendo prácticas del mismo.

Si bien es cierto que la Universidad de Loyola proporciona a sus alumnos una visión amplia de lo que es el Counseling, no es menos cierto que puede apreciarse una marcada inclinación por la terapia rogeriana en un buen número de los profesores que allí imparten sus enseñanzas.

Fue precisamente por esta razón, y por las indicaciones personales que recibí de mi "advisor" en cuanto a la adecuación de los rasgos de mi personalidad para practicar la psicoterapia no-directiva, como nació en mí un gran interés por conocer a fondo dicho tipo específico de Counseling. Así pues, hice el "Practicum" en psicoterapia, en dicha Universidad, siguiendo el modelo no-directivo.

Mientras leía y practicaba la terapia no-directiva, me cercioraba del papel tan central que tenía el self como determinante de la conducta del ser humano. Pero, ¿cómo nace el self?, ¿qué factores influyen en su aparición?, ¿qué importancia tiene?, ¿qué papel juega el Counseling como elemento de

reestructuración del self del individuo?. Si de verdad, el Counseling es un factor de transformación del self del su jeto, ¿cómo probarlo?.

Una vez en España, me dediqué a encontrar una muestra de individuos que me sirviese para comprobar si el Counseling ejerce un influjo directo sobre el self o no. Para ello y, puesto que, como queda perfectamente demostrado a lo largo de esta tesis, el individuo es congruente con su self a la hora de manifestar un determinado tipo de conducta, además de comparar el self antes y después del Counseling, mediría una conducta específica directamente gobernada por el self de los individuos de mi muestra y trataría de ver los cambios operados en dicha conducta en base a la aplicación de un tipo de Counseling. En concreto, ¿sería posible ayudar, mediante un modelo particular de Counseling, a que adolescentes con un C.I. alto, pero con un concepto de sí depauperado y unos resultados escolares muy pobres, lograsen un concepto de sí más ajustado y, por consiguiente, unos resultados académicos más altos?.

El hecho de que me refiera exclusivamente a los adolescentes es debido a que mi trabajo como psicólogo queda restringido a este grupo específico de la población; y por lo tanto, los sujetos sobre los que se apoyan las conclusiones de esta tesis son todos adolescentes.

CAPITULO 1. EL SELF

¿Qué es el Self?

El interés por el self no es algo que haya surgido hace poco tiempo. La idea del self apareció en el siglo XVII cuando DESCARTES lo definió como sustancia pensante. Más tarde, LEIBNITZ, LOCKE, HUME, BERKELEY..., se ocuparon también de dicho concepto. Con la aparición del conductismo, a principios de nuestro siglo, la idea del self es considerada como algo inapropiado para la investigación científica puesto que no puede ser estudiada bajo condiciones controladas de laboratorio. No obstante, el concepto de self permanece vivo durante los primeros años del siglo veinte gracias a hombres como COOLEY (1), MEAD (2), DEWEY (3) y JAMES (4). Después de la segunda guerra mundial, la idea de self ha vuelto a aparecer con increíble fuerza. Así ALLPORT escribe: "hoy la situación ha cambiado totalmente. Muchos psicólogos han comenzado a estudiar lo que hace dos décadas hubiera sido considerado como una herejía: han introducido la idea del self". (5).

Aunque no existe una definición universal de self, los psicólogos aceptan una doble distinción en la idea de self:

- 
- (1) COOLEY, C. Human Nature and Social Order. New York: Charles Scribners Sons. 1.902.
  - (2) MEAD, G. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press. 1.934.
  - (3) DEWEY, J. Democracy and Education. New York: The Macmillan Company. 1.916.
  - (4) JAMES, W. Principles of Psychology. New York: Henry Holt and Co. 1.890
  - (5) ALLPORT, G. Becoming. New Haven: Yale University Press. 1.955.

- a. El ego, que es esa parte de la personalidad que está en contacto con la realidad externa; es quien percibe la realidad interna y externa, regula la conducta y controla nuestros impulsos.
  
- b. El self propiamente dicho. El self, tal como lo vamos a usar aquí, es esa parte de cada uno de nosotros de la cual somos conscientes. JERSILD afirma: "el self incluye, entre otras cosas, un sistema de ideas, actitudes, valores... El self es el mundo subjetivo de la persona; constituye el mundo personal distinto del mundo externo compuesto de otras personas y cosas" (6). Es lo que una persona piensa de sí misma.

---

(6) JERSILD, A. In Search of Self. New York: Teachers College Press, Columbia University. 1.952.

Concepto de sí y estructura física

El sentimiento que una persona tiene acerca de sí misma está estrechamente relacionado con el sentimiento que esa misma persona tiene de su propio cuerpo. La imagen de sí mismo es ante todo una imagen corporal. La altura de una persona, su peso, el color de sus ojos, el color del pelo y las proporciones generales de su cuerpo correlacionan altamente con sus sentimientos de adecuación personal. Esto es lo primero que vamos a examinar: trataremos de ver la correlación que existe entre estas dos variables: concepto de sí y crecimiento físico.

#### Tipologías físicas y personalidad

Durante miles de años, filósofos y médicos han investigado y especulado sobre las relaciones existentes entre factores físicos y personalidad. Así por ejemplo, Hipócrates en el año 400 A.C. escribía acerca de los "humores" corporales y los efectos de estos "humores" sobre la personalidad. El mismo llegaba a afirmar que existían dos tipos fundamentales de seres humanos: los altos y delgados, y los pequeños y gordos. KRETSCHMER (7) usó una clasificación similar en su hipótesis sobre las relaciones que existen entre la forma corporal, el temperamento y las enfermedades mentales. Llegó a afirmar que todo tipo corporal puede ser clasificado como asténico, pícnico, atlético o displástico. Si el asté

(7) KRETSCHMER, E, Physique and Characters. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1.925.

nico (delgado y débil) desarrollara una enfermedad mental, tal enfermedad vendría marcada por los síntomas de una esquizofrenia. Los pícnicos (pequeños y gordos), decía KRETSCHMER, tienden a ser extrovertidos, joviales...; los enfermos mentales de este tipo manifiestan síntomas maníaco-depresivos.

También SHELDON (8) intentó clasificar la personalidad de los individuos sirviéndose de sus características físicas. Dividió a los seres humanos en endomórficos: prominencia de los intestinos y otros órganos viscerales. Mesomórficos: en los que predominan los huesos y los músculos. Ectomórficos: cuyos componentes fundamentales son finura de piel, pelo suave, sistema nervioso sumamente sensible... A estos tipos físicos, SHELDON les atribuyó una serie de características psicológicas. Al endomórfico le gusta comer, persigue los placeres corporales, es sociable y dicharachero. El mesomórfico es enérgico, sincero, le gusta el ejercicio físico. El ectomórfico es sensible, se preocupa por cosas sin importancia, teme al grupo, necesita soledad.

Las tipologías físicas han sido duramente criticadas (9,10). De hecho no todos los ectomórficos son muy dados a comer mucho, ni todos son sociables... Los mesomórficos no son todos sensibles, inclinados al ejercicio físico... Y de

- (8) SHELDON, W. Atlas of men: a guide for somatotyping the adult male at all ages. New York: Harper and Row, 1.954
- (9) HAMMOND, W. "The status of physical types". Human Biology. 1.957, 29: 223-241.
- (10) HUMPHREYS, L. "Characteristics of type concepts with special reference to Sheldon's typology". Psychological Bulletin. 1.957, 54: 218-228.

los ectomórficos todos no son introvertidos, temerosos... Como veremos más adelante, existen relaciones entre los factores físicos y la personalidad, aunque es dudoso que tales relaciones puedan ser atribuidas de una forma tan fácil como la investigada por los que defienden las tipologías físicas.

La estructura corporal relacionada con el concepto de sí.

A la mayoría de nosotros nos es suficiente con recurrir a nuestra propia experiencia para saber que diferentes proporciones corporales en hombres y mujeres hacen aparecer diferentes sentimientos, actitudes y estereotipos en nosotros. Cuando nos ponemos en contacto con alguien la primera vez, parte de nuestra respuesta a esa persona está influida por sus rasgos físicos y características corporales. Un estudio llevado a cabo por BRODSKY (11) pone de manifiesto que hay diferentes reacciones sociales a diferentes estructuras corporales. BRODSKY preparó varias siluetas de hombres que representaban un endomorfo, un mesomorfo y un ectomorfo. Sus sujetos fueron 75 estudiantes de la Universidad de Howard, todos ellos negros, y 50 estudiantes blancos de la Universidad de George Washington. Uno de los descubrimientos de BRODSKY fue que todos respondieron de forma similar, lo cual nos permite pensar en la existencia de estereotipos culturales

---

(11) BRODSKY, C. A Study of Norms for Body Form-Behavior Relationships. Washington, D.C.: Catholic University of America Press. 1.954.

que afectan a todos los miembros de las mismas culturas, ya sean negros o blancos. El endomorfo fue descrito como el hombre que come el que más, el peor soldado, el peor atleta, el peor profesor de filosofía, el que menos puede aguantar el dolor, antepondría sus propios intereses a los intereses del grupo... El mesomorfo fue descrito como el mejor amigo, el mejor jefe, el más agresivo, fumaría y bebería poco, capaz de soportar el dolor... El ectomorfo fue descrito como fumador empedernido, tendría muy pocos amigos, no serviría como jefe, fácil en desarrollar depresiones...

Este estudio sugiere que puede haber formas estereotipadas de reaccionar ante diferentes estructuras corporales. Existen otros estudios que ponen de manifiesto esto mismo: (12,13).

Estos estereotipos son aprendidos muy pronto por los niños. STAFFIERI (14) descubrió que niños de seis años asignan similares características a las diferentes formas corporales. Así los endomorfos son descritos como delincuentes y ofensivos; los mesomorfos son descritos como agresivos, activos, jefes; y los ectomorfos como ansiosos, tímidos, in-

---

(12) CORTES, J., GATTI, F. "Physique and self-description of temperament". Journal of Consulting Psychology. 1966,30:408.

(13) WALKER, R. "Body build and behavior in young children". Child Development. 1.963, 34: 1-23.

(14) STAFFIERI, J. "A study of social stereotype of body image in children". Journal of Personality and Social Psychology. 1.957, 7: 101-104.

trovertidos. Descubrió también que los mesomorfos y los ectomorfos eran escogidos como los más populares. STAFFIERI concluye su estudio afirmando que los endomorfos son los menos populares, saben que son impopulares y están inclinados a rechazar su propia imagen corporal.

La evidencia nos muestra que un chico alto, atlético... y una chica bien proporcionada pueden lograr fácilmente aprobación y aceptación social solamente por la estructura de su cuerpo, mientras que no sucede lo mismo con chicos o chicas demasiado gordos o demasiado delgados, demasiado altos o demasiado pequeños.

La confianza en sí mismo y la estima propia son características frecuentemente asociadas a los tipos mesomórficos tanto en chicos como en chicas.

Aunque es cierto que la confianza en sí mismo, la estima propia, las características para ser líder... no vienen dadas por un cuerpo bien proporcionado, sin embargo, serán adquiridas con el tiempo debido precisamente en parte a tal estructura corporal. Si consideramos el tipo de respuestas que una persona recibe solamente por su apariencia física, no será difícil ver cómo las proporciones físicas pueden ejercer una influencia sobre sus sentimientos acerca de sí mismo, por el mero hecho de que tales proporciones físicas están canalizando las reacciones que la gente en general tiene con

respecto a esa persona en particular.

Brevemente diré que la apariencia física de una persona tiene un poder extraordinario para hacer aparecer respuestas sociales específicas. Estas pueden ser positivas o negativas. Los sentimientos que alguien tiene de sí mismo dependen, hasta cierto punto, de los sentimientos que tiene con respecto a su propio cuerpo, y los sentimientos con respecto a su cuerpo dependen, en gran medida, de las personas que están en torno a él.

WILLIAM JAMES (15) fue uno de los primeros psicólogos en subrayar el hecho de que los rasgos físicos de una persona ocupan un lugar importante en la obtención del concepto de sí.

La forma particular en que una persona percibe su cuerpo puede tener importantes consecuencias psicológicas para dicha persona. Por ejemplo una chica puede estar muy preocupada por lo que ella considera pobre desarrollo de sus pechos y por lo tanto sentirse inadecuada para salir con chicos. La percepción del cuerpo repercute en la percepción total del Sí (self).

---

(15) JAMES, W. Psychology: The Briefer Course. New York. Harper and Row, 1.961.

La apariencia física es importante para el desarrollo de estima propia puesto que juega un gran papel en la determinación de la naturaleza de respuestas que una persona recibe de las demás personas. No obstante debemos considerar que es sólo un determinante de los muchos que influyen en la estima propia. Una persona sana y equilibrada fundamentará sus sentimientos de estima propia en gran variedad de factores, como pueden ser su creatividad, su status social, su conducta moral y ética... Mientras que cierto grado de preocupación por la imagen corporal es compatible con el desarrollo de una personalidad equilibrada, demasiado énfasis sobre dicha preocupación puede ser una señal de que la estima propia se mantiene sobre unas bases demasiado limitadas. Por ejemplo, la mujer cuyo self consiste única y exclusivamente en ser hermosa o sexy se queda con muy poco una vez que la belleza ha desaparecido.

Así pues, la imagen corporal y la estima propia parecen estar relacionadas. De hecho, los estudios llevados a cabo muestran que lo que alguien siente con respecto a sí mismo se relaciona no sólo con su apariencia sino también con el grado y velocidad de crecimiento observados durante los años de desarrollo. El que una persona experimente un crecimiento acelerado o retrasado puede tener influencia en la imagen total del self.

Existen multitud de estudios que manifiestan que la apariencia de una persona es un determinante importante de estima propia. SECORD y JOURARD (16) comprobaron que la persona que tenía sentimientos negativos acerca de su cuerpo tenía también sentimientos negativos de sí misma como persona total y viceversa. En otros estudios (17,18) llevados a cabo por estos mismos investigadores, comprobaron que aquellos que se sentían satisfechos con sus cuerpos, normalmente se sentían también seguros y con confianza en sí mismos. En otras palabras, las personas que aceptaban sus propios cuerpos normalmente manifestaban estima propia más alta que las personas que despreciaban sus cuerpos.

A este respecto convendría relatar también las experiencias descritas por amigos míos psicólogos que han trabajado en los barrios negros de Chicago. Sabido es que llamar a alguien de piel negra "negro" en Chicago es el mayor insulto que se le puede proporcionar. Pues bien, estos amigos míos relataban cómo ellos mismos habían sido testigos presenciales de disputas entre negros dentro de los ghettos en las que unos a otros se dirigían el calificativo de "negro", di-

- 
- (16) SECORD, P. y JOURARD, S. "The appraisal of body-cathesis: Body-cathesis and the self". Journal of Consulting Psychology. 1.953, 17: 345-347.
- (17) JOURARD S y SECORD, P. "Body-cathesis and Personality". British Journal of Psychology. 1.955, 46: 130-138.
- (18) JOURARD, S y SECORD, P. "Body-cathesis and the ideal female figure". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.955, 50: 243-246.

cho con un tono de desprecio impresionante en que ponían de manifiesto la no aceptación de sus propios caracteres físicos negros y de su propio self quizás, como decían mis amigos psicólogos, por vivir dentro de una cultura con ideales y valores blancos. No cabe duda, decían ellos, que si yo tengo un concepto negativo de mi propio cuerpo, tal concepto negativo influirá en el concepto general del self.

Una razón posible detrás de esta relación entre aceptación de sí y aceptación corporal puede ser el hecho de que el self-ideal incluye actitudes relacionadas con el ideal corporal. Cada individuo tiene una idea más o menos clara de cómo le gustaría que fuera su cuerpo. Si sus proporciones corporales se acercan a sus dimensiones ideales, es muy probable que tenga sentimientos positivos con respecto a su self físico y no físico. Si, por otra parte, su cuerpo se desvía mucho de su ideal corporal, es muy posible que su estima propia sea más baja.

Normalmente el ideal corporal de una persona, se conforma a las normas culturales en cuanto a lo que es o no es una agradable presencia física. MARGARET MEAD (19) ha notado que cada sociedad tiene sus propias actitudes idiosincráticas y normas de belleza física.

---

(19) MEAD, M. Male and Female. New York: William Morrow and Company Inc. 1.949.

Variaciones en crecimiento físico: efectos sociales y psicológicos.

Las diferencias individuales en crecimiento físico ejercen influencia en el ajuste personal y social no solamente durante los años de desarrollo, sino más tarde también. Puesto que los efectos de un crecimiento acelerado o retardado son distintos para los chicos que para las chicas, examinaremos primero el caso de los muchachos, para pasar después a las muchachas.

Un estudio dirigido por JONES y BAYLEY (20) se fijaba en la madurez física de los chicos y la relacionaba con su conducta. De 90 chicos que comenzaron a ser observados, se llevó a cabo una selección de 32: los 16 con desarrollo más acelerado y los 16 con desarrollo más lento. Se descubrieron muchas diferencias significativas entre los dos grupos. Por ejemplo, los adultos calificaban a los retardados como menos agraciados físicamente, menos masculinos... Fueron considerados también como menos maduros en situaciones sociales heterosexuales.

Sus compañeros les calificaban como menos populares, menos capaces para ser líderes, les gustaba llamar más la atención....

---

(20) JONES, M y BAYLEY, N. "Physical maturing boys as related to behavior". Journal of Educational Psychology. 1.950, 41: 129-148.

En contraste, los chicos con crecimiento físico acelerado eran normalmente más aceptados y tratados por adultos y compañeros como más maduros. Estos chicos tienen menos necesidad de luchar por status y reconocimiento aunque de entre ellos salen normalmente los líderes. Los autores concluyen diciendo que "los datos de este estudio muestran con evidencia el efecto que la maduración física ejerce sobre la conducta".

Las conclusiones de este estudio son consistentes con las alcanzadas por MUSSEN y JONES (21) en la investigación que realizaron sobre las motivaciones de los chicos con crecimiento acelerado y retardado. En general, ellos encontraron que la fuerte tendencia para la aprobación social es más característica de los de crecimiento lento que entre los de desarrollo rápido. Esto puede sugerir que la gran necesidad de aceptación social por parte de los chicos de crecimiento lento puede derivarse de sus sentimientos de inadecuación y rechazo.

También TYRON (22) descubrió que los compañeros de clase consideraban a los de desarrollo lento como queriendo

---

(21) MUSSEN, P., y JONES, M. "The behavior-inferred motivations of late and early maturing boys". Child Development. 1.958, 29: 61-67.

(22) TYRON, C. "Evaluation of adolescent personality by adolescents". Monographs of the Society for Research in Child Development. 1.939,4.

atraer la atención, como más inquietos... que aquellos que habían experimentado un desarrollo acelerado.

WEATHERLY (23) en un estudio acerca de la maduración física y la personalidad, concluía: "el chico de desarrollo lento está más inclinado a buscar la atención y el cariño de otros, y menos inclinado a asumir una posición de dominio y liderazgo sobre otros".

En cuanto a la madurez sexual, KINSEY (24) afirma que los chicos que maduran rápidamente preceden a los más retrasados no sólo en lo que se refiere a experiencias de iniciación sexual, sino que también mantienen relaciones sexuales regulares mucho antes.

Si tenemos en cuenta todos estos estudios, concluiríamos que el ritmo al que se produce la madurez física puede afectar el concepto que de sí tiene una persona de muy diversas formas. Podemos inferir que las actitudes de los mayores y de los compañeros con respecto a un adolescente determinado están relacionadas hasta cierto punto con su status físico. Esto sugiere que el entorno psicosociológico en que crece un chico con desarrollo lento puede ser significativamente diferente y menos positivo que el ambiente en que vive un chico

---

(23) WEATHERLY, D. "Self-Perceived rate of physical motivation and personality in late adolescence". Child Development. 1.964,35: 1.197-1.210.

(24) KINSEY, A. Sexual Behavior in the Human Male. Philadelphia: W.B.Saunders Company. 1.948.

que se ha desarrollado rápidamente. Como consecuencia, tales chicos manifestarán, muy posiblemente, diferentes tipos de conducta social.

Los datos obtenidos en todos estos estudios son una consecuencia lógica de nuestras expectativas culturales en cuanto al aspecto externo de los hombres. Tales expectativas están dirigidas hacia el tipo mesomórfico: de estatura alta y fuerte. Por lo tanto no parece disparatado pensar que el desarrollo temprano de las cualidades físicas sirve como de una especie de estímulo social que provoca, por parte de los compañeros y de los adultos, una reacción de aceptación, respeto... y el convencimiento general de que el individuo en cuestión es capaz de una conducta relativamente madura. Este tipo de respuestas refuerza y anima conductas maduras adaptativas y proporciona sentimientos de adecuación, confianza y seguridad entre los chicos que se desarrollan rápidamente.

El muchacho, por el contrario, cuyo desarrollo se retrasa tiene que enfrentarse normalmente a un tipo de respuestas muy distintas por parte de los demás. Su cuerpo pequeño e inmaduro hace aparecer en los otros expectativas de que es capaz solamente de una conducta inefectiva e inmadura. Estas expectativas por parte de los otros producirán en él sentimientos de inadecuación, inseguridad..., es decir, la conducta propia del niño pequeño.

No olvidemos que en casos particulares, los efectos de una madurez temprana o tardía pueden verse modificados significativamente por la historia psicológica del sujeto y por otras circunstancias. Así, por ejemplo, algunos que maduran tarde son tan brillantes en algunas materias que su estatura pasa desapercibida. Por otra parte, el madurar temprano no es garantía de status social y popularidad instantánea; el madurar rápidamente es sólo el empujón inicial, pero al menos que la persona tenga cualidades que respalden tal empujón, su apariencia física le servirá de muy poco en sus relaciones interpersonales.

Pero podríamos preguntarnos ahora ¿cuánto duran los efectos provocados en la personalidad del individuo por un crecimiento rápido o lento?.

JONES (25) estudió chicos que habían sido clasificados como de desarrollo rápido o lento durante la adolescencia, y volvió a compararlos cuando tenían 33 años. JONES descubrió que en lo que se refiere a su aspecto físico no existían ya notables diferencias, aunque los que se habían desarrollado rápidamente tendían a ser más mesomórficos. En cuanto a las características de la personalidad medidas por el California Personality Inventory, existían todavía diferencias notables. Los que se habían desarrollado rápidamente tendían a ser su-

---

(25) JONES, M. "The later careers of boys who were early or late-maturing". Child Development. 1.957, 28:113-128.

periores en socialización, autocontrol, responsabilidad e interés por crear buena impresión en los demás. JONES concluye: "En general cuando fueron descubiertas diferencias de personalidad, tendían a describir a los adultos de forma similar a como los habían descrito durante la adolescencia".

Para terminar este apartado, citaré unas palabras de JONES: "Durante el período de la adolescencia, la maduración tardía es un handicap para muchos chicos y raramente puede ofrecer alguna ventaja. Estos handicaps aparecen también en la edad adulta, sobre todo, en lo que se refiere a las características psíquicas".

Hasta aquí nos hemos referido solamente a los efectos que el desarrollo físico precoz o tardío puede tener sobre el concepto de sí en los chicos. Vamos a examinar ahora qué repercusión ejerce tal desarrollo sobre el concepto de sí en las chicas. Para las chicas, la madurez temprana no proporciona una ventaja obvia de prestigio ante los demás. Existe un cúmulo de evidencias que muestran que la mayoría de las chicas consideran el crecimiento temprano como un estigma físico que interfiere con su oportunidad para desarrollar unas experiencias sociales más amplias (26). Así como decíamos antes que los chicos de desarrollo rápido son califica-

---

(26) STOLZ, H., STOLZ, L. "Adolescent problems related to somatic variations". Year Book of the National Society for the Study of Education. 1.944, 43: 80-90

dos como más maduros, más equilibrados que los de desarrollo lento, los estudios realizados con chicas de desarrollo rápido nos muestran unos resultados muy diferentes. Por ejemplo, tanto las compañeras de clase como los adultos, califican a tales chicas como negligentes, indiferentes en las relaciones sociales y faltas de equilibrio personal. Tales chicas tienen muy poca influencia sobre sus compañeras y rara vez alcanzan un alto grado de popularidad, prestigio o liderazgo. Con frecuencia se encuentran aisladas. Como dice JONES (27) "la chica de desarrollo rápido se encuentra uno o dos años adelantada fisiológicamente a sus compañeras de su misma edad, y tres o cuatro con respecto a los chicos... Una diferencia de desarrollo demasiado amplia".

La evidencia nos muestra que al comienzo de la adolescencia aquello que favorece el desarrollo de un concepto positivo de sí y una personalidad equilibrada no se halla de parte de las chicas que crecen rápidamente.

Con el fin de determinar si los efectos psicológicos producidos en las chicas por un crecimiento rápido persistían al final de la adolescencia, JONES y MUSSEN (28) realizaron

---

(27) JONES, H. Adolescence in Our Society. New York: Columbia University Press. 1.949.

(28) JONES, M., MUSSEN, P. "Self-conceptions, motivations and interpersonal attitudes of early and late maturing girls". Child Development. 1.958, 29: 491-501.

una serie de experimentos con 16 chicas calificadas de haberse desarrollado rápidamente y 18 que lo habían hecho lentamente. Se les aplicó el TAT y las chicas de desarrollo rápido, contra todo lo esperado, mostraban consistentemente unos conceptos de sí más favorables. Esta misma conclusión fue alcanzada también por FAUST (29), quien descubrió que al final de la adolescencia, entre las chicas, el desarrollo físico precoz tiende a convertirse en una ventaja. Y WEATHERLY (30) concluye que un desarrollo físico tardío tiene efectos adversos en cuanto al ajuste personal, en ambos sexos al final de la adolescencia. Esto mismo hallaron JONES y MUSSEN en el estudio anteriormente citado, quienes afirman que al final de la adolescencia, chicos y chicas de desarrollo lento se caracterizan por un concepto de sí menos adecuado, unas relaciones más pobres con los padres y necesidad de dependencia.

Concluiremos diciendo que los sentimientos que abrigamos acerca de nosotros mismos están relacionados con los sentimientos que tenemos con respecto a nuestros cuerpos. Aunque bien es cierto que tener un cuerpo atrayente no garantiza un concepto de sí equilibrado, los estudios llevados a cabo nos

---

(29) FAUST, S. "Developmental Maturity as a Determiner in Prestige of Adolescent Girls", Child Development. 1.960, 31:173-184.

(30) WEATHERLY, D. "Self-Perceived Rate of Physical Motivation and Personality in Late Adolescence". Child Development. 1.964, 35:500.

muestran que la naturaleza de las respuestas que recibimos por parte de los demás vienen determinadas, por lo menos en parte, por nuestra apariencia física. Incluso más, la gente tiene una serie de ideas estereotipadas que van unidas a ciertos tipos físicos.

Pero no sólo la apariencia física, sino el paso en que se lleva a cabo el desarrollo físico puede provocar respuestas positivas o negativas.

En suma, la imagen corporal es un importante aspecto de la imagen de sí mismo.

Concepto de sí y educación en casa

En todas las sociedades la familia es la unidad fundamental en la que se cimenta y crece la personalidad del niño. Dentro de la familia el niño se sentirá amado o despreciado, capaz o incapaz... No es arriesgado decir, sin embargo, que la mayoría de los padres quieren proporcionar a sus hijos lo mejor de lo que ellos son capaces. A pesar de las buenas intenciones de los padres, podemos ver chicos hostiles, sospechosos, temerosos, ansiosos, infelices... Aunque todas las relaciones humanas son únicas, la que existe entre un niño y sus padres es importantísima. El niño es influido y hasta cierto punto formado por medio de un proceso lento como espectador y participante en las interacciones diarias de aquellas personas que son importantes para él.

La manera en la que un niño es educado, ya sea por sus padres naturales o por otras personas, ejercerá una influencia significativa en cuanto a lo que él siente con respecto a sí mismo y a los demás. En este apartado veremos qué es lo que las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento nos dicen con respecto a la relación que existe entre la manera en que un niño es educado y su conducta y sentimientos acerca de sí mismo.

#### Diferentes corrientes en la educación de los niños.

En general, podemos decir que la actitud que cada generación observa con respecto a la educación de los niños se ve

influida por dos razones fundamentales. En primer lugar la educación recibida de la generación anterior, y en segundo lugar, las normas y las modas sociales que pueden cambiar totalmente las pautas de educación existentes hasta entonces. Por ejemplo durante el siglo XIX el mayor énfasis en la educación provenía de ciertas creencias acerca de la naturaleza del hombre y de su innata maldad. Así SUNLEY (31) nos relata el testimonio de una madre, recogido en una revista de 1.834: "Una madre describía cómo su hija de 16 meses se negaba a decir 'mamá' cuando su padre se lo pedía. La niña fue metida en una habitación sola, donde estuvo llorando desconsoladamente durante diez minutos. Al cabo de este tiempo se le pidió que repitiese la palabra 'mamá' y de nuevo se negó. Entonces se le golpeó repetidamente hasta que al fin obedeció".

Este texto recogido por SUNLEY nos muestra cómo una creencia, en este caso la innata maldad de los niños, sirve como razón base para comportarse de una forma sádica con la niña, puesto que era "lo que necesitaba".

Esta dureza en la educación, propia del siglo XIX, dio paso al comienzo del siglo XX a una actitud impersonal con respecto a la educación de los niños. En 1.928 WATSON (32)

---

(31) SUNLEY, R. "Early nineteenth century american literature on child rearing", en MEAD, M., WOLFENSTEIN, M. Childhood in Contemporary Cultures. Chicago: University of Chicago Press. 1.955.

(32) WATSON, J. Psychological Care for Infant and Child. New York: W.W. Norton and Company. 1.928.

escribía: "Existe una manera razonable de tratar a los niños: tratarlos como si fueran jóvenes adultos. Nunca los abrazes ni los beses. No permitas que se sienten en tu regazo. Como mucho bésalos una vez en la frente cuando van a dormir. Dale la mano en señal de saludo por la mañana. Dale golpecitos en la espalda si han llevado a cabo una tarea difícil. Intenta este método. Verás cómo al cabo de una semana puedes ser perfectamente objetivo con tu hijo y te sentirás avergonzado de la manera sentimental que has usado hasta ahora".

En contraste con esta manera fría y mecanicista de tratar a los niños, la familia ideal durante los años 1.940 y 1.950, proporcionaba una aceptación y muestras de afecto ilimitadas al niño. MARGARET RIBBLE (33) mantenía que privar a un niño de interacciones humanas tales como besarle, abrazarle y otras formas de contacto corporal, era tan grave como negarle el alimento. Tales interacciones, según RIBBLE, son necesarias para el crecimiento físico, intelectual y emocional de cualquier niño. Por lo tanto, había que proporcionar al niño la máxima libertad y posibilidad de expresión de sí mismo. SPOCK (34) en 1.946 llegaba a las mismas conclusiones que RIBBLE. Sin embargo, hacia la mitad de los años 1.950 parece ser que la atención volvía a ponerse de nuevo

---

(33) RIBBLE, M. The Rights of Infants. New York: Columbia University Press. 1.943.

(34) SPOCK, B. Baby and Child Care. New York: Pocket Books. 1.947.

sobre la dureza y la exigencia. Y así el mismo SPOCK (35) afirmaba: "Un gran cambio en actitudes se ha producido y hoy los padres que ponen el acento sobre la libre expresión del hijo parecen tener más problemas que aquellos que prefieren la dureza".

Hoy pienso que el énfasis se pone, al menos dentro de la sociedad americana, en el entendimiento y la aceptación del niño.

Pero además de estos modos o tendencias generales en la educación de los niños, no cabe duda de que existen diferencias individuales. ¿A qué se deben?. Si pensamos acerca de esto, nos daremos cuenta de que los propios padres son las únicas personas que el sujeto ha tenido oportunidad de observar detenidamente en el cumplimiento de su papel de madre o padre. Los estudios llevados a cabo hasta el momento nos muestran que la manera en que una persona es educada influye en su conducta como padre o madre.

SYMONDS (36) estudió varios grupos de padres calificados por él como aceptantes, autoritarios, sumisos. Obser

---

(35) SPOCK, B. Baby and Child Care: Revised and Enlarged. New York: Pocket Books. 1.957.

(36) SYMONDS, P. The Psychology of Parent-Child Relationship. New York: Appleton-Century-Crofts. 1.939.

vó que aquellos calificados como autoritarios tendían a tener padres autoritarios, y lo mismo sucedía con los aceptantes y los sumisos. Lo que esto nos sugiere es que un padre está inclinado a comportarse como sus propios padres y a mantener unas relaciones semejantes con sus hijos.

RADKE (37) comprobó que existía una tendencia generalizada a usar técnicas de disciplina semejantes a las que ellos recordaban de su infancia.

BRONSON, KELTON y LIVSON (38) descubrieron que las madres tendían a hacer uso de una autoridad fuerte si recordaban a sus propias madres ejerciendo el mismo tipo de autoridad. Y lo mismo sucedía con los padres: tendían a copiar a sus propios padres. HARRIS (39) concluía que lo que les había pasado a las madres cuando eran niñas les sucedía a sus propios hijos, y lo que les había sucedido a sus padres les estaba pasando a ellas también.

---

(37) RADKE, M. The Relation of Parental Authority to Children's Behavior and Attitudes. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1.964.

(38) BRONSON, W, KELTON, E., LIVSON, N. "Patterns of authority and affection in two generations". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.959, 58: 143-152.

(39) HARRIS, I. Normal Children and Their Mothers. New York. The Free Press. 1.959.

Así pues, las prácticas educativas puestas de manifiesto por los padres están relacionadas con las normas educativas sufridas por ellos mismos. Hasta cierto punto, un padre transmite a sus hijos aquellas actitudes fundamentales de educación de la prole transmitidas a él por sus propios padres.

Influencia de la personalidad de los padres sobre la conducta de los hijos.

No cabe duda de que la personalidad de los padres puede tener también un efecto considerable sobre la personalidad y el desarrollo del concepto de sí en su hijo.

HANDEL (40) afirma que cada familia tiende a desarrollar su propia personalidad: sus normas, sus valores... El impacto mayor de la personalidad de los padres sobre el hijo depende más de lo que los padres sienten que de lo que los padres hacen. El hecho de que una familia sea activa y haga muchas cosas no es garantía de que los niños de dicha familia desarrollarán unas imágenes positivas de sí mismos a menos que exista una positiva valoración y un sentimiento positivo entre los miembros de la familia. A este respecto, el mismo HANDEL, en la obra citada más arriba, refie

---

(40) HANDEL, G. "Psychological Study of Whole Families", Psychological Bulletin. 1.965, 63: 19-41.

re el siguiente testimonio de un chico de 19 años: "Mi padre hacía muchas cosas conmigo, incluso me compraba casi todo lo que yo quería, pero nunca tuve el sentimiento de que me quería. Le gustaba pescar, cazar... y pienso que la única razón por la que me llevaba con él era porque pensaba que debía hacerlo. A veces me decía que le gustaba cómo yo jugaba a baloncesto, que sacara buenas notas, pero nunca me dijo que me quería".

En el estudio llevado a cabo por STOTT (41), separó dos grupos de familias: un grupo caracterizado por confianza mutua, afecto..., y otro que fue caracterizado por discordias habidas en su seno. Los niños pertenecientes al primer grupo estaban mejor ajustados, eran más independientes y se relacionaban con sus padres de una forma más satisfactoria que los del segundo grupo.

FROMM (42) y HORNEY (43) entre otros muchos, han observado que una falta de amor propio va acompañada frecuentemente de una inhabilidad para amar a otros. Por otra parte, la capacidad de aceptarse a sí mismo va acompañada de la capacidad de aceptar a otros. MEDINNUS y CURTIS (44) llegaron

- 
- (41) STOTT, L. "Some family life Patterns and their relation to personality development in children". Journal of Experimental Education. 1.939. 8:148-160.
- (42) FROMM, E. "Selfishness and self-love". Psychiatry. 1.939. 2: 507-523.
- (43) HORNEY, K. Neurosis and Human Growth. New York: W.W.Norton and Company Inc. 1.955.
- (44) MEDINNUS, G., CURTIS, E. "The relation between maternal self-acceptance and child acceptance". Journal of Consulting Psychology. 1.963, 27: 542-544.

a la misma conclusión: las madres que tenían un grado alto de aceptación propia reflejaban una mayor aceptación de sus hijos que aquellas que tenían una baja aceptación de sí mismas. COOPERSMITH (45) descubrió también que las madres de niños con alta estima propia tendían a tener una alta estima de sí mismas y al revés. Aparentemente, las madres con un grado alto de estima propia comunican cierta confianza, equilibrio y positivo concepto de sí a sus hijos.

Podemos afirmar que la influencia de la personalidad de los padres sobre las actitudes, ideas ... que los hijos se forman de sí mismos, es considerable. Aunque la mayor parte de los estudios llevados a cabo versan sobre la influencia de la madre, no existe ninguna razón para sospechar que la personalidad del padre ejerce un influjo menor, especialmente a medida que el niño va haciéndose mayor.

#### El papel de la identificación en las relaciones padres-hijos.

De una manera sencilla diremos que la identificación es un proceso por el cual un individuo toma la conducta de otro individuo y se comporta como si fuera dicho individuo. De hecho, el concepto de sí de cada individuo descansa sobre las primeras identificaciones con las personas que son más importantes para él. Este proceso de identificación co-

---

(45) COOPERSMITH, S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company. 1.967.

mienza muy pronto y va precedido por la adopción del papel sexual. ¿A qué edad comienza este proceso?. No es fácil de determinar exactamente; sin embargo, podemos decir que hacia los dos años el niño comienza a mostrar interés y actitudes semejantes a las de sus padres. Existen muchos procedimientos sutiles y obvios para hacer que los niños se comporten conforme conviene a su propio sexo, y para cuando ingresan en los jardines de infancia saben exactamente lo que se espera de ellos en cuanto a su papel sexual. Los padres, por supuesto, juegan un papel importantísimo en la adopción del papel sexual de sus hijos. El niño que se identifica con el papel masculino, piensa de sí mismo como hombre, acepta y le gusta su status biológico, sus ventajas y desventajas y asume la responsabilidad que significa el ser hombre. Para que esto suceda, debe identificarse (amar, respetar e imitar) a su padre o a otra figura masculina. Lo mismo sucederá con la chica, pero, por supuesto, se identificará con la madre o con otra figura materna.

Existen determinadas relaciones entre padres e hijos, que son más aptas para desarrollar una identificación correcta con su propio sexo. Por ejemplo, SEARS (46) descubrió que los niños que tenían padres cariñosos y alegres tendían a comportarse de forma adecuada a su propio sexo. Por otra

---

(46) SEARS, P. "Child-Rearing Factors Related to Playing of Sex-Typed Roles", American Psychologist. 1.953, 8.

parte, los chicos que preferían el papel materno (jugar con muñecas...) normalmente procedían de casas en las que la madre, pero no el padre, era muy cariñosa. MOULTON (47) llega exactamente a la misma conclusión. En un estudio previo, SEARS (48) observó que los niños pequeños cuyos padres no vivían en casa mostraban formas de juego menos agresivas que aquellos cuyos padres vivían con ellos, es decir, eran más como niñas. Este resultado puede ser debido bien a falta de oportunidad para imitar al padre o a la existencia de menos frustraciones, en cuanto que los padres que comparten la misión de disciplina en casa, normalmente son más severos con los hijos que con las hijas. LYNN (49) da importancia también a la frustración para conseguir una buena identificación sexual.

Existen numerosos indicios que muestran que una identificación sexual adecuada, especialmente entre los chicos, resulta en un mejor ajuste a las exigencias de la vida cotidiana. Tanto HEILBRUM(50, 51) como HELPER (52) afirman que los uni-

- (47) MOULTON, R., LIBERTY, P. "Patterning of parental affection and disciplinary dominance as a determinant of guilt and sex-typing". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 4: 356-363.
- (48) SEARS, P. "Doll-play aggression in normal young children: Influence of sex, age, sibling status, father's absence". Psychological Monographs. 1.951, 65.
- (49) LYNN, D. "Sex-role and parental identification". Child Development. 1.962, 33: 555-564.
- (50) HEILBRUM, A. "An empirical test of the modeling theory of sex-role learning". Child Development. 1.965, 36: 789-799.
- (51) HEILBRUM, A. "The measurement of identification". Child Development. 1.965, 36: 111-127.
- (52) HELPER, M. "Learning theory and the self-concept". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.955, 51: 184-194.

versitarios mejor identificados con sus padres muestran un mejor ajuste en su vida de estudiantes y son más populares entre sus compañeros. Por otra parte, existe evidencia de que una mala identificación con el padre puede tener efectos perjudiciales en el desarrollo de la personalidad del chico. Así SUTTON-SMITH y ROSENBERG (53) concluyen sus investigaciones afirmando que los chicos que eran indecisos, dependientes, con más facilidad para la ansiedad, claramente reflejaban más signos de identificación femenina que los chicos que eran más decididos e independientes.

En cuanto a los chicos se refiere, la evidencia muestra que se identifican mejor con padres cariñosos y fuertes, especialmente cuando su fortaleza (en cuanto a altura, presencia física, habilidad para tomar decisiones...) es benevolente que cuando se muestran distantes y fáciles al castigo.

En nuestra sociedad, donde los papeles masculinos y femeninos con frecuencia no están bien definidos, es deseable también cierta identificación con la madre. Cualidades femeninas, tales como intuición, simpatía, interés por la gente, etc., normalmente son incorporadas a partir del papel materno.

---

(53) SUTTON-SMITH, G., ROSENBERG, B. "Development of sex differences in play choices during preadolescence". Child Development. 1.960, 31: 307-311.

No parece descabellado pensar que si un chico ha respetado y amado a su madre, habrá interiorizado algunas de sus características básicas y por lo tanto, se convertirá en un adulto capaz de sentir con los otros, de entenderlos... sin sacrificar ninguna de sus cualidades masculinas.

Digamos, en suma, que con el fin de facilitar una mejor integración del concepto de sí, los chicos necesitan todas las oportunidades posibles para identificarse con una figura paterna durante los años de desarrollo, y las chicas con una figura materna. Un chico aprende a ser hombre estando junto a un hombre al que admira y al que se siente cercano. Una chica aprende a ser mujer estando junto a una mujer a la que admira y a la que se siente cercana.

Concepto de sí relacionado con algunas prácticas específicas de educación.

Debido a que las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres juegan un papel tan importante en la formación de la idea que cada persona tiene de sí misma y de los demás, examinaremos ahora aquellas expresiones del self que tienen su origen en determinadas formas de relación padres-hijos.

a. Dependencia-independencia.

BELLER (54) sugiere que los síntomas de dependencia en los niños se expresan en formas de conducta tales como búsqueda de ayuda, búsqueda de contacto físico, búsqueda de atención ... Dentro de las conductas independientes podemos incluir, por ejemplo, el tomar la iniciativa, resolver las dificultades sin ayuda, terminar las tareas una vez comenzadas... En general, tanto el niño como el adulto independientes se mantienen bastante indiferentes con respecto a los juicios externos y confían en sí mismos a la hora de emitir juicios. El niño dependiente se encuentra mucho más a merced de los demás. Ambas conductas, dependencia-independencia se observan en la mayoría de los niños; la cuestión es saber hasta qué punto predomina la una o la otra.

STENDLER (55) afirma que hay dos periodos críticos durante los primeros años en los que puede aparecer un exceso de dependencia. El primero de estos periodos críticos tiene lugar al final del primer año. Afirma STENDLER que si desde los 9 a los 24 meses se le niega al niño la atención de la madre se tornará extremadamente ansioso e intentará resolver su ansiedad exteriorizando demasiadas exigencias con respecto

---

(54) BELLER, K. "Dependence and independence in young children". Journal of Genetic Psychology. 1.955, 87: 25-35.

(55) STENDLER, C. "Critical periods in socialization and over dependency". Child Development. 1.952, 23, 3-12.

a la madre en los momentos que ella esté con él. Es decir que debido a la ausencia de la madre durante un período crítico, el niño se volverá más dependiente de ella a causa de su miedo a perderla. Esta conclusión es defendida también por GEWRTZ (56). Quizás una de las condiciones para alcanzar la independencia sea el que el niño sepa seguro que él puede depender al menos de una persona.

El segundo período crítico según STENDLER tiene lugar entre el segundo y el tercer año. A partir de esta edad, dice él, las demandas de la sociedad son cada vez más numerosas, y en algunos casos pueden generar ansiedad y dependencia.

STENDLER (57) muestra que existe un mayor número de desequilibrios de personalidad entre los niños dependientes que entre los que no lo son.

Podríamos preguntarnos ahora por qué persiste la conducta dependiente. Una razón obvia es que la conducta dependiente ("ayúdame...") es favorecida y recompensada, mientras que la competencia e independencia no lo son. De hecho algunos padres parecen demasiado temerosos de que sus hijos lleguen a "ser capaces", competentes... porque si esto sucede, los hi-

---

(56) GEWIRTZ, F. "A factor analysis of some attention-seeking behavior of young children". Child Development. 1.956. 27: 17-36.

(57) STENDLER, C. "Possible causes of overdependency in young children". Child Development. 1.954, 25:125-146.

jos ya no les necesitarán tanto. Y los que nos dedicamos a hacer Psicología Educativa sabemos que existen padres que necesitan ser necesitados; y maestros también, ¡claro!

Aunque es verdad que no existe una única razón que explique por qué algunos niños son excesivamente dependientes, no cabe duda que la conducta dependiente tiende a ser favorecida por madres que se preocupan en exceso de sus hijos.

HEATHERS (58) y COOPERSMITH (59) concluyen que una de las formas que más respaldan la dependencia de los niños es precisamente la excesiva preocupación de las madres con respecto a sus hijos. Mc.CORD, Mc. CORD y VERDEN (60) afirman que los conflictos entre los padres y el rechazo del hijo son dos características fundamentales entre las familias con hijos dependientes.

Parece ser, pues, que tanto el rechazo como la protección excesiva pueden dar como resultado una conducta dependiente en demasía.

---

(58) HEATHERS, G. "Emotional dependence and independence in a physical threat situation". Child Development. 1.953, 24: 169-179.

(59) COOPERSMITH, S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company. 1.967.

(60) McCORD, W., McCORD, J, VERDEN, P. "Familial and behavioral correlates of dependency in male children". Child Development. 1.962, 33: 313-326.

Sirviéndose de estudiantes universitarios, MUELLER (61) descubrió que los chicos más independientes percibían a sus padres como fuertes (desde el punto de vista psicológico), pero les dejaban libres para seguir sus propios derroteros, aunque estaban seguros de que sus padres les ayudarían si lo necesitaban. Es éste un sentimiento reconfortante: sentir se libre y protegido al mismo tiempo. Los padres que restringen la libertad de su hijo y están constantemente preocupados por lo que hace, etc., entorpecen seriamente la necesidad del hijo de descubrir sus puntos fuertes y débiles por sí mismo. Normalmente éstos son los padres que se sienten defraudados con sus propias vidas y buscan llenar ese vacío intentando vivir de nuevo a través de la propia existencia de sus hijos.

b. Agresividad.

Como SEARS y sus cooperadores (62) han apuntado, el niño agresivo es un niño con mal humor, y un niño con mal humor no es feliz. De hecho existen suficientes indicios para afirmar que la conducta agresiva va unida a una baja estima de sí mismo. Por ejemplo en una serie de estudios llevados

---

(61) MUELLER, W. "Need structure and the projection of traits onto parents". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 3: 63-72.

(62) SEARS, R., MACCOBY, E., LEVIN, H. Patterns of Child Rearing. Evanston, Row, Peterson and Company. 1.967.

a cabo por ROSENBAUM y STAMERS (63), comprobaron que aquellos universitarios con baja estima propia estaban más inclinados a reaccionar agresivamente ante situaciones agresivas que aquellos otros estudiantes con alta estima de sí. COOPERSMITH (64) también llegó a la misma conclusión en sus observaciones con niños: los niños con baja estima propia son más destructivos que los que tienen alta estima de sí.

Pero... ¿cómo se desarrolla esta conducta agresiva?. No cabe duda que los padres sirven de modelos para sus hijos. Entonces, podríamos afirmar que cuanto más agresiva sea la conducta de los adultos, más agresivo será el niño. Esto está apoyado por los datos obtenidos por SEARS en el estudio citado anteriormente, quien observó que cuando los padres castigan, particularmente cuando usan el castigo físico, están dando un ejemplo del uso de la agresión en el mismo momento que están intentando enseñar al niño a no ser agresivo.

La agresión se desarrolla también cuando se le da carta blanca al niño, y así se ha observado que los niños agresivos proceden de hogares en los que se permite cualquier tipo de conducta agresiva. (Ver el estudio de SEARS citado anteriormente).

---

(63) ROSENBAUM, M, STAMERS, R. "Self-Esteem, manifest hostility and expression of hostility". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.961, 63: 646-649.

(64) COOPERSMITH, S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company. 1.967.

En general podríamos decir también que cuanto más tiempo se expone al niño a conductas agresivas, ya sea en la vida real o en la televisión, tanto más fácil será que incorpore tal patrón de conducta en sí mismo.

Pero ¿Cómo conducirnos con respecto a la agresividad de los niños?. Los estudios realizados sobre la agresión sugieren que la agresión de un niño no puede ser tan completamente eliminada que se convierta en indefenso y pasivo. De hecho, de la agresividad manifestada durante la infancia nace la confianza en nosotros mismos para expresar nuestras propias ideas y opiniones durante la vida adulta.

Tanto los padres como los maestros han de dejar bien claro que la agresión física y destructiva es algo no permitido, y han de suprimir este tipo de agresividad siempre que se produzca sirviéndose de alguna técnica que no sean los castigos físicos.

#### c. Desarrollo social.

El que un chico sea popular entre sus compañeros y tenga dotes de mando, o el que este mismo chico permanezca aislado y solo, depende de muchos factores, de los cuales uno muy importante es el método que sus padres siguen para educarle.

HOFFMAN (65) observó que los niños procedentes de hogares dominados por las madres experimentaban dificultades en sus relaciones con el sexo opuesto. Otro estudio realizado por BANDURA y WALTERS (66) sirvió para comprobar que los chicos que experimentaban dificultades para su ajuste social, sufrían de una falta de relaciones afectivas dentro de sus familias y solían tener padres fríos, duros, y que se servían del castigo físico. Si tenemos en cuenta que tales chicos se identifican con el estilo de vida de sus padres, no nos será difícil admitir que tengan dificultades sociales en cuanto que imitarán a sus padres en el trato con sus compañeros.

Todos los estudios nos muestran que el chico que observa un mejor desarrollo social es aquel que combina sensibilidad para con los problemas de los otros con la confianza en los propio recursos. Así por ejemplo, los estudios realizados por McCANDLES (67) así como las investigaciones llevadas a cabo por MOORE y UPDEGRAFF (68) muestran que los niños que

- 
- (65) HOFFMAN, L. "The father's role in the family and the child's peer group adjustment". Merrill-Palmer Quarterly. 1.961,7: 87-105.
- (66) BANDURA, A., WALTERS, R. Adolescent Agression: A Study of the Influence of Child-Training Practices and Family Interrelations. New York. The Ronald Press Company. 1.959.
- (67) McCANDLES, B. "Pre-school age socialization and maternal control techniques". American Psychologist. 1.958, 13.
- (68) MOORE, S., UPDEGRAFF, R. "Sociometric status and pre-school children related to age, sex, nurturance-giving and dependency". Child Development. 1.964. 35: 519-524.

dependen en exceso de los adultos no son populares. El correr a casa buscando el auxilio de mamá es algo despreciado por la cultura infantil; y este estilo de chicos a cualquier edad parecen experimentar grandes dificultades sociales.

En general las investigaciones llevadas a cabo concluyen que un buen desarrollo social depende de un equilibrio entre afecto y control. Así, el mayor obstáculo para el desarrollo social de los chicos proviene de la existencia de muy poco afecto y autoridad por parte del padre.

Influencia del orden de nacimiento en las prácticas educativas y su importancia en el desarrollo de la idea de sí.

El lugar que un niño ocupa en la familia por orden de nacimiento puede tener un efecto determinante en sus actitudes hacia sí mismo y hacia los demás. Nuestra experiencia ordinaria nos dice también que el hecho de que el niño sea hijo único, o sea el primero en nacer, el segundo, el tercero, etc., parece ejercer alguna influencia en su conducta.

Lo normal es que los padres, con el primer nacido, aprendan a utilizar una serie de prácticas educativas, y el niño percibirá sus incertidumbres, sus ansiedades, el exceso de protección vertido normalmente en él...

Hay muchísimos estudios realizados sobre esto mismo: la importancia de haber nacido el primero, el segundo... en una familia. Uno de los resultados observados con más frecuencia a partir de estos estudios es que los primogénitos alcanzan puestos de mayor responsabilidad que los otros hermanos. SCHACHTER (69) afirma: "Existe una superabundancia de primogénitos entre los hombres de letras americanos, entre profesores de universidad y entre científicos". También ALTUS (70) afirma que entre la población universitaria existe una gran representación de primogénitos.

Esta primera característica observada entre los primogénitos no parece obedecer a que sean más inteligentes, sino al hecho de que se esfuerzan más por obtener buenos resultados académicos. Pero... ¿por qué?. Los primogénitos reciben sobredosis de cariño, atención... Como consecuencia tienden a aprender a hablar antes y de forma más precisa que sus hermanos. Por otra parte, con el primogénito se tiende a adoptar un tono más serio en las conversaciones, y él se verá más inclinado a aceptar las actividades e interacciones propias de los adultos; lo cual le merecerá los adjetivos de serio, estudioso, concienzudo... Además los padres parecen esperar más de su primogénito. Así pues, parece existir acuerdo en cuanto

---

(69) SCHACHTER, S. "Birth-Order, Eminence and Higher Education", American Sociological Review. 1.963.

(70) ALTUS, W. "Birth Order and Academic Primogeniture", Journal of Personality and Social Psychology. 1.965, 2: 872-876.

a que los primogénitos sobresalen en el cultivo de las cualidades intelectuales. Pero ¿qué sucede con las demás actividades?.

Existe evidencia de que los mejores atletas se encuentran entre los hermanos más pequeños, más que entre los primogénitos (71); lo cual está de acuerdo con el resultado obtenido en otro estudio realizado por NISBETT y SCHACHTER (72) que afirma que los primogénitos tienen más miedo al daño físico que los otros hermanos, y que tal miedo hace que desistan de tomar parte en deportes que pueden ser calificados de peligrosos. No es difícil ver aquí cómo esta conducta por parte de los primogénitos puede obedecer al hecho de que los padres reaccionan con gran ansiedad ante cualquier contrariedad física que pueda sobrevenir a su primer hijo. CLAUSEN (73) afirma también que los primogénitos se someten más fácilmente a presiones de grupo y son más fácilmente sugestionables. Ante esto se ha sugerido que los primogénitos, confrontados con poderosos adultos, aprenden a reprimir sus tendencias agresivas, mientras que los otros hermanos pueden expresar su agresividad más fácilmente.

---

(71) CHEN, E., COBB, S. "Family structures in relation to health and disease: A review of the literature". Journal of Chronic Disease. 1.960, 12: 544-567.

(72) NISBETT, R., SCHACHTER, S. "Cognitive manipulation of pain". Journal of Experimental Social Psychology. 1.966, 2: 227-236.

(73) CLAUSEN, J. "Family structure, socialization and personality". Review of Child Development Research. 1.966, 2: 1-53.

En un estudio con 3.050 adolescentes DOUVAN y ADELSON (74), descubrieron que los primogénitos eran muy ambiciosos, mientras que los pequeños tenían un nivel inferior de aspiraciones. Mientras que el hijo mayor mostraba una perfecta identificación con los padres, el más pequeño se identificaba más con el grupo de amigos y confiaba menos en la familia. Esta diferencia puede reflejar ciertos cambios en las necesidades y preocupaciones de los padres: por ejemplo, es muy posible que al hijo pequeño se le dé una libertad mayor de interacción social, puesto que los padres no necesitan formar con él el estrecho vínculo emocional que tuvieron con el primer hijo.

Para terminar este apartado, recordemos que hay numerosas excepciones a estas características individuales y que el orden que ocupa un niño en la familia es muchísimo menos importante que las actitudes y la interacción que los padres mantienen con él.

#### Familias separadas y su relación con el concepto de sí.

En un censo llevado a cabo en el año 1.960, entre la población norteamericana, se comprobó que para los 18 años, entre el treinta y el cuarenta por cien de los jóvenes habían experimentado ya lo que era vivir en un hogar en el que el padre

---

(74) DOUVAN, E., ADELSON, J. The Adolescent Experience. New York: John Wiley and Sons Inc., 1.966.

o la madre habían desaparecido.

No podemos negar que la pérdida de uno de los padres ya sea por divorcio, separación o muerte, deja su sello en la forma de ser del hijo. Pero por otra parte, la evidencia no nos permite afirmar que debido a que sólo uno de los padres viva en casa, el niño logrará un mal ajuste personal o quedará emocionalmente tarado. Lo que parece ser importante no es tanto la separación o la muerte sino la forma en que los adultos afectados solucionan tales problemas. Una familia en la que conviven los dos padres no es garantía de que los niños de tal familia crecerán felices, con alta estima de sí... Así, GOODE (75) en su estudio concluye: "Aquellas familias en las que continuamente existen conflictos son más propensas a tener hijos con problemas de ajuste personal que aquéllas en las que los padres se han separado, ya sea por divorcio o por muerte de uno de ellos. Por otra parte, la evidencia muestra que es el conflicto familiar que suele preceder al divorcio y no el divorcio mismo lo que deja impacto en los niños".

NYE (76) descubrió que los adolescentes de familias separadas mostraban menos enfermedades psicósomáticas, menos

---

(75) GOODE, W. "Family disorganization". Contemporary Social Problems. 1.966, 425-526.

(76) NYE, F. "Child adjustment in broken and in unhappy unbroken homes". Marriage and Family Living. 1.957, 19: 356-361.

conductas delincuentes y mejor ajuste personal que aquellos que vivían con ambos padres, pero cuyas familias eran infelices y en las que existían conflictos continuos.

BURCHINAL (77) en un estudio realizado con más de mil adolescentes, concluía que aquellos jóvenes procedentes de familias rotas por el divorcio no presentaban ninguna característica común que les diferenciase de los demás.

LANGNER y MICHAEL (78) afirman que existe un marcado aumento de problemas emocionales entre los niños cuyo padre o madre vuelven a casarse. Los estudios llevados a cabo hasta el momento muestran que las fricciones interpersonales son muy frecuentes entre los padrastros y los hijos, especialmente si estos últimos están a punto de entrar o han entrado en la adolescencia. Este punto queda bien patente también en el estudio realizado por BOWERMAN y IRISH (79).

En los casos de divorcio o separación, casi siempre se da a la madre la custodia legal de sus hijos. La madre entonces tiene una enorme responsabilidad en cuanto al desarrollo de la personalidad del niño. Recientes estudios muestran

- 
- (77) BURCHINAL, L. "Relations among maternal employment indices and developmental characteristics of children". Marriage and Family Living. 1.961, 23: 334-340.
- (78) LANGNER, R., MICHAEL, S., Life Stress and Mental Health. New York: The Free Press. 1.963.
- (79) BOWERMAN, C., IRISH, D. "Some relationships of stepchildren to their parents". Marriage and Family Living. 1.962, 24: 113-121.

que la ausencia de una relación masculina durante la infancia puede tener como efecto el feminizar al niño, creando dificultades en sus relaciones con sus compañeros, y produciendo una dependencia excesiva con respecto a la madre. Quizás más importante que la ausencia del padre sean los sentimientos expresados por la madre con respecto al padre del niño o a otros hombres. El desprecio de los hombres por parte de la madre puede crear profundos sentimientos de duda acerca de sí mismo en el niño, y de desconfianza en los hombres por parte de la chica.

Niños con alta estima de sí mismos.

COOPERSMITH, en la obra citada anteriormente; *The Antecedents of Self-Esteem*, afirma que las personas con gran estima de sí mismas se definen poco más o menos así: "me considero una persona importante y valiosa, y al menos tan buena como las demás. Puedo ejercer influencia sobre los otros, en parte porque mis opiniones son respetadas, y en parte porque soy capaz de defender esas mismas ideas. Me gustan las tareas nuevas y difíciles y no me desanimo cuando las cosas no salen bien".

Por otra parte, un individuo con concepto negativo de sí pensará lo siguiente: "No me tengo por persona importante y no encuentro ninguna razón en mí para gustar a la gente.

No me siento seguro de mis ideas y habilidades, y estoy seguro que las ideas de los demás son mejores que las mías. No tengo control sobre lo que me sucede y es seguro que las cosas empeorarán para mí en lugar de mejorar".

BAUMRIND (80) afirma que una mezcla de cariño y disciplina da como resultado niños con confianza en sí mismos y con autodominio. Las conclusiones alcanzadas por COOPER-SMITH también sostienen lo mismo: hacía notar que las familias que mantenían unos límites de conducta claramente establecidos, que mostraban cariño y que no se servían del castigo físico, tendían a poseer hijos con alta estima de sí mismos.

La mayor parte de los estudios muestran que los padres que tienen hijos con alta estima de sí mismos manifiestan actitudes de total aceptación de sus hijos y permiten considerable flexibilidad para la conducta individual dentro de los límites establecidos.

Podríamos preguntarnos por qué la firmeza y los límites bien establecidos van asociados a una alta estima de sí mismo. Por supuesto que todas las investigaciones muestran que las restricciones, cuando son impuestas por unos

---

(80) BAUMRIND, D. "Parental Control and Parental Love", Children. 1.965, 12: 230-234.

padres hostiles, tienden a producir niños pasivos, dependientes, huidizos de toda interacción social... Pero cuando un niño es amado y aceptado, y él se da cuenta de ello, es muy fácil que interprete los límites y la disciplina a la que se encuentra sometido como manifestaciones de ese cariño por parte de los padres. Sin embargo, cuando el niño no es aceptado, interpretará las restricciones como expresiones de rechazo y hostilidad.

Además COOPERSMITH afirma que aquellos padres que aceptan que sus hijos vivan de acuerdo con las normas establecidas, facilitan un crecimiento sano de sus hijos con mucha más frecuencia que aquellos que no expectan nada de sus hijos. Las expectativas cumplen un papel importante: Representan la creencia por parte de los padres de que el chico es capaz de llevar a cabo lo que se espera de él.

Terminaremos este apartado afirmando una vez más que la forma en que un chico se comporta y lo que llega a ser, depende, en gran medida, de cómo fue educado y de la naturaleza de sus relaciones con los adultos encargados de educarle. No podemos por menos que afirmar que lo que nosotros sentimos acerca de nosotros mismos y de los demás está estrechamente unido a las relaciones que nosotros mantuvimos con nuestras madres y nuestros padres.

Concepto de sí y Resultados Académicos.

Los psicólogos y educadores en general cada vez se están cerciorando más de que la idea que una persona tiene acerca de sí misma, o concepto de sí, se relaciona estrechamente con la manera en que dicha persona se comporta y aprende. Cada día, la evidencia es mayor de que las malas notas, la falta de motivación académica y el fracaso escolar, pueden ser debidos, en parte, a una percepción negativa de sí mismo. Así, muchos escolares tienen dificultades con los estudios no a causa de una inteligencia inferior a la normal, sino porque han aprendido a considerarse incapaces de realizar cualquier tipo de trabajo académico. Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento muestran que la manera en que un estudiante se desenvuelve académicamente depende no sólo de lo inteligente que dicho estudiante es, sino también de lo inteligente que él cree ser. En general, podemos afirmar que el éxito escolar y cualquier otro triunfo en la vida puede depender menos de aquellas cualidades que un determinado sujeto posee que de su apreciación personal de dichas cualidades.

Como ya hemos manifestado varias veces, cada persona, consciente o inconscientemente, alberga un concepto de sí. Este concepto está formado por un conjunto de ideas, actitudes, valores... que llevan la marca de nuestras experiencias, nuestros éxitos, nuestros fracasos, nuestras humillaciones, nuestros triunfos y la forma como otras personas

reaccionan ante nosotros, especialmente durante nuestros años de formación. Todo esto proporciona a la persona un conjunto de creencias acerca de sí y se dispone a vivir de una forma acorde con tal conjunto, de creencias. En otras palabras, un individuo actúa "como" el tipo de persona que él cree ser. El muchacho, por ejemplo, que se tiene a sí mismo como estudiante-fracaso, encontrará todo tipo de excusas para evitar el estudio, hacer los deberes... El problema reside en su propia evaluación de sí: tal estudiante terminará siendo el estudiante-fracaso que él mismo predijo de sí. Sus notas se lo demostrarán una y otra vez: ésta será la prueba decisiva de que tenía razón al enjuiciarse a sí mismo como un fracaso en los estudios. Lo más probable es que no se le ocurra pensar que, como hemos dicho antes, el problema está en su propia evaluación personal. Con frecuencia los padres y los maestros dicen a los muchachos: "tienes que estudiar más". Esta frase ejercerá su influjo si el estudiante tiene ya un alto concepto de sí y una gran necesidad de triunfar: responderá de una forma acorde con su propia imagen, es decir, será congruente consigo mismo. Sin embargo, para un chico que se tiene por mal estudiante, tal frase está llamada a caer en oídos sordos: "¿Estudiar?, ¿para qué? si estoy seguro de que voy a suspender". Aunque quizás nosotros no aceptemos tal respuesta, no cabe duda de que el juicio de tal muchacho es completamente lógico. El se percibe como inútil para el trabajo escolar, y por lo tanto, ¿para qué estudiar?. Tal forma de

responder obedece a la necesidad de consistencia con nosotros mismos que todos albergamos: una vez que un estudiante se cierra en una percepción de lo que él mismo es y de lo que es capaz e incapaz de hacer, es difícil lograr que cambie de parecer, y toda su conducta tenderá a reforzar tal percepción de sí, es decir, tenderá a ser consistente con su propia imagen.

LECKY (81) fue uno de los primeros en señalar que el bajo rendimiento académico podía estar relacionado con el concepto que un estudiante tiene de sí en cuanto al aprendizaje de material escolar se refiere. Observó, por ejemplo, que al leer, algunos niños hacían el mismo número de errores por página, cualquiera que fuera la dificultad de la página. LECKY sospechó entonces que tales niños respondían más en términos de cómo ellos pensaban que podían leer, que en términos de sus actuales habilidades para leer. Envió a un grupo de estos niños al psicólogo, quien les ayudó a explorar sus sentimientos acerca de sus habilidades en la lectura. Como consecuencia de tal entrevista, y sin haberse entrenado más en la lectura, se comprobó una notable mejoría. Podemos aventurarnos a pensar, pues, que al mismo tiempo que aumentó la confianza de los niños en su lectura, aumentó también su habilidad. En otras palabras, en cuanto ellos adquirieron una nue

---

(81) LECKY, P. Self-Consistency. A Theory of Personality. New York: Island Press, 1.945.

va percepción de sus habilidades en la lectura, adquirieron también la necesidad de ser consistentes con su nueva imagen. Lo que es lo mismo que decir que en cuanto el niño pasa de creer ser malo en la lectura a creer ser al menos tan bueno como demostró serlo, su conducta cambia en la dirección de ser consistente con su nueva percepción.

Tenemos datos que nos muestran que un concepto negativo de sí puede influir adversamente ya en el rendimiento escolar de niños muy pequeños. WATTENBERG y CLIFFORD (82) midieron inteligencia, concepto de sí y habilidad en la lectura de 128 niños cuando estaban en el jardín de infancia. Dos años más tarde volvieron a medir las mismas variables en los mismos sujetos y encontraron que la medida del concepto de sí servía mejor para predecir la habilidad en la lectura que los resultados obtenidos en los tests de inteligencia. Es decir, que el concepto de sí predecía mejor la habilidad en la lectura que los tests de inteligencia. Así, si un niño comienza en el colegio con una negativa imagen de sí acerca de su habilidad escolar, podemos esperar que ya durante los primeros años se producirá bajo rendimiento escolar.

SHAW y McCUEN (83) también descubrieron que el concepto de sí se manifiesta en los resultados académicos ya des-

---

(82) WATTENBERG, W., CLIFFORD, C. "Relation of self-concepts to beginning achievement in reading". Child Development. 1.964, 35: 461-467.

(83) SHAW, M., McCUEN, J. "The onset of academic under-achievement in bright children". Journal of Educational Psychology. 1.960. 51: 103-108.

de el primer año de escolarización.

Con el fin de determinar algunas de las diferencias personales entre alumnos con buenas notas y alumnos con malas notas, TEIGLAND (84) realizó una serie de estudios entre chicos calificados de "sobresalientes" y chicos calificados de "fracaso": comprobó que los buenos estudiantes eran mejor aceptados por sus compañeros, tenían más confianza en sí mismos y poseían una alta idea de sí mismos. Por el contrario, los "fracasos" eran rechazados por sus compañeros, no sólo en el trabajo escolar, sino también en el juego, carecían de confianza en sí mismos...

SHAW (85) comprobó que los buenos estudiantes tienen sentimientos más positivos acerca de sí mismos que los malos estudiantes.

COMBS (86) comprobó que los chicos con malas notas se percibían a sí mismos como menos aceptables para las otras personas, y también percibían a las demás personas más negativamente que los chicos con buenas notas.

---

(84) TEIGLAND, J. "Some concomitants of underachievement at the elementary school level". The Personnel and Guidance Journal. 1.966, 44: 950-955.

(85) SHAW, M. "The self-concept of bright academic underachievers: continued". The Personnel and Guidance Journal. 1.963, 41: 401-403.

(86) COMBS, C. "Self perceptions and scholastic underachievement in the academically capable". The Personnel and Guidance Journal. 1.964, 42: 472-474.

En la escuela, el estudiante no sólo aprende algo acerca de las cosas y del mundo en general, sino acerca de sí mismo también. De hecho, como estamos intentando demostrar aquí, las ideas que más afectan la conducta de un estudiante son las ideas acerca de sí mismo que, en parte, son consecuencia de sus experiencias escolares. El concepto de sí es un complejo, subjetivo sistema que el estudiante lleva consigo a la escuela. Hay un continuo flujo entre el self y el torrente de experiencias que depara el vivir y el aprendizaje en la escuela. El estudiante percibe, interpreta, acepta, resiste o rechaza lo que él encuentra en la escuela a la luz de cómo él se ve a sí mismo como persona en general y como estudiante en particular. Todos los estudios llevados a cabo hasta el momento sugieren que el funcionamiento de un estudiante en el medio escolar está influenciado por el concepto que él tiene de sí mismo. BORISLOW (87) en su estudio de las relaciones entre evaluación de sí y logro académico observó que los estudiantes que no triunfaban en la escuela tenían un concepto de sí más pobre que los que se podían definir como triunfadores.

BROOKOVER (88) vio una relación significativa entre el concepto de sí y el éxito académico, pero además, observó que el concepto de sí estaba relacionado de forma positiva

---

(87) BORISLOW, B. "Self-evaluation and academic achievement". Journal of Counseling Psychology. 1.962, 9: 246-254.

(88) BROOKOVER, W. "Self-concept of ability and academic achievement". Sociology of Education. 1.964, 37:271-278

y significativa con las evaluaciones que "personas importantes" hacían del sujeto. Esto literalmente significa que si una persona importante para el sujeto piensa positivamente de él, entonces él es como presionado a pensar positivamente de sí mismo. Esto es muy importante. Es a través de la gente, de la evaluación que la gente importante hace de él, como el niño gradualmente desarrolla una visión de sí (concepto de sí), que se esforzará en mantener (consistencia consigo mismo).

Educación en casa. Concepto de sí. Resultados académicos.

Como hemos visto, existe considerable evidencia que nos permite relacionar estas dos variables: concepto de sí y resultados académicos. Pues bien, el efecto que ciertas prácticas de los padres tienen en el concepto de sí de sus hijos y en su funcionamiento escolar, son considerables. Tales prácticas incluyen las relaciones emocionales de los padres con los hijos, las actitudes de los padres con respecto a la escuela y la preocupación de los padres por el éxito académico de sus hijos. BROOKOVER (89): "las evaluaciones hechas por los padres con respecto a los resultados académicos de sus hijos ejercen una influencia sobre la idea de sí mismos como estudiantes y sobre posteriores resultados académicos".

---

(89) BROOKOVER, W. "Self-concept of ability and academic achievement". Sociology of Education. 1.964, 37: 140-141.

No será difícil ver cómo un padre puede influir negativamente en los sentimientos que un chico alberga de sí mismo acerca de su habilidad escolar diciéndole que es tonto y recordándole que nunca podrá triunfar como estudiante. La forma en que un alumno se ve a sí mismo como estudiante depende en gran medida de cómo las personas que son importantes para él le evalúan como estudiante.

HELPER (90), por ejemplo, encontró una relación positiva entre la forma como los padres ven a sus hijos y la forma como los hijos se ven a sí mismos. Los chicos que se evaluaban alto, normalmente tenían padres que los evaluaban igualmente alto. Por el contrario, ¿cuántas veces ante un mal resultado de un chico en matemáticas, por ejemplo, hemos oído comentar a su padre o a su madre: "No me sorprende que saques malas notas en matemáticas, porque yo también era muy torpe en la misma asignatura?". No es difícil ver aquí qué negativamente puede influir tal declaración en el concepto de sí del muchacho.

El que un padre acepte o rechace a su hijo parece tener una influencia capital en la imagen que el chico tiene de sí mismo y su habilidad para funcionar bien en la escuela.

HILLIARD y ROTH (91), por ejemplo, comprobaron que las madres

---

(90) HELPER, M. "Parental evaluations of children and children's self-evaluations". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.958, 56: 190-194.

(91) HILLIARD, T., ROTH, R. "Maternal attitudes and the non-achievement syndrome". Personnel and Guidance Journal. 1.969, 47: 424-428.

de los buenos estudiantes aceptaban mejor a sus hijos que las madres de los malos estudiantes. KINBALL (92) afirma que la falta de aceptación paterna causa un concepto de sí pobre e inseguridad personal: dos ingredientes capitales para la realización de las potencialidades del individuo. ROTH y MEYERSBURG (93) afirman que tanto los padres que no prestan ninguna atención a la vida escolar de sus hijos como aquellos que se fijan sólo en las malas notas de sus hijos, son factores decisivos del fracaso escolar de los mismos. En el primer caso, el chico piensa "¿para qué esforzarme si a nadie le interesa lo que hago?". En cuanto al segundo caso, el niño percibe que si tiene éxito en la escuela, no se le hace ningún caso en casa, pero si fracasa, entonces él es el centro de atención de sus padres; entonces, para mantener algún tipo de contacto e identidad con los padres debe aprender a verse a sí mismo como un estudiante fracaso.

En general, como ya decíamos en el apartado anterior, podemos afirmar que las investigaciones llevadas a cabo concluyen que los padres que combinan el cariño, la aceptación y altas miras, tienen más posibilidades para educar a sus

---

(92) KINBALL, B. "Case studies in educational failure during adolescence". American Journal of Orthopsychiatry. 1.953,41: 531-538.

(93) ROTH, R., MEYERSBURG, H. "The non-achievement syndrome". Personnel and Guidance Journal. 1.963, 41: 531-538.

hijos de tal forma que tengan buen concepto de sí que, por supuesto, se esforzarán por mantener (serán consistentes con su propia imagen).

Educación en la escuela. Concepto de sí. Resultados académicos.

El maestro tiene una influencia capital en las actitudes que los estudiantes se forman con respecto a sí mismos, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder preguntas y resolver problemas. Los maestros son muy pronto percibidos como personas importantes en las vidas de la mayoría de los estudiantes. El maestro puede o bien ayudar al estudiante a reconocer su valor y sus posibilidades, o puede recordarle una vez tras otra sus debilidades y poca valía. Sea como fuere, el maestro es un factor importante de las fuerzas que influyen en el desarrollo del concepto de sí del estudiante: puede empobrecerlo o enriquecerlo. Incluso, un niño que ha crecido en una atmósfera familiar sana, si se encuentra con un maestro que no le acepta, que le rechaza... se verá entorpecido en su desarrollo personal.

Vamos a examinar ahora algunas variables específicas referentes a los maestros que pueden influir tanto en el concepto de sí de los estudiantes como en sus resultados académicos...

a. La personalidad del maestro.

Creo que prácticamente todos estaremos de acuerdo en que es muy posible que dos maestros con la misma inteligencia, la misma experiencia y los mismos métodos de enseñanza, pueden lograr una motivación y un aprendizaje diferente en sus estudiantes. Pues bien; esto puede ser debido, en parte, al efecto de la personalidad del maestro en los estudiantes. ¿Por qué los estudiantes responden positiva o negativamente a los diferentes maestros?. Uno de los estudios más completos acerca de por qué unos maestros son aceptados y otros rechazados fue llevado a cabo por HART (94) entre 3.725 estudiantes de High School. Las características más frecuentes que los chicos daban de aquellos profesores que más habían admirado eran las siguientes:

- explica las lecciones clara y concienzudamente, y se sirve de ejemplos.
- es alegre, feliz, tiene sentido del humor y puede aceptar una broma.
- es humano; "uno de nosotros".
- interesado en sus alumnos, a los que trata de entender.

Mientras que los maestros que más habían detestado eran tachados de:

---

(94) HART, F. Teachers and Teaching. New York: The MacMillan Company. 1.934.

- sarcásticos, se enfadan fácilmente, nunca sonríen, siempre están llamando la atención.
- no explica las lecciones, no es claro, viene sin preparar.
- tiene sus preferidos y también "ovejas negras".
- se siente superior, se mantiene distante.

Conviene decir que a cada alumno se le había dado dos listas con 30 rasgos en cada una que tendían a definir al profesor más admirado y al menos admirado. Los estudiantes debían ordenar tales rasgos.

Lo primero que salta a la vista es que los rasgos de personalidad monopolizan los primeros puestos de estas listas después de la primera característica que se refiere a técnicas de enseñanza.

Las conclusiones alcanzadas por HART han sido corroboradas una y otra vez por numerosos estudios llevados a cabo por diferentes especialistas: WITTY (95); JERSILD (96) descubrió que los chicos de primera enseñanza valoraban sobre todo al maestro entusiasta, sensible y capaz de entenderles

---

(95) WITTY, P. "An analysis of the personality traits of the effective teacher". Journal of the Educational Research. 1.947, 40: 662-671.

(96) JERSILD, A. "Characteristics of teachers who are liked best and disliked most". Journal of Experimental Education. 1.940, 9: 253-256.

y ponerse en su lugar.

Incluso a nivel universitario existen pruebas de que los estudiantes prefieren profesores con interés en sus alumnos y sus problemas y dispuestos a prestarles atención.

BOUSFIELD (97).

SEARS (98) descubrió que existe una relación positiva entre la medida en que un maestro refleja interés personal e inclinación a escuchar las ideas de los estudiantes, y la creatividad mostrada por dichos estudiantes.

COGAN (99) observó que los maestros afectuosos y humanos tenían gran cantidad de poesías y obras de arte originales de sus alumnos.

HEIL, POWELL y FEIFER (100) descubrieron que los maestros amables, flexibles..., eran los más eficaces con todo tipo de estudiantes.

- 
- (97) BOUSFIELD, W. "Student's ratings on qualities considered desirable in college professors". School and Society. 1.940, 24: 253-256.
- (98) SEARS, P. "The effect of classroom conditions on strength of achievement motive and work output of elementary school children". En HILGARD, E. Theories of Learning and Instruction. Chicago: Chicago University Press. 1.964.
- (99) COGAN, M. "The behavior of teachers and the productive behaviors of their pupils". Journal of Experimental Education. 1.958, 27: 89-134.
- (100) HEIL, L., POWELL, M., FEIFER, I. "Characteristics of teacher behavior related to the achievement of different kinds of children in several elementary grades". Cooperative Research Project. 1.960, 352.

Es claro, pues, que los maestros efectivos son aquellos que pueden ser calificados de "humanos" en el sentido más amplio de la palabra: con sentido de humor, justos, más democráticos que autoritarios....

b. La percepción personal de los maestros.

No tenemos más que recurrir a nuestra propia experiencia para darnos cuenta de que la manera en que nos vemos a nosotros mismos tiene una influencia impresionante en nuestra vida privada y pública. ¿Cómo se verán los profesores calificados de "buenos" o "malos"?

RYANS (101) en un estudio amplísimo sobre 6.000 maestros, comprobó lo siguiente: los "buenos" maestros nombraban con frecuencia la confianza en sí mismos y el buen humor como rasgos dominantes de sus vidas; afirmaban que les gustaba el contacto con la gente, recordaban su infancia como algo sumamente feliz. Los maestros calificados de "malos" afirmaban tener mal recuerdo de su infancia, no les gustaba mantener contacto con otros, reconocían ser autoritarios, expresaban menos confianza en sí mismos que los "buenos"...

---

(101) RYANS, D. "Research on teacher behavior in the context of the teacher characteristics study". En BIDDLE, B., ELLENA, W. Contemporary Research on Teacher Effectiveness New York: Holt Rinehart and Winston. 1.964.

COMBS (102) llega a las conclusiones siguientes:

- los buenos maestros se ven como identificados con la gente en lugar de huidizos, separados o alienados por los otros.
- no se ven a sí mismos como inadecuados para resolver cualquier tipo de dificultades.
- se ven como dignos de confianza.
- se perciben como agradables y atractivos desde un punto de vista de las cualidades humanas.

En el más amplio sentido de la palabra, los buenos profesores se perciben a sí mismos como buenas personas.

c. ¿Cómo perciben los maestros a las demás personas?.

Los estudios llevados a cabo hasta el momento, nos muestran que los profesores "buenos" y "malos" no sólo se perciben a sí mismos de forma diferente, sino que también perciben a los demás de forma diferente. RYANS afirma que los "buenos" maestros:

- tienen una opinión más favorable de sus estudiantes.
- estiman más favorablemente a la gente en general.

---

(102) COMBS, A. The Professional Education of Teachers. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1.965.

- piensan que son muy pocos los estudiantes difíciles de entender y guiar.

COMBS ha investigado las diferencias en percepción entre los buenos y los malos maestros, y afirma que los buenos pueden distinguirse fácilmente de los malos con respecto a las siguientes percepciones que hacen de la gente:

- el buen maestro trata de entender cómo los diversos acontecimientos son percibidos por la gente para así poder entender sus conductas.
- confía en las otras personas y las percibe como capaces de resolver sus problemas.
- percibe a los otros como amables en lugar de hostiles.

Pero una cosa es decir que los buenos maestros perciben más positivamente a los demás, y otra muy diferente, comprobar si tal percepción tiene resultados positivos en la conducta de los estudiantes. Y podemos decir que existen datos que nos permiten afirmar esto mismo. Así DAVIDSON y LANG (103) comprobaron que los muchachos con positivo concepto de sí, era fácil encontrarlos entre aquellos que percibían a sus profesores teniendo positivos sentimientos hacia ellos. Compro-

---

(103) DAVIDSON, H., LANG, G. "Children's perceptions of their teacher's feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior". Journal of Experimental Education. 1.960, 29: 107-118.

baron también que cuanto más positiva era la percepción de los sentimientos de sus maestros mejor era su rendimiento académico.

Resumiendo podríamos decir que los maestros más efectivos:

- tienen un concepto más positivo de los demás.
- tienen una visión más favorable acerca de los métodos democráticos en clase.
- tienen la habilidad de percibir las cosas como son percibidas por los otros.

d. Diversas formas de interacción de los maestros con sus alumnos.

A través del contacto diario, la personalidad del maestro deja su sello en los alumnos y será el fundamento para el establecimiento de un tono emocional en la clase. Aunque no existe una forma única de interactuar con los alumnos, sin embargo, tenemos evidencia de que ciertas formas son mejor que otras y que existen prácticas específicas que los maestros pueden llevar a cabo para favorecer tanto el rendimiento como el concepto de sí en sus alumnos.

STAINES (104) llevó a cabo una serie de observaciones con dos tipos diferentes de maestros. Los maestros A pretendían desarrollar en sus alumnos una imagen positiva de sí mismos, tratando de reforzar aquellos aspectos en los que los alumnos sobresalían, pero siendo realistas al mismo tiempo. Hacían comentarios tales como: "¡Bien, hombre!, mirad todo lo que ha hecho Juan; muy bien". Los maestros B ponían gran énfasis en ver todo el programa, en la corrección de las respuestas y en las graves consecuencias de cometer errores en cualquier tipo de respuestas. STAINES concluye que los maestros B pueden generar fácilmente signos de inseguridad en sus alumnos, y que los resultados en rendimiento eran superiores entre los alumnos de los maestros A.

Tenemos también evidencia de que cuando un maestro es capaz de personalizar su enseñanza tiene más éxito especialmente en lo que se refiere a motivar a sus estudiantes a realizar un buen trabajo escolar. PAGE (105) realizó un experimento con dos grupos de estudiantes. Los estudiantes del grupo A recibían sus ejercicios una vez corregidos por el profesor, sin ningún tipo de comentario personal, solamente la nota: sobresaliente, notable... El grupo B recibía los

---

(104) STAINES, J. "The self-picture as a factor in the classroom". British Journal of Educational Psychology. 1.958 28: 97-111.

(105) PAGE, E. "Teacher comments and Student Performance". Journal of Educational Psychology. 1.958, 46: 173-181.

ejercicios pero además de la nota se añadía algún tipo de comentario como "¡Animo!, has mejorado algo...". Pues bien, se comprobó una notable diferencia en el rendimiento académico entre ambos grupos, a favor del segundo.

Parece, pues, ser verdad que aquellos maestros que manifiestan un interés personal por el progreso de sus alumnos favorecen una mayor confianza en dichos alumnos que aquellos maestros que se muestran distantes e impersonales.

En cuanto a la manera de impartir la enseñanza de una forma democrática o autoritaria, diremos que TIEDEMAN (106) y otros estudiosos, han descubierto que el profesor más detestado por sus alumnos era aquel que adoptaba un tono autoritario y dominante; y esto parece ser cierto, sobre todo, entre los estudiantes universitarios.

ROSENTHAL y JACOBSON (107) han demostrado que las expectativas de los maestros en cuanto al rendimiento y conducta de sus alumnos son un factor determinante de la manera en que dichos alumnos se comportan. No es difícil ver que si un profesor espera que un estudiante sea bueno o malo,

---

(106) TIEDEMAN, S. "A study of pupil-teacher relationships". Journal of Educational Research. 1.942.

(107) ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc. 1.968.

educado o delincuente..., es posible que refuerce la conducta que él espera. A este respecto citaremos dos ejemplos extraídos de los escritos de ROSENTHAL y JACOBSON. Al comienzo del curso, se escogió al azar cierto número de estudiantes y se dijo a sus profesores que dichos niños tenían unas cualidades intelectuales extraordinarias. Pues bien, las notas subsiguientes mostraron que aquellos chicos de quienes se había hecho que los profesores tuviesen unas expectativas superiores, mostraban realmente un rendimiento superior.

El segundo ejemplo es éste: cierto día, una profesora sustituta después de haber estado enseñando en cierta clase, llegó a su casa y se quejó a su marido, director de otra escuela, de lo indisciplinada que era tal clase. "Después de todo", decía, "todos saben lo indisciplinada que es la clase de la señora B". "¿La señora B?" respondió su marido, "querrás decir la clase del señor A". En realidad había estado en la clase del señor A, pero había ido al colegio pensando que iba a estar en clase de la señora B. Tal clase tenía fama de ser indisciplinada y difícil de controlar; pero había estado en clase del señor A que era buen en general. Nuestra profesora estaba tan segura de que toda la clase se le echaría encima si ella se mostraba condescendiente por un solo segundo, que la mayor parte de sus interacciones fueron con dura y ruda voz para dejar bien sen

tado ante toda la clase quién era el jefe allí. En un sólo día los alumnos no cambiaron mucho; pero ella se encontraba cansadísima después de haber estado durante todo el día buscando un segundo motivo a todo ruido y susurro. Podríamos especular sobre lo que sucedería si esta misma profesora tuviera la misma clase durante un largo período y la llevara de la misma forma que aquel día. Podríamos aventurarnos a pensar que algunos de los estudiantes comenzarían a mostrar algunas de las características agresivas que ella pensaba que tenían y se establecería un círculo vicioso de agresión y contraagresión.

De todo lo dicho, podríamos concluir que solamente deberían ser maestros aquellas personas que demostrasen un buen ajuste personal. Todos los datos que poseemos nos indican que los maestros que son afectuosos, flexibles, tolerantes, interesados en sus estudiantes, que tienen sentido del humor..., parecen mejor preparados para influir en las actitudes y en el aprendizaje de sus alumnos, que aquellos otros en quienes estas características parecen menos evidentes.

Terminaremos este apartado afirmando una vez más que existe una evidencia absoluta que nos permite unir la conducta y los resultados académicos de los estudiantes a sus sentimientos acerca de sí mismos. Normalmente, los que tienen alto concepto de sí desarrollan mejor trabajo académico que

los que poseen un bajo concepto de sí. No obstante, debemos decir que la posesión de un concepto elevado de sí no causa por sí solo un alto éxito académico, pero está muy unido a él. Las actitudes que un estudiante alberga sobre sí mismo y sobre su habilidad para triunfar en la escuela, dependen en gran medida de las actitudes y los sentimientos que las "personas importantes" tienen con respecto a él.

Por último, como "counselor" escolar, quiero recordar que mientras en la mayor parte de los colegios se aplican tests de inteligencia, en muy pocos se mide el concepto de sí de sus alumnos. Sería deber de todo colegio detectar alumnos con bajo concepto de sí, determinar los factores que han contribuido a tal baja apreciación, y preparar un programa para subsanar tal defecto. Pocos factores son más importantes para el éxito del muchacho y su felicidad que su justa evaluación y la aceptación de sí mismo.

Hacia la consecución de una imagen adecuada de nosotros  
mismos.

Los numerosos estudios realizados hasta el momento, ponen de manifiesto que la salud mental y el ajuste personal dependen en gran medida de los sentimientos que cada individuo alberga acerca de sí mismo. Así como debemos aprender a desarrollar una orientación objetiva con respecto al mundo, debemos también aprender a pensar de forma adecuada sobre nosotros mismos. Los sentimientos de inadecuación personal, de incapacidad, de inferioridad, de inseguridad..., tienden a erosionar y debilitar los principales pilares sobre los que se asienta la estructura personal. La obtención de un concepto de sí adecuado, libre de todo orgullo desmedido, de temores irrealistas y de los dictados tiránicos de la conciencia, es el primer paso en el desarrollo y obtención de una buena imagen de sí mismo. El principio de "conócete a tí mismo" ha sido considerado, y todavía lo sigue siendo hoy, como el criterio de la sabiduría y un requerimiento necesario para mantener una buena salud mental.

Lograr una adecuada imagen de sí mismo no es un ideal fuera del alcance humano, puesto que se trata de un conjunto de actitudes que pueden aprenderse y adquirirse. Es cierto, como ya lo hemos manifestado anteriormente, que las experiencias pasadas ejercen una influencia considerable en la conducta actual; sin embargo, aunque es cierto que nosotros no podemos cambiar lo que sucedió ayer, no es menos cierto que podemos cambiar nuestros sentimientos acerca del pasado. No

podemos cambiar nuestra experiencia pasada, pero podemos cambiar nuestros sentimientos sobre ella, lo que ya sería un paso importantísimo para la obtención de una imagen adecuada de nosotros mismos.

El conocimiento de sí como fin a alcanzar.

A veces se piensa que una persona en particular puede llegar a conocerse a sí misma conociendo al hombre en abstracto, es decir, al hombre como ser social, económico, religioso, biológico... De esta manera, no obstante, tal persona conocerá al hombre ficticio sacado de las teorías, de la investigación y de la experiencia de otras personas, pero no el hombre que vive y respira. Sin embargo, el sentimiento social puede ayudar al hombre a un mejor acercamiento a sí mismo. El sentimiento social hace que el hombre esté menos preocupado con sus propias esperanzas, temores, dudas..., para acercarse más a la manera como los demás hombres piensan y sienten. ERICH FROMM (108), por ejemplo, afirma: "Yo me descubría a mí mismo al descubrir y conocer a los hombres que viven conmigo". Pero podríamos preguntarnos ¿cómo podemos lograr ese sentimiento social para así entender mejor a los otros y a nosotros mismos?. Examinaremos algunas formas.

---

(108) FROMM, E. Beyond the Chains of Illusion. New York: Pocket Books, 1.962.

- a. La sinceridad como medio de facilitar un entendimiento personal y del otro.

Esto no significa ser totalmente franco de una manera indiscriminada; pero lo que sí significa es el ser capaz de mostrar algo de nosotros mismos a otra persona, el ser capaz de mostrar algunos de nuestros sentimientos y actitudes. Esto, por supuesto, que no es tarea fácil, puesto que desde niños se nos ha enseñado a enmascarar nuestros sentimientos. De hecho la consecuencia que sigue a nuestra apertura para compartir los sentimientos con otra persona es un acercamiento interpersonal. Si yo soy honrado contigo, ello te animará a ser honrado conmigo; si tú eres honrado conmigo, yo me sentiré más libre para ser más honrado contigo, y así sucesivamente.

En suma, la honradez para exponer nuestros propios sentimientos es un camino para facilitar el sentimiento social y un entendimiento propio y del otro, puesto que proporciona una mayor libertad y apertura en la comunicación interpersonal, las bases sobre las que puede fundarse un adecuado conocimiento de sí.

- b. El saber escuchar como medio de facilitar un entendimiento personal y del otro.

Escuchar no significa esperar a que la otra persona termine de hablar para poder hablar nosotros, sino intentar

ver cómo ve la otra persona su mundo. Escuchar no significa evaluar, juzgar, estar de acuerdo o desacuerdo con lo que la otra persona nos comunica, sino que es un esfuerzo para entender lo que la otra persona siente o intenta comunicar.

El entendimiento propio se ve facilitado por el entendimiento de las otras personas. Entender a otros depende de nuestra capacidad de sentir socialmente. Esta capacidad puede desarrollarse a través de una comunicación sincera y de un saber escuchar.

#### La aceptación de sí.

La aceptación de sí hace referencia a la medida en que el concepto de sí de una persona es congruente con la descripción ideal de sí misma. A la mayoría de nosotros nos gustaría ser mejor de lo que somos, y por lo tanto, la imagen ideal que albergamos de nosotros mismos suele ser superior a la manera como nos percibimos realmente. Sin embargo, esta diferencia entre el ser real y el ser ideal, varía mucho de personas a personas. McCANDLESS (109) revisó doce estudios diferentes que investigaban la discrepancia entre el ser real y el ser ideal, y concluyó que aquellos sujetos que mostraban una discrepancia mayor exhibían un ajuste personal peor que aquellos que mostraban una discrepancia moderada. También

---

(109) McCANDLESS, B. Children: Behavior and Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1.967.

WYLIE (110) llega a la misma conclusión: la aceptación de sí mismo correlaciona muy alto con el ajuste personal. Normalmente, una alta estima de sí mismo se refleja en un alto grado de ajuste personal.

Incluso más, existe evidencia de que las personas que se aceptan a sí mismas, aceptan mejor a los demás (111, 112). Esto, literalmente significa que si un individuo piensa positivamente de sí mismo, es muy posible que piense positivamente también de los otros, y que si él se desprecia, desprecie también a los demás. ROGERS (113) afirma que si un individuo se acepta en lo que es, necesariamente entenderá y aceptará mejor a los otros individuos.

Por ejemplo, si un individuo se siente amenazado por sus impulsos sexuales, es muy posible que sea el primero en criticar a otros a quienes él percibe comportándose de manera abiertamente sexual; y por el contrario, si él acep-

- 
- (110) WYLIE, R. The Self-Concept. Lincoln, University of Nebraska Press. 1.961.
- (111) WYLIE, R. "Some relationships between defensiveness and self-concept discrepancies". Journal of Personality. 1.957, 25: 600-616.
- (112) PHILLIPS, E. "Attitudes toward self and others: A brief questionnaire report". Journal of Consulting Psychology. 1.951, 15: 79-81.
- (113) ROGERS, C. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company. 1.951.

ta sus propios sentimientos sexuales, será más tolerante con la expresión sexual llevada a cabo por otras personas.

En suma, pues, la aceptación de sí mismo parece asociada con la aceptación de otros. Esto significa que la persona que se acepta a sí misma adopta una posición menos defensiva con respecto a los otros y con respecto a sí misma.

La aceptación de sí mismo es un paso capital para lograr una imagen saludable de sí mismo. Ahora bien, ¿qué sucede cuando una persona se percibe como menos adecuada que los otros?. ALLPORT (114) ha definido el complejo de inferioridad como la actitud que una persona adopta con respecto a sí misma por sentirse menos capaz que los demás. Los sentimientos de inferioridad no pueden tomarse como índice de inferioridad real. Un sentimiento de inferioridad es un afecto puramente subjetivo que hace referencia al self y que viene dado por la razón existente entre el éxito alcanzado por una persona y sus aspiraciones en una determinada dirección. Los hechos objetivos parecen tener poca importancia para determinar el que una persona pueda sentirse inferior o no. El estudiante más brillante de una clase, el mejor jugador..., pueden sufrir de un profundo sentimiento de

---

(114) ALLPORT, G. Patterns and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1961.

inferioridad. Por el contrario, el peor estudiante, el peor jugador..., puede que no se sientan inferiores en absoluto. Lo que uno hace o tiene... es mucho menos importante que lo que ese uno siente con respecto a lo que hace o tiene... o lo que aspira a ser.

Lo que debemos tener siempre en cuenta es que el sentimiento de inferioridad es aprendido. Esto significa que si logramos entender sus causas y consecuencias, podemos llegar a superarlo. Los sentimientos de inferioridad son el resultado de demasiadas experiencias de fracaso y de frustraciones, son reacciones aprendidas que si no se corrigen rápidamente pueden desarrollar profundas actitudes de inferioridad. Las actitudes de este tipo pueden dominar a una persona hasta el punto de que posea un sentimiento general de no ser capaz de hacer nada bien.

Existen varios síntomas que pueden ayudarnos a descubrir sentimientos de inferioridad:

- Sensible a la crítica. A una persona con sentimientos de inferioridad no le gusta que se aireen sus puntos flacos. Tal persona juzga la crítica como una prueba más de su sentimiento de inferioridad y, por lo tanto, sólo sirve para acrecentar más su sufrimiento.

- Sensible a la adulación. La persona que se siente inferior se agarra fuertemente a la adulación, puesto que le ayudará a defenderse contra sus sentimientos de inferioridad e inseguridad.
- Actitud hipercrítica. Por ejemplo, si yo me siento inferior con respecto a lo que yo he hecho y en relación a lo que otra persona ha llevado a cabo, puedo defenderme criticando lo que dicha persona ha realizado. La actitud hipercrítica crea la ilusión de superioridad y se asienta sobre esta actitud para enfrentarse al sentimiento de inferioridad.
- Tendencia a la censura. Con frecuencia proyectamos nuestros sentimientos en otras personas y así descubrimos en ellas la causa de nuestros fracasos. Algunos sujetos sólo se sienten bien si pueden hacer que los otros aparezcan inferiores.
- Sentimientos negativos contra todo lo que significa competir. La persona que se siente inferior tiene tantas ganas de sobresalir en cualquier competición como cualquier otro sujeto, pero se siente muy poco optimista sobre la posibilidad de tener éxito. Será el primero en hablar de buena suerte del adversario, del favoritismo en la competición...

- Tendencia a la timidez. Estas personas normalmente manifiestan cierto grado de temor especialmente en situaciones en que otros sujetos están presentes. Prefieren el anonimato, puesto que piensan que si no se les ve ni se les oye, sus defectos serán más difíciles de ser descubiertos. (115)

Existe además otro tipo de expresión del sentimiento de inferioridad que vamos a considerar ahora: la persona que ha perdido casi, pero no completamente su sentimiento de valor personal, siente una fuerte necesidad de autocondenación: "Yo no puedo hacer nada", "los otros son mejores que yo", "¡qué estúpido soy!". ROLLO MAY (116) afirma que la autocondenación no es tanto una expresión de autocastigo cuanto una forma de obtener un sustituto rápido de valor personal. Es como si la persona dijera: "Mirad qué estúpido soy; tengo tan altos ideales que me siento avergonzado de quedarme tan corto en su cumplimiento". Este mecanismo de condenación de sí mismo, puede ser observado en varias formas de depresión psicológica. Por ejemplo, el estudiante que ha hecho un mal examen puede decir: "Si hubiese estudiado más...". La dinámica de la autocondenación protege a la persona del sufrimiento de sentirse sin valor, incapaz...

---

(115) SCHNEIDERS, A. Personality Dynamics and Mental Health. New York, Rinehart and Winston Inc., 1.965.

(116) MAY, R. Man's Search for Himself. New York: W.W. Norton and Company, 1.953.

ROLLO MAY afirma: "La autocondenación es un mecanismo que hace que el individuo evite una confrontación abierta y honesta con sus problemas de incapacidad...".

Algunas normas para mantener y desarrollar una positiva imagen de sí mismo.

a. La compensación. Esta es una forma muy común de defenderse contra el sentimiento de inferioridad. Podemos distinguir varios tipos de compensación:

- La acción directa: es cuando una persona ataca persistentemente la fuente de su inferioridad e intenta deshacerse de ella.
- Substitución: cuando la persona no puede deshacerse de la fuente de inferioridad, desarrolla otro tipo de compensación. Por ejemplo, un chico de estatura baja, mal deportista, puede sobresalir en los estudios; la chica que no es atractiva físicamente puede convertirse en líder de un movimiento social...

El hecho es que siempre existen compensaciones legítimas que pueden proporcionar sentido y atractivo a la vida de cualquier persona.

b. Selección de valores personales. El simple hecho de saber que alguien se considera inferior con respecto a determinada cualidad, nos dice muy poco de lo que dicha persona piensa de sí misma; debemos tener también alguna idea de la importancia que tal persona da a dicha cualidad. En el año 1.936, ALLPORT y ODBERT (117) reunieron una lista de aproximadamente 17.000 adjetivos que podían ser aplicables a diferentes objetos. La mayoría de estos adjetivos son aplicables también a las personas. Así pues, existe prácticamente un número ilimitado de cualidades que el individuo puede considerar importantes para sí mismo. Pero ¿qué es lo que hace que una determinada persona elija esta característica y no aquella?. Parece ser que una persona se ve inclinada a valorar aquellas cosas en las que ella puede sobresalir o sobresale, y por otra parte, se ve incitada también a minusvalorar aquello en lo que ella es inferior que los demás. Así pues, aquello que nosotros valoramos tiende a ser seleccionado de manera que nos permita mantener una buena imagen de nosotros mismos. Como ROSENBERG afirma "si la gente es libre de escoger sus propios valores, nos encontraremos con un hecho interesante en la vida social: cada individuo puede considerarse superior al resto de la gente en tanto en cuanto tal individuo puede escoger sus propias bases de juicio".

---

(117) ALLPORT, G. ODBERT, H. "Trait-names: A psycho-lexical study". Psychological Monographs. 1.936.

La elección de una adecuada escala de valores es condición indispensable para la obtención y mantenimiento de una imagen positiva de sí mismo.

- c. La interpretación de los hechos. Al juzgarnos a nosotros mismos, no cabe duda que debemos tener en cuenta los hechos, es decir, nuestras acciones. Pero los hechos se ven influidos por el significado personal que nosotros les atribuyamos. Por ejemplo: supongamos que ante una casa en llamas, un individuo penetra en ella y saca a dos personas que habían quedado atrapadas por el fuego. Este es el hecho objetivo. Pero ¿cómo lo interpretaremos?. Algunos quizás vean en este hombre un individuo sin miedo, altruista..., otros quizás piensen que se trata de alguien totalmente loco y ciego ante el peligro.

Podemos afirmar que no hay prácticamente ningún tipo de conducta que no pueda ser interpretado como admirable de alguna manera. En nuestra propia mente, libre de toda intrusión de otras interpretaciones, nos sentimos totalmente libres de revisar y pesar la evidencia (los hechos) de acuerdo con nuestra propia manera personal de percibir. Así pues, la interpretación personal de la evidencia es una forma de mantener y favorecer la existencia de una positiva imagen de nosotros mismos.

- d. Selección de las metas personales. Lo que cuenta para una persona no es tanto lo que ha alcanzado con respecto a una determinada meta, sino lo que quiere alcanzar. Existe un espectro amplísimo de metas que los hombres establecen para sí mismos. Dada la gran variedad de alternativas que se ofrecen a las personas, ¿qué tipo de objetivos seleccionan para sí mismas?. En general, parece que la mayoría de la gente tiende a seleccionar aquellos objetivos que están dentro de lo que ellos pueden alcanzar razonablemente (118). En general, la persona tiende a seleccionar aquellas metas que están de acuerdo con su propia valoración de sus cualidades. Esta selección le permitirá alcanzar tales metas, y, por tanto, le permitirá también sentirse "bueno" y mantener una buena imagen de sí mismo (119).

Como ya alguien ha dicho, los logros ocupacionales de la clase trabajadora no son tan llamativos como los alcanzados por las clases altas. Pero, ¿los logros ocupacionales bajos dan como resultado una baja estima de sí mismo?. La evidencia nos muestra que esto no es necesariamente cierto, en cuanto que el nivel de aspiraciones

---

(118) ROSENBERG, M. "Psychological Selectivity in Self-Esteem Foundation". En SHERIF, C., SHERIF, M. Attitudes, Ego-Involvement and Change. 1.967.

(119) ROSENBERG, M. Occupations and Values. New York: The Free Press. 1.957.

(las metas a alcanzar) es relativo. Lo que es importante para mantener una imagen positiva de sí no es tanto el tipo de meta u objetivo, sino el hecho de alcanzar lo que nos hemos propuesto.

- e. Selección de las relaciones interpersonales. Uno de los puntos más admitidos por aquellos que se dedican a investigar sobre las relaciones humanas, es que los individuos tienden a relacionarse con aquellas personas con las que están de acuerdo (120). Un principio fundamental acerca de la interacción social es la idea de que los humanos tienden a asociarse con aquellos que piensan favorablemente de ellos, e igualmente tienden a evitar aquellas personas que los desprecian. Examinaremos por un momento lo que sucede en la amistad: normalmente, a mí me gusta mi amigo y yo le gusto a él. Por supuesto, los amigos están inclinados a decir cosas favorables de nosotros, lo que incrementa la posibilidad de oír lo que queremos oír. La amistad, hasta cierto punto, es una unidad de admiración mutua, en la que cada parte de dicha amistad ayuda a sostener la imagen de sí deseada por la otra parte.

---

(120) CARTWRIGHT, D., ZANDER, A. Group Dynamics: Research and Theory. New York: Harper and Row. Publishers. 1968.

Es necesario hacer notar que la selectividad interpersonal que es demasiado cautelosa y defensiva, puede en torpecer el crecimiento personal. Por ejemplo, el indi viduo, que rechaza los amigos porque pueden ser "dema- siado francos" con él, limita las posibilidades de un conocimiento mejor de sí mismo y de su conducta. Quizás, el mejor tipo de amigo sea aquel que puede, en el momento adecuado, poner en tela de juicio nuestras creencias favoritas sin sentirnos amenazados por la posibilidad de ser rechazados por él.

- f. Selección de situaciones. En una sociedad tan compleja como la nuestra, una persona no siempre puede crear su propio entorno, pero con frecuencia sí que lo puede se- leccionar; una primera tendencia en este tipo de selec- ción es el deseo de mantener una favorable imagen de no sotros mismos: la mayor parte de las veces tendemos a someternos a experiencias en las que tenemos grandes po sibilidades de éxito. Este tipo de selección ejercido por nosotros mismos, puede verse observado en multitud de áreas de la vida cotidiana. Por ejemplo, si una per- sona juega bien a pelota y mal a cartas, es casi seguro que preferirá el juego de pelota al de las cartas. Esta es una forma efectiva de evitar el fracaso, pero también puede ser perjudicial para el desarrollo de un buen con- cepto de sí. Cuando tenemos el éxito garantizado, sin

hacer ningún tipo de esfuerzo por nuestra parte, tal éxito contribuye muy poco para darnos el sentido de realización personal y de estima propia.

Así pues, la selección de metas, de amigos, de situaciones..., juega un papel importante en la necesidad que cada persona tiene de mantener una imagen positiva de sí misma. Sin embargo, existen ciertas restricciones en tal selección que nosotros debemos tener en cuenta.

El mecanismo de selección opera de tal manera que nos ayuda a modelar nuestras propias actitudes de acuerdo con nuestros propios deseos y en línea con nuestras propias fuerzas. La pregunta que podemos formular entonces es ¿por qué no todas las personas tienen una imagen positiva de sí mismas, puesto que algunos dudan ligeramente de sí mismos, otros albergan dudas más serias, y por fin, otros, dudan tanto de sí que están convencidos de que no valen para nada?.

Esto no significa que los principios de selección que hemos expuesto antes están equivocados, sino que lo que prueba es que existen ciertas situaciones en la experiencia humana que están caracterizadas por una posibilidad muy limitada de alternativas. Por ejemplo, aunque somos relativamente libres para elegir nuestros amigos, no po-

demos decir lo mismo en lo que se refiere a la posibilidad de elección de nuestros padres, maestros, compañeros de clase... Si nuestros padres nos rechazan, o si nuestros maestros se mofan de nosotros, difícilmente podremos evitar su compañía o su crítica.

Hasta muy entrada la adolescencia, las relaciones interpersonales de un joven se ven restringidas por virtud de ser hijo de unos padres determinados: debe obedecer sus reglas, relacionarse con los chicos que hay en su barrio... Pero todo esto obedece a una elección llevada a cabo por sus padres y no por él mismo. Así pues, los padres mantienen un monopolio sobre las diferentes opciones, y la selección que los padres hagan tendrá una influencia poderosa sobre la estima propia del joven. Si no eligen sabiamente, si por ejemplo viven en un barrio donde apenas hay niños con los que jugar, el niño puede verse retrasado en su desarrollo social; si le protegen demasiado puede desarrollar su ansiedad e inseguridad; si le rechazan, puede considerarse insignificante y sin ningún valor.

Una vez más, vemos el impacto profundo que las experiencias infantiles en general, y los padres en particular, pueden ejercer en los sentimientos que más tarde tendrá dicha persona de sí misma. Existen indicios suficientes

para afirmar que los individuos quieren pensar favorablemente de sí mismos y que la compensación y los otros mecanismos de selección, son algunas de las estrategias de las que nos servimos consciente e inconscientemente para mantener y desarrollar actitudes positivas sobre nosotros mismos.

CAPITULO 2. ADOLESCENCIA

¿Qué es la adolescencia?

El término adolescencia procede de la palabra latina *adolescere*, que significa crecer o madurar. En principio, se podría definir, pues, la adolescencia como un período de crecimiento o maduración que se extiende desde la niñez hasta la vida adulta. Si bien esta definición amplia sería admitida por la mayor parte de los estudiosos de esta etapa de la vida humana, existe, sin embargo, una cantidad ingente de opiniones dispares acerca del comienzo y final de dicho estadio, especialmente en la cultura occidental. (1,2,3).

No obstante, como ya he dicho antes, para prácticamente todos los teóricos de esta etapa de la vida humana, la adolescencia es un paso intermedio entre el niño y el adulto (4, 5, 6).

- 
- (1) RALSTON, N., THOMAS, P. "America's Artificial Adolescents". Adolescence. 1.972, 7: 137-142.
  - (2) THORNBURG, H. "Adolescence: a re-interpretation". Adolescence, 1.970, 5: 463-484.
  - (3) THORNBURG, H. Development in Adolescence. Monterey, California: Brooks Cole Publishing Co. 1.975.
  - (4) KENISTON, K. "Youth: a new stage of life". The American Scholar. 1.970, 39:4
  - (5) HURLOCK, E. Adolescent Development. New York:Mc Fraw Hill Book Co. 1.973.
  - (6) HAUSER, S. "Ego Development and Interpersonal Style in Adolescence". Journal of Youth and Adolescence. 1.978, 7: 333-352.

Desde este punto de vista, pues, podríamos comparar la adolescencia con un puente que se extiende desde la niñez a la vida adulta, sobre el cual han de pasar los seres humanos antes de ocupar un puesto en la sociedad como individuos maduros, responsables y creativos. Como Sieg dice: "Adolescence is the period of development in human beings that begins when the individual feels that adult privileges are due him which are not accorded him, and that ends when the full power and social status of the adult are accorded to the individual by his society". (7).

#### Perspectivas biológicas de la adolescencia.

Todas las perspectivas biológicas sobre la adolescencia ponen su acento en la maduración física y sexual del individuo que se encuentra en dicho período. (8).

Cualquier descripción biológica analiza detalladamente los cambios sexuales y fisiológicos operados en el adolescente, la razón de dichos cambios, el proceso que siguen, sus efectos y consecuencias. Por otra parte, los que estudian la adolescencia desde esta perspectiva, se fijan en los cambios

---

(7) SIEG, A. "Why Adolescence Occurs?" Adolescence. 1.971,6: 337-348

(8) SALZMAN, L. "Adolescent: epoch or disease?". Adolescence. 1.973, 8: 247-256.

biogénéticos como causa principal de cualquier cambio psíquico y de conducta observado en el adolescente. Tanto la maduración psíquica como la conducta del individuo, se encuentran bajo el control de la maduración física, y por tanto, la influencia del ambiente apenas si se va a tener en cuenta. El desarrollo o evolución del individuo tiene lugar, pues, siguiendo unos patrones o pautas que son universales y donde, por lo tanto, las diferencias socioculturales es como si no existiesen.

Este determinismo biológico lo vamos a estudiar en esta tesis analizando la obra de dos de sus principales representantes: STANLEY HALL Y ARNOLD GESELL.

#### STANLEY HALL

HALL es considerado como el fundador de los estudios sobre la adolescencia por el tratado de dos volúmenes que publicó sobre dicha teoría en el año 1.904. (9).

Según HALL, durante el desarrollo, el organismo humano revive cada uno de los estadios de la evolución de la especie humana. Así, durante la infancia (4 primeros años), el niño

(9) HALL, S. Adolescence: its Psychology and its relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. New York. D. Appleton and Co. 1.904

reproduce el estado animal de la evolución. La niñez (de los 5 a los 7 años) corresponde a la vida en las cavernas. La pubertad o período de la adolescencia, que abarca hasta los 24 años, es comparada por HALL a las etapas del desarrollo de la especie humana, en las que se observa una especial turbulencia. Para HALL, la pubertad es un período de inestabilidad y desajuste emocional en el que el adolescente oscila fácilmente entre el entusiasmo y la indiferencia, la alegría y la depresión, el egoísmo y la donación personal. El final de la adolescencia señala un nuevo nacimiento en el que afloran otros rasgos humanos, que HALL equipara al comienzo de la civilización moderna.

Para HALL, el desarrollo o evolución venía totalmente controlado desde el interior del individuo, y por tanto, lo que debían hacer, tanto los padres como los educadores, era permitir que el niño pasase de un estadio a otro, sin interferir. Hoy, la aportación de HALL al estudio de la adolescencia se ve criticada desde numerosos puntos de vista:

- su teoría biológica de la conducta no permite explicar el papel del ambiente como factor influyente en la misma.
- HALL llegó a pensar que la conducta manifestada en cada uno de los estadios por él estudiados era universal, intercambiable y determinada por impulsos biológicos. Tal idea

- ha sido rechazada por los antropólogos culturales.
- sostenía que el período de la adolescencia es siempre de grandes dificultades y de rechazo de todo. Hoy sabemos que esto no es cierto en todas las culturas. (10,11,12).

#### ARNOLD GESELL

A GESELL se le conoce, sobre todo, por sus observaciones acerca del desarrollo humano desde el nacimiento a la adolescencia. Estaba particularmente interesado, en las manifestaciones conductuales que obedecían al desarrollo de la personalidad. Así pues, observó la conducta de niños y adolescentes, y concluyó diversos estadios y ciclos en el desarrollo humano. De esta forma encontró una serie de normas o patrones de conducta propios de cada uno de los estadios. Algunas de dichas normas de conducta que él atribuye a los adolescentes son las siguientes: (13).

- 
- (10) OFFER, D. "A longitudinal Study of Normal Adolescent Boys". American Journal of Psychiatry. 1.970, 126:917-924
  - (11) OFFER, D. The Psychological World of the Teen-Ager: a Study of Normal Adolescent Boys. New York: Basic Books, 1.969.
  - (12) WEINER, I. Psychological Disturbance in Adolescence. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.970.
  - (13) GESELL, A., AMES, L. Youth: The Years from ten to sixteen. New York: Harper and Row, 1.956.

- 10 años. Se encuentra en un estado de equilibrio. Reconoce la autoridad, acepta la vida como viene, es confiado y obediente, se encuentra a gusto con la familia, se une fácilmente a otros grupos y organizaciones, fuerte sentido de la justicia.
- 11 años. Es el comienzo de la adolescencia y de los cambios biológicos que darán origen a los cambios psíquicos: tristeza, impulsividad, cólera, entusiasmo, negativismo, rebelión contra los padres.
- 12 años. Gran parte de la turbulencia de los 11 años ha desaparecido. Se hace más razonable, tolerante, positivo, social y entusiasta. Intenta actuar como los adultos y ser más independiente de los padres. Más influido por los compañeros. Consciente de la importancia de su apariencia física, quiere vestir al estilo de los demás compañeros.
- 13 años. Es introvertido, reflexivo, sensible a las críticas. Los cambios corporales afectan a la coordinación motora, la voz y las expresiones faciales. Tiene menos amigos pero más íntimos.
- 14 años. La introversión se ve reemplazada ahora por la extroversión caracterizada por la energía, cierto grado de seguridad en sí mismo, sociabilidad. Basa la amistad en intereses similares y en rasgos de personalidad. Se identifica

frecuentemente con héroes.

- 15 años. Grandes diferencias individuales, pero pueden hacerse algunas generalizaciones. Espíritu de independencia, deseo de libertad, se incrementan los conflictos con los pa dres y la escuela, problemas de conducta, delincuencia, comienzo del autocontrol.
- 16 años. Prototipo del pre-adulto: conocimiento de sí mismo, más independiente, confianza en sí mismo, personalidad más integrada y equilibrada, más autocontrol, pensamiento orien tado hacia el futuro. Cariñoso, extrovertido y con buen ajuste personal.

La teoría de GESELL obedece a una postura biológica del desarrollo humano, puesto que, según él, se ve mediatizado por los genes y la biología, que determinan el orden de aparición tanto de los rasgos de personalidad como de conducta. GESELL afirma que no existe ninguna evidencia que nos permita afirmar que la práctica y el ejercicio pueden, ni tan siquiera, acele rar la aparición de determinadas actividades en los niños, tales como andar, trepar..., puesto que el momento de su aparición está fundamentalmente determinado por la maduración de las estructuras neuronales. (14,15).

- 
- (14) GESELL, A., THOMPSON, H. "Learning and Growth in identical twins: an experimental study by the method of cotwin control". Genetic Psychology Monographs. 1.929, 6:1-124.
- (15) GESELL, A. The First Five Years of Life. New York: Harper and Row. 1.940.

Así pues, cualquier tipo de habilidad aparece sin la influencia de un entrenamiento especial o práctico.

Esta posición de GESELL conduce a una especie de determinismo biológico en el que, tanto los padres como los profesores, se ven totalmente incapaces para hacer algo que influya en el desarrollo. Es debido, precisamente, a tal determinismo que GESELL, aun pareciendo admitir diferencias individuales, considera que la mayor parte de los principios y rasgos por él analizados, son comunes para toda la raza humana.

GESELL trata de poner de manifiesto que los cambios que él describe en la evolución del individuo no se producen de forma brusca sino gradual, y que se superponen unos con otros; pero de hecho, las descripciones que él hace, con frecuencia, indican cambios profundos que aparecen de forma repentina. Así por ejemplo, los chicos de 12 años tienen períodos en que manifiestan interés por las chicas de la misma edad, aunque dicho interés no existe en los chicos de 11 años ni en los de 13.

Los que critican la teoría de GESELL afirman que el desarrollo se produce de una forma más continua y gradual, sin cambios bruscos.

### Perspectivas Psicoanalíticas de la Adolescencia

#### SIGMUND FREUD.

FREUD no se preocupó demasiado del estudio de la adolescencia, puesto que él consideraba que eran los primeros años del niño los realmente formativos. No obstante, trata brevemente de la adolescencia en "Tres ensayos para una teoría sexual". (16).

FREUD describe la adolescencia como un período de excitación sexual, ansiedad y, a veces, de desequilibrio de la personalidad. De acuerdo con él, la pubertad no es sino la culminación de una serie de cambios destinados a dar a la vida sexual infantil su forma final y normal. Durante la infancia, la satisfacción sexual está unida a la toma de alimento, y así del pecho de la madre el niño obtiene satisfacción física, calor, placer y seguridad. Al mismo tiempo que la madre le alimenta, hace surgir en él los instintos sexuales estimulando su zona erógena, que en este caso es la boca. Poco a poco, la vida sexual del niño será autoerótica: es decir, comenzará a obtener placer y satisfacción de actividades orales que puede llevar a cabo por sí mismo. Más adelante, la actividad erótica se centra en torno al ano. Esta fase anal es seguida, a su

---

(16) FREUD, S. Tres ensayos para una teoría sexual. Madrid: Biblioteca Nueva. 1.973

vez, por un interés y estimulación creciente de los órganos sexuales durante la fase fálica. A continuación de la fase fálica, y alrededor de los 6 años, surge lo que FREUD llama fase de latencia, que se extiende hasta el comienzo de la pubertad. Durante este período de latencia, y siempre siguiendo a FREUD, los intereses sexuales del niño no son tan intensos; parece estar más interesado en cultivar la amistad de los otros niños, especialmente los del mismo sexo. Durante la pubertad, junto a la maduración de los órganos sexuales, tanto internos como externos, se produce un fuerte deseo de resolver la tensión sexual que sigue a tal maduración. Esta resolución exige un objeto de amor. FREUD afirma que, entonces, los adolescentes se ven como empujados hacia los miembros del otro sexo que puedan eliminar sus tensiones.

FREUD se detiene en examinar y afirmar una y otra vez que el fin sexual del adolescente es diferente del fin sexual propio de la infancia. El niño, según él, persigue placer físico y satisfacción psíquica por medio del contacto corporal y la estimulación de las zonas erógenas, y el placer que se deriva de tal contacto se constituye en fin por sí mismo. Pero con el comienzo de la adolescencia, el fin sexual cambia. Ahora lo que se persigue no es la estimulación de las zonas erógenas, sino la satisfacción orgásmica. La estimulación sexual de las zonas erógenas del organismo no es ya un fin en sí mismo, sino que es solamente una preparación para una satis

facción mayor: el orgasmo durante la relación sexual.

FREUD analiza dos elementos importantes del fin sexual durante la adolescencia, y descubre algunas diferencias entre hombres y mujeres en lo que se refiere a tales elementos. Uno de estos elementos es físico y sensual, que es el deseo de la satisfacción física mediante la descarga de determinados productos sexuales. En las mujeres, dice FREUD, tal deseo está históricamente más reprimido que en los hombres, puesto que las inhibiciones sexuales (vergüenza, asco...) se desarrollan antes y de forma más intensa en las chicas que en los chicos. El segundo elemento del fin sexual en la adolescencia es psíquico. Es el componente afectivo que aparece más pronunciado en las mujeres, y que es semejante a la expresión infantil de la sexualidad. En otras palabras, el adolescente desea satisfacción emocional al mismo tiempo que física. FREUD afirma también que una vida sexual normal sólo se ve asegurada cuando se da una convergencia de la corriente afectiva y sensual dirigidas ambas hacia el mismo objeto sexual. El deseo de afecto y de relajación de la tensión sexual es lo que constituye la necesidad que subyace a la motivación individual de buscar un objeto amoroso.

Una parte importante del período maduracional en la adolescencia, según FREUD, es la debilitación de los lazos emocionales del niño con sus padres. Durante el proceso de desa-

rollo, los impulsos sexuales de los niños van dirigidos hacia los padres: el niño hacia la madre y la niña hacia el padre. FREUD habla además de una segunda situación edípica en la adolescencia: cuando el chico puede enamorarse de su madre y la chica de su padre. Sin embargo, la barrera contra el incesto refrena tal expresión de sexualidad, de tal forma que lo que los adolescentes buscan es un debilitamiento de sus conexiones afectivas con sus respectivas familias. Así pues, al mismo tiempo que vencen y repudian sus fantasías incestuosas, los adolescentes completan también uno de los logros psíquicos más dolorosos del periodo puberal: la separación de la autoridad paterna. Esto se lleva a cabo retirando el afecto de los padres para transferirlo a sus compañeros. Precisamente, PETER BLOS en su interpretación psicoanalítica de la adolescencia, al referirse a tal pérdida afectiva señalada por FREUD, habla del "Mourning of separation". (17).

Aquellos adolescentes que no han llevado a cabo lo que BLOS califica de "duelo por la separación" de sus padres, experimentan más y más desarreglos emocionales, especialmente las chicas. Estas serán las chicas que más tarde en el matrimonio son incapaces de amar a sus maridos. Permanecen fijadas a un nivel infantil en su desarrollo y tratan de llevar a cabo

---

(17) BLOS, P. On Adolescence. New York: The Free Press. 1.962.

un ideal de amor asexual, que puedan expresar sin experimentar culpabilidad. Incluso aquellas personas que han superado la fijación incestuosa, puede que no escapen totalmente de su influencia: así un chico se enamora por primera vez de una mujer madura, o una chica queda totalmente prendada de un señor mayor.

FREUD afirma también que si la relación de los padres con los hijos es mala, o que si los padres se sienten desdichados en su matrimonio, esto afectará la vida adulta del adolescente: la base está preparada para la existencia de una predisposición hacia un desarreglo en el desarrollo sexual o hacia una enfermedad neurótica. Esta es la razón por la que, siguiendo la teoría psicoanalítica, las relaciones del adolescente con sus padres son tan importantes.

#### ANNA FREUD

ANNA FREUD se preocupó más que su padre por el estudio de la adolescencia (18).

En su estudio sobre la adolescencia, A.FREUD comienza afirmando que, a pesar de avances parciales, la posición de la investigación sobre la adolescencia no es nada satisfactoria si se compara con la cantidad de estudios existentes relativos a la infancia.

(18) FREUD, A. "Adolescence". The Psychoanalytic Study of the Child,. 1.958, 13: 255-278.

Ella caracteriza a la adolescencia como un período de conflicto interno, desequilibrio psíquico y conducta cambiante. Por una parte, afirma, los adolescentes son egoístas considerándose a sí mismos como el único objeto de interés y el centro del universo; pero por otra parte, son capaces de grandes sacrificios personales. Construyen relaciones amorosas apasionadas y las rompen de repente. A veces, desean participar totalmente de la vida del grupo, y otras veces lo único que quieren es soledad. Oscilan entre sumisión ciega y rebelión contra la autoridad. Están orientados hacia lo material, pero al mismo tiempo llenos de grandes ideales. Pasan de ser optimistas al más negro pesimismo, del entusiasmo a la apatía ...

La razón de tales conductas contradictorias debemos encontrarla en el desequilibrio psíquico y el conflicto interno que acompaña a la maduración sexual y a la pubertad. Durante la pubertad, el cambio más obvio es un incremento en los impulsos instintivos (que tienen su base en el id), que se manifiestan en más áreas que la meramente sexual: los impulsos agresivos se intensifican, los hábitos de limpieza dejan paso a la suciedad y al desorden... Debido, precisamente a que los impulsos del id se incrementan en la adolescencia, representan una nueva dificultad para el ego y el superego del individuo. A. FREUD entiende por ego el poder de evaluar y razonar del individuo. Por superego, A. FREUD entiende la conciencia que re-

sulta de la incorporación de los valores sociales. Así pues, afirma que el nuevo vigor con que aparecen los instintos en la adolescencia, presenta un desafío directo a la facultad de razonar y a la conciencia del individuo. El equilibrio adquirido entre estas instancias psíquicas durante el período de latencia, se ve totalmente resquebrajado cuando se declara la guerra abierta entre el id y el superego, mientras el ego trata de encontrar una solución. Si el ego se alía completamente con el id no quedará ni huella del carácter previo del individuo, y la entrada en la vida adulta se verá marcada por una desinhibición total en la gratificación de los instintos. Si, por el contrario, el ego se inclina totalmente por el superego, el carácter del período de latencia permanecerá incambiable, con los impulsos del id sometidos a los estrechos límites propios de ese período infantil, pero con la necesidad de un gasto constante de energía psíquica en forma de anticatexias y mecanismos de defensa que controlen al id. A. FREUD afirma: "Apart from the resulting crippling of the instinctual life, the fact that the victorious ego becomes rigidly fixed is permanently injurious to the individual. Ego-institutions which have resisted the onslaught of puberty without yielding generally remain throughout life inflexible, unassailable and unsusceptible of the rectification which a changing reality demands".

Al menos que este conflicto entre estas tres instancias id, ego y superego, quede resuelto en la adolescencia, las con

secuencias emocionales pueden ser fatales para el individuo. A. FREUD habla de cómo el ego utiliza los mecanismos de defensa para ganar la batalla. La acentuación de los síntomas neuróticos durante la adolescencia señala el éxito parcial del ego y del superego a expensas del individuo. No obstante, piensa que es probable el logro de una armonía entre estas tres fuerzas, y que tiene lugar dicha armonía en aquellos adolescentes cuyo superego ha sido suficientemente desarrollado durante el período de latencia, pero no tanto que inhiba los instintos causando así sentimientos de culpabilidad y ansiedad, y siempre que el ego sea suficientemente fuerte y experto como para mediar entre ambas instancias.

#### Perspectivas Sociopsicoanalíticas de la Adolescencia.

##### ERIK ERIKSON

ERIKSON modifica la teoría de FREUD sobre el desarrollo psicosexual del individuo a la luz de la moderna sociopsicología y antropología (19), y describe ocho estadios del desarrollo humano (20,21,22).

- 
- (19) COLES, R. Biography of Erik Erikson. Boston: Little, Brown and Company. 1.970.
- (20) ERIKSON, E. Childhood and Society. New York: W.W. Norton and Company. 1.950.
- (21) ERIKSON, E. Identity and the Life Cycle. New York: International Universities Press. 1.959.
- (22) ERIKSON, E. Identity : Youth and Crisis. New York: W.W. Norton and Company. 1.968.

En cada uno de estos ocho estadios, el individuo tiene una tarea psicosocial que cumplir. La confrontación con cada tarea produce conflicto, con dos soluciones posibles. Si el conflicto se resuelve, dentro de cada estadio, con éxito, se construye una cualidad positiva en la personalidad del individuo y se potencia su desarrollo. Si, por el contrario, el conflicto persiste o no se resuelve satisfactoriamente, el ego queda dañado porque se le incorpora una cualidad negativa. Así pues, de acuerdo con ERIKSON, la misión fundamental del individuo es adquirir una identidad positiva al mismo tiempo que va pasando de un estadio a otro. Las soluciones positivas y negativas de cada uno de los estadios, ERIKSON las enumera así:

- Infancia: alcanzar confianza frente a desconfianza.
- Primera niñez: alcanzar autonomía frente a vergüenza y duda.
- Edad del juego: alcanzar iniciativa frente a culpabilidad.
- Edad escolar: industria frente a inferioridad.
- Adolescencia: alcanzar identidad frente a falta de identidad.
- Juventud: alcanzar intimidad frente a aislamiento.
- Edad adulta: generatividad frente a estancamiento.
- Edad madura: integridad del yo frente a desesperación.

Cuando habla de la adolescencia, ERIKSON se refiere a la tarea de alcanzar la identidad. Por supuesto que la formación de la propia identidad personal ni comienza con la adolescencia

ni acaba con la adolescencia. Es un proceso que se extiende a lo largo de la vida del individuo, y en gran medida dicho proceso se va produciendo de manera inconsciente. La formación de la identidad personal comienza en la primera infancia con las relaciones que el niño mantiene con su madre; continúa después a través de un proceso de selección y asimilación de identificaciones infantiles que, a su vez, dependen de las imágenes que los padres, los maestros, los compañeros..., como personas importantes, le envían.

El niño, en contacto con las personas importantes que le rodean, comienza a construir expectativas de lo que debe ser ya desde niño y cuando sea adulto. Y será en base a estas síntesis o sucesivas expectativas, que el niño va estableciendo a lo largo de su infancia, como se irá configurando la propia identidad personal.

ERIKSON mantiene que lo propio de la adolescencia es la crisis, el conflicto caracterizado por una fluctuación de la fuerza del yo. El adolescente se convierte en la víctima de una concienciación de su propia identidad. Será durante este período cuando el adolescente ha de establecer un sentido de identidad personal y ha de evitar los peligros de una difusión de su propia identidad. Para establecer tal identidad se necesita esfuerzo y habilidad con el fin de evaluar las propias potencialidades y debilidades. De esta forma, el individuo podrá

obtener un concepto claro de quién es él y quién quiere llegar a ser. ERIKSON piensa que durante la adolescencia debe lograrse ya una base integradora de todos los elementos de identidad personal al tiempo que se resuelve el conflicto que él divide en siete partes:

- Perspectiva temporal frente a confusión temporal. Esto significa obtener un sentido del tiempo y de la continuidad de la vida de tal forma que el individuo pueda coordinar el pasado y el futuro, y tener una idea del tiempo que necesite para llevar a cabo sus planes. Significa aprender a calcular y valorar el tiempo.
- Confianza en sí mismo frente a desconfianza. Esto significa que el adolescente ha de ir obteniendo una confianza personal que le permita creer en sí mismo y en la posibilidad de llevar a cabo planes por sí mismo. Significa también, no obstante, que el adolescente atraviesa períodos de desconfianza personal y falta de fe en sí mismo en lo que se refiere, especialmente, a su imagen física y a sus relaciones sociales.
- Experimentación frente a estancamiento. Los adolescentes tienen la oportunidad de experimentar gran número de funciones y papeles que han de poder desempeñar en la sociedad más tarde. Pueden experimentar también con diferentes carac-

terísticas de personalidad, con diferentes formas de hablar, de comportarse, con diferentes ideas, filosofías, metas., o con nuevos tipos de relaciones sociales. La identidad personal se obtiene precisamente en base a tales oportunidades de experimentación. Por supuesto que existen adolescentes que han desarrollado un sentido de culpabilidad y de rigidez personal, que han perdido toda iniciativa, y que se han fijado para siempre en una idea, una meta..., de tal forma que nunca sabrán quién son realmente.

- Aprendizaje frente a paralización en un empleo. El adolescente tiene la oportunidad de explorar y probar diferentes ocupaciones antes de decidirse por un empleo concreto. Una vez que el individuo se decide por un empleo en particular, tal empleo desempeña un papel muy importante en el hecho de determinar la identidad personal. A este respecto, ERIKSON critica a las escuelas que mutilan la espontaneidad y destruyen la alegría de aprender y el placer de crear y experimentar. Otros autores han criticado esta misma posición de la escuela como determinante de la motivación para el logro en los individuos. (23).

- Polarización sexual frente a confusión bisexual. ERIKSON afirma que es importante que los adolescentes desarrollen

---

(23) GALLATIN, J. Adolescence and Individuality. A conceptual Approach to Adolescent Psychology. New York: Harper and Row. 1.975.

una identificación clara con uno u otro sexo como base para una futura relación heterosexual, y como base también para la consecución de una identidad sólida.

- Liderazgo frente a confusión con respecto a la autoridad. A medida que los adolescentes ensanchan sus horizontes sociales por medio de la educación, el trabajo, grupos sociales y nuevas amistades, comienzan a aprender a ser líderes lo mismo que a ser dirigidos o gobernados por otros. Pero pronto se dan cuenta que no todas las personas o grupos piensan lo mismo, tienen los mismos ideales, actúan de igual manera... ¿A quién, pues, han de escuchar?, ¿a quién deben seguir?. Dar una respuesta a estas preguntas exigirá del adolescente un examen detenido de sus valores personales y de sus prioridades.
  
- Compromiso ideológico frente a confusión de valores. Este conflicto está muy relacionado con el anterior. ERIKSON cuando habla de él se refiere a lo que él llama la búsqueda de fidelidad personal.

Si el adolescente es capaz de resolver estos siete conflictos, aparece una sólida identidad personal. La crisis se considera superada cuando el individuo no tiene que cuestionarse en cada momento su propia identidad. ERIKSON reconoce que lograr una identidad personal es mucho más difícil en épocas de

rápido cambio social puesto que la generación mayor no es capaz de ofrecer modelos adecuados a los jóvenes. Bajo tales circunstancias, los adolescentes pueden rechazar los modelos paternos y volverse hacia sus propios compañeros para descubrir o encontrar su propia identidad. Esta es la razón por la que los adolescentes se muestran, a veces, tremendamente preocupados por cómo aparecen a los ojos de los otros. Así podemos explicar la conformidad al grupo que se observa entre los adolescentes. El grupo ayuda al adolescente a descubrir su propia identidad, puesto que le proporciona modelos e información directa sobre sí mismo.

La intolerancia adolescente con respecto a cualquier diferencia en la forma de hablar, en el vestido, en la conducta..., comentan STANTON y GUADRO (24,25), pueden entenderse así, como una defensa necesaria contra los peligros de una difusión del self, que existen mientras no se logra la propia identidad personal.

Otro aspecto interesante de la teoría de ERIKSON es su concepto de la adolescencia como "psychosocial moratorium", un período intermedio entre la infancia y la edad adulta,

---

(24) STANTON, M. "The Concept of Conflict at Adolescence". Adolescence. 1.974, 9: 537-546.

(25) GUADRO, C. The Adolescent as Individual: Issues and Insights. New York: Harper and Row, 1.975.

sancionado por la sociedad en que se desarrolla el individuo, durante el cual, por medio de la experimentación de distintos roles y funciones, tratará de encontrar un hueco en dicha sociedad. Precisamente, la imposibilidad de encontrar ese hueco, de participar de la vida adulta, puede ser lo que desencadene la aparición de desajustes psicológicos que permanecían latentes. "Muchos jóvenes", comenta ERIKSON, "ante tal posibilidad, preferirían ser nadie, o alguien malo, o incluso morir, que no ser realmente alguien". (26).

Si bien es cierto que ERIKSON afirma que la crisis de identidad es más pronunciada en la adolescencia, él dice también que una redefinición de tal identidad personal puede tener lugar en otros períodos de la vida: cuando el primer empleo, cuando se casa, cuando tiene hijos, cuando cae enfermo ... La medida en la que el individuo será capaz de afrontar estos y otros cambios de su propia identidad, dependerá en gran parte del éxito con que haya solucionado la crisis de identidad en la adolescencia.

#### JAMES MARCIA.

Desde que ERIKSON presentó su propia teoría sobre la adolescencia, han aparecido gran número de investigaciones

---

(26) ERIKSON, E. Identity and the Life Cycle. New York: International Universities Press. 1.959.

que vienen a clarificar o a poner en tela de juicio dicha teoría. Citaré alguna de ellas (27,28,30,31,32,33). Entre estos estudios, los llevados a cabo por JAMES MARCIA han sido especialmente significativos (34,35,36,37,38).

- 
- (27) CIACCIO, N. "A test of Erikson's theory of Ego Epigenesis". Developmental Psychology. 1.971,4: 306-311.
- (28) CONSTANTINOPOLE, A. "An Eriksonian Measure of Personality Development in College Students". Developmental Psychology. 1.969, 1: 357-372.
- (29) HAUSER, S. "Black and White Identity Development: Aspects and Perspectives". Journal of Youth and Adolescence. 1.972, 1: 113-130.
- (30) JOSSELSOON, R. "Psychodynamic Aspects of Identity Formation in College Women". Journal of Youth and Adolescence. 1.972, 1: 3-52.
- (31) McCLAIN, E. "An Eriksonian Cross-Cultural Study of Adolescent Development". Adolescence. 1.975, 10: 527-541.
- (32) STARK, P., TRAXLER, A. "Empirical Validation of Erikson's Theory of Identity Crises in late Adolescence". The Journal of Psychology. 1.974, 86: 25-33.
- (33) WATERMAN, A., GEARY, P., WATERMAN, C. "A Longitudinal Study of Changes in Ego Identity Status from the Freshman to the Senior Year at College". Developmental Psychology. 1.974, 10: 387-392.
- (34) MARCIA, J. "Development and Validation of Ego Identity Status". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 3: 551-558.
- (35) MARCIA, J. "Ego Identity Status: Relationship to Change in Self-Steem, general maladjustment and Authoritarianism". Journal of Personality. 1.967, 35: 118-133.
- (36) MARCIA, J., FRIEDMAN, M. "Ego Identity Status in College Women". Journal of Personality. 1.970, 38: 249-263.
- (37) SCHELKEL, S., MARCIA, J. "Attitudes toward Premarital Intercourse in Determining Ego Identity in College Women". Journal of Personality. 1.972, 40: 472-482.
- (38) TODER, N., MARCIA, J. "Ego Identity Status and Response to Conformity Pressure in College Women". Journal of Personality and Social Psychology. 1.973, 26: 287-294.

De acuerdo con MARCIA, dos son los criterios que se han de tener en cuenta para establecer el logro de una identidad madura: crisis y compromiso en relación a la ocupación elegida, la religión y la ideología política. La crisis se refiere al período de la adolescencia en que el individuo ha de escoger entre diferentes alternativas que se le ofrecen al mismo tiempo. El compromiso hace referencia al grado de dedicación personal que muestra el individuo a la alternativa elegida. Una identidad madura se obtiene, de acuerdo con MARCIA, una vez que el individuo ha experimentado la crisis y se ha comprometido con una ocupación y una ideología.

Los estudios llevados a cabo por MARCIA nos revelan diversos tipos básicos de individuos:

- Individuos con identidad difusa. Son aquellos que no han experimentado la crisis y no han hecho ninguna clase de compromiso. No se han decidido por ningún tipo de ocupación ni se preocupan por ello. Permanecen totalmente desinteresados por cuestiones ideológicas y, por tanto, les da lo mismo aceptar una que otra.
  
- "Floreclosure subjects". (\*) Que no han experimentado ningún tipo de crisis, pero que han hecho compromisos con

---

(\*) Podríamos traducirlo por "sujetos sin juicio propio"; puesto que, siguiendo a MARCIA, se trata de individuos cuyas opciones han sido heredadas, sin más, de otras personas e instituciones.

respecto a una ocupación y una ideología determinadas. Pero tal compromiso no es resultado de una búsqueda personal, si no que la ocupación y la ideología con las que se han comprometido, prácticamente las han heredado de otras personas o instituciones, frecuentemente de sus padres. Tales personas llegan a ser lo que otros quieren que sean, sin decidir por sí mismas. Ejemplos típicos de este estilo de sujetos son aquellos jóvenes que adoptan la religión de sus padres, o siguen la vocación que sus padres han elegido para ellos, u optan por una posición de total conformismo con respecto a los grupos. Tales sujetos son autoritarios e intolerantes, muestran un alto grado de conformismo y convencionalismo y son muy poco capaces de soportar la ansiedad. Como KENISTON dice, comentando esta misma idea de MARCIA: "The total lack of conflict during adolescence is an ominous sign that the individual's psychological maturity may not be progressing". (39).

- Sujetos en "moratorium". Estos sujetos se hallan en crisis perpetuas. Están en una búsqueda continua de alternativas, pero no han hecho ningún compromiso permanente. En consecuencia, tales personas aparecen siempre como descontentas e inestables. Con frecuencia, dichos individuos se muestran rebeldes, faltos de cooperación y poco autoritarios. Puesto que

---

(39) KENISTON, K. "Youth: a New Stage of Life". The American Scholar. 1.970, 39: 4.

continuamente experimentan crisis, tienden a ser muy ansiosos. En este grupo podemos incluir aquellos adolescentes que tienen padres permisivos, que siempre se muestran dudosos acerca de la elección que han hecho, y que no están contentos con la educación que han recibido.

Comentando sobre este estilo de sujetos en período de moratorium, MUUS dice lo siguiente: "If the adolescent, while experiencing his moratorium, has sufficient opportunity to search, experiment, play the field, and try on different roles, there is a good chance that he will find himself, develop an identity and emerge with commitments to politics, religion and a vocation career. His final commitments are frequently less extreme than some of his tentative and exploratory commitments during the moratorium. Moratorium really is an essential prerequisite for identity achievement". (40).

Investigando sobre estos adolescentes en período de moratorium, WATERMAN (41,42,43) concluye que el hecho de in

- 
- (40) MUUSS, R. Theories of Adolescence. New York; Random House 1.969.
- (41) WATERMAN, A., GEARY, P., WATERMAN, C. "A Longitudinal Study of Changes in Ego Identity Status from the Freshman to the Senior Year at College". Developmental Psychology. 1.974, 10: 387-392.
- (42) WATERMAN, A., WATERMAN, C. "Relationship between Ego Identity Status and Subsequent Academic Behavior: a test of the Predictive Validity of Marcia's Categorization for Identity Status". Developmental Psychology. 1.972, 6: 179.
- (43) WATERMAN, A., WATERMAN, C. "A Longitudinal Study of Changes in Ego Identity during the Freshman Year at College". Developmental Psychology. 1.971, 5: 167-173.

gresar en la universidad aumenta el número de adolescentes en estado de moratorium. Esto es debido, dice WATERMAN, a que en la universidad tales adolescentes se ven confrontados más profundamente con la crisis de hacer un compromiso ocupacional y, por otra parte, se ven empujados a volver a repensar sus propias ideologías.

- Sujetos que han logrado una identidad personal. Estos individuos han experimentado un moratorium psicológico y han resuelto su crisis de identidad evaluando detenidamente distintas alternativas y posibilidades de identidad, y han llegado a determinadas conclusiones y decisiones por sí mismos. Una vez que se ha logrado una identidad personal, se observa una aceptación de sí mismo, un compromiso con una vocación determinada, con la religión y con una ideología política. Propio de esa identidad personal es la existencia de una armonía en el individuo, como consecuencia de una aceptación de sus capacidades, oportunidades y limitaciones.

#### Perspectivas Sociológicas de la Adolescencia.

Al estudiar la adolescencia, el sociólogo centra su atención en el entorno social en que crece el adolescente por creer que es el factor más determinante de su desarrollo.

ALLISON DAVIS.

DAVIS define la socialización como el proceso por el que los individuos aprenden a adoptar las ideas, las creencias, los valores y las normas de su cultura, y las hacen parte de sus propias personalidades (44).

De acuerdo con DAVIS, cada sociedad determina las metas, los valores y las conductas que desea posean sus miembros. Así, aquella conducta que es socialmente aceptable es recompensada, mientras que se castiga la que no lo es. El castigo repetido por una conducta inaceptable conduce a lo que DAVIS califica de "ansiedad socializada", que se convierte en la motivación negativa necesaria para que se lleve a cabo la socialización. Una vez que los niños han aprendido la ansiedad socializada, tienden a mostrar un estilo de conducta que la minimice. Tanto si la ansiedad socializada es demasiado intensa como si es demasiado débil, es muy difícil que el individuo alcance una madurez personal; por lo tanto, afirma DAVIS, es imprescindible la presencia de una cantidad correcta de dicha ansiedad.

DAVIS sostiene que tanto las clases medias como las clases bajas, expectan diferentes cosas de sus adolescentes. La

---

(44) DAVIS, A. "Socialization and Adolescent Personality". Adolescence, Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1.944, 43.

clase media se fija sobre todo en el prestigio, la posición social, el éxito, el status... Estas expectativas dan lugar a una ansiedad social mayor en dichos adolescentes que la que puede observarse en el adolescente perteneciente a la clase baja. Dicha ansiedad, si es ajustada, motiva al adolescente a esforzarse más por la consecución de las metas que le son propuestas como deseables. La clase baja, por su parte, no pone tanto énfasis en los fines a largo plazo, en el éxito, en el status..., como en la consecución de fines a corto plazo y que son agradables en sí mismos. De acuerdo con DAVIS, los adolescentes de las clases bajas no desarrollan el tipo de ansiedad social necesaria para motivarles a triunfar. Esta falta de ansiedad socializada, les impide triunfar de acuerdo con los modelos de la clase media.

La teoría de DAVIS pone de manifiesto la importancia que tiene la sociedad a la hora de determinar lo que son los adolescentes. No obstante, también es cierto que dicha teoría no explica el porqué adolescentes de la clase baja logran triunfar de acuerdo con los standards de la clase media.

ALBERT BANDURA y RICHARD WALTERS (teoría del aprendizaje social).

La teoría del aprendizaje social se preocupa por la relación entre los factores sociales y ambientales y su influencia en la conducta. BANDURA y WALTERS son los dos grandes teó

ricos de esta postura, y sus puntos de vista han sido recogidos en numerosas publicaciones (45,46,47,48,49,50).

BANDURA y WALTERS afirman una y otra vez que los niños aprenden por medio de la observación e imitación de la conducta de los otros. A medida que los niños van creciendo, imitan diferentes modelos de su entorno social. Los niños, dicen BANDURA y WALTERS, imitan el habla, los gestos, las costumbres, las actitudes y valores básicos de los padres. En la edad escolar, los niños imitan formas peculiares de construir las frases y repiten las ideas de sus maestros con respecto a los problemas políticos y sociales. A medida que se van haciendo mayores, y especialmente en la adolescencia, los héroes presentados por la televisión, el cine..., y los propios com-

- 
- (45) BANDURA, A. Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- (46) BANDURA, A. Aggression, a Social Learning Analysis. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1.973.
- (47) BANDURA, A. "The Stormy Decade:¿Fact or Fiction?" Psychology in the Schools. 1.964, 1: 224-231.
- (48) BANDURA, A., WALTERS, R. Adolescent Aggression. New York: The Ronald Press. 1.959.
- (49) BANDURA, A., WALTERS, R. Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.963.
- (50) BANDURA, A., WHALEN, C. "The Influence of Antecedent Reinforcement and Divergent Modeling Cues on Patterns of Self-Reward". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 3: 373-383.

pañeros adquieren más y más importancia como modelos, sobre todo en lo que se refiere a expresiones verbales, el vestido, la música y los valores sociales básicos. La imitación es también importante en el aprendizaje de conductas sociales tan complejas como el autocontrol, el altruismo, la agresión y la conducta sexual; y es igualmente importante en el aprendizaje de habilidades motoras, tales como escribir, conducir un coche o hacer funcionar una máquina cualquiera.

BANDURA pudo demostrar que cuando los niños eran espectadores de conductas agresivas en la vida real o en la televisión, muchas respuestas de dichos niños eran imitaciones exactas de las conductas agresivas que habían observado, y lo mismo sucedía con los adolescentes. Esto ha hecho nacer una gran preocupación por el peligro que tanto los niños como los adolescentes corren al observar conductas agresivas en la televisión y en los cines. (51).

Tanto BANDURA como WALTERS, han podido comprobar que existen ciertos factores en casa que contribuyen a una socialización efectiva. Uno de estos factores es la dependencia de los niños con respecto a los padres. Si se castiga o se frustra la conducta dependiente por medio del rechazo paterno, se

---

(51) BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S. "Imitation of Film-Mediated Aggressive Models". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.963, 66: 3.011.

retrasa o se interrumpe la socialización, puede desarrollarse una conducta hostil y agresiva, y los niños experimentan menos culpabilidad y falta de capacidad para controlar los sentimientos agresivos. En sus estudios con respecto a la agresividad en la adolescencia, llegan a la conclusión de que los adolescentes agresivos han sido menos dependientes de sus padres, más rechazados por sus padres, y éstos han pasado menos tiempo con sus hijos que los padres de los chicos que no son tan agresivos.

Otro factor que contribuye a la socialización, según BANDURA y WALTERS, es cierta presión en forma de restricciones y limitaciones, es decir, la disciplina. Los padres de los adolescentes menos agresivos limitan la cantidad de agresividad que están dispuestos a tolerar, utilizan más el método del razonamiento como forma de disciplina, y tienen expectativas más altas con respecto a sus hijos que las que tienen los padres cuyos hijos son más agresivos. Los padres de los chicos agresivos, dicen BANDURA y WALTERS, parecen obtener algún tipo de disfrute o placer con las conductas agresivas de sus hijos y hacen más la vista gorda con respecto al comportamiento sexual de los mismos. Por otra parte, los padres de los adolescentes agresivos, castigan más duramente la conducta de sus hijos, cuando el comportamiento agresivo de éstos va dirigido contra ellos. Utilizan más el castigo físico y menos el razonamiento como métodos de disciplina. De hecho, dicen estos auto-

res, cuanto más se les castiga físicamente a los chicos en casa por su conducta agresiva, tanto más agresivos se convierten; es decir, que moldean su conducta agresiva de acuerdo con la conducta observada por ellos mismos en sus padres. BANDURA y PERLOFF afirman lo siguiente: "When a parent punishes his child physically for having aggressed toward peers, for example, the Intended Outcome of this Training is that the child should refrain from hitting others. The child, however, is also learning from parental demonstration how to aggress physically..." (52).

Los sentimientos de los adolescentes agresivos y de los no agresivos también son diferentes en lo que se refiere a la posibilidad de llegar a una conducta agresiva cualquiera. La conducta del no agresivo se ve controlada por sentimientos de culpabilidad, mientras que el agresivo, en caso de que controle su conducta, lo hará por miedo al castigo, pero no por medio de controles internos o culpabilidad.

BANDURA y WALTERS se fijan también en el papel del refuerzo como factor determinante de la conducta futura, y hablan de dos tipos fundamentales de refuerzos: el refuerzo que se produce al observar las consecuencias agradables que una acción reporta a una persona determinada, y el auto-refuerzo.

---

(52) BANDURA, A., PERLOFF, B. "Relative Efficacy of Self-Monitored and Externally Imposed Reinforcement Systems". Journal of Personality and Social Psychology. 1.967, 7: 111-116.

El hecho de observar que otros son recompensados por una conducta agresiva cualquiera, aumenta la posibilidad de que quien observa tal conducta tienda a repetirla. En cuanto al auto-refuerzo, BANDURA y WALTERS afirman que aquellos adolescentes que establecen para sí una serie de metas razonables y que logran alcanzar dichas metas, se sienten satisfechos interiormente, y de esta forma van haciéndose menos dependientes de sus padres, maestros...

BANDURA cuestiona la idea de que la adolescencia es necesariamente un período de tensiones, dificultades, rebeldías, etc. Afirma que la descripción de los adolescentes como individuos llenos de ansiedad, tensiones, crisis de identidad..., corresponde a la conducta manifestada por el diez por ciento de la población adolescente. Llega a decir también BANDURA que es más frecuente de lo que se piensa, encontrar adolescentes responsables, felices, bien ajustados psicológicamente, y que tales adolescentes son el producto de haber experimentado una preadolescencia adecuada en la que podría apreciarse una transición lenta desde la firmeza en la educación del niño duranante los primeros años a un mayor grado de libertad durante la adolescencia. Si existen cambios notables en el período de la adolescencia, es debido, precisamente, a cambios repentinos en la estructura familiar, a las expectativas tanto de maestros como de compañeros, u otros factores ambientales; pero dichos cambios no son el resultado de factores hormonales o biológicos. La adolescencia para BANDURA no es un estadio se

parado, puesto que el desarrollo humano es continuo desde la infancia hasta la edad adulta. Exactamente los mismos principios de aprendizaje que sirven para explicar el desarrollo infantil, sirven para explicar el desarrollo adolescente; sólo cambian las influencias ambientales. Los estímulos procedentes de las condiciones externas controlan tanto la conducta normal como la desviada; no tenemos, por tanto, que acudir, pues, para explicar dicha conducta, a una dinámica oculta, subconsciente, interna.

Las ideas de los teóricos del aprendizaje social son de gran importancia para explicar la conducta humana. Son especialmente importantes, desde mi punto de vista, a la hora de poner de manifiesto que lo que los adultos hacen, los modelos que ellos representan, tienen una repercusión mucho más grande en la conducta adolescente que todos los discursos, sermones..., que dichos adultos puedan dirigir a los adolescentes. Es decir, que tanto los padres como los maestros, como dice MISCHEL, enseñarán mejor al adolescente a practicar el altruismo, los valores morales, una conciencia social..., si ellos mismos ponen de manifiesto dichas virtudes en su vida cotidiana. (53).

---

(53) MISCHEL, W. Introduction to Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.971.

Perspectivas Antropológicas de la Adolescencia.

MARGARET MEAD y RUTH BENEDICT.

Las ideas de MEAD, BENEDICT y otros antropólogos culturales, son conocidas con el nombre de determinismo cultural o relativismo cultural, puesto que los antropólogos ponen el énfasis en la importancia del entorno social como determinante del desarrollo de la personalidad del niño. Y puesto que las instituciones sociales, los hábitos, las costumbres, las creencias religiosas..., varían de sociedad a sociedad, la cultura es relativa, y los tipos de influencias que moldean al niño serán distintos en cada cultura. (54,55).

Los últimos escritos de MEAD sufren, no obstante, alguna modificación y muestran cierto reconocimiento de algunos aspectos universales del desarrollo humano (tabú del incesto, por ejemplo). (56, 57).

- 
- (54) BENEDICT, R. Patterns of Culture. New York: New American Library. 1.950.
- (55) MEAD, M. Coming of Age in Samoa. New York: New American Library. 1.950.
- (56) MEAD, M. "Adolescence". En KRAEMER, H. Youth and Culture: a Human Development Approach. Monterey, California: Brooks-Cole Publishing Co. 1.974.
- (57) MEAD, M. Culture and Commitment: New York: Doubleday and Company, Inc. 1.970.

Los antropólogos comienzan por poner en tela de juicio la validez de los estadios a la hora de explicar el desarrollo del niño y del adolescente. MEAD, por ejemplo, descubre que los niños de Samoa siguen un patrón de crecimiento continuo sin cambios abruptos de una edad a otra. No se espera de ellos que primero se comporten como niños, después como adolescentes y, por fin, como adultos. Nunca tienen que cambiar abruptamente de maneras de pensar o actuar; nunca tienen que desaprender cuando lleguen a adultos lo que aprendieron de niños, de tal forma que la adolescencia no representa un cambio brusco de una forma de conducta a otra. Este principio de continuidad puede verse perfectamente ilustrado en tres ejemplos sugeridos por BENEDICT y MEAD (58,59).

En primer lugar, los papeles de responsabilidad que las sociedades primitivas asignan a los niños, contrastan con la falta de responsabilidad por parte de los niños en la cultura occidental. Los niños en las sociedades primitivas aprenden lo que significa responsabilidad desde muy pequeños. Jugar y trabajar, con frecuencia son la misma cosa. Por ejemplo, jugando con un arco y unas flechas, un niño comienza a aprender a cazar. Su trabajo adulto de cazar es una continuación de su juego de cazar durante la infancia. Por el contrario, los ni-

---

(58) BENEDICT, R. "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning". *Psychiatry*. 1.938, 1: 161-167.

(59) MEAD, M. Coming of Age in Samoa. New York: New American Library. 1.950.

ños en la cultura occidental deben asumir cambios drásticos en sus actividades a medida que van creciendo: cambian del juego no responsable al trabajo responsable, y esto lo deben hacer bruscamente.

En segundo lugar, el papel sumiso de los niños en la cultura occidental contrasta con el papel dominante de los niños en la sociedad primitiva. Los niños en la cultura occidental deben abandonar la sumisión propia de la infancia y adoptar justamente lo contrario; es decir, una postura de dominación a medida que se van haciendo adultos. MEAD nos muestra cómo al niño de Samoa no se le enseña a ser sumiso durante la infancia, y después se espera que llegue a mostrar una conducta de dominación cuando se convierta en adulto. Por el contrario, la niña que tiene seis o siete años en Samoa, domina a sus hermanos más pequeños y, a su vez, es dominada por los mayores. Cuanto más mayor es, domina más y ejerce más disciplina sobre los otros. Cuando se convierta en adulto no experimentará el conflicto de dominación-sumisión característico de la sociedad occidental.

En tercer lugar, la similitud de los papeles sociales de los niños y adultos, contrasta con la diferencia de funciones sociales de niños y adultos en la cultura occidental. MEAD indica que la joven de Samoa no experimenta discontinuidad en cuanto a su función sexual cuando pasa de la infancia a la vi

da adulta: tiene la oportunidad de experimentar todo lo referente al sexo sin ningún tipo de tabú, excepto el que se refiere al incesto. Por lo tanto, cuando se convierta en adulta, será capaz de asumir su papel sexual en el matrimonio sin mayor dificultad. Por el contrario, en la cultura occidental se niega la sexualidad infantil, y la sexualidad adolescente se reprime: todo lo referente al sexo se considera malo y peligroso. Cuando el adolescente se convierte en persona adulta y se casa, debe desaprender estas primeras actitudes y tabúes y se ha de convertir de manera súbita en alguien que muestre una serie de conductas sexuales que, hasta aquí, le estaban totalmente prohibidas. (60).

Al mostrar la continuidad del desarrollo de los niños en determinadas culturas en contraste con la discontinuidad del desarrollo de los niños en la cultura occidental, antropólogos y psicólogos dudan de la universalidad de los estadios en todas las culturas. Sólo aquellas sociedades que favorecen la discontinuidad de la conducta (un tipo de conducta cuando se es niño y otro cuando se es adulto) parecen mostrar este modelo de individuo que se va desarrollando por estadios. (61).

---

(60) KAGAN, J. "A Conception of Early Adolescence" Daedalus. 1.971, Fall: 997-1.012.

(61) BENEDICT, R. "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning". Psychiatry. 1.938, 1: 161-167.

Los antropólogos ponen en tela de juicio la existencia necesaria de todo lo que significa tensión, ansiedad, desajuste..., en la adolescencia; minimizan la importancia de los cambios físicos en el posible desequilibrio psíquico del adolescente, y conceden, sin embargo, dicha importancia a la interpretación que las diferentes culturas hacen de tales cambios. La menstruación, dicen ellos, es un ejemplo claro de esto. Una tribu puede creer que la chica menetrante es un peligro para dicha tribu (puede ahuyentar la caza o secar el manantial...); otra tribu, por el contrario, puede considerar la menstruación como una bendición (62,63,64).

Por supuesto, la chica a quien se le dice que la menstruación es algo positivo y bueno, reaccionará de forma diferente de aquella otra chica a quien se le enseña que todo lo que se relaciona con la menstruación es execrable, malo... Por lo tanto, concluyen los antropólogos, la ansiedad provocada por los cambios físicos en el adolescente puede ser el resultado de ciertas interpretaciones culturales de dichos cambios, y no de los cambios biológicos en sí mismos.

- 
- (62) BROWN, J. "Adolescent Initiation Rites Among Preliterate Peoples". En GRINDER, R. Studies in Adolescence. London The MacMillan Co. 1.969.
- (63) BROWN, J. "Female Initiation Rites: A Review of the Current Literature" En ROGERS, D. Issues in Adolescent Psychology. New York: Appleton Century Crofts. 1.969.
- (64) MUUSS, R. "Puberty Rites in Primitive and Modern Societies". Adolescence. 1.970, 5: 109-129.

Al analizar la crisis de generaciones en la sociedad occidental, los antropólogos descubren muchas razones para tal crisis, pero niegan el que dicha crisis sea inevitable. (65). La rapidez del cambio social, la pluralidad de valores, la moderna tecnología..., hacen que el mundo aparezca al adolescente demasiado complejo y difícil de predecir. Por otra parte, la necesidad de una educación que se prolonga durante muchos años, hace que el adolescente se identifique con los miembros de su grupo cuyos valores, costumbres, hábitos..., es muy posible que se encuentren en conflicto con los del mundo adulto. (66).

MEAD piensa que los lazos familiares han de tender a ser más amplios con el fin de dar más libertad a los adolescentes para que puedan hacer opciones y vivir su propia vida. De esta forma, piensa MEAD que pueden minimizarse los conflictos entre padres y adolescentes.

También considera MEAD que los jóvenes pueden ser aceptados en el mundo adulto a una edad más temprana que lo que son aceptados por la sociedad occidental: mediante el desempeño de un empleo, por una mayor participación en la vida política y social de la comunidad... Estas medidas, piensan

---

(65) MEAD, M. "Adolescence". En KRAEMER, H. Youth and Culture: A Human Development Approach. Monterey, California: Brooks-Cole Publishing Co. 1.974.

(66) WAGNER, H. "Adolescent Problems resulting from the Lengthened Educational Period". Adolescence. 1.970,5:339-344.

los antropólogos, eliminarían algunas de las discontinuidades en el crecimiento de los adolescentes en la sociedad occidental, y les permitirían una transición más suave y fácil a la vida adulta. (67,68).

#### Perspectiva Psicosocial de la Adolescencia.

##### HAVIGHURST.

HAVIGHURST intenta desarrollar una teoría psicosocial de la adolescencia combinando las necesidades del individuo con las demandas de la sociedad. Lo que el individuo necesita y lo que la sociedad demanda componen lo que HAVIGHURST califica de "tareas de desarrollo". Estas tareas de desarrollo comprenden el conocimiento, las habilidades, las funciones y las actitudes que los individuos tienen que adquirir en algún momento de sus vidas, por medio de la maduración física, las expectativas sociales y el esfuerzo personal. El dominio de dichas tareas en cada estadio del desarrollo, tiene como resultado una preparación personal para enfrentarse con las tareas futuras. El dominio de las tareas del período adolescente desemboca en la madurez personal. El fracaso en

---

(67) MEAD, M. Culture and Commitment. New York: Doubleday and Company, Inc. 1.970.

(68) BENEDICT, R. Patterns of Culture. New York: New American Library. 1.950.

el dominio de las tareas adolescentes da como resultado ansiedad, desaprobación social, e inhabilidad para funcionar como una persona madura.

De acuerdo con HAVIGHURST existe un momento idóneo para la enseñanza y aprendizaje de cada una de las tareas. Algunas de dichas tareas proceden de cambios biológicos, otras de expectativas sociales en un momento determinado, o de la motivación personal para realizar determinadas cosas. Las tareas de desarrollo varían de cultura a cultura, dependiendo, en cada caso, de los elementos biológicos, psicológicos y culturales. Si una tarea está determinada primeramente por factores biológicos, es muy posible que dicha tarea sea casi universal; si por el contrario, está determinada por elementos culturales, es muy posible que existan grandes diferencias en la naturaleza de dicha tarea, de cultura a cultura. Existen también diferencias significativas en las tareas de desarrollo entre las clases baja, media y alta de la sociedad occidental.

HAVIGHURST señala varias tareas fundamentales al período de la adolescencia. (69).

---

(69) HAVIGHURST, R. Development Tasks and Education. New York: David McKay and Co., Inc. 1.972.

- Aceptar su estructura física y utilizar el cuerpo efectivamente.
- Lograr nuevas y más maduras relaciones con los compañeros de la misma edad de ambos sexos.
- Adquirir un papel masculino o femenino.
- Lograr independencia emocional de los padres y demás adultos.
- Prepararse para una Carrera.
- Prepararse para el matrimonio y la vida en familia.
- Lograr una conducta socialmente responsable.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético que sirvan de guía para la conducta.
- Aceptar la estructura física y utilizar el cuerpo de manera efectiva. Una de las características del adolescente es el surgimiento a veces excesivo, de una consciencia personal acerca de su estructura corporal, tan pronto como logra la madurez sexual. Esta consciencia le lleva a pasar gran cantidad de tiempo preocupándose por las características de su apariencia física. Así algunos adolescentes se muestran satisfechos de su estructura física, y otros no. Pero todos los adolescentes de ambos sexos, en algún momento de su desarrollo, se preguntan si son normales desde el punto de vista físico, y si los demás les consideran bien parecidos o no. Cada adolescente necesita aceptar su particular estructura física y su paso de crecimiento, con el fin de que pueda utilizar su cuerpo efectivamente en los deportes, en el trabajo y en las tareas

de cada día.

- Lograr nuevas y más maduras relaciones con los compañeros de la misma edad de ambos sexos. Los adolescentes deben salir de los intereses peculiares de cada sexo para establecer amistades heterosexuales. Necesitan familiarizarse con chicos y chicas, en cuanto personas, y aprender a relacionarse con ellos de manera positiva, puesto que convertirse en adulto significa también aprender una serie de habilidades y conductas sociales necesarias para la vida en grupo.
  
- Adquirir un papel masculino o femenino. ¿Qué es ser hombre?. ¿En qué consiste el ser mujer? ¿Qué apariencia física ha de tener la mujer y el hombre? ¿Cómo han de comportarse?... Los papeles sociales vienen establecidos o determinados por cada cultura, pero debido a que los papeles masculinos y femeninos están sufriendo una serie de cambios rápidos, una parte del proceso de maduración para los adolescentes consiste en examinar cuidadosamente las funciones sexuales cambiantes en su cultura y decidir cuáles de dichas funciones quieren adoptar personalmente. HAVIGHURST piensa que al menos que el individuo acepte su propia sexualidad como hombre o mujer y haya encontrado un papel social adecuado, se sentirá desequilibrado.

- Lograr independencia emocional de los padres y demás adultos. Los niños dependen fundamentalmente de los padres para satisfacer sus necesidades emocionales. Los adolescentes deben librarse de esa dependencia infantil de los padres y han de desarrollar entendimiento, afecto y respeto hacia ellos sin dependencia emocional. Los adolescentes que están en continuo conflicto con sus padres y los demás adultos, necesitan desarrollar un mayor entendimiento de sí mismos, de los adultos y de las razones para tal conflicto.
- Prepararse para una Carrera. Una de las metas fundamentales del adolescente, de acuerdo con HAVIGHURST, es decidir lo que quiere llegar a ser desde un punto de vista vocacional, prepararse para una Carrera y emanciparse económicamente de sus padres. Esta tarea es muy amplia e incluye no solamente la forma particular en que el adolescente va a ganar suficiente para seguir viviendo, sino también lo que va a hacer de su vida. Así, dice HAVIGHURST que existe gran número de jóvenes que han logrado vivir independientemente de sus padres, pero que no han encontrado todavía unas metas vitales. Parte de esta tarea, consiste, pues, en descubrir lo que el adolescente quiere de la vida. Otro aspecto de esta tarea es escoger una Carrera y comenzar a trabajar en ella. Esta tarea es especialmente importante para aquellos que persiguen organizar sus vidas en

torno a una ocupación a la que puedan dedicar su tiempo y energía.

- Prepararse para el matrimonio y la vida en familia. Los modelos del matrimonio y de la vida familiar están continuamente ajustándose al cambio económico, social y religioso de cada sociedad. A pesar de todas las pruebas que se han hecho y se están haciendo para encontrar nuevas formas de convivencia, la mayor parte de los jóvenes aspiran a un matrimonio feliz como una meta importante en sus vidas y necesitan, por lo tanto, desarrollar una serie de actitudes, habilidades..., para hacer del matrimonio una experiencia positiva.
  
- Lograr una conducta socialmente responsable. Esta tarea incluye el desarrollo de una ideología social que tenga en cuenta los valores sociales. Comprende, de igual manera, la participación en la vida adulta de la comunidad y la nación. Muchos adolescentes, afirma HAVIGHURST, se muestran insatisfechos por la calidad ética de su sociedad. Algunos se convierten en activistas radicales y otros se unen a las filas de aquellos que "pasan", que prefieren mantenerse al margen de todo. Tales adolescentes deben encontrar su puesto en la sociedad, de tal forma que sus vidas sean de provecho también en su comunidad.

- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético que sirvan de guía para la conducta. Esta tarea incluye el desarrollo de una ideología sociopolítica, ética y religiosa, y la adopción y aplicación de valores, normas morales e ideales en la vida personal de cada uno. Los adolescentes necesitan estudiar y analizar los sistemas de valores de su sociedad así como sus ideales y principios morales con el fin de adquirir una serie de valores que contribuyan al mantenimiento de las cualidades positivas de su comunidad y al acercamiento del amor, la belleza, el bienestar económico a la vida de las demás personas.

Al hablar de las tareas de desarrollo propias de la adolescencia, y refiriéndose a los valores cambiantes de nuestra sociedad, HAVIGHURST dice lo siguiente: "Instead of giving priority and precedence to instrumental activities such as sacrificing now for a greater future gain, working hard to make a more productive economy, studying now in preparation for future competence in an occupation, the modern society tends to favor expressive activities such as enjoying the present moment without worrying about the future, spending time on activities that broaden and deepen one's experience, doing one's thing".

HAVIGHURST es de la opinión de que muchos jóvenes de hoy no han logrado una identidad personal y, en consecuencia,

sufren de una ausencia de ideales y de inseguridad sobre sí mismos. Dice que la mayor parte de los jóvenes, especialmente los chicos, alcanzaban su identidad al principio de este siglo eligiendo y preparándose para una ocupación determinada, puesto que se consideraba el trabajo como el eje central de la existencia. Ahora, dice HAVIGHURST, con el énfasis en valores expresivos, nada realmente sólido y seguro sirve de base firme para la formación de la identidad de los adolescentes.

Podríamos preguntarnos ahora cuál de todas estas teorías se ajusta más perfectamente para un entendimiento de la adolescencia. Cada una de las posturas analizadas aquí contribuye a esclarecer el fenómeno adolescente: cada una pone su énfasis en un aspecto determinado que el estudioso de este momento de la existencia, ha de tener en cuenta. Creo que no podemos descartar los factores hereditarios, los impulsos biológicos y los cambios fisiológicos, si queremos entender la adolescencia. GESELL, por su parte, pone de manifiesto algo tan fundamental como la importancia de la maduración para el aprendizaje. Los psicoanalistas aportan algo nuevo: su insistencia en las necesidades sexuales y psíquicas. La aportación personal de ERIKSON en cuanto a la necesidad de una identidad personal para el adolescente y el proceso por el que el adolescente adquiere dicha identidad, ha tenido una gran repercusión en la teoría sobre la adolescencia, y los es

tudios de MARCIA así lo revelan. Los sociólogos, han hecho una contribución importante al entendimiento de la adolescencia, mostrando la influencia de la sociedad en la vida de los adolescentes, describiendo el proceso de socialización, y señalando las diferencias culturales entre los adolescentes de origen étnico, social y económico diferentes. De igual forma, los antropólogos nos ayudan a entender que existen muy escasos patrones universales de conducta, de tal forma que cualquier conclusión general sobre los adolescentes, ha de ser hecha teniendo en cuenta el grupo cultural al que pertenecen...

Desde mi punto de vista, como ya he dicho antes, cada una de estas visiones de la adolescencia, muestra un aspecto parcial de lo que los adolescentes son, ya que se trata de seres hasta cierto punto controlados por una herencia, y condicionados psicológica y socialmente por una familia, una comunidad y una cultura a la que necesariamente pertenecen. Tal es el parecer, también, de la mayor parte de los investigadores que se dedican al estudio de la adolescencia hoy. (79).

---

(79) ALISSI, A. "Concepts of Adolescence". Adolescence. 1.972. 7: 491-510.

La subcultura adolescente.

Análisis de la subcultura adolescente.

Uno de los aspectos que siempre me ha llamado poderosamente la atención en mi trabajo con adolescentes, es la importancia que el adolescente atribuye al hecho de ser aceptado o no por el grupo, y las repercusiones que este mismo hecho tiene sobre su desarrollo psíquico. Vamos, pues, a analizar la subcultura adolescente, porque pienso que es imprescindible si queremos entender mejor al adolescente mismo.

Un punto de vista de algunos de los que analizan este aspecto de la psicología adolescente, es que los adolescentes constituyen una subcultura que pone su énfasis en valores contrarios a los valores de la sociedad adulta. (80,81,82).

Esta subcultura se constituye primeramente en la escuela, donde da lugar a "una pequeña sociedad que tiene las interacciones más importantes dentro de sí misma y mantiene solamente unos pocos hilos de conexión con la sociedad adulta." (83).

- 
- (80) KANDEL, D. "The Concept of Adolescent Subculture". En PURNEL, R. Adolescents in the American High School. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1.970.
- (81) ROGERS, D. Adolescence: A Psychological Perspective. Monterey, California: Brook-Cole Publishing Co. 1.972.
- (82) SCHWARTZ, G., MERTEN, D. "The Language of Adolescence: An Anthropological Approach to the Youth Culture". American Journal of Sociology. 1.967, 72: 453-469.
- (83) COLEMAN, J. The Adolescent Society. New York: The Free Press. 1.961.

Esto tiene lugar porque se aísla totalmente a los niños en las escuelas. Segregados del mundo adulto, desarrollan subculturas con su propio lenguaje, estilo y valores que pueden diferir marcadamente de los valores puestos de manifiesto por los adultos.

COLEMAN, uno de los principales exponentes de este punto de vista, observa que los cambios sociales "have taken not only job-training out of the parents' hands, but have quite effectively taken away the whole adolescent himself. The adolescent is dumped into a society of his peers, a society whose habitats are the halls and classrooms of the school. The teenage canteens of the corner drug store, the automobile and numerous other gathering places". (84).

Como consecuencia, el adolescente vive en una sociedad segregada y establece una subcultura que se encuentra con la aprobación o desaprobación de los compañeros, pero no de los adultos. (85).

Un punto de vista totalmente contrario al expuesto hasta aquí es que los adolescentes reflejan los valores, creencias y prácticas del mundo adulto. Los que mantienen esta pos-

---

(84) COLEMAN, J. The Adolescent Society. New York: The Free Press. 1.961.

(85) ROSZAK, T. The Making of a Counter Culture. New York: Doubleday Anchor Books. 1.969.

tura afirman que la teoría acerca de la existencia de una subcultura adolescente, segregada y diferente de la cultura adulta, es un puro mito. (86).

WEINSTOCK y LERNER, revisaron una serie de estudios acerca de la crisis generacional, y concluyeron que no existe evidencia de que haya grandes discrepancias en cuanto a las actitudes entre los adolescentes de hoy y la generación de sus padres. (87).

Un estudio realizado por YANKELOVICH sobre una población de 3.522 jóvenes, comprendidos entre las edades de 16 a 25 años, revela que el 75 por ciento de los que no van a la universidad, y el 68 por ciento de los matriculados en la universidad, aceptan el mismo estilo de vida que los padres o la sociedad les ofrece. (88).

En un artículo aparecido en la revista Life en el año 1.971, y firmado por HARRIS, se dice lo siguiente con respec

- 
- (86) THURNER, M. "Value Congruence and Behavioral Conflict in Intergenerational Relations". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 308-319.
- (87) WEINSTOCK, A., LERNER, R. "Attitudes of Late Adolescents and their Parents toward Contemporary Issues". Psychological Reports. 1.972, 30: 239-244.
- (88) YANKELOVICH, D. The New Morality: a Profile of American Youth in the 70's. New York: McGraw Hill Book Co. 1.974.

to a los adolescentes: Their views on a broad range of social questions are remarkably moderate, even conservative. In sum, they describe a rather tolerant, relaxed group whose attitudes and expectations on a great many subjects differ very little from their parents". (89).

Desde este punto de vista, pues, las normas culturales compartidas por los adolescentes, no varían grandemente de las puestas de manifiesto por los adultos. (90,91,92).

BERNARD, por su parte, escribe lo siguiente: "Even 19 million individual rebellious adolescents do not add up to an army or even a resistance movement. They add up to bearers of a conservative, traditional culture, which far from rejecting adult values, pays them the supreme compliment of imitating or borrowing them and adapting them to its own needs. Teenage culture, even in its contrapuntal forms, is an adaptation, or prototype or caricature of adult culture". (93).

- 
- (89) HARRIS, L. "Change, yes; upheaval, no" Life. 1.971,70: 21-30.
- (90) BANKS, L. Youth in Turmoil. New York: Time-Life Books. 1.969.
- (91) CONGER, J. Adolescence and Youth. New York: Harper and Row. 1.973.
- (92) CONGER, J. "A World they never knew: the Family and Social Change". Daedalus, Fall. 1.971.
- (93) BERNARD, J. "Teen-Age Culture: an Overview". The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1.961, 338: 63-69.

Hasta aquí observamos, pues, dos posturas opuestas: aquellos que afirman que los adolescentes forman una subcultura, con sus valores, sus creencias... propios; y aquellos otros que, rechazando esta primera teoría, afirman que no existe tal subcultura adolescente, puesto que los jóvenes imitan la cultura adulta.

Ahora bien, creo yo que si analizamos detenidamente los estudios llevados a cabo sobre la adolescencia, podemos concluir que los adolescentes no siguen exclusivamente ni las normas de los padres ni las normas de los amigos. El mismo trabajo de Yankelovich, que ya hemos citado anteriormente, muestra que el 67 por ciento de los estudiantes que no van a la universidad y el 68 por ciento de los que acuden a la universidad, dicen identificarse con su familia en lo que se refiere a su ideología política; pero un porcentaje similar manifiestan identificarse con los puntos de vista de sus amigos en lo que se refiere a política. (94).

Una explicación de esto puede ser que, en muchos casos, padres y amigos son muy semejantes, de tal manera que el grupo de amigos sirve para reforzar los valores de los padres. (95).

---

(94) YANKELOVICH, D. The New Morality: a Profile of American Youth in the 70's. New York: McGraw Hill Book Co. 1.974.

(95) DREYFUS, E. Adolescence, Theory and Experience. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 1.976.

Por otra parte, los adolescentes tienden a elegir amigos que son como ellos mismos; por lo tanto es muy posible que exista cierta semejanza entre los valores de los padres y de los compañeros, debido precisamente a una similitud en el aspecto social, económico, religioso, educacional e incluso geográfico. (96).

Por supuesto que existen grandes diferencias entre los adolescentes dependiendo de su edad, sexo, status socioeconómico y nivel educativo. Cuanto más jóvenes son los adolescentes más suelen conformarse con las costumbres y valores de los padres, y menos suelen adoptar la influencia de los compañeros. (97,98,99).

De estos y otros estudios semejantes se desprende que a medida que avanza la edad y es mayor la educación, tiende a hacerse mayor la separación entre los padres y los adolescentes.

- 
- (96) CONGER, J. Adolescence and Youth. New York: Harper and Row. 1.973.
- (97) SMART, M., SMART, R. Adolescents. Development and Relationships. New York: MacMillan Publishing Co. 1.973.
- (98) FLOYD, H., SOUTH, D. "Dilemma of Youth: the Choice of Parents or Peers as a Frame of Reference for Behavior". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34:627-634.
- (99) JACOBSEN, R. "An Empirical Test of the Generation Gap: a Comparative Intrafamily Study". Journal of Marriage and the Family. 1.975, 37: 841-852.

El sexo parece ser también una variable a tener en cuenta al estudiar el grado de orientación hacia los padres o hacia los compañeros. Los chicos tienden a mostrar mayor desacuerdo con los padres que las chicas, pero éstas tienden a hacer evidente tal desacuerdo a una edad más temprana que los chicos. Por su parte, el joven tiende a identificarse con su padre, y la muchacha con su madre. (100).

Existen también diferencias socioeconómicas que influyen en la orientación hacia los padres o hacia los compañeros. Los adolescentes matriculados en universidades, tienden a discrepar con sus padres con más frecuencia que los que no asisten a la universidad, especialmente si los padres no tienen una educación universitaria. (101,102).

El hecho de que los adolescentes estén orientados hacia los padres o hacia los compañeros, dependerá parcialmente también del grado de cercanía afectiva que exista entre los padres y sus hijos, es decir, de la relación afectiva en la familia. Los adolescentes que tienen fuertes lazos afectivos con los padres, será más fácil que se orienten hacia

- 
- (100) MUNNS, M. "The Values of Adolescents Compared with parents and Peers". Adolescence. 1.972, 7: 519-524.
- (101) JACOBSEN, R. "An Empirical Test of the Generation Gap: a Comparative Intrafamily Study". Journal of Marriage and the Family. 1.975, 37: 841-852
- (102) YANKELOVICH, D. The New Morality: a Profile of American youth in the 70's. New York: McGraw Hill Book Co. 1.974

sus padres, que aquellos otros que experimentan sentimientos de hostilidad hacia sus padres, o que los rechazan abiertamente. (103,104,105).

Cuanto más bajo es el nivel de afecto entre padres y adolescentes, menor es la orientación de los adolescentes hacia sus padres. (106).

Este mismo estudio de LARSON muestra que si chicos y chicas manifiestan el mismo grado de satisfacción por la relación con sus padres, los chicos, a cualquier edad, demuestran mayor orientación hacia los padres que las chicas. No obstante, en la práctica los chicos manifiestan una orientación menor hacia sus padres que las chicas. La razón de esto es, afirma LARSON, que la relación afectiva entre padres y chicos es peor que entre padres y chicas.

- 
- (103) FLOYD, H., SOUTH, D. "Dilemma of Youth: the Choice of Parents or Peers as a Frame of Reference for Behavior". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 627-634
- (104) IACOVETTA, R. "Adolescent-Adult Interaction and Peer Group Involvement". Adolescence. 1.975, 10: 327-336.
- (105) YOST, E., ADAMEK, R. "Parent-Child Interaction and Changing Family Values: A Multivariate Analysis". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 115-121.
- (106) LARSON, L. "The Relative Influence of Parent-Adolescent Affect in Predicting the Salience Hierarchy Among Youth". The Pacific Sociological Review. 1.972, 15: 83-102.

Otros investigadores afirman que aquellos adolescentes que se hallan fuertemente orientados hacia el grupo de sus iguales, con frecuencia se sienten insatisfechos y ansiosos por este mismo hecho (107,108).

LARSON afirma que tales adolescentes no están suficientemente socializados hacia los valores del mundo adulto como para mostrar una conducta y unas actitudes "adecuadas", pero tampoco son tan independientes de tales valores como para sentirse satisfechos con su situación presente. Se vuelven totalmente dependientes del grupo de compañeros, dice LARSON, y se conforman a subculturas socialmente indeseables por necesidad en lugar de por propia voluntad. Esta "necesidad" se engendra en la familia en la que los padres establecen un clima de negligencia pasiva o de rechazo abierto, obligando a los hijos a salir de casa y buscar aprobación y afecto en cualquier otro lugar. Esto yo lo he visto repetidas veces en mi trabajo con adolescentes. Individuos que nunca han recibido una demostración de afecto en su casa, que no han oído la palabra "bien" ni en la familia ni en la escuela, buscan aprobación y afecto donde sea. Normalmente, encuentran esto en grupos de chicos también marginados como ellos, y es en estos

---

(107) LARSON, L. "The Influence of Parents and Peers During Adolescence: the Situation Hypothesis Revisited". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 67-84.

(108) CONDRY, J., SIMAN, M. "Characteristics of Peer-and-Adult Oriented Children". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 543-554.

grupos de marginados donde muy posiblemente escuchen la palabra "bien" por primera vez, después de un robo o un delito cualquiera.

"The peer-oriented child is more a product of disregard than of the attractiveness of the peer group. The vacuum left by the withdrawal of parents and adults from the lives of children is filled with an undesired, and possibly undesirable, substitute of an age-segregated peer group".(109).

Desde mi punto de vista, la mayoría de los adolescentes reflejan muchos valores de los adultos, pero hay ciertos aspectos de sus vidas que pueden distinguirse fácilmente del resto de la cultura occidental porque en dichos aspectos pueden ejercer cierto control y tomar sus propias decisiones. (110,111).

Aspectos tales como forma de vestir, gusto por un determinado tipo de música, por una forma particular de hablar,

- 
- (109) BRONFENBRENNER, U. Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R. New York: Russell Sage Foundation. 1.970.
- (110) BANKS, L. Youth in Turmoil. New York: Time-Life Books. 1.969.
- (111) KANDEL, D. "The Concept of Adolescent Subculture". En PURNEL, R. Adolescents in the American High School. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1.970.

por un tipo de cine..., suelen ser específicos de los adolescentes y diferentes de los gustos de los adultos. (112, 113,114).

Desde este punto de vista sí que podríamos hablar de una cultura adolescente, porque existen ciertos gustos y preferencias puestos de manifiesto por los adolescentes, y que son diferentes y a veces opuestos, a los gustos y preferencias de los adultos. (115).

Así pues, la cultura adolescente refleja la cultura adulta. Sin embargo, en determinadas áreas, la cultura adolescente es una subcultura distinta. (116,117).

- 
- (112) CONGER, J. "A World they Never Knew: the Family and Social Change". Daedalus. Fall, 1.971.
- (113) OFFER, D. "A Longitudinal Study of Normal Adolescent Boys", American Journal of Psychiatry. 1.970,126: 917-924.
- (114) OFFER, D. The Psychological World of the Teen-Ager: a Study of Normal Adolescent Boys. New York: Basic Books. 1.969.
- (115) ALDRIDGE, J. In the Country of the Young. New York: Harper and Row. 1.971.
- (116) LERNER, R. "Actual and Perceived Attitudes of Late Adolescents and their Parents" Journal of Genetic Psychology. 1.975.
- (117) LERNER, R. "Attitudes of High-School Students and their Parents toward Contemporary Issues". Psychological Reports. 1.972, 31: 255-258.

Uno de los aspectos propios de la cultura adolescente es la preocupación por el vestido, por la forma del peinado ... Los adultos que se fijan en esta forma peculiar de ser, acusan a los adolescentes de ser rebeldes, no conformistas, superficiales en sus valores... Los sociólogos y los psicólogos sociales, afirman que ninguna de estas acusaciones es cierta. Los adolescentes en lugar de ser no conformistas pueden ser definidos como conformistas, especialmente en lo que se refiere al vestido y a su apariencia física entre los miembros de su grupo. (118,119,120,121).

De igual forma, en lugar de demostrar superficialidad a causa de su preocupación por su apariencia física, los adolescentes evidencian su necesidad de encontrar y expresar su propia identidad individual y su necesidad de pertenecer a un grupo social.

- 
- (118) MUSSEN, P., JONES, M. "Self-Conceptions, Motivations and Interpersonal Attitudes of Late and Early Maturing Boys". Child Development. 1.957, 28: 243-256.
- (119) MUSSEN, P., CONGER, J., KAGAN, J. Child Development and Personality. New York: Harper and Row. 1.974.
- (120) COSTANZO, P. SHAW, M. "Conformity as a Function of Age Level". Child Development. 1.966, 37: 967-975.
- (121) STONE, L., CHURCH, J. Childhood and Adolescence. A Psychology of the Growing Person. New York. 1.973.

La vestimenta es un medio del que se sirve el adolescente para descubrir y expresar su propia identidad. El vestido es una forma visual de comunicación; es una forma sutil de comunicar a los demás el papel que una persona determinada quiere jugar en la vida. (122).

La forma de vestir, por otra parte, permite al adolescente descubrir la identidad social de otra persona, y puede comportarse con ella en consecuencia.

Mediante la vestimenta, el adolescente expresa sus conflictos de dependencia-independencia, conformismo-individualidad. La forma de vestir puede ser una forma de rebeldía contra el mundo adulto. Aquellos adolescentes hostiles hacia sus padres, pueden vestir o peinarse de una forma peculiar que ellos saben disgusta a sus padres.

EVANS dice que el 58 por ciento de los adolescentes afirman vestir de una manera determinada y diferente de la utilizada por los adultos porque quieren ser independientes. (123).

---

(122) KELLY, E. "Working-Class Adolescents' Perceptions of the Role of Clothing in Occupational Life". Adolescence. 1.974, 9: 185-198.

(123) EVANS, S. "Motivation Underlying Clothing Selection and Wearing". Journal of Home Economics. 1.964, 56: 739-743.

Sin embargo, dice EVANS, los verdaderos motivos a la hora de decidirse por una forma concreta de vestir son el deseo de ser aceptado por los demás o el deseo de depender de otros, o de ser como los otros. Los adolescentes que visten de una manera determinada para demostrar su independencia, normalmente con respecto a los padres, visten así, por que tal forma de vestir les proporciona aceptación entre los miembros de su grupo. (124).

Como ya he dicho antes, la vestimenta a veces es utilizada por los jóvenes también como una forma particular de rebeldía contra determinadas costumbres y valores de la sociedad adulta. THOMAS dice que los adolescentes pertenecientes a los ambientes familiares más tradicionales, son los individuos más llamativos en su forma de vestir, y son también los más radicales en lo que se refiere a permisividad en las relaciones sexuales prematrimoniales, la política, la religión ... (125).

Pero la función más importante de la vestimenta desde la perspectiva de los adolescentes, es asegurar su identidad y su sentido de pertenencia a los grupos de sus compañeros.

---

(124) KERNAN, J. "Her Mother's Daughter?. The Case of Clothing and Cosmetic Fashions". Adolescence. 1.973, 8: 343-350.

(125) THOMAS, I. "Clothing and Counterculture: An Empirical Study". Adolescence. 1.973, 8: 93-112.

Se han hecho numerosos estudios que muestran la relación entre la apariencia física de los adolescentes y su aceptación social (126,127,128,129).

WILLIAMS y EICHER estudiaron la relación existente entre apariencia física y aceptación social en una muestra de 154 chicas de 16 años. Pues bien, la manera de vestir fue considerada como la primera cualidad a la hora de describir las características de la chica más popular.

HENDRICKS hizo un estudio similar con ánimo de establecer la relación existente entre aceptación social y apariencia física. Las chicas de su muestra estaban de acuerdo en que la primera impresión es importante y que la manera de vestir influye en la popularidad de cualquier chica. El 88 por ciento de las chicas elegidas como las mejor vestidas, eran bien aceptadas por el grupo, mientras que el 35 por ciento de las chicas que no vestían adecuadamente eran aisladas del grupo.

- 
- (126) HAMILTON, J., WARDEN, J. "The Student's Role in a High-School Community and his Clothing Behavior". Journal of Home Economics. 1.966, 58:789-791.
- (127) HENDRICKS, S. "Senior Girl's Appearance and Social Acceptance". Journal of Home Economics. 1.968, 60: 167-171.
- (128) LITTRELL, M., EICHER, J. "Clothing Opinions and the Social Acceptance Progress Among Adolescents". Adolescence. 1.973, 8: 167-171.
- (129) WILLIAMS, M., EICHER, J. "Teen-Ager's Appearance and Social Acceptance". Journal of Home Economics. 1.966, 58: 457-561.

HAMILTON y WARDEN sobre una muestra de 294 estudiantes de 17 años, notaron que aquellos estudiantes que vestían de manera aceptable para el grupo, tomaban parte en más actividades extraescolares que aquellos estudiantes cuya forma de vestir no era considerada adecuada.

Los adolescentes que se muestran satisfechos con su apariencia física, tienen también un concepto de sí más adecuado, y mantienen un buen equilibrio personal. MUSA y ROACH afirman que un 62 por ciento de aquellos adolescentes que se califican como de una apariencia física peor que la de sus compañeros, evidencian un pobre ajuste personal (130).

Otro de los aspectos propios de la cultura adolescente es el lenguaje. Cada grupo en la sociedad tiene su propio lenguaje: los médicos, los abogados..., y también los adolescentes. ¿Por qué los adolescentes sienten la necesidad de tener su propio lenguaje?. Podemos pensar en varias razones. En primer lugar, el argot hace posible una referencia más precisa y exacta de determinadas experiencias y observaciones.

Pero yo diría que fundamentalmente, el argot adolescente sirve para mantener la intimidad y solidaridad de los miembros del grupo. Aquellos adolescentes que utilizan la lengua de un

---

(130) MUSA, K., ROACH, M. "Adolescent Appearance and Self Concept". Adolescence. 1.973, 8: 385-394.

determinado grupo reflejan el deseo de formar parte de dicho grupo, manifiestan los sentimientos, actitudes y cultura del grupo y muestran que pertenecen al grupo. El lenguaje particular utilizado por el adolescente es un signo que pone de manifiesto quién es y con qué grupo se identifica.

Además de una manera peculiar de vestir, un lenguaje de terminado, el gusto por un tipo de música..., hoy existen dos campos de notable desacuerdo entre el mundo adolescente y el mundo adulto: las drogas y la conducta sexual. (131).

Así por ejemplo, en los Estados Unidos, en 1.975, sólo el 7 por ciento de los adultos comprendidos entre las edades de 35-45 años, y el 2 por ciento de aquellos que tenían más de 50 años, habían probado alguna vez la marihuana, en comparación con el 53 por ciento de jóvenes entre 18-25 años.

Esta diferencia entre la conducta adolescente y la conducta adulta, en lo que se refiere a fumar marihuana, indica que el fumar marihuana entre los adolescentes es un fenómeno subcultural.

De igual forma, recientes estudios muestran que las actividades sexuales de los adolescentes son considerablemente

---

(131) ORLOFF, H. WEINSTOCK, A. "A Comparison of Parent and Adolescent Attitude Factor Structures". Adolescence. 1.975, 10:201-205.

más liberales que las mostradas por los adultos. (132,133).

Vuelvo a repetir, una vez más, que lo que esto significa desde mi punto de vista, es que la cultura adolescente re fleja la cultura adulta, pero que en áreas específicas, la cultura adolescente es una subcultura diferente.

Este adolescente que, en parte refleja la cultura adulta y en parte pertenece a una subcultura distinta, tiene una serie de necesidades que cubrir relacionadas con su desarrollo social. Nosotros aquí nos vamos a fijar en tres de estas necesidades:

- necesidad de establecer relaciones satisfactorias con otros individuos.
- necesidad de encontrar aceptación y reconocimiento en determinados grupos sociales.
- necesidad de pasar de los intereses comunes con individuos del mismo sexo a amistades e intereses heterosexuales.

#### Necesidad de amistad.

La necesidad de tener amigos durante la adolescencia es de una importancia crucial. Hasta aquí, la dependencia que

---

(132) LERNER, R. "Actual and Perceived Attitudes of Late Adolescents and their Parents". Journal of Genetic Psychology. 1.975.

(133) LERNER, R. "Attitudes of High School Students and Their Parents toward Contemporary Issues". Psychological Reports. 1.972-31: 255-258.

los niños mantenían con respecto a otros compañeros había estado estructurada de una forma un tanto superficial. Durante la infancia, lo que el niño buscaba era encontrar compañeros de juego de su misma edad, con los cuales compartir intereses y actividades comunes; pero los lazos emocionales de unos niños con otros no eran profundos. Los niños no dependían principalmente de otros niños para su satisfacción emocional. La base de su sustento emocional eran sus padres, y continuamente solicitaban su amor, su ternura, su alabanza... Solamente si tales niños se hubieran sentido rechazados, odiados, criticados por sus padres, se habrían vuelto hacia los amigos para su sustento emocional. (134).

Pero durante la adolescencia, la situación es muy diferente. Con la adolescencia, el individuo experimenta nuevos sentimientos, la necesidad de una independencia emocional y la emancipación de los padres. (135,136).

Una de las necesidades básicas del adolescente es la de relacionarse y mantener amistad con otros con quienes pue

- 
- (134) HORROCKS, J., WEINBERG, S. "Psychological Needs and their Development During Adolescence". Journal of Psychology 1.970, 74: 51-69.
- (135) DOUVAN, E., ADELSON, J. The Adolescent Experience. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.966.
- (136) NEWMAN, P., NEWMAN, B. "Early Adolescence and its Conflict: Group Identity versus Alienation". Adolescence. 1.976, 11: 261-274.

de compartir intereses comunes. (137).

A medida que el adolescente va creciendo, desea una relación más íntima con aquellos con quienes pueda compartir afecto, preocupaciones..., y con aquellos a quienes pueda relatar sus pensamientos más personales. El adolescente necesita amigos que le sean leales, en quien poder confiar. (138).

La necesidad de amistad hace que el adolescente tenga uno o dos amigos, al principio del mismo sexo, con quien pasa la mayor parte del tiempo. Normalmente este amigo íntimo procede de un nivel socioeconómico semejante, está en la misma clase, es de la misma edad y tiene numerosos intereses y valores semejantes. (139,140).

Estas primeras amistades adolescentes suelen ser intensas, emocionales y, a veces, tremendamente difíciles si cada amigo no llena las necesidades del otro; y cuanto más narcisistas hayan sido las emociones que han empujado a un adolescente a buscar la compañía del otro, tanto más difícil será

---

(137) GALLATIN, J. Adolescence and Individuality. New York: Harper and Row. 1.975.

(138) KONOPKA, G. The Adolescent Girl in Conflict. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc. 1.966.

(139) COLEMAN, J. The Adolescent Society. New York: Free Press. 1.961.

(140) SMITH, G. American Youth Culture: Group Life in Teenage Society. New York. The Free Press. 1.962.

que dicha amistad sobreviva durante largo tiempo. (141,142).

Por lo tanto, las amistades durante la adolescencia, normalmente son inestables. Los estudios llevados a cabo sobre la estabilidad de las amistades durante la adolescencia, indican la existencia de fluctuaciones al comienzo del período adolescente, observándose después una mayor estabilidad en la amistad hasta aproximadamente los 17 ó 18 años, en que de nuevo vuelve a observarse una fluctuación debido a que los adolescentes han de abandonar su familia, su pueblo, para continuar sus estudios, encontrar trabajo... (143,144).

No obstante, parecen existir ciertas diferencias entre los sexos en cuanto a la intimidad y la estabilidad de las amistades adolescentes. Entre los 14 y los 16 años, las relaciones de las chicas parecen ser más íntimas que las de los chicos, pero más inestables, al mismo tiempo. (145).

- 
- (141) DOUVAN, E., ADELSON, J. The Adolescent Experience. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.966.
- (142) HURLOCK, E. Developmental Psychology. New York: McGraw-Hill Inc. 1.975.
- (143) COSTANZO, P., SHAW, M. "Conformity as a Function of Age Level". Child Development. 1.966, 37: 967-975.
- (144) SKOREPA, C., HORROCKS, J., THOMPSON, C. "A Study of Friendship Fluctuations of College Students". Journal Of Genetic Psychology. 1.963, 102: 151-157.
- (145) DOUVAN, E., ADELSON, J. The Adolescent Experience. New York: John, Wiley and Sons Inc. 1.966.

Necesidad de aceptación por parte del grupo.

Hacia los 14-15 años, la meta fundamental de los adolescentes es la aceptación por parte de los miembros de un grupo o una pandilla. Durante este período son muy sensibles a la crítica o a las reacciones negativas de los demás con respecto a ellos. Están muy preocupados por lo que los otros piensan de ellos mismos, porque el concepto personal de lo que ellos son, su estima personal es, en gran medida, un reflejo de la opinión de los demás. (146).

Preguntas como las siguientes son típicas de los adolescentes de 13,14,15 años:

- ¿qué puedo hacer para caer bien a los otros?.
- ¿por qué ciertos chavales son tan populares y otros no?.
- ¿qué puedo hacer para tener más gracia cuando hablo?. (147).

Aquellos adolescentes cuyos padres han de cambiarse de pueblo, se encuentran en desventaja a la hora de hacer amigos. Cuando llegan a su nueva comunidad se dan cuenta de que los

---

(146) HARTUP, W. "Peer Interaction and Social Organization". En MUSSEN, P. Carmichael's Manual of Child Psychology. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.970.

(147) BYLER, R. Teach Us What We Want to Know. New York: Mental Health Materials Center. Inc. 1.969.

grupos ya están formados. Bajo estas circunstancias se encuentran con la tarea de ganar su aceptación personal en grupos que ya están establecidos. Un estudio interesante llevado a cabo por SONES y FRESHBACH con adolescentes de 13 y 14 años, muestra notables diferencias en las reacciones que los chicos y las chicas adoptan con respecto a nuevos individuos que quieren entrar en el grupo. (148).

Dicho estudio muestra que las chicas manifiestan más actitudes negativas con respecto a los nuevos posibles miembros del grupo que los chicos. Las chicas juzgan menos favorablemente a los nuevos que los chicos, y tienden a ignorar tanto sus pareceres como su presencia. Cualquiera que sea la razón de esto, los resultados de dicho estudio sugieren que es más difícil para las chicas que para los chicos el ser aceptadas en grupos formados ya de antemano.

Hemos dicho que el mejor amigo tiende a ser escogido al comienzo de la adolescencia, en base a la ley de la homogeneidad: el adolescente escoge alguien semejante a sí mismo. Los grupos operan de la misma forma. Cada grupo posee una personalidad propia: sus miembros se caracterizan por la manera de vestir, los resultados académicos, la participación

---

(148) SONES, G., FRESHBACH, N. "Sex Differences in Adolescent Reactions toward Newcomers". Developmental Psychology. 1971, 4: 381-386.

extraescolar, el status socioeconómico, la reputación, las características de personalidad... (149,150).

Un medio del que dispone el adolescente para formar parte de un grupo particular es ser como los demás miembros del grupo. Esto puede incluir un vocabulario especial, llevar una vestimenta particular, llevar a cabo determinadas acciones, etc. Los que no adoptan las costumbres del grupo son excluidos de él.

Un estudio llevado a cabo por FELDMAN con 538 chicos y chicas de 16 años de edad, viene a poner de manifiesto la relación existente entre aceptación grupal y conformidad. (151).

FELDMAN afirma que cuanto mayor es el número de adolescentes que se conforman totalmente con las normas emanadas del grupo, mayor es la integración del mismo. Por otra parte, pudo comprobar que aquellos miembros que insistían en ser diferentes, tendían a retirarse voluntariamente del grupo, no eran nunca admitidos dentro del grupo, o, si una vez fueron admitidos, se les presionaba a salir de él.

---

(149) BERNARD, J. "Teen-Age Culture: An Overview". The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1.961, 338: 63-69.

(150) ELDER, G. "The Social Context of Youth Groups". International Social Science Journal. 1.972, 24: 280.

(151) FELDMAN, R. "Normative Integration, Alienation and Conformity in Adolescent Groups". Adolescence. 1.972, 7: 327-341.

Según CONSTANZO, el mayor conformismo se da entre los 12-13 años para las chicas, mientras que para los chicos, la edad de mayor conformismo está alrededor de los 14-15 años. (152,153).

También sabemos que la necesidad de conformismo, como ya hemos puesto de manifiesto antes también, depende del ajuste existente entre el adolescente y su familia (154). Los adolescentes con un buen ajuste familiar, que se encuentran a gusto con sus padres, tienen menos necesidad de conformarse a los dictados del grupo, de tal forma que confrontados a veces por determinadas decisiones, prevalece la opinión de los padres en lugar de la opinión del grupo. (155,156,157).

- 
- (152) COSTANZO, P., SHAW, M. "Conformity as a Function of Age-Level". Child Development. 1.966, 37: 967-975.
- (153) COSTANZO, P. "Conformity Development as a Function of Self-Blame". Journal of Personality and Social Psychology. 1.970, 14: 366-374.
- (154) VAN DER VEEN, F., HABERLAND, H. "Family Satisfaction and the Consequence of Family Concepts among Adolescents and their Parents". American Psychological Association. 1.971.
- (155) BRONFENBRENNER, U. Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R. New York: Russell Sage Foundation. 1.970.
- (156) FLOYD, H., SOUTH, D. "Dilemma of Youth: the Choice of Parents or Peers as a Frame of Reference for Behavior". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 627-634.
- (157) IACOVETTA, R. "Adolescent-Adult Interaction and Peer Group Involvement". Adolescence. 1.975,10: 327-336.

Hay, no obstante, determinadas áreas, como ya hemos expresado antes, sobre las cuales el adolescente resiente el control de los padres: el vestido, la música... (158,159).

También se ha estudiado la posible correlación existente entre el status socioeconómico y el conformismo adolescente. Los adolescentes de alto nivel socioeconómico son más conformistas que los que proceden de niveles socioeconómicos bajos. (160,161).

De igual forma, se ha podido comprobar que las chicas adolescentes muestran mayor grado de conformismo que los chicos. Esto significa que los miembros de los grupos de chicas se preocupan más de tener unas relaciones armoniosas, de la aceptación y aprobación sociales, y de vivir de acuerdo con las expectativas de sus compañeras, que lo que se preocupan

- 
- (158) BRITAIN, C. "A Comparison of Rural and Urban Adolescents with Respect to Parent Versus Peer Compliance". Adolescence. 1.969, 4: 59-68.
- (159) KANDEL, D., LESSER, G. Youth in two Worlds. San Francisco: Jossey Bass Inc. 1.972.
- (160) PURNELL, R. "Socioeconomic Status and Sex Differences in Adolescent Reference Group Orientation". Journal of Genetic Psychology. 1.970, 116: 233-239.
- (161) POWELL, M., BERGEN, J. "An Investigation of the Differences between Tenth, Eleventh and Twelfth Grade Conforming and Nonconforming Boys". The Journal of Educational Research. 1.962, 56: 184-190.

los chicos como miembros de distintos grupos. (162).

Además del conformismo, otra forma de lograr la aceptación y aprobación del grupo es destacando en algo, ya sea en los deportes o en las notas... Pero la aceptación que se le otorga a un individuo determinado, depende del status que el grupo concede a cada actividad. Las investigaciones llevadas a cabo muestran que los que destacan en deportes, adquieren una mayor aceptación que los que demuestran ser buenos en el terreno académico; pero que los que mejor aceptación adquieren son los que destacan tanto en el terreno deportivo como en el escolar. (163,164).

En el año 1.975, EITZEN obtuvo los mismos resultados a los que había llegado COLEMAN en el año 1.961. Comprobó EITZEN que el menor apoyo a los deportes podía observarse entre aquellos adolescentes cuyos padres habían obtenido una educación superior; pero que no obstante, el destacar en los deportes era considerado por estos adolescentes también como

---

(162) FELDMAN, R. "Normative Integration, Alienation and Conformity in Adolescent Groups". Adolescence. 1.972, 7: 327-341.

(163) COLEMAN, J. The Adolescent Society. New York: The Free Press. 1.961.

(164) HOROWITZ, H. "Prediction of Adolescent Popularity and Rejection from Achievement and Interest Tests". Journal of Educational Psychology. 1.967, 58: 170-174.

un buen medio para obtener aceptación y popularidad. (165).

Otra forma de obtener la aceptación y la aprobación por parte del grupo, es participando en actividades, tanto escolares como extraescolares. Las chicas ponen más énfasis en dichas actividades como forma de ganar la aceptación grupal, que los chicos. (166).

Los estudios analizados hasta aquí no tienen en cuenta las características de personalidad como medio de obtener aceptación social, aunque dichas características parecen ser de vital importancia para ganar tal aceptación. En efecto, numerosas investigaciones muestran que las cualidades personales son los factores más importantes para obtener aprobación social. (167, 168, 169, 170, 171).

- (165) STONE, L., CHURCH, J. Childhood and Adolescence: a Psychology of the Growing Person. New York: Random House. 1.958.
- (166) EITZEN, D. "Athletics in the Status System of Male Adolescents: A Replication of Coleman's The Adolescent Society". Adolescence. 1.975, 10: 267-276.
- (167) ALLEN, C., EICHER, J. "Adolescent Girls' Acceptance and Rejection based on Appearance". Adolescence. 1.973, 8: 125-138.
- (168) BERG, D. "Sexual Subcultures and Contemporary Heterosexual Interaction Patterns among Adolescents". Adolescence, 1.975 10: 543-548.
- (169) MATHES, E. "The Effects of Physical Attractiveness and Anxiety on Heterosexual Attraction over a Series of five Encounters". Journal of Marriage and the Family; 1.975, 37 769-773.
- (170) NEWMAN, P. NEWMAN, B. "Early Adolescence and its Conflict: Group Identity versus Alienation". Adolescence. 1.976, 11: 261-274.
- (171) SNYDER, E. "High School Student Perceptions of Prestige and Criteria". Adolescence. 1.972, 7: 129-136.

En el estudio llevado a cabo por SNYDER entre 320 adolescentes de 16 años, su autor concluye que las características personales, tales como personalidad agradable, sinceridad ..., constituyen el primer criterio para ser aceptado por los grupos.

<u>CRITERIO</u>	<u>CHICOS</u>	<u>CHICAS</u>
Cualidades personales	60.6%	89%
Posesiones materiales	49.3%	55.1%
Deportes	39.9%	23.6%
Rendimiento Académico	21.8%	25.8%

Como podemos ver en esta tabla extraída del estudio llevado a cabo por SNYDER, el primer criterio son las calidades personales, seguido de las posesiones materiales, tales como dinero, casa de los padres... Si nos fijamos, nos daremos cuenta que las chicas conceden una importancia significativamente mayor a las calidades personales como forma de ganar la aceptación grupal, que los chicos. Por otra parte, los chicos dan más valor a los deportes que las chicas, con este mismo fin de obtener la aprobación por parte del grupo.

El estudio llevado a cabo por ALLEN y EICHER, concluye también que son las calidades personales, incluyendo la aparición física, las que constituyen el primer criterio de aceptación personal.

En la investigación llevada a cabo por PLACE, cuando se pidió a un grupo de chicas de 15 años que describiesen las características de los chicos que ellas juzgaban más atractivos, enumeraron los siguientes rasgos: Buena personalidad, la conducta del chico, buena presencia física. (172).

Estos estudios, junto con otros, (173,174) nos llevan a la conclusión de que uno de los factores fundamentales para lograr la aceptación del grupo, consiste en desarrollar y mostrar determinadas características de personalidad y de trato con los demás. Las características de personalidad que aparecen más frecuentemente citadas en dichos estudios son: amable, simpático, comprensivo, colaborador, estable, generoso, optimista, cariñoso, responsable, sincero, sentido del humor, con confianza en sí mismo, sencillo.

Por su parte, las cualidades sociales que más se citan como potenciadoras de la aceptación grupal durante la adolescencia son: activo, enérgico, buen deportista, que participa en distintas actividades, cortés.

---

(172) PLACE, D. "The Dating Experience for Adolescent Girls". Adolescence. 1.975, 10: 157-174.

(173) HORROCKS, J., BENIMOFF, M. "Isolation from the Peer Group during Adolescence". Adolescence. 1.967,2: 41-52.

(174) HOROWITZ, H. "Prediction of Adolescent Popularity and Rejection from Achievement and Interest Tests". Journal of Educational Psychology. 1.967, 58: 170-174.

Hasta aquí no hemos dicho nada acerca de obtener la aceptación grupal por medio de una conducta desviada; esto es, sirviéndose de una conducta distinta a la manifestada por la mayor parte de los adolescentes, pero que puede ser considerada como aceptable en un grupo particular. Así, mientras que una conducta abiertamente agresiva u hostil puede ser considerada como inaceptable por la mayor parte de la sociedad, es muy posible que tal estilo de conducta sea una condición indispensable para formar parte de un determinado grupo. O lo que puede proporcionar mala fama en la escuela (delincuente, ladrón...), puede ser el principio de una reputación excelente en un grupo de adolescentes delincuentes.

Existen, pues, adolescentes que encuentran la aprobación de un grupo determinado, aceptando desviarse de una serie de normas generales que, ordinariamente, favorecen la aprobación por parte de la mayoría de los grupos. (175).

Dentro de estos grupos existen también rígidos standars de pertenencia y aceptación, que si no se cumplen, excluyen a cualquier miembro de dicho grupo. (176,177,178).

- 
- (175) WON, G. "The Relation of Communication with Parents and Peers to Deviant Behavior of Youth". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 43-47.
- (176) THRASHER, F. The Gang: a Study of 1.313 Gangs in Chicago. Chicago: The University of Chicago Press. 1.963.
- (177) SHERIF, M., SHERIF, C. Reference Groups. New York: Harper and Row. 1.964.
- (178) WHYTE, W. Street Corner Society. Chicago: The University of Chicago Press. 1.943.

### Heterosexualidad.

Una de las metas sociales más importantes del adolescente es el lograr amistades heterosexuales. En el proceso de desarrollo social psicosexual, los niños pasan por tres estadios:

- Autosexualidad. La fuente de satisfacción durante esta etapa la encuentra el niño en sí mismo.
- Homosexualidad. En esta etapa, el niño forma amistades con individuos de su mismo sexo. Los adolescentes que nunca llegan a sentirse a gusto con individuos del otro sexo, permanecen en este estadio inmaduro de su desarrollo social psicosexual. (179,180).
- Heterosexualidad. El adolescente y el individuo en estado adulto encuentran satisfacción en mantener amistad con miembros de ambos sexos.

El hacer amistad y sentirse a gusto con miembros del sexo opuesto, es un proceso doloroso para bastantes adoles-

---

(179) OFFER, D., OFFER, J. "Four Issues in the Developmental psychology of Adolescents". HOWELS, J. Modern Perspectives in Adolescent Psychiatry. New York: Brunner Mazel Inc. 1.971.

(180) FEIBLEMAN, J. "The Philosophy of Adolescence". En CANTWELL, Z., SVAJIAN, P. Adolescence. Studies in Development. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers. 1.974.

tes. (181,182,183).

Con el desarrollo de relaciones recíprocas entre miembros de ambos sexos, surge la experiencia de enamorarse de alguien. Al principio, los adolescentes suelen enamorarse de alguien a quien no conocen en la vida real, y acostumbran a tener todo tipo de encuentros románticos con dicha persona. (184). Con frecuencia dicho enamoramiento se produce con respecto a una persona mayor, a menudo del mismo sexo: "Girls at the beginning of midadolescence may also develop crushes on slightly older girls or women. The crushes at the beginning of the middle stage occur partly because girls are not yet ready for emotional involvement with boys; partly they indicate a fear or anxiety about being unattractive to the opposite sex. Sometimes, crushes are directed toward obviously different people, almost as if the other girl has desirable

---

(181) GORDON, C. "Social Characteristics of Early Adolescence". En KAGAN, J., COLES, R. Twelve to Sixteen: Early Adolescence. New York: W. W. Norton and Co. 1.972.

(182) GRINDER, R. "Relations of Social Dating Attraction to Academic Orientation and Peer Relations". Journal of Educational Psychology. 1.966, 57: 27-34.

(183) BYLER, R. Teach us what we want to know. New York: Mental Health Materials Center Inc. 1.969.

(184) BRODERICK, C. "Normal Sociosexual Development". En BRODERICK, C., BERNARD, J. The Individual, Sex and Society. Baltimore, The John Hopkins Press. 1.969.

qualities that emotional contact will help the individual acquire" (185).

El hecho de que el adolescente se imagine estar enamorado de alguien del sexo opuesto, sirve para motivarle a desear y buscar una amistad heterosexual, a estar con alguien del sexo opuesto. (186,187).

Y este deseo de estar con alguien lleva al adolescente al siguiente peldaño: salir con ese alguien. Pero, ¿cuáles son las razones fundamentales para salir con alguien, a los ojos de los adolescentes?.

- En primer lugar, como hemos dicho antes, es el fuerte motivo en sí mismo de estar con alguien del sexo opuesto (188). Es el deseo de compartir los propios pensamientos y sentimientos con alguien del sexo opuesto (189,190).

- 
- (185) MILLER, D. Adolescence: Psychology, Psychopathology and Psychotherapy. New York. Jason Aronson Inc. 1.974.
- (186) BLOS, P. On Adolescence, a Psychoanalytic Interpretation. New York: The Free Press. 1.962.
- (187) BRODERICK, C., ROWE, G. "A Scale of Preadolescent Heterosexual Development". Journal of Marriage and the Family. 1.968, 30: 97-101.
- (188) McDANIEL, C. "Dating Roles and Reasons for Dating". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31:97-107.
- (189) KOMAROWSKY, M. "Patterns of Self-Disclosure of Male Undergraduates". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 677-686.
- (190) PLACE, D. "The Dating Experience for Adolescent Girls". Adolescence. 1.975, 10: 157-174.

- Salir con alguien es una forma de demostrar determinado status (191,192,193). Los adolescentes de las clases socioeconómicas altas, salen con alguien en concreto con más frecuencia que los de las clases bajas, y esto es debido, en parte, al deseo de alcanzar, demostrar o mantener el status. (194).
- Salir con alguien es una forma de socializar, una forma de crecimiento personal y social. Es un medio para aprender a conocer, entender y arreglarse con diferentes tipos de gente. Saliendo con alguien, los adolescentes aprenden lo que significa la cooperación, la responsabilidad y distintas formas de interactuar con otra gente. (195,196).
- Salir con alguien es una forma de pasar el rato. (197).

- 
- (191) SKIPPER, J., NASS, G. "Dating Behavior: a Framework for Analysis and an Illustration". Journal of Marriage and Family. 1.966, 28:412-420.
  - (192) UDRY, J. The Social Context of Marriage. Philadelphia: J.B. Lippincott, Co. 1.971.
  - (193) HEROLD, E. "Stages of date Selection: a Reconciliation of Divergent Findings on Campus Values in Dating". Adolescence. 1.974, 9: 113-120.
  - (194) GRINDER, R. "Relations of Social Dating Attractions to Academic Orientation and Peer Relations". Journal of Educational Psychology. 1.966, 57:27-34.
  - (195) SKIPPER, J., NASS, G. Ibid.
  - (196) McDANIEL, C. "Dating Roles and Reasons for Dating". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 97-107.
  - (197) PLACE, D. "The Dating Experience for Adolescent Girls". Adolescence. 1.975, 10: 157-174.

- Salir con alguien es una forma de conseguir una satisfacción y experimentación sexual. Recientes estudios muestran que, con frecuencia, el hecho de salir con alguien hoy tiene exclusivamente una finalidad sexual. (198,199,200, 201). Sin embargo, otros estudios muestran que la mayoría de los adolescentes salen con alguien perteneciente a su misma clase social, y que la participación sexual es una forma más de la relación interpersonal total. (202).
  
- Entre los adolescentes mayores, el salir con alguien es un medio de seleccionar el futuro esposo o la futura espo

- 
- (198) MIRANDE, A., HAMMER, E. "Premarital Sexual Permissiveness: a Research Note". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 356-358.
  - (199) VENER, A., WTEWARD, C. "Adolescent Sexual Behavior in Middle America Revisited: 1.970-1.973". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 728-735.
  - (200) SORENSEN, R. Adolescent Sexuality in Contemporary America: Personal Values and Sexual Behavior. Ages 13-19. New York: World Publishing Co. 1.973.
  - (201) HODGSON, J., FISCHER, J. "Sex Differences in Identity and Intimacy Development in College Youth". Journal of Youth and Adolescence. 1.979, 8: 37-50.
  - (202) HOLLINGHEAD, A. Elmtown's Youth and Elmtown Revisited. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.975.

sa. (203,204,205,206).

- Salir con alguien es una manera de alcanzar intimidad. ERIKSON sugiere que alcanzar cierta intimidad es la primera tarea psicosocial del joven. (207). ERIKSON entiende por intimidad el desarrollo de confianza mutua, respeto, afecto y lealtad.

La capacidad de establecer relaciones de intimidad varía de persona a persona. Algunos adolescentes establecen sólo relaciones superficiales con sus amigos. (208). Otros permanecen aislados, preocupados consigo mismos, sin ser capaces de desarrollar una relación profunda. Otros se comunican abiertamente, son sensibles a los pensamientos y sentimientos de otras personas, y están dispuestos a compartir información personal, pensamientos y sentimientos privados. (209).

- (203) POLLIS, C. "Dating Involvement and Patterns of Idealization: A Test of Waller's Hypothesis". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 765-771.
- (204) EDWARDS, J. "Familial Behavior as Social Exchange". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 518-526.
- (205) MURSTEIN, B. "Person Perception and Courtship Progress among Premarital Couples". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 621-626.
- (206) LEWIS, R. "A Longitudinal Test of a Developmental Framework for Premarital Dyadic Formation". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 765-771.
- (207) ERIKSON, E. Identity: Youth and Crisis. New York: W.W. Norton and Co. 1.968.
- (208) ORLOFSKY, J. "Intimacy Status: Relationship to Interpersonal Perception". Journal of Youth and Adolescence. 1.976, 5: 73-88.
- (209) RIVENBARK, W. "Self-Disclosure Patterns among Adolescents". Psychological Reprints. 1.971, 28: 35-42.

Así pues, hay gran diversidad en cuanto a la profundidad de la comunicación y la intensidad de sentimientos en las relaciones heterosexuales. El hecho de salir con alguien es una buena oportunidad para una relación interpersonal, pero el que exista una intimidad real depende de los individuos.  
(210).

---

(210) HUSBANDS, C. "Some Social and Psychological Consequences of the American Dating System". Adolescence. 1.970. 5:451-462.

Los Adolescentes y sus familias.

Crisis tanto en los hijos adolescentes como en los padres.

Como ya hemos dicho antes, la mayor parte de los inves  
tigadores que se dedican a estudiar a los adolescentes, se re  
fieren a la adolescencia como a un período de crisis de iden  
tidad. (211,212,213).

Pero es importante reconocer que el período de los que  
se hallan en la mitad de la vida, la edad madura, es también  
un período de crisis. (214,215,216).

En algunos aspectos, pues, la tarea de la adolescencia  
es semejante a la tarea a la que se enfrentan hombres y muje  
res de edad madura. "Los problemas de padres y adolescentes  
se entremezclan". (217).

- 
- (211) DONOVAN, J. "Identity Status and Interpersonal Style".  
Journal of Youth and Adolescence. 1.975,10:29-44.
- (212) ERIKSON, E. "The Problem of Ego Identity". Journal of  
American Psychological Association. 1.956, 4: 56-119.
- (213) CARLSON, R. "Stability and Change in the Adolescent's  
Self Image". Child Development. 1.965,36:659-666.
- (214) RENNE, K. "Correlates of Dissatisfaction in Marriage".  
Journal of Marriage and the Family. 1.970,32:54-67.
- (215) ANDERSEN, W. Dessign for Family Living. Minneapolis: T.S.  
Denison and Co. Inc. 1.964.
- (216) CHILMAN, C. "Families in Development in Mid-Stage in the  
Family Life-Cycle". Family Coordinator. 1.968, Oct.:  
297-313.
- (217) SCHERZ, F. "The Crisis of Adolescence in Family Life".  
Social Casework. 1.967, 48: 209-215.

En primer lugar, tanto los padres como sus hijos adolescentes, se cuestionan su identidad sexual. (218).

Los cambios corporales que experimenta el adolescente piden de éste que haga un reajuste de sí mismo con respecto a la sexualidad. Por su parte, los cambios corporales que sufre una mujer durante la menopausia, hacen que se ajuste a una nueva identidad sexual. (219,220,221). En cuanto al padre, también tiene que adecuarse a una serie de hechos nuevos: calvice, pelo blanco, pérdida de potencia y de atractivo físico. (222).

Por otra parte, padres y adolescentes comienzan a cuestionarse sobre su verdadera misión en la vida. Existe, pues, una crisis también en cuanto al papel social que han de de-

- 
- (218) BURR, W. "Satisfaction with Various Aspects of Marriage over the Life Cycle: a Random Middle Class Sample". Journal of Marriage and the Family. 1.970,32: 29-37.
- (219) WILSON, R. Feminine Forever. Philadelphia: J.B. Lippincott. 1.966.
- (220) RICE, F. "The Change of Life". Cooperative Extension Service. 541. University of Maine. 1.967.
- (221) ANTHONY, E. "The Reactions of Parents to Adolescents and their Behavior". En ANTHONY, E., BENEDEK, T. Parenthood its Psychology and Psychopathology. Boston: Little Brown. 1.970.
- (222) CHILMAN, C. "Families in Development in Mid-Stage in the Family Life-Cycle". Family Coordinator. 1.968. Oct. 297-313.

sempañar. (223). Los adolescentes han de decidir lo que quieren conseguir en la vida desde un punto de vista filosófico y vocacional. Los padres, por su parte, comienzan a preguntarse hacia dónde van a proseguir y cómo enfrentar el futuro desde un punto de vista vocacional. Esto es particularmente cierto para la madre, una vez que su misión de madre ha terminado, ya que sus hijos son adolescentes. (224).

Padres y adolescentes se enfrentan también simultáneamente a una crisis de autoridad. (225). A los padres les disgusta perder su autoridad. (226). Durante años, sus hijos han dependido de ellos para todo: para satisfacer sus necesidades fisiológicas y emocionales, para orientarles... Ahora los adolescentes luchan por su independencia, por su derecho de gobernar sus propias vidas y tomar sus propias decisiones. (227).

- 
- (223) ROLLINS, B., FELDMAN, H. "Marital Satisfaction over the Family Life Cycle". Journal of Marriage and the Family. 1.970, 32: 20-28.
- (224) BURR, W. "Satisfaction with various aspects of Marriage over the Life Cycle: A random Middle Class Sample". Journal of Marriage and the Family. 1.970, 32: 29-37.
- (225) BAUMRIND, D. "Authoritarian versus Authoritative Control". Adolescence. 1.968, 3: 255-272.
- (226) RICE, F. "Getting along with your teenager". Cooperative Extension Service. 511. University of Maine. 1.967.
- (227) COOPER, D. Death of the Family. New York: Pantheon. 1.970.

Los padres tienen dificultad de cambiar su estilo de conducta como alguien que orienta, que dirige, que protege ... ,para relacionarse con sus hijos adolescentes como adultos todavía en desarrollo. (228,229).

ANTHONY dice lo siguiente: With every artifice at their command, certain parents will attempt to close the doors and raise the dawnbridges and dig deep moats to keep their burgeoning offspring in, for they can not bring themselves to realize that the loss entailed is almost as inevitable as death and almost as irreversible". (230).

La edad madura y la adolescencia exigen también profundos cambios emocionales. Los adolescentes luchan por llegar a su independencia desde el punto de vista emocional, y se vuelven hacia los compañeros, especialmente del sexo opuesto para satisfacer su necesidad emocional. (231). Los padres entonces, pueden sentirse heridos y olvidados ante esta trans

- 
- (228) ANTHONY, E., BENEDEK, T. Parenthood: its Psychology and Psychopatology. Boston, Little Brown. 1.970.
- (229) CONGER, J. "A World they Never Knew: the Family and Social Change". Daedalus. Fall. 1.971.
- (230) ANTHONY, E. "The Reactions of Parents to Adolescents and their Behavior". En ANTHONY, E., BENEDEK, T. Parent-hood: its Psychology and Psychopathology. Boston: Little Brown. 1.970.
- (231) WEINER, I. Psychological Disturbance in Adolescence. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.970.

ferencia de afecto que sus hijos efectúan en dirección hacia una tercera persona extraña. (232). Si los padres quieren, a toda costa, mantener la dependencia de sus hijos, éstos por supuesto que no madurarán; si por el contrario reaccionan rechazando a sus hijos, éstos se sentirán heridos y es muy posible que adopten un papel de total dependencia con respecto a otro chico u otra chica. Esta crisis de dependencia-independencia, ha de ser resuelta de manera tal que padres e hijos se relacionen como amigos, pero de adulto a adulto. (233).

Padres y adolescentes se enfrentan también a un conflicto de valores. (234,235). A veces, el conflicto es entre los valores de los padres y los valores de los hijos; pero con frecuencia, también los padres experimentan tal conflicto de valores en sí mismos, lo mismo que los adolescentes. Los adultos no son ciegos a los cambios de valores que continuamente se están operando a su alrededor y que, a veces, dichos valores son contrarios a los que ellos mismos mantienen. Al

- 
- (232) DREYFUS, E. Adolescence. Theory and Experience. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 1.976.
- (233) ROLLINS, B., FELDMAN, H. "Marital Satisfaction over the Family Life Cycle". Journal of Marriage and the Family. 1.970, 32: 20-28.
- (234) MEAD, M. Culture and Commitment: a Study of the Generation Gap. New York: Doubleday and Co. Inc. 1.970.
- (235) ROGERS, D. Adolescence: a Psychological Perspective. Monterey, California, Brooks Cole. 1.972.

mismo tiempo los adolescentes cuestionan también los valores con los que han ido creciendo. El resultado es que los adolescentes hacen sentirse todavía menos seguros a los padres con respecto a los valores que ellos creen y practican.

Otras veces el conflicto no surge tanto sobre diferentes valores, sino sobre la intensidad, manera y forma en que dichos valores son expresados. (236, 237, 238).

Lo que esto significa, dice FENGLER, por ejemplo, es que los padres que son liberales tienden a tener hijos liberales. Pero en algunos casos, los hijos están dispuestos a participar activamente en protestas u otras formas de expresión de sus valores liberales, mientras que los padres no. Esto sugiere, dice LERNER, que las diferencias de valores entre padres e hijos no son, con frecuencia, diferencias tanto de valores cuanto de intensidad y forma de expresión de dichos valores.

- 
- (236) FENGLER, A., WOOD, V. "Continuity between Generations: Differential Influences of Mothers". Youth and Society 1.973 4: 359-372.
- (237) LERNER, R. "Showdown at Generation Gap: Attitudes of Adolescents and their Parents toward Contemporary Issues". En THORNBURG, H. Contemporary Adolescence Readings. Monterey, California: Brooks Cole, 1.975.
- (238) LERNER, R. "Attitudes of High School Students and their Parents toward Contemporary Issues". Psychological Reports. 1.972, 31: 255-258.

El resultado de esta crisis de identidad que tanto padres como hijos experimentan, es confusión. "Families with Adolescents can be described as living in a stage of transitional crisis characterized by confusion". (239).

Otro resultado es que ambas generaciones están tan preocupadas con sus propios problemas, que con frecuencia olvidan o interpretan mal los problemas de los otros. Esto significa que los padres tienden, por ejemplo, a minimizar las discrepancias existentes entre ellos y sus hijos, mientras que los adolescentes hacen a la inversa. (240). Así, en un estudio llevado a cabo por NIEMI con respecto a determinadas actitudes sociales, los adolescentes percibían menos consistencia entre ellos y sus padres con respecto a dichas actitudes, que la que existía de hecho. (241).

La mayoría de las familias logran resolver este conflicto a medida que los adolescentes se van haciendo mayores y los padres van aprendiendo a ajustarse a su nueva situación. No obstante, los chicos tienen más dificultades con el padre

---

(239) OFFER, D. The Psychological World of the Teen-Ager: a Study of Normal Adolescent Boys. New York: Basic Books. 1.969.

(240) LERNER, R., KNAPP, J. "Actual and Perceived Intra-Familial Attitudes of Late Adolescents and their Parents". Journal of Youth and Adolescence. 1.975, 4: 17-36.

(241) NIEMI, R. "Political Socialization". KNUTSON, J. Handbook of Political Psychology. San Francisco: Jossey-Bass. 1.977.

que con la madre. (242,243).

También hay que decir que, si bien es cierto que la mayoría de las familias resuelve este conflicto, es cierto igualmente que cada vez hay más adolescentes que tienen que salir de casa precisamente porque este conflicto familiar es tá sin resolver. (244,245).

Otra razón para la falta de entendimiento entre padres y adolescentes, puede ser la diferencia de personalidad exis tente entre ambos

ANDERSEN, al comparar la personalidad de los adolesc entes con la de la generación adulta, hace el siguiente cuadro:

- 
- (242) MUSGROVE, F. Youth and the Social Order. Boomington. Indiana: Indiana University Press. 1.964.
- (243) MEISSNER, W. "Parental Interaction of the Adolescent Boy". Journal of Genetic Psychology. 1.965, 107: 225-233.
- (244) LORENZ, K. "The Enmity between Generations and its Probable Ethological Causes". Psychoanalytic Review. 1.970. 57: 333-337.
- (245) BLOOD, L., D'ANGELO, R. "A progress Research Report on Value Issues in Conflict between Runaways and their Parent". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 486-491.

Generacion adulta.

1. Cautious, based upon experience.
2. Oriented to pass. Compares present with way things used to be.
3. Realistic, sometimes cynical about life, people.
4. Conservative in manners, morals, modes.
5. Generally contented, satisfied, resigned to status quo.
6. Wants to keep young, fears age.

Generación adolescente.

1. Daring, willing to try new things, but lacks judgment based upon experience.
2. Present is only reality. Past is irrelevant, future is dim, uncertain.
3. Idealistic, optimistic.
4. Liberal, challenges traditional codes, ethics, experiments with new ideas, life styles.
5. Critical, restless, unhappy with things as they are.
6. Wants to be grown up, but never wants to become old. Contempt for aged. (246).

De acuerdo con ANDERSEN, los padres, después de muchos años de experiencia, tienden a pensar que sus hijos adolescentes no tienen cabeza y que son ingenuos. Los adolescentes, por el contrario, tienden a pensar que los padres son demasiado cautelosos.

Los adultos tienden a comparar a los adolescentes de hoy y su manera de vivir, con el estilo de vida que ellos lleva-

---

(246) ANDERSEN, W. Design for Family Living. Minneapolis: T.S. Denison and Co. 1.964.

ron cuando fueron jóvenes. (247). Los padres, precisamente por estar vueltos hacia el pasado, con frecuencia sufren de un vacío cultural que les hace estar mal informados, y que es la causa de que el proceso de socialización de sus hijos tenga que ser llevado a cabo por otros, ya que sus hijos les ven sin contacto con la realidad presente. (248,249).

Los padres, con frecuencia, se muestran también escépticos con respecto al ser humano en general, aparecen desilusionados con determinados aspectos de la vida y del mundo, y tienden a aceptar las cosas como son. Los adolescentes, por su parte son idealistas e impacientes, y quieren reformar el mundo en un instante (250,251,252).

- 
- (247) ADAMS, B. The American Family: A sociological interpretation. Chicago: Markham. 1.971.
- (248) SCHENEIDERS, A. Adolescents and the Challenge of Maturity. Milwaukee: The Bruce Publishing Co. 1.965.
- (249) BENGSTON, V. "The Generation Gap: a Review and Typology of Social and Psychological Perspectives". Youth and Society. 1.970, 2: 7-32.
- (250) BARR, R. "Today's Youth: Cluttered Values and Troubled Dreams" En BARR, R. Values and Youth. Washington D.C. National Council for the Social Studies. 1.971.
- (251) PHILLIPS, I., SZUREK, S. "Conformity, Rebellion and Learning: Confrontation of Youth with Society". American Journal of Orthosychiatry. 1.970, 40: 463-472.
- (252) BRAUNGART, R. "Youth and Social Movements". En DRAGASTIN, S., ELDER, G. Adolescence in the Life Cycle. New York: John Wiley and Sons. 1.975.

Padres y adolescentes, a menudo tienden a verse y a examinarse entre sí desde una posición de prejuicios, posición que prácticamente nunca les ayuda a entender a la otra generación con la cual están intentando vivir. (253).

Además de los factores analizados hasta aquí, existen otras variables que afectan al conflicto existente entre padres y adolescentes. Así por ejemplo, la edad es una de estas variables. POWELL descubrió que las chicas tenían más conflictos con sus padres por su trato con chicos desde los 12 años en adelante, pero especialmente a los 14 y 15 años. Sin embargo este mismo estilo de conflicto entre los chicos aparece con mayor evidencia hacia los 16 años. (254,255).

La atmósfera familiar también influye en dicho conflicto. Este conflicto es más frecuente en aquellas familias que son autoritarias que en las que son democráticas. En las familias autoritarias existen más problemas sobre aspectos tales como, gastar dinero, amigos, vida social..., que en aquellas familias en las que puede observarse una estructura de funcio

- 
- (253) CONGER, J. "A World they Never Knew: The Family and Social Change" Daedalus, Fall. 1.971.
- (254) POWELL, M. "Age and Sex Differences in the Degree of Conflict within Certain Areas of Personal Adjustment". Psychological Monographs. 1.955, 69.
- (255) FLOYD, H., SOUTH, D. "Dilemma of Youth: The Choice of Parents or Peers as a Frame of Reference for Behavior". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 627-634

namiento democrático. (256).

El status socioeconómico también ejerce su influencia sobre las formas de conflicto. (257). Las familias de un status socioeconómico bajo, suelen estar preocupadas por cuestiones tales como obediencia, cortesía y respeto, mientras que las familias de la clase media suelen insistir más en desarrollar la independencia y la iniciativa. (258).

El ambiente en el que crece y se mueve el adolescente determinará también, en parte, el tipo de conflicto que tenga en casa. Un adolescente que normalmente frecuenta un entorno en el que son habituales tanto las drogas como el robo, tendrá padres, posiblemente, que se preocupen más por este estilo de problemas. (259).

El tamaño de la familia es otro factor a tener en cuenta a la hora de estudiar el conflicto entre padres y adolescentes. Cuantos más miembros tiene la familia, tanto más frecuente es, igualmente, el uso de la fuerza física para ejercer

(256) EDWARDS, J., BRAUBURGER, M. "Exchange and Parent-Youth Conflict". Journal of Marriage and the Family. 1.973, 35: 101-107.

(257) RENNE, K. "Correlates of Dissatisfaction in Marriage" Journal of Marriage and the Family. 1.970, 32:54-67.

(258) BERKOWITZ, L. The Development of Motives and Values in Children. New York: Basic Books. 1.964.

(259) SMITH, T. "Foundations of Parental Influence Upon Adolescents: An Application of Social Power Theory". American Sociological Review. 1.970, 35:860-873.

control sobre los adolescentes (260,261).

Expectativas de los adolescentes con respecto a sus padres.

Ayuda e interés paternos.

Una de las formas por las que los adolescentes saben si sus padres les quieren, es por el interés que muestran en ellos y por su disponibilidad para estar junto a ellos y ayudarles. (262,263). Los adolescentes piden atención e interés por parte de sus padres. (264). Pero existen padres que extreman su atención y su interés, y no permiten a los adolescentes vivir sus propios gustos, tener sus propios amigos... (265).

- 
- (260) PETERSON, E., KUNZ, P. "Parental Control over Adolescents According to Family Size". Adolescence. 1.975, 10: 419-427.
- (261) SCHIAMBERG, L. "Some Sociocultural Factors in Adolescent Parent Conflict: a Cross Cultural Comparison of Selected Cultures". Adolescence. 1.969, 4: 333-360.
- (262) ROGERS, D. Adolescence: a Psychological Perspective. Monterey, California. Brooks-Cole. 1.972.
- (263) OFFER, D. The Psychological World of the Teen-Ager: a Study of Normal Adolescent Boys. New York: Basic-Books. 1.969.
- (264) LOEFFLER, D. "Content and Process of Intergeneration Communication". The Family Coordinator. 1.969, 18: 345-352.
- (265) DALY, S. Questions Teen-Agers ask. New York: Dodd, Mead and co. 1.963.

Escuchar, entender, hablar.

Una de las quejas más frecuentes de los adolescentes es que sus padres no escuchan sus ideas, no aceptan sus opiniones ni intentan entender sus sentimientos y puntos de vista. Los adolescentes no quieren padres que les hablen, sino padres que hablen con ellos. (266).

Los estudios llevados a cabo muestran que el respeto que los padres manifiestan por las opiniones de los adolescentes, contribuye grandemente al clima de afecto, felicidad y bienestar en casa. (267).

La comunicación es una de las llaves maestras para la existencia de una relación armoniosa entre padres y adolescentes. Si las familias han de comunicarse, sus miembros tienen que permanecer suficiente tiempo juntos. (268).

Hay padres que no tienen ni idea de lo que piensan sus hijos adolescentes porque nunca les permiten hablar, y si ha-

- 
- (266) RICE, F. "Getting along with your teen-ager". Cooperative Extension Service, 511. University of Maine. 1.967.
- (267) BLOOD, L, D'ANGELO, R. "A progress research report on value issues in conflict between runaways and their parents". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 486-491.
- (268) BLUE CROSS ASSOCIATION CHICAGO, ILLINOIS: "On being an American parent". Blue Print for Health. 1.970,22: 89-96.

blan no se dignan escucharles. (269).

Amar y aceptar.

Uno de los componentes esenciales del amor es la aceptación. (270), LAING llega incluso a equiparar el amor a la aceptación. (271).

Una forma de demostrar el amor hacia los adolescentes es conocerlos y tratar de aceptarlos tal y como son (272).

Los adolescentes no pueden crecer ni desarrollarse en una atmósfera de crítica negativa constante y de no aceptación. (273).

Una gran proporción de adolescentes que se escapan de casa manifiestan no ser aceptados por los padres. (274). Aque

- 
- (269) MEISSNER, W. "Parental interaction of the adolescent boy". Journal of Genetic Psychology. 1.965, 107:225-233.
- (270) REUTER, M. "The father-son relationship and the personality adjustment of the late adolescent male". Dissertation Abstracts. 1.969, 70:5.327.
- (271) LAING. El yo dividido. México: Fondo de Cultura Económica. 1.974.
- (272) STOKES, W. "Intelligent preparation of children for adolescence". Journal of Marriage and the Family. 1.965, 27: 163-165.
- (273) DAHLEM, N. "Young Americans' reported perceptions of their parents". Journal of Psychology. 1.970, 74:187-194.
- (274) BLOOD, L., D'ANGELO, R. "A progress research report on value issues in conflict between runaways and their parents". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36:486-491.

llos adolescentes que rechazan a sus padres lo hacen como defensa contra la hostilidad y el rechazo que sus padres muestran hacia ellos. (275).

#### Confianza.

La mayor parte de los adolescentes piensan que sus padres deberían confiar totalmente en ellos, al menos que les hayan dado razones para desconfiar. (276).

Algunos padres parecen tener más dificultad que otros para confiar en sus adolescentes. Tales padres tienden a proyectar sus propios temores, ansiedades y culpabilidad en el adolescente. Los padres más temerosos, los que menos confianza ponen en sus hijos, suelen ser aquellos que son más inseguros o que tuvieron algún tipo de dificultad o problema especial cuando ellos mismos fueron adolescentes. (277).

- 
- (275) ROLE, A. "Perceptions of parental behavior among alienated adolescents". Adolescence. 1.971, 6: 19-18.
- (276) REUTER, M. "The father-son relationship and the personality adjustment of the late adolescent male". Dissertation of Abstracts. 1.969, 7). 5.327.
- (277) DALY, S. Questions teen-agers ask. New York: Dodd, Mead and Co. 1.963.

### Autonomía.

Una de las metas fundamentales que persigue todo adolescente es ser autónomo. (278,279,280).

Los adolescentes necesitan padres que les concedan autonomía, pero de una manera progresiva y no de golpe. (281, 282). Si los padres conceden demasiada libertad de manera precipitada, tal hecho puede ser interpretado como un rechazo: "Adolescents want to be given the right to make choices, to exert their own independence, to argue with adults and to assume responsibility, but they don't want complete freedom. Those who have it worry about it because they realize they don't know how to use it". (283).

El extremo opuesto al rechazo es la sobreprotección y la dominación. Los padres que favorecen la dependencia de

- 
- (278) THORNBURG, H. Development in adolescence. Monterey, California. Brooks-Cole. 1.975.
- (279) DOUVAN, E., ADELSON, J. The Adolescent Experience. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.966.
- (280) GOLD, M., DOUVAN, E. Adolescent development. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1.969.
- (281) WALTERS, J., STINNET, N. "Parent-child relationships: a decade review of research". Journal of Marriage and the family. 1.971, 33: 70-11.
- (282) COLEMAN, J. "The study of adolescent development using a sentence-completion method". British Journal of Educational Psychology. 1.970, 40: 27-34.
- (283) RICE, F. "Getting along with your teen-ager". Cooperative Extension Service, 511. University of Maine. 1.967.

sus hijos impiden que éstos se desarrollen y lleguen a funcionar efectivamente cuando sean adultos. (284).

Con frecuencia, los adolescentes que dependen de sus padres nunca llegan a una relación heterosexual madura, nunca establecen una identidad vocacional por propia iniciativa, ni desarrollan una imagen de sí mismos como personas separadas e independientes. (285).

"As in some many affairs of life, a golden mean appears to be the optimum situation. Parental behavior should lead to the inculcation of independent self-sufficiency and self-reliance that does not simultaneously obviate reasonable dependence upon parents in appropriate areas and acceptance of a healthy parent-child relationship". (286).

Algunos investigadores concluyen que existen ciertas diferencias entre los sexos en lo que se refiere a la conduc

- 
- (284) SHAFIRO, S. "Vicissitudes of adolescence". En COPEL, S. Behavior pathology of childhood and adolescence. New York: Basic Books Inc. 1.973.
- (285) NIEMI, R. "Political Socialization", KNUTSON, J. Handbook of political psychology. San Francisco: Jossey-Bass. 1.973.
- (286) HORROCKS, J. The Psychology of Adolescence. Boston. Houghton Mifflin Co., 1.962

ta dependiente e independiente de los adolescentes. Así, MISCHEL llega a la conclusión de que al final de la adolescencia las chicas son más dependientes que los chicos. (287). No obstante, otros estudiosos afirman que, a medida que van cambiando los conceptos acerca de lo que significa ser mujer, las adolescentes se van preocupando también cada vez más sobre el logro de una autonomía real. (288).

#### Disciplina.

De acuerdo con KANDEL y LESSER, existen cuatro modelos de familias en lo que se refiere al control y disciplina que dichas familias ejercen sobre sus hijos:

- Autocrática. El control es autoritario, y los padres toman todo tipo de decisiones que sean relevantes para sus hijos.
- Democrática. Las decisiones se toman conjuntamente entre padres e hijos.
- Permisiva. El adolescente tiene más poder, a la hora de

---

(287) MISCHEL, W. "Sex typing and socialization". En MUSSEN, P. Carmichael's manual of Child Psychology. New York: John Wiley and Sons. 1.970.

(288) DREYFUS, E. Adolescence. Theory and Experience. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co. 1.976.

tomar decisiones, que sus padres.

- Inconsistente. El control, a veces, se ejerce de forma autoritaria, otras de manera democrática y otras de manera permisiva. (289).

El control autocrático tiene como efecto una combinación de rebelión y dependencia. (290,291,292).

A estos adolescentes se les enseña a ser sumisos y obedientes, y a permanecer dependientes de sus padres. De ellos se espera que obedezcan las decisiones y peticiones de sus padres sin cuestionarlas, y que no intenten decidir por sí mismos. (293).

Por otra parte, algunos de estos adolescentes tienden a mostrar hostilidad hacia sus padres como resentidos por el

- 
- (289) KANDEL, D., LESSER, G. "Parent-adolescent relationship and adolescent independence in the United States and Denmark". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31:348-358.
  - (290) DOUVAN, E., ADELSON, J. The adolescent experience. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.966.
  - (291) BALSWICK, J., MACRIDES, C. "Parental stimulus for adolescent rebellion". Adolescence. 1.975, 10: 253-266.
  - (292) SCHECK, D. "Adolescents' perceptions of parent-child relations and the development of internal-external control orientation". Journal of Marriage and the Family. 1.973, 35: 643-654.
  - (293) SCHECK, D. Ibid.

control y la dominación de que son víctimas, especialmente si la disciplina se ha ejercido de una manera dura y fría, sin ningún tipo de demostración de cariño o afecto; y otros llegan a depender totalmente de ellos. (294). Ambos grupos de adolescentes muestran problemas emocionales. (295). Los que se rebelan suelen abandonar la casa tan pronto como pueden, y algunos llegan a ser delincuentes. (296).

En el otro extremo están los adolescentes educados en una familia permisiva. Los adolescentes sometidos a este estilo de educación reciben muy pocas orientaciones y prácticamente ninguna restricción por parte de los padres, y se espera de ellos que decidan por sí mismos. Los efectos de este estilo de educación varían. (297). Si no se les orienta y por el contrario se les permite todo, los adolescentes estarán mal preparados para aceptar las frustraciones, la responsabilidad, respeto por otros. Por otra parte, sin unos límites a su conducta, normalmente se sienten inseguros y deso

- 
- (294) FLACKS, R. "Youth intelligence in revolt". Trans-Action. 1.970, June, 47-55.
- (295) WEINER, I. Psychological disturbance in adolescence. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1.970.
- (296) NYE, F. Family relationship and delinquent behavior. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1.958.
- (297) ELDER, G. "Parent-youth relations in cross-national perspective". Social Science Quarterly. 1.968, 49: 216-228.

rientados. (298).

"Advocating changing methods of discipline in adolescence does not mean that no discipline is required. As already pointed out, 'spontaneous maturation' is a myth in human development, except perhaps in certain aspects of physical growth with a strong phylogenetic component. Personality maturation is largely the outcome of responding to a body of very explicit social expectations, reinforced by appropriate sanctions. The removal of all pressures for conformity eliminates immediate interpersonal conflict, but also leaves an immature, insecure, and disoriented individual who acquires little frustration tolerance and self-critical ability, and is unable to aspire to realistic roles and goals. (299).

El control democrático es el que parece tener efectos más positivos sobre los adolescentes. (300,301). Este tipo de control manifiesta el interés que los padres tienen por sus hijos; pero al mismo tiempo anima a la responsabilidad in

(298) SCHNEIDERS, A. Adolescents and the challenge of maturity. Milwaukee: The Bruce Publishing Co. 1.965.

(299) AUSUBEL, D., MONTEMAYOR, R., SVAJIAN, P. Theory and problems of Adolescent Development. New York: Grune and Stratton. 1.977.

(300) BALSWICK, J., MACRIDES, C. "Parental Stimulus for Adolescent Rebellion". Adolescence. 1.975, 10:253-266.

(301) DEVEREUS, E. "Child-Rearing in England and the United States: a cross national comparison". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 257-270.

dividual, a la iniciativa y a la autonomía. Los adolescentes toman parte en las decisiones al mismo tiempo que han de escuchar y discutir las razones expuestas por sus padres. Como resultado de esto, es muy posible que el ambiente familiar sea de respeto, cariño y aceptación. En este tipo de ambiente familiar, es muy difícil que aparezcan adolescentes delincuentes. (302).

El control inconsistente que los padres ejercen sobre los adolescentes tiene efectos negativos. Tales adolescentes se muestran confusos e inseguros, faltos de unas líneas de conducta claras y bien definidas.

McCord, J. y McCord, W., afirman que una disciplina consistente orientada bien por el castigo o bien por la aceptación, reduce significativamente la delincuencia. (303).

En esta misma línea, NYE concluye que el 49 por ciento de los adolescentes (chicos y chicas) que afirmaban tener padres y madres inconsistentes en su conducta con respecto a ellos, se encontraban en la categoría de "mayor delincuencia", com-

---

(302) PETERSON, D., BECKER, W. "Family interaction and delinquency". En QUAY, H. Juvenile Delinquency: Research and theory. Princeton: New York, D. Van Nostrand. 1.965.

(303) McCord, J., McCord, W. "The effects of parental role model on criminality". En CORVIN, R. Readings in Juvenile Delinquency. Philadelphia: J.B. Lippincott. 1.964.

parados con el 30 por ciento y el 22 por ciento de chicos y chicas respectivamente, cuyos padres y madres mostraban siempre una conducta consistente con respecto a sus hijos. (304).

BALSWICK y MACRIDES, por su parte, afirman que cuando existe gran desigualdad en la autoridad paterna: un padre es muy autoritario y el otro es un "laissez faire", el resultado es confusión para los adolescentes; y reaccionan con gran rebeldía contra sus padres. (305).

SCHECK, por su parte, concluye que aquellos adolescentes que reciben una disciplina inconsistente, y cuyos padres están en desacuerdo en sus expectativas sobre ellos, muestran menos control de sí mismos y, por lo tanto, necesitan más control externo de su conducta. (306).

Buen entendimiento entre los padres.

Cuanto más felices son los padres y más positivo el ambiente familiar, tanto más beneficioso es el efecto de dicho

- 
- (304) NYE, F. Family Relationships and Delinquent Behavior. New York: John Wiley and Sons Inc. 1.958.
- (305) BALSWICK, J., MACRIDES, C. "Parental Stimulus for Adolescent Rebellion". Adolescence. 1.975, 10:253-266.
- (306) SCHECK, D. "Adolescents' perceptions of parent-child relations and the development of internal-external control orientation". Journal of Marriage and the Family. 1.973, 35: 643-654.

clima sobre los adolescentes. (307).

Existen numerosos estudios que ponen de manifiesto la relación positiva existente entre el buen entendimiento de los padres, la solidaridad, la unión, la cooperación familiar y la no existencia de conductas delincuentes. (308,309).

Es decir, que la calidad de la relación interpersonal existente entre marido y mujer, y entre padres e hijos, es de crucial importancia sobre el ajuste personal y la conducta de los adolescentes.

Ejemplo por parte de los padres.

Los adolescentes necesitan padres que practican lo que dicen y que no son hipócritas ni en sus creencias ni en su conducta. (310).

Por supuesto que la mayoría de los padres no son tan perfectos como a los adolescentes les gustaría, ni la mayor

(307) BALSWICK, J., MACRIDES, C. "Parental Stimulus for Adolescent Rebellion". Adolescence. 1.975, 10: 253-266.

(308) PETERSON, D., BECKER, W. "Family interaction and delinquency". En QUAY, H. Juvenile Delinquency: Research and Theory. Princeton, New York: D. Van Nostrand. 1.965.

(309) SCHNEIDERS, A. Adolescents and the challenge of maturity. Milwaukee, The Bruce Publishing Co. 1.965.

(310) SOLOMON, J. "Family Identity". Adolescence. 1.972, 7:511-518

parte de los adolescentes cumplen con todas las expectativas de los padres. Lo importante, desde mi punto de vista, es que exista un clima familiar de respeto y diálogo, donde los puntos conflictivos puedan someterse a discusión, y en el que los padres dejen de adoptar posturas autoritarias y permitan establecer una relación interpersonal de adulto a adulto entre ellos mismos y sus hijos adolescentes.

CAPITULO 3. INTRODUCCION AL COUNSELING

## Definición del Counseling

"Counseling" es una palabra inglesa utilizada para describir numerosas ocupaciones y profesiones: "school, counselors, legal counselors, employment counselors, college counselors, pastoral counselors..." Estas y otras profesiones utilizan la palabra counseling, y es porque todas ellas tienen algo en común. Los profesionales de todas estas Carreras se ven a sí mismos como sirviendo de ayuda a la gente. Es por esta razón que, desde un punto de vista amplio, el counseling puede ser definido como una profesión que sirve para ayudar a la gente.

Si bien es cierto que existen grandes diferencias con respecto al área específica a la que los counselors dedican sus esfuerzos, el proceso de ayuda guarda siempre ciertas semejanzas comunes a todos los que se denominan counselors. Todo counselor recibe gente que tiene algún problema, preocupación o ansiedad. Y para resolver dichas situaciones, la gente acude a los profesionales del counseling. Así, todos los counselors, en algún momento del proceso del counseling proporcionan ayuda a sus clientes para desarrollar planes, clarificar opciones y tomar decisiones importantes de cara al futuro. Todos proporcionan información a sus clientes con respecto a una decisión, un plan o un problema cualquiera... Así por ejemplo, OHLSEN nos ofrece una serie de tareas que el counselor escolar puede encontrarse en el desempeño de su función:

- \_ Un estudiante que ha sufrido una decepción con respecto a una persona en la que confiaba.
- Un estudiante que comienza a cuestionarse sus sentimientos por alguien a quien hasta aquí había querido y respetado mucho.
- Un estudiante que se siente mal por haber causado daño a alguien.
- Un estudiante que se siente mal por haber perdido a alguien a quien amaba.
- Un estudiante que sabe dónde está el problema, pero que no sabe cómo resolverlo.
- Un estudiante que se siente indeciso con respecto a una decisión a tomar.
- Un estudiante que se siente insatisfecho consigo mismo.
- Un estudiante que se siente infeliz con respecto a ciertas circunstancias en su vida, pero que no sabe cómo cambiar dichas circunstancias.
- Un estudiante que puede sacar buenas notas pero que experimenta gran ansiedad con respecto a los exámenes.

- Un estudiante que necesita información acerca de las distintas ocupaciones y carreras. (1).

La esencia de todo proceso de counseling, independientemente de la preocupación específica del cliente y de la orientación particular del counselor, consiste en ayudar a una persona determinada a solucionar de manera efectiva un problema o una preocupación, a llevar a cabo planes, a tomar decisiones con respecto a su futuro, a adquirir información sobre sí misma y sobre otros aspectos de su entorno. (2).

GUSTAD afirma lo siguiente: "Counseling is a learning-oriented process, carried on in a simple one-to-one environment, in which a counselor, professionally competent in relevant psychological skills and knowledge, seeks to assist the client by methods appropriate to the latter's needs and within the context of the total personnel program, to learn more about himself, to learn how to put such understanding into effect in relation to more clearly perceived, realistically defined goals to the end that the client may become a happier and more productive member of his society". (3).

- 
- (1) OHLSEN, M. Guidance services in modern school settings. New York: Harcourt Brace Jovanich. 1.974.
  - (2) BRAMMER, L. The Helping Relationship: Process and Skills. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1.973.
  - (3) GUSTAD, J. "The Definition of Counseling". En BERDIE, R. Roles and Relationships in Counseling. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1.953.

Hay una serie de características que la psicología atribuye a los counselor cualquiera que sea su orientación.

- Los counselors son expertos en comunicación. Por su comportamiento y por su visión de los otros, hacen que éstos se comuniquen abierta y sinceramente. Evitan hablar o responder de una manera que pueda hacer que el cliente se ponga a la defensiva. Logran esto, participando activamente en el proceso de la comunicación y escuchando cuidadosamente al cliente.

Por otra parte, el counselor se esfuerza por lograr un conocimiento real de sus propias acciones, sentimientos, valores y motivaciones. Sabe cómo dominar sus estados de ansiedad y es capaz también de ayudar a otros a pensar de manera no defensiva sobre sí mismos, puesto que él (el counselor) no tiene miedo de participar en dicha experiencia. (4).

- Los counselors comunican respeto y preocupación por las personas a las que intentan ayudar. Intentan comunicar algo semejante a "lo que te suceda en el futuro también es importante para mí. Si las cosas te salen bien, yo me sentiré feliz contigo".

---

(4) TYLER, L. The Work of the Counselor. New York: Appleton-Century Crofts. 1.969.

El counselor no puede permanecer indiferente a lo que haya sucedido o vaya a suceder a su cliente. Por el contrario, el counselor está allí porque le importa el futuro de la persona que tiene delante. Además respeta al cliente, es decir, le tiene consideración y estima. Esto significa que tiene una visión favorable de dicha persona: cree que es capaz de aprender, de vencer los obstáculos y de madurar hacia un individuo responsable y con confianza en sí mismo. El counselor muestra también respeto no tratando al otro como si fuera ridículo o estúpido, incapaz de pensar o razonar.

(5).

- El counselor se respeta a sí mismo también y no utiliza a la gente a quien trata de ayudar, para satisfacer sus propias necesidades. Todo ser humano desea ser aceptado y respetado por los otros. Sin embargo, algunas personas dependen demasiado de los otros para satisfacer sus necesidades de aceptación personal. Esto, a la larga, dificulta la comunicación abierta. El counselor se siente seguro de sí mismo y no depende de las personas a las que intenta ayudar para obtener respeto y aceptación.
  
- El counselor trata de entender y no de juzgar la conducta de la gente a la que intenta ayudar. Parece existir una ten-

---

(5) WRENN, C. World of the contemporary counselor. Boston. Houghton Mifflin Co. 1.973.

dencia entre los humanos a juzgar y evaluar las acciones de los otros. Esta tendencia a juzgar ejerce un papel muy negativo en el proceso del counseling. El counselor acepta la conducta de los otros e intenta entender cómo se ha ido configurando tal estilo de conducta y por qué la persona, a la que trata de ayudar, se comporta de una manera determinada. El counselor sabe que toda conducta tiene una finalidad, y que para ayudar a la otra persona debe entender las razones que existen detrás de tal conducta.

Fines del counseling.

El counseling, desde el punto de vista de la psicología, es un proceso mediante el cual se trata de ayudar a los individuos a alcanzar fines semejantes a los siguientes:

- entenderse.
- adquirir información acerca del presente y del futuro.
- tomar decisiones importantes.
- establecer una serie de metas realistas.
- establecer una serie de planes en el presente que hagan posible un futuro deseado.
- cambiar una conducta maladaptada por otra mejor adaptada.
- enfrentarse a circunstancias ambientales difíciles.
- controlar emociones negativas y derrotistas, tales como por ejemplo ansiedad excesiva, culpabilidad, soledad, inseguridad...
- adquirir y aprender a utilizar técnicas de comunicación personal.
- adquirir un sentido básico de aceptación personal y cierto optimismo sobre la posibilidad de satisfacer las necesidades fundamentales. (6,7,8).

- 
- (6) BLOCHER, D. Developmental Counseling. New York: Ronald Press. 1.966.
- (7) BRAMMER, L. The helping relationship: process and skills. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1.973.
- (8) BRAYFIELD, A. "Counseling Psychology". Annual Review of Psychology. Palo alto. California: Annual Review Inc. 1.963.

Si repasamos los escritos fundamentales referentes al counseling, nos daremos cuenta que existen cuatro orientaciones fundamentales con respecto a los fines que se han de per seguir:

- ayudar a la gente a tomar decisiones importantes.
- ayudar a la gente a enfrentarse y resolver situaciones de crisis.
- ayudar a la gente a deshacerse de conductas derrotistas y adoptar otras mejor ajustadas.
- estimular a la gente hacia un crecimiento personal saludable.

El ayudar a la gente a tomar decisiones importantes en sus vidas, ha sido una dimensión esencial a la identidad del counselor desde que en 1.909 FRANK PARSONS se dio cuenta de que en una sociedad compleja e industrializada la gente necesitaba ayuda a la hora de hacer opciones vocacionales. PARSONS describía el counseling como un medio para:

- proporcionar a la persona un entendimiento claro de ella misma, de sus aptitudes, habilidades, intereses, ambiciones, limitaciones...
- hacerle saber los diferentes requerimientos, condiciones de éxito, ventajas, compensaciones... de las distintas oportuni dades vocacionales.

- ayudar a la persona a llevar a cabo un razonamiento sereno y comparativo entre estos dos grupos de hechos. (9).

Pero el llegar a una elección vocacional ajustada era sólo un aspecto en el que la gente necesitaba ayuda. Con frecuencia existían problemas relativos a la elección vocacional que eran meros reflejos de otras situaciones conflictivas más profundas. Así pues, el papel del counselor como alguien que ayudaba a la gente a vencer otros problemas personales e interpersonales, nace como una extensión del fin propuesto por PARSONS y recibe un fuerte empuje con los trabajos de CARL ROGERS, que da a conocer un modelo de counseling para ayudar a la gente a enfrentarse a las situaciones de crisis y resolver los problemas personales e interpersonales a los que dicha gente se enfrenta. Para ROGERS, el conocimiento personal es la llave fundamental para el dominio de los problemas, para enfrentarse a las situaciones difíciles, para comportarse de manera más positiva y para estimular el crecimiento personal. (10,11).

Los conductistas, que se muestran en desacuerdo con ROGERS con respecto a la naturaleza del hombre, a los principios

- 
- (9) PARSONS, F. Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.909.
  - (10) ROGERS, C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.961.
  - (11) ROGERS, C. Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.951.

que provocan el cambio y el crecimiento personal y en lo que se refiere a las técnicas que se han de poner de manifiesto en el proceso del counseling, afirman que la misión del counselor es ayudar a los demás a reducir aquellas conductas que sean indeseables y derrotistas y a adquirir otro estilo de conducta que sea positiva y que favorezca el crecimiento personal. (12,13,14).

Estas perspectivas reconocen que el hecho de ayudar al individuo a vencer sus problemas, a enfrentarse de manera más efectiva con aquellas situaciones que son críticas en su vida y a tomar decisiones adecuadas, es también una experiencia de crecimiento personal. Así pues, para cualquier individuo, una experiencia de counseling puede ser al mismo tiempo una intervención en un período de crisis, una ayuda para tomar una decisión acertada y una oportunidad de crecimiento personal, aunque, por supuesto, se ponga más énfasis en una cualquiera de estas áreas. Es precisamente esto lo que hace que siempre se vea al counselor como alguien que favorece el crecimiento personal de los individuos. Y puesto que, desde este punto de vista, todas las perspectivas de counseling ponen el énfasis en favorecer el

- 
- (12) KRUMBOLTZ, J. "Behavioral goals for counseling". Journal of Counseling Psychology. 1.966,13: 153-159.
- (13) ELLIS, A. "Goals of Psychotherapy". En MAHRER, A. The Goals of Psychotherapy. New York: Appleton-Century-Crofts. 1.967.
- (14) BANDURA, A. Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.

crecimiento personal es imprescindible que el counselor posea alguna base que le permita distinguir entre un crecimiento que es positivo y otro que no lo es. Existen numerosos estudios a este respecto; y lo que llama la atención es cómo desde distintas perspectivas, las descripciones que se hacen del "individuo sano emocionalmente, actualizado..." son muy semejantes. Así el modelo propuesto por ELLIS es congruente con los modelos descritos por ERIKSON, JOURARD, MASLOW, ROGERS, WHITE... (15,16,17,18,19,20). BLOCHER identifica varias características que todos los modelos, cualquiera sea su orientación, mantienen en común a la hora de describir una personalidad efectiva: (21).

- Consistencia. Tendencia del individuo a comportarse y a tomar decisiones que son razonablemente consistentes. El elemento de consistencia se basa en un sentido de identidad personal que da dirección y unidad a la conducta.

- 
- (15) ELLIS, A. "Goals of Psychotherapy". En MAHRER, A. The Goals of Psychotherapy. New York: Appleton-Century-Crofts. 1.967.
- (16) ERIKSON, E. Identity, Youth and Crisis. New York: W.W. Norton. 1.968.
- (17) JOURARD, S. The Healthy Personality. New York: MacMillan. 1.974.
- (18) MASLOW, A. Toward a Psychology of Being. New York. Van Nostrand. 1.968.
- (19) ROGERS, C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin. 1.961.
- (20) WHITE, R. "The Concept of Healthy Personality: What do we really mean". The Counseling Psychologist. 1.973,4(2):3-12.
- (21) BLOCHER, D. Developmental Counseling. New York: Ronald Press. 1.966.

- Compromiso. La persona efectiva es capaz de comprometerse con metas y propósitos que son provechosos para sí, para otros individuos y para otros grupos y organizaciones de los que forma parte. Tal persona puede calcular los riesgos existentes para obtener unos fines determinados, puede también, comprometerse con valores transcendentales que dan sentido a la vida protegiéndose así de la falta de esperanza, de un temor obsesivo a la muerte y de la desesperación existencial.
  
- Autocontrol. El individuo efectivo experimenta emociones tales como alegría, temor, cólera, tristeza... Pero el nivel de intensidad de tales emociones guarda relación con la situación que las provoca. Las emociones no impiden que evalúe racionalmente la situación y pueda responder a ella de manera consecuente.
  
- Competencia. El individuo efectivo reconoce que existen tres posibles orientaciones para resolver una situación problemática: operar en el ambiente para terminar con el problema identificado; aceptar el problema como algo que no tiene solución y prepararse a vivir con él; o evadirse de la situación problemática. El individuo efectivo tiende a llevar a cabo la primera alternativa, sabe cómo relacionarse con la gente, evalúa racionalmente los elementos de la situación, trata de ver diferentes soluciones a tal situación y anticipa

pa distintos resultados de la aplicación de dichas soluciones.

- Creatividad. El individuo es creativo; entendiendo por creatividad la habilidad de producir algo nuevo, la habilidad para pensar de manera divergente, para generar gran cantidad de ideas y para adivinar soluciones eficaces y originales a los distintos problemas.
  
- Conocimiento de sí mismo. Además de conocer sus posibilidades, habilidades y limitaciones, el individuo efectivo está continuamente en contacto con su mundo afectivo. Conoce las motivaciones, creencias, valores, sentimientos..., que afectan a su conducta personal y a sus decisiones.

Cuando hablamos de objetivos del counseling nos estamos refiriendo directamente al futuro del cliente. Las actividades del counselor en el presente tienen como fin ayudar al cliente a proporcionarse un futuro más deseable para sí mismo. Desde esta perspectiva, el fin fundamental del proceso del counseling es ayudar al individuo a adquirir una serie de características que le permitan labrar su propio destino. Cada una de estas características puede ser considerada como un fin del proceso del counseling. Si repasamos los escritos más representativos acerca del counseling, nos daremos cuenta de que de tales características, las más importantes son:

- La habilidad para fijar la atención en el futuro, tanto a corto como a largo plazo, y la capacidad de distinguir en tre lo que es posible y lo que es meramente deseable. (22).
- La habilidad para verbalizar de manera clara y concisa los fines personales, tanto a corto como a largo plazo, de tal forma que se pueda evaluar o juzgar fácilmente si tales fi nes se están alcanzando.
- La habilidad de desarrollar los procesos de razonamiento necesarios para tomar importantes decisiones en la vida, incluyendo habilidades tales como: obtener información para tomar tales decisiones, clarificar preferencias, establecer prioridades e imaginar una estrategia para la consecución de determinados fines. (23,24).
- Un sentimiento de optimismo básico en la habilidad personal para obtener ciertos objetivos; es decir, seguridad personal y confianza en sí mismo. (25,26).

- 
- (22) TOFFLER, A. The Futurists. New York: Random House. 1.972.
- (23) BERGLAND, B. "Career Planning: the use of sequential evaluated experience". En HERR, E. Vocational Guidance and human Development. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.974.
- (24) GELATT, H., VARENHORST, B., CAREY, R., MILLER, G. Decisions and Outcomes: a Leader's Guide. New York: College Entrance Examination Board. 1.973.
- (25) HARRIS, T. I'm O.K,You're O.K. New York: Harper and Row. 1.967.
- (26) WHITE,R. "The Concept of Healthy Personality:what do we really mean".The Counseling Psychologist.1.973,4(2):3-12

- Tolerancia con respecto a sucesos nuevos y desacostumbrados y apertura en lugar de autodefensa para con las ideas nuevas. (27).
- Habilidad en las relaciones humanas, que incluye la capacidad para entender los sentimientos, creencias, deseos y motivaciones de otras personas, y la capacidad, de igual modo, para responder con empatía a tales experiencias afectivas(28,29).
- Un proceso de pensamiento efectivo y racional para enfrentarse de manera constructiva con los conflictos interpersonales.
- Un patrón de razonamiento para enfrentarse a los dilemas morales. (30)
- Animo para llevar a cabo un autoexamen continuado sobre los sentimientos, creencias y valores, y sobre los problemas

---

(27) MASLOW, A. Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand. 1.968.

(28) CARKHUFF, R. The Art of Helping. Amherst, Massachusetts. Carkhuff Associates. 1.972.

(29) JOHSON, D. Reaching Out. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1.972.

(30) MOSHER, R., SULLIVAN, P. "Moral Education: A New Initiative for Guidance". Focus on Guidance. 1.974,6 (5): 1-11.

mas sociales y el futuro en general.

Normalmente, la gente que acude pidiendo ayuda a un counselor no tiene unas metas para el futuro establecidas de manera clara. Con frecuencia, acude con preocupaciones y problemas que están enraizados en el presente. Una parte esencial del proceso del counseling es ayudar a los clientes a clarificar y especificar los fines que les gustaría alcanzar como resultado de su interacción con el counselor. Para estos clientes que acuden con problemas o preocupaciones que se centran en el momento presente, esto significa que en algún momento de la discusión se ha de incluir alguna consideración con respecto a los fines en el futuro. (31,32).

En su libro "Theories of Counseling and Psychotherapy" PATTERSON estudia las principales teorías del Counseling. Después de hacer un análisis detallado de cada una de estas escuelas, en el último capítulo, que él titula "Conclusión", estudia las convergencias y divergencias entre dichas teorías del counseling. Con respecto a los FINES dice lo siguiente:

- 
- (31) CARKHUFF, R., TRUAX, C. "Toward Explaining Success and Failure in Interpersonal Learning Experiences". Personnel and Guidance Journal. 1.966, 44: 723-728.
- (32) CURRAN, C. "Structuring the Counseling Relationship: A Case Report". Journal of Abnormal Social Psychology. 1.944, 39: 189-216.

"MAHRER comienza su libro hablando de los objetivos de la psicoterapia en estos términos 'La literatura psicoterapéutica ha hablado poco sobre los objetivos de la psicoterapia -sobre su identificación, significación y organización-. Desde este punto de vista, clínicos, investigadores y teóricos, se han mostrado curiosamente desarticulados'. Sin embargo, muchos terapeutas han dado importancia a los objetivos, y gracias a la insistencia de los terapeutas conductistas en la delimitación de los objetivos del tratamiento, se ha dirigido últimamente la atención a la consideración de los fines de la psicoterapia".

"Cuando nos paramos a examinar los objetivos que han discutido los teóricos presentados en este libro, y los que aparecen en el libro de MAHRER, encontramos una asombrosa variedad de ellos. Algunos hablan de reorganización de la personalidad, otros de curar una enfermedad, otros de adaptación al entorno, a la sociedad o a la cultura. Otros, por su parte, se interesan por cosas como el desarrollo del perfecto funcionamiento biológico y social, de hábitos adaptativos aprendidos, de la reducción de la ansiedad, o del alivio del sufrimiento. Algunos, sobre todo los terapeutas humanistas y centrados en el cliente, hablan del significado de la vida, la facilitación del crecimiento o el funcionamiento óptimo, o de la auto-realización del individuo".

"Parece más difícil encontrar objetivos comunes que conceptos o técnicas comunes. Gran parte del problema con respecto a los objetivos está, sin embargo, en que los objetivos establecidos hasta ahora representan diferentes niveles de especificidad o generalidad. PARLOFF reconoce esto cuando distingue entre objetivos mediatos y últimos. Los que él llama objetivos mediatos son pasos o etapas del proceso del counseling, que uno tras otro llevan a la consecución de los objetivos últimos. Pero, además de los objetivos mediatos y los últimos, es necesario distinguir un tercer nivel, el de los objetivos a largo plazo o generales. Así pues, debería haber tres niveles: inmediatos, u objetivos del proceso; mediatos, u objetivos específicos de etapas intermedias; y objetivos últimos".

"Si aceptamos la noción de niveles, es fácil apreciar cierta comunidad de ideas entre los distintos enfoques. Los conductistas subrayan la importancia de los objetivos específicos como resultado directo del tratamiento. Otros terapeutas se fijan más en los objetivos últimos o a largo plazo, y aunque expresan estos objetivos de formas algo diferentes, el concepto que parece representarlos a todos, es el de la auto-realización. La descripción de MASLOW del concepto de auto-realización personal, que él dedujo de sus investigaciones, constituiría una definición provisional del concepto. La descripción de ROGERS del funcionamiento integral de la persona,

vendría a significar lo mismo. Muchos de los objetivos más específicos de los conductistas serían considerados por los terapeutas centrados en el cliente o por los existencialistas, bien como aspectos de la auto-realización personal, bien como subobjetivos o etapas previas antes del objetivo último".

Los terapeutas conductistas, aunque dan gran importancia a la eliminación de los síntomas como un fin objetivo, también reconocen y aceptan un objetivo superior. Evidentemente, esperan que el cliente se sienta mejor, y que su potencial se desarrolle a un nivel superior y viva de acuerdo con él. SALTER habla de liberar al individuo 'quitándole los frenos'. WOLPE usa como criterio la mejoría, no sólo por la eliminación de los síntomas, sino también por 'el aumento de la productividad, la mejora del ajuste y del placer en las actividades sexuales, el perfeccionamiento de sus relaciones interpersonales y de la capacidad de manejar los conflictos psicológicos y los stress no demasiado fuertes', aunque no cree que éstas sean metas específicas del tratamiento. Así pues, los terapeutas conductistas se proponen cambios más amplios y generales que pueden ser considerados como aspectos de la noción de auto-realización". (33)

---

(33) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

El Proceso del Counseling

Un counseling efectivo puede durar 15 minutos, dos sesiones, o varios meses. Lo que pretendo aquí es describir y analizar algunos de los componentes del proceso que son los ingredientes fundamentales del counseling, cualquiera que sea su duración u orientación.

Ya la palabra "proceso" nos dice bastante sobre la esencia del counseling. Proceso significa una secuencia de sucesos identificables que van teniendo lugar de tiempo en tiempo. Por ejemplo, existen una serie de estadios identificables en el proceso del desarrollo humano desde el nacimiento a la muerte. Aunque los estadios en este desarrollo son comunes para todos, lo que sucede en cada uno de estos estadios es único y diferente para cada individuo. Algo semejante sucede en el counseling. Aunque los sucesos específicos, la dinámica y el contenido de la exploración difieren con cada persona, los estadios de este proceso son semejantes para la mayoría de los clientes. Normalmente, estos estadios incluyen:

- la primera sesión de counseling.
- exploración de las preocupaciones y problemas del cliente.
- especificación de los fines a alcanzar.
- desarrollo de un plan para alcanzar tales fines.
- terminación y seguimiento del cliente. (34,35).

(34) ROGERS, C. "A Process Conception of Psychotherapy". American Psychologist. 1.958,13:142-149.

(35) LONDON, P. The Modes and Morals of Psychotherapy. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.964.

Para poder entender el counseling como un proceso, es importante distinguir entre metas finales y metas intermedias. Las metas finales son los resultados que se intentan obtener con el counseling. Por el contrario, las metas intermedias son esos sucesos que el counselor considera instrumentales para llegar a las metas finales. Las metas finales, normalmente, se describen como las acciones que el cliente llevará a cabo en su vida real después de las sesiones de counseling; mientras que las metas intermedias son sucesos que tienen lugar durante la sesión de counseling y dentro del despacho del counselor. Unas veces, las metas intermedias se identifican con las actividades del counselor durante la sesión de counseling; otras como los efectos experimentados por el cliente. Por ejemplo, un counselor puede decirse: "si quiero ayudar a esta persona debo escuchar detenidamente lo que me dice y entender el significado exacto de lo que dice. Debo entender también todas las circunstancias que están en torno a su problema personal y el porqué se comporta de la forma en que lo hace!". Todas éstas serían metas intermedias.

Ciertas metas intermedias aparecen como esenciales a todas las relaciones de counseling; otras aparecen como específicas para determinados clientes. Los tres tipos de metas intermedias comunes a la mayor parte de las teorías de counseling y a la mayoría de los clientes son: el establecimiento de una relación interpersonal, facilitar el autoexamen y facilitar el conocimiento personal.

Relación interpersonal.

Como TRUAX y CARKHUFF señalan, prácticamente todos los que trabajan como counselors, lo hacen presuponiendo que si el counseling ha de ser efectivo, el cliente ha de experimentar en primer lugar un sentimiento de confianza hacia el counselor. (36) El cliente ha de tener la certeza de que puede hablar acerca de sí mismo, de sus problemas personales, de sus dudas, de sus confusiones y de sus sentimientos más íntimos. Aunque a veces puede ser doloroso pensar y ponerse en contacto con tales sentimientos, el cliente sabe que no sucederá nada desastroso: el counselor no le traicionará ni utilizará la información que él le proporciona para herirle o hacerle daño. Merece la pena arriesgarse porque el hecho de compartir los pensamientos y sentimientos le ayudará a alcanzar los fines propuestos para esta experiencia de counseling.

Tanto FIEDLER como PATTERSON, cuando analizan las semejanzas y particularidades de las más conocidas escuelas de counseling, convienen en afirmar que existe una meta intermedia común a todas ellas: el establecimiento de una relación interpersonal que facilite el autoexamen y el conocimiento personal. Así PATTERSON afirma: "It appears that a relation-

---

(36) TRUAX, C., CARKHUFF, R. Toward Effective Counseling and Psychotherapy. Chicago, Aldine. 1.967.

ship characterized at least to some extent by interest, acceptance and understanding is basic to influencing others therapeutically". (37,38,39)

Aquellos que subrayan los aspectos de la relación interpersonal en el counseling, tales como ROGERS, TRUAX y CARKHUFF dicen que la empatía, el hecho de ser genuino y mostrar aceptación con respecto al cliente, facilita este sentimiento de confianza y de comunicación total. (40,41,42).

#### El autoexamen o autoexploración

Por autoexamen se entiende el proceso de aprendizaje y descubrimiento de aspectos nuevos acerca de sí mismo. La ma-

- 
- (37) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.
- (38) FIEDLER, F. "The Concept of An Ideal Therapeutic Relationship". Journal of Consulting Psychology. 1.950,14: 235-245.
- (39) FIEDLER, F. "A Comparison of Therapeutic Relationships in Psychoanalytic, Nondirective and Adlerian Therapeutic Relationships". Journal of Consulting Psychology. 1.951, 15:32-38.
- (40) CARKHUFF, R. Helping and Human Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- (41) TRUAX, C., CARKHUFF, R. Toward Effective Counseling and Psychotherapy. Chicago: Aldine. 1.967
- (42) ROGERS, C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.961.

yor parte de las escuelas de counseling están de acuerdo en afirmar que el autoexamen es una parte esencial del proceso del counseling. Es posible que los teóricos de las distintas escuelas no estén de acuerdo sobre qué partes del self hay que explorar. Así, por ejemplo, mientras ELLIS piensa que el esfuerzo del autoexamen debe centrarse en torno a la dimensión racional del hombre (43), PERLS y ROGERS creen que lo que se ha de examinar son las dimensiones afectivas que los clientes están experimentando aquí y ahora. (44,45).

Es posible que los teóricos de las distintas escuelas no estén de acuerdo tampoco en cuanto a las técnicas que han de utilizarse para estimular el autoexamen. Así por ejemplo, mientras ROGERS refleja lo que el cliente le dice, PERLS confronta constantemente a su cliente. Sin embargo, la mayor parte de estos teóricos quieren llegar a la misma meta intermedia: un intensivo autoexamen por parte del cliente que a su vez, piensan estos mismos teóricos, llevará al cliente a un crecimiento personal, un control emocional, una mejor aceptación, una mayor claridad a la hora de tomar decisiones y una conducta más efectiva. Así pues, el autoexamen constituye una

- 
- (43) ELLIS, A. Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach. New York: McGraw Hill. 1.974.
- (44) PERLS, F. Gestalt Therapy Verbatim. Lafayette, California: Real People Press. 1.969.
- (45) ROGERS, C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.961.

parte central del proceso del counseling para la mayor parte de los que practican este estilo de relación interpersonal. Sólo los conductistas no consideran el autoexamen como una meta intermedia capital para el proceso del counseling. (46,47).

No obstante, hay counselors que pertenecen a esta orientación conductista y que parecen admitir que el autoexamen se está convirtiendo en una parte central, en su sistema de counseling también. (48).

CARKHUFF señala que el autoexamen es una experiencia que va atravesando niveles diferentes a medida que se va desarrollando el proceso del counseling. (49).

En el nivel 1, el cliente no comparte con el counselor ningún tipo de información significativa sobre sí mismo, ni muestra ninguna evidencia de encontrarse dentro de este proceso de mirar y analizar su conducta. En el nivel 2, el cliente comparte algún tipo de información de naturaleza personal, como respuesta a las preguntas del counselor, pero se guarda

---

(46) BANDURA, A. Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.

(47) ULIMANN, L., KRASNER, L. Case Studies in Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.965.

(48) MAHONEY, M. Cognition and Behavior Modification. Cambridge, Massachusetts: Ballinger. 1.974.

(49) CARKHUFF, R. Helping and Human Relations. New York: Holt Rinehart and Winston. 1.969.

la información que él considera más importante y personal. En este estadio 2, pues, se observa todavía una gran autodefensa a la hora de compartir información. La mayor parte de lo que el cliente comunica es en respuesta a las preguntas planteadas por el counselor. El cliente apenas dice nada de una manera espontánea.

En el nivel 3, el cliente muestra una tendencia a iniciar la información de una manera voluntaria, pero de una forma mecánica, sin profundizar en lo que dice. "El significado de la información que él va presentando parece estar disociado de su self". Si lo que comunica es de naturaleza interpersonal, no acepta la responsabilidad de su conducta en tal situación. Existe una tendencia a dirigir la responsabilidad de lo que está diciendo hacia otros, en lugar de observar y profundizar en su propia conducta.

En el nivel 4 se inicia la información con mucha más espontaneidad. El cliente comparte información realmente profunda. Existe una tendencia a profundizar en cualquier tipo de información: a entenderla, a referirla a sí mismo, a explorar su significado. El cliente está en comunicación directa con su self. No obstante, el counselor nota cierta tendencia a huir cuando la información que se está examinando es desagradable y dolorosa. Entonces, el cliente tiende a dejar de lado lo que se está examinando y a analizar otro tipo de material menos amenazante que ha surgido antes.

En el nivel 5, las características defensivas de los niveles anteriores ya no existen. Se examina cualquier tipo de información sin tratar de huir. El cliente se ve totalmente comprometido en este proceso de mirar hacia su interior y compartir lo que ve para entender mejor lo que está allí, y el significado que tiene para él. El cliente considera el autoexamen como una aventura que conlleva experiencias dolorosas, pero que pueden aguantarse. La mayor parte de la atención del counselor se centra en torno al self, y más bien en el presente que en el pasado. Dice CARKHUFF que pocos clientes y escasas sesiones de counseling alcanzan este nivel de comunicación personal.

Nos podríamos preguntar si el proceso del counseling ha de alcanzar siempre el nivel 5 para que tenga éxito. CARKHUFF afirma que así como hay niveles de autoexamen, existen también grados de impacto personal en una relación de counseling. El principio general es que cuanto mayor sea el nivel de autoexamen, más impacto tendrá la experiencia del counseling para el cliente. Los niveles más profundos de autoexamen darán lugar, de igual forma, a una mayor profundidad de crecimiento y cambio en el individuo.

#### Facilitación del conocimiento personal.

La razón última del proceso de autoexamen es que éste conduce a nuevos tipos de descubrimientos y conocimientos. Pa

ra la mayor parte de los sistemas de counseling, la estimulación del conocimiento es otra meta intermedia capital para el proceso del counseling, y precisamente lo que respalda tal aceptación general es que, normalmente, el counseling tiene más éxito y es más beneficioso, si el cliente puede adquirir nuevos conocimientos sobre sí mismo. Cuanto más profundos y significativos sean tales conocimientos, tanto más impacto habrá tenido la experiencia del counseling.

Si bien es cierto que la estimulación del conocimiento es una meta intermedia importante, aceptada por la mayoría de las escuelas de counseling, tales escuelas difieren considerablemente a la hora de determinar qué tipos de conocimientos han de estimularse para ayudar al cliente. El hecho de considerar unos conocimientos más importantes que otros, refleja los principios del aprendizaje y cambio de la conducta humana que permanecen detrás de cada una de estas teorías. Así por ejemplo, el conocimiento considerado como importante por los counselors que pertenecen a la escuela centrada en el cliente, es diferente del conocimiento tenido como importante por los teóricos del acercamiento racional emotivo. Esto no significa que ambas escuelas sean incompatibles, sino que mientras una pone el énfasis en un estilo de conocimiento, la otra recalca otro tipo de conocimiento como el más importante a obtener. Siguiendo con la comparación iniciada entre estas dos escuelas: la centrada en el cliente o no directiva y la racional emotiva, CARKHUFF, counselor no directivo, cree que se puede

hablar de un proceso de counseling efectivo cuando el cliente experimenta el siguiente proceso: autoexamen-conocimiento-conducta nueva. El counselor efectivo será el que haya desarrollado un perfecto entendimiento de este proceso, el que lo haya experimentado en sí mismo y sea capaz de ayudar a otros a experimentarlo. Al mismo tiempo que el cliente comparte pensamientos y preocupaciones, comienza a examinar los sentimientos, creencias, motivos, valores... Si existe apertura en la relación, al mismo tiempo que explora, el cliente trata de clarificar para sí mismo y para el counselor lo que es vago y confuso, intenta resolver las ideas que sean conflictivas y se esfuerza por entender la base de sus sentimientos y las distintas motivaciones que están detrás de su conducta. Al mismo tiempo que examina y explora, el cliente desarrolla nuevos tipos de conocimientos y comienza a esforzarse en descubrir cómo dichos conocimientos pueden aplicarse en la toma de decisiones y en nuevas formas de conducta.

A veces, los nuevos tipos de conocimientos van apareciendo gradualmente, y otras veces surgen de manera súbita. Afirma CARKHUFF que el proceso es muy semejante al modelo de aprendizaje descrito por BRUNER (50). Según este modelo, la tarea del counselor no es enseñar nuevos conocimientos, sino

---

(50) BRUNER, J. The Process of Education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1.960.

más bien ayudar al cliente a descubrir aquel tipo de conocimiento que le pueda servir a la hora de tomar decisiones importantes, a la hora de dominar aquellos sentimientos que le sean indeseables, o a la hora de cambiar un determinado estilo de conducta que resulte perjudicial. Aunque el tipo específico de conocimiento que se persigue en una relación de conuseling depende fundamentalmente del cliente, en general, los tipos de conocimientos considerados como más importantes son los que hacen referencia a cómo el cliente se ve a sí mismo, a cómo es visto y percibido por las demás personas importantes, a los sentimientos dominantes que suele experimentar y a las ocasiones en que los experimenta, a cómo sus patrones fundamentales de conducta afectan a las demás personas, a la relación existente entre los valores que él declara poseer y su conducta, a los motivos fundamentales que están detrás de su conducta, a las ideas acerca de sí mismo, de los otros y de su espacio vital que se encuentra a la base de su conducta.

La opinión que mantienen los teóricos de esta escuela es que los sentimientos e ideas que causan infelicidad, con frecuencia están desplazados del campo de consciencia, pero que aunque esto sea así, afectan la conducta del individuo de manera negativa, y que el hecho de ser consciente de tales sentimientos y perspectivas, ayuda al individuo a controlarlos, y que tal control le permite cambiar su conducta de forma positiva.

El counselor ayudará al cliente a lograr tales tipos de conocimientos escuchando, resumiendo y reflejando los sen timientos importantes que van apareciendo. En este contexto, la empatía por parte del counselor se considera capital. Res puestas empáticas son aquellas que identifican fielmente los sentimientos, creencias.. del cliente y lo que significan pa ra él. Respuestas no empáticas son aquellas que no logran identificar fielmente los sentimientos, creencias, valores ... expresados por el cliente, y por tanto, no reconocen el significado exacto de lo que el cliente está comunicando. Las respuestas empáticas facilitan un autoexamen en profundi dad y la aparición de nuevos conocimientos; mientras que las respuestas no empáticas bloquean el proceso del autoexamen y de la comunicación. Para los teóricos como CARKHUFF, el autoconocimiento es lo esencial de todo proceso de counseling.

Si bien es cierto que el conocimiento es considerado también como una meta importante por la escuela racional-emo tiva, el conocimiento específico es diferente bajo la perspec tiva de este sistema. Para los que defienden esta escuela, la gente tiende a comportarse de forma derrotista y contraprodu cente en presencia de determinados hechos. Sin embargo, no son los hechos mismos los que causan tales conductas derro tistas, sino más bien lo que las personas se dicen a sí mismas y sobre sí mismas en presencia de tales hechos. Ante de terminadas circunstancias, las personas se dicen ciertas co-

sas que responden a creencias irracionales y derrotistas. La meta intermedia fundamental aquí será ayudar al cliente a lograr un conocimiento de tales hechos y verbalizaciones internas y sus consecuencias en la conducta. Las metas intermedias, de acuerdo con esta escuela, son específicamente las siguientes:

- identificar aquellas conductas que sean derrotistas y los hechos que las provocan.
- ser conscientes de las verbalizaciones internas que el individuo hace ante determinados hechos que son las que precipitan las conductas derrotistas.
- ser conscientes de los aspectos irracionales de determinadas creencias.
- ser conscientes de cómo tales creencias irracionales conducen a ciertas conductas derrotistas.
- ser conscientes de determinadas creencias que son más racionales.
- cambiar las creencias irracionales por las racionales.
- practicar determinadas conductas que son consistentes con

las creencias racionales adquiridas en el proceso de coun  
seling. (51,52).

Como en la terapia centrada en el cliente, pues, la me  
ta intermedia a conseguir es el autoconocimiento. Sin embargo,  
los conocimientos específicos que se han de conseguir varían  
de una escuela a otra.

Algunas de las ideas irracionales a las que la gente se  
adhiera y que contribuyen a su infelicidad son, de acuerdo con  
ELLIS:

- 'Es fundamental que yo sea amado y mis acciones sean aproba-  
das por todos y cada uno de los que viven en torno a mí'. Es  
ta idea es irracional porque es inalcanzable y el individuo,  
consecuentemente se sentirá mal al tratar de alcanzarla.
  
- 'Yo debo ser perfecto. Si no me comporto perfectamente me  
sentiré inferior e inadecuado'. Esta idea también es irracio  
nal porque es imposible. Nadie puede ser perfecto en todo lo  
que hace. El tratar de justificarse en base a lo que uno ha  
ce sólo puede conducir a una galopante ansiedad e inseguri-  
dad.

---

(51) ELLIS, A. Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach. New York: McGraw Hill. 1.974.

(52) ELLIS, A. Reason and Emotion in Psychotherapy. Seacucus,  
New York: The Citadel Press. 1.977.

- "Es una catástrofe tremenda cuando las cosas no salen como yo quiero que salgan." Algunos sucesos son malos y nada puede hacerse para cambiarlos; pero mucha gente no acepta este hecho y exagera el grado de maldad con el consiguiente daño personal.

- "Existe siempre una solución perfecta para cada problema y yo debo encontrarla o de otra forma los resultados serán desastrosos." Es irracional, dice ELLIS, creer que hay una solución perfecta para cada problema o que podemos predecir con toda exactitud lo que va a suceder en el futuro.

De acuerdo con la escuela racional-emotiva, el consejero conoce lo que es racional, y por tanto, lo que tratará de hacer a lo largo del proceso del counseling será descubrir lo que es irracional y dar a conocer al cliente lo que es racional para que cambie su conducta en consonancia con tal conocimiento.

Así pues, prácticamente todas las escuelas de counseling persiguen unas metas intermedias fundamentales: el establecimiento de una relación interpersonal adecuada, el autoexamen y la adquisición de determinados conocimientos. (53, 54, 55).

(53) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

(54) DYER, W., VRIEND, J. Counseling Techniques that Work. Washington, D.C.: APGA Press. 1.975.

(55) JOHNSON, D. Reaching Out. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1.972.

Con respecto al proceso del counseling en las diferentes escuelas del mismo, PATTERSON afirma lo siguiente:

"El proceso terapéutico es considerado por los distintos enfoques de muy distinta manera. El psicoanálisis da énfasis al insight del paciente en relación con el pasado y a la adquisición de habilidades interpretativas. Para KELLY, la terapia es el proceso de liberalización de los viejos constructos personales por recondicionamiento. Para ELLIS, el problema se centra en considerar que el cliente ha venido funcionando irracionalmente, por lo que hay que enseñarle estructuras de pensamiento más racionales para que se maneje en la vida. Los seguidores de la terapia centrada en el cliente conciben el counseling como un proceso en el que es posible, por la relación de seguridad psicológica que se establece, experimentar sentimientos que anteriormente el cliente no había podido experimentar libre y completamente, por la amenaza que ello encerraba. La terapia de conducta ve el counseling como un proceso en el que se elimina la conducta indeseable por medio de la desensibilización, la extinción y el recondicionamiento. Los existencialistas, ven el counseling como un encuentro subjetivo entre dos individuos en una relación afectiva".

Después de señalar éstas y otras diferencias que las distintas escuelas mantienen con respecto al proceso del counseling, PATTERSON trata de descubrir también ciertas simili-

tudes en relación a dicho proceso.

"Parece evidente que los terapeutas están de acuerdo en la importancia que tiene para el proceso la empatía y la comprensión, a pesar de que los terapeutas conductistas parecen negar o reducir al mínimo la presencia o importancia de la empatía. No obstante, habría un mínimo de comprensión empática necesario para conservar la intervención entre consultor y cliente; además, resulta ser también un factor efectivo de cambio, como demostraremos más adelante. Es decir, parece ser que una relación caracterizada, al menos en cierta medida, por el interés, la aceptación y la comprensión, es básica para influir en otras personas de manera terapéutica. Otros factores pueden dirigir el cambio por las vías que el terapeuta desea, pero es la relación misma la que hace posible cualquier influencia".

"Nuestro interés en este libro se centra en el counseling individual o psicoterapia. En este proceso, todos los enfoques utilizan la entrevista privada, en la que la interacción verbal es el componente principal. Las técnicas de condicionamiento, que son el instrumento fundamental de la terapia conductista, pueden, ciertamente, usarse fuera de las entrevistas, pero lo que aquí interesa es que utilizan la entrevista. También es cierto que los métodos y técnicas de otros enfoques pueden aplicarse en otras situaciones que no sean la de la entrevista de counseling".

"Además de este elemento común que es la relación personal en la entrevista, hay una serie de otros aspectos del proceso de counseling que casi todos, si no todos, los enfoques toman en cuenta. Entre éstos se encuentran ciertas características del counselor o terapeuta y del cliente o paciente. La primera característica del terapeuta es un interés sincero por el cliente, un deseo de ayudarlo, de influir sobre él o cambiarlo. Los counselors no sólo aceptan la posibilidad y deseabilidad del cambio de la persona, sino que sincera y profundamente están interesados en ser los agentes del cambio de sus clientes. Si no tuvieran este interés, no intentarían hacer counseling o psicoterapia".

"Es más, todos los counselors esperan que sus clientes cambien. Esta expectativa puede variar de grado, en algunos casos, puede llegar al optimismo o incluso a la esperanza entusiástica, mientras que en otros casos será mínima. Pero siempre está presente. Siempre hay una actitud de esperanza, de deseo de cambio. Además, sin esta esperanza, los terapeutas no continuarían su trabajo. Un factor que luego no es independiente o ajeno a estos que estamos señalando, es la aceptación, o respeto por el cliente como persona, como individuo, con todo lo que ello significa, aceptarlo a pesar de sus problemas y dificultades o de sus características desagradables. En otras palabras, aceptar y respetar no es una condición que dependa de que la conducta del cliente le parezca al consul-

tor buena, deseable o sana. La aceptación no significa pues que se tenga que estar de acuerdo con las actitudes, creencias y conducta del cliente; no significa que haya que aprobarlas".

"Es un respeto o incluso afecto por él a pesar de las características suyas que no le gusten. Viene a ser lo mismo que la relación positiva, incondicional que encontrábamos en la terapia centrada en el cliente. Esta aceptación tiene necesariamente que estar presente, al menos en un grado mínimo, para que el consultor continúe relacionándose con el paciente. Los counselors no pueden seguir con un cliente si esta condición no se da; y por lo tanto, tienen que seleccionar a los clientes basándose en la posibilidad de aceptarles o respetarles".

"Otro elemento que parece ser común a todos los enfoques recibe varias denominaciones. En la terapia centrada en el cliente se llama "genuinidad del terapeuta" o "autocoherencia". Otros lo llaman "sinceridad", "honestidad", "apertura". Los existencialistas usan el término "autenticidad".

"Hay una última característica que une a los terapeutas de enfoques muy diferentes. Y es el hecho de que cada terapeuta cree y confía en la terapia y métodos que utiliza. Si no creyera que su método o enfoque es el mejor, no lo utilizaría,

sino que adoptaría otro diferente. Podríamos decir que el éxito (o al menos la referencia de éxito) guarda una fuerte relación con el grado de confianza que el terapeuta tiene en su enfoque. La incapacidad o fracaso del terapeuta en adscribirse a sí mismo a un determinado enfoque, evidentemente limita su efectividad y le convierte en un técnico o en una técnica viviente. Un aspecto común de la terapia parece, pues, ser la adscripción del terapeuta a un particular método o enfoque".

"Casi todos los enfoques, si no todos, parecen pues reconocer la importancia de la relación que se caracteriza, por parte del counselor, en la creencia de la posibilidad de que el cliente cambie; en la esperanza de que cambiará; en un interés por el cliente, incluido el deseo de ayudarlo, influirle o cambiarle; sinceridad y honestidad durante el proceso terapéutico y confianza en el método utilizado para cambiar al cliente".

"Todos los individuos que acuden a un counselor en busca de ayuda tienen varias características comunes bien evidentes. La primera, como ya definimos anteriormente, es que "sufren", padecen o son infelices a causa de sus conflictos, síntomas, deseos o aspiraciones inalcanzadas, sentimientos de fracaso o inadecuación, o por falta de significado en sus vidas. Tienen, pues, motivos para cambiar. Los clientes que vienen a la

terapia no siempre son capaces de darse cuenta de que "sufren", o si lo hacen, pueden no sentir la necesidad de ayuda, o pueden no querer lo que les puede dar un counselor. Por supuesto, podemos afirmar que cualquier persona "sufre" en cierta medida, y por lo tanto podría beneficiarse del counseling".

"Segundo, también los clientes creen que el cambio es posible y esperan cambiar con la ayuda del counselor. FRANK ha remarcado la universalidad de este factor en los clientes. CARTWRIGHT y CARTWRIGHT indican que éste es un factor complejo: puede encerrar la creencia de que van a mejorar, pueden creer que el counselor es la principal fuente de ayuda, o pueden considerarse a sí mismos (los clientes) como la principal fuente de ayuda. Estos autores creen que sólo esta última creencia es la que conduce a una positiva mejoría de manera definitiva. Claro que las otras creencias pueden estar también presentes en todos los clientes en cierta medida. El cliente tiene que saber que el counselor está interesado por él y que quiere ayudarlo. Creer esto parece implicar una serie de actitudes por parte del cliente. Este tiene que tener cierta confianza en el counselor y en sus métodos, o de lo contrario no empezaría el counseling".

"Tercero, el cliente tiene que ser activo, tiene que participar en el proceso. No es un mero receptor pasivo como los enfermos físicos que acuden al médico. Todo aprendizaje (cambio de conducta) necesita actividad (ya sea a nivel motor, ver

bal o intelectual) por parte del aprendiz. Este tipo de conducta en counseling o psicoterapia, implica que el individuo se auto-analiza y auto-explora a sí mismo. TRUAX y CARKHUFF se refieren también a esto como una exploración interpersonal o apertura personal. JOURARD y MOWRER también hablan de esta apertura del yo. Parece ser que el cliente, al igual que el counselor, tienen que ser sinceros, abiertos y honestos en el proceso terapéutico".

"Así pues, todos los enfoques parecen tratar a los clientes que necesitan ayuda, reconocen esta necesidad, creen que pueden cambiar, creen que el counselor puede ayudarles a cambiar y desarrollar cierto grado de actividad para intentar cambiar".

"Todos los enfoques parecen, pues, implicar una relación entre un counselor y un cliente en el que ambos contribuyen con ciertas características a que se produzca el cambio en el cliente"(56).

---

(56) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

Técnicas y Métodos del Counseling.

En este apartado consideraremos los distintos métodos y estrategias que pueden utilizar los counselors para ayudar a sus clientes a lograr el tipo de cambio deseado. Puesto que dichas estrategias se fundan en los principios del aprendizaje de la conducta humana, describiremos primero los principios de aprendizaje en los que se apoyan las técnicas del counseling analizadas a continuación.

Principio 1. La gente aprende nuevas formas de conducta por medio de instrucciones verbales que proceden de las personas importantes.

Algunas muestras evidentes de este principio pueden ser los padres que dicen a sus hijos cuál es la forma adecuada de comer, o el entrenador que dice al jugador cómo chutar el balón de forma más correcta. Este es el modelo también que se sigue en la mayoría de las escuelas: los estudiantes aprenden mediante instrucciones verbales procedentes del maestro.

Esto nos sugiere que el hecho de instruir al cliente sobre qué conducta sería la adecuada, es una posible estrategia al alcance del counselor.

Esto es cierto, pero este principio tiene sus riesgos. Si el cliente rechaza el consejo, o el cumplimiento de tal con

sejo no le proporciona ningún tipo de solución, llegará a la conclusión de que quien le proporcionó tal consejo no le sirve de ayuda. Por otra parte, mucha gente, especialmente los adolescentes, piensan que lo que menos necesitan es otra persona que les diga cómo comportarse o cómo no comportarse. Los adolescentes rechazan el consejo y rechazan también a quien lo proporciona. En tercer lugar, para muchos un fin fundamental del counseling es ayudar a los individuos a comportarse independientemente, es decir, a decidir por sí mismos lo que es apropiado y a comportarse en consecuencia.

- Systematic desensitization. (\*) Normalmente, esta técnica se utiliza para reducir o eliminar ciertas respuestas de ansiedad y reemplazarlas por otras más relajadas que son incompatibles con las primeras. Las respuestas de ansiedad interfieren con los intentos que la persona hace para enfrentarse a la realidad. (57,58,59).

---

(57) WOLPE, J. Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford, California: Stanford University Press. 1.958.

(58) SALTER, A. Conditioned Reflex Therapy. New York: Capricorn books. 1.961.

(59) KATAHN, M., STRENGER, S., CHERRY, N. "Group Counseling and Behavior therapy with Text-Ansioux College Students". Journal of Consulting Psychology. 1.966, 30: 544-549.

---

(\*) Podríamos traducirlo por reducción de la ansiedad, puesto que es esto lo que se persigue con esta técnica: la disminución o eliminación de una ansiedad indebida que impide al sujeto enfrentarse efectivamente a la realidad.

La utilización de esta técnica supone tres pasos básicos:

- . establecer una jerarquía de respuestas, en la que se ordenan dichas respuestas de acuerdo con la intensidad que provocan.
- . enseñar al cliente a relajarse profundamente.
- . hacer que el cliente se imagine a sí mismo en cada una de las situaciones provocadoras de ansiedad mientras se encuentra relajado.

El estar relajado es incompatible con la ansiedad. El counselor comienza con las situaciones que causan menos ansiedad: hace que el cliente se imagine tal situación mientras se encuentra relajado, y prosigue después con la siguiente situación, y así hasta aquella que proporciona el máximo de ansiedad al cliente.

- Paradoxical intention. (\*) Esta técnica se basa en la idea de que es el miedo lo que hace aparecer lo que se teme, y que describir los síntomas del miedo hace que lo que se teme aparezca como ridículo. Así por ejemplo, si un cliente se asusta ante un objeto o una circunstancia, cuanto más

---

(\*) Podríamos traducirlo por Propósito Paradójico, puesto que se le anima al individuo a que manifieste y experimente lo que él teme.

se esfuerce por no asustarse, más miedo tendrá. Por el contrario, si tal cliente, conscientemente, intenta asustarse y sentir los síntomas del miedo, tanto menos miedo sentirá. (60).

- Instrucción directa. Este procedimiento se utiliza para hacer que el cliente piense y se comporte de una manera más razonable. Esta técnica persigue atacar los temores acerca de sí mismo que posee el cliente, tratando de verlos como una tontería, y reemplazarlos mediante un proceso lógico de pensamiento.
  
- Interferencia del pensamiento. Esta técnica se basa en la idea de que los procesos de pensamiento a veces inhiben la conducta. Hablando consigo mismo, el cliente puede distorsionar la realidad. Deshaciendo tales pensamientos, el counselor puede ayudar al cliente a reemplazarlos por otros más realistas. El counselor ordena al cliente que imagine una situación problemática y que comience a verbalizar los pensamientos que le vienen a la cabeza ante tal situación. Cuando aparecen pensamientos derrotistas, el counselor ordena al cliente que se detenga. Mediante la repetición de este procedimiento, se le fuerza a concentrarse en otros pensa-

---

(60) FRANKL, V. Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy. New York: Washington Square Press. 1.967.

mientos, y con el tiempo podrá hacer esto por sí mismo. En la vida real, dicen los que utilizan esta técnica, esto ayuda a reducir la ansiedad, permitiendo al cliente comportarse y vivir de una manera más agradable para sí mismo.

- Assertive training. (\*) Con frecuencia, las personas responden de manera decidida y con confianza en sí mismas porque se les ha condicionado a ser sumisas y porque anticipan algunas consecuencias negativas como resultado de haber respondido decididamente. Aprender a responder de manera decidida comprende diversos pasos:

- . reconocer los derechos personales.
- . reconocer las inhibiciones personales que impiden responder decididamente.
- . responder defendiendo los derechos personales sin echar por tierra la imagen personal, después de haber aprendido la diferencia existente entre responder decididamente (proteger y mantener los derechos propios), y responder de manera agresiva (atacando verbalmente).

Una vez que se conocen las situaciones en las que el cliente no se atreve a responder de forma decidida, el counselor

---

(\*) Podríamos traducirlo por Aprendizaje de Afirmación Personal, puesto que es esto lo que realmente se persigue con esta técnica.

ayuda al cliente a identificar posibles creencias irracionales que respaldan tal actitud; por ejemplo "el otro individuo pensará que yo no confío en él, y eso será terrible".

Al mismo tiempo, counselor y cliente tratan de descubrir otras creencias más racionales; por ejemplo "si respondo de forma decidida, la otra persona me respetará y dejará de manipularme". Una vez descubiertas una serie de respuestas adecuadas, se ensayan tales respuestas, y el counselor utiliza técnicas de refuerzo para ayudar al cliente a fijar y repetir dichas respuestas. (61,62).

- Entrenamiento de aversión. La meta que se persigue con esta técnica es incrementar la ansiedad hacia un estímulo particular, desarrollándose así una aversión hacia dicho estímulo. (63,64).

Lo primero que se hace es enseñar al cliente a relajarse. Cuando el cliente está relajado se le ordena que imagine una situación en la que él se comporta de manera indeseable. Cuando el cliente se encuentra relatando la conducta in

- 
- (61) WOLPE, J. The Practice of Behavior Therapy. New York: Pergamon Press. 1.969.
  - (62) LAZARUS, A. Behavior Therapy and Beyond. New York: McGraw Hill. 1.971.
  - (63) AZRIN, N., HOLTZ, W. "Punishment". En HONING, W. Operant Behavior. New York: Appleton Century Crofts. 1.966.
  - (64) KANFER, F., PHILLIPS, J. Learning Foundations of Behavior Therapy. New York: John Wiley and Sons. 1.970.

deseable que está a punto de emprender, el counselor introduce algunos refuerzos negativos tales como, por ejemplo, asco, vergüenza... Esta secuencia la repite el counselor varias veces y ordena al cliente que lo haga él mismo en su casa.

Principio 2. La gente aprende nuevas formas de conducta imitando el comportamiento, creencias, valores y actitudes de otras personas.

Este principio explica la mayor parte del desarrollo del comportamiento humano incluyendo, por ejemplo, el lenguaje, las habilidades motoras, las actitudes, los valores, las creencias, las emociones...

Existen numerosos factores que pueden influir en que una persona imite a otra. Por ejemplo, se sabe que cuanto más estrecha sea la relación entre modelo e imitador, es más fácil que se produzca la imitación. Por otra parte, existen una serie de características en el modelo que hacen más factible la emulación: - es más posible que se produzca la imitación con respecto al counselor, por ejemplo, si se le ve como una persona con prestigio.

- es más posible que se produzca la imitación con respecto a una persona que tiene fama de experta...

- El role playing. El uso de esta técnica permite al cliente lograr un mejor entendimiento de sí mismo, de su entorno, determinar en qué sentido quiere modificar su conducta en un ambiente concreto y poner en práctica aquellas conductas que él desea. El uso adecuado de esta técnica puede llevar a cambios específicos y exactos en la conducta del cliente. (65,66).

Lo primero que se ha de hacer es determinar los papeles. Normalmente, el counselor representa a alguien que convive con el cliente: la madre, la esposa, el jefe..., y el cliente se representa a sí mismo. Una vez que la representación ha tenido lugar, se someten a análisis los papeles representados con ánimo de lograr entender la dinámica existente entre dichos papeles. Una vez que se ha concluido dicho análisis, el siguiente paso es cambiar los papeles de forma que el counselor representará el papel de cliente, y éste hará el papel representado anteriormente por el counselor. Sigue después un análisis en el que se trata de ayudar al cliente a entender los sentimientos de la otra persona. La etapa final consiste en determinar qué cambios le gustaría observar

- 
- (65) PERLS, F. Gestalt therapy Verbatim. Moab, Utah: Real People Press. 1.969.
  - (66) DELTORTO, J., CORNYETZ, P. "Psychodrama as an Expressive and Projection Technique". En MORENO, J. Psychodrama Monograph. Boston: Beacon Press. 1.945.

al cliente en su conducta con respecto a las escenas representadas. Estos cambios de conducta se someterán a representación también en el role-playing hasta que el cliente se comporte de la forma deseada. Una vez que el cliente ha incorporado dichos cambios a su conducta durante la sesión de counseling, el counselor le anima a que intente practicarlos en la vida real.

- El mantenimiento de la relación interpersonal. La simple continuación de una relación interpersonal puede ser efectiva a la hora de cambiar la conducta de un individuo, porque si el cliente respeta y admira al counselor, es muy posible que trate de imitarle.

EISEMBERG y DELANEY afirman lo siguiente: "As the relationship intensifies, the counselor acts as the model for the client. By emulating counselor behavior, the client learns new ways of behaving toward others, including the client use of listening, attentive behaviors and reflective response leads to affect others. The end result is that the client, while behaving in new ways, will be able to converse with others in a meaningful manner, express his feelings to others approach personal relationships in a warm and trusting manner, and learn to be and behave like himself".(67).

---

(67) EISEMBERG, S., DELANEY, D. The Counseling Process. Chicago: Rand McNally College Publishing Co. 1.977.

Otros muchos counselors ponen el énfasis fundamental en la relación interpersonal como medio para cambiar la conducta. (68,69,70).

- La utilización de los medios audiovisuales para presentar modelos a ser imitados. Esta técnica consiste en lo siguiente:

- . el counselor selecciona algún material audiovisual en el que el modelo utilizado refleja las necesidades del cliente.
- . el cliente observa y escucha la representación del material, y al mismo tiempo se identifica con el modelo.
- . el cliente dialoga con el counselor acerca de lo que ha visto.
- . el cliente trata de practicar la nueva conducta con el counselor presente, sirviéndose del role-playing, y final

- 
- (68) GARDNER, J. "The Psychotherapeutic Relationship". Psychological Bulletin. 1.964, 61: 426-437.
- (69) TRUAX, C., CARKHUFF, R. "The Old and the New: Theory and Research in Counseling and Psychotherapy". Personnel and Guidance Journal. 1.964.
- (70) ROGERS, C. "Some directions and end Points in Therapy". En MOWRER, O. Psychotherapy: Theory and Research. New York: Ronald Press. 1.953.

mente en la vida real. (71,72).

Principio 3. Los refuerzos que una persona recibe en un determinado ambiente influyen en la forma en que dicha persona se comporta en dicho ambiente. Si cambiamos los refuerzos, cambiará también la conducta.

Este es el principio fundamental de los que practican la modificación de conducta. Los que se atienen a tal principio deben comenzar por una descripción clara de las nuevas conductas que se han de adquirir. Deben determinar también aquellos elementos que han de servir como reforzadores y cómo podrán controlar la presencia de tales refuerzos. Aquellas conductas que sean reforzadas positivamente, tenderán a ser repetidas.

- Condicionamiento operante. Consiste en recompensar directamente una conducta específica del cliente. (73,74).

- 
- (71) HOSFORD, R., SORENSON, D. "Participating in Classroom Discussions". En KRUMBOLTZ, J., THORENSEN, C. Behavioral Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- (72) STEWART, N. "Exploring and Processing Information". En KRUMBOLTZ, J., THORENSEN, C. Behavioral Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- (73) WOLPE, J. The Practice of Behavior Therapy. New York: Pergamon Press. 1.969.
- (74) KANFER, F., PHILLIPS, J. Learning Foundations of Behavior Therapy. New York: Wiley. 1.970.

- Aproximación progresiva hacia la meta propuesta (modelado o shaping de la conducta). Una vez determinada la meta a lograr y conocido ya el refuerzo que se va a utilizar, se trata de conseguir tal meta progresivamente. Comentando esta técnica, PATTERSON dice lo siguiente: "In shaping, the experimenter, at first reinforces behavior that is only similar to the behavior that is ultimately desired but does not exist at present. Responses that are more similar to the desired ones are gradually reinforced, and less similar ones left unreinforced, leading eventually to the performance of the desired behavior". (75).

Y KANFER y PHILLIPS añaden los siguiente: "Shaping is important in remedying behavior deficits, since the rewarding of small steps ensures adequate reinforcement throughout the treatment. This method combines reinforcement and extinction into a technology which reorganizes elements of available behaviors into what appear to be new responses, either by molding complex new behaviors from simple elements or by building complex chains of simpler responses". (76).

- Prestar atención a la conducta deseada. Esta técnica consiste en prestar atención a aquella conducta que se quiere conseguir, al mismo tiempo que se ignoran todas aquellas conduc

---

(75) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

(76) KANFER, F., PHILLIPS, J. Learning Foundations of Behavior Therapy. New York: Wiley. 1.970.

tas indiseables. "Phil was an eleven year old boy who was considered an 'acting-out child' in the classroom. He would wander around the room, disrupt group activities and become angry when corrected or disciplined. Phil's test results showed he had an average intelligence, but he was doing poorly in his school subjects. Phil stated to the counselor that he wished he didn't have to act the way he did, but he didn't know of any other way to behave. He admitted that he enjoyed the attention his disruptive behavior brought him. The counselor, consulting with the teacher, and with his help, used Phil's need for attention to help Phil change his behavior. The teacher gave Phil positive attention whenever he was working at his desk quietly or whenever he was behaving in a socially acceptable manner in a group activity. This helped Phil to satisfy his need for attention while successfully modifying his behavior". (77).

- Extinción mediante la no presentación del refuerzo. Una conducta que en un momento determinado fue recompensada, puede cambiarse modificando la estructura de la recompensa, de tal forma que ya no reciba refuerzo cuando tal conducta aparezca. En otras palabras, aquella conducta que no es reforzada tiende a desaparecer, siendo reemplazada por otra conducta más

---

(77) EISENBERG, S., DELANEY, D. The Counseling Process. Chicago: Rand McNally College Publishing Co. 1977.

placentera para el sujeto. (78,79).

- Discriminación. Un determinado comportamiento no aparece siempre. La persona responde ante ciertas situaciones, y el que se produzca la conducta apropiada depende, en parte, de tales situaciones determinadas. Así cuanto más semejantes sean las situaciones, tanto más posible es que se generalice a dichas situaciones una conducta determinada, aprendida ante una situación particular. Mediante la discriminación, lo que se intenta es ayudar al cliente a distinguir entre dos situaciones, de tal forma que la conducta apropiada ante una situación no sea generalizada a otra semejante y ante la cual dicha conducta no sería adecuada. La base de esta técnica es ayudar al cliente a identificar las diferencias existentes entre ambas situaciones.

Refiriéndose al proceso que ha de seguir la terapia, DOLLARD y MILLER dicen: "the neurotic must clearly see that the conflicts and repressions from which he suffers are not justified by the current conditions of reward and punishment. He must further learn that the conditions in the past which produced these conflicts are sharply dissimilar from those

- 
- (78) MILLER, N. "Some Implications of Modern Behavior Theory for Personality change and Psychotherapy". En BYRNE, D., WORCHEL, P. Personality Change: New York: Wiley. 1.964.
- (79) WOLPE, J. Psychotherapy by reciprocal Inhibition. Stanford: Stanford University Press. 1.98.

of the present". (80).

PATTERSON, comentando el método utilizado por KANFER y PHILLIPS escribe lo siguiente: "The function of the discriminative stimulus is to set the stage for responding, indicating when a particular response is appropriate. Most behavior involves discriminated operants; thus stimulus control plays a vital part in behavior modification, and therapy may be described as being primarily a matter for discrimination training". (81).

ALEXANDER, por su parte, afirma que mediante la interpretación se le enseña al paciente a diferenciar, es decir, a discriminar. La interpretación sirve para destruir las conexiones primitivas y establecer otras más diferenciadas. (82).

Principio 4. Algunas personas aprenden a comportarse de manera más efectiva por medio del conocimiento de determinadas características acerca de sí mismas y de su entorno.

El conocimiento es un concepto fundamental en el proceso del counseling. Un punto importante a este respecto es que pa-

---

(80) DOLLARD, J., MILLER, N. Personality and Psychotherapy. New York: McGraw Hill. 1.950.

(81) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

ra determinados clientes, aquellos que pueden entender fácilmente las abstracciones, que no se muestran defensivos y que son capaces de relacionar los pensamientos y la conducta, el ayudarles a lograr un mejor conocimiento, es un medio realmente efectivo para obtener determinados resultados. Así, si bien es cierto, como ya hemos dicho anteriormente, que la mayoría de los teóricos del counseling están de acuerdo que facilitar el conocimiento es una meta intermedia importante, especialmente con determinados clientes, no parecen estar tan de acuerdo a la hora de especificar de qué tipos de fenómenos han de ser conscientes sus clientes: ¿qué tipo de conocimiento llevará a determinados cambios y con qué tipo de clientes?; dado un cliente específico con determinadas características y con una meta concreta, ¿qué clase de conocimiento le ayudará a obtener dicha meta...?.

Si bien es cierto que la investigación con respecto a la conducta humana se halla todavía muy lejos de dar respuestas definitivas a dichas preguntas, no obstante, lo que sí parece cierto y admitido por todos los que se dedican al counseling es que el conocimiento, de alguna forma es una meta intermedia digna de ser tomada en cuenta, con una gran variedad de resultados para los distintos clientes. Y dicho conocimiento suele dividirse en dos grandes grupos: conocimiento de características relativas al self (conocimiento del yo), y conocimiento de las características ambientales.

Es precisamente en este punto, en lo que se refiere al conocimiento, donde el counseling se hace más complejo y más difícil de ser sometido a una estructura rígida. Para un determinado cliente, con un fin concreto, ¿qué tipo o tipos de conocimiento serán los más favorables?

Para algunos clientes, especialmente aquellos que desean tomar decisiones relativas a una carrera o un trabajo, será esencial proporcionarles algún conocimiento con respecto a sus aptitudes, intereses y las habilidades específicas que se requieren para tal carrera o trabajo. (82).

Para aquellos otros clientes que tienen dificultades personales, el conocimiento de cómo la conducta individual afecta a otros, parece ser esencial.

Ya hemos indicado antes también, cómo la psicología mantiene que la conducta humana es funcional y va orientada hacia un objetivo o fin concreto. De este principio los counselors derivan diversas conclusiones. Un comportamiento efectivo se ve directamente influido por la claridad, exactitud y especificidad con que el individuo identifica sus fines. Cuanto más clara, exacta y específicamente una persona logre identificar sus fines, tanto más efectivamente es posible que se comporte. Precisamente, dicen los counselors, una razón por la que los individuos fracasan en su intento de comportarse efectivamente,

(82) WILLIAMSON, E. "A Concept of Counseling". Occupations. 1.950, 29:182-189.

es que no han identificado de manera clara los fines que pretenden lograr. Así pues, el hecho de ser conscientes de unos fines importantes por los que esforzarse, es una de las metas intermedias esenciales del counseling.

Otro principio importante es que al lado de una determinada acción van siempre una serie de consecuencias. Así pues, se puede decir que el funcionamiento efectivo de una persona depende también de la habilidad del individuo para anticipar de manera exacta, las consecuencias, inmediatas y futuras, de su conducta. Cuanto más exactamente pueda predecir dichas consecuencias, tanto más efectivamente es posible que funcione. Así pues, el ser consciente de las consecuencias de las acciones propias, es también una meta intermedia importante.

Se dice también que la gente funciona efectivamente cuando las consecuencias de sus acciones están en consonancia con las metas que persigue. Sin embargo, con frecuencia las personas nos comportamos de tal manera que las consecuencias de nuestras acciones son incompatibles con los fines que queríamos lograr. Así por ejemplo, el adolescente que quiere ser aceptado por sus compañeros y que, sin embargo, se muestra egoísta y abusivo con respecto a ellos, es casi seguro que, a pesar de su deseo de ser aceptado, sea rechazado por sus compañeros, debido a su conducta. El ayudar al cliente a ser consciente de la interrelación existente entre la meta deseada, su

conducta y las consecuencias que ésta acarrea es, pues, una meta intermedia importante del proceso del counseling. Una parte esencial de este proceso es ayudar al cliente a buscar y poner en práctica alternativas nuevas que le ayuden a conseguir de manera más efectiva los fines apetecidos.

Otro nivel del conocimiento se refiere a las emociones. Podemos afirmar que para un individuo determinado, ciertas respuestas emocionales específicas es más fácil que aparezcan ante determinadas situaciones. Incluso más, la intensidad de una emoción determinada es muy posible que dependa de una situación específica. Así pues, ayudar a un cliente a llegar a ser consciente de las emociones dominantes que tiende a experimentar, de la intensidad de determinados tipos de emociones, y de la situación en que dichas emociones tienden a aparecer, puede ser también una meta importante a alcanzar. (83).

Principio 5. Algunas personas aprenden a funcionar más efectivamente adquiriendo un método válido de decisión personal.

Uno de los fines fundamentales del counseling es ayudar a la gente a tomar decisiones importantes en sus vidas. La

---

(83) GUTSCH, K., PETERS, H. Counseling with Youth: In Search for Identity. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 1.973.

gente acude con frecuencia al counselor buscando orientación con respecto a planes educativos, al trabajo, al matrimonio y otros campos importantes de decisión personal.

La metodología de la decisión personal supone los siguientes pasos:

- identificar el problema con exactitud.
- ser consciente de las posibles alternativas relacionadas con la decisión que el cliente quiere llevar a cabo.
- describir todas las condiciones relativas a tal decisión.
- ser consciente de las posibles consecuencias que pueden tener lugar si se llevan a cabo dichas alternativas.
- ayudar al cliente a ser consciente de sus valores personales básicos, de tal manera que pueda decidirse sobre la conveniencia o no conveniencia de las consecuencias entrevistadas, y, por lo tanto, de las alternativas que las originan.

Puesto que se puede definir la creatividad como la tendencia a generar nuevas alternativas para resolver un problema, está claro que la creatividad forma parte integrante del proceso de decisión personal. En estas sesiones de decisión personal no se evalúa ninguna alternativa hasta que no han aparecido todas aquellas que sean posibles.

Al hablar de describir todas las condiciones relativas a una decisión determinada, me refiero a un doble proceso de

evaluación: evaluación de sí mismo y del ambiente. El proceso de ayudar a un cliente a evaluarse, es tanto como ayudarlo a ser consciente o tener en cuenta aquellos factores y características sobre sí mismo que guardan alguna relación con su decisión. Este proceso puede incluir: conocimiento del nivel personal de desarrollo intelectual, conocimiento del nivel de desarrollo personal con respecto a habilidades específicas, conocimiento de los intereses personales, de las características dominantes que hacen referencia a las relaciones interpersonales...

La evaluación del ambiente implica un doble proceso: en primer lugar, identificar aquellas características ambientales dignas de tenerse en cuenta, y en segundo lugar, adivinar el nivel ideal de dichas características. Por ejemplo, si un estudiante de COU quiere ir a una determinada Facultad, el número de alumnos que están matriculados en cada curso de dicha Facultad puede ser un dato a tenerse en cuenta, pero tendrá que determinar también cuál es el número ideal de alumnos para dicha Facultad.

Predecir las consecuencias de cada alternativa es otro paso importante del proceso de decisión personal. Este es uno de los pasos más difíciles de este proceso porque hay ciertas consecuencias que es muy posible que no podamos predecir. No obstante, el counselor, aun teniendo en cuenta la limitación

apuntada anteriormente, ha de ayudar al cliente a predecir las consecuencias lo más exactamente posible.

Por fin, una vez que el cliente se ha decidido por una alternativa, el counselor le ha de ayudar a enfrentarse con aquellas consecuencias negativas que quizás sigan a dicha elección. (84,85).

Principio 6. Algunas personas aprenden a funcionar más efectivamente adquiriendo un sentido más favorable de su valor personal.

La visión que las personas van adquiriendo sobre sí mismas tiene una influencia poderosa en la efectividad con que dichas personas se relacionan con otros, en las metas que se ponen para sí mismas y en su habilidad para tomar decisiones adecuadas. Ya hemos visto en otro capítulo, cómo los individuos que tienen una visión positiva de sí mismos, es más fácil que se relacionen bien con otros, que sean capaces de establecer relaciones interpersonales profundas, que se establezcan metas adecuadas y que tomen decisiones que están en consonancia con sus propios intereses y con los intereses de los demás. Por lo tanto, ayudar al cliente a lograr un concepto de

---

(84) GELATT, H. "Decision Making: A Conceptual Frame of Reference for Counseling". Journal of Counseling Psychology. 1.962, 9: 240-245.

(85) GREENWALD, H. Decisión Therapy. New York: Peter H. Wyden. 1.973.

sí adecuado es un fin importante del proceso del counseling.

- El acercamiento fenomenológico. Esta teoría sostiene que el sentido de valor personal lo adquiere una persona influida por el tipo de trato que recibe de las demás personas importantes para él. Una persona cuyos compañeros continuamente dudan de su valor, que la consideran como menos competente, o menos digna de aceptación, es muy posible que desarrolle una visión de sí como alguien inferior e inaceptable. Por el contrario, un individuo que se mantiene en contacto con otras personas que le consideran como digno de respeto y aceptación desarrollará un sentido favorable de estima personal. Así, lo fundamental para el acercamiento fenomenológico será proporcionar al individuo una serie de experiencias positivas diferentes a las vividas previamente por dicho individuo: el counselor partirá de una serie de ideas acerca de su cliente como que se trata de una persona que merece respeto y aceptación, y que tiene la capacidad innata para autodesarrollarse. Estas ideas le llegan al cliente por medio de la relación que el counselor establece con él; y al estar el cliente en presencia de alguien que le ofrece aceptación, respeto ..., dichas características le llevan al desarrollo de un mayor respeto por sí mismo. (86, 87, 88, 89).

- (86) COMBS, A., SNYGG, D. Individual Behavior: A Perceptual Approach to Behavior. New York: Harper and Row. 1.959.
- (87) ROGERS, C. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.951.
- (88) KELLY, G. The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton 1.955.
- (89) KILPATRICK, F. Explorations in Transactional Psychology. New York: New York University Press. 1.961.

A lo largo de este capítulo no hemos pretendido hacer una descripción detallada de cada una de las escuelas de counseling. Quien desee adentrarse en este terreno, puede consultar algunas de las buenas obras publicadas ya al respecto. (90,91,92).

Nuestra única intención ha sido describir a grandes rasgos lo que es el counseling en general, sin detenernos en ninguna escuela en particular, pero haciendo acopio de las ideas fundamentales que cada escuela aporta a la teoría del counseling. Los que nos dedicamos a esta profesión, sabemos que existen diferencias entre las distintas escuelas, pero somos conscientes también de que hay ciertos principios comunes a todas ellas. En su intento de integración, PATTERSON dice lo siguiente:

"Aunque hay muchos parecidos, hay también muchas diferencias entre los distintos enfoques de counseling. Quizás la mayor divergencia aparezca entre las terapias de conducta, por una parte y los enfoques existencialistas (incluida la terapia

---

(90) PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

(91) BRAMMER, L., SHOSTROM, E. Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Inc. 1.977.

(92) BELKIN, G. Counseling: Directions in Theory and Practice. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Co. 1.976.

centrada en el cliente) por otra. A pesar de las similitudes y de los puntos en común que antes anotábamos, parece ser que estos dos puntos de vista son considerados por sus seguidores y por otros, como opuestos y contradictorios. Las terapias de conducta tienden a ser más objetivas, más impersonales, más técnicas y mecánicas. Mientras que los enfoques existencialistas parecen ser más subjetivos, más personales y menos interesados por la técnica. ¿Cómo es posible reconciliar estos dos enfoques aparentemente contradictorios?. ROGERS reconociendo que estas divergencias se refieren no sólo a la psicoterapia, sino también a la psicología, afirma que estos enfoques parecen irreconciliables porque todavía no hemos creado un marco de referencia más grande que los incluya a ambos".

"Se ha sugerido que la posible reconciliación de las distintas maneras de considerar al hombre, puede venir de estudiar los distintos modelos para explicar la naturaleza del hombre propuestos por ALLPORT. ALLPORT dice: 'el problema con nuestras actuales teorías de aprendizaje no es tanto que estén equivocadas sino que son parciales'. Podemos decir entonces, que el problema con la terapia de conducta del condicionamiento no es que estén en el error, sino que son incompletos para explicar la naturaleza del hombre, su conducta y la modificación de ésta. No se puede negar el condicionamiento, no hay duda de que el hombre es un ser reactivo susceptible de ser condicionado y recondicionado. Pero el hombre es más que eso.

Es también un ser activo, un iniciador de conductas. Su conducta influye en el ambiente, así como él sufre la influencia del ambiente".

"El hombre no es simplemente un mecanismo u organismo controlado por estímulos objetivos procedentes del ambiente, o por estímulos subjetivos internos. El concepto de conducta operante, reconoce este hecho de que el hombre opera sobre el ambiente. Selecciona o define, por medio de sus percepciones, los estímulos a los que responderá. Es pues, un ser que vive, que existe, que piensa y siente, que interpreta y define su entorno y a sí mismo de ciertas maneras. Su mundo está determinado en parte por sus percepciones, y no únicamente por la naturaleza objetiva de los estímulos".

"Hay un acuerdo entre todas las teorías, sobre la necesidad de que exista una determinada relación en counseling. Se trata de una relación compleja que contiene aspectos diversos. No es una mera relación cognitiva, intelectual o impersonal, sino una relación afectiva, experiencial y profundamente personal. La experiencia acumulada atestigua que el elemento efectivo del counseling es la relación especial que el counselor establece con su cliente. GOLDSTEIN después de revisar la literatura referente a experiencias terapeuta-paciente, deduce que no podemos dudar por más tiempo que la relación terapéutica tiene una importancia básica en el proceso del couning

seling. A los terapeutas conductistas, aparentemente, les trae sin cuidado tal relación o minimizan su importancia. Sin embargo, esa relación tiene mucha más significación en sus métodos de lo que ellos admiten. Es evidente que las ca racterísticas del counselor y las del cliente se manifiestan por sí mismas en la relación entre ambos".

"La relación del counseling siempre implica un cierto condicionamiento. La atmósfera de aceptación y entendimiento y la ausencia de factores amenazantes propia de la situación terapéutica, ofrece la oportunidad de que se extinga la ansiedad y se produzca la desensibilización de los estímulos amenazantes. En esta relación, en la que la amenaza externa se ha reducido al mínimo, pueden aparecer libremente las ideas ansiógenas del paciente, sus palabras, imágenes y sentimientos. Es más, aparecen en una secuencia que se asemeja al tipo de jerarquías establecidas por WOLPE, es decir, del material menos ansiógeno al más ansiógeno. Así pues, en la relación terapéutica no-amenazante propicia para la desensibilización, ésta tiene lugar de la misma manera que como la provocaba WOLPE. Esta relación, en la que es mínima la ansiedad creada por estímulos externos, permite al paciente experimentar y sacar a la luz sus ansiedades internas o sus experiencias ansiógenas en el momento apropiado y en la medida en que él puede enfrentarse a ellas y manejarlas".

"Además el condicionamiento operante nos sirve para reforzar las verbalizaciones espontáneas que el terapeuta crea más terapéuticas o necesarias en función de los objetivos de la terapia. Las recompensas del terapeuta a estas verbalizaciones consisten en dar su atención e interés, o en expresar claramente su alabanza y aprobación. Al comienzo de la terapia se pueden reforzar elementos negativos, por ejemplo, la expresión de problemas, conflictos, miedos y angustias. Según va progresando la terapia, el terapeuta puede reforzar los elementos positivos tales como los esfuerzos por poner solución a los problemas, los pensamientos, actitudes y sentimientos positivos. El terapeuta espera que se produzca este progreso y sabe captarlo cuando el cliente lo expresa".

"Los principios de condicionamiento han contribuido al entendimiento de la naturaleza del proceso terapéutico y de la relación interpersonal. Pero el condicionamiento que allí tiene lugar no es el condicionamiento mecánico de una rata en una caja de Skinner, sino que es tan sólo un aspecto de la relación terapéutica, y que por tener lugar en ella, sufre su influencia. Está suficientemente demostrado que el grado y amplitud del condicionamiento está influenciado por la personalidad y actitudes del experimentador y por la relación que establece con su sujeto experimental. Esta relación está determinada por las características del cliente: sus intereses, motivaciones, pensamientos, actitudes y expectativas; así co

mo por las del counselor. Como ULLMAN y KRASNER señalan, se obtienen los mejores resultados cuando el paciente y el terapeuta establecen una buena relación interpersonal. Por lo tanto, la importancia de la relación no puede ignorarse, ni siquiera en la terapia de conducta. KRASNER señala que SKINNER clasificó la atención como un refuerzo universal. Las influencias más poderosas sobre la conducta, o en términos de condicionamiento, los refuerzos son el respeto, el interés y la atención del terapeuta. La investigación llevada a cabo sobre los efectos de estos refuerzos generales, apoya la teoría de la importancia de la relación en counseling o psicoterapia".

"Hay otra razón más para destacar la importancia de la relación terapéutica. Muchos de los problemas o dificultades de los clientes tienen que ver con las relaciones interpersonales. Cada día se reconoce más que una buena interrelación interpersonal se caracteriza por la honestidad, la franqueza, la sinceridad y la espontaneidad. La psicoterapia, como relación interpersonal que es, tiene estas características. Se trata pues, de una situación en la que el cliente puede aprender a establecer una buena relación interpersonal".

"No hay, pues, una contradicción básica o necesaria entre las terapias de conducta y la terapia de interrelación. Una da más importancia a la reforma o cambio de aspectos específicos de la conducta usando para ello recompensas o refuerzos

zos específicos. Otra pone el acento en un cambio más general de la conducta (incluido el cambio de actitudes y sentimientos), utilizando con ese fin reforzadores generalizados. Las dos utilizan los principios de aprendizaje: una se reduce más al condicionamiento mientras que la otra se interesa más por lo que podríamos llamar aprendizaje social. Los terapeutas conductistas son, como señalan ULLMAN y KRASNER, ciertamente sistemáticos cuando se trata de aplicar conceptos específicos de aprendizaje. Pero también es cierto que los terapeutas de la interrelación aplican de forma sistemática los reforzadores generalizados. El condicionamiento o el enfoque conductista se apoyan en la investigación, incluidos los experimentos del laboratorio. El enfoque de la interrelación también se apoya en la investigación, además de ciertas investigaciones sobre condicionamiento. Es interesante y significativo que ambos grupos estén acercándose a las mismas conclusiones, uno a partir del trabajo de laboratorio en condicionamiento, el otro a partir de la experiencia y la experimentación en counseling y psicoterapia".

"Es importante, sin embargo, que los terapeutas conductistas empiecen a reconocer la complejidad del proceso de aprendizaje y sus implicaciones sociales y de interrelación, y de que se den cuenta de que el condicionamiento es sólo un aspecto del counseling. El proceso total, aunque sea un aprendizaje, es un aprendizaje complejo, abarcando varios

tipos de aprendizaje, además de condicionamiento operante y clásico. Contiene elementos perceptuales, cognitivos y afectivos, todos ellos de gran importancia en la conducta y en el cambio de la misma. La dificultad de establecer una relación terapéutica con sus inseparables aspectos afectivos, es más grande que la de crear una relación de condicionamiento en el laboratorio, o que una relación racional o de solución de problemas".

"La complejidad del proceso y la importancia del interés y comprensión del terapeuta, implican algo importante y es que ese proceso no puede mecanizarse ni simplificarse o controlarse como si fuera el programa de un ordenador, manipulando las recompensas en función del interés expresado o de otras cosas. Por eso, la conducta del terapeuta es sólo eficaz cuando es sincera y espontánea, y no está reducida a la pura técnica".

"El terapeuta es eficaz cuando es una persona; cuando es, con el término del enfoque centrado en el cliente, 'genuino' en la relación. Mientras que los terapeutas conductistas se esfuerzan por tener éxito intentando reducir el tratamiento a una serie de técnicas, parece evidente que conseguirían ser más eficaces si fuesen más reales, más humanos. La influencia más efectiva para movilizar a una persona es que otra le ofrezca una relación humana sincera".

"Los comentarios de JOURARD a este respecto son importantes: 'Creo que estamos tratando de demostrar que cuando un terapeuta abandona la técnica y es simplemente él mismo en presencia de su paciente, es cuando, realmente, consigue estas cosas: 1. Ofrecer las condiciones que hacen aparecer en el paciente el ser él-mismo, es decir, ser espontáneo, ser abierto ante sí mismo. Esto sería como enseñarle al ratón cómo funciona la palanca. 2. Crear un poderoso refuerzo para que el paciente sea él mismo. Ser-uno-mismo engendra en otro ser-uno-mismo. 3. Al responder con espontaneidad a las salidas del paciente, no sólo le estimula a éste para que sea él-mismo, sino que también provoca la extinción de muchas de sus conductas enfermas. 4. Elimina la conducta de desprecio hacia la terapia, evitando su propia manipulación y la del paciente. Más aún, ofrece al paciente un modelo de conducta honesto y sano'".

"Parece, pues, evidente que establecer un determinado tipo de relación es un elemento crucial del counseling. Tal relación se caracteriza no tanto por las técnicas que el terapeuta emplea, sino por lo que él es, no tanto por lo que hace, sino por el modo en que lo hace. ROGERS señala que algunos de los estudios más recientes sugieren que aquel terapeuta que sea cálidamente humano y genuino, que se interese sólo por la comprensión de los sentimientos que en cada momento tiene esa persona que se está haciendo a sí misma junto con él, será el terapeuta más eficaz. Ciertamente no hay nada que indique que

el terapeuta frío, intelectual y analítico tenga también éxito. Muchas de las cosas que hacen los terapeutas son superfluas y no tienen ninguna relación con su eficacia; de hecho es más probable que gran parte de los éxitos que obtienen sean debidos, no a lo que ellos hacen, o incluso a pesar de lo que hacen, sino a la relación que ofrecen. Al menos en cierta medida, todos los terapeutas, incluso los conductistas más extremos, ofrecen esta relación". (93).

---

(93). PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.

CAPITULO 4. PERSPECTIVA PERSONAL DEL COUNSELING.

Condiciones externas e internas previas al counseling.

Antes de comenzar con mi análisis propiamente dicho de la entrevista, voy a describir brevemente una serie de condiciones, tanto externas como internas, al mismo counselor que, hasta cierto punto, y sobre todo las que hacen referencia al counselor como tal, son imprescindibles como elementos previos a toda sesión de counseling.

#### 1. Condiciones externas.

La American School Counselor Association (ASCA), refiriéndose, en 1.964, a las condiciones de trabajo de los counselors, afirma lo siguiente: "El counselor ha de disponer de una serie de condiciones físicas mínimas para el desempeño de su función, tales como un despacho que ofrezca aislamiento visual y acústico, y que facilite una atmósfera agradable en la que el counselor pueda comunicarse con sus clientes con confianza y sin interrupción".

Es cierto que una sesión de counseling puede tener éxito en cualquier circunstancia, pero no es menos cierto que cuando las condiciones externas son adecuadas, se potencia, aunque no se garantiza, la calidad de la interacción.

La finalidad es proporcionar el tipo de atmósfera que facilite al máximo la comunicación; y es claro que una serie de exigencias mínimas, como las que señala la ASCA, con res-

pecto al lugar en que se va a desarrollar la entrevista, es esencial. Así por ejemplo, algo que se ha de evitar a toda costa son las interrupciones. Dichas interrupciones entorpecen la comunicación: las llamadas telefónicas o a la puerta del despacho pueden destruir de golpe lo que el counselor y su cliente han ido construyendo con considerable esfuerzo durante largo tiempo.

## 2. Condiciones internas.

Comenzaré citando dos factores internos, básicos para la entrevista:

- poner, en el proceso de la entrevista, tanto de nosotros mismos como sea posible.
  
- sentir dentro de nosotros mismos que deseamos ayudar a nuestro cliente, y que no hay nada, en ese momento, más importante para nosotros.

Si el counselor tiende hacia el cumplimiento de estos dos factores, el cliente saldrá de la entrevista sintiendo que el entrevistador es digno de confianza, y estará convencido de que le respeta como persona. La confianza en el entrevistador por parte del entrevistado, y la convicción de que el counselor le respeta, sólo son fines parciales del pro

ceso mismo de la entrevista; pero sin ellos apenas podrá lograrse nada en dicho proceso. El hecho de que el counselor manifieste, de viva voz, que respeta al cliente no servirá para nada si el entrevistado no siente que esto es cierto. Nosotros, como counselors, comunicamos estas actitudes de confianza y respeto de maneras muy sutiles: por medio de nuestra expresión facial, de los movimientos del cuerpo, del tono de la voz...

Además de estos dos factores citados anteriormente, hay que hacer referencia también al conocimiento y la aceptación personal como elementos imprescindibles, previos a toda sesión de counseling.

Cuanto mejor se conozca el counselor, tanto mejor podrá entender, evaluar y controlar su conducta, y tanto mejor, igualmente, será capaz de entender y apreciar la conducta de los demás; en este caso, sus clientes. A medida que nos vayamos conociendo, nos sentiremos menos amenazados por lo que podamos descubrir sobre nosotros mismos. Tal actitud ayudará al entrevistado a confiar en nosotros. El sabrá quiénes somos nosotros, puesto que nosotros, habiendo aceptado lo que somos, no tendremos necesidad de ocultarnos detrás de una máscara. Se dará cuenta que no nos ocultamos; y consecuentemente se ocultará menos.

Conociéndonos y aceptándonos, no necesitaremos estar preocupados con nosotros mismos y podremos concentrarnos totalmente en el entrevistado. Nos sentiremos totalmente libres para escucharle, para intentar entenderle, para tratar de sentir con él, puesto que nada en nosotros entorpece o se interpone entre él y nosotros.

Presupuestos psicológicos.

En 1.963, BECK afirmaba lo siguiente: "ningún campo que toque la conducta humana puede dejar sin examinar los presupuestos psicológicos de dicha conducta". (1).

Tanto si lo reconocemos como si no, todas las facetas de nuestra conducta, la manera en que tratamos a las demás personas, nuestras decisiones, nuestras reacciones, nuestros valores..., responden a una base filosófica. Tanto si somos conscientes como si ignoramos dicha base filosófica, nos manifestamos de una forma o de otra, de acuerdo con lo que creemos. Dichas creencias filosóficas a menudo son reconocidas de manera vaga, y sin embargo son estos presupuestos filosóficos los que determinan nuestra respuesta al medio ambiente y a las demás personas.

Consideremos, por ejemplo, cómo reaccionarían distintos individuos con diferentes presupuestos psicológicos, ante la misma persona:

- "el hombre es esencialmente bueno": reaccionaría con confianza ante las personas.
  
- "el hombre es esencialmente malo": reaccionaría con desconfianza ante las mismas personas.

---

(1) BECK, E. Philosophical foundations of guidance. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall. 1.963.

- "El hombre es un ser racional": tenderá a pensar que el hombre puede resolver todos sus problemas ejerciendo un análisis lógico sobre los mismos.
- "el hombre no es necesariamente un ser racional": tenderá a pensar posiblemente que las emociones juegan el mayor papel en las decisiones del hombre. Por lo tanto, un análisis meramente lógico no garantizará la solución de los problemas.
- "Creencia en la libertad": el counselor pensará que el hombre tiene libertad para tomar decisiones y que es arquitecto de su propio futuro.
- "Creencia en el determinismo": el counselor tenderá a pensar que el hombre es un producto de su entorno, no tiene posibilidad de tomar decisiones y es esclavo, en lugar de dueño, de su propio destino.

El counselor, pues, debe decidir en qué lugar se encuentra con respecto a sus presupuestos psicológicos. A este respecto, PATTERSON propone varias cuestiones que los counselors deberían responder antes de comenzar a hacer counseling:

- ¿cuál es la naturaleza del hombre?.
- ¿cuál es la naturaleza del desarrollo humano?.

- ¿qué se entiende por bueno y quién determina lo que es bueno?
- ¿cuál es la naturaleza del universo y cuál es la relación del hombre con dicho universo?. (2).

La misión, pues, de estos presupuestos psicológicos es proporcionar al counselor una teoría de base o conjunto de principios desde los cuales pueda operar. Estos presupuestos, afirma STEFFLRE, son como guías o patrones que nos dicen a dónde nos dirigimos. (3).

Estos presupuestos proporcionan al counselor un medio de reunir una serie de datos acerca de la naturaleza humana que le servirán de ayuda en el curso de la entrevista. (4,5).

La teoría proporciona una dirección determinada a la labor del counselor y le permite comportarse de una manera consistente. Por otra parte, el entrevistado tiende a poner más confianza en el counselor cuando se da cuenta de que es

- 
- (2) PATTERSON, C. Counseling and psychotherapy: theory and practice. New York: Harper and Row. 1.959.
  - (3) STEFFLRE, B. Theories of Counseling. New York: McGraw Hill. 1.965.
  - (4) BLOCHER, D. Developmental Counseling. New York: Ronald Press. 1.966.
  - (5) TYLER, L. The work of the counselor. New York: Appleton-Century-Crofts. 1.969.

→ consistente en su actuación, que cuando nota que, en el curso de la entrevista se van produciendo conversaciones inconexas sin ningún denominador común.

Por otra parte, si el counselor actúa desde unos presupuestos indeterminados, sin ningún modelo que le sirva de dirección, no tendrá ninguna posibilidad de conocer por qué en determinadas ocasiones su ayuda es efectiva, y por qué en otras no lo es. Aunque tenga éxito con un determinado cliente, no podrá saber la razón de tal éxito. No tiene ninguna base para poder elaborar una hipótesis y así poder seguir avanzando en el conocimiento del counseling. Se encuentra en un callejón sin salida. Será siempre el perpetuo principiante ecléctico descrito por STEFFLRE. (6).

¿A qué presupuestos psicológicos he de sumarme yo como counselor de adolescentes?. Todos los teóricos que se dedican al estudio del counseling, como ya hemos puesto de manifiesto antes, afirman que el counselor ha de identificarse con algún tipo de teoría con la que se sienta cómodo y a gusto. Pues bien, una vez revisadas concienzudamente todas las teorías del counseling durante mis dos años como estudiante graduado en la Universidad de Chicago, y después de varios años de experiencia como counselor con adolescentes, tanto en los Estados

---

(6) STEFFLRE, B. Theories of Counseling. New York: McGraw Hill 1.965.

Unidos como en España, puedo afirmar que son los presupuestos psicológicos mantenidos por los counselors-no-directivos, también conocidos con el nombre de counselors-centrados-en-el-cliente, los que mejor encajan en mi propia estructura personal. Por otra parte, los que se dedican a este grupo específico de población, como es la adolescencia, sostienen que son las técnicas no directivas las que mejor se adaptan a dicha población. (7,8). A este respecto, AUSUBEL dice lo siguiente: "Because adolescence is a period of increased self-assertion and volitional independence, successful guidance must necessarily be as non authoritarian as possible. Maximum emphasis must be placed on self-determination and free acceptance in the choice of goals rather than on a forceful imposition of an alien set of values". (9).

#### 1. Respeto.

Desde este punto de vista, ayudaremos mejor al adolescente-entrevistado en una atmósfera de confianza en la que se sienta totalmente respetado. Le ayudaremos mejor a través de una conducta que demuestre que le consideramos responsable de

---

(7) CANTWELL, P. Counseling today's youth. Chicago: Franciscan Herald Press. 1.975.

(8) GUTSCH, K., PETERS, H. Counseling with youth: in search for identity. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 1.973.

(9) AUSUBEL, D., MONTEMAYOR, R., SVAJIAN, P. Theory and problems of adolescent development. New York: Grune and Stratton. 1.977.

sí mismo, sus acciones, sentimientos, pensamientos, y que nosotros creemos en su capacidad para utilizar sus propias potencialidades. En dicha atmósfera puede enfrentarse a sí mismo y a esos pensamientos y sentimientos que gobiernan su conducta, pero que mantiene o bien ocultos, o bien distorsionados ante sí mismo y ante nosotros. Nosotros actuaremos de forma que le ayudemos a ser más consciente de sí mismo, de su propio espacio vital, de su propio marco de referencia. Queremos ayudarle a entender que el cambio es posible, pero que depende de él decidir si quiere cambiar, y cuándo y cómo ejercer dicho cambio. Nos comportaremos de tal manera que sea lo menos amenazante para él, de forma que pueda seguir profundizando en su conocimiento personal, en su relación con sus compañeros y demás personas importantes para él, y en la relación de las demás personas con él mismo. No le diremos lo que debe pensar o sentir; nuestra conducta será tal que revele que nosotros valoramos pensamientos y sentimientos, tanto los nuestros como los de él mismo.

## 2. Interés.

Que el counselor sea no directivo, no significa en absoluto que ha de aparecer como pasivo; por el contrario, ha de permanecer activo durante todo el tiempo que dure la entrevista. No quiere decir esto que ha de tener que hablar mucho, sino que ha de procurar que su presencia y su interés sean

continuamente sentidos. El counselor ha de ser activo tratando de adquirir un entendimiento lo más profundo posible del mundo del entrevistado, animándole a que él mismo descubra cómo es dicho mundo y si se siente a gusto en él. El counselor ha de permanecer continuamente activo, manifestándose como una persona profundamente interesada en el individuo que tiene delante. Mostramos este interés en la manera en que le atendemos, excluyendo cualquier tipo de interferencia exterior mientras estamos con él y para él, y demostrándole que lo que es importante para él es importante para nosotros. Si nos damos cuenta de que necesitamos más información o más detalles acerca de lo que está hablando, es mejor esperar y no cortarle dirigiendo el curso de la conversación hacia nuestro centro de interés. De lo contrario pensará que estamos más interesados en lo que nos aparece como importante para nosotros que en lo que es importante para él, y que él debe adaptar su interés al nuestro.

### 3. Aceptación.

Además de mostrar respeto e interés por el entrevistado, el counselor ha de aceptarle. Existen numerosas acepciones del vocablo aceptación. Tal como yo lo entiendo aquí, aceptar es lo mismo que tratar al entrevistado como a un igual, considerando sus pensamientos y sentimientos con sincero respeto. Aceptar no significa estar de acuerdo, no significa pen

sar y sentir en la manera en que el entrevistado lo hace, no significa valorar lo que él valora. Es más bien, como dice ROGERS, la actitud de que el entrevistado tiene tanto derecho a sus ideas, sentimientos y valores como yo tengo a los míos propios, y que yo quiero poner lo que esté de mi parte para entender su espacio vital a partir de sus ideas, sentimientos y valores. (10). Tal actitud es difícil de mantener y más difícil de comunicar al entrevistado. Incluso, a veces, puede ser interpretada erróneamente como un estar de acuerdo, o con consentimiento por parte del counselor. (11). Sin embargo, tenemos que intentar hacer nuestra tal actitud; de otra forma, el entrevistado sospechará que le estamos juzgando, que le estamos pidiendo que piense y sienta como nosotros o, lo que es peor, que piense y sienta como nosotros creemos que debería pensar y sentir.

Cuando yo acepto una idea o sentimiento, me esfuerzo en mostrar al entrevistado lo que él acaba de comunicarme, de tal forma que él pueda examinarlo, ser consciente de ello, reflexionar sobre ello, hacer lo que a él le parezca bien; pero básicamente, el hecho de que yo refleje lo que él me dice le dará la oportunidad de probar si lo que él acaba de expresar es su verdadero self o un self que él desea asimilar, recha-

(10) ROGERS, C. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.951.

(11) BRAMMER, L., SHOSTROM, E. Therapeutic Psychology: fundamentals of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Inc. 1.977.

zar o modificar. En otras palabras, trato de devolverle la comunicación que acaba de transmitirme. Cuanto menos distorsionada esté dicha información cuando vuelva a él, tanto mejor lo he aceptado. Lo que yo trato de devolverle son los hechos que él acaba de comunicarme. Tales hechos pueden ser de carácter emocional o intelectual, pueden aparecerme como claros u oscuros, buenos o malos, o incluso incomprensibles. Yo le devuelvo lo que recibo de él. Trato lo que dice con sincero respeto y le considero a él mismo con el mismo valor que a mí mismo.

Así por ejemplo, cuando Juan, un chaval de 14 años, afirma que su profesor de matemáticas es un tirano que hace lo que le parece bien, yo acepto tal información demostrándole a él mismo la opinión tan baja que tiene de su profesor de matemáticas, de tal forma que él pueda hacer con tal consideración lo que le parezca bien; quizás la repita, la modifique... Por supuesto que me será más fácil aceptar el sentimiento de Juan si mi opinión coincide con la de él, y viceversa. Sea como sea, si yo acepto el sentimiento de Juan sobre su profesor de matemáticas, todo lo que puedo y debo hacer es devolverle, con sincero respeto, lo que él acaba de comunicarme.

Estoy convencido de que no podemos ayudar realmente a una persona si no la aceptamos. Si por las razones que sean,

nos damos cuenta de que estamos lejos de aceptarla, la única solución viable es no tratar de engañarnos ni de engañar al entrevistado, sino más bien ayudarlo a encontrar a alguien que pueda aceptarle.

#### 4. Entendimiento.

Otra característica en la sesión de counseling, tal y como yo lo veo, es el entendimiento. Los counselors con éxito, parecen entender mejor a sus clientes que aquellos otros que fracasan como counselors. (12,13,14).

El hecho de haber sido entendido es ciertamente un aspecto importante de la experiencia que el cliente llevará consigo si la relación habida entre él y el entrevistador ha sido positiva.

Existen, sin embargo, diversas formas de entender, algunas de las cuales son más eficaces que las otras para el proceso del counseling. Una forma de entender es saber algo acer

- 
- (12) FIEDLER, F. "A comparison of psychoanalytic, nondirective and Adlerian therapeutic relationships". Journal of Consulting Psychology. 1.950,14: 436-445.
- (13) FIEDLER, F. "The concept of an ideal therapeutic relationship". Journal of Consulting Psychology. 1.950,14: 339-345.
- (14) PORTER, E. An introduction to therapeutic counseling. Boston, Houghton Mifflin Co. 1.950.

ca de una persona determinada: leo sobre ella, oigo a otros hablar de ella... La entiendo, pues, por medio de otros.

Una segunda forma de entender, es entender al cliente no a través de los ojos de los otros, sino por nosotros mismos. Esta es la forma en que, normalmente, entendemos a los demás. Entendemos o no entendemos a otra persona en términos de nuestro espacio vital, de nosotros mismos, de nuestro marco de referencia interno. En otras palabras, cuando decimos entender o no entender a otra persona es en términos de nuestra experiencia, nuestra formación, nuestra imaginación... Por ejemplo, si decimos: "no te entiendo. Hace tanto calor aquí dentro, y sin embargo tú dices tener frío". Esto es sencillo: yo no puedo entender que tú tienes frío cuando yo tengo calor, y por tanto, infiero que te debe pasar algo raro..

Tendemos a entender solamente en términos de nosotros mismos: entiendo tu expresión de alegría o de tristeza porque es consistente con la alegría o tristeza que yo he experimentado o que puedo adivinar que experimentarías. En caso contrario, no puedo entenderte, y es muy posible, además, que considere tu conducta como extraña, equivocada o absurda.

La tercera forma de entender, es entender con otra persona, como el mismo ROGERS afirma (15). Esto significa tanto co

---

(15) ROGERS, C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.961.

mo despojarnos de nuestro propio marco de referencia para adoptar el del cliente. Para llegar a esta nueva forma de entendimiento debemos dejar de lado todo excepto nuestra humanidad, para con ella sola tratar de entender con la otra persona cómo piensa, siente y ve el mundo que le rodea. Entender, desde esta perspectiva, sería, pues, como LEWIN dice, ocupar el espacio vital de la otra persona para ver el mundo, los acontecimientos... todo a través de sus ojos. (16).

##### 5. Escuchar.

Para acceder a tal entendimiento de una persona, es imprescindible que la escuchemos. Escuchar requiere, en primer lugar, que no estemos preocupados con otras cosas, porque si lo estamos no podremos atender totalmente. En segundo lugar, escuchar significa oír la forma en que se dicen las cosas, el tono utilizado, las expresiones y gestos empleados... Además, escuchar incluye el esfuerzo para oír lo que no se dice, aquello que solamente se sugiere, aquello que permanece por debajo de la superficie. (17,18). PATTERSON llega a afirmar lo siguiente: "listening is the basic, most universal, most important technique in counseling and psychotherapy". (19).

- (16) LEWIN, K. Principles of topological psychology. New York: McGraw Hill. 1.936.
- (17) PEREZ, J. The initial counseling contact. Boston:Houghton Mifflin Co.1.968.
- (18) SIMONS, J., REIDY, J. The human art of counseling. New York: Herder and Herder. 1.971.
- (19) PATTERSON, C. Counseling and psychotherapy: theory and practice. New York: Harper and Row. 1.959.

A este respecto, ROGERS describe una prueba que, pienso, puede ser interesante para ayudarnos a aprender a escuchar. Se pide a dos personas que comiencen a dialogar sobre cualquier asunto acerca del cual ambas tienen pareceres diferentes. Cada una de estas personas puede decir lo que le parezca bien, pero siempre bajo una condición: antes de comenzar a exponer su parecer, la persona que va a hablar debe decir las ideas y los sentimientos que la primera acaba de manifestar. Aquí se supone, pues, que si yo puedo verbalizar lo que tú has dicho y sentido, entonces realmente te oí y te entendí. Si por el contrario soy incapaz de verbalizarlo, esto quiere decir que puse obstáculos a lo que tú decías o que tú no te expresaste bien. Esta prueba ayuda al que habla a clarificar sus sentimientos y pensamientos, y al mismo tiempo obliga al que escucha a concentrarse en lo que la otra persona está diciendo en lugar de estar buscando la respuesta que va a proporcionar. (20).

#### 6. Empatía

Lograr empatía es otro elemento imprescindible si queremos que la sesión de counseling sea positiva. Empatía es lo mismo que sentir o participar del mundo interno de otra perso-

---

(20) ROGERS, C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin 1.961.

na. (21,22).

Empatía no es lo mismo que identificación. Cuando me identifico con alguien, deseo ser como él: pensar, sentir, actuar como él. Si me quiero identificar con alguien borro mi propio yo y lo sustituyo por el yo de la otra persona. La empatía siempre hace referencia a dos yo distintos, mientras que la identificación tiende hacia un solo yo. Así, cuando el counselor se identifica con el cliente, se transforma en el cliente. Si se da la identificación, el counselor puede estar tan abatido por los problemas del cliente que se torne totalmente inefectivo. Entonces el entrevistado necesitará otra persona que sea capaz de entender y sentir con él, pero que al mismo tiempo permanezca separada de él con su propio yo, de tal forma que sea capaz de dar de su propio yo al yo del cliente, y pueda ayudarle así a examinar y confrontar sus problemas y preocupaciones.

ROLLO MAY afirma lo siguiente: "The counselor works basically through the process of empathy. Both he and the counselee are taken out of themselves and become merged in a common psychic entity. The emotions and will of each become part of this new psychic entity. Consequently the problem of the counselee is dumped on the new person, and the counselor, then, bears his half of it. And the psychological stability of the

(21) ASPY, D. "Empathy". The Counseling Psychologist. 1.975,5: 10-14.

(22) MEANS, B. "Levels of empathic response". Personnel and guidance journal. 1.973, 52:23-28.

counselor, his charity, his courage and strength of will, will carry through to the counselee, thus lending him great assistance in his personality struggle. But let it be clearly understood that empathy does not mean identifying one's experiences with the counselee". (23).

#### 7. La Personalidad del Counselor.

Ahora bien, todos estos factores: interés, entendimiento, empatía, ..., serían prácticamente inefectivos si, de alguna manera no pudiésemos comunicárselos a nuestro cliente. ¿Cómo podemos, pues, hacerle saber que le respetamos, que in tentamos entenderle, aceptarle, etc.?. Será nuestra conducta, es decir, el comportamiento del counselor a lo largo de la en tervista quien le irá comunicando al entrevistado todas estas actitudes. La pregunta, entonces, es ¿cómo comportarnos a lo largo de la entrevista de manera que las actitudes que hemos analizado hasta aquí sean captadas por el entrevistado?.

Como numerosos counselors afirman (24,25)...), el counselor en el curso de la entrevista ha de comportarse como un

---

(23) MAY R. The art of counseling. Nashville, Tennessee: Whitmore and Stone. 1.977.

(24) BECK, C. Guidelines for Guidance. Iowa: William C. Brown. 1.966.

(25) BUGENTAL, J. The search for authenticity. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.965.

ser humano. Esto significa que ha de dejar de lado cualquier tipo de máscara, fachada u otro tipo de atavío profesional que cree barreras entre el cliente y él mismo. Ha de aparecer tan transparente a lo largo de la sesión que el cliente no tenga dificultad para llegar a él mismo, y a través de él le sea más fácil un acercamiento a sí mismo y a los demás. El counselor no ha de temer darse a conocer al entrevistado. Quiere que el cliente se le abra, y de esta forma poder ayudarle. Pero si el counselor se muestra distante y frío, ¿se puede esperar del entrevistado que sea abierto y espontáneo?. No podemos esperar que el adolescente exprese sus pensamientos abierta y libremente a alguien que permanece distante y frío, o que aparece sin más como psicólogo, counselor..., pero no como una persona real.

El counselor ha de estar preparado a mostrarse a sí mismo al entrevistado. Si el adolescente alberga algún tipo de duda acerca del counselor como ser humano, no pondrá en él su confianza. Si, por el contrario, constata que el counselor es abierto y sincero, será mucho más fácil que se abra a él. El counselor ha de mostrarse libre y espontáneo, ha de aparecer él mismo en el curso de la entrevista, sabiendo que es esto, su propio sí mismo, la esencia misma de la entrevista. Insistiendo sobre esta misma idea, parece que las técnicas utilizadas por el counselor y la efectividad de las mismas dependen fundamentalmente de la personalidad del mismo counselor.

WALLACH y STRUPP llegan a afirmar que los factores de personalidad del counselor son una parte importantísima de su labor terapéutica. (26). La técnica más importante de la que el counselor se ha de servir es su propia personalidad, su propio estilo. WILLIAMSON, SOPER y COMBS, llegan a la misma conclusión cuando afirman que los clientes están interesados en el counselor como persona, no en sus técnicas. (27,28). Los clientes en general, y el adolescente en particular, se interesan por alguien que se comporta como una persona, como un ser humano real. GOODSTEIN y GRIGG dicen que los clientes buscan un persona real, no un compendio de técnicas de counseling. (29). POHLMAN llega a la misma conclusión cuando afirma que la característica más deseable del counselor es que sea un ser humano real, genuino. (30). Es precisamente por esta razón también que la Universidad de Chicago, antes de nada obliga a los que van a comenzar sus estudios graduados en coun

- 
- (26) WALLACH, N., STRUPP, H. "Psychotherapists' clinical judgments and attitudes toward patients". Journal of Consulting Psychology. 1.960, 24: 316-323.
- (27) WILLIAMSON, E. "The counselor as a technique". Personnel and Guidance Journal. 1.962, 41:108-111.
- (28) SOPER, D., COMBS, A. "The helping relationship as seen by teachers and therapists". Journal of Consulting Psychology. 1.962, 26: 288.
- (29) GOODSTEIN, L., GRIGG, A. "Client satisfaction, counselors and the counseling process". Personnel and Guidance Journal. 1.959, 38: 19-26.
- (30) POHLMANN, E. "Changes in client preferences during counseling". Personnel and Guidance Journal. 1.961, 40:34)-343.

seling a pasar un curso que ellos llaman de "Appraisal" en el que se trata de adivinar si la personalidad de los estudiantes es la adecuada para hacer counseling.

Este ser humano que hace counseling es visto por The Committee on Professional Preparation and Standards of the American Personnel and Guidance Association (1.963) como poseyendo las siguientes características: "belief in each individual, commitment to individual human values, alertness to the world, open-mindedness, understanding of self".

Comunicación.

Si no existe comunicación no podemos hablar de sesión de counseling. La mayor parte de los seres humanos pasan gran parte de sus vidas en continuo contacto unos con otros. Sin embargo, MAHLER, recogiendo el parecer de WRENN y refiriéndose a la paradoja existente en esta era de las comunicaciones, afirma: "El hombre ha desarrollado gran cantidad de medios técnicos para la comunicación: desde los periódicos y revistas hasta los satélites que permiten recoger en nuestros televisores lo que está sucediendo a miles de kilómetros de distancia. Pero aunque desde el punto de vista tecnológico disponemos de gran cantidad de medios para la comunicación, sin embargo, en cuanto a la calidad y profundidad en el contacto humano, hemos progresado muy poco". (31). A este mismo respecto se refieren los comentarios de SHOSTROM (32) y COUSINS (33).

Hemos dicho antes que si no existe comunicación no podemos hablar de sesión de counseling. El fin fundamental del counselor es facilitar la comunicación, y de hecho, en lugar de hablar de counselor, entrevistador..., podríamos llamarle

---

(31) MAHLER, C. Group counseling in schools. Boston, Houghton Mifflin Co. 1.969.

(32) SHOSTROM, E. Man, the manipulator. New York: Bantam Books. 1.968.

(33) COUSINS, N. "¿Are you making yourself clear?". Saturday Review. 1.969, February, 22: 30-32.

facilitador de la comunicación interpersonal. (34,35,36).

A mi juicio, existen varios factores que pueden ayudar o dificultar nuestra comunicación con los adolescentes. Vamos a examinarlos:

1. Los valores.

Cuanto más conscientes seamos de nuestros valores, y cuanto menos necesitemos imponérselos al entrevistado, tanto más le ayudaremos a ser consciente de sus propios valores. (37,38). Si soy consciente de mis valores no tendré miedo de exponerlos ni tampoco temeré el verme expuesto a los valores de mi cliente. De igual manera, el cliente aprenderá a no sentir temor de manifestar sus propios valores o de verse expuesto a los del entrevistador. Aprenderá a describir sus valores sin temer ser juzgado. No necesitará defenderse, puesto que no se sentirá atacado. Al mismo tiempo que se va dando cuenta

- 
- (34) WILLIAMSON, E. "The meaning of communication in counseling". Personnel and Guidance Journal. 1.959, 36: 6
- (35) PEREZ, J. Counseling: theory and practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. 1.965.
- (36) ROGERS, C. Client-Centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.951.
- (37) GUTSCH, K. "Counseling: the impact of ethics". Counselor Education and Supervision. 1.968,7: 239-243.
- (38) SLINGER, C. "Values and the counseling relationship in the High School". The Vocational Guidance Quarterly. 1.966, 15: 11-17.

de que no necesita ajustarse a los valores del entrevistador, descubrirá aquellos valores en los que él realmente cree. (39)

Siempre que el counselor, de una manera directa o indirecta, manifiesta al entrevistado: "no debes decir eso", está usando su escala de valores, bloqueando así la comunicación. Cuando el counselor da a entender: "no puedo escuchar lo que estás contando", está diciendo al entrevistado que no se comunique, que se avergüence de sí mismo, que guarde silencio. Y si el counselor, el facilitador no le escucha, ¿quién le escuchará?. Siempre que el entrevistado se dice a sí mismo: "no puedo decir esto; no querrá escuchar esto", podemos afirmar que existe algún obstáculo para la buena comunicación. Por supuesto que tales obstáculos pueden provenir del entrevistado mismo, pero puede que reflejen la conducta del entrevistador. Nunca podremos estar totalmente seguros de cómo el entrevistado nos percibe, a quién ve en nosotros, o a quién le recordamos. La única posibilidad que tenemos es ser nosotros mismos y comportarnos de manera no defensiva con la esperanza de que el cliente, en este caso el adolescente, llegue a vernos como somos realmente.

Como ROGERS y otros señalan, nuestra tendencia a evaluar, confirmar o negar algo, constituye uno de los mayores obstáculos para la comunicación. Supongamos, por ejemplo, que un chico me dice a mí que el resto de la clase tiende a reírse siem

---

(39) WILLIAMSON, E. "Value options and the counseling relationship". Personnel and Guidance Journal. 1966, 44: 617-623.

pre que a él se le ocurre abrir la boca para decir algo. Si yo muestro interés en conocer realmente cómo él percibe la situación, estoy poniendo las bases para una buena comunicación. Por el contrario, si yo le digo que es seguro que no se trata de algo tan terrible como él lo pinta, que está exagerando, estaré destruyendo la oportunidad que se me brinda de lograr una buena comunicación con la persona que tengo en frente. En el primer caso, mis respuestas le facilitarán o le guiarán a explorar la situación como realmente se le aparece a él. Entonces, de esta forma le podré ayudar a examinar dicha situación, a clarificar su percepción del resto de la clase y viceversa. En el segundo caso, mi respuesta le es tá diciendo que él interpreta mal la situación y que, por lo tanto, la culpa es suya. Consecuentemente sentirá la necesidad de defenderse de mi juicio, y por lo tanto, fracasaremos en el intento de examinar con él la situación misma.

Por poner otro ejemplo, supongamos que el entrevistado me dice que le ha gustado un libro determinado, e inmediatamente yo le digo que a mí no me gustó en absoluto. El cliente es posible que deje de examinar o profundizar en el porqué a él le gustó tanto el libro, o es posible que sienta la necesidad de defender su propio gusto. Por el contrario, si yo manifiesto interés en su opinión por tal libro, es seguro que se sentirá animado a hablar sobre dicho libro y a explorar lo que realmente le gustó a él. Por consiguiente, el entrevista-

do comenzará a aprender algo acerca de sí mismo, de sus gustos, de sus preferencias, de sus valores... Es más, si le escucho respetuosamente, es muy posible que desee conocer mi propio parecer porque quizás esté realmente interesado en mis valores. Incluso más, quizás nuestros respectivos valores comiencen a ser modificados como consecuencia de tal experiencia; pero de todas maneras, de lo que no cabe duda es que ambos habremos llegado a conocer exactamente lo que pensamos y sentimos sobre dicho libro. Existe, pues, la posibilidad de que, como resultado de tal experiencia, la percepción de una o de ambas personas que toman parte en el proceso de la comunicación, se vea modificada. Mientras que algunas personas consideran esto como una buena oportunidad para el enriquecimiento personal, para otras supone un riesgo, algo amenazante, y no pueden permitir que la comunicación sea clara y directa. Tratarán, pues, de defenderse contra toda posibilidad de cambio.

Si el counselor aprende a no temer darse a conocer, se dará cuenta que los clientes, y en este caso, los adolescentes, imitarán dicha conducta también.

Por seguir con el ejemplo anterior del libro; la comunicación no será mejor por el mero hecho de que yo esté de acuerdo con el parecer del entrevistado. Podemos estar ambos de acuerdo en que nos gusta el libro y no tener ni idea de los

valores de la otra persona o de las razones que ambos poseemos para que nos guste. Las razones pueden ser múltiples y de muy diverso signo. Así pues, el hecho de estar de acuerdo en que a ambos nos guste es mucho menos significativo que el que hayamos sido capaces de expresar las razones que cada uno de nosotros tenemos para que nos guste.

## 2. La autoridad como defensa.

Quizás el counselor utilice su autoridad como defensa, como una especie de barricada. Confrontado con esta fachada de superioridad, el adolescente se defenderá como pueda siempre que el counselor, de alguna manera, dé a entender ideas semejantes a "esto es indiscutible, tienes que aceptarlo", "yo sé mejor que tú lo que te pasa", "esto es así y no hay nada que añadir". Es casi seguro que el adolescente se sentirá tratado como un objeto e intentará defenderse, bien adoptando un papel de dependencia con respecto a la autoridad, bien rebelándose contra la misma. Pero lo que faltará en esta interacción será un intercambio de ideas y sentimientos. La comunicación habrá quedado obstruida.

La alternativa será una atmósfera en la que predomine un sentido de igualdad; no igualdad de conocimientos, experiencia y habilidad profesional, por supuesto, sino igualdad en cuanto a la dignidad y valor personales. Si aceptamos dicha

alternativa, estaremos desposeídos de todo escudo o barrera; seremos vulnerables. Sin nada con lo que ocultarnos, aparecemos como personas reales que tratamos de ayudar a otra persona. El adolescente entrevistado descubrirá pronto que nosotros no somos ni todopoderosos ni personas que lo sabemos todo. Cuanto antes lo descubra tanto mejor para él y para la relación interpersonal que estamos tratando de construir. Se dará cuenta que todos los escudos y defensas que él había traído a la entrevista, contruidos como resultado de la experiencia, no son necesarios aquí. Debido a que enfrente de él hay una persona real (un verdadero otro) descubrirá pronto que él puede expresar su verdadero self. No habrá ningún sitio donde ocultarse, pero no estará solo. Otro estará con él mientras trata de encarar su propio self.

¿Poseemos nosotros la respuesta?. ¿Estamos seguros de tener la razón?. ¿Nuestras conclusiones son correctas justamente porque son nuestras?. En una atmósfera en la que se encuentran dos personas iguales hemos de deponer tales actitudes si queremos facilitar el curso mismo de la comunicación. Desposeídos de nuestras defensas, no nos cabe sino ser flexibles. De esta manera, el cliente se considerará a sí mismo como un igual y se comunicará, igualmente, desde su propio self.

### 3. Los resultados de los tests como defensa.

Los counselors a veces utilizan otro tipo de escudo: los tests, los diagnósticos... Si nos refugiamos en diagnósti

cos, resultados de tests..., es casi seguro que perderemos vi sión de la persona como tal, y en su lugar veremos la catego ría en la que ha sido colocada. Los resultados de los tests nos muestran solamente una parte de lo que dicha persona es. Por otro lado, los tests pueden bloquear la comunicación si los utilizamos como una muestra de nuestra autoridad sobre el entrevistado: nosotros somos los que conocemos mejor que él su realidad; por lo tanto, lo que él deberá hacer será pre tar atención a lo que nosotros hemos de decir de él. Si uti lizamos los tests para llenar ese vacío de inseguridad, para demostrar al cliente que también nosotros poseemos instrumentos que pueden decirnos mejor que él su propia realidad, estamos bloqueando la comunicación.

#### 4. Juzgar como defensa.

El hecho de juzgar también constituye un obstáculo para la comunicación. A lo largo de nuestra interacción con el adolescente, quizás lleguemos a juzgarle como agresivo, sun so, excéntrico..., y, consecuentemente, le veamos como tal. Pero podríamos preguntarnos si el hecho de ser agresivo, sun so, vago..., es su self real. ¿No será ésta nuestra percep ción de él; nuestra percepción en un tiempo y lugar determinados y bajo unas determinadas circunstancias?. ¿No estaremos equivocados?. Incluso si no lo estamos, ¿no estará actuando de la manera en la que nosotros le percibimos, debido precisa mente a que nosotros le vemos así?.

#### 5. La cantidad de tiempo que nosotros estamos hablando.

Si nosotros tendemos a hablar tanto o más que el mismo entrevistado, existe una gran posibilidad de que estemos bloqueando la comunicación. Es muy posible que estemos actuando como alguien provisto de autoridad, como si fuéramos el superior en la entrevista, alguien a quien se debe escuchar respetuosamente, y es casi seguro que el cliente nos perciba así también. Si actuamos de esta manera estaremos adoctrinando al cliente, pero es muy posible que no estemos adentrándonos en su marco de referencia y que, por el contrario, le estemos empujando a ser consciente de lo que nosotros le queremos decir.

Si, por el contrario, hablamos muy poco, debemos preguntarnos si ambos participantes: counselor y cliente, nos sentimos cómodos ante el hecho de que el entrevistador hable tan poco. Si el entrevistador comprueba que lo poco que él habla permite al entrevistado expresar sentimientos e ideas, y al mismo tiempo permite igualmente al counselor seguirle en lo que está expresando, es seguro que la comunicación está teniendo lugar.

#### 6. Las interrupciones.

¿Tendemos a permitir que el entrevistado termine lo que tiene que decir, o a menudo terminamos nosotros por él?.

¿Le interrumpimos?. Pensando quizás que hemos oído muchos ca sos semejantes en el pasado, ¿tendemos a cortarle y a termi nar lo que él comenzó a decir?. Las interrupciones crean un gran obstáculo para la comunicación; cortan el proceso de co municación que está teniendo lugar ahora mismo. Las razones que nosotros, como counselors, tenemos para ejercer tales in terrupciones pueden ser positivas: demostrar al cliente que entendemos tan bien lo que nos está diciendo que, incluso, po demos terminar la frase por él; demostrarle interés haciéndo le preguntas sobre lo que está tratando de comunicar... A pe sar de tales razones, a pesar de que pensemos estar favoreciendo el hecho de que el entrevistado comunique lo que quiere comunicar, las interrupciones entorpecen y no facilitan el proceso mismo de la comunicación.

De igual modo debemos estar atentos a las interrupciones llevadas a cabo no ya por nosotros, sino por el entrevistado. Estas pueden significar que no le hemos entendido bien, que él ha decidido añadir o enmendar algo, o que, por una razón o por otra, le es difícil seguir escuchándonos. Si de verdad queremos oírle, lo mejor que podemos hacer es dejar de hablar y escuchar. Nuestra necesidad de hablar es, a menudo, superior a nuestra capacidad para escuchar. Esta es una realidad huma na; pero puesto que crea obstáculos para la comunicación, debe de ser dominada.

## 7. Las respuestas.

¿Estoy respondiendo a lo que el entrevistado ha expresado, o a lo que en mi opinión, debería haber expresado?. En otras palabras, ¿respondo a sus necesidades o a las mías?. ¿Es que mis respuestas le ayudan a lograr una mayor profundidad en lo que él quiere expresar?! De otra manera: ¿mis respuestas son una ayuda o un obstáculo para la comunicación?.

A este respecto puede ser interesante analizar parte de una entrevista que mantuve con una chica en Chicago mientras yo estudiaba para la obtención del título de Master en Counseling. M. tenía 20 años en el momento de la entrevista. Colaboraba con nosotros en un programa de rehabilitación de retrasados mentales que el Estado de Illinois estaba patrocinando en una de las barriadas de hispanohablantes en la ciudad de Chicago.

T.: terapeuta.

C.: cliente.

T. Pareces estar mucho más tranquila y contenta hoy. Esta mañana mientras hablabas, estabas sonriéndote continuamente.

C. ¿Esta mañana?

T. Sí.

C. ¿Realmente?

T. Sí.

- C. No me sentía bien. Estaba muy triste. (Se ríe). No sé. Tengo muchas cosas en mi cabeza. Estaba pensando cómo me sentiría después de que me hubiera despedido de tí. Mike y yo solíamos pasar mucho tiempo juntos antes de que se marchase, y nunca nos dijimos adiós. Los judíos tienen una palabra que significa muchas cosas: Shalom.
- T. ¿Cómo?
- C. Shalom (lo deletrea). Siempre que nos separábamos nos decíamos adiós con esta palabra; y para nosotros significaba algo así como "hasta que nos encontremos otra vez". (Largo silencio).
- T. No me dí cuenta de que estabas triste, puesto que esta mañana hablabas sobre el compromiso que tú y Paul hicísteis ayer, y parecías feliz a causa de ello.
- C. Ayer fue un día terrible: bien, mal, bien, mal... Hago el compromiso con Paul, me doy cuenta de que tengo que separarme de tí. ¡Esto es una porquería!. ¿Qué puedo hacer?. (Se ríe y largo silencio). Hice un compromiso con Paul, y hay tantas cosas en la vida que todavía no he cumplido, tantas oportunidades... Acepto casarme, pero eso mismo significa decir adiós a otras oportunidades. Y pensaba: ¿es esto realmente lo que quiero?.
- T. Parece ser un paso difícil de dar.
- C. Así es. Muchas responsabilidades. Tanto en la familia de mi padre como en la de mi madre no he visto un matrimonio feliz.

- T. Te preguntas si vas a ser feliz en tu matrimonio con Paul.
- C. Me pregunto si conozco a esta persona suficientemente bien como para tomar tal decisión.
- T. Quieres tomar una decisión acertada. Quieres hacer lo que sea más conveniente para tí.
- C. No exactamente lo más conveniente. (Silencio muy largo).  
A veces me siento una persona muy necesitada. Hoy me sentía así.
- T. ¿Qué quieres decir?.
- C. Necesitaba alguien a quien hablar. Quería hablarte a tí.  
Quería estar cierto tiempo contigo.
- T. Cuando me llamaste la noche pasada, me dí cuenta de que necesitabas alguien para hablar; y esta mañana cuando entré...
- C. Cuando entraste fui inmediatamente detrás de tí. (Silencio).  
Le dije a Paul que no se encuentra este tipo de relación a menudo, y la idea de tener que decirte adiós... No quiero pensar en ello.
- T. Parece ser que la mayor parte de las relaciones que has mantenido han terminado de la misma manera: tuviste que decir adiós.
- C. Así es. (Silencio). Es muy duro.
- T. Es muy duro decir adiós a alguien con quien has mantenido una relación positiva.
- C. Sí. Ahora me pregunto cómo reaccionaré cuando nos separemos.
- T. Piensas cómo reaccionarás cuando nos separemos.
- C. Sí; es triste; pero al mismo tiempo me siento contenta de tal relación.

- T. Te sientes bien porque has experimentado algo que no experimentas a menudo.
- C. Sí. Tengo muchos amigos, pero no encuentras este estilo de relación a menudo; y te duele cuando tienes que decir adiós. (Silencio).
- T. Se necesita mucho valor para decir adiós.
- C. Es muy duro. Siempre que he mantenido una relación así, he tenido que decir adiós (silencio); y estoy muy cansada de decir adiós.
- T. Hm, Hm.
- C. Estoy muy, muy cansada; y me pregunto (grita y trata de referir al mismo tiempo) ¿por qué, por qué siempre? (largo silencio).
- T. ¿Sabes?. Estoy muy sorprendido porque cuando entraste a hablar esperaba verte feliz puesto que te ibas a referir al compromiso que habías hecho con Paul, y ahora resulta que estás hablando sobre la tristeza que te produce el hecho de que yo me marche.

Esta entrevista es realmente interesante: me veo a mí mismo negándome continuamente algo que era demasiado amenazante para mí: aceptar que alguien a quien yo había tratado de ayudar, había llegado a ser tan dependiente de mí. Era demasiado doloroso el hecho de aceptar que la relación que, en principio, yo pensaba que iba a ayudarle, podría herirla. Esto era más de lo que yo podría admitir; por eso yo me lo negaba continuamente.

Por eso, también, yo respondía a lo que pensaba que debería hablar: su alegría por el compromiso con Paul.

#### 8. Cuando el entrevistado no habla.

La sesión de counseling no consiste en hablar solamente. Existe, también, una comunicación sin palabras. (40,41,42). McNAIR, THOMPSON, BIXENSTINE y otros muchos, han puesto de manifiesto que las palabras no son el único medio de comunicación en la sesión de counseling: el tono de voz, el llanto, la risa, el movimiento de las manos, la postura, la mirada..., continuamente nos están diciendo algo sobre nuestro cliente. Pero este estilo de comunicación no es exclusivo del entrevistado, puesto que el entrevistador también se comunica así. (43,44).

Sin embargo, si no se habla en absoluto, es muy posible que no exista sesión de counseling. ¿Qué podemos hacer, pues, si el entrevistado no habla?. Vamos a partir de que, en princ

- 
- (40) McNAIR, D., LORRR, M., CALLAHAN, D. "Patient and Therapist influence on quitting psychotherapy". Journal of Consulting Psychology. 1.963,27:10-17.
- (41) THOMPSON, D., MELTZER, L. "Communication of Emotional Intent by Facial Expression". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.964,68: 129-135.
- (42) BIXENSTINE, V., PAGE, H. "Case report: on the meaning of symptoms". Journal of Counseling Psychology. 1.964,11:164-167.
- (43) MATARAZZO, J., SASLOW, G., WIENS, A., WEITMAN, M., ALLEN, B. "Interviewer head-nodding and interviewer speech durations". Psychotherapy: theory, research and practice. 1.964,1:54-63.
- (44) SHERTZER, B., STONE, S. Fundamentals of counseling. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.968.

pio, todo entrevistado hablará si se le da la oportunidad. Si el entrevistado tiene interés por la entrevista, es seguro que hablará si nosotros se lo permitimos y le animamos a que lo haga. Puede suceder también que el adolescente no haya querido asistir a la sesión de counseling, pero que se haya visto precisado a asistir porque otras personas le han obligado. En este segundo caso, es preferible que el counselor le indique que entiende y acepta su resistencia a permanecer en la sesión, y que al mismo tiempo se abstenga de empujarle o animarle a hablar. Le debemos dar a entender que si él lo desea, y cuando le parezca oportuno o se sienta animado a hacerlo, puede venir y hablar con nosotros. En el caso de que no vuelva, no será porque nosotros, conscientemente, hicimos que este primer contacto fuera desagradable y amenazante para él. Debemos tener en cuenta que no todo el mundo desea que se le ayude.

También puede suceder que alguien que ha hablado, deje de hacerlo. Aquí podemos asumir que la comunicación había tenido lugar, es decir que se había establecido contacto. Entonces, si el entrevistado deja de hablar, quizás sea porque ya no tiene nada más que comunicar; o quizás porque el entrevistador está entorpeciendo el curso de la comunicación; o quizás debió a que el cliente ha tropezado con una serie de obstáculos en sí mismo que le impiden seguir avanzando. La respuesta a tales silencios dependerá de la percepción que el entrevistador tenga de lo que está sucediendo. Por ejemplo:

- ¿Hay algo más de lo que te gustaría hablar?.
- Veo que te resulta difícil continuar. Me pregunto si tu silencio está conectado con algo que yo he dicho.
- Parece ser que hay algo que quieres expresar; pero que te resulta difícil continuar.

#### 9. Preocupación con nosotros mismos.

Al mismo tiempo que el entrevistado sigue hablando, quizás el counselor esté pensando en lo que ha de decir o hacer una vez que el cliente haya terminado lo que está diciendo ahora. Esta preocupación con su propio papel de entrevistador puede absorberle tanto que le impida escuchar realmente a su cliente. Esa voz que, quizás todos los counselors hemos oído alguna vez "¿qué he de hacer o decir después?", constituye un claro obstáculo para la comunicación. Esa voz que insiste una y otra vez en saber lo que hemos de hacer tan pronto como nuestro cliente termine de decir lo que está hablando, constituye un serio escollo para la sesión de counseling. Si así actúa el counselor, si se deja llevar por dicha voz interior, estará poniendo de manifiesto continuamente que está más preocupado consigo mismo que con su cliente, que siente más interés por la impresión que puede causar a su cliente que por escucharle y entenderle.

Esto no significa que el counselor no ha de pensar y cuidar de lo que va a hacer o decir. Por supuesto que sí; pe-

ro no mientras el cliente está hablando. Una vez que él ha de jado de hablar, si hemos escuchado con entendimiento, es nuestro turno de pensar y responder a lo que el adolescente ha expresado. Quizás la respuesta que nosotros proporcionemos ro esté tan pulida ni tan cuidada como si hubiéramos estado pensando mientras el entrevistado hablaba, en lo que habríamos de decir. Pero tal respuesta será espontánea y será, igualmente, el resultado de haber escuchado realmente a la persona que es tá delante de nosotros. Es decir, que si el counselor actúa de esta manera no habrá estado planeando su curso de actuación a expensas de haber perdido la pista de lo que realmente está sucediendo en la sesión de counseling. El counselor no aparecerá como el entrevistador ideal, sino que aparecerá como él mismo es. El entrevistador ideal no existe, y por otra parte, si el entrevistado se da cuenta de que el counselor está ocupado no con lo que él está diciendo, sino con la respuesta que ha de proporcionar una vez que el entrevistado deje de hablar, tal experiencia será un gran obstáculo para la comunicación. El cliente aprenderá así, una lección, y es que en el curso de la entrevista, lo importante no es lo que él tiene que decir, sino lo que ha de oír de boca del counselor.

Esta preocupación del counselor por sí mismo tiene sus raíces en su personalidad. Se preocupa con la manera en la que él aparece ante los demás, en lugar de mostrarse satisfecho por lo que él mismo es. El counselor aparece así como queriendo demostrar su papel de counselor en lugar de su propio self;

como queriendo que se le perciba como superior en lugar de igual. Esta preocupación del entrevistador consigo mismo, crea un obstáculo serio para la comunicación. En el curso de la sesión de counseling, si el entrevistador logra aceptarse a sí mismo como ser falible, estará mucho más cerca de su papel de facilitador de la comunicación interpersonal. Si el counselor aprende a confiar más en la espontaneidad, en su sensibilidad y en su sentido común, logrará escuchar y entender a su cliente mucho mejor. Si nos comportamos de manera abierta, no sometidos a lo que creemos que sería el counselor ideal, sino como nosotros somos, con nuestro propio self, estaremos animando y facilitando que el cliente haga lo mismo.

MILLER, refiriéndose a la comunicación terapéutica establecida con los adolescentes, dice lo siguiente: "The usual formal method of taking a psychiatric history implicitly demands that the adolescent meet the needs of a psychiatrist rather than the reverse. Collecting information from an adolescent about his life, asking him to perform simple psychological tests may only show that the adolescent can be maneuvered into a situation of obedience and passivity, if it does not imply that he is merely an object to be studied". (45)

---

(45) MILLER, D. Adolescence: psychology, psychopathology and psychotherapy. New York: Jason Aronson. 1.974.

Y PEREZ dice lo siguiente: "The adolescent, by his mere presence, and particularly if he has referred himself, seeks to communicate and to get near the counselor. The counselor's dynamics must be of a nature not only to permit but also to facilitate and to promote communication. The counselor who can not facilitate, permit and promote communication will find only difficulty in his work". (46).

---

(46) PEREZ, J. The initial counseling contact. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.968.

Estadios en el proceso del counseling.

### 1. La primera sesión de counseling.

Antes de comenzar a analizar los diversos momentos por los que suele atravesar toda sesión de counseling, quisiera hacer referencia específica a una entrevista particular; me estoy refiriendo al primer encuentro entre counselor y adolescente en una sesión de counseling.

Los counselors coinciden en afirmar que el primer encuentro es de vital importancia. (47,48,49). Y es importante, entre otras razones, porque proporciona siempre una primera impresión, una primera imagen que es retenida cuidadosamente y, por otra parte, difícil de cambiar. Es importante porque si ambos, counselor y cliente, obtienen una visión positiva de esta primera sesión, han puesto la base para una comunicación interpersonal adecuada; pero si por el contrario, reciben una primera impresión negativa, es muy posible que la comunicación se detenga allí y que no haya, en el futuro, ninguna otra sesión de counseling, ningún otro encuentro entre ambas personas.

Esta primera sesión de counseling adoptará una forma u otra dependiendo de si el entrevistado acude al counselor por

- 
- (47) ARBUCKLE, D. Counseling: an introduction. Boston: Allyn Bacon Inc. 1.961.
- (48) PEREZ, J. The initial counseling contact. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.968.
- (49) CARKHUFF, R. Helping and human relations. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.

su propia voluntad o si, por el contrario, es enviado por otra persona diferente.

- Cuando el entrevistado acude por su propia voluntad. Si es el entrevistado mismo quien solicita vernos, lo que debemos hacer es permitirle decir lo que quiere comunicarnos. Lo mejor que podemos hacer es dejar que diga en sus propias palabras el porqué él está allí. Una vez que los clásicos formalismos de saludarse y sentarse se han llevado a cabo, lo que debemos hacer es ayudarlo a comenzar, y escuchar lo que tenga que decirnos. Si pensamos que debemos decir algo, tiene que ser breve y que le ayude al cliente a comenzar. Por ejemplo: "Bueno, Juan, ya hacía algunos días que querías estar conmigo...". Por otra parte, cuando alguien solicita vernos, prácticamente todo lo que nosotros digamos pasará desapercibido, puesto que es casi seguro que ese alguien estará ansioso por comunicar lo que quiere comunicar.

Siempre, al comienzo de este estilo de entrevista, hemos de tener sumo cuidado con el uso de la palabra "problema": "¿De qué problema querías hablar?". Y digo que debemos de tener cuidado porque en primer lugar, es posible que el cliente no tenga un problema. En segundo lugar, quizás él no lo veía como tal problema hasta que nosotros hemos utilizado dicha palabra. En tercer lugar, la palabra "problema" está cargada de diferentes connotaciones, y que pronunciada

así "problema" es muy posible que en lugar de ayudar al cliente a enfrentarlo, le asuste tal confrontación. No quiero decir con esto que la gente no tenga problemas; quizás los tenga y no lo sepa o no quiera reconocer el hecho de que los tiene; pero lo que sí quiero decir es que usar la palabra "problema" al comienzo de la primera entrevista, sin tener ni idea de cómo puede reaccionar el cliente ante tal palabra, puede obstaculizar en lugar de facilitar la comunicación.

- Cuando el entrevistado no acude por su propia voluntad. No siempre el entrevistado acude al counselor por su propia voluntad; y esto lo sabemos perfectamente bien los que hacemos counseling en colegios: con cierta frecuencia los profesores son los que envían a los adolescentes al despacho del counselor por diversas razones: saca malas notas, no estudia, se droga... Vamos a referirnos aquí, pues, a un tipo de cliente que si se le diese la oportunidad de elegir, de searía no estar en presencia del counselor.

Puesto que acude a la sesión de counseling por mandato de otro, es seguro que no se encuentra en la mejor de las condiciones para hacer de la sesión de counseling una experiencia positiva. Quizás acuda a la entrevista con una fuerte actitud de autodefensa y con resentimiento hacia la persona que le obligó a venir; resentimiento que es muy posi-

ble lo transfiera al mismo counselor. Por otra parte, este estilo de clientes normalmente no reconocen sentir necesidad de ayuda, y por consiguiente, no vendrá preparado para hacer ninguna labor de carácter introspectivo, de apertura de sí mismo y de comunicación. En la mayoría de los casos, detrás de esta fachada desafiante se esconden sentimientos intensos de ansiedad.

Este rechazo de la ayuda que el counselor puede brindar le, suele expresarse de diversas maneras. A veces mediante un desafío abierto: "yo no quiero estar aquí, y tú no puedes pedirme que yo haga algo que no quiero hacer". Otras veces, este sentimiento de rechazo viene expresado de una manera más pasiva: mediante la negativa a decir nada excepto respuestas escuetas a preguntas directas, o tratando de desviar el curso de la conversación hacia otros temas sin importancia y que no hacen al caso. (50).

Como DYER y WRIEND dicen, ante tales clientes, los counselors a veces experimentan una serie de emociones que no facilitan la comunicación. (51). Muchos experimentan ansiedad puesto que quieren que la entrevista tenga éxito. Otros coun-

---

(50) BROWN, O., CALIA, V. "Two methods of initiating student interviews: self-initiated versus required". Journal of Counseling Psychology. 1.968,15: 402-406.

(51) DYER, W., WRIEND, J. Counseling techniques that work. Washington D.C.: APGA Press. 1.975.

selors, con necesidad de aceptación, pueden percibir la actuación de su cliente como una forma de rechazo personal. Quizás otros experimenten ansiedad también porque no saben hasta qué punto es apropiado ofrecer counseling a alguien que no lo desea. Otros experimentan un sentimiento de rabia hacia el cliente porque éste no cumple las expectativas del counselor: debería mostrar mayor cooperación, debería ser más abierto, menos agresivo... El counselor es muy posible que tenga una serie de fines previstos: estimular la comunicación, favorecer el insight, clarificar pensamientos y sentimientos... La negativa del cliente a comunicarse impide el que cualquiera de estos fines llegue a alcanzarse, y consecuentemente es muy posible que el counselor experimente frustración y rabia. Pero estos sentimientos bloquean la comunicación.

Para mí es claro que es misión del counselor trabajar con aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está claramente por debajo de sus posibilidades, que están aislados del resto de los compañeros, que muestran un alto grado de hostilidad hacia los profesores, que toman drogas, que manifiestan, por su conducta, no tener un sentido de lo que buscan, de lo que quieren, de lo que es importante para ellos... Conductas como éstas no son sino síntomas de una realidad personal más profunda y que se escapa a simple vista. Normalmente, los adolescentes que muestran una conducta semejante a las descritas, no se sienten aceptados por sus compañeros

ni por aquellos adultos que son "personas importantes" en sus espacios vitales. Su conducta es un esfuerzo baldío para atraer el reconocimiento y la atención de los demás. Para otros adolescentes, tales tipos de conducta reflejan sentimientos ocultos de resentimiento y hostilidad a causa de un trato por parte de las demás personas, que ellos perciben como injusto. Incluso para otros tal conducta refleja una pérdida de identidad personal, un sentimiento básico de inseguridad personal y un desprecio de sí mismo. (52,53).

Claramente, pues, las condiciones ideales para llevar a cabo una sesión de counseling se hallan ausentes del entrevistado que no acude a la sesión de counseling por su propia voluntad. Por consiguiente, si el counselor quiere que la entrevista sea una experiencia positiva, tendrá que hacer aparecer o aumentar la disponibilidad del cliente. La regla para conseguir esto es informar al cliente de por qué ha sido llamado a nuestro despacho. Esto significa que el counselor debe informar al cliente de la razón de ser y de los fines de tal entrevista, y tal información ha de llevarse a cabo de una manera directa; sin hacer uso de defensas, palabras de doble sentido..., que puedan falsear, agrandar o empequeñecer el contenido de tal mensaje. (54). Por ejemplo: "Mira, Juan, te he pe-

(52) MILLER, D. Growth to freedom, the psychosocial treatment of delinquent youth. Bloomington: Indiana University Press. 1.965

(53) AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: Standards for Psychiatric facilities serving children and adolescents. Washington, D.C. 1.971.

(54) EISENBERG, S., DELANEY, D. The counseling process. Chicago: Rand McNally College Publishing Co. 1.977.

dido que vinieras porque he notado que sacas muy malas notas últimamente, y sin embargo, en las pruebas de inteligencia das muy alto".

El gran peligro inherente a este tipo de primer contacto en la sesión de counseling, es la posibilidad de que se convierta en un monólogo o adoctrinamiento del entrevistado. Este peligro podrá evitarse si el counselor deja de hablar tan pronto ha terminado de exponer la razón de ser de tal entrevista. Entonces, normalmente, el cliente tendrá muchas cosas que decir, añadir, quitar..., a lo que el counselor le acaba de indicar; siempre que él descubra que el counselor está listo y deseoso de escucharle. Si queremos que la comunicación tenga lugar, deberemos dar al entrevistado la oportunidad de hablar, de expresarse. Esta será la única manera de descubrir si él nos ha entendido; será la única forma de saber lo que piensa y lo que siente acerca de lo que nosotros le acabamos de comunicar.

Comentarios tales como "Supongo que ya sabes por qué te he llamado", o "ambos sabemos perfectamente por qué estás aquí", o "¿Te imaginas, te haces una idea de por qué te llamé?"..., son maneras de comenzar la entrevista que pueden ser interpretadas como que se trata de algo amenazante; y es muy posible que el cliente adopte una postura pasiva o que decida enfrentarse al counselor en lugar de colaborar. Es muy dudoso

que tal forma de comenzar la entrevista ayude a ambos participantes a entablar un proceso de comunicación; por el contrario, es muy posible que contribuya a hacer tal proceso mucho más dificultoso. El cliente tiene derecho a saber inmediatamente la razón de la entrevista. Por otra parte, cuanto más abiertos y sinceros seamos con él, tanto más abierto y sincero será él con nosotros, y el resultado puede ser una entrevista real en la que ambas personas se comunican.

Volviendo ahora al tema que nos ocupa: "Estadios en la sesión de counseling", en toda entrevista, normalmente podemos distinguir tres partes: el comienzo, el desarrollo o exploración y el final de la entrevista.

## 2. Fase inicial.

Durante esta fase se pone de manifiesto la razón por la que el counselor y el entrevistado se han reunido. Esta fase termina, pues, cuando tanto el counselor como el entrevistado entienden de qué es lo que se va a hablar. De hecho, quizás la entrevista no trate exclusivamente de lo que en principio parecía lo más importante. Es muy posible que a medida que la sesión de counseling se va desarrollando, se susciten otros puntos, y lo que en principio parecía central, disminuya en importancia y sea reemplazado por otro tema más importante para el individuo sujeto de la entrevista. Puede suceder que a medida que el cliente se va sintiendo más a gusto

en la entrevista, se decida a descubrir lo que va a ser realmente el tema central de la sesión de counseling, cambiando así, parcialmente o por completo lo que al principio parecía ser lo más importante.

El adolescente, como cualquier otro cliente, lo primero que suele hacer es palpar el ambiente para ver si el individuo que tiene delante es la persona adecuada que él busca para oír lo que a él le preocupa. Utilizando la misma terminología de DOLLARD y MILLER (55), existe un doble gradiente: un gradiente de acercamiento y un gradiente de rechazo. Por gradiente de acercamiento ellos entienden el lento caminar del cliente hacia la comunicación de lo que realmente le ha traído a la entrevista. Con mucha frecuencia, como he dicho antes, el entrevistado no comunica de entrada lo que ha de ser el centro de la entrevista; comunica algo periférico que le sirve para sondear o averiguar qué estilo de persona tiene delante, si merece su confianza o no. Este gradiente de acercamiento, adopta un paso particular para cada entrevistado. Si este paso no se respeta, dicen DOLLARD y MILLER, una segunda fuerza entra en juego: el gradiente de rechazo: el cliente en lugar de hacer una labor de acercamiento hacia el tema central de la entrevista, se aleja más de él.

---

(55) DOLLARD, J., MILLER, N. Personality and Psychotherapy. New York: McGraw Hill. 1950.

Con mucha frecuencia, los adolescentes acuden al despacho del counselor con un pretexto que aunque al principio parece que es el fin principal de por qué el adolescente está delante del counselor, sin embargo, se trata de eso, de un pretexto, de una forma de palpar el ambiente, de probar al counselor y decidir, así, si se trata de la persona adecuada que él necesita. Un pretexto muy corriente suelen ser las notas: "Mira, es que saco malas notas, y antes no...". En estos casos, yo sé que si de verdad queremos ayudarlo, si de verdad estamos interesados por él y no meramente por su rendimiento académico, es muy posible que de este tema: las notas, que al principio parecía central, el cliente vaya pasando gradualmente a la exploración y comunicación de una serie de situaciones que se hallan a la base de su bajo rendimiento académico. Y así, de aquello que en principio parecía central: las notas, el adolescente quizás comience a hablar de tales temas como su situación familiar, su mala aceptación en el grupo, su bajo concepto de sí... Esto debemos tenerlo siempre bien en cuenta: lo que al principio se discute, con frecuencia no es sino un aspecto muy secundario, una tapadera del verdadero tema de la entrevista. (56).

---

(56) ROGERS, C. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.951.

### 3. Desarrollo o exploración.

Una vez que el tema central ha sido manifestado, conienza la labor de su examen y exploración. La mayor parte del tiempo de la entrevista será dedicado a este segundo estacio. Una serie de cuestiones que vamos a analizar a continuación nos ayudarán a llevar a buen término esta segunda etapa, al mismo tiempo que nos permitirán ir perfeccionando nuestra función de counselors. A este respecto, he de decir que tales cuestiones pueden servirnos tanto para el momento mismo er que la entrevista está teniendo lugar como para un posterior análisis de la misma, si es que hemos podido efectuar una grabación magnetofónica de dicha entrevista.

- ¿Ayudo a este cliente a ampliar su campo perceptual tanto como es posible?. ¿Es capaz de considerar las cosas, los acontecimientos... como a él le parecen en lugar de como me parecen a mí o a alguna otra persona?. ¿Es que mi actitud le impide explorar su espacio vital o le permite examinarlo cuidadosamente sin ser estorbado por influencias externas?. Cuando Pedro, por ejemplo, dice, lleno de tristeza, que ya nunca más podrá jugar a pelota porque los médicos le han dicho que es muy peligroso para su salud, siendo así que él pensaba hacerse profesional y dedicar toda su vida a tal deporte, ¿qué es lo que hago?. ¿Le ayudo a examinar este sentimiento o digo: "no seas pesimista, hombre; verás

cómo todo se arrega?". Si digo esto, por supuesto que estoy bloqueando la comunicación. Si de verdad quiero ayudar le tendré que explorar con él lo que él quiere explorar, por muy mal que me sienta yo ante lo que está teniendo lugar allí; y por lo tanto, poniéndome en su campo perceptual, debería decir: "te sientes fatal por este hecho; me da la impresión que piensas que todos tus planes han quedado por tierra".

- ¿Ayudo a mi entrevistado a ir moviéndose gradualmente de un marco de referencia externo a un marco de referencia interno?. ¿Le ayudo a decir lo que él realmente siente y su punto de vista personal ante las cosas, los acontecimientos...? Si de verdad estoy interesado por su marco de referencia, me preocuparé de lo que es central para él, no de lo que es central para mí. Esto es de vital importancia; sólo si el entrevistado habla de lo que quiere hablar, podemos afirmar que una sesión de counseling ha sido positiva. La misión del counselor es ser facilitador, y para ello tiene que ocupar el marco de referencia del cliente y no salir por la tangente. (57)

. Cliente: Siempre que robo me siento fatal; pero no sé, de vez en cuando es irresistible mi tendencia a quitar cosas a la gente.

---

(57) ROGERS, C. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1951.

. Counselor: ¿Tienes hermanos que roban también?.

Este tipo de respuesta en lugar de facilitar, desvía el curso de la comunicación hacia situaciones que son externas, ajenas a lo que el cliente está manifestando.

- ¿Quiero escucharle realmente o quiero que él me escuche a mí porque yo tengo la solución a sus problemas?.
- ¿Le sigo o quiero que él me siga a mí?. Entrevistar, tal como yo lo considero, es tanto como escuchar y responder a lo que el entrevistado está diciendo y sintiendo. Significa permitir que el entrevistado se exprese totalmente; significa seguirle en lugar de obligarle a que nos siga.

. Cliente: La última noche por primera vez, desde que yo me acuerdo, mi padre se dignó hablar conmigo.

. Counselor: Bueno, bueno, dejemos de lado eso y vayamos a lo que realmente importa. ¿Qué tal ahora en los estudios?.

Si así nos comportamos; si en lugar de seguirle le pedimos que nos siga, en vez de facilitadores seremos entorpecedores del proceso de comunicación. ¿Le permito tomar la iniciativa?, dejo que él asuma la responsabilidad sobre sí mismo?. Preguntas como éstas pueden ayudarnos a constatar

si de verdad hemos facilitado que el entrevistado comunicase lo que quería comunicar.

Cualquier entrevista que analicemos, nos daremos cuenta que con frecuencia, un pensamiento hace aparecer otra serie de pensamientos, de la misma forma que un sentimiento abre la puerta a otros sentimientos. Pero esto, no siempre es verdad. A veces, el flujo de la comunicación se detiene y no parece sino que la entrevista ha llegado a su fin. El entrevistado, entonces, es muy posible que mire al counselor como diciendo: "¿Y ahora qué hacemos, de qué hablamos?". Y quizás el entrevistador se lo pregunte también. ¿Qué hemos de hacer entonces?. El entrevistador ha de responder a la situación como él la siente:

- Me estás mirando como diciendo ¿Y ahora qué?.
- Me pregunto si quizás hemos dicho todo lo que teníamos que decir...

Respuestas como éstas pueden sernos útiles siempre que de verdad reflejen lo que nosotros sentimos ante el silencio aparecido en la entrevista.

Para muchos counselors principiantes, el silencio es lo más difícil de manejar en la entrevista; piensan que si el silencio se produce es porque han cometido alguna torpeza puesto que la entrevista tendrá éxito en cuanto se hable: cuanto más se hable tanto mejor. Con el tiempo se dan cuenta que el silencio

forma parte integrante de la entrevista, y que hay diversos tipos de silencios.

Existe ese estilo de silencio que el cliente parece exigir para aclarar sus sentimientos y pensamientos. El mero respeto de este silencio es más beneficioso que muchas palabras. Cuando esté listo, el cliente seguirá adelante. Si el silencio es muy prolongado, es muy posible que le podamos ayudar a seguir adelante si le comunicamos alguna idea semejante a las siguientes:

- tienes tantas cosas en tu cabeza que no sabes cómo continuar.
- hay tal follón de ideas y sentimientos en tu mente que no sabes qué hacer con ellos.

Los silencios de esta clase pueden ser muy beneficiosos para el entrevistado si el counselor no se siente amenazado por ellos, sino que los considera como parte integrante de la sesión de counseling.

Otras veces el entrevistado guarda silencio porque acaba de relatar algo tremendamente triste, trágico, amenazante..., y necesita el silencio para poder rumiar y asimilar lo que acaba de decir. Si después de un largo lapso de tiempo el cliente todavía no dice ni palabra, el counselor puede ayudarle a seguir adelante con algún comentario semejante al siguiente: "ha

tenido que ser una experiencia tremenda para tí".

El silencio puede ser debido también a que el cliente se encuentra confuso ante lo que acaba de decirse o ante la sesión de counseling en cuanto tal. Aquí, cuanto más breve sea el silencio tanto mejor, puesto que tal estilo de silencio lo único que hace es crear tensión. Así pues, el counselor tendrá que intervenir rápidamente: "lo que acabo de decir parece haberte dejado un tanto perplejo".

Existe otro estilo de silencio que es el silencio de resistencia. El adolescente puede ver en el counselor una figura de autoridad a quien oponerse o a quien evitar. Por otra parte, quizás el cliente no esté todavía listo para comunicar lo que está en su mente. Normalmente, es éste el tipo de silencio más difícil de manejar por parte del counselor, puesto que él mismo puede tender a verse rechazado. El counselor ha de tratar de ver la situación como es, y por otra parte no responderá como si hubiera sido atacado personalmente. El hecho de que mostremos al entrevistado que aceptamos esta forma de resistencia, puede ser una manera efectiva de romper el silencio: "No me importa el silencio, pero parece ser que resientes el hecho de que yo esté aquí contigo", o "Creo que ninguno de los dos nos sentimos cómodos con este silencio".

Existen otros silencios breves, pausas cortas, durante los cuales el cliente es muy posible que se dedique simplemen-

te a la búsqueda de nuevos pensamientos y sentimientos para comentar en la sesión de counseling.

- Ejemplos personales. Durante la entrevista, quizás el counselor se vea tentado a presentar algunos ejemplos personales. Desde mi punto de vista, mi experiencia personal o ejemplo tiene sentido para mí, pero no estoy convencido de que lo tenga para el cliente. Por otra parte, el hecho de presentar mi propia experiencia puede ser amenazante para el cliente, y quizás llegue a pensar: "Bueno, esto te serviría a tí, pero no vale para mí".

Con esto no quiero decir que la experiencia de otras personas no pueda ser de beneficio para el entrevistado. Lo que quiero decir es que le estorbaré si me coloco a mí mismo y a mi ejemplo personal en el centro mismo de la sesión de counseling. Sin embargo, si el cliente solicita tales ejemplos personales, la situación cambia totalmente. Incluso entonces, es conveniente recalcar la idea siguiente: "Esto me sirvió a mí, pero no te puedo asegurar si te será útil a tí". De esta forma le indico que él es lo más importante en esta situación, y que él no tiene por qué copiar mi ejemplo. Se dará cuenta que yo no considero mi experiencia o ejemplo personal como lo que necesariamente le dará la solución a él.

También podemos poner ejemplos generalizando: "He conocido muchos estudiantes que cuando se han encontrado en una

situación semejante se han dedicado a ... ¿Qué te parece?".  
O "los chicos de tu edad que tienen un problema semejante,  
lo que suelen hacer es...". Estos ejemplos bloquean el auto  
examen y entorpecen la dinámica misma de la comunicación.  
Debemos, pues, evitarlos, lo mismo que debemos evitar frases  
semejantes a "¿qué le vas a hacer?; tarde o temprano, todo el  
mundo debe pasar por una situación semejante; así que tran-  
quilo".

Antes de hablar del final de la entrevista, quisiera re-  
calcar una idea a la que ya hago mención también en otro apar-  
tado: quizás esté dando la impresión de que nunca el counselor  
debe preguntar. Por supuesto que debe preguntar a veces, pero  
lo que quiero indicar es que cuando el counselor pregunta y  
guía en exceso, no favorece el hecho de que el cliente pueda  
expresarse complementamente; no hará de facilitador sino de  
guía.

#### 4. Fase final de la entrevista.

Terminar la entrevista no siempre es fácil: el counselor  
quizás no sepa cómo darle a entender al cliente que el tiempo  
está llegando al final. Dos factores son básicos para esta fa-  
se final de la entrevista:

- ambos participantes: counselor y cliente, deben ser conscien  
tes del hecho de que la entrevista está llegando al final.

- durante esta fase no debe discutirse material nuevo. Si aprece tal material, se planeará una nueva entrevista.

Estos dos factores dependen o descansan en la iniciativa del counselor, que puede decir, por ejemplo: "Bueno, Luis, ya estamos llegando al final de la entrevista... "Por otra parte, a veces es muy posible que ni el entrevistador ni el entrevistado tengan nada que decir antes de que haya concluido el tiempo estipulado para la entrevista. Si es así, no hay razón para prolongar la sesión de counseling, y entonces podemos añadir algo semejante a: "tengo la impresión de que ninguno de los dos tenemos nada más que decir".

Existen diversas razones por las que debemos evitar la discusión de material nuevo durante esta fase final de la sesión de counseling. Si accedemos a tal discusión, es muy posible que, recordando que debíamos estar viendo ya a otra persona o que teníamos planeado hacer cualquier otra cosa, no atendamos debidamente y nos pongamos furiosos contra el cliente por presentar tal material cuando ya debíamos haber terninado. Esto en absoluto favorecerá la relación interpersonal.

- Counselor: Bueno, Luis, estamos llegando ya al final de la entrevista.

- Cliente: Pero todavía no te he dicho nada de lo mal que me arreglo con mi padre, y me gustaría que charlásemos sobre ello.
- Counselor: Mira, Luis, a mí también me encantaría poder hablar sobre ello; pero si te parece, sería mejor dejarlo para la próxima sesión. Dentro de cinco minutos tengo que recibir a otro chico y me parece imprescindible descansar un poco antes de volver a ver a otra persona. ¿Por qué no quedamos para otro día?, ¿te parece?.

Es muy posible que el counselor se hubiera estado preguntando durante parte de la entrevista si Luis se atrevería a mencionar la relación entre él y su padre. Por lo tanto, ahora que finalmente encara este aspecto, el counselor puede verse cogido entre el deseo de seguir escuchando y su obligación de terminar para poder recibir al siguiente cliente a la hora prevista de antemano; pero decide terminar por las razones expuestas anteriormente. Esto no quiere decir que hemos de ser inflexibles y trabajar mecánicamente manteniendo nuestra vista siempre en el reloj. Lo que pretendo decir es que la entrevista es más positiva si existe un límite de tiempo y ambos participantes, counselor y cliente interactúan dentro de esta estructuración del tiempo. La aceptación del factor tiempo es importante puesto que nos ayuda a reconocer que el hecho de estar juntos es una situación limitada, y que a partir de este tiem

po ambos individuos: counselor y entrevistado, son personas con obligaciones profesionales y privadas que deben ser respetadas. (58).

Si la entrevista es única, es decir, si entrevistado y entrevistador se han de ver una sola vez, terminar la sesión de counseling es un poco más difícil de manejar. Pero si en un momento determinado, el counselor puede manifestar cuánto tiempo resta para que la entrevista llegue al final, y esto se hace con suficiente antelación como para aclarar todo lo puesto de manifiesto hasta entonces, el hecho de terminar la entrevista resultará mucho más sencillo.

Existen muchos estilos de terminar la entrevista. A veces una mera fórmula cortés de despedida puede ser válida: "Bueno, Luis, si alguna vez más me necesitas, ya sabes dónde puedes encontrarme, ¿vale?".

Cuando no tenemos nada que añadir, cuanto más hablemos tanto menos sentido tiene lo que decimos y tanto más difícil es terminar la sesión de counseling después. (59).

Otras veces podemos terminar haciendo nosotros una breve recapitulación o resumen de lo que se ha dicho durante la

---

(58) CULL, J., HARDY, R. Counseling High-School Students. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. 1.974.

(59) SHOSTROM, E., RILEY, C. "Parametric Analysis of Psychotherapy". Journal of Consulting Psychology. 1.968,32:628-631.

entrevista. "Antes de terminar quiero cerciorarme de que te he entendido bien: tu mayor preocupación se refiere al hecho de que los demás chicos no te aceptan y se están burlando continuamente de tí".

Una forma distinta de terminar es pedir al entrevistado que nos manifieste lo que ha ido apareciendo a lo largo de la sesión: "Hemos tenido una larga conversación, Pedro, y yo te pediría me resumieses en pocas palabras lo que aquí ha ido sucediendo, para ver si he captado bien todo el contenido de la entrevista".

Otra forma de terminar consiste en, si se ha llegado a la elaboración de un plan de conducta a seguir después de la entrevista, resumir brevemente dicho plan: "Hemos quedado en que tú hablarás con tu profesor y yo me pondré en contacto con tu madre dentro de tres días, ¿no es así?".

La fase final de la entrevista es importante porque lo que ocurra durante este estadio es muy posible que determine la impresión que el entrevistado guarde de la entrevista como tal. Sea cual sea el estilo de terminar que decidamos utilizar, debemos disponer de tiempo suficiente, de tal forma que el entrevistado no reciba la impresión de que se le expulsa. (60).

---

(60) BRAMMER, L., SHOSTROM, E. Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc. 1.977.

La pregunta en la sesión de counseling.

Si se trata de una entrevista es lógico que pensemos en el counselor como alguien que única y exclusivamente se dedica a preguntar. En efecto, hay mucha gente que razona de esta manera. Ahora bien, si examinamos las entrevistas que los psicólogos mantienen con sus clientes, quizás podamos constatar que se hacen demasiadas preguntas: preguntas que el cliente no sabe contestar, preguntas cuya respuesta no es necesaria... La estructura pregunta-respuesta no se adapta en absoluto a lo que yo entiendo por counseling. Imaginémoslo lo que sucedería si adoptásemos tal estructura: desde el principio de la entrevista estaremos mostrando al cliente que nuestra misión allí es hacer preguntas, y la suya responder a dichas preguntas. El adolescente se acostumbrará a dicho modelo de counseling y se adaptará a él. Se percibirá a sí mismo como un objeto; un objeto que responde cuando se le pregunta, pero que, si no, ha de mantener su boca cerrada, y por supuesto, su mente y su corazón también. Si adoptamos el modelo pregunta-respuesta, le estaremos comunicando al cliente que nosotros somos la autoridad allí y que sólo nosotros conocemos lo que es importante para él. Y es este acuerdo tácito lo que dominará todo el proceso de la entrevista. El cliente, quizás se someta a este trato humillante, por la misma necesidad de dependencia en el adolescente, pero esperará que al final de la entrevista, nosotros le demos una solución para su problema. Una vez agotadas las preguntas, tendremos que darle la solución: nos veremos obligados a formular una solución, una respuesta, un

veredicto. Si esto no tiene lugar, si no le mostramos la solución, si no le damos la receta mágica después de haberse sometido a tantas preguntas, ¿qué sentido tendrá nuestra entrevista?.

No es la estructura pregunta-respuesta la adecuada para crear un clima que permita una relación positiva en la que el cliente pueda descubrir algo más acerca de sí mismo, en la que se le brinde una oportunidad para el crecimiento personal.

No significa esto que no debemos preguntar, sino que siempre hemos de dejarnos guiar por el siguiente principio: ¿la pregunta que voy a hacer servirá positivamente al entrevistado?.

#### 1. Preguntas abiertas-Preguntas cerradas.

Con este criterio, al preguntar, hemos de procurar que nuestras cuestiones no sean cerradas sino abiertas. La pregunta abierta ofrece al cliente un espectro amplio de respuestas, mientras que la cerrada le limita a un tipo específico de respuesta. La pregunta abierta le invita a ampliar su campo perceptivo, mientras que la cerrada se lo recorta. La pregunta abierta solicita sus puntos de vista, sus opiniones, sus pensamientos y sentimientos, mientras que la pregunta cerrada pi

de hechos fríos solamente. En pocas palabras, podemos decir que la pregunta abierta facilita la comunicación, mientras que la cerrada no. Algunos ejemplos que nos pueden ayudar a diferenciar entre estos dos estilos de preguntas son:

Abiertas: - ¿qué tal te va por el Colegio?.  
 - ¿cómo te van las cosas con tu novia?.  
 - La otra vez me dijiste que no te sentías a gusto en casa; ¿qué tal desde entonces?.

Cerradas: - ¿a qué Colegio vas?.  
 - ¿cuántos años tiene tu novia?.  
 - ¿te pegan tus padres?.

Dentro de las preguntas cerradas debemos hacer mención de un tipo específico que es la pregunta que lleva incluida la respuesta. Aquí no se le ofrece ninguna alternativa al cliente: es la más cerrada de todas las preguntas:

- seguro que estás arrepentido de lo que afirmaste de tu padre, ¿no?; él te quiere bien y tú lo sabes, ¿no?.
- estoy seguro de que no desprecias a los ricos tan to como dices, ¿no?.

## 2. Preguntas directas-Preguntas indirectas.

Además de preguntas abiertas-cerradas, quiero hacer referencia a las preguntas directas frente a las indirectas. Como su mismo nombre indica, las preguntas directas son aquellas que aparecen como tales, mientras que las indirectas no tienen la forma de pregunta. La pregunta indirecta no aparece con los signos de interrogación y, sin embargo, es una pregunta, y por lo tanto, busca una respuesta. Voy a poner algunos ejemplos:

Directas: - ¿te cuesta estudiar por la noche después de haber trabajado durante el día?  
- ¿te resulta fácil estudiar entre tantos niños?.

Indirectas: - debe de ser duro estudiar por la noche después de haber trabajado durante el día.  
- me pregunto si no será difícil estudiar rodeado de tantos niños.

Las preguntas cuanto menos aparezcan como tales tanto mejor.

## 3. Preguntas introducidas por "¿Por qué?".

Otro tipo de pregunta que es necesario analizar es aquella que va encabezada por las partículas ¿por qué?. A veces

se utiliza este estilo de pregunta para obtener alguna información y, si es así, su uso puede estar justificado en el curso de la entrevista; pero no siempre se usa en este sentido. Con mucha frecuencia las preguntas introducidas por dichas partículas denotan o comunican desagrado, desaprobación... Así, pues, cuando el counselor las utiliza puede comunicar al entrevistado que este último ha hecho algo malo o que se ha comportado de manera errónea. Incluso aunque el counselor no tenga intención de comunicar desagrado..., el entrevistado es muy posible que perciba así tal estilo de preguntas. El efecto, pues, será negativo puesto que el adolescente es casi seguro que se haya educado en un ambiente en el que las partículas "por qué" denotan culpabilidad y condena. Entonces, a pesar de la sana intención del counselor, que sólo buscaba información con sus preguntas, es lógico que el entrevistado reaccione de la forma en que ha aprendido a hacerlo siempre que llega a sus oídos una pregunta semejante: sentirá la necesidad de defenderse, de evitar la situación o de atacar al counselor.

Durante la infancia, los niños utilizan con gran profusión dichas partículas para explorar y dominar el mundo que les rodea. Mediante esta manera de preguntar, ellos pretenden obtener información sin implicar ningún juicio moral, aprobación o desaprobación. Pero los niños aprenden. Aprenden que los adultos utilizan dichas partículas de manera diferente:

para demostrarles que se han comportado de manera errónea, inaceptable. Poco a poco, el niño deja de usar estas partículas con el sentido de búsqueda de información que él les daba al principio y comienza a utilizarlas contra otros de la misma manera que han sido utilizadas contra él. El niño ha oído infinidad de veces preguntas como las siguientes: ¿por qué has roto el plato?, ¿por qué no me obedeces?, ¿por qué no comes como Dios manda?... Con el tiempo, pues, él utilizará dichas partículas con el mismo sentido que las utilizan las personas mayores; y así dirá ¿por qué chutaste el balón? para demostrar su desaprobación por dicho acto y no porque esté interesado en obtener información. ¿Por qué tengo que ir yo a la tienda?, dirá a su madre. Y dirá esto no porque quiera saber realmente la razón, sino porque no quiere ir. Esta es, pues, su manera de decir: "no, no estoy de acuerdo".

Así pues, el niño o adolescente que oiga una pregunta introducida por tales partículas, es muy posible que le atribuya un significado semejante a: "cambia tu conducta. Actúa de la manera en que los adultos quieren que te comportes".

Por otra parte, en la escuela, los alumnos están acostumbrados a oír continuamente frases como las siguientes: ¿por qué llegas tarde?, ¿por qué no escuchas?, ¿por qué no contestas?. Cuando intentan dar una respuesta a estas preguntas, es muy posible que o no se les escuche o, lo que es peor, se les castigue por responder.

Así pues, a pesar del significado de búsqueda de información que intente darle el counselor, las preguntas introducidas por "por qué" son percibidas o pueden ser muy fácilmente percibidas de la siguiente manera: "no vuelvas a hacerlo otra vez", "deberías estar avergonzado"... Como consecuencia, el entrevistado se refugiará en sí mismo, atacará o racionalizará, pero no logrará una mayor proximidad ni a nosotros, como counselors, ni a sí mismo. No se sentirá libre para explorar y examinar, sino que se verá amenazado, y, por consiguiente, necesitará defenderse de la mejor manera que le sea posible.

Voy a poner un ejemplo:

- Profesor: ¿Por qué hablaste con Pedro en clase?
- Alumno: Yo no hablé con él.
- Profesor: Pero si yo te ví hablar con él durante la clase.
- Alumno: Sí, bueno, prometo no hacerlo otra vez.
- Profesor: Pero hombre, Luis, no pretendo reprenderte. Quería saber la razón por la que le hablaste. Le he visto muy solo últimamente en clase y me sentí muy contento cuando ví que tú le hablabas.

La intención del profesor de Luis era muy diferente a la que el mismo Luis percibió cuando oyó la pregunta.

Así pues, con frecuencia el adolescente se sentirá amenazado por las preguntas introducidas por las partículas ¿por

qué?. Sentirá que el counselor no le respeta, no tiene interés en él, no quiere ayudarle... Se percibirá, pues, rechazado, no entendido, y por lo tanto, se defenderá como pueda: mediante el silencio, el rechazo, el ataque...

Entonces, podríamos preguntarnos si nunca hemos de utilizar este estilo de pregunta. Pues bien, si el entrevistado nos percibe como no amenazantes, y si nosotros utilizamos dichas partículas para obtener una información que posee el entrevistado y que nosotros necesitamos para poder entenderle mejor, la utilización de dichas partículas no será perjudicial. Sin embargo, para terminar, he de decir que por mucho cuidado que tengamos, nunca sabremos a ciencia cierta cómo percibirá el entrevistado una pregunta semejante a la que estamos analizando aunque nosotros la consideremos inofensiva.

#### 4. ¿Cuándo debemos preguntar?.

Hemos dicho antes que, si bien es cierto que la estructura pregunta-respuesta no proporciona el clima ideal para una relación interpersonal, esto no significa que no hemos de preguntar nunca. ¿Cuándo, pues, podemos preguntar?.

Una situación en la que debemos utilizar la pregunta es aquella en la que hemos sido incapaces de oír, escuchar o en-

tender por una razón o por otra: "Oye, lo siento, no te he entendido bien lo que acabas de decir ahora mismo". Estas preguntas le revelarán al entrevistado nuestros propios fallos, pero al mismo tiempo le demostrarán nuestro interés por él y es seguro que le ayudarán a abrirse más a nosotros.

Otra situación en la que debemos preguntar es cuando tememos que el entrevistado no nos ha entendido bien. A veces, quizás nos expresemos de manera un tanto confusa y es seguro que nos preguntaremos si el entrevistado nos habrá entendido o no: "me parece que no me he expresado claramente. No sé si has entendido lo que quería decirte". Otras veces, debemos preguntar no porque nos hayamos expresado mal, sino para comprobar lo que el entrevistado percibe de lo que estamos diciendo. De cualquier forma, siempre es preferible en la entrevista, airear nuestras dudas a permanecer en silencio, pero con la incertidumbre de si nos habrá entendido, si habrá captado lo que hemos querido decir... De otra manera, la incertidumbre irá en aumento e influirá de forma negativa en la relación que se está construyendo.

Otro momento en el que debemos preguntar es para ayudar al entrevistado a clarificar o explorar un pensamiento o un sentimiento que acaba de aflorar. Nuestra intención aquí no será el de desviarle del curso de la conversación, sino por el contrario, ayudarle a mantenerse y profundizar en el mismo:

"me pregunto qué es lo que sentiste cuando te enteraste de que te habían expulsado".

Otra situación en la que es necesaria la pregunta es cuando precisamos más información, no para calmar nuestra curiosidad, sino para poder entender mejor al entrevistado: "Me estás hablando de Juan, pero no sé quién es Juan".

##### 5. Las preguntas que el cliente dirige al counselor.

Hasta aquí hemos hablado de las preguntas que el counselor hace al entrevistado. Pero ¿qué debemos hacer con las preguntas que el entrevistado nos plantea en el curso de la sesión de counseling?. Voy a comenzar afirmando que no siempre hemos de poder responder a las preguntas de nuestro cliente puesto que es muy posible que no podamos desvelar ciertas cuestiones por ética profesional, ya que si así hiciéramos, traicionaríamos la confianza que alguien ha podido depositar en nosotros. No obstante, debemos tratar todas las preguntas que nos plantee el entrevistado de la misma forma que tratamos todo lo demás que él nos dice: escuchando con sincero respeto, intentando entenderle y ayudarle con nuestra respuesta. Así pues, no siempre podremos contestar a las preguntas procedentes del entrevistado, pero por otro lado, cada pregunta exige de nosotros que la escuchemos respetuosamente y que proporcionemos una reacción personal a la misma.

Las preguntas del entrevistado suelen girar en torno a tres áreas o campos específicos: otras personas, nosotros y él mismo. Existe una cuarta área que comprende todas las preguntas que parecen no hacer relación a los tres campos señalados antes; pero esta cuarta área es más aparente que real. Normalmente, sirve este cuarto campo para encubrir algo relacionado con los tres primeros, y si nosotros, como counselors, no logramos ver esta relación, perdemos parte de lo que el entrevistado quiere preguntar realmente. Debemos siempre verificar que no hay nada detrás de una pregunta que, a primera vista, puede aparecer como sin importancia. Así por ejemplo, la pregunta "¿qué hora es?", puede aparecer como trivial; sin embargo, si tenemos en cuenta el contexto de la sesión de counseling puede tener distintos significados: "¿Cuánto tiempo hemos de permanecer todavía aquí?" u "¡Ojalá esto dure horas!, pero ya sé que no sucederá así". Si sentimientos como éstos permanecen ocultos en las preguntas y nosotros nos limitamos a dar la información escueta que se nos pide solamente, esto indicará que no somos suficientemente conscientes de lo que está sucediendo en la sesión de counseling. Así pues, debemos proporcionar la información requerida siempre que nos sea posible, pero por otra parte, hemos de permanecer abiertos a la posibilidad de que haya algo más detrás de una simple cuestión, puesto que con una pregunta aparentemente sin importancia, es muy posible que el entrevistado nos esté comunicando algo más. Puede suceder, no obstante, que detrás de la pregunta no haya absolutamente nada más, pero

siempre es aconsejable examinarla cuidadosamente para comprobar si existe algo o no. Respondamos o no respondamos, todas las preguntas del entrevistado han de ser tratadas con sincero respeto.

Hemos dicho antes que las preguntas del entrevistado pueden enmarcarse en tres grandes campos: preguntas sobre el counselor, sobre sí mismo y sobre otras personas.

- El entrevistado pregunta acerca de otras personas. Supongamos que el cliente dice: "este chico de 3° de BUP que acaba de salir parecía sumamente preocupado. ¿Qué le ha pasado?, ¿qué le has hecho?". Esta, pues, es la pregunta; ¿qué debemos hacer con ella?. Por supuesto, no podemos ignorarla, pero tampoco podemos contestarla directamente, puesto que la entrevista que acabamos de mantener con el chico de 3° es tan confidencial como la que está teniendo lugar ahora mismo. Es muy posible que este chico esté preocupado por lo que yo pueda hacerle y lo mal que quizás se lo vaya a pasar durante la sesión. Por lo tanto, podríamos responderle: "No te puedo decir nada sobre el otro chico como tampoco puedo decir nada de tí a otros, pero me pregunto si tú no estás preocupado porque piensas que quizás no te lo vas a pasar muy bien mientras estés conmigo".
  
- El entrevistado pregunta acerca del mismo counselor. Aquí, de nuevo, la solución la encontramos en responder directa-

mente siempre que sea posible y devolverle la pregunta a él tan pronto como podamos. Por ejemplo:

- Entrevistado: ¿Tienes novia?.

- Counselor: ¿Piensas quizás que, puesto que yo no tengo novia, no podré entender tu problemática?.

- El entrevistado pregunta sobre sí mismo. Con respecto a este tercer grupo de preguntas, deberíamos decir prácticamente lo mismo que hemos dicho hasta aquí: hemos de responder directamente siempre que nos sea posible, devolviéndole, además, su pregunta al entrevistado. Por ejemplo:

- Entrevistado: ¿Sacaré buenas notas la próxima vez?.

- Counselor: No lo sé, Juan. Yo no te podría contestar a tal pregunta; pero tú ¿qué piensas?.

Para finalizar, yo diría que el fin del counselor, tal como yo lo veo, es facilitar el proceso de comunicación, y que su misión fundamental no es recoger información; por lo tanto, las preguntas sólo estarán justificadas si ayudan o favorecen el que el cliente comunique lo que quiere comunicar.

La respuesta en la sesión de counseling.

Diversas investigaciones llevadas a cabo sobre formas de interacción humana, sugieren que determinadas respuestas por parte del entrevistador parecen facilitar el proceso de interacción en profundidad, el autoexamen, la clarificación de creencias y valores..., mientras que otras respuestas parecen entorpecer tal proceso. (61,62). Vamos a analizar, pues, tales respuestas.

Pero antes convendría distinguir entre lo que yo llamo respuestas propiamente dichas y "guías". Cuando respondo, hablo en términos de lo que el entrevistado ha expresado. Cuando guío, hago uso de mi propio espacio vital. Cuando respondo tiendo a utilizar el espacio vital del entrevistado. Las respuestas mantienen al entrevistado en el centro de lo que se habla; las guías hacen que el counselor sea el centro.

Ya en el año 1.950, ROBINSON presentó una lista de respuestas y guías que iban de las menos directivas a las más directivas, es decir, de las más centradas en el cliente a las menos centradas en el espacio vital del entrevistado. (63).

- 
- (61) MEANS, B. "Levels of Empathic Response". Personnel and Guidance Journal. 1.973, 52: 23-28.
- (62) CARKHUFF, R. Helping and Human Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- (63) ROBINSON, F. Principles and Procedures in Student Counseling. New York: Harper and Row. 1.950.

Este es el procedimiento que yo seguiré aquí también: comenzaré por las respuestas más centradas en el espacio vital del entrevistado para continuar con las guías o respuestas menos centradas en el cliente.

Antes de comenzar con las respuestas específicas, quisiera hacer una doble aclaración que viene a recalcar una idea repetida varias veces a lo largo de esta tesis. En primer lugar, que existe suficiente evidencia para mantener que es el entrevistador como ser humano, lo que el entrevistado percibe por encima de cualquier técnica de counseling, o de cualquier guía o respuesta que quiera utilizar. (64,65).

En segundo lugar, quiero decir también que estoy seguro de que es un error pensar que el counselor que habla poco y usa más respuestas que guías es pasivo; o que el que habla mucho y utiliza más guías es activo. El hecho de escuchar con entendimiento no es ser pasivo en absoluto. El hecho de familiarizarse con el espacio vital de la otra persona es ser activo de verdad. Desde este punto de vista, es muy posible que el counselor que habla mucho no sea activo en absoluto. Así

---

(64) FIEDLER, F. "The Concept of an Ideal Therapeutic Relationship". Journal of Consulting Psychology. 1.950,14: 239-245.

(65) FIEDLER, F. "A Comparison of Therapeutic Relationships in Psychoanalytic, Non-directive and Adlerian Therapy". Journal of Consulting Psychology. 1.950,14: 436-445.

pues, el counselor puede que sea muy activo en el proceso de la entrevista y decir muy pocas cosas; y por el contrario, podemos afirmar que un entrevistador puede ser pasivo en tal proceso aunque hable o guíe muchísimo. Lo que establece la diferencia es si el counselor está o no preocupado por entender y responder desde el marco de referencia del entrevistado.

Desde mi punto de vista, cuanto más utilicemos las primeras respuestas que vamos a analizar a continuación, tanto más favoreceremos el proceso de comunicación, mientras que cuanto más nos sirvamos de las últimas que vamos a examinar, tanto más entorpeceremos dicho proceso.

#### 1. El silencio.

El silencio puede ser un tipo de respuesta; por supuesto que se trata de una respuesta no verbal. Como tal respuesta, el silencio implica que el entrevistador ha decidido no decir nada, puesto que piensa que es lo mejor que puede hacer para servir de ayuda al entrevistado. El counselor ha decidido no interferir verbalmente, pero él está allí, en la entrevista, y su presencia puede ser sentida constantemente por el entrevistado. Es como si estuviera diciendo: "¿Sabes?, estoy escuchando. Creo que la mejor manera de ayudarte ahora mismo es no decir nada. No me asustá este silencio porque veo que es lo que tu quieres". Al mismo tiempo que guardamos si-

lencio, es posible que hagamos algún gesto o movimiento que transmitirá al entrevistado lo que sentimos en ese determinado momento; porque todo nuestro cuerpo habla continuamente. Nuestra mirada, nuestros movimientos..., le comunicarán: "estoy contigo, sigue adelante" o "ya has dicho eso otra vez antes; me estoy comenzando a aburrir". (66,67,68).

## 2. Mm-Mm.

Esta ya es una respuesta verbal. Aunque no se trata de una palabra, es ya claramente un sonido. Generalmente, se considera que tal sonido indica: "sigue adelante; estoy contigo; te estoy escuchando y siguiendo". Normalmente, este sonido se interpreta, pues, como que el entrevistador desea hacer saber a su cliente que le está escuchando y que está preparado para seguir escuchándole. (69).

## 3. Parafrasear.

Por fin, el counselor habla. Utiliza una serie de palabras que, en realidad, son las mismas o muy semejantes a las

- (66) TINDALL, R., ROBINSON, F. "The Use of Silence as a Technique in Counseling". Journal of Clinical Psychology. 1.947, 3:136-141.
- (67) WIENS, A. "Speech Interruptions During Interviews". Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 1.966, 3:153-158.
- (68) MATARAZZO, J., SASLOW, G., WIENS, A., WEITMAN, M., ALLEN, B. "Interviewer Head-Nodding and Interviewee Speech Durations". Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 1.964, 1: 54-63.
- (69) MATARAZZO, J., WIENS, A., SASLOW, G., ALLEN, B., WEITMAN, M. "Interviewer Mm-Mm and Interviewee Speech Durations". Psychotherapy: Theory, research and Practice. 1.964, 1:109-115.

utilizadas por el entrevistado. La razón de ser de este estilo de respuesta es servir como de eco, dejar que el entrevistado oíga lo que él mismo acaba de decir, puesto que esto le ayudará, le animará a seguir hablando, a examinar más profundamente lo que ha dicho. Cuando el counselor se sirve de este estilo de respuesta, su propio campo perceptual no aparece en absoluto en dicha respuesta, o si aparece es en grado mínimo. El hecho de parafrasear comunica al cliente: "te estoy escuchando atentamente; tan atentamente que puedo repetir exactamente lo que acabas de decir. Y estoy haciendo esto por que te ayudará a oírte a tí mismo a través de mí. Repito lo que has dicho, de tal forma que puedas reconsiderarlo más profundamente".

El parafraseo puede llevarse a cabo de varias formas:

- a. Repitiendo exactamente lo que el entrevistado ha dicho, sin cambiar incluso el pronombre:

. Cliente: me sentí muy desanimado y solo al mismo tiempo.

. Counselor: me sentí muy desanimado y solo al mismo tiempo.

- b. Repitiendo lo mismo excepto el pronombre:

. Cliente: me sentí muy desanimado y solo al mismo tiempo

po.

- . Counselor: te sentiste muy desanimado y solo al mismo tiempo.

La forma b) es más efectiva que la primera, debido precisamente al carácter artificial y afectado de ésta.

- c. Repitiendo parte de lo que el entrevistado ha dicho, precisamente aquella parte que el counselor juzga que es la más significativa para ser escuchada por el cliente:

- . Cliente: El profesor estaba explicando la lección y de pronto comenzó a gritarme sin haber hecho yo nada.

- . Counselor: El maestro comenzó a gritarte sin que tú hubieras hecho nada.

- d. Parafrasear de manera resumida lo que el entrevistado acaba de decir. Se trata aquí de un parafraseo relativo en el que, por supuesto, el counselor utiliza su campo perceptivo, pero solamente para resumir lo que acaba de oír.

- . Cliente: Siempre había gente junto a él. Si ellos hubieran sabido que yo quería hablar con él, posiblemente se hubieran ido. Lo que sé es que siempre que intenté hablar con él estaba rodeado de gente, y yo no podía decírsele en

aquellas circunstancias.

. Counselor: No lograste estar a solas con él para poder hablarle.

#### 4. Clarificar.

Con este estilo de respuesta, el counselor intenta simplificar lo que el entrevistado acaba de expresar para hacerlo más claro. Por supuesto que será el cliente quien decida si este estilo de respuesta le ayuda a clarificar lo que él tiene en su mente.

. Cliente: Lo único que sé es que estoy hecho un lío. Quiero intentarlo pero no puedo. Quiero ser fuerte pero me comporto como un niño. Quiero ser yo quien decida, pero me dejo llevar por todo el mundo. Esto no hay quien lo entienda.

..Counselor: Te das cuenta que eres un mar de confusiones y que no haces lo que quisieras hacer.

Otras veces, mediante este estilo de respuesta, el counselor intenta clarificar para el entrevistado lo que este último tiene dificultad de expresar claramente.

. Cliente: Fue un gran detalle por su parte el que ella hiciera esto, porque yo no lo merezco; pero

si no lo hizo por mí..., bueno, de todas formas estoy contento porque yo no lo merezco. Pero no pude decirle cómo me sentía. ¡Ah! no importa, es un follón.

- . Counselor: No pudiste expresarle el hecho de que tú no merecías el que ella hubiese hecho eso por tí.

La otra cara de la moneda es cuando el counselor siente la necesidad de que el cliente le clarifique lo que acaba de decir. Esta también puede ser considerada como una respuesta de clarificación. Se supone que el entrevistador no es un fenómeno que lo sabe todo:

- . Cliente: Me encuentro fatal porque ando metido en todo el mundillo del "chocolate".
- . Counselor: Oye, Juan, explícame lo que significa "chocolate" para tí.

##### 5. Reflejar.

Este es un estilo de respuesta sumamente difícil de lograr. Reflejar los sentimientos y las actitudes del entrevistado exige escuchar y entender empáticamente. El hecho de servir como un espejo en el que el entrevistado puede ver reflejados sus sentimientos y actitudes, exige una gran facilidad para reconocer y verbalizar dichos sentimientos y actitudes. Al parafrasear, el counselor comunica al entrevistado lo que este

último acaba de decir. Al reflejar, el counselor verbaliza lo que el entrevistado siente. Reflejar, por otra parte, no debe ser confundido con interpretar. Reflejar es lo mismo que hacer aflorar a la superficie y expresar en palabras todos los sentimientos y actitudes que permanecen detras de las palabras del cliente. El counselor verbaliza los sentimientos no expresados como tales por el entrevistado, pero que han sido sentidos claramente por el counselor, en base a lo que el entrevistado ha ido manifestando a lo largo de la sesión de counseling. El counselor percibe dichos sentimientos y los verbaliza. Comportándose como un espejo o haciendo de eco, el counselor no añade nada de sí mismo, excepto el hecho de ser sensible a lo que el otro va diciendo, y su interés empático; lo cual le permite poner en palabras lo que el entrevistado ha querido decir afectivamente, pero que ha expresado sólo desde un punto de vista intelectual o descriptivo.

- . Cliente: Llevaba ya dos años saliendo con una chavala, y ayer me dijo que era mejor dejarlo...
- . Counselor: Te sientes muy triste porque después de dos años saliendo con la misma chica, ayer te dijo que era mejor dejarlo.

Aquí, el cliente manifiesta hechos solamente; pero es evidente para el que hace la entrevista, que está sintiendo también. Al reflejar, el counselor manifiesta tales sentimientos.

Reflejar no es lo mismo que sospechar. El counselor hace aflorar lo que permanece detrás del contenido de las palabras, ese tono afectivo que ha estado presente durante todo el tiempo en la entrevista, pero que no ha sido expresado por el entrevistado.

Ya he dicho antes que esta respuesta no es nada sencilla. Es muy fácil distorsionar lo que el entrevistado siente; y así, a veces interpretamos en lugar de reflejar. Por otra parte, incluso aunque reflejemos realmente, es muy posible que el cliente rechace dicha respuesta porque él no está preparado para ella. Recogiendo la teoría de DOLLARD y MILLER, no podemos quemar etapas en el gradiente de acercamiento, por que si así hacemos, aumentará el gradiente de rechazo. (70).

Cuando el counselor refleja, responde no a su marco de referencia, sino a los sentimientos escondidos en las palabras del entrevistado.

#### 6. Interpretar.

Con este tipo de respuesta, se hace ya bien patente el marco de referencia del counselor. Hasta aquí, todas las respuestas examinadas pueden ser consideradas como centradas en

---

(70) DOLLARD, J., MILLER, N. Personality and Psychotherapy. New York: McGraw Hill. 1.950.

el cliente. Al utilizarlas, respondemos al entrevistado, pues to que es su marco de referencia, lo que realmente importa. Al hablar de interpretación damos un giro a la entrevista, puesto que hace su aparición el marco de referencia del counselor, y a partir de aquí, todas las respuestas que analicemos tendrán más y más en cuenta el marco de referencia del counselor. Al interpretar, estoy comenzando a guiar.

- . Cliente: Nunca sabes exactamente lo que la gente dice de tí cuando no puedes oír bien. Y... normal mente la gente se ve inclinada a hablar de mí porque saben que no puedo oírles.
- . Counselor: ¿Por qué eres tan sospechoso con la gente?. Eres tú mismo quien compone todas esas histo rias en tu cabeza, precisamente porque sospe<sup>chas</sup> chas de todos.

## 7. Animar.

Prácticamente todo lo que el counselor hace en el curso de la entrevista es para animar al entrevistado de una manera o de otra. Su actitud, sus respuestas..., van dirigidas a ani mar al entrevistado a esforzarse en cambiar en la dirección que él juzga válida para sí mismo. El counselor le anima a sen tirse más cerca de la realidad y de su propio self. Nuestras respuestas, nuestras actitudes como counselors, continuamente le están diciendo: "Sigue adelante, yo estoy contigo, te estoy

escuchando". Esa manera de animar no viene expresada en palabras, pero está presente en el counselor a lo largo de toda la entrevista.

Pero aquí nos vamos a referir a otra manera de animar. Aquí se trata de animar verbal y abiertamente. Nos referimos, pues, a frases tales como:

- otros han sufrido más que tú, y hoy ya ves que se sienten felices de nuevo.
- el tiempo lo arreglará todo; ya lo verás.
- no te preocupes; date cuenta que tienes a tus padres, a mí ... Todos te ayudaremos.

¿Ayudan realmente estas respuestas?. Es posible que sean internalizadas por el cliente y de esta manera contribuyan a comunicarle ánimo, fuerza.. Pero mi postura ante tales respuestas es de escepticismo y duda, puesto que tienden a empujar y presionar al entrevistado desde fuera, desde el marco de referencia de una persona ajena al propio entrevistado, y que en esta ocasión, dicha persona se percibe a sí misma como superior, como teniendo más experiencia..., en suma, como una autoridad con respecto al entrevistado.

#### 8. Confiar.

El counselor utiliza este tipo de respuesta-guía para comunicar al cliente que cree en su capacidad para vencer los

obstáculos y para enfrentarse a la situación con éxito. Pero al servirse de este estilo de respuesta, el counselor manifiesta al cliente algo más, y es que él (el entrevistador), puede ver más allá que el entrevistado, y por lo tanto, este último debe poner su confianza en el primero. Supongamos que el entrevistado dice: "Me es imposible hablar con mi padre". Sirviéndose de la respuesta de confianza, el counselor puede decir:

- No lo has intentado todavía; estoy convencido de que no es imposible.
- Yo no diría que es imposible. Mas bien pienso que sí que es posible.
- ¿Imposible?. Esa es tu opinión, pero yo no pienso así.
- Ya sé que es difícil; pero puedes hacerlo, y por lo tanto lo harás.

#### 9. Sugerir.

Es una forma mitigada de dar consejo. Aquí el counselor manifiesta una posible línea de actuación. Sugerir no es lo mismo que obligar, ni tampoco supone que el counselor rechazará al entrevistado si éste no sigue la línea sugerida por el primero. El counselor comunica a su cliente sus propias opiniones, pero le deja libertad para que acepte, rechace o proponga sus propias ideas. Cuando se trata de una sugerencia

cia clara, el counselor comunica al entrevistado: "creo que mi idea es buena; pero depende de tí, por supuesto, decidir si se trata de una opción válida o no".

- . Cliente: Bueno, no sé qué más decir; no se me ocurre nada.
- . Counselor: Oye, quizás hablar con tu tutor fuera beneficioso, porque él te podrá dar su opinión sobre tu comportamiento. ¿Qué te parece?.

#### 10. Dar consejo.

Aconsejar consiste, fundamentalmente, en decir a alguien cómo comportarse, qué hacer o no hacer. Tal consejo puede aparecer de forma directa o indirecta, y puede ser debido a múltiples factores y razones: el counselor siente realmente que es lo que el entrevistado debería hacer; el counselor quiere deshacerse de una situación difícil y la forma más sencilla es dar consejo y decir adiós; el counselor dando consejo puede satisfacer su necesidad de ser necesitado y de dominar...

Para la gente de la calle, counseling y psicoterapia son dos términos que equivalen a dar consejo. (71,72). Y en

(71) TYLER, L. The Work of the Counselor. New York: Appleton-Century-Crofts. 1.969.

(72) LEWIS- J. LEWIS, M. Community Counseling: A Human Services Approach. New York: John Wiley. 1.976.

efecto, hay counselors que piensan que el dar consejo está muy en línea con lo que ellos deben hacer en la sesión de counseling. (73,74,75).

Otros autores, por el contrario, son de la opinión de que el counselor no debe dar consejos. (76,77,78).

Yo también soy del parecer de que el counselor no tiene que dar consejos porque, como dice ARBUCKLE "no tiene consejos que dar". El counselor no es un consejero, es un facilitador. El counselor no es omnisciente ni todopoderoso. Y "aquel que da consejo se atribuye a sí mismo el papel de dios". (79).

- 
- (73) COLBY, K. A Primer for Psychotherapists. New York: The Ronald Press. 1.951.
- (74) WOLBERG, L. The Technique of Psychotherapy. New York: Grune and Stratton. 1.954.
- (75) ELLIS, A. Reason and Emotion in Psychotherapy. Secaucus, New York: The cita del press. 1.977.
- (76) INGHAM, H., LOVE, L. The Process of Psychotherapy. New York: McGraw Hill Book Co. 1.954.
- (77) ARBUCKLE, D. Counseling: An Introduction. Boston: Allyn Bacon Inc. 1.961.
- (78) PEREZ, J. The Initial Counseling Contact. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.968.
- (79) PEREZ, J. Counseling: Theory and Practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. 1.965.

Lo que el cliente necesita es un clima donde sentirse aceptado y entendido, no consejos. (80).

- . Counselor: Hola, Juan, ya hace tiempo que no te veía.
- . Cliente: Hola.
- . Counselor: ¿qué has decidido?
- . Cliente: me parece que nada todavía.
- . Counselor: Bueno, Juan, el tiempo se te está echando encima, y si no te das prisa se te habrá pasado el plazo para matricularte en la universidad.
- . Cliente: Sí, ya lo sé. Mis padres me vuelven loco recordándome esto mismo.
- . Counselor: Bueno, son tus padres y están interesados en tí.
- . Cliente: Sí, ... no sé qué hacer. Por lo tanto, quizás lo mejor será enviar los papeles a las distintas universidades donde se estudia arquitectura para ver si me admiten en alguna.
- . Counselor: Muy bien. Yo te ayudaré. Tus padres estarán encantados.

La impresión que uno recibe de este counselor que se dedica a dar consejos es que en realidad no está tan interesado en Juan mismo como en que rellene los impresos para que pueda ingresar en la universidad. Es obvio, aquí, que Juan se resiste a la idea de rellenar tales impresos para poder ir a la uni

(90) VAN-DER-VEN, F. "Effects of the Therapist and the Patient on Each Other's Therapeutic Behavior". Journal of Consulting Psychology. 1.965, 29:19-26.

versidad, y quizás esta resistencia obedezca a una serie de circunstancias que sólo él sabe cuáles son. Pero el counselor en absoluto tiene en cuenta el problema central de Juan.

Vamos a imaginar, de nuevo, el caso anterior, pero con un counselor que sostiene que su misión no es dar consejos.

- . Counselor: Hola, Juan, ¿qué cuentas?
- . Cliente: Perdona que llegue un poco tarde; pero estaba estudiando y se me ha pasado el tiempo sin darme cuenta.
- . Counselor: Estás preocupado con los estudios.
- . Cliente: Sí, pero no tanto como pienso que debería estar.
- . Counselor: Piensas que no te preocupas de estudiar tanto como deberías.
- . Cliente: Así es.
- . Counselor: ¿Y qué sientes sobre tal situación?.
- . Cliente: Ultimamente me estoy preocupando un poco más. Este es mi último año aquí; sé que estás llamando a todos mis compañeros de clase para ver lo que van a hacer el próximo año, ¿no es así?.
- . Counselor: Sí.
- . Cliente: Bueno, yo no sé qué hacer, si ir a la Universidad, comenzar a trabajar, o qué.

- . Counselor: No tienes ni idea de lo que vas a hacer todavía.
- . Cliente: No, y estoy volviendo locos a mis padres por que todavía no he tomado una decisión.
- . Counselor: ¿Y qué sientes sobre esta situación?.
- . Cliente: No sé. Siempre desde que era pequeño he estado oyendo en casa que cuando fuera mayor iría a la universidad como papá...
- . Counselor: Piensas, quizás, que no debes ingresar en la universidad solamente porque tu padre hizo una carrera universitaria.
- . Cliente: Por supuesto que no. A veces pienso que ellos no se interesan por mí, sino solamente porque yo vaya a la universidad.
- . Counselor: Piensas que ellos se interesan solamente porque tu ingreses en la universidad.
- . Cliente: Sí, así es.
- . Counselor: Piensas que ellos no te aceptan por lo que tú eres, y quizás el no ir a la universidad es un arma que tú utilizas para poner esto de manifiesto.
- . Cliente: No sé exactamente si esto es así. Déjame pensarlo un poco más.

Unos días más tarde:

- . Cliente: Ya estoy de vuelta.
- . Counselor: ¿Qué cuentas?

- . Cliente: Vengo para decirte que he decidido ir a la universidad. Pienso que el llevar la contraria a mis padres aquí iría en perjuicio mío.
- . Counselor: Piensas que a la larga iría en tu perjuicio.
- . Cliente: Sí, creo que sí.

Por supuesto que este ejemplo es demasiado simple; pero lo que quiero decir es que el ser humano responde cuando se le muestra interés por él mismo. Los adolescentes, sobre todo, son tremendamente sensibles y se muestran muy hostiles ante cualquier individuo que pueda hablarles no como personas con necesidades personales, sino como sujetos standard a quienes se les da consejos. (91,92,93).

Es mucho más sencillo dar consejos que esforzarse por penetrar más y más en el espacio vital de la otra persona. Pero ésta y sólo ésta, desde mi perspectiva, es la misión del counselor: ir poco a poco penetrando en el marco de referencia del entrevistado para facilitar a éste un mejor conocimiento de su propio self y de la realidad externa. Pero será el entrevistado quien decida qué hacer o no hacer; o en otras palabras, será él desde esta perspectiva, quien se aconseje a sí mismo.

- (91) OFFER, D. The Psychological World of the Teenager. New York: Basic Books. 1.969.
- (92) GOLDBERG, A. "A Shift in Emphasis: Adolescent Psychotherapy and the Psychology of the Self". Journal of Youth and Adolescence. 1.978, 7: 119-132.
- (93) MILLER, D. Adolescence: Psychology, Psychopathology and Psychotherapy. New York: Jason Aronson Inc. 1.974.

## 11. Empujar.

Este es otro estilo de respuesta-guía mediante el cual, el counselor, de alguna forma arrastra o fuerza al entrevistado a que lleve a cabo lo que entre los dos han determinado que este último ha de hacer. Por ejemplo, si ambos han decidido que el cliente lleve a cabo un determinado plan de estudios, el counselor aquí le empuja a que comience a poner en práctica lo que han acordado entre los dos. Con mucha frecuencia, este estilo de respuesta hace su aparición una vez que el counselor ya se ha servido del consejo y el cliente acepta el consejo, pero no hace nada para llevarlo a la práctica. Precisamente, es aquí una vez que el consejo ha sido aceptado y el cliente no hace nada, cuando, desde mi perspectiva, el counselor, en lugar de empujar a poner en práctica tal consejo, debería de nuevo ocupar el espacio vital de la otra persona para tratar de entender dicha situación. Pienso que el no hacer nada por cumplir el consejo, es la mejor forma que el entrevistado ha encontrado para comunicar al counselor que el consejo puede ser estupendo en principio, pero que para él resulta irrelevante.

Si el empujar supone simplemente un tener fe en que el entrevistado puede llevar a cabo lo que él se ha propuesto, pienso, no obstante, que tal respuesta puede ser positiva. Pero incluso aquí, el counselor ha de estar atento para discernir si se trata de fe y confianza en el entrevistado o en el

propio consejo del counselor más bien. Siempre pues, que el counselor utilice este estilo de respuesta, debe preguntarse: ¿Qué estoy empujando: lo que él se ha propuesto o lo que yo le he aconsejado?, ¿no estaré intentando que triunfe mi plan, mi consejo?.

. Counselor: ¿Qué tal te van las cosas?.

. Cliente: No demasiado bien. Prometí ir a hablar con el de Matemáticas y me ha sido imposible. Sé que él me estuvo esperando, pero me ha sido imposible. Gracias por haber tratado de ayudarme. Lo siento.

. Counselor: El hecho de que lo sientas no te ayudará en absoluto. Sabes lo ocupado que suele estar el profesor de Matemáticas. Yo le pedí que charlase contigo; él te esperó y tú ni apareciste. ¿Por qué?. Es una bella persona. Seguro que no te muerde, hombre.

. Cliente: Sé que es bueno; pero me es imposible hablar con él.

. Counselor: No digas tontadas. Ya te voy a preparar otra entrevista con él para la próxima semana, ¿vale?.

. Cliente: No sé...

. Counselor: Vamos, hombre; esto sólo lo puedes arreglar hablando con él.

En este caso, el chico no sólo es casi seguro que no vaya a hablar con el profesor de Matemáticas, sino que es muy posible también, que no vuelva a entrevistarse más veces con el counselor. Este último ha perdido visión de la persona que tiene delante; no se preocupa en absoluto de colocarse en el marco de referencia de su cliente; lo único que le interesa es llevar a cabo su plan, su consejo.

#### 12. Moralizar.

Moralizar es una mezcla de lo que yo entiendo por dar consejo y empujar. Cuando el counselor da consejo o empuja, confía en su propio juicio o criterio personal. Por el contrario, cuando moraliza utiliza nuevos resortes: la conciencia y los principios morales.

Moralizar nunca puede dar como resultado una mayor profundidad en la propia realidad personal o externa. Si utilizamos este estilo de respuesta, ayudaremos al entrevistado a darse cuenta de cómo la sociedad juzga su conducta, cómo nosotros le juzgamos, le evaluamos... Este tipo de respuesta siempre bloquea el autoexamen en lugar de facilitararlo.

. Counselor: Sigues sacando malas notas y, lo que es peor, no haces nada por mejorar. Además ahora te has juntado con otros chicos que yo sé que se dedi

can a la droga. Tienes que esforzarte. Tienes que controlarte. Dices que quieres a tu familia. ¿Por qué no haces algo para demostrárselo?

- . Cliente: (Silencio) No me gusta el profesor de Literatura. Siempre me está chillando. A veces, incluso, me insulta.
- . Counselor: No sé cómo puedes decir esas cosas. El profesor de Literatura me ha dicho que te aprecia mucho y que hace lo imposible por ayudarte. Deberías avergonzarte de decir esas cosas. Con tal actitud de no saber apreciar lo que otros hacen por tí, ¿a dónde quieres llegar?.
- . Cliente: (Silencio) ¿Sabes?, mi madre está deseando perderme de vista. Se avergüenza de mí y no quiere que las demás personas me vean con ella. A veces me dan ganas de no seguir viviendo.
- . Counselor: ¡Cállate ya!. Todo eso es invención tuya. No está bien hablar así de tu madre. Después de todo ella ha hecho todo lo que ha podido por tí. Realmente me sorprendes diciendo estas cosas. ¿No te remuerde la conciencia por haberlas dicho?.

Un estilo de entrevista así, moralizante, no facilita en absoluto el que el cliente profundice en sus pensamientos y sentimientos, sino que por el contrario los bloquea. El counselor pasa, así, de ser un facilitador del proceso de co-

municación a entorpecer tal proceso. Al entrevistado le caben dos soluciones ante una situación semejante: agachar la cabeza y sentirse culpable, o por el contrario rebelarse contra tal situación.

### 13. Acuerdo-desacuerdo.

Mediante esta respuesta, el entrevistador dice al entrevistado si tiene razón o no. Una vez que el counselor ha recogido información sobre el entrevistado, y apoyándose en su experiencia y autoridad, manifiesta su opinión que, por supuesto, es la que merece tenerse en consideración. Esta respuesta, desde luego, también bloquea el proceso de autoexamen y comunicación.

- . Cliente: Yo quiero a mi novia. A veces tengo ganas de hacer el amor con ella, pero por lo visto soy demasiado joven para hacer una cosa así. Me parece absurdo; no entiendo por qué. Creo que sería fenomenal para los dos.
- . Counselor: Yo, sin embargo, no pienso así. Necesitas madurar. Ahora no entiendes lo que yo te digo; pero cuando tengas unos años más, seguro que me das la razón.

### 14. Aprobación-desaprobación.

Este tipo de respuesta es similar al analizado anteriormente. Pero en lugar de fijarse en si el cliente tiene razón o

no el counselor afirma si está bien o mal, si es bueno o malo aquello a lo que el primero se refiere. El counselor emite, pues, un juicio de valor desde su marco de referencia.

- . Cliente: Ayer, durante la clase me dediqué a hablar con mi compañero y a criticar a todos los profesores.
- . Counselor: Pero hombre, Juan, eso no está bien. ¿No te das cuenta de que pierdes el tiempo?.

#### 15. Descrédito.

El servirse del descrédito como respuesta no significa necesariamente que el counselor sospecha que el cliente está mintiendo. Lo que esta respuesta implica es que la percepción de una situación determinada por parte del cliente es incorrecta o que está distorsionada, y que el counselor, desde su posición puede detectar tal incorrección y presentar una visión más ajustada a la realidad. El counselor informa, pues, al cliente de que él puede ver la situación que se está describiendo de manera mucho más profunda y real, y que por lo tanto, lo que el cliente debería hacer es dejarse guiar por él.

- . Counselor: ¿Cómo te sientes en clase?.
- . Cliente: Pues bastante mal. Todo el mundo me critica,

se ríe de mí... Basta que yo diga algo para que todos los demás reaccionen contra mí.

- . Counselor: Yo sé que eso no es así, Juan. Lo que a tí te sucede es que eres tremendamente susceptible y das mucha importancia a situaciones que no la tienen. Si ves a alguien reírse ya estás pensando que se ríe de tí.

#### 16. Ridículo.

La respuesta de ridículo, de alguna forma se relaciona con la de descrédito, pero al mismo tiempo es sarcástica. El counselor demuestra al entrevistado lo ridículas que son sus percepciones. Tiene como fin avergonzar al individuo para que llegue a comportarse, pensar..., como lo hace la gente "razonable". Es como si el counselor estuviera diciendo a su cliente: "Sí, te estoy poniendo en ridículo para que te des cuenta de lo absurdo de tal situación y al mismo tiempo actúes de una manera beneficiosa para tí".

- . Cliente: Me resultaba imposible acercarme a él para poder hablarle. Era como si mis pies estuvieran pegados al suelo.
- . Counselor: Sí, hombre, seguro que si vas a hablar con él, te come.

## 17. Rechazo.

En esta respuesta, el counselor comunica al entrevistado que al menos que este último se adapte a las percepciones, formas de pensar, actitudes... que el counselor propone, no merece la pena que vuelvan a ponerse en contacto de nuevo. Debe cambiar o largarse.

- . Cliente: Me es imposible hacer lo que dices. Es superior a mis fuerzas el hecho de ir a clase particular para salvar el bache de Física.
- . Counselor: Bueno, mira, Juan, yo sé que no te es imposible. Por otra parte, es la única solución que yo veo viable para tu problema. Yo no tengo nada más que añadir, y si no aceptas esta postura pienso que perdemos el tiempo charlando y charlando siempre sobre lo mismo.

## 18. Amenaza.

Mediante este estilo de respuesta, el counselor avisa al entrevistado de las consecuencias que le esperan en caso de que siga como hasta ahora y no comience a cambiar de la forma indicada por el entrevistador.

- . Cliente: Me da la impresión de que no hemos avanzado nada, estamos hablando siempre de lo mismo,

pero no pasa nada.

- . Counselor: No me sorprende en absoluto. Con la actitud que tú adoptas no debemos extrañarnos de que no avances nada. Si tú piensas que puedes llegar lejos con semejante actitud, estás totalmente equivocado. A no ser que cambies, y rápidamente, te vas a encontrar con una cantidad ingente de problemas.

#### 19. Mandato.

Aquí, el counselor de forma clara y directa, ordena al entrevistado que siga sus instrucciones.

- . Cliente: Me es imposible ir a hablar con el profesor de Matemáticas hoy. No puedo.
- . Counselor: Haz el favor de ir ahora mismo. Te está esperando. Yo iré dentro de dos minutos para ver si estás allí.

#### 20. Castigo.

El counselor se sirve del método más autoritario, asumiendo, generalmente, que, si esto no funciona, no existe ya solución posible a su alcance.

- . Cliente: He sacado muy malas notas esta evaluación y...

- . Counselor: Bien, para que en la próxima las notas sean mejores, tendrás que quedarte todos los días una hora más en el Colegio. Esto te servirá de lección.

Si repasamos ahora todas estas respuestas, observaremos un cambio gradual de actitud por parte del counselor: de una posición en la que el entrevistado es central en todo el proceso de la entrevista, para ir cambiando paulatinamente a la posición opuesta, en la que el counselor aparece como figura central. En las primeras respuestas analizadas, el counselor ve al entrevistado como responsable de sí mismo, como la autoridad última sobre sí mismo. El counselor trata al cliente como a un igual: le escucha, intenta entenderle empáticamente y aceptarle. El counselor trata de clarificar y describir en lugar de evaluar, los pensamientos y sentimientos expresados por el entrevistado. Hace todo lo que está en su mano para eliminar los obstáculos que puedan aparecer en el proceso de la comunicación, y está dispuesto para ayudar al entrevistado a adoptar un tipo de postura o de cambio que sean significativos para él (el entrevistado). Cuando considera que puede ayudar al entrevistado, el counselor, como un igual en el proceso del counseling, expresa sus propias ideas y sentimientos. No es que él imponga su forma de pensar o de sentir, sino que los expresa como proviniendo de una persona real, congruente, que también está tomando parte en el proceso de la comunicación. Su preocupación real no es si sus ideas y senti

mientos son adoptados por el cliente, sino más bien si tales ideas y sentimientos pueden ayudar al entrevistado a descubrir una forma de sentir o de pensar que sea realmente significativa para él.

A medida que las respuestas se van sucediendo, en el análisis que hemos hecho anteriormente, el counselor, gradualmente va ocupando el centro de la entrevista, hasta que, finalmente, vemos al entrevistador constituido, consciente y voluntariamente, en autoridad sobre el entrevistado. El counselor acepta la responsabilidad de lo que sucede en la entrevista y se comporta en consecuencia. El counselor aquí, también trata de ayudar; pero para él ayudar significa guiar, aconsejar y, si llega el caso, obligar. El es la autoridad, el superior en el proceso del counseling. Tal autoridad le viene dada por sus conocimientos, su habilidad..., y por lo tanto debe utilizar tal autoridad para beneficio de su cliente. Sabe distinguir claramente entre el bien y el mal; lo bueno y lo malo, lo apropiado de lo inapropiado..., y manifiesta esto de manera inequívoca. Quizás escuche y haga lo posible por entender al entrevistado; pero sabe que tarde o temprano tendrá que actuar y está preparado para hacerlo. Una vez que ha decidido qué derrotero tomar, no duda en aconsejar, obligar, amenazar... al entrevistado para que siga tal dirección. Tal como él ve esta situación, esto es lo que el entrevistado venía buscando a la sesión de counseling, y el counselor debe proporcionárselo.

Es claro para mí, que sólo las primeras respuestas, que podemos calificar de no-directivas, facilitan el proceso de comunicación; sólo estas respuestas permiten al entrevistado explorar y profundizar en lo que a él le interesa. El resto de las respuestas, que podemos calificar de directivas, en lugar de facilitar, entorpecen el proceso de la comunicación bloqueando el autoexamen. Y si esto es cierto en cualquier situación de counseling, es particularmente patente en counseling con adolescentes. (94,95,96,97,98).

- 
- (94) HOLMES, D. The Adolescent in Psychotherapy. Boston: Little Brown and Co. 1.964.
- (95) SACHS, B. The Student, The Interview and The Curriculum. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.966.
- (96) BOY, A., PINE, G. Client-Centered Counseling in the Secondary School. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.963.
- (97) JOHSON, D., VESTERMARK, M. Barriers and Hazards in Counseling. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.970.
- (98) CANTWELL, P. Counseling Today's Youth. Chicago: Franciscan Herald Press. 1.975.

CAPITULO 5 - VERIFICACION EMPIRICA DE LA PERSPECTIVA PERSONAL  
DEL COUNSELING: CAMBIO DEL SELF ACADEMICO.

Los sujetos de nuestra muestra son todos ellos chicos que oscilan entre los 15 y los 18 años. Estudian 8°E.G.B., 1°B.U.P., 2°B.U.P., 3°B.U.P. Pertenecen a la clase media y son alumnos de Colegios privados

Todos ellos han sacado 4 ó más suspensos durante, al menos, las tres últimas evaluaciones.

En los tests de inteligencia: D 48, D 70, se colocan entre los percentiles 65-80; y en el WAIS obtienen un C.I. entre 105-115.

El número de sujetos de que disponemos, en base a la utilización de estos dos criterios: notas y resultados en los tests de inteligencia, es de 36.

Influido por mi educación rogeriana en la Universidad de Chicago, llegué a pensar que el que estos alumnos sacasen malas notas, teniendo una buena base aptitudinal, podía ser debido a un concepto de sí depauperado. Si esta hipótesis podía probarse, quería demostrar que una forma específica de counseling, influyendo en el self escolar de cada uno de estos estudiantes, sería capaz de ayudarles a transformar ese tipo específico de conducta, que es el rendimiento académico.

La determinación del concepto de sí se hizo en base a la aplicación de una serie de items propuestos unos por COLEMAN, HERZBERG y MORRIS, y los otros por ANDERSON. (1,2). Los items presentados por ANDERSON aparecen en preguntas de elección múltiple, mientras que los propuestos por COLEMAN, HERZBERG y MORRIS son frases incompletas. La escala a la que habían de responder mis sujetos aparecía de la siguiente manera: (Ver apéndice).

La interpretación de las 8 primeras cuestiones no ofrece mayor dificultad. De acuerdo con ANDERSON, aquellos que se decidan por las primeras letras son los sujetos que poseen un concepto de sí positivo, mientras que los que escojan la última letra son los individuos que poseen un concepto de sí bajo.

En cuanto a las tres últimas frases incompletas, COLEMAN, HERZBERG y MORRIS las puntúan de la siguiente manera:

- Concepto de sí positivo: frases semejantes a:

- . cuando pienso sobre mí me siento orgulloso.
- . de vez en cuando me paro a pensar y constato que yo soy bastante listo.
- . cuando pienso sobre mi futuro me lo imagino bonito.

- (1) COLEMAN, J., HERZBERG, J., MORRIS, M. "Identity in adolescence: present and future self-concepts". Journal of Youth and Adolescence. 1.977, 6: 63-75.
- (2) ANDERSON, L. "Measuring change in academic self-concept resulting from curricular and instructional innovations". Journal of Youth and Adolescence. 1.977, 6: 215-228.

- Concepto de sí negativo: frases semejantes a:

- . cuando pienso sobre mí, a veces pienso que soy un asco.
- . de vez en cuando me paro a pensar y constato que yo soy un poco torpe.
- . cuando pienso sobre mi futuro me asusta.

- Frases neutras: sin valor para nuestra investigación:

- . cuando pienso sobre mí, me pregunto qué pinta tendré cuando sea viejo.
- . de vez en cuando me paro a pensar y constato lo rápido que se pasa el tiempo.
- . cuando pienso sobre mi futuro me veo calvo y con arrugas.

El criterio de puntuación de esta escala fue el siguiente: se seleccionaron aquellos sujetos que se habían decidido por la letra d) al menos 6 veces, y ninguna por las letras a), b) y que en las frases incompletas, como mínimo 2 eran de claro carácter negativo.

En base a este criterio se seleccionaron 25 individuos con los cuales continuaría mi observación. Estos 25 chicos fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental de 16 sujetos, y un grupo control de 9 sujetos. Al dividir los grupos, que eran homogéneos en cuanto al C.I., el self académico y las notas, el único criterio que se tuvo en cuenta fue el hecho de

la mayor o menor dificultad de acceso del psicólogo a los sujetos, puesto que las sesiones de counseling habían de tener lugar fuera del horario escolar.

De los 11 sujetos restantes, sólo 2 tendían a verse como inteligentes; el resto hacían referencia a la palabra "normal" mezclada a veces con los términos "más bien torpe", "más bien baja". También en este caso podríamos pensar en cierta depauperación del self, aunque estos chicos tiendan a calificarse de "normales" quizás por esa tendencia del adolescente a parecerse a los otros, a no querer sobresalir, a no admitir el hecho de sobresalir ni por un extremo ni por otro.

Con los resultados en mi mano, me propuse tener 5 sesiones de counseling con cada uno de mis sujetos del grupo experimental durante el curso, en noviembre, diciembre, enero, marzo y mayo. Los 9 sujetos del grupo control no fueron sometidos a counseling mientras duró el experimento que nos ocupa.

Todos los sujetos me conocían porque ya había mantenido contacto con ellos para la aplicación de los tests de inteligencia y los cuestionarios sobre el self; y porque, además, había sido o era el psicólogo de su centro escolar.

Todas las entrevistas adoptaron el modelo de counseling descrito anteriormente. El fin de estas sesiones de counseling, como ya he dicho varias veces, era ayudar a estos estudiantes

adolescentes a ser conscientes y modificar su idea de sí (self) y específicamente su idea de sí como estudiantes. A este respecto estoy de acuerdo con HARRIS y GALLAGHER cuando afirman: "la adolescencia es un período en el que todavía podemos esperar tener éxito en nuestros esfuerzos por fortalecer o modificar el self. Es un período de adaptación y maleabilidad que precede a otro período de la existencia del hombre en el que los hábitos y los sentimientos quedarán tan profundamente fijados que será mucho más difícil introducir cualquier tipo de modificación en ellos". (3).

De igual forma, sólo por citar algunos investigadores e insistir en lo que ya he puesto de manifiesto en mi perspectiva de lo que significa el counseling, sostengo con AUSUBEL, MONTEMAYOR, SVAJIAN, FESTINGER: "El counseling con los adolescentes, precisamente por esa necesidad del adolescente de afirmarse y de encontrar su propio yo, ha de seguir un modelo no autoritario. (4). Bajo ciertas condiciones, fundamentalmente las referentes a aceptación y ausencia de amenaza, el self puede cambiar". (5).

Por otra parte, estoy de acuerdo con ROGERS, cuando en la proposición 12 de su obra "Client-centered therapy" afir-

- (3) GALLAGHER, J., HARRIS, H. Emotional problems of adolescents. New York: Oxford University Press. 1.976.
- (4) AUSUBEL, D., MONTEMAYOR, R., SVAJIAN, P. Theory and problems of adolescent development. New York: Grune and Stratton 1.977.
- (5) FESTINGER, L. A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press. 1.957.

ma: "La mayoría de las modalidades de conducta que el organismo adopta son compatibles con el concepto de sí-mismo. Generalmente el concepto del sí-mismo dicta la modalidad de la búsqueda. Cuando el organismo lucha por satisfacer sus necesidades en el mundo tal como lo experimenta, la modalidad que asume la lucha debe ser compatible con el concepto de sí-mismo. El hombre que otorga ciertos valores a la honestidad no puede luchar por realizarse a través de medios que le parecen deshonestos. La persona que considera que no tiene sentimientos agresivos no puede satisfacer una necesidad de agresión de manera directa. Los únicos canales por los cuales se pueden satisfacer las necesidades son aquellos coherentes con el concepto organizado del sí-mismo". (6).

Ya he puesto de manifiesto también a lo largo de esta tesis cómo la mayor parte de los investigadores, al igual que ROGERS, se están cerciorando cada vez más de que la idea que una persona tiene acerca de sí misma, o concepto de sí, se relaciona estrechamente con la manera en que dicha persona se comporta y aprende. (7,8).

En el caso que nos ocupa había una depauperación clara del concepto de sí de estos chicos como estudiantes, que, por

---

(6) ROGERS, C. Client-Centered Therapy. Boston:Houghton Mifflin. 6. 1.951.

(7) LECKY, P. Self-Consistency. A theory of Personality. New York: Island Press. 1.945..

(8) SHAW, M., McCUEN, J. "The onset of academic underachievement in bright children". Journal of Educational Psychology. 1.960, 51: 103-108.

supuesto, tenía su repercusión en la conducta.

Lo que yo pretendía con las sesiones de counseling era ayudarles a ser conscientes de su idea de sí presente y a lograr una nueva percepción de sí. Si esto se lograba y era cierta la conclusión a la que habían llegado gran número de investigadores de que una vez adquirida una percepción o definición personal, la conducta del hombre es congruente con tal definición, podría yo pensar que el rendimiento académico de los sujetos de mi grupo experimental sería también consistente con la nueva percepción de sí que ellos hubieran adquirido a lo largo de las sesiones de counseling.

Los 16 sujetos aceptaron de buena gana el someterse a las sesiones de counseling una vez que se les explicó el propósito de las mismas.

Desde la primera entrevista mantenida con cada uno de estos chicos quedaba bien patente la influencia tan grande que las personas importantes habían ejercido en la depauperación de la idea que dichos sujetos mantenían sobre sí mismos.

La primera sesión comenzaba siempre de la misma manera: "Mira, te he llamado para comentar los tests que te apliqué, ¿te acuerdas?. Es que me llama poderosamente la atención el hecho de que los resultados de las pruebas de inteligencia son realmente altos y sin embargo las notas que sacas no son buenas".

Ya este primer comentario era recibido, como se podía predecir de antemano, con muestras de incredulidad y de cierta esperanza al mismo tiempo. Y mi misión, a partir de entonces, como ya he explicado en el capítulo referente a mi propia perspectiva de lo que significa el counseling, era facilitar la exploración de los sentimientos y pensamientos que iban aflorando a lo largo de las sesiones de counseling.

Como ya se había puesto de manifiesto en sus respuestas a los items de la escala, todos los sujetos ponían al descubierto una idea muy pobre de sí mismos como estudiantes; idea que iba unida a un concepto bajo de sí como personas excepto en el caso del sujeto B que había nacido y vivía en un caserío donde el bienestar económico era elevado, pero donde se daba muy poca importancia a lo que significaba el trabajo intelectual. Los demás chicos tenían padres de profesiones liberales, obreros especializados y comerciantes, que daban una gran importancia al rendimiento académico. Como ya he dicho antes, a medida que ayudaba a explorar los sentimientos de estos chicos, excepto en el caso B, comprobaba lo mal que se sentían no sólo como estudiantes sino como personas también; y esto precisamente por varias razones:

- porque en sus casas se les definía como estudiantes.
- por el énfasis desmedido que sus padres ponían en el rendimiento académico.

- por un afán desmedido de perfeccionismo en sus padres que hacía que todo lo que sus hijos llevaban a cabo desde el punto de vista escolar no estuviera nunca bien.

Concluida la tercera entrevista, a mi parecer habíamos hecho ya un buen trabajo de exploración y análisis del que se podía concluir claramente que el estudio es una forma de conducta, pero que la conducta, en este caso el estudio, depende de la percepción o definición que el individuo haga de sí mismo, sobre la cual ejercen una influencia poderosa las personas importantes y fundamentalmente los padres. En el caso de estos chicos su definición como estudiantes era negativa; por lo tanto... ¿para qué estudiar?. Su rendimiento académico era un resultado claro de su percepción personal como estudiantes.

Además de la exploración y análisis, yo había introducido un elemento de disonancia, como diría FESTINGER, en su percepción personal: "los resultados de las pruebas de inteligencia son realmente altos, y sin embargo las notas que sacas no son buenas". Si yo me había manifestado a lo largo de las sesiones de counseling, como una persona real, congruente, si había logrado escuchar, entender y aceptar a cada uno de mis sujetos, de tal forma que había permitido que la auto-exploración se llevase a cabo, estaba seguro de que tal elemento de disonancia había calado en todos ellos también. Por lo tanto, si tal elemento de disonancia entraba a formar parte de la definición personal, podría esperarse también un nuevo estilo de conducta. Pero si bien este principio es cierto,

no es menos cierto que se trataba de individuos adolescentes, en los que las personas importantes, fundamentalmente los padres, siguen jugando un papel capital a la hora de lograr una definición personal. Por lo tanto, mi intención era que si la conducta esperada, estudiar para sacar mejores notas, hacía su aparición en base al elemento nuevo de definición personal adquirido en las sesiones de counseling, no fuera sofocada sino que se la reforzara positivamente. A este respecto, se convocó a los padres de los chicos del grupo experimental y del grupo control junto con los padres de otros chicos y profesores de sus colegios a una charla estructurada en torno a la idea de ser sensibles a los aspectos positivos de la conducta de los hijos. La idea capital que se repitió machaconamente a lo largo de la charla era que hay padres que sólo se fijan en lo negativo de la conducta de sus hijos, y que estos hijos nunca oyen las palabras "¡Bien!". "¡Bueno!", "¡Fenomenal!" Hagan lo que hagan siempre está imperfecto, mal, a los ojos de sus padres. Tales chicos, se les dijo, adquieren una identidad negativa y se comportan en consecuencia, y me referí específicamente a las notas. Por consiguiente, lo que ellos debían hacer era estar atentos a aquellos aspectos de la conducta de sus hijos, que fueran positivos en lo que se refiere a los estudios: por ejemplo, manifestar alegría y no tristeza si el chico ha estudiado hoy 10 minutos más que ayer, o ha sacado un 5 en Literatura en lugar de un 4, etc.

El objetivo de la charla, pues, era que los padres y profesores potenciasen el posible cambio de conducta de sus hijos como resultado de las sesiones de counseling, y favoreciesen así el fortalecimiento de un nuevo concepto de sí de tales chicos como estudiantes. Sé lo difícil que es cambiar las actitudes de los padres sirviéndonos de técnicas intelectuales, pero también afirmo como AUSUBEL, MONTEMAYOR y SVAJIAN: "But even without fundamental change in the underlying personality basis for parental practices, genuine intellectual convictions can considerably improve the parent-child relationship. They may do this just by opposing contrary personality trends and mitigating their severity without necessarily being potent enough to reverse them entirely. One should, therefore, never underestimate the potentialities of intellectual convictions for effecting personality change despite present-day psychological emphasis on the irrelevancy of all except emotional factors". (9).

Los padres de estos chicos nunca supieron los resultados de las pruebas que me habían servido de punto de partida para las sesiones de counseling. Dichos resultados, tanto los de inteligencia como los referentes a la medida del self, tampoco se pusieron en conocimiento de los profesores que estaban al cargo de estos sujetos de mi muestra. Con esto se pre-

---

(9) AUSUBEL, D., MONTEMAYOR, R., SVAJIAN, P. Theories and problems of adolescent development. New York: Grune and Stratton: 1.977.

tendía evitar los efectos que las expectativas de los maestros ejercen sobre el resultado académico de sus alumnos, y que ya ROSENTHAL y JACOBSON habían demostrado perfectamente. (10).

Las entrevistas 4 y 5 se estructuraron con un doble fin: manifestar interés por lo que ellos estaban haciendo desde el punto de vista de los estudios y cómo se sentían con respecto a ello, y conocer si la actitud de sus padres había cambiado en lo referente a lo que fue el tema central de la charla: en contrar aspectos positivos en la conducta de los hijos.

Al final de curso, sólo dos sujetos seguían percibiéndose como inútiles para el estudio, percepción que quedaba patente en las dos últimas sesiones de counseling, y habían vuelto a tener 4 ó más suspensos en la quinta evaluación: el individuo B, cuya familia daba muy poca importancia al trabajo intelectual, y el sujeto D cuyo padre no había cambiado en absoluto de actitud, y seguía, por lo tanto, en la línea de llamar "subnormal", "tonto"... a su hijo, a pesar de que éste había tratado de mostrar más interés por el estudio. Este chico, único varón entre tres hermanas, en las sesiones de counseling habidas con él una vez terminado el curso, verbalizaba una y otra vez su intención de matar a su padre.

Por medio de las dos últimas sesiones de counseling, mantenidas igualmente con los 14 sujetos restantes del grupo ex-

(10) ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc. 1.968.

perimental, podía adivinarse un cambio notable en su percepción de sí como estudiantes, percepción que quedaba perfectamente reflejada en las notas de fin de curso y en la apreciación que los profesores hacían de dichos estudiantes. Nueve de estos individuos no habían tenido ningún suspenso y los cinco restantes tenían 1 ó 2 suspensos. De estos cinco individuos, que yo llamaré de éxito parcial, tres tenían 1 suspenso y los otros dos habían llegado a fin de curso con 2 suspensos. Tales suspensos se habían producido en las asignaturas de Inglés, Física, Matemáticas y Lengua. En el caso de doce de estos chicos, pude asistir a la sesión conjunta que celebraban todos los profesores para la quinta evaluación, y pude comprobar cómo cuando se referían a ellos, los profesores hablaban de cambio no solamente en lo que respecta al estudio sino en cuanto a su conducta en general: más alegres, participan más .....

En cuanto a los sujetos del grupo control, al final de curso, los resultados eran los siguientes: 1 sujeto con 0 suspensos; 2 sujetos con 2 suspensos; 6 sujetos con 4 ó más suspensos.

En una sesión de counseling habida con ellos en los últimos días del curso, quedaba patente la percepción negativa que todos estos sujetos seguían manteniendo de sí mismos, excepto en el caso del alumno con 0 suspensos. Dicho sujeto, no obstante, debía su recuperación, como él mismo

manifestó, al comportamiento de su tutor con quien se había arreglado muy bien. Dicho tutor, de alguna manera, había intuido su capacidad intelectual, le había animado a lo largo del curso y había contribuido a cambiar las expectativas tanto de la familia como del resto de los profesores con respecto a tal alumno.

En la quinta evaluación, ningún profesor habló de cambio en estos chicos, excepto en el caso del alumno con 0 suspensos.

Así pues, yo podía concluir, comparando ambos grupos, que un self académico más positivo había hecho su aparición en los sujetos del grupo experimental. Podía afirmar, pues, que algo había cambiado en la definición personal y, consecuentemente, en la conducta de mis sujetos adolescentes del grupo experimental; y esto en base a un tipo específico de relación interpersonal, potenciado por un cambio concreto de conducta en los padres y maestros de dichos chicos.

CONCLUSIONES

Una primera conclusión general que podemos deducir de lo expuesto en esta tesis es la congruencia existente entre self y conducta. Como ya queda dicho en el capítulo referente al self, cada día la evidencia es mayor de que las malas notas, la falta de motivación académica y el fracaso escolar pueden ser debidos, en parte, a una percepción negativa de sí mismo. Así, muchos escolares tienen dificultades con los estudios no a causa de una inteligencia inferior a la normal si no porque han aprendido a considerarse incapaces de realizar cualquier tipo de trabajo académico. Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento muestran que la manera en que un estudiante se desenvuelve académicamente depende no sólo de lo inteligente que dicho estudiante es, sino también de lo inteligente que él cree ser. El muchacho, por ejemplo, que se tiene a sí mismo como estudiante-fracaso, encontrará todo tipo de excusas para evitar el estudio, hacer los deberes... El problema reside en su propia evaluación personal: tal individuo terminará siendo el estudiante fracaso que él mismo predijo de sí. Sus notas se lo demostrarán una y otra vez; ésta será la prueba decisiva de que tenía razón al enjuiciarse a sí mismo como un fracaso en los estudios. Lo más probable es que no se le ocurra pensar que, como hemos dicho antes, el problema está en su propia evaluación personal.

En general, podemos afirmar que el éxito escolar y cualquier otro triunfo en la vida pueden depender menos de aque-

llas cualidades que un determinado sujeto posee, que de su apreciación personal de dichas cualidades.

Como el mismo ROGERS dice: "Cuando el organismo lucha por satisfacer sus necesidades en el mundo tal como lo experimenta, la modalidad que asume la lucha debe ser compatible con el concepto de sí mismo. El hombre que otorga ciertos valores a la honestidad no puede luchar por realizarse a través de medios que le parecen deshonestos. Los únicos canales por los cuales se pueden satisfacer las necesidades son aquellos coherentes con el concepto organizado de sí mismo". (1).

Si esto es así; si tanta importancia tiene el self para la conducta del individuo, una segunda pregunta que nos hacemos a lo largo de esta tesis es ¿cómo aparece dicho self?, ¿qué factores determinan el nacimiento de un self con uno u otro signo en un individuo concreto?. A este respecto, el trabajo realizado por BROOKOVER (2) fue sumamente revelador. BROOKOVER, vio una relación significativa entre el concepto de sí y el éxito académico; pero además observó que el concepto de sí estaba relacionado de forma positiva y significativa con las evaluaciones que las "personas importantes" (padres y maestros) hacían del sujeto. Recogiendo esta línea de pensamiento de

---

(1) ROGERS, C. Client-Centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.951.

(2) BROOKOVER, W. "Self-Concept of Ability and Academic Achievement". Sociology of Education. 1.964, 37:271-278.

BROOKOVER, comenzamos a investigar sobre la misma y comprobamos que hay un gran número de estudiosos que concluyen exactamente lo mismo.

Todas estas investigaciones terminan en lo que nosotros llamamos la teoría del espejo: las "personas importantes", comportándose como un espejo, continuamente están enviando mensajes al niño: "puedes" o "no puedes"; "eres listo" o "eres tonto"; "te quiero" o "te rechazo...". El niño se ve reflejado en dicho espejo, se define como le definen y, como ya hemos dicho antes, muestra una conducta congruente con dicha definición personal.

La tercera pregunta que nos formulamos a lo largo de esta tesis es la siguiente: ¿Puede el psicólogo, mediante el counseling, ayudar al adolescente a modificar su self de tal forma que logre comportarse de forma más efectiva?. Después de hacer un análisis general de las principales teorías de counseling, describimos detenidamente nuestra propia perspectiva de lo que significa el counseling. Esta teoría personal, que comienza a nacer en nosotros en la Universidad de Loyola en Chicago, se apoya en una serie de principios como los mantenidos, por citar algunos, por AUSUBEL, MONTEMAYOR, SVAJIAN, FESTINGER...: "El counseling con adolescentes, precisamente por esa necesidad del adolescente de afirmarse y de encontrar su propio yo, ha de seguir un modelo no autoritario". (3). "Bajo

(3) AUSUBEL, D., MONTEMAYOR, R., SVAJIAN, P. Theories andblems of Adolescent Development. New York: Grune and Stratton: 1.977.

ciertas condiciones, fundamentalmente las referentes a aceptación y ausencia de amenaza, el self puede cambiar" (4).

A lo largo del análisis de dicha perspectiva personal se define al counselor como facilitador, porque tal es el papel que le atribuimos en el proceso del counseling: el counselor, tratando al cliente como a un igual, escuchándole, entendiéndole, aceptándole, siendo él mismo..., facilitará que el entrevistado comunique lo que quiere comunicar, examine detenidamente y profundice en lo que a él realmente le interesa y adquiera un mejor acercamiento a sí mismo y a la realidad que le rodea.

En la muestra recogida, hemos podido comprobar que, efectivamente, tal método de counseling sirve de ayuda a los adolescentes para encontrar una nueva definición de sí, que se manifiesta, consiguientemente, en su conducta.

---

(4) FESTINGER, L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press, 1.957.

A P E N D I C E S

Apéndice 1

ESCALA PARA LA APRECIACION DEL SELF ACADEMICO.

Las frases que vas a leer a continuación se refieren a tí y a tu trabajo escolar. En las 8 primeras frases verás que inmediatamente debajo de ellas hay una palabra o palabras precedidas de letras (a,b,c,d,). Pues bien, una vez leída la frase, rodea con un círculo aquella letra que precede a la palabra o palabras que mejor se adecúan a tu realidad personal. Ten en cuenta que aquí no hay respuestas acertadas o erróneas.

En cuanto a las tres últimas frases incompletas, una vez leída cada una de ellas trata de terminarla escribiendo, en los puntos suspensivos, lo primero que te viene a la mente.

Lo que tú escribas aquí es confidencial, y bajo ningún pretexto será conocido por nadie que no sea el que realiza la prueba. El podrá utilizar lo que aquí escribas para ayudarte mejor. Es más, el hecho de que seas sincero en tus respuestas es de gran importancia para que se te pueda ayudar con más efi cacia.

1. Si me comparo con los compañeros de clase, yo soy:
  - a. muy inteligente.
  - b. inteligente.
  - c. normal.
  - d. un poco más torpe que el término medio.

2. Mis profesores piensan que yo soy:
  - a. de los más inteligentes.
  - b. inteligente.
  - c. normal.
  - d. un poco torpe.
  
3. Los demás compañeros piensan que yo soy:
  - a. muy inteligente.
  - b. inteligente.
  - c. normal.
  - d. un poco torpe.
  
4. Mi familia cree que yo puedo sacar notas:
  - a. muy buenas.
  - b. buenas.
  - c. normales.
  - d. más bien bajas.
  
5. Yo calificaría mi trabajo escolar de:
  - a. muy bueno.
  - b. bueno.
  - c. regular.
  - d. más bien malo.
  
6. Si las notas no son tan buenas como yo esperaba que fueran, me siento:
  - a. muy mal.

- b. mal.
- c. regular.
- d. no me importa.

7. Creo que puedo sacar unas notas:

- a. excelentes.
- b. buenas.
- c. regulares.
- d. más bien bajas.

8. Las notas que saco en el Colegio me demuestran que:

- a. soy muy inteligente.
- b. soy inteligente.
- c. soy de inteligencia normal.
- d. soy más bien torpe.

9. Cuando pienso sobre mí....

10. De vez en cuando me paro a pensar y constato que yo....

11. Cuando pienso sobre mi futuro...

Apéndice 2

ANALISIS DE LOS RESULTADOS ACADEMICOS.Grupo Experimental

N = 16

"0 suspensos" o "éxito total" ..... = 9 = 56,25%

"1 y 2 suspensos" o "éxito parcial".... = 5 = 31,25%

"4 y más suspensos" o "fracaso" ..... = 2 = 12,5 %

Grupo de Control

N = 9

"0 suspensos" o "éxito total" ..... = 1 = 11,11%

"1 y 2 suspensos" o "éxito parcial"... = 2 = 22,22%

"4 y más suspensos" o "fracaso" ..... = 6 = 66,66%

Sirviéndonos de los datos "0 suspensos" o "éxito total" en ambos grupos: experimental y de control, podemos observar entre ellos una diferencia aproximada del 45%.

Si sumamos los conceptos de "éxito total" y "éxito parcial", es decir, los que tienen "0 suspensos" y "1 y 2 suspensos", obtenemos unos resultados de 87,50% en el grupo experimental, y de 33,33% en el de control. Por lo tanto, la diferencia es aproximadamente del 54%.

Con el análisis de los % podríamos concluir que existe una diferencia netamente clara entre ambos grupos.

Esta diferencia en los resultados académicos entre los sujetos del grupo experimental y los sujetos del grupo control viene a confirmar, una vez más, lo que ya está perfectamente demostrado en Psicología, y que nosotros hemos expuesto fundamentalmente en el primer capítulo de la tesis: la congruencia entre self y conducta.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, J. The American Family: A Sociological Interpretation. Chicago: Markham. 1.971.
- ALDRIDGE, J. In the Country of the Young. New York: Harper and Row. 1.971.
- ALISSI, A. "Concepts of adolescence". Adolescence. 1.972, 7:491-510.
- ALLEN, C., EICHER, J. "Adolescent girls' acceptance and rejection based on appearance". Adolescence. 1.973, 8: 125-138.
- ALLPORT, G. Becoming. New Haven: Yale University Press. 1.955
- ALLPORT, C. Patterns and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1.961.
- ALLPORT, G., ODBERT, H. "Trait-names: a psycholexical study". Psychological Monographs. 1.936.
- ALTUS, W. "Birth order and academic primogeniture". Journal of Personality and Social Psychology. 1.965, 2: 872-876.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Standards for Psychiatric Facilities Serving Children and Adolescents. Washington D.C. 1.971,
- ANDERSEN, W. Design for Family Living. Minneapolis: T.S. Denison and Co. 1.964.
- ANDERSON, L. "Measuring change in academic self-concept resulting from curricular and instructional innovations". Journal of Youth and Adolescence. 1.977, 6: 215-228.
- ANTHONY, E. "The reactions of parents to adolescents and their behavior". En ANTHONY, E., BENEDEK, T. Parenthood its Psychology and Psychopathology. Boston: Little Brown. 1.970.

- ARBUCKLE, D. Counseling: An Introduction. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1.961.
- ASPY, D. "Empathy". The Counseling Psychologist. 1.975, 5: 10-14.
- AUSUBEL, D., MONTEMAYOR, R., SVAJIAN, P. Theory and Problems of Adolescent Development. New York: Grune and Stratton. 1.977.
- AZRIN, N. HOLTZ, W. "Punishment". En HONIG, W. Operant Behavior. New York: Appleton Century Crofts. 1.966.
- BALSWICK, J., MACRIDES, C. "Parental stimulus for adolescent rebellion". Adolescence. 1.975, 10:253-266.
- BANDURA, A. Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- BANDURA, A. Aggression, A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1.973.
- BANDURA, A. "The stormy decade: fact or fiction?". Psychology in the Schools. 1.964, 1: 224-231.
- BANDURA, A., PERLOFF, B. "Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems". Journal of Personality and Social Psychology. 1.967, 4: 111-116.
- BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S. "Imitation of film-mediated aggressive models". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.963, 66: 3.011.

- BANDURA, A., WALTERS, R. Adolescent Aggression. New York: The Ronald Press. 1.959.
- BANDURA, A., WALTERS, R. Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.963.
- BANDURA, A., WHALEN, C. "The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966,3: 373-383.
- BANKS, L. Youth in Turmoil. New York: Time-Life Books. 1.969
- BARR, R. "Today's youth: cluttered values and troubled dreams". In BARR, R. Values and Youth. Washington D.C.: National Council for Social Studies. 1.971.
- BAUMRIND, D. "Authoritarian versus authoritative control". Adolescence. 1.968, 3: 255-272
- BAUMRIND, D. "Parental control and parental love". Children. 1.965, 12: 230-234.
- BECK, E. Philosophical Foundations of Guidance. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1.963.
- BECK, E. Guidelines for Guidance. Iowa: William C. Brown. 1.966.
- BELKIN, G. Counseling: Directions in Theory and Practice. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Co. 1.976.
- BELLER, K. "Dependence and independence in young children". Journal of Genetic Psychology. 1.955, 87: 25-35.
- BENEDICT, R. Patterns of Culture. New York: New American Library. 1.950.

- BENEDICT, R. "Continuities and discontinuities in cultural conditioning". Psychiatry. 1.938, 1: 161-167.
- BENGSTON, W. "The generation gap: a review and typology of social and psychological perspectives" Youth and Society. 1.970, 2: 7-32.
- BERG, D. "Sexual subcultures and contemporary heterosexual interaction patterns among adolescents". Adolescence. 1.975, 10: 543-548.
- BERGLAND, B. "Career planning: the use of sequential evaluated experience". En HERR, E. Vocational Guidance and Human Development. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.974.
- BERKOWITZ, L. The Development of Motives and Values in Children. New York: Basic Books. 1.964.
- BERNARD, J. "Teen-age culture: an overview". The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1.961, 338: 63-69.
- BIXENSTINE, V., PAGE, H. "Case report: on the meaning of symptoms". Journal of Counseling Psychology. 1.964, 11: 164-167.
- BLOCH, H. Les Bandes D'Adolescents. Paris: Petite Bibliothèque Payot. 1.964.
- BLOCHER, D. Developmental Counseling. New York: Ronald Press. 1.966.

- BLOOD, L., D'ANGELO, R. "A progress research report on value issues in conflict between runaways and their parents". Journal of Marriage and the Family. 1.974,36: 486-491.
- BLOS, P. On Adolescence. New York: The Free Press. 1.962.
- BLUE CROSS ASSOCIATION. "On being an american parent". Blue Print for Health. Chicago, 1.970,22:89-96.
- BORISLOW, B. "Self-evaluation and academic achievement". Journal of Counseling Psychology. 1.962, 9:246-254.
- BOUSFIELD, W. "Student's ratings on qualities considered desirable in college professors". School and Society. 1.940, 24:253-256.
- BOWERMAN, C. "Some relationships of stepchildren to their parents". Marriage and Family Living. 1.962, 24: 113-121.
- BOY, A., PINE, G. Client-Centered Counseling in the Secondary School. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.963.
- BRAMMER, L. The Helping Relationship: Process and Skills. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1.973.
- BRAMMER, L., SHOSTROM, E. Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1.977.
- BRAUNGART, R. "Youth and social movements". En DRAGASTIN, S., ELDER, G. Adolescence in the Life Cycle. New York: John Wiley and Sons. 1.975.
- BRAYFIELD, A. "Counseling psychology". Annual Review of Psychology. Palo Alto, California: Annual Reviews Inc. 1.963.

- BRITAIN, C. "A comparison of rural and urban adolescents with respect to parent versus peer compliance". Adolescence. 1.969, 4: 59-68.
- BRODERICK, C. "Normal sociosexual development". En BRODERICK, C., BERNARD, J. The Individual, Sex and Society. Baltimore: The John Hopkins Press. 1.969.
- BRODERICK, C., ROWE, G. "A scale of preadolescent heterosexual development". Journal of Marriage and the Family. 1.968, 30: 97-101.
- BRODSKY, C. A Study of Norms for Body-Form Behavior Relationships. Washington D.C.: Catholic University of America Press. 1.954.
- BRONFENBRENNER, Y. Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R. New York: Rusell Sage Foundation. 1.970.
- BRONSON, W., KELTON, E., LIVSON, N. "Patterns of authority and affection in two generations". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.959, 58: 143-152.
- BROOKOVER, W. "Self-concept of ability and academic achievement". Sociology of Education. 1.964, 58: 143-152.
- BROWN, J. "Adolescent initiation rites among preliterate peoples". En GRINDER, R. Studies in Adolescence. London: The McMillan Co. 1.969.
- BROWN, J. "Female initiation rites: a review of the current literature". En ROGERS, D. Issues in Adolescent Psychology. New York: Appleton Century Crofts. 1.969.

- BROWN, O., CALIA, V. "Two methods of initiating student interviews: self-initiated versus required". Journal of Counseling Psychology. 1.968, 15: 402-406.
- BRUNER, J. The Process of Education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1.960.
- BUGENTAL, J. The Search for Authenticity. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.965.
- BURCHINALL, C. "Relations among maternal employment indices and developmental characteristics of children". Marriage and Family Living. 1.961, 23: 334-340.
- BURR, W. "Satisfaction with the various aspects of marriage over the life cycle: a random middle class sample". Journal of Marriage and the Family. 1.970,32:29-37.
- BYLER, R. Teach us what we want to know. New York: Mental Health Material Center Inc. 1.969.
- CANTWELL, P. Counseling Today's Youth. Chicago: Franciscan Herald Press. 1.975.
- CARKHUFF, R. The Art of Helping. Amherst, Massachusetts: Carkhuff Associates. 1.972.
- CARKHUFF, R. Helping and Human Relations. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- CARKHUFF, R., TRUAX, C. "Toward explaining success and failure in interpersonal learning experiences". Personnel and Guidance Journal. 1.966, 44: 723-725.
- CARLSON, R. "Stability and change in the adolescent's self image". Child Development. 1.965, 36: 659-666.

- CARTWRIGHT, D., ZANDER, A. Group Dynamics: Research and Theory. New York: Harper and Row. 1.968.
- CIACCIO, N. "A test of Erikson's theory of ego epigenesis". Developmental Psychology. 1.971, 4: 306-311.
- CLAUSEN, J. "Family structure, socialization and personality" Review of Child Development research. 1.966,2: 1-53.
- COGAN, M. "The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils". Journal of Experimental Education. 1.958,27: 89-124.
- COLBY, D. A Primer for Psychotherapists. New York: The Ronald Press. 1.951.
- COLEMAN, J. The Adolescent Society. New York: The Free Press. 1.961.
- COLEMAN, J. "The study of adolescent development using a sentence-completion method". British Journal of Educational Psychology. 1.970, 40: 27-34.
- COLEMAN, J., HERZBERG, J., MORRIS, M. "Identity in adolescence: present and future self-concepts". Journal of Youth and Adolescence. 1.977, 6: 63-75.
- COLES, R. Biography of Erik Erikson. Boston: Little, Brown and Company. 1.970.
- COMBS, A. The Professional Education of Teachers. Boston: Allyn and Bacon. 1.965.
- COMBS, A., SNYGG, D. Individual Behavior: A Perceptual Approach to Behavior. New York: Harper and Row. 1.959.

- COMBS, C. "Self-perceptions and scholastic underachievement in the academically capable". The Personnel and Guidance Journal. 1.964.
- CONDY, J., SIMAN, M. "Characteristics of peer-and adult oriented children". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 543-554.
- CONGER, J. Adolescence and Youth New York: Harper and Row. 1.973.
- CONGER, J. "A world they never knew: the family and social change". Daedalus. Fall 1.971.
- CONSTANTINOPOLE, A. "An eriksonian measure of personality development in college students". Developmental Psychology. 1.969, 1: 357-372.
- CONSTANZO, P., SHAW, M. "Conformity as a function of age level". Child Development. 1.966, 37: 967-975.
- CONSTANZO, P. "Conformity development as a function of self-blame". Journal of Personality and Social Psychology. 1.970, 14: 366-374.
- COOLEY, C. Human Nature and Social Order. New York: Charles Scribner's Sons. 1.902.
- COOPER, D. Death of the Family. New York: Pantheon. 1.970.
- COOPERSMITH, S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company. 1.967.
- CORTES, J., GATTI, F. "Physique and self-description of temperament". Journal of Consulting Psychology. 1.966, 30: 408-414.

- COUSINS, N. "Are you making yourself clear?". Saturday Review. 1.969, February: 30-32.
- CULL, J., HARDY, R. Counseling High-School Students. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1.974.
- CURRAN, C. "Structuring the counseling relationship: a case report". Journal of Abnormal Social Psychology. 1.944, 39:189-216.
- CHEN, E., COBB, S., "Family structure in relation to health and disease: a review of the literature". Journal of chronic disease. 1.960, 12: 544-567.
- CHILMAN, C. "Families in development in mid-stage in the family life cycle". Family Coordinator. 1.968, Oct.:297-313.
- DAHLEM, N. "Young Americans' reported perceptions of their parents". Journal of Psychology. 1.970, 74: 187-194.
- DALY, S. Questions Teen-Agers Ask. New York: Dodd, Mead and Co. 1.963.
- DAVIS, A. "Socialization and adolescent personality". Adolescence, Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1.944.
- DAVISSON, H., LANG, G. "Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior". Journal of Experimental Education. 1.960, 29: 107-118.
- DELTORTO, J., CORNYETZ, P. "Psychodrama as an expressive and projection technique". En MORENO, J. Psychodrama Monograph. Boston: Bacon Press. 1.945.

- DEVEREUS, E. "Child rearing in England and the United States: a cross national comparison". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 257-270.
- DEWEY, J. Democracy and Education. New York: The Macmillan Co. 1.916.
- DOLLARD, J., MILLER, N. Personality and Psychotherapy. New York McGraw Hill. 1.950. Trad. Castellana: "Personalidad y Psicoterapia". Bilbao: Desclée de Brouwer. 1.977.
- DONOVAN, J. "Identity status and interpersonal style". Journal of Youth and Adolescence. 1.975, 10:29-44.
- DOUVAN, E., ADELSON, J. The Adolescent Experience New York: John Wiley and Sons. 1.966.
- DREYFUS, E. Adolescence, Theory and Experience. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. 1.976.
- DYER, W., WRIEND, J. Counseling Techniques that work. Washington D.C.: APGA Press. 1.975.
- EDWARDS, J. "Familial behavior as social exchange". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 518-526.
- EDWARDS, J., BRAUBURGER, M. "Exchange and parent-youth conflict". Journal of Marriage and the Family. 1.973, 35: 101-107.
- EISENBERG, S., DELANEY, D. The Counseling Process. Chicago: Rand McNally College Publishing. 1.977.

- EITZEN, D. "Athetics in the status system of male adolescents: a replication of Coleman's the adolescent society". Adolescence. 1.975, 10: 267-276.
- ELDER, G. "The social context of youth groups". International Social Science Journal. 1.972, 24: 280.
- ELDER, G. "Parent-youth relations in cross-national perspective". Social Science Quarterly. 1.968, 49: 216-228.
- ELLIS, A. "Goals of psychotherapy". En MAHRER, A. The Goals of Psychotherapy. New York: Appleton-Century-Crofts. 1.967.
- ELLIS, A. Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach. New York: McGraw Hill, 1.974.
- ELLIS, A. Reason and Emotion in Psychotherapy. Seacucus, New York. The Citadel Press. 1.977.
- ERIKSON, E. Childhood and Society. New York: W.W. Norton and Co. 1.950. Trad. Castellana. "Infancia y sociedad". Buenos Aires: Hormé. 1.966.
- ERIKSON, E. Identity and the Life Cycle. New York: International Universities Press. 1.959.
- ERIKSON, E. Identity, Youth and Crisis. New York: W.W. Norton and Co. 1.968. Trad. Castellana: "Identidad, juventud y crisis". Buenos Aires: Paidós. 1.974.
- ERIKSON, E. "The problem of ego identity". Journal of American Psychological Association. 1.956, 4: 56-119.
- EVANS, S. "Motivation underlying clothing selection and wearing". Journal of Home Economics. 1.964, 56: 739-743.

- FAUST, S. "Developmental maturity as a determiner in prestige of adolescent girls". Child Development. 1.960,31: 173-184.
- FEIBLEMAN, J. "The philosophy of adolescence". En CATNWELL, Z., SVAJIAN, P. Adolescence. Studies in Development. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers. 1.974.
- FELDMAN, R. "Normative integration, alienation and conformity in adolescent groups". Adolescence. 1.972, 7: 327:341
- FENGLER, A., WOOD, V. "Continuity between generations: Differential influences of mothers". Youth and Society. 1.973, 4: 359-372.
- FESTINGER, L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press. 1.957.
- FIEDLER, F. "A comparison of therapeutic relationships in Psychoanalytic, nondirective and adlerian therapeutic relationships". Journal of Consulting Psychology. 1.951, 15: 32-38.
- FIEDLER, F. "The concept of an ideal therapeutic relationship". Journal of Consulting Psychology. 1.950, 14: 235-245.
- FLACKS, R. "Youth intelligence in revolt" Trans-Action. 1.970. June: 47-75.
- FLOYD, H., SOUTH, D. "Dilemma of youth: the choice of parents or peers as a frame of reference for behavior". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 627-634.

- FRANKL, V. Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy. New York: Washington Square Press. 1.967.
- FREUD, A. "Adolescence" The Psychoanalytic Study of the Child. 1.958, 13: 255-278.
- FREUD, S. "Tres ensayos para una teoria sexual". Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva. 1.973.
- FROMM, E. "Selfishness and self-love". Psychiatry. 1.939, 2: 507-523.
- FROMM, E. Beyond the chains of illusion. New York: Pocket Books. 1.962.
- GALLAGHER, J., HARRIS, H. Emotional Problems of Adolescents. New York: Oxford University Press. 1.976.
- GALLATIN, J. Adolescence and Individuality. A Conceptual Approach to Adolescent Psychology. New York: Harper and Row. 1.975.
- GARDNER, J. "The psychotherapeutic relationship". Psychological Bulletin. 1.964, 61: 426-437.
- GELATT, H. "Decision-making: a conceptual frame of reference for counseling". Journal of Counseling Psychology. 1.962, 9: 240-245.
- GELATT, H., VARENHORST, B., CAREY, R., MILLER, G. Decisions and Outcomes: A Leader's Guide. New York: College Entrance Examination Board. 1.973.
- GESELL, A. The First Five Years of Life. New York: Harper and Row. 1.940.

- GESELL, A., AMES, L. El Adolescente de 10 a 16 años. Buenos Aires: Paidós. 1.971.
- GESELL, A., THOMPSON, H. "Learning and growth in identical twins: an experimental study by the method of cotwin control". Genetic Psychology Monographs. 1.929, 6: 1-124.
- GEWIRTZ, F. "A factor analysis of some attention-seeking behavior of young children". Child Development. 1.956, 27: 17-36.
- GIMENO, J. Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar. Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. 1.976.
- GOLD, M., DOUVAN, E. Adolescent Development. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1.969.
- GOLDBERG, A. "A shift in emphasis: adolescent psychotherapy and the psychology of the self". Journal of Youth and Adolescence. 1.978, 7: 119-132.
- GOODE, W. "Family disorganization". Contemporary Social Problems. 1.966, 425-426.
- GOODSTEIN, L., GRIGG, A. "Client satisfaction, counselors and the counseling process". Personnel and Guidance Journal. 1.959, 38: 19-26.
- GORDON, C. "Social characteristics of early adolescence". En KAGAN, J., COLES, R. Twelve to Sixteen: Early Adolescence. New York: W.W. Norton and Co. 1.972.
- GREENWALD, H. Decision Therapy. New York: Peter H. Wyden. 1.973.

- GRINDER, R. "Relations of social dating attractions to academic orientation and peer relations". Journal of Educational Psychology. 1.966, 57: 27-34.
- GUADRO, C. The adolescent as individual: issues and insights. New York: Harper and Row. 1975.
- GUSTAD, J. "The definition of counseling". En BERDIE, R. Roles and Relationships in Counseling. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1.953.
- GUTSCH, K. "Counseling: the impact of ethics". Counselor Education and Supervision. 1.968, 7: 239-243.
- GUTSCH, K., PETERS, H. Counseling with Youth: In Search for Identity. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 1.973.
- HALL, S. Adolescence: Its Psychology and its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. New York: D. Appleton and Co. 1.904.
- HAMILTON, J., WARDEN, J. "The student's role in a high-school community and his clothing behavior". Journal of Home Economics. 1.966, 58: 789-791.
- HAMMOND, W. "The status of physical types". Human Biology. 1.957, 29: 223-241.
- HANDEL, G. "Psychological study of whole families". Psychological Bulletin. 1.965, 63: 19-41.
- HARRIS, I. Normal children and their mothers. New York: The Free Press. 1.959.

- HARRIS, L. "Change, yes: upheaval, no". Life. 1.971, 70: 21-30.
- HARRIS, T. I'm O.K., You're O.K. New York: Harper and Row. 1.967.
- HART, F. Teachers and Teaching. New York: The MacMillan Co. 1.934.
- HARTUP, W. "Peer interaction and social organization". En NUSSEN, P. Carmichael's Manual of Child Psychology. New York: John Wiley and Sons. 1.970.
- HAUSER, S. "Ego development and interpersonal style in Adolescence". Journal of Youth and Adolescence. 1.972, 1: 333-352.
- HAUSER, S. "Black and white identity development: aspects and perspectives". Journal of Youth and Adolescence. 1.972, 1: 113-130.
- HAVIGHURST, T. Developmental Tasks and Education. New York: David McKay. 1.972.
- HAVIGHURST, R. Carácter y Personalidad del Adolescente. Madrid: Marova. 1.972.
- HEATERS, G. "Emotional dependence and independence in a Physical threat situation". Child Development. 1.953, 24: 169-179.
- HEIL, L., POWELL, M., FEIFER, I. "Characteristics of teacher behavior related to the achievement of different kinds of children in several elementary grades". Cooperative Research Project. 1.960, 352.

- HEILBRUM, A. "An empirical test of the modeling theory of sex role learning". Child Development. 1.965, 36: 789-799.
- HEILBRUM, A. "The measurement of identification". Child Development. 1.965, 36: 111-127.
- HELPER, M. "Learning theory and self-concept". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.955, 51: 184-194.
- HELPER, M. "Parental evaluation of children and children's self-evaluations". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.958, 56: 190-194.
- HENDRICKS, S. "Senior girls' appearance and social acceptance". Journal of Home Economics. 1.968, 60: 167-171.
- HEROLD, E. "Stages of date selection: a reconciliation of divergent findings on campus values in dating". Adolescence. 1.974, 9: 113-120
- HILLIARD, R., ROTH, R. "Maternal attitudes and the non-achievement syndrome". Personnel and Guidance Journal. 1.966, 47: 424-428.
- HODGSON, J., FISCHER, J. "Sex differences in identity and intimacy development in college youth". Journal of Youth and Adolescence. 1.979, 8: 37-50.
- HOFFMAN, L. "The father's role in the family and the child's peer group adjustment". Merril-Palmer Quarterly. 1.961, 7: 87-105.
- HOLLINGSHEAD, A. Elmtown's Youth and Elmtown Revisited. New York: John While and Sons. 1.975.

- HOLMES, D. The Adolescent in Psychotherapy. Boston: Little Brown. 1.964.
- HORNEY, K. Neurosis and Human Growth. New York: W.W. Norton and Company Inc. 1.955.
- HOROWITZ, H. "Prediction of adolescent popularity and rejection from achievement and interest tests". Journal of Educational Psychology. 1.967, 58: 170-174.
- HORROCKS, J. The Psychology of Adolescence. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.962.
- HORROCKS, J., BENIMOFF, M. "Isolation from the peer group during adolescence". Adolescence. 1.967, 2: 41-52.
- HORROCKS, J., WINBERG, S. "Psychological needs and their development during adolescence". Journal of Psychology. 1.970, 74: 51-69.
- HOSFORD, R., SORENSON, D. "Participating in classroom discussions". En KRUMBOLTZ, J., THORENSEN, C. Behavioral Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- HUMPHREYS, L. "Characteristics of type concepts with special reference to Sheldon's typology". Psychological Bulletin. 1.957, 54: 218-228.
- HURLOCK, E. Adolescent Development. New York: McGraw Hill Book Co. 1.973.
- HURLOCK, E. Developmental Psychology. New York: McGraw Hill Book Co. 1.975.

- IACOVETTA, R. "Adolescent-adult interaction and peer group involvement". Adolescence. 1.975, 10:327-336.
- INGHAM, H., LOVE, L. The Process of Psychotherapy. New York: McGraw Hill Book Co. 1.954.
- JACOBSEN, R. "An empirical test of the generation gap: a comparative intrafamily study". Journal of Marriage and the Family. 1.975, 37: 841-852.
- JAMES, W. Principles of Psychology. New York: Henry Holt. 1.980
- JAMES, W. Psychology: the Briefer Course. New York: Harper and Row. 1.961.
- JERSILD, A. In Search of Self. New York: Teachers College Press. Columbia University. 1.952.
- JERSILD, A. "Characteristics of teachers who are liked best and disliked the most". Journal of Experimental Education. 1.940, 9: 253-256.
- JOHNSON, D. Reaching Out. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1.972.
- JOHNSON, D., VESTERMARK, M. Barriers and Hazards in Counseling. Boston: Houghton Mifflin Co. 1.970.
- JONES, H. Adolescence in our Society. New York: Columbia University Press. 1.949.
- JONES, M. "The later careers of boys who were early or late maturing". Child Development. 1.957, 28: 113-128.

- JONES, M., BAYLEY, N. "Physical maturing boys as related to behavior". Journal of Educational Psychology. 1.950, 41: 129-148.
- JONES, M., MUSSEN, P. "Self-conceptions, motivations and interpersonal attitudes of early and late maturing girls". Child Development. 1.958, 29: 491-501.
- JOSSELYN, R. "Psychodynamic aspects of identity formation in college women". Journal of Youth and Adolescence. 1.972, 1: 3-52.
- JOURARD, J. The Healthy Personality. New York: MacMillan. 1.974.
- JOURARD, S., SECORD, P. "Body-cathexis and personality". British Journal of Psychology. 1.955, 46: 130-138.
- JOURARD, S., SECORD, P. "Body-cathexis and the ideal female figure". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.955, 50: 243-246.
- KAGAN, J. "A conception of early adolescence". Daedalus. 1.971. Fall: 997-1.012.
- KANDEL, D. "The concept of adolescent subculture". En PURNELL, R. Adolescents in the American High School. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.970.
- KANDEL, D., LESSER, G. Youth in two Worlds. San Francisco: Jossey Bass. 1.972.
- KANDEL, D., LESSER, G. "Parent-adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark". Journal of Marriage and the Family. 1.969,
- KANFER, F., PHILLIPS, J. Learning Foundations of Behavior Therapy. New York: John Wiley and Sons. 1.970.

- KATAHN, M., STRENGER, S., CHERRY, N. "Group counseling and behavior therapy with test-anxious college students". Journal of Consulting Psychology. 1.966, 30:544-549.
- KELLY, E. "Working-class adolescents' perceptions of the role of clothing in occupational life". Adolescence. 1.974,9: 185-198.
- KELLY, G. The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton. 1.955.
- KENISTON, K. "Youth: a new stage of life". The American Scholar. 1.970, 39: 4.
- KERMAN, J. "Her mother's daughter?. The case of clothing and cosmetic fashions". Adolescence. 1.973, 8:93-112.
- KILPATRICK, F. Explorations in Transactional Psychology. New York: New York University Press. 1.961.
- KINBALL, B. "Case studies in educational failure during adolescence". American Journal of Orthopsychiatry. 1.953. 41:531-538.
- KINSEY, A. Sexual Behavior in the Human Male. Philadelphia: .B. Saunders Co. 1.948.
- KOMAROVSKY, M. "Patterns of self-disclosure of male undergraduates". Journal of Marriage and the Family. 1.974. 36: 677-686.
- KONOPKA, G. The Adolescent Girl in Conflict. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1.966.

- KRETSCHMER, E. Physique and Characters. New York: Harcourt, Brace and World Inc. 1.925.
- KRUMBOLTZ, J. "Behavioral goals for counseling". Journal of Counseling Psychology. 1.966, 13: 153-159.
- LAING, R. El Yo Dividido. México: Fondo de Cultura Económica. 1.974.
- LANGNER, T., MICHAEL, S. Life Stress and Mental Health. New York: The Free Press. 1.963.
- LARSON, L. "The relative influence of parent-adolescent affect in predicting the salience hierarchy among youth". The Pacific Sociological Review. 1972, 15: 83-102.
- LARSON, L. "The influence of parents and peers during adolescence: the situation hypothesis revisited". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 67-84.
- LAZARUS, A. Behavior Therapy and Beyond. New York: McGraw Hill. 1.971.
- LECKY, P. Self-Consistency. A Theory of Personality. New York Island Press. 1.945.
- LERNER, R. "Showdown at generation gap: attitudes of adolescents and their parents toward contemporary issues". En THORNBURG, H. Contemporary Adolescence: Readings. Monterey, California: Brooks Cole. 1.975.
- LERNER, R. "Actual and perceived attitudes of late adolescents and their parents". Journal of Genetic Psychology. 1.975.

- LERNER, R. "Attitudes of high-school students and their parents toward contemporary issues". Psychological Reports. 1.972, 31: 255-258.
- LERNER, R., KNAPP, J. "Actual and perceived intra-familial attitudes of late adolescents and their parents". Journal of Youth and Adolescence. 1.975, 4: 17-36.
- LEWIN, K. Principles of Topological Psychology. New York: McGraw Hill. 1.936.
- LEWIS, R. "A longitudinal test of a developmental framework for premarital dyadic formation". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 765-771.
- LEWIS, J., LEWIS, M. Community Counseling: a Human Services Approach. New York: John Wiley and Sons. 1.976.
- LITTRELL, M., EICHER, J. "Clothing opinions and the social acceptance progress among adolescents". Adolescence. 1.973, 8: 167-171.
- LOEFFLER, D. "Content and process of intergeneration communication". The Family Coordinator. 1.969, 18: 345-352.
- LONDON, P. The Modes and Morals of Psychotherapy. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.964.
- LORENZ, K. "The enmity between generations and its probable ethological causes". Psychological Review. 1.970, 57: 333-377.
- LYNN, D. "Sex-role and parental identification". Child Development. 1.962, 33: 555-564.

- MAHLER, C. Group Counseling in Schools. Boston: Houghton Mifflin. 1.969.
- MAHONEY, M. Cognition and Behavior Modification. Cambridge. Massachusets: Ballinger. 1.974.
- MARCIA, J. "Development and validation of ego identity status". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 3: 551-558.
- MARCIA, J. "Ego identity status: relationship to change in Self-Esteem, general malajustment and authoritaria-nism". Journal of Personality. 1.967, 35: 118-133.
- MARCIA, J., FRIEDMAN, M. "Ego identity status in college women". Journal of Personality. 1.970, 38: 249-263.
- MASLOW, A. Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand 1.968. Trad. Castellana: El hombre autorrealizado. Barcelona: Kair6s 1.973.
- MATARAZZO, J., SASLOW, G., WIENS, A., WEITMAN, M., ALLEN, B. "Interviewer head-nodding and interviewee speech durations". Psychotherapy: Theory, Research and Prac-tice. 1.964, 1: 54-63.
- MATARAZZO, J., WIENS, A., SASLOW, G., ALLEN, B., WEITMAN, M. "Interviewer Mm-Mm and interviewee speech duration". Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 1.964. 1: 109-115.
- MATHES, E. "The effects of physical attractiveness and anxiety on heterosexual attraction over a series of five en-counters". Journal of Marriage and the Family. 1.975, 37: 769-773.

- MAY, R. The Art of Counseling. Nashville. Tennessee: Whitmore and Stone. 1.977.
- MAY, R. Man's Search for Himself. New York: W. Norton and Co. 1.963.
- McCANDLESS, B. "Pre-school age socialization and maternal control techniques". American Psychologist. 1.958,13.
- McCLAIN, E. "An Eriksonian cross-cultural study of adolescent development". Adolescence. 1.975,10: 527-541.
- MCCORD, W., MCCORD, J., VERDEN, P. "Familial and behavioral correlates of dependency in male children". Child Development. 1.962, 33: 313-326.
- MCCORD, J., MCCORD, W. "The effects of parental role model on criminality". En CORVIN, R. Readings in Juvenile Delinquency. Philadelphia: J.B. Lippincott. 1.964.
- McDANIEL, C. "Dating roles and reasons for dating". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 97-107.
- McNAIR, D., LORR, M., CALLHAN, D. "Patient and therapist influence on quitting psychotherapy". Journal of Consulting Psychology. 1.963, 27: 10-17.
- MEAD, G. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press. 1.934.
- MEAD, M. Coming of Age in Samoa. New York: New American Library. 1.950.
- MEAD, M. Male and Female. New York: William Morrow and Co. 1.949.

- MEAD, M. "Adolescence" En KRAEMER, H. Youth and Culture: A Human Development Approach. Monterey, California: Brooks-Cole Publishing. 1.974.
- MEAD, M. Culture and Commitment. New York: Doubleday and Co. 1.970.
- MEANS, B. "Levels of emphatic response". Personnel and Guidance Journal. 1.973, 52: 23-28.
- MEDINUS, G., CURTIS, E. "The relation between maternal self-acceptance and child acceptance". Journal of Consulting Psychology. 1.963, 27: 542-544.
- MEISSNER, W. "Parental interaction of the adolescent boy". Journal of Genetic Psychology. 1.965, 107: 225-233.
- MILLER, D. Adolescence: Psychology, Psychopathology and Psychotherapy. New York: Jason Aronson. 1.974.
- MILLER, D. Growth to Freedom, the Psychological Treatment of Delinquent Youth. Bloomington: Indiana University Press. 1.965.
- MILLER, N. "Some implications of modern behavior theory for personality change and psychotherapy". En BYRNE, D., WORCHEL, P. Personality Change. New York: John Wiley and Sons. 1.964.
- MIRANDE, A., HAMMER, E. "Premarital sexual permissiveness: a research note". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 356 - 358

- MISCHEL, W. Introduction to Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.971.
- MISCHEL, W. "Sex typing and socialization". En MUSSEN, P. Car-michael's Manual of Child Psychology. New York: John Wiley and Sons. 1.970.
- MOORE, S., UPDEGRAFF, R. "Sociometric status and preschool children related to age, sex, nurturance-giving and dependency". Child Development. 1.964, 35: 519-524.
- MOSHER, R., SULLIVAN, P. "Moral education: a new initiative for guidance". Focus on Guidance. 1.974, 6(5):1-11.
- MOULTON, R., LIBERTY, P. "Patterning of parental affection and disciplinary dominance as a determinant of guilt and sex-typing". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 4: 356-363.
- MUELLER, W. "Need structure and the projection of traits onto parents". Journal of Personality and Social Psychology. 1.966, 3: 63-72.
- MUNNS, M. "The values of adolescents compared with parents and peers". Adolescence. 1.972, 7: 519-524.
- MURSTEIN, B. "Person perception and courtship progress among premarital couples". Journal of Marriage and the Family. 1.972, 34: 621-626.
- MUSA, K., ROACH, M. "Adolescent appearance and self concept". Adolescence. 1.973, 8: 385-394.

- MUSGROVE, F. Youth and the Social Order. Bloomington, Indiana: Indiana University Press. 1.964.
- MUSSEN, P., CONGER, J., KAGAN, J. Child Development and Personality. New York: Harper and Row. 1.974.
- MUSSEN, P., JONES, M. "Self-Conceptions, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys" Child Development. 1.957, 28: 243-256.
- MUSSEN, P., JONES, M. "The behavior-inferred motivations of late and early maturing boys". Child Development. 1.958. 29: 61-67.
- MUUSS, R. Theories of Adolescence. New York: Random House. 1.969
- MUUSS, R. "Puberty rites in primitive and modern societies". Adolescence. 1.970, 5: 109-129.
- NEWMAN, P., NEWMAN, B. "Early adolescence and its conflict: group identity versus alienation". Adolescence. 1.976, 11: 261-274.
- NIEMI, R. "Political socialization". En KNUTSON, J., Handbook of Political Psychology. San Francisco: Jossey-Bass 1.977.
- NISBET, R., SCHACHTER, S. "Cognitive manipulation of pain". Journal of Experimental Social Psychology. 1.966, 2: 227-236.
- NYE, F. "Child adjustment in broken and in unhappy unbroken homes". Marriage and Family Living. 1.957, 19: 356-361.
- OFFER, D. The Psychological World of the Teen-Ager: A Study of Normal Adolescent Boys. New York: Basic Books. 1.969.

- OFFER, D. "A longitudinal study of normal adolescent boys".  
American Journal of Psychiatry. 1.970, 126: 917-924.
- OFFER, D., OFFER, J. "Four issues in the developmental psychology of adolescents". En HOWELS, J. Modern Perspectives in Adolescent Psychiatry. New York: Brunner Mazel. 1.971.
- OHLSEN, M. Guidance Services in Modern School Settings. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1.974.
- ORLOFF, H., WEINSTOCK, A. "A comparison of parent and adolescent attitude factor structures". Adolescence. 1.975, 10: 201-205.
- ORLOFSKY, J. "Intimacy status: relationship to interpersonal perception". Journal of Youth and Adolescence. 1.976 5: 73-88.
- PAGE, E. "Teacher comments and student performance". Journal of Educational Psychology. 1.968, 46: 173-182.
- PARSONS, F. Choosing a Vocation. Boston: Houghton Mifflin. 1.909.
- PATTERSON, C. Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harper and Row. 1.973.
- PATTERSON, C. Counseling and Psychotherapy: Theory and Practice. New York: Harper and Row. 1.959.
- PEREZ, J. The Initial Counseling Contact. Boston: Houghton Mifflin. 1.968.
- PEREZ, J. Counseling: Theory and Practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. 1.965.
- PERLS, F. Gestalt Therapy Verbatim. Lafayette, California: Real People Press. 1.969.

- PETERSON, D., BECKER, W. "Family interaction and delinquency".  
En QUAY, H. Juvenile Delinquency: Research and Theory. Princeton, New York: D. Van Nostrand. 1.965.
- PETERSON, E., KUNZ, P. "Parental control over adolescents according to family size". Adolescence. 1.975, 10: 419-427.
- PHILLIPS, E. "Attitudes toward self and others: a brief questionnaire report". Journal of Consulting Psychology. 1.951, 15: 79-81.
- PHILLIPS, I., SZUREK, S. "Conformity, rebellion and learning: confrontation of youth and society". American Journal of Orthopsychiatry. 1.970, 40: 463-472.
- PLACE, D. "The dating experience for adolescent girls". Adolescence. 1.975, 10: 157-174.
- POHLMANN, E. "Changes in client preferences during counseling". Personnel and Guidance Journal. 1.961, 40: 340-343.
- POLLIS, C. "Dating involvement and patterns of idealization: a test of Waller's hypothesis". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 765-771.
- PORTER, E. An Introduction to Therapeutic Counseling. Boston: Houghton Mifflin. 1.950.
- POWELL, M. "Age and sex differences in the degree of conflict within certain areas of personal adjustment". Psychological Monographs. 1.955, 69.

- POWELL, M., BERGEN, J. "An investigation of the differences between tenth, eleventh and twelfth grade conforming and nonconforming boys". The Journal of Educational Research. 1.962, 56: 184-190.
- PURNELL, R. "Socioeconomic status and sex differences in adolescent reference group orientation". Journal of Genetic Psychology. 1.970, 116: 233-239.
- RADKE, M. The Relation of Parental Authority to Children's Behavior and Attitudes. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1.964.
- RALSTON, N., THOMAS, P. "America's artificial adolescents". Adolescence. 1.972, 7: 137-142.
- RENNE, K. "Correlates of dissatisfaction in marriage". Journal of Marriage and the Family. 1.970, 32: 54-67.
- REUTER, M. "The father-son relationship and the personality adjustment of the late adolescent male". Dissertation Abstracts. 1.969, 70: 5.327.
- RIBBLE, M. The Rights of Infants. New York: Columbia University Press. 1.943.
- RICE, F. "The change of life". Cooperative extension service. 541. University of Maine. 1.967.
- RIVENBARK, W. "Self-disclosure patterns among adolescents". Psychological Reprints. 1.971, 28: 35-42.
- ROBINSON, F. Principles and Procedures in Student Counseling. New York: Harper and Row. 1.950.

- RODRIGUEZ, H. "Unité et diversité de l'image de soi chez des adolescents". Psychologie Française. 1.967, 12: 114-123.
- ROGERS, D. Adolescence: A Psychological Perspective. Monterey California: Brook-Cole Publishing. 1.972.
- ROGERS, C. "A process conception of psychotherapy". American Psychologist. 1.958, 13: 142-149.
- ROGERS, C. "Some directions and end points in therapy". En MOWRER, O. Psychotherapy: Theory and Research. New York: Ronald Press. 1.953.
- ROGERS, C. Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin. 1.951. Trad. Castellana: Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós. 1.975.
- ROGERS, C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin. 1.961. Trad. Castellana: El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós. 1.974.
- ROLE, A. "Perceptions of parental behavior among alienated adolescents". Adolescence. 1.971, 6: 19-38.
- ROLLINS, B., FELDMAN, H. "Marital satisfaction over the family life-cycle". Journal of Marriage and the Family. 1.970, 32: 20-28.
- ROSENBAUM, M., STAMERS, R. "Self-Esteem, manifest hostility and expression of hostility". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.961, 63: 646-649.

- ROSEMBERG, M. "Psychological selectivity in self-esteem formation". En SHERIF, C., SHERIF, M. Attitudes, Ego-Involvement and Change. New York: John Wiley and Sons. 1.967.
- ROSEMBERG, M. Occupations and Values. New York: The Free Press. 1.967.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Pygmalion in the Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.968.
- ROSZAK, T. The Making of a Counterculture. New York: Doubleday Anchor Books. 1.969.
- ROTH, R., MEYERSBURG, H. "The non-achievement syndrome". Personnel and Guidance Journal. 1.963, 41: 531-538.
- RYANS, D. "Research on teacher behavior in the context of the teacher characteristics study". En BIDDLE, B., ELLENA, W. Contemporary Research on Teacher Effectiveness. New York: Holt Rinehart and Winston. 1.964.
- SACHS, B. The Student, The Interview and The Curriculum. Boston: Houghton Mifflin. 1.963.
- SALTER, A. Conditioned Reflex Therapy. New York: Capricorn Books. 1.961.
- SALZMAN, L. "Adolescent: epoch or disease?". Adolescence. 1.973, 8: 247-256.
- SCHACHTER, S. "Birth-order, eminence and higher education". American Sociological Review. 1.963, 28: 757-876.

- SCHNEIDERS, A. Adolescents and the Challenge of Maturity. Milwaukee: The Bruce Publishing. 1.965.
- SCHNEIDERS, A. Personality dynamics and mental health. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.965.
- SCHECK, D. "Adolescents' perceptions of parent-child relations and the development of internal-external control orientation". Journal of Marriage and the Family. 1.973, 35: 643-654.
- SCHLICKEL, J., MARCIA, J. "Attitudes toward premarital intercourse in determining ego identity in college women". Journal of Personality. 1.972, 40: 472-482.
- SCHERZ, F. "The crisis of adolescence in family life". Social Casework. 1.967, 48: 209-215.
- SCHIAMBERG, L. "Some sociocultural factors in adolescent-parent conflict: a cross cultural comparison of selected cultures: Adolescence. 1.969, 4: 333-360.
- SCHNEIDERS, A. Personality dynamics and mental health. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.965.
- SCHWARTZ, G., MERTEN, D. "The language of adolescence: an anthropological approach to the youth culture". American Journal of Sociology. 1.967, 72: 453-469.
- SEARS, P., MACCOBY, E., LEVIN, H. Patterns of Child Rearing. Evanston, Illinois: Row, Peterson. 1.967.
- SEARS, P. "Child rearing factors related to playing of sex-typed roles". American Psychologist. 1.953, 8.
- SEARS, P. "Doll-play aggression in normal young children: influence of sex, age, sibling status, father's absence". Psychological Monographs. 1.951, 65.

- SEARS, P. "The effect of classroom conditions on strength of achievement and work output of elementary school children". En HILGARD, E. Theories of Learning and Instruction. Chicago, University of Chicago Press. 1.964.
- SECORD, P., JOURARD, S. The appraisal of body-cathexis: body-cathexis and the self". Journal of Consulting Psychology. 1.953, 17: 343-347.
- SHAPIRO, S. "Vicissitudes of adolescence". En COPEL, S. Behavior Pathology of Childhood and Adolescence. New York: Basic Books. 1.973.
- SHAW, M. "The self-concept of bright academic underachievers". The Personnel and Guidance Journal. 1.963, 42: 401-403.
- SHAW, M., McCUEN, J. "The onset of academic underachievement in bright children". Journal of Educational Psychology. 1.960, 51: 103-108.
- SHELDON, W. Atlas of Men: A Guide for Somatotyping the Adult Male at all Ages. New York: Harper and Row. 1.954.
- SHERIF, M., SHERIF, C. Reference Groups. New York: Harper and Row. 1.964.
- SHERTZER, B., STONE, S. Fundamentals of Counseling. Boston: Houghton Mifflin. 1.968.
- SHOSTROM, E. Man, the Manipulator. New York: Bantam Books. 1.968.

- SHOSTROM, E., RILEY, C. "Parametric analysis of psychotherapy"  
Journal of Consulting Psychology. 1.968, 32: 628-632.
- SIEG, A. "Why adolescence occurs?". Adolescence. 1.971, 6:  
337-348.
- SIEGEL, S. Estadística no Paramétrica. México: Trillas. 1.976.
- SIMONS, J., REIDY, J. The Human Art of Counseling. New York.  
Herder and Herder. 1.971.
- SKIPPER, J., NASS, G. "Dating behavior: a framework for analy-  
sis and an illustration". Journal of Marriage and  
the Family. 1.966, 28: 412-420.
- SKOREPA, C., HORROCKS, J., THOMPSON, C. "A study of friendship  
fluctuations of college students". Journal of Gene-  
tic Psychology. 1.963, 102: 151-157.
- SLINGER, G. "Values and the counseling relationship in the  
high school". The Vocational Guidance Quarterly.  
1.966, 15: 11-17.
- SMART, M., SMART, R. Adolescents. Development and Relationships.  
New York: MacMillan Publishing. 1.973.
- SMITH, G. American Youth Culture: Group Life in Teenage Socie-  
ty. New York: The Free Press. 1.962.
- SMITH, T. "Foundations of parental influence upon adolescents:  
an application of social power theory". American  
Sociological Review. 1.970, 35: 860-873.
- SNYDER, E. "High school student perceptions of prestige and  
criteria". Adolescence. 1.972, 7: 129-136.

- SOLOMON, J. "Family identity". Adolescence. 1.972, 7: 511-518
- SONES, G., FESHACH, N. "Sex differences in adolescent reactions toward newcomers". Developmental Psychology. 1.971, 4: 381-386.
- SOPER, D., COMBS, A. "The helping relationship as seen by teachers and therapists". Journal of Consulting Psychology. 1.962, 26: 288.
- SORENSEN, R. Adolescent Sexuality in Contemporary America: Personal Values and Sexual Behavior. Agas 13-19. New York: World Publishing. 1.973.
- SPOCK, B. Baby and Child Care. New York: Pocket Books. 1.947.
- SPOCK, B. Baby and Child Care: Revised and enlarged. New York: Pocket Books. 1.957.
- STAFFIERI, J. "A study of social stereotype of body image in children". Journal of Personality and Social Psychology. 1.957, 7: 101-104.
- STAINES, J. "The self-picture as a factor in the classroom". British Journal of Educational Psychology. 1.958. 28: 97-111.
- STANTON, M. "The concept of conflict at adolescence" Adolescence. 1.974, 9: 537-546.
- STARK, P., TRAXLER, A. "Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence". The Journal of Psychology. 1.974, 86: 25-33.

- STEFFLRE, B. Theories of Counseling. New York: McGraw Hill.  
1.965.
- STENDLER, C. "Possible causes of overdependency in young children". Child Development. 1.954, 25: 125-146.
- STENDLER, C. "Critical periods in socialization and overdependency". Child Development. 1.952, 23: 3-12.
- STEWART, N. "Exploring and processing information". En KRUMBOLTZ, J., THORENSEN, C. Behavioral Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.969.
- STOKES, W. "Intelligent preparation of children for adolescence". Journal of Marriage and the Family. 1.965, 27: 163-165.
- STONE, L., CHURCH, J. Childhood and Adolescence. A Psychology of the Growing Person. New York: Random House. 1.973.
- STOLZ, H., STOLZ, L. "Adolescent problems related to somatic variations". Yearbook of the national society for the study of education. 1.944, 43: 80-99.
- STOTT, L. "Some family life patterns and their relation to personality development in children". Journal of Experimental Education. 1.939, 8: 148-160.
- SUNLEY, R. "Early nineteenth century American literature on child rearing". En MEAD, M., WOLFENSTEIN, M. Childhood in Contemporary Cultures. Chicago: University of Chicago Press. 1.955.

- SUTTON, B., ROSENBERG, B. "Development of sex differences in play choices during preadolescence". Child Development. 1.960, 31: 307-311.
- SYMONDS, P. The Psychology of parent-child relationship. New York: Appleton Century Crofts. 1.939.
- TEIGLAND, J. "Some concomitants of underachievement at the elementary school level". The Personnel and Guidance Journal. 1.966, 44: 950-955.
- THOMAS, I. "Clothing and counterculture: an empirical study". Adolescence. 1.973, 8: 93-112.
- THOMPSON, D., MELTZER, L. "Communication of emotional intent by facial expression". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1.964, 68: 129-135.
- THORNBURG, H. "Adolescence: a re-interpretation". Adolescence. 1.970, 5: 463-484.
- THORNBURG, H. Development in Adolescence. Monterey, California: Brooks Cole Publishing. 1.975.
- THRASHER, F. The Gang: A Study of 1,313 Gangs in Chicago. Chicago: The University of Chicago Press. 1.963.
- TURNER, M. "Value congruence and behavioral conflict in intergenerational relations". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 308-319.
- TIEDEMAN, S. "A study of pupil-teacher relationships". Journal of Educational Research. 1.942.

- TINDALL, R., ROBINSON, F. "The use of silence as a technique in counseling". Journal of Clinical Psychology. 1.947. 3: 136-141.
- TODER, M., MARCIA, J. "Ego identity status and response to conformity pressure in college women". Journal of Personality and Social Psychology. 1.973, 26: 287-294.
- TOFFLER, A. The Futurists. New York: Random House. 1.972.
- TRUAX, C., CARKHUFF, R. Toward Effective Counseling and Psychotherapy. Chicago:Aldine. 1.967.
- TRUAX, C., CARKHUFF, R. "The old and the new: theory and research in counseling and psychotherapy". Personnel and Guidance Journal. 1.964.
- TYLER, L. The Work of the Counselor. New York: Appleton-Century Crofts. 1.969.
- TYRON, C. "Evaluation of adolescent personality by adolescents". Monographs of the society for research in child development. 1.939, 4.
- UDRY, J. The Social Context of Marriage. Philadelphia: J.B. Lippincott. 1.971.
- ULLMAN, L., KRASNER, L. Case Studies in Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1.965.
- VAN-DER-VEEN, F. "Effects of the therapist and the patient on each other's therapeutic behavior". Journal of Consulting Psychology. 1.965, 29: 19-26.

- VENER, A., WTEWARD, C. "Adolescent sexual behavior in middle America revisited: 1.970-1.973". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 728-735.
- WAGNER, H. "Adolescent problems resulting from the lengthened educational period". Adolescence. 1.970, 5:339-344.
- WALKER, R. "Body build and behavior in young children". Child Development. 1.963, 34: 1-23.
- WALTERS, J., STINNET, N. "Parent-child relationships: a decade review of research". Journal of Marriage and the Family. 1.971, 33: 70-111.
- WALLACH, M., STRUPP, H. "Psychotherapists'clinical judgements and attitudes toward patients". Journal of Consulting Psychology. 1.960, 24: 316-323.
- WALLON, H. "Le role de 'l'autre' dans la conscience du moi". Enfance. 1.959, 27-286.
- WATERMAN, A., GEARY, P., WATERMAN, C. "A longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college". Developmental Psychology. 1.976, 10: 387-392.
- WATERMAN, A., WATERMAN, C. "Relationship between ego identity status and subsequent academic behavior: a test of the predictive validity of Marcia's categorization for identity status". Developmental Psychology. 1.972, 6: 179.
- WATERMAN, A., WATERMAN, C. "A longitudinal study of changes in ego identity during the freshman year at college". Developmental Psychology. 1.971, 5: 167-173.

- WATSON, J. Psychological Care of Infant and Child. New York: W.W. Norton. 1.928.
- WATTENBERG, W., CLIFFORD, C. "Relation of self-concepts to beginning achievement in reading". Child Development 1.964, 35: 461-467.
- WEATHERLY, D. "Self-perceived rate of physical motivation and personality in late adolescence". Child Development. 1.964, 35: 500.
- WEINER, I. Psychological Disturbance in Adolescence. New York: John Wiley and Sons. 1.970.
- WEINSTOCK, A., LERNER, R. "Attitudes of late adolescent and their parents toward contemporary issues". Psychological Reports. 1.972, 30: 239-244.
- WHITE, R. "The concept of healthy personality: what do we really mean". The Counseling Psychologist. 1.973. 4 (2) : 3-12.
- WHYTE, W. Street Corner Society. Chicago. The University of Chicago Press. 1.943.
- WIENS, A. "Speech interruptions during interviews". Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 1.966, 3: 153-158.
- WILSON, R. Feminine forever. Philadelphia: J.B. Lippincott. 1.966.
- WILLIAMS, M., EICHER, J. "Teen-ager's appearance and social acceptance". Journal of Home Economics. 1.966, 58: 457-461.

- WILLIAMSON, E. "Value options and the counseling relationship". Personnel and Guidance Journal. 1.966, 44: 617-623.
- WILLIAMSON, E. "A concept of counseling". Occupations. 1.950. 29: 182-189.
- WILLIAMSON, E. "The counselor as a technique". Personnel and Guidance Journal. 1.962, 41: 108-111.
- WITTY, P. "An analysis of the personality traits of the effective teacher. Journal of the Educational Research. 1.947, 40: 662-671.
- WOLBERG, L. The Technique of Psychotherapy. New York: Grune and Stratton. 1.954.
- WOLPE, J. Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. Stanford. California: Stanford University Press. 1.958.
- WOLPE, J. The Practice of Behavior Therapy. New York: Pergamon Press. 1.969.
- WON, G. "The relation of communication with parents and peers to deviant behavior of youth". Journal of Marriage and the Family. 1.969, 31: 43-47.
- WRENN, C. World of the Contemporary Counselor. Boston: Houghton Mifflin. 1.973-
- WHILIE, R. The Self Concept. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press. 1.961.
- WHILIE, R. "Some relationships between defensiveness and self-concept discrepancies". Journal of Personality. 1.957, 25: 600-616.

- YANKELOVICH, D. The New Morality: A Profile of American Youth in the 70's. New York: McGraw Hill. 1.974.
- YELA, M. Psicometría y Estadística. Universidad de Madrid.
- YOST, E., ADAMEK, R. "Parent-child interaction and changing family values: a multivariate analysis". Journal of Marriage and the Family. 1.974, 36: 115-121.
- ZAZZO, B. "L'image de soi comparée a l'image de ses semblables chez l'adolescent". Enfance. 1.960, 2: 121-141.
- ZAZZO, B. Psychologie différentielle de l'adolescence. Paris. P.U.F. 1.972.

