

CAPÍTULO 4

INFLUJO DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO SOCIOMORAL Y EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES

M. Martí Vilar y P. Samper García

Universitat de València

HISTÓRICAMENTE, las distintas teorías psicológicas que han centrado su estudio sobre la influencia de la familia en el proceso de moralización de los hijos han enfocado el problema de forma diferente.

Cuando el tema se aborda desde la perspectiva del psicoanálisis y del conductismo, se le concede más importancia al rol de la familia en la conformación moral de los sujetos, que cuando es abordado desde la perspectiva cognitiva. Para el psicoanálisis la figura del padre y los años de la infancia desempeñan un rol definitivo en la formación del superyó o conciencia moral; también para el conductismo el ambiente familiar es crucial en el proceso de socialización y por ello en la asunción de unas reglas y valores por parte de los niños y adolescentes. No sucede lo mismo cuando el problema de *desarrollo moral y familia* se aborda en la perspectiva evolutivo-cognitiva.

El efecto de la familia y de las prácticas educativas ha sido defendido por la psicología de los valores y de la conducta moral. La familia era un agente muy importante en el proceso de socialización de los hijos, y eso lo trasladaban al proceso de internalización de valores y normas morales de la sociedad.

Con la llegada de la teoría evolutivo-cognitiva sobre el juicio moral, que se manifestó con una redefinición de Piaget, y posteriormente de Kohlberg, del concepto de desarrollo moral como proceso que va, desde la heteronomía moral hacia la conquista de la autonomía o capacidad de

decisión moral de las personas, la investigación se apartó del estudio del influjo de la familia, dedicándose con más empeño al estudio de la influencia de la escuela sobre el desarrollo del juicio moral.

Así, a medida que se desarrolló la psicología de los estilos educativos en el contexto familiar, empezó a gestarse la hipótesis sobre la posibilidad de trasladar esas ideas psicológicas al área de la psicología del desarrollo moral en el contexto familiar. La psicología del desarrollo moral ha empezado a interesarse por el influjo del ambiente familiar en el desarrollo moral de los hijos.

La incorporación del influjo diferenciador de los "estilos educativos" en la familia sobre el desarrollo moral de los hijos ha sido el punto de enganche entre las distintas teorías sobre familia y desarrollo moral. De este modo, a juicio de los expertos, la psicología del desarrollo moral habría iniciado una nueva etapa resituando a la familia en el lugar que le corresponde como agente impulsor del crecimiento moral de los hijos (Pérez-Delgado, Mestre Escrivá, 1994). Un indicio de ello es el creciente número de investigaciones que se está realizando en la actualidad en el campo de la familia sobre el tópico "familia y desarrollo sociomoral" (Pérez-Delgado, 1994).

Los estudios sobre socialización se han preocupado por la forma en que los niños y jóvenes adquieren aquellas motivaciones, valores, conocimientos y formas de conducta que van a ser necesarias para que su interacción social se dé en la forma adecuada. Dentro de este proceso, las teorías de la socialización han hecho gran hincapié en la familia como el mecanismo más importante para la transmisión de valores.

Una de las principales consecuencias de una socialización adecuada será la internalización de valores y normas socialmente aceptados por el hijo. Distintas investigaciones sobre atribución han considerado la internalización como el resultado de los procesos de inferencia social del hijo, y tendrá lugar cuando éste piense que su conducta prosocial se debe a motivos estables internos o rasgos (Dienstbler et al., 1975; Lepper, 1973, 1983; Walters & Grusec, 1977).

Presentamos a continuación algunos de los resultados obtenidos recientemente sobre esta temática.

1. HIPÓTESIS, MUESTRA Y METODOLOGÍA

La hipótesis de partida de estos estudios gira en torno a la cuestión del influjo de la familia en el desarrollo moral y en la adquisición de valores, concretamente la influencia de los estilos educativos paternos y del

clima familiar en el proceso de moralización de los hijos y en la adquisición e internalización de valores.

La muestra de trabajo estaba compuesta por 150 sujetos, varones y mujeres, que durante el curso académico 1993-1994 realizaban estudios de Enseñanzas Medias (BUP y COU) en la Comunidad Valenciana. Los alumnos estaban escolarizados en Centros públicos y privados.

Los cuestionarios se pasaron dentro del horario lectivo, invirtiéndose aproximadamente entre 45 y 90 minutos.

A los 150 sujetos se les aplicó el SOC-30 (Musitu et al., 1993), el DIT (Defining Issues Test de J. Rest), en castellano Cuestionario de Problemas Sociomorales (Pérez-Delgado & García-Ros, 1991), la escala de Clima Social (Moos, 1987) y la Escala de Valores (Rokeach, 1973).

De los 150 sujetos, se eliminaron los cuestionarios de 24 (16 %) cuyas respuestas no fueron fiables, por no estar completos totalmente o porque sus respuestas no fueron fiables según alguno de los criterios establecidos en el DIT (Rest, 1979):

- 1) Inconsistencia de las respuestas.
- 2) Puntuaciones iguales o superiores a 14 en porcentaje en la escala de verificación M.
- 3) Ausencia de discriminación en opciones elegidas.
- 4) Cuestionarios incompletos en algunos dilemas.

De esta manera, la muestra inicial de trabajo quedó reducida a 126 sujetos.

La distribución por *Género* es bastante equilibrada, de hecho 65 son varones (51,59 %), y 61 son mujeres (48,41 %). La distribución por *Cursos* es de 34 sujetos en 1.º de BUP (26,98 %), 26 individuos en 2.º y 3.º de BUP (20,64 % cada uno de ellos) y 40 sujetos en COU (31,75 %).

Al distribuir los sujetos de la muestra en función de la edad hemos comprobado que los tres primeros grupos de *Edad* aparecen bastante equilibrados 25 sujetos del grupo de 13/14 años que representan un 19,84 %, 27 de 15 años (21,43 %) y 23 de 16 años (18,25 %); descompensados con la muestra aparece el grupo de 17 años con 41 sujetos (32,54 %) y 10 sujetos del grupo de 18 años o más (7,94 %). Esta última cifra es lógica puesto que el nivel de estudios es hasta COU y el pase del estudio fue hecho a finales de 1993 y principios de 1994, por tanto los individuos pertenecientes a este grupo o bien eran repetidores o bien habían cumplido sus años los primeros días de enero. En cuanto al tipo de *Enseñanza* la muestra aparece bastante equilibrada: 67 sujetos asisten a la Enseñanza pública (53,175 %) y 59 a la Enseñanza privada (46,825 %).

La *estructura de la investigación* consiste en comparar la variabilidad de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los cuestionarios utilizados en relación con las variables independientes.

La *elaboración de los datos* se ha llevado a cabo mediante diferencias de medidas y ANOVAS, a fin de justificar la hipótesis de la que se parte.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

1. **Cuestionario de Socialización familiar SOC-30 de G. Musitu et al. (1993)**

La escala de socialización familiar –SOC-30– consta de 30 ítems que evalúan la percepción que tienen los hijos del proceso de socialización familiar de sus padres. Las dimensiones teóricas que se han definido han sido Apoyo, Castigo/Coerción, Sobreprotección/Control y Reprobación. La dimensión Apoyo incluye once ítems que aluden a expresiones y muestras de afecto y cariño de los padres, dirigidas tanto a la conducta de sus hijos como a su propia aceptación personal. La segunda dimensión consta de siete ítems que miden la dimensión de Castigo/Coerción, incluyendo en su contenido prácticas disciplinares de agresión física y trato cruel. La tercera dimensión se ha denominado Sobreprotección/Control, la cual está constituida por cinco ítems que valoran el grado de imposición de normas por los padres, en ocasiones comparadas con las que se imponen a sus iguales. Finalmente, la dimensión Reprobación consta de siete ítems, que valoran el grado en que los hijos perciben la desaprobación de los padres y los sentimientos de culpabilidad que les incitan estas prácticas (a esta dimensión preferimos llamarle Desaprobación, porque consideramos que se ajusta más al contenido de los ítems y llega a eliminar la carga negativa que conlleva el concepto original).

2. **La Escala de Clima Social de Moos (1987)**

De las escalas para la evaluación de Clima Social de Moos, se ha seleccionado para la presente investigación la Escala social en la familia (FES), por considerar que era la más adecuada por el rango de edad de la muestra de adolescentes y por su condición de ser sujetos escolarizados.

Tal como se describe en el Manual del instrumento (Moos, 1987), la Escala de Clima social en la familia (FES) está formada por 10 subescalas que describen tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad en el ámbito familiar.

La dimensión denominada "Relaciones" evalúa "el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza" (Moos, 1987). Está formada por las subescalas de "Cohesión" (CO) (grado en que los miembros de la familia se apoyan y ayudan entre sí), la subescala de "Expresividad" (EX) (grado en que se permite a los miembros de la familia expresar libremente sus sentimientos) y la de "Conflicto" (CT) (grado en que se expresan abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia).

La dimensión definida como "Desarrollo" evalúa "la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común". Está constituida por cinco subescalas: "Autonomía" (AU) o grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones; "Actuación" (AC) referida al grado en que las actividades se enmarcan en una estructura competitiva; "Intelectual-Cultural" (IC) o grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales; "Social-Recreativo" (SR) que mide el grado de participación en este tipo de actividades, y la "Moralidad-Religiosidad" (MR) definida por la importancia que se da en el ámbito familiar a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

Finalmente, la dimensión de "Estabilidad" da información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que unos miembros de la familia ejercen sobre otros. Está formada por dos subescalas: "Organización" (OR) que evalúa la importancia que se da a la organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia, y la subescala de "Control" (CN) o grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

3. La Escala de Valores de M. Rokeach (1973)

Es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la "preferencia" de valores en diferentes culturas, niveles de edad y de formación. Esa "preferencia" va a indicarnos el carácter evaluativo de los valores así como su dimensión motivacional y reguladora de la conducta (Pérez-Delgado et al., 1992). Varios trabajos demuestran su validez y poder discriminativo para su aplicación a diferentes poblaciones (Hofstede & Bond, 1984; Rankin & Grube, 1980; Braithwaite & Law, 1985).

El autor del instrumento define el valor como una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es

personal o socialmente preferible a su opuesto o inverso. Rokeach representa los valores en función de la meta a la que se refieran: valores instrumentales (se refieren a modos de conducta) y valores finales (se refieren a estados finales de existencia).

La escala de Rokeach tiene dos formas (A y B). En este estudio se ha utilizado la forma A que está formada por 36 valores: 18 instrumentales y 18 finales. El sujeto debe jerarquizar de 1 a 18 cada uno de los dos grupos que se le presentan, asignando la calificación de 1 al valor que él considere más importante y el número 18 al valor que ocupe el último lugar en su jerarquía preferencial.

Y por último se aplicó el *Cuestionario de Problemas Sociomorales* ("Defining Issues Test") de J. Rest (1976).

Es un test objetivo que consta de seis situaciones moralmente problemáticas. La puntuación obtenida permite situar a los sujetos en un continuo de seis estadios jerarquizados del desarrollo del juicio moral (2, 3, 4, 5A, 5B y 6) y además el DIT permite obtener una puntuación P %, A, M y D.

2. RESULTADOS GENERALES

Presentamos a continuación los resultados generales obtenidos del análisis de cada uno de los cuestionarios aplicados. En primer lugar, exponemos los referentes a los estilos educativos paternos. En segundo lugar, los referidos al clima familiar percibido por los sujetos. A continuación los resultados que muestran los niveles de razonamiento socio-moral y valores preferidos de los sujetos evaluados, para terminar con los referidos al influjo de los estilos educativos y clima familiar sobre el juicio moral y la internalización de valores.

Respecto a los Estilos Educativos paternos, nuestros sujetos describen los estilos educativos de sus padres por este orden: en primer lugar, el estilo Educativo de Apoyo, en segundo Desaprobación, seguida de Sobreprotección, quedando postergado al último lugar la dimensión de Castigo. Entre los tres primeros no aparecen diferencias significativas, mientras que sí aparecen entre el último y los tres anteriores.

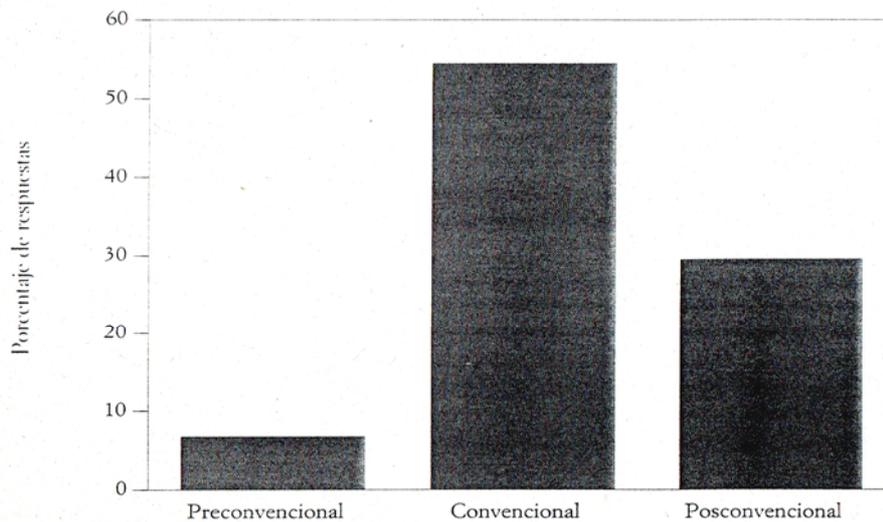
En relación con el Clima familiar, la puntuación media más alta de nuestra muestra ha sido en la subescala de Cohesión, por lo que podemos decir que la valoración de los sujetos con respecto a sus familias es que, en general, existe un alto grado de cohesión en ellas, es decir, un alto grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí. La puntuación más baja ha sido en la subescala

de Conflicto, que mide el grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia. En el resto de subescalas se han obtenido puntuaciones medias (Mor./Relig.) o medias-altas (Expresividad, Autonomía, Actuación, Int./Cult., Soc./Recr., Organización y Control).

El desarrollo moral se evalúa a partir de los criterios que los sujetos de nuestra muestra llegan a utilizar para resolver los problemas morales planteados. Estos criterios son indicados por el porcentaje de respuestas que corresponden a cada estadio.

Por el análisis de respuesta observamos que lo más frecuente es que los sujetos de nuestra muestra resuelvan los dilemas planteados según los criterios del estadio 4, seguidos de los criterios que se siguen en el estadio 3 y en tercer lugar según los criterios del estadio 5A.

Gráfica 1: Porcentaje de respuestas en cada nivel de razonamiento moral



En la agrupación de los niveles de razonamiento moral (gráfica 1), podemos apreciar cómo se confirma con bastante evidencia, que los sujetos estudiados presentan respuestas que se incluyen en el nivel convencional en un 54,49 %, en segundo lugar el razonamiento posconvencional con un 29,52 %, y finalmente el preconvencional con un 6,72 %.

En la tabla 1 comparamos nuestros resultados con investigaciones recientes realizadas en nuestro contexto sociocultural; encontramos una gran correspondencia en las puntuaciones obtenidas.

Tabla 1: Comparación con otros estudios

Estadios	A	B	C	D	E	F
2	6,72	7,83	7,48	7,15	8,00	8,11
3	25,73	27,62	26,75	26,25	26,70	24,60
4	28,77	27,74	30,44	29,13	29,40	27,93
5A	21,11	19,36	19,84	20,98	18,60	20,15
5B	4,89	5,18	4,64	5,28	5,10	5,43
6	3,52	3,47	3,07	3,31	3,10	4,47
A	5,06	5,05	4,28	4,39	4,70	5,58
M	4,11	3,29	3,25	3,60	3,60	3,39
P %	29,52	28,02	27,55	29,58	26,80	30,06

Legenda: A: Puntuaciones de los sujetos estudiados en nuestra investigación (Samper García, 1994; Martí Vilar, 1994). B: Puntuaciones de 809 sujetos, adolescentes y jóvenes, de FP, BUP, COU y Universitarios (Sirera Garrigós, 1994; Lloria García, 1994); sólo hemos reflejado las puntuaciones de los sujetos de BUP y COU (n = 246). C: Puntuaciones obtenidas de 1.078 sujetos, entre 12 y 21 años, adolescentes y jóvenes, de 8.º EGB, BUP y COU (Zanón Catalá, 1993). D: Puntuaciones de 1.686 sujetos, entre 13 y 19 años, de 8.º EGB y COU (Pérez-Delgado, 1992). E: Puntuaciones de 1.052 sujetos, adolescentes y adultos, de 8.º de EGB a titulados universitarios (Pérez-Delgado, 1991); sólo hemos reflejado las puntuaciones de BUP y COU. F: Puntuaciones de 332 sujetos adultos, con niveles de estudio desde 8.º de EGB a licenciados universitarios, con un promedio de edad de 38 años (Pérez-Delgado, Soler, Sirera, 1992); sólo hemos reflejado las puntuaciones de los sujetos con un nivel de estudios de Enseñanzas Medias, equivalente a BUP y COU.

En la columna A de la tabla 1 se indican las puntuaciones, ya comentadas, obtenidas por los sujetos de nuestra muestra. En las columnas B, C, D, E y F las obtenidas en otras investigaciones. Si nos atenemos a la población estudiada, la más similar a la nuestra es la columna B y E. La comparación entre las columnas A y B reflejan una gran similitud. En la columna B la puntuación en P % (pensamiento posconvencional) es 1,5 puntos inferior, consiguientemente a los casi dos puntos por debajo que aparecen el estadio 5A, pero sin llegar a apreciarse diferencias significativas. Esta tendencia es inversa al estadio preconvencional 2, en el que los sujetos de la columna B han obtenido algo más de un punto sobre la columna A, esta vez sí que llegan a apreciarse diferencias significativas ($p = ,0491$). Esta tendencia, sin llegar a ser significativa, se mantiene también en el estadio 3 en una diferencia de casi 2 puntos. En el estadio 4 la diferencia con respecto a la columna A es de un punto por debajo.

Valores Humanos. Los jóvenes de nuestra muestra han mostrado su preferencia y colocado en los primeros cuatro lugares a los siguientes valores finales: “tener un mundo en paz” (media = 5,93), “tener felicidad” (media = 6,21), “tener libertad” (media = 6,53) y “tener verdadera amistad” (media = 7,22). En el otro extremo, los valores finales que han quedado relegados a las últimas posiciones son: “seguridad nacional” (media = 13,10), “placer” (media = 12,63), “tener una vida excitante” (media = 12,49) y “lograr la salvación” (media = 11,64).

En lo que respecta a los valores instrumentales, los sujetos han preferido los siguientes, colocándolos en los cuatro primeros lugares y en el siguiente orden jerárquico: “ser honrado” (media = 5,24), “ser responsable” (media = 6,14), “ser abierto” (media = 7,29) y “ser alegre” (media = 7,41). Del mismo modo, han situado en los últimos lugares a: “ser ambicioso” (media = 12,33), “ser indulgente” (media = 11,95), “ser intelectual” (media = 11,73) y “ser limpio” (media = 11,71).

Estilos educativos y desarrollo moral. La socialización familiar (establecida en 3 categorías) llega a influir significativamente sobre dos estadios del razonamiento sociomoral. La *Sobreprotección* influye significativamente sobre el estadio preconventional 2 ($p = ,0034$). En la comparación de grupos, la alta sobreprotección llega a diferir en 4,642 por encima de la baja sobreprotección, apareciendo diferencias significativas estadísticamente en la prueba Fisher. Por otra parte la sobreprotección alta llega a diferir 5,084 puntos sobre un nivel medio de sobreprotección, las diferencias significativas las encontramos esta vez en F-Fisher.

Estos datos, nos indican que los individuos que perciben una Alta Sobreprotección, resuelven los dilemas planteados de una forma más preconventional que aquellos que perciben en sus padres un estilo educativo caracterizado por una baja o media sobreprotección.

El Estilo Educativo de *Desaprobación*, también llega a influir significativamente sobre el razonamiento sociomoral ($p = ,0173$); las diferencias aparecen significativas entre los individuos que perciben una Alta Desaprobación y los que perciben un nivel medio de Desaprobación por parte de sus padres; la diferencia llega a ser de 6,322 puntos a favor de los primeros, con diferencias significativas según las pruebas Fisher-F, lo cual nos indica que los sujetos que perciben un estilo de socialización caracterizado por una alta Desaprobación han resuelto los dilemas sociomorales planteados de una forma más posconventional que el grupo que percibe un nivel de Desaprobación menor. Esta tendencia sin ser significativa vemos que se aprecia en la misma forma en P %.

En un intento de perfilar la influencia de la socialización sobre el desarrollo del juicio moral, analizamos a continuación la influencia de ésta,

estableciendo dos categorías. En ella comprobamos que la percepción del Apoyo llega a influir significativamente ($p = ,0405$) sobre el estadio 5A, con una diferencia de 3,69 puntos del bajo apoyo sobre el alto apoyo, y con diferencias significativas según las pruebas F-Fisher. Estos datos nos vienen a indicar que los sujetos que perciben un estilo de socialización de bajo apoyo por parte de sus padres llegan a resolver los dilemas sociomorales planteados de una forma más posconvencional (según el estadio 5A) que aquellos que perciben un alto apoyo.

Es de resaltar el dato que relaciona el estilo educativo centrado en el castigo y la escala M ($p = ,0097$; F-Fisher). Estos resultados nos indican que la comprensión del cuestionario depende de un modo relevante de la percepción alta o baja de castigo que se tiene. El grupo de Bajo Castigo ha tendido a contestar ciertas preguntas sin haber entendido lo que se le preguntaba; algunas cuestiones no las ha entendido y las ha contestado en función de las apariencias y no en función del significado de las mismas.

Finalmente indicaremos que la Desaprobación influye significativamente sobre el estadio convencional 4 ($p = ,0335$). La percepción de una baja Desaprobación influye significativamente en resolver los dilemas morales planteados de una forma más convencional (según el estadio 4) que una alta Desaprobación.

Clima familiar y desarrollo moral. Para ver qué factores del clima familiar influyen en el desarrollo del juicio moral hemos aplicado la técnica ANOVA tomando como *variable independiente* cada uno de los factores de la escala de Clima familiar, y como *variable dependiente* cada uno de los estadios y escalas de razonamiento moral.

Tan sólo tres factores de los diez que conforman la Escala de Clima Familiar tienen alguna influencia significativa sobre los estadios del juicio moral y éstos son el factor *Cohesión, Intelectual-Cultural y Moralidad-Religiosidad*.

El factor *Cohesión* tiene efectos significativos sobre los estadios 3 ($p = ,0367$) y 4 ($p = ,0185$), de manera que puntuaciones altas en este factor van acompañadas también de puntuaciones altas en pensamiento convencional.

En los factores "Intelectual-Cultural" y "Moralidad-Religiosidad" ocurre lo mismo que en el anterior: puntuaciones alta en ellos van acompañadas de puntuaciones altas en el estadio 3 ($p = ,025$); ($p = ,0093$).

Estilos Educativos y valores. El estilo educativo centrado en el *Apoyo* influye significativamente en elegir el *placer* ($p = ,0121$). La correlación entre ambas variables es negativa, significativa estadísticamente al 5 %, es decir, a mayores puntuaciones en este Estilo Educativo, menos aprecio

por dicho valor. El Apoyo influye también en la elección del valor "Lograr la Salvación" ($p = ,0194$), siendo en este caso la correlación positiva ($p = ,05$), lo que indica que a mayor puntuación en Apoyo, mayor puntuación en Lograr la Salvación. Teniendo en cuenta ahora los valores instrumentales, el Estilo Educativo de Apoyo mantiene una relación significativa con el valor "Ser Creativo" ($p = ,0356$). La correlación es negativa, es decir, que a mayor puntuación en esta escala, menor aprecio por el valor "Ser Creativo". El valor "Ser Independiente" también guarda relación por el Estilo parental de Apoyo ($p = ,0123$). Por otra parte encontramos que el Apoyo ejerce una influencia considerable sobre el valor "Ser Obediente" ($p = ,0196$). La correlación entre ambos es positiva, es decir, a mayor puntuación en esta escala, una preferencia por el valor "Ser Obediente". Finalmente, el valor "Ser Educado" aparece más relacionado con el Estilo Educativo de Apoyo ($p = ,0257$).

La socialización *Coercitiva* influye significativamente en el valor "Seguridad Nacional" ($p = ,0432$). La correlación entre ambos es positiva, es decir, que a mayor puntuación en la escala de coerción, mayor aprecio por el valor "Seguridad Nacional". El Estilo parental de Castigo influye también en la preferencia de valores. La correlación es positiva y significativa estadísticamente, con el valor "Tener Sabiduría". La percepción de la socialización coercitiva influye sobre el valor "Ser Ambicioso" ($p = ,0481$). Sobre el valor "Ser Alegre" ejerce una diferencia significativa la percepción de un estilo educativo de Castigo ($p = ,0169$). La correlación es negativa, es decir, a mayor puntuación en esta escala de Castigo, menos aprecio por el valor "Ser alegre".

La *Sobreprotección* tan sólo tiene influencia significativa con el valor final "Seguridad Nacional" ($p = ,0102$). La correlación aparece positiva y significativa, de lo que podemos inferir que una puntuación alta en esta escala va acompañada de un mayor aprecio por dicho valor. Por lo que respecta a los valores instrumentales, la sobreprotección tiene influencia estadísticamente significativa sobre el valor "Ser Servicial" ($p = ,0491$). Los que perciben una Media o Alta sobreprotección, suelen apreciar más este valor. La Sobreprotección llega a influir sobre el valor "Ser Creativo" ($p = ,039$). El grupo de Sobreprotección correlaciona, aunque no significativamente, de forma negativa con este valor.

La *Desaprobación* no llega a influir significativamente con ningún valor final, y tan sólo la correlación aparece significativamente relacionada, y de forma positiva, con el valor "Seguridad Nacional", de lo que se desprende que a mayor puntuación en este tipo de Socialización, mayor aprecio por este valor. Si tenemos en cuenta ahora los valores instrumentales, el Estilo parental de Desaprobación influye significativamente

sobre el valor "Ser Abierto" ($p = ,0034$). En el análisis correlacional, aparece la correlación negativa, de lo que se puede inferir que a mayor puntuación en esta escala, menor aprecio por este valor. La Desaprobación influye también sobre el valor "Ser Intelectual" ($p = ,0115$). La correlación es estadísticamente positiva, es decir, a mayor puntuación en esta escala, se infiere un mayor aprecio por este valor.

Clima familiar y valores. Por lo que respecta al *Clima Familiar*, en primer lugar, podemos comprobar que el factor Cohesión (grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí) guardan una relación significativa los siguientes valores: "tener placer" con ($p = ,0193$), "ser valiente" ($p = ,0018$) y "ser educado" ($p = ,0059$). En los dos primeros casos, a mayor cohesión familiar se sigue un bajo aprecio por "tener placer" y por "ser valiente", mientras que con el otro valor la relación es positiva, es decir, a más cohesión mayor aprecio por "ser educado". Parece ser que la compenetración y apoyo entre los miembros de la familia guarda relación con el respeto a las normas manifestado por la educación.

El factor *Expresividad* (grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos) guarda únicamente relación con un valor, a saber: "tener verdadera amistad" ($p = ,0554$). Altas puntuaciones en el factor van acompañadas de mucho aprecio por "tener verdadera amistad". Parece ser que la facilidad para exteriorizar emociones y sentimientos conlleva una mayor valoración de la amistad.

El factor *Conflicto* (grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia) se relaciona significativamente con "ser educado" ($p = ,006$), "realizar algo importante" ($p = ,0555$) y "tener seguridad nacional" ($p = ,0553$). Las puntuaciones que obtienen los sujetos en esta subescala se relacionan negativamente con "ser educado" y "realizar algo importante" y positivamente con "tener seguridad nacional". Parece ser que la conflictividad familiar hace que los sujetos valoren la seguridad que en definitiva es ausencia de conflictos y estabilidad.

El factor *Autonomía* (grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones) guarda relación con tres valores: "ser obediente" ($p = ,0157$), "ser cariñoso" ($p = ,0436$) y "ser ambicioso" ($p = ,0422$). Con los dos primeros se relaciona negativamente, mientras que con "ser ambicioso" positivamente. La autonomía en la práctica familiar implica más seguridad en uno mismo y guarda relación con el logro y consecución de objetivos.

El factor *Actuación* (grado en que las actividades –tal como la escuela

o el trabajo— se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitividad) produce efectos significativos en “ser creativo” ($p = ,0158$) con el que se relaciona inversamente: a mayor puntuación en el factor menos estima se tiene de tal valor.

El factor *Intelectual-Cultural* (grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales) correlaciona significativamente con “ser ambicioso” ($p = ,006$) y “ser abierto” ($p = ,024$) en sentido positivo: puntuaciones altas en el factor van acompañadas de mayor aprecio por conseguir muchas cosas (“ser ambicioso”) y por ser comprensivo (“ser abierto”). El clima familiar que motiva hacia la formación intelectual y cultural estimula también la expectativa de logro.

El factor *Social-Recreativo* (grado de participación en este tipo de actividades) únicamente se relaciona con “ser cariñoso” ($p = ,0009$). Puntuaciones altas en el factor indican mucho aprecio por ser afectuoso (“ser cariñoso”).

El factor *Moralidad-Religiosidad* (importancia que se da a las prácticas de tipo ético y religioso) guarda relación con un único valor con el que presenta una relación positiva: “ser obediente” ($p = ,0115$). La obediencia aparece relacionada con un atenuamiento a las normas en la práctica religiosa.

El factor *Organización* (importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia) covaría con los siguientes valores: “ser lógico” ($p = ,025$), “ser independiente” ($p = ,0058$) y “ser controlado” ($p = ,0235$). Los dos primeros valores se relacionan inversamente con la subescala: a mayor puntuación en la subescala menos estima se tiene de esos valores; con el último valor se relaciona positivamente.

El último factor, el de *Control* (grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos), no alcanza una correlación significativa con ninguno de los valores. Tal como se ha descrito en los resultados anteriores, los diferentes factores descriptivos del Clima familiar aparecen relacionados con una internalización de valores.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Por lo que respecta a la relación entre Estilos Educativos y Desarrollo del Juicio Moral confirmamos nuestra hipótesis de partida de que los Estilos Educativos influyen en el desarrollo del juicio moral, aunque los resultados son modestos.

Aparece claramente cómo la Socialización caracterizada por Alta Sobreprotección influye significativamente para que los hijos resuelvan los dilemas sociomorales planteados de una forma preconventional (estadio 2), es decir, haciendo que éstos respondan a las normas de lo "bueno" y "malo" en términos de las consecuencias físicas de la acción o bien en términos del poder físico de quien establece las normas. La acción correcta de estos sujetos consiste en aquélla que instrumentalmente satisfaca las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Elementos de honestidad, reciprocidad y un saber compartir están presentes, pero son siempre interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como un mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud y justicia. Aparece, por tanto, una clara evidencia de que el estilo de sobreprotección paraliza el proceso evolutivo del desarrollo moral.

Aparece también claramente cómo un ambiente familiar caracterizado por una Alta Desaprobación influye en la resolución de los dilemas planteados según el estadio posconventional 5A. La percepción de desaprobación de los padres y los sentimientos de culpabilidad que les incitan estas prácticas, favorecerían que con cierta frecuencia estos sujetos superen el nivel convencional tratando de solucionar los problemas considerando por igual a sujetos que pertenecen a colectivos que están más allá de los grupos inmediatos y de los ámbitos nacionales. La valoración de determinadas acciones comienza a realizarse no en base a su correspondencia con las leyes, sino según su adecuación a los derechos de las personas que han sido asumidos socialmente. Podrá haber coincidencia entre lo que las leyes sancionan y lo que demandan los derechos individuales, pero lo que empieza a tenerse en cuenta aquí es que en la base de todo se encuentran esos derechos asumidos racional y contractualmente por las personas. Hay que tener en cuenta que la percepción de desaprobación de ciertas conductas o hechos, por parte de los padres, es lo que puede hacer a los hijos cuestionarse si las cosas están hechas correctamente o no, este hecho y los sentimientos de culpabilidad que les incitan la desaprobación parental es algo que apela directamente a la conciencia y que les puede llevar a mirar la resolución de problemas de una forma distinta a la del grupo.

En el intento de perfilar un poco más los datos, establecimos dos categorías, comprobando que una Baja Desaprobación influye significativamente en resolver los dilemas planteados de una forma convencional (estadio 4). Es decir, la no desaprobación de los padres de ciertas conductas que realizan influyen para que estos sujetos consideren un valor en sí mismo el mantenimiento de las normas y de las expectativas. Influye este

estilo de socialización para que mantengan una actitud de lealtad hacia el orden social, lo justifiquen y se identifiquen con las personas que lo integran. Dentro de esa actitud global de respeto por la legalidad pesa algo más la consideración del grupo en un sentido más abstracto como sistema social dotado de un ordenamiento legal.

Por lo tanto, la Sobreprotección es un estilo socializador que paraliza el desarrollo del razonamiento sociomoral, mientras que es la Desaprobación de ciertas conductas o hechos a los sujetos, la que favorece el desarrollo del pensamiento hacia la posconvencionalidad.

Boyes y Allen (1993) hipotetizaban que los estilos educativos de Baumrind denominados *directivo*, *permisivo* y *autoritario* están relacionados con los niveles de razonamiento moral del modo siguiente: los niveles de razonamiento moral en adolescentes son más altos entre aquellos jóvenes que informan haber tenido una experiencia educativa paterna *directiva*. Los jóvenes que informan haber tenido una educación paterna *permissiva* tendrían el mismo nivel inferior de pensamiento moral posconvencional que el de los otros grupos. El estilo educativo *autoritario* es el único que impediría activamente que los jóvenes progresen en el razonamiento moral. Los resultados del estudio que realizaron los autores Boyes & Allen (1993) confirmaron esta hipótesis.

Por lo que respecta al Clima familiar, los sujetos que han percibido en sus familias mayor compenetración y apoyo, mayor interés por actividades de tipo intelectual y cultural y mayor importancia dan a las prácticas de tipo ético y religioso, han puntuado también más en los estadios convencionales 3 y 4. Los sujetos pertenecientes a familias de estas características consideran el mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación como valioso por sí mismo, existe una conformidad y lealtad de las expectativas personales con el orden social (características propias del nivel de pensamiento convencional). Es interesante comentar al respecto, que el resultado obtenido llega a ser coherente, ya que en el nivel convencional se encuentran la mayoría de adolescentes tanto en nuestra sociedad como en otras. Las familias que reúnen las características anteriores son las que más propician la convencionalidad. Sin restar importancia a los factores anteriores, que son muy positivos para el desarrollo evolutivo del individuo, quizá haya que introducir algunas variables que ayuden a favorecer el desarrollo moral posconvencional dentro de la familia.

A este respecto, y a partir de la tipología propuesta por Baumrind, merece comentarse que es la inducción un método que supone razonar con el niño mientras se destacan, al hacerlo, los efectos de sus acciones sobre sí mismo y sobre los otros (por ejemplo, señalar las consecuencias

dolorosas de una acción para otra persona). Este método implica un proceso de comunicación acerca de la justificación racional de las propias acciones y de las razones de las prohibiciones. Según Turiel, en repetidas ocasiones se ha encontrado que es el *método de inducción el que, de entre los tres, arroja mayores correlaciones con las medidas de internalización moral*.

Según los resultados obtenidos en las investigaciones acerca de los efectos de la disciplina en el desarrollo moral del niño, son las interacciones entre padre-hijo que implican una comunicación de las razones que subyacen a normas, órdenes y conductas, las que se asocian más estrechamente con el desarrollo moral.

Lo que se conoce sobre la relación entre el estilo disciplinario de los padres, la atmósfera moral familiar, y el desarrollo moral de jóvenes adultos se encuentra en la literatura de educación moral. Lo que en la línea de Piaget/Kohlberg se llama 'Blatt effect', significa exactamente, que las personas tienen más probabilidad de conseguir niveles mayores de razonamiento moral si son expuestos a niveles de desarrollo del razonamiento moral inmediatamente superior al suyo (Arbuthnot & Faust, 1981; Boyes & Allen, 1993, 553).

Investigaciones más recientes sugieren, que es la atmósfera moral que los educadores ayudan a crear y a mantener lo que más facilita el avance en razonamiento moral (Berkowitz, 1985; Power, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989). El concepto de atmósfera moral, por tanto, se refiere al clima moral creado en las familias y en las clases, tanto espontáneo como creado expresamente (Boyes & Allen, 1993).

La noción de atmósfera moral, sin embargo, Kohlberg la restringe a crear una situación de igualdad en *status* y *poder*. Para ampliar ese concepto al ambiente familiar, habría que añadir a la atmósfera moral un componente evolutivo. En concreto, los padres, mediante sus interacciones con los hijos, desempeñan un rol de *crear y mantener* la atmósfera moral en casa y los hijos desempeñarían un rol proporcional cada vez mayor en el mantenimiento de la atmósfera moral a medida que crecen y se desarrollan (Boyes & Allen, 1993).

Los estudios de Powers (1982) y de Walker y Taylor (1991) revelan que los niños de padres comprometidos en 'interacciones de más soporte y de más representación' con sus hijos durante las discusiones morales, muestran mayores niveles de madurez moral. Actitud de soporte significa crear y mantener una atmósfera positiva de discusión. Esa situación es lo que se entiende por estilo 'directivo' de los padres (Pérez-Delgado, 1994).

En resumen, se hipotetiza que los estilos educativos de Baumrind denominados *directivo, permisivo y autoritario* están relacionados con los

niveles de razonamiento del modo siguiente: los niveles de razonamiento moral en adolescentes son más altos entre aquellos jóvenes que informan haber tenido experiencia de una educación paterna dirigida (autoritativa). Los jóvenes que informan haber tenido una educación paterna permisiva tendrían el mismo nivel inferior de pensamiento moral posconvencional que el de los otros grupos.

Por otra parte, existe bastante evidencia, al menos intuitivamente, de que la familia, al ser una de las instituciones fundamentales de la socialización primaria, es un contexto importante para el desarrollo de los valores; una de sus funciones fundamentales es la socialización de los hijos en un sistema de valores, actitudes y creencias sobre sí mismos y sobre la sociedad.

Las expectativas de encontrar algún tipo de relación entre el estilo de socialización y valores ha sido poco estudiada, a pesar de que existe una alta convicción de que la familia influye en la transmisión de valores. En los estudios que existen, ha sido sorprendentemente difícil estudiar empíricamente la influencia de los valores parentales en los valores de los hijos: la correlación entre ambos ha sido generalmente muy modesta (Connell, 1972; Hess y Torney, 1965).

Analizando los estilos de socialización con la elección de valores aparece que todos los estilos educativos muestran un influjo en la predilección de valores finales e instrumentales, tal y como apuntábamos en una de nuestras hipótesis iniciales, y algunos muy directamente con los que después estos jóvenes situarán en los cuatro primeros valores de la puntuación general.

Por otra parte, resulta llamativo cómo ciertos estilos de socialización influyen en la preferencia de una serie de valores que después son postergados en la clasificación general.

De todos modos, es el estilo educativo de Apoyo el que más llega a influir en la preferencia o postergación de valores, seguido por el de castigo, sobreprotección y finalmente el de desaprobación.

Son las expresiones y muestras de afecto y cariño de los padres, dirigidas tanto a la conducta de sus hijos como a su propia aceptación, las que influyen en el aprecio de forma positiva de valores preconvencionales y convencionales y al aprecio de forma negativa de valores que suponen seguridades. Las prácticas disciplinares de agresión física y trato cruel influyen en el aprecio de forma positiva en valores que suponen seguridad y en un menor aprecio de valores convencionales. El grado de imposición de normas por parte de los padres, en ocasiones comparadas con las que se imponen a sus iguales, influye positivamente en los valores "Seguridad Nacional" y "Ser Servicial", mientras que influye de forma

negativa en el valor "Ser Creativo". Los sujetos con mayor puntuación en Desaprobación tienen un mayor aprecio por el valor "Seguridad Nacional" y un menor aprecio por el valor "Ser Educado".

En la misma línea, hemos podido comprobar que el *clima familiar* discrimina en la preferencia de valores de los adolescentes. Las relaciones obtenidas se mueven en el sentido siguiente: a mayor cohesión y apoyo, más preferencia existe por la educación. La mayor permisividad a actuar libremente y a expresar directamente emociones y sentimientos va acompañada de un mayor aprecio por "tener una verdadera amistad". En las familias en donde se permite y se anima a expresar los sentimientos propios, los miembros que la integran valoran mucho la amistad frente a las familias en las que la expresión de sentimientos no existe o se da en un grado mínimo.

Cuanta mayor conflictividad existe entre los miembros de la familia más se estima tener seguridad. Un ambiente conflictivo en donde se expresan abiertamente la cólera y la agresividad, carece de todo tipo de seguridad para el sujeto, parece lógico, por tanto, que se aprecie y valore más aquello de lo que se carece. En las familias cuyos miembros están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones, se aprecia mucho el conseguir muchas cosas ("ser ambicioso").

Cuanto mayor grado de interés existe por las actividades de tipo intelectual y cultural, más se estima el "ser ambicioso" y comprensivo ("ser abierto"), lo cual es lógico ya que en este tipo de actividades es necesario disponer de una mentalidad abierta a ideas y dispuesta a realizarlas. En relación a las actividades de tipo social-recreativo, cuanto mayor es el grado de participación en ellas, más se valora el ser afectuoso ("ser cariñoso"). Parece ser que la utilización del tiempo libre en común por los miembros de la familia hace al adolescente más sensible a las muestras de afecto.

Por lo que respecta al factor moralidad-religiosidad, cuanta más importancia se les da a las prácticas de tipo ético y religioso, más se valora el ser disciplinado ("ser obediente"). Y por último, cuanto más se percibe una clara organización y estructura en la familia, más se aprecia el haber dominarse, el "ser controlado".

A modo de resumen, encontramos a la vista de nuestros resultados que los Estilos Educativos paternos y el clima familiar influyen significativamente en la adquisición de valores humanos, pero no así en el proceso de moralización de los hijos, entendido como el desarrollo de la capacidad para juzgar y tomar decisiones morales, dados los escasos resultados obtenidos. Esto hace que nuestros datos, y provisionalmente, apoyen más bien un aprendizaje moral en la línea de las teorías del aprendizaje.

Los resultados obtenidos por Boyes & Allen (1993) muestran cómo la familia sí que influye en el desarrollo moral de los hijos.

Las posibles razones por las que nuestros resultados no coinciden con los obtenidos por Boyes & Allen quizá tengan relación con los instrumentos utilizados, dado que en los diversos estudios son diferentes. Otra posible explicación puede deberse a que la familia americana reúne unas características que propician una mayor internalización de valores, así como un mayor desarrollo moral, mientras que las españolas, provisionalmente, sólo basan su influencia en la transmisión de valores.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBUTHNOT, J. B., FAUST, D. (1981): *Teaching moral reasoning: Theory and Practice*. Harper and Row: Cambridge.
- BERKOWITZ, M. W. & OSER, F. (1985): *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale.
- BOYES, Michael C. & ALLEN, Sandra G. (1993): "Styles of Parent-Child Interaction and Moral reasoning in Adolescence". *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, n.º 4, 550-570.
- BRAITHWAITE, V. A. & LAW, H. G. (1985): "Structure of Human Values: Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey". *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1, 250-263
- CONNELL, M. W. (1972): "Political socialization in the American family: The evidence re-examined". *Public Opinion Quarterly*, vol. 36, 321-333.
- DIENSTBIER, R. A. et al (1975): "An Emotion, Attribution approach to moral behavior: Interfacing cognitive and avoidance theories of moral development". *Psicol. Rev.*, 82, 299-315.
- HESS, R. D., TORNEY, J. V. (1965): "The development of basic attitudes and values toward government and citizenships during the elementary school years". *Cooperative Research Project*, N.º 1078. U. S. Office of Education.
- HOFSTEDE, G. & BOND, M. H. (1984): "Hofstede's Culture Dimensions. An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 4, 417-433
- LEPPER, M. R. (1973): "Disonance, Self-perception and Honesty in children". *Jour. of Pers. and Soc. Psych.*, 25, 65-74.
- (1983): "Social Control Processes Attributions of Motivation and the internalization of social values". En E. T. HIGGINS et al. (eds.): *Social Cognition and Social Development: a social cultural perspective*, Cambridge University Press.
- LLORIA GARCÍA, M. (1994): "El Desarrollo Sociomoral y Autoconcepto en adolescentes". Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat València.
- MARTÍ VILAR, M. (1994): "Estilos educativos paternos y su influjo en el desarrollo moral y en la preferencia de valores". Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.
- MOOS, R. H. (1987): *Escalas de Clima social*. TEA, Madrid.
- MUSITU, G. & ALLAT, P. (coord.) (1993): *Psicosociología de la Familia*. Albatros Educación, Valencia, 1994.

- ... de los hijos. Evidencias de vista psicológicas actuales". *T. E.*, 38, 116, 311-348.
- PÉREZ-DELGADO, E. (coord.) (1994): *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Treball i Afers Socials, Valencia.
- PÉREZ-DELGADO, E.; SOLER BOADA, M.^a J.; SIRERA GARRIGÓS, F. (1992): "Factores que influyen en la capacidad de razonamiento sociomoral en población adulta. Estudio piloto realizado con el DIT aplicado a población española". *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (61), 675-696.
- PÉREZ-DELGADO, E., GARCÍA-ROS, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI: Madrid.
- POWER, S. I., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press: New York.
- POWERS, S. I. (1982): "Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development: A study of patient and non-patient adolescents". *Dissertations Abstracts International*, 43, 344.
- POWERS, S. I. (1985): "Democratic moral education in the large public high school". En Berkowitz, M. W. & Oser, F., *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale.
- RANKLIN, W. L. & GRUBE, J. W. (1980): "A Comparison of ranking and rating procedures for value system measurement". *European Journal of Social Psychology*, 10, 233-246.
- REST, J. (1979b): *Revised manual for Defining Issues Test. An objective Test of Moral judgment Development*. Minnesota Moral Research Projects: Minneapolis.
- ROKEACH, M. (1973): *The nature of Human values*. New York: Free Press.
- SAMPER GARCÍA, P. (1994): "El desarrollo sociomoral, la elección de valores y el clima familiar y el apoyo social en adolescentes". Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.
- SIRERA GARRIGÓS, F. (1994): "El Desarrollo Sociomoral y la Elección de valores en adolescentes". Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.
- WALKER, L., TAYLOR, J. H. (1991): "Family interactions and the development of moral reasoning". *Child Development*, 62, 264-283.
- WALTERS, G. C. and GRUSEC, J. E. (1977): *Punishment*, San Francisco, W. H. Freeman.
- ZANÓN CATALÁ, J. L. (1993): "Desarrollo de la capacidad de Razonamiento Sociomoral y Valores Humanos en adolescentes". Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de València.