

Universitat de València

Facultat de Psicologia

Doctorado 267A Avances tecnológicos y metodológicos en Psicología



*Validesa transcultural del model quatripartit de
socialització familiar: estudi comparatiu entre la cultura
peruana i espanyola*

TESI DOCTORAL

Presentada per:
Antoni Albertí Amengual

Dirigida per:
Dr. José Fernando García Pérez
Dra. María Dolores Frías Navarro

València, 2014

Universitat de València

Facultat de Psicologia

Doctorado 267A Avances tecnológicos y metodológicos en Psicología



*Validez transcultural del modelo cuatripartito de
socialización familiar: estudio comparativo entre la
cultura peruana y española*

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Antoni Albertí Amengual

Dirigida por:
Dr. José Fernando García Pérez
Dra. María Dolores Frías Navarro

Valencia, 2014

University of Valencia

Faculty of Psychology

Doctorado 267A Avances tecnológicos y metodológicos en Psicología



Cross-cultural validity of four-typology model of parental socialization: comparative study between the Peruvian and Spanish culture

PhD THESIS

Antoni Albertí Amengual

Advisors:

José Fernando García Pérez, PhD

María Dolores Frías Navarro, PhD

Valencia, Spain 2014

“Des de que s'inventaren ses excuses tothom sap quedar bé”

(María Gual Tauler,
sa meva padrina de Ca n'Albertí, 1914-2004)

AGRAÏMENTS

El què, el com, i el perquè escriuré aquestes paraules que ara esteu llegint, té una història, i com qualsevol història té un inici, començaré per ell...

Mentre estava estudiant el darrer curs de la llicenciatura en Educació Física a l'I.V.E.F. (actualment Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport) —*ja havia cursat tres assignatures relacionades amb Psicologia, en primer curs "Psicología General", en tercer curs "Psicologia Social Aplicada a la Activitat Física y el Deporte" i finalment en quart curs "Psicobiología Aplicada al Alto Rendimento"*—, vaig decidir que si pogués, en acabar aquells estudis me matricularia en Psicologia. I així ho vaig fer, vaig matricular-me a la Facultat de Psicologia, formant part d'una promoció que iniciava els seus estudis durant el curs 1994/95 amb la implantació d'un nou pla d'estudis, el qual, ens va fer sentir distints de la resta de promocions de Psicologia, es resumeix amb una frase que ens uneix i identifica..... *"yo también soy del Código 6"* .

Un altre fet, que segons jo, explica un poc millor l'estructura d'aquesta història. Ens varem matricular en Psicologia uns 58 alumnes de 150 places disponibles de *"línea en valencià"*. En els 3 subgrups de pràctiques (de 50 places cadascun d'ells), al meu subgrup era... *jo tot sol*..... Record, com si fos ara, les classes d'assignatures com Anàlisi de dades I, II i Psicometria I, II si jo no anava o no tenia fet els exercicis no hi havia classe, la qual cosa va succeir ben poques vegades.

Amb aquesta situació descrita, els alumnes iniciarem una relació molt propera i cordial amb el professorat que ens impartia classe, dos d'aquells joves professors són ara, els directors d'aquesta tesi doctoral: Na María Dolores Frías i En José Fernando García. Mentre estudiava la llicenciatura en Psicologia, i després d'entusiasmar-me amb les assignatures de metodologia (*vaig cursar totes les optatives del Departament de*

Metodologia) m'acceptaren als cursos de doctorat del Departament de Metodologia de les Ciències del Comportament. Anys més tard, varem presentar el treball d'investigació "*Validació d'un model de socialització parental en adolescents de Balears*" dirigit pel professor José Fernando García per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats i finalitzarem ara la nostra vinculació acadèmica amb aquesta Tesi Doctoral. Fins ací, la descripció d'aquests fets cronològics acadèmics que considere més rellevants.

Pel que fa l'àmbit personal, *admiració i afecte* són dos sentiments que poden representar la relació amb els meus dos directors. M'han *ajudat i ensenyat a aprendre* a fer, ser i estar i d'entre moltes altres coses, també, l'elaboració d'una tesi doctoral.

Per altra banda, vull agrair a totes els persones que han participat i m'han ajudat (equips directius, professors companys de l'àrea d'Educació Física dels instituts, als pares dels alumnes i sobre tot als alumnes) que sense ells no hagués pogut dur a terme aquesta investigació i especialment a na Johanna Vucetich Segundo que s'encarregà amb molta cura, eficàcia i eficiència de la part de la investigació duta a terme al Perú, i en el darrer tram de la tesi agraeix fins a l'enèsima potència l'ajuda que em blindaren en Mikel Sistiaga —*eskerrik asko Mikel*— i el Dr. Gaspar Morey Klapsing —*gràsis nin guapo*—.

En darrer terme, i no per això manco important, sinó, més bé tot el contrari, gratitud i admiració cap els meus pares *Jaime i Maria*, estimació i un especial afecte cap als meus fills *Maria, Jaume i Sergi*, i una dedicació molt especial a la meva dona *Sonia*: "*tu i jo tenim una història*".

Per tot això i per molt més.....

GRA6

Antoni Albertí Amengual
Palma de Mallorca, Juny 2014

ÍNDEX

RESUMEN.....	17
INTRODUCCIÓ.....	21
CAPÍTOL I. MARC TEÒRIC	
El procés de la socialització parental.....	27
Teories de la socialització.....	29
Evolució conceptual del procés de socialització parental.....	42
La socialització parental en l'adolescència.....	49
Els agents de socialització.....	51
La importància de la família en la socialització.....	79
Definició d'un model de socialització parental.....	82
Desenvolupament del model de socialització parental.....	82
Evolució conceptual dels models de socialització parental.....	89
Model Bidimensional de socialització parental.....	99
La dimensió acceptació/implicació.....	100
La dimensió severitat/imposició.....	101
Model Quatripartit de socialització parental de Musitu i García.....	107
Els estils de socialització parental.....	116
Tipologies de la socialització parental.....	116
Efectes dels estils parental sobre la socialització dels fills adolescents....	126
Diferències culturals en els estils de socialització parental.....	150
L'ajustament psicosocial: l'autoconcepte i els valors.....	161
L'autoconcepte.....	162
Aproximació conceptual de l'autoconcepte.....	162
L'autoconcepte i l'autoestima.....	164
Estructura multidimensional i jeràrquica de l'autoconcepte.....	167
Consistència i estabilitat de l'autoconcepte.....	170
L'autoconcepte en l'adolescència.....	173

Els valors	178
Conceptualització de valors.....	178
Teories actuals que aborden els valors.....	182
Els valors i la socialització familiar.....	196
Estils de socialització i ajustament psicosocial.....	200
Estils de socialització i autoconcepte.....	201
Estils de socialització i sistemes de valors.....	206
Estils de socialització i les seves diferències en els fills.....	209
 CAPÍTOL II. OBJECTIUS, HIPÒTESIS I METODOLOGIA	
Objectius.....	218
Hipòtesis.....	219
Descripció de la mostra.....	219
Descripció dels instruments.....	226
Escala de Socialització Parental —ESPA29.....	227
Escala d'Autoconcepte —AF5.....	230
Qüestionari de Valors —CSV.....	234
Procediment.....	236
 CAPÍTOL III. RESULTATS	
Anàlisi estructural	241
Escala de Socialització Parental —ESPA29.....	241
Escala d'Autoconcepte —AF5.....	264
...Qüestionari de Valors —CSV.....	292
Anàlisi diferencial	
Escala d'Autoconcepte —AF5.....	338
Qüestionari de Valors —CSV.....	370

CHAPTER V. COMPREHENSIVE SUMMARY AND DISCUSSION

Comprehensive summary.....	417
Discussion.....	439

CAPÍTOL VI. BIBLIOGRAFIA.....	449
--------------------------------------	------------

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Esquematzació de les relacions entre les tres classes de determinants en el model de reciprocitat triàdica (Bandura, 1986).....	34
Figura 2. Definició d'Estils Educatius, segons el tipus de control patern (Baumrind, 1967; 1991. Alonso, 2005.).....	92
Figura 3. Model bidimensional de socialització i tipologies d'actuació.....	104
Figura 4. Model quadripartit de socialització parental de Musitu i García..	114
Figura 5. Model integral de Darling i Steinberg (1993).....	123
Figura 6. Model teòric de les relacions entre els tipus motivacionals de valors.....	189
Figura 7. Distribució de les errades de Tipus I i del Tipus II segons l'estudi de potència a priori analitzant el tamany de l'efecte.....	220
Figura 8. Distribució de les errades del Tipus I i del Tipus II segons l'estudi de sensibilitat de potència amb la mostra definitiva.....	221
Figura 9. Model bidimensional i saturacions. Espanya.....	252
Figura 10. Model bidimensional i saturacions. Perú.....	252

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Distribució de la mostra de freqüències per gènere.....	221
Taula 2. Distribució de les mostres per freqüències per edat als dos països.....	222
Taula 3. Distribució de les mostres per freqüències de grups d'edat als dos països.....	223
Taula 4. Distribució dels estils de socialització parental, per freqüències i percentatges als dos països.....	224
Taula 5. Distribució dels estils de socialització parental, mitjanes i desviacions estàndards en els dos eixos als dos països.....	224
Taula 6. Saturacions de les escales de socialització parental dels dos pares i consistència interna. Espanya.....	243
Taula 7. Saturacions de les escales de socialització parental dels dos pares i consistència interna. Perú.....	243
Taula 8. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	244
Taula 9. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	246
Taula 10. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	247
Taula 11. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	248
Taula 12. Saturacions de les escales de socialització de cada pare. Espanya.....	250
Taula 13. Saturacions de les escales de socialització de cada pare. Perú....	251
Taula 14. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	253

Taula 15. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	255
Taula 16. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	256
Taula 17. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	257
Taula 18. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	259
Taula 19. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	260
Taula 20. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	261
Taula 21. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	262
Taula 22. Anàlisi factorial de Components Principals amb rotació oblimin. Espanya.....	265
Taula 23. Anàlisi factorial de Components Principals amb rotació oblimin. Perú.....	266
Taula 24. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	269
Taula 25. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	269
Taula 26. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	271
Taula 27. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	271
Taula 28. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	273
Taula 29. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	274
Taula 30. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	275
Taula 31. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	276
Taula 32. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	278
Taula 33. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	278
Taula 34. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	280
Taula 35. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	281
Taula 36. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	283
Taula 37. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	284
Taula 38. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	286
Taula 39. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	286
Taula 40. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	288
Taula 41. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	289
Taula 42. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	290
Taula 43. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	291
Taula 44. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	294
Taula 45. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	294
Taula 46. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	296
Taula 47. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	297
Taula 48. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	298
Taula 49. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	299
Taula 50. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	301
Taula 51. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	302

Taula 52. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	304
Taula 53. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	305
Taula 54. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	307
Taula 55. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	308
Taula 56. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	309
Taula 57. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	310
Taula 58. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	312
Taula 59. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	313
Taula 60. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	314
Taula 61. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	315
Taula 62. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	317
Taula 63. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	317
Taula 64. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	319
Taula 65. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	320
Taula 66. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	321
Taula 67. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	322
Taula 68. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	324
Taula 69. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	325
Taula 70. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	326
Taula 71. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	327
Taula 72. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	329
Taula 73. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	330
Taula 74. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	331
Taula 75. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	332
Taula 76. Anàlisi estadística per ítems. Espanya.....	334
Taula 77. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya.....	334
Taula 78. Anàlisi estadística per ítems. Perú.....	336
Taula 79. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú.....	337
Taula 80. Distribució de freqüències dels estils de socialització. Espanya i Perú.....	339
Taula 81. MANOVA factorial $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, per l'Autoconcepte. Espanya i Perú.....	340
Taula 82. Anàlisi de variància univariat en les dimensions de l'autoconcepte en funció de la interacció estils de socialització parental x país, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$).....	342
Taula 83. Anàlisi de variància univariat en les dimensions de l'autoconcepte en funció de la interacció país x gènere, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$).....	348

Taula 84. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya.....	354
Taula 85. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Perú.....	355
Taula 86. ANOVA entre el gènere en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$).....	363
Taula 87. ANOVA entre l'edat en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$).....	366
Taula 88. MANOVA factorial $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, pel Sistema de Valors. Espanya i Perú.....	373
Taula 89. Anàlisi de variància univariat a les dimensions del qüestionari de valors en funció de la interacció país x gènere, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$).....	374
Taula 90. Anàlisi de variància univariat en les dimensions del qüestionari de valors en funció de la interacció país x grups d'edat, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$).....	385
Taula 91. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya.....	395
Taula 92. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) al Perú.....	396
Taula 93. ANOVA entre el gènere en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya i Perú.....	404
Taula 94. ANOVA entre l'edat en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya.....	408
Taula 94. ANOVA entre l'edat en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Perú.....	409

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic a.1. Distribució de la mostra per percentatge del gènere als dos països.....	222
Gràfic a.2. Distribució de les mostres per percentatges dels grups d'edat als dos països.....	223
Gràfic a.3. Distribució per percentatge dels estils de socialització parental als dos països.....	224

Gràfic a.4. Mitjanes de les puntuacions per classificar als pares en els quatre estils de socialització parental a Espanya.....	225
Gràfic a.5. Mitjanes de les puntuacions per classificar als pares en els quatre estils de socialització parental a Perú.....	225
Gràfic 1. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	245
Gràfic 2. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	246
Gràfic 3. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	248
Gràfic 4. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	249
Gràfic 5. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	254
Gràfic 6. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	255
Gràfic 7. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	257
Gràfic 8. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	258
Gràfic 9. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	259
Gràfic 10. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	260
Gràfic 11. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	262
Gràfic 12. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	263
Gràfic 13. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	270
Gràfic 14. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	272
Gràfic 15. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	274
Gràfic 16. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	277
Gràfic 17. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	280
Gràfic 18. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	282
Gràfic 19. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	285
Gràfic 20. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	287

Gràfic 21. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	289
Gràfic 22. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	291
Gràfic 23. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	295
Gràfic 24. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	297
Gràfic 25. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	300
Gràfic 26. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	302
Gràfic 27. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	305
Gràfic 28. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	308
Gràfic 29. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	311
Gràfic 30. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	313
Gràfic 31. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	316
Gràfic 32. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	318
Gràfic 33. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	320
Gràfic 34. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	323
Gràfic 35. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	325
Gràfic 36. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	328
Gràfic 37. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	330
Gràfic 38. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	333
Gràfic 39. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.....	335
Gràfic 40. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.....	336
Gràfic 41. Representació Gràfic de les diferències en autoconcepte Acadèmic en funció de la interacció estils de socialització parental x país.....	343

Gràfic 42. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Social en funció de la interacció estils de socialització parental x país.....	344
Gràfic 43. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Emocional en funció de la interacció estils de socialització parental x país.....	345
Gràfic 44. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Familiar en funció de la interacció estils de socialització parental x país...	346
Gràfic 45. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Físic en funció de la interacció estils de socialització parental x país.....	347
Gràfic 46. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Acadèmic de la interacció país x gènere.....	349
Gràfic 47. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Social de la interacció país x gènere.....	350
Gràfic 48. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Emocional de la interacció país x gènere.....	351
Gràfic 49. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Familiar de la interacció país x gènere.....	352
Gràfic 50 Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Físic de la interacció país x gènere.....	353
Gràfic 51. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte acadèmic en funció dels estils de socialització familiar.....	356
Gràfic 52. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte social en funció dels estils de socialització familiar.....	357
Gràfic 53. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte emocional en funció dels estils de socialització familiar.....	358
Gràfic 54. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte familiar en funció dels estils de socialització familiar.....	359
Gràfic 55. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte físic en funció de los estils de socialització familiar.....	361
Gràfic 56. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte emocional en funció del gènere.....	364
Gràfic 57. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte familiar en funció del gènere.....	364
Gràfic 58. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte físic en funció del gènere.....	365
Gràfic 59. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte acadèmic en funció de l'edat.....	367
Gràfic 60. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte emocional en funció de l'edat.....	368
Gràfic 61. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte familiar en funció de l'edat.....	368
Gràfic 62. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte físic en funció de l'edat.....	369

Gràfic 63. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Autodirecció en funció de la interacció país x gènere.....	375
Gràfic 64. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Assoliment en funció de la interacció país x gènere.....	376
Gràfic 65. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Universalisme en funció de la interacció país x gènere.....	377
Gràfic 66. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Benevolència en funció de la interacció país x gènere.....	378
Gràfic 67. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Tradició en funció de la interacció país x gènere.....	379
Gràfic 68. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Conformitat en funció de la interacció país x gènere.....	380
Gràfic 69. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Seguretat en funció de la interacció país x gènere.....	381
Gràfic 70. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Poder en funció de la interacció país x gènere.....	382
Gràfic 71. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Estimulació / Hedonisme en funció de la interacció país x gènere.....	383
Gràfic 72. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Autodirecció en funció de la interacció país x grups d'edat.....	386
Gràfic 73. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Assoliment en funció de la interacció país x grups d'edat.....	387
Gràfic 74. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Universalisme en funció de la interacció país x grups d'edat.....	388
Gràfic 75. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Benevolència en funció de la interacció país x grups d'edat.....	389
Gràfic 76. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Tradició en funció de la interacció país x grups d'edat.....	390
Gràfic 77. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Conformitat en funció de la interacció país x grups d'edat.....	391
Gràfic 78. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Seguretat en funció de la interacció país x grups d'edat.....	392
Gràfic 79. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Estimulació/Hedonisme en funció de la interacció país x grups d'edat.....	393
Gràfic 80. Representació gràfica de les diferències en Autodirecció en funció dels estils de socialització familiar.....	396
Gràfic 81. Representació gràfica de les diferències del valor Universalisme en funció dels estils de socialització familiar.....	397
Gràfic 82. Representació gràfica de les diferències en Benevolència en funció dels estils de socialització familiar.....	398
Gràfic 83. Representació gràfica de les diferències en Tradició en funció dels estils de socialització familiar.....	399

Gràfic 84. Representació gràfica de les diferències en Conformitat en funció dels estils de socialització familiar.....	400
Gràfic 85. Representació gràfica de les diferències en Seguretat en funció dels estils de socialització familiar.....	401
Gràfic 86. Representació gràfica de les mitjanes del valor assoliment en funció del gènere.....	405
Gràfic 87. Representació gràfica de les mitjanes del valor universalisme en funció del gènere.....	405
Gràfic 88. Representació gràfica de les mitjanes del valor benevolència en funció del gènere.....	406
Gràfic 89. Representació gràfica de les mitjanes del valor conformitat en funció del gènere.....	406
Gràfic 90. Representació gràfica de les mitjanes del valor poder en funció del gènere.....	407
Gràfic 91. Representació gràfica de les mitjanes de la dimensió estimulació/hedonisme en funció del gènere.....	407
Gràfic 92. Representació gràfica de les mitjanes del valor autodirecció en funció de l'edat	409
Gràfic 93. Representació gràfica de les mitjanes del valor assoliment en funció de l'edat.....	410
Gràfic 94. Representació gràfica de les mitjanes del valor benevolència en funció de l'edat.....	411
Gràfic 95. Representació gràfica de les mitjanes del valor tradició en funció de l'edat.....	411
Gràfic 96. Representació gràfica de les mitjanes del valor conformitat en funció de l'edat.....	412
Gràfic 97. Representació gràfica de les mitjanes del valor seguretat en funció de l'edat.....	412
Gràfic 98. Representació gràfica de les mitjanes de la dimensió estimulació/hedonisme en funció de l'edat.....	413

RESUM

RESUMEN

Els efectes de la socialització parental en els adolescents espanyols i peruans va ser analitzada de manera conjunta en una mostra de 1433 adolescents, dels quals 832 són espanyols (53,7% dones) i 601 peruans (67,2% dones), d'edats compreses entre els 11-18 anys. La primera fase del treball fou catalogar els estils de socialització dels pares dels adolescents a través del qüestionari ESPA-29 (Musitu i García, 2001). Segons la puntuació obtinguda a les dimensions Acceptació/Implicació i Severitat/Imposició varen ser classificats en una de les quatre tipologies (autoritzatiu, autoritari, indulgent i negligent). una vegada classificats es va analitzar l'efecte dels estils parentals sobre l'ajustament psicosocial dels adolescents mesurats a través de dos criteris: l'autoconcepte (acadèmic, social, emocional, familiar i físic) i la internalització dels valors segons el model teòric de Schwartz (Universalisme, Benevolència, Tradició, Conformitat, Seguritat, Autodirecció, Estimulació/Hedonisme, Assoliment i Poder). Els resultats permeten establir que les dues mostres (la peruana i l'espanyola) obtenen resultats molt similars. Els estils autoritaris i negligents puntuen per sota dels altres en la internalització dels valors prosocials i els autoritzatius i indulgents puntuen més alt en la dimensió Acceptació/Implicació, és a dir, amb demostracions molt sovint d'afecte per part dels seus pares s'obtenen millors puntuacions en diverses dimensions de l'autoconcepte.

Paraules clau: socialització parental, autoestima, valors de autotranscendència, valors de conservació, valors d'obertura al canvi, valors de autopromoció.

RESUMEN

Los efectos de la socialización parental en adolescentes fue analizada en un muestra de 1433 sujetos de edades comprendidas entre los 11 a 18 años de dos culturas diferentes: la española (832 adolescentes de los cuales el 53,7% eran mujeres) y la peruana (601 adolescentes de los cuales el 67,2% eran mujeres). El primer paso fue clasificar los según el cuestionario ESPA29 en uno de los cuatro tipos de estilos de socialización parental (autorizativo, autoritario, indulgente y negligente) según la puntuación obtenida en las siguientes dimensiones: Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición. Una vez establecido a que grupo pertenecían se analizó si existían diferencias entre los estilos de socialización

parental y el ajuste psicosocial medido con dos criterios: autoconcepto (con cinco dimensiones: Académico, Social, Emocional, Familia y Físico) y en la internalización de valores, siguiendo el modelo teórico de Schwartz (Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, Seguridad, Autodirección, Estimulación/Hedonismo, Logro y Poder). Los resultados señalan que en las dos muestras, tanto la española como la peruana, resultados muy similares. Los estilos autoritarios y negligentes puntúan más bajo en la internalización de valores prosociales y los autoritativos e indulgentes que puntúan más alto en la dimensión Aceptación/Implicación, es decir, con demostraciones de afecto por parte de sus padres, obtienen mayores puntuaciones en varias dimensiones del autoconcepto.

Palabras clave: *socialización parental, autoestima, valores de auto-trascendencia, valores de conservación, valores de apertura al cambio, valores de auto-promoción.*

ABSTRACT

The relation between parenting styles and adolescent outcomes were analyzed in a sample of 1433 adolescents from 11 to 18 years old: 832 Spanish of whom 53,7% were females and 601 Peruvian of whom 67,2% were females. The adolescents were classified into 1 of 4 groups (Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful) on the basis of their own ratings of their parents on two dimensions: Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition. The adolescents were then contrasted along two different outcomes: (1) priority given to Schwartz's values (Universalism, Benevolence, Tradition, Conformity, Security, Self-direction, Stimulation/Hedonism, Achievement and Power) and (2) level of Self-esteem (appraised in 5 domains: Academic, Social, Emotional, Family, and Physical). Results showed that Authoritative and Indulgent parenting are associated with the highest internalization of values of teenagers, whereas Authoritarian and Neglectful parenting are associated with the lowest. On the other hand, adolescents with Indulgent parents have equal or higher levels of Self-esteem than adolescents with Authoritative parents, while adolescents raised in Authoritarian and Neglectful homes have the lowest scores in Self-Esteem. In conclusion, the parenting styles which frequently show affection by the parents, obtained higher scores in several self esteem dimensions.

Keywords: *parenting, self-esteem, self-transcendence values, conservation values, self-enhancement values, openness to change values.*

INTRODUCCIÓ

Aquesta investigació, continuació del treball d'investigació del DEA, pretén comparar els estils de socialització, amb els quals, els pares eduquen i socialitzen als seus fills i la influència d'aquests en l'ajustament psicosocial a dues cultures, l'espanyola ja estudiada per molts d'autors, i la peruana la qual fins el dia d'avui és una mostra inèdita en aquests tipus d'estudis. Partim, doncs, de tres qüestions fonamentals, que es plantegen als estudis sobre els processos i estils de socialització parental en l'adolescència: com socialitzen els pares als seus fills en l'etapa de l'adolescència?, existeix un estil òptim de socialització dels pares per millorar l'ajustament psicosocial dels seus fills?, estem determinats culturalment alhora d'escollir un estil parental per socialitzar als nostres fills? Si bé es cert, que entre totes les teories de la socialització parental actuals, les més acceptades són les que apunten l'existència d'una doble dimensionalitat per explicar-les, aquestes són: *Acceptació/Implicació i Severitat/Imposició* (Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Baumrind, 1991; Barber, Chadwick i Oerter, 1992; Paulson i Sputa, 1996; Gracia, García, i Lila, 2007; Torío, Peña y Rodríguez, 2008 i Alonso-Geta, 2012). De la confluència d'aquests dos eixos resulten quatre estils de socialització parental: **autoritzatiu** —*alta Acceptació/Implicació i alta Severitat/Imposició*—, **indulgent** —*alta Acceptació/Implicació i baixa Severitat/Imposició*—, **autoritari** —*baixa Acceptació/Implicació i alta Severitat/Imposició*— i **negligent** —*baixa Acceptació/Implicació i baixa Severitat / Imposició*— (Lamborn *et al.*, 1991).

Per altra banda, les investigacions consultades han analitzat la repercussió de la utilització de cadascun d'aquests estils sobre l'ajustament personal i social dels fills, afirmant que cada estil parental produeix un efecte sobre l'ajustament psicosocial influenciat per factors culturals. Així doncs, els estudis realitzats a cultures anglosaxones indiquen que els fills de

pares autoritzatius mostren un major ajustament psicosocial que els joves socialitzats amb altres estils (Maccoby i Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts i Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen i Mounts, 1989; Mounts, Lamborn i Dornbusch, 1991; Steinberg *et al.*, 1991; i Steinberg, Lamborn, Dornbusch i Darling, 1992; Chao, 2001 i Mitchell 2002). Malgrat aquests estudis determinen les bonances de l'estil autoritzatiu, altres investigacions mostren que l'estil indulgent es relaciona igual o inclús millor amb l'ajustament psicosocial del fill. Aquestes investigacions s'han dut a terme a països del Sud d'Europa i d'Amèrica Llatina (Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Martínez, 2007; Musitu i García, 2001,2004; Hindin, 2005, Rodrigues, Veiga, Fuentes i García, 2013; Fuentes i García, 2014). Finalment, recordar que la transmissió de normes, valors i models de comportament participen diversos agents de socialització. Aquests agents poden o no estar en contacte però també poden convergir al voltant d'unes mateixes normes socials, però també es pot donar el cas contrari, competint entre ells transmetent diferents valors i opinions existents en la societat, per la qual cosa és difícil entendre la socialització com un procés unitari i indiferenciat. Des del nostre punt de vista, la família és l'agent de socialització més important en la vida d'una persona, no només perquè és el primer agent, sinó perquè constitueix un nexa d'unió entre l'individu i la societat. La família socialitza al fill facilitant-li l'experiència i el coneixement dels elements bàsics de la cultura i desenvolupa les bases de la seva personalitat (Miller *et al.*, 1995; Rodríguez, 2007).

Aquesta tesi doctoral es presenta en cinc capítols. En el primer capítol es presenta la revisió del marc teòric, analitzant els elements bàsics del procés de socialització fins arribar a un model de socialització parental, una vegada analitzat tot aquest procés, valorem les diferents tipologies de la socialització parental, així com els seus efectes i les diferències culturals entre ells. Finalitza aquest capítol sobre els efectes dels estils de

socialització parental sobre els dos criteris d'ajustament psicosocial analitzats en aquesta investigació: autoconcepte i valors. En el segon capítol es presenten els objectius, hipòtesis, les característiques de les dues mostres, la distribució de la mostra per estils parentals, una breu explicació dels instruments emprats i finalitza amb l'explicació del procediment dut a terme en aquesta investigació. En el tercer capítol s'estructura en dues parts, la primera una anàlisi estructural per comprovar la consistència interna dels tres instruments emprats i una segona una anàlisi diferencial per comprovar l'efecte dels estils de socialització parental a cadascun dels criteris d'ajustament psicosocial (autoconcepte i valors) així com els resultats als dos països. En el quart capítol, s'estructura en dues parts, la primera en resum d'aquesta investigació en anglès, i la segona té com a finalitat la discussió dels resultats, les conclusions i en darrer terme les limitacions d'aquesta investigació. I el cinquè i darrer capítol conté les referències bibliogràfiques.

CAPÍTOL I

MARC TEÒRIC

EL PROCÉS DE LA SOCIALITZACIÓ PARENTAL

La socialització

El terme socialització, d'ampli ús en les ciències socials, fa referència al procés interactiu a través del com es transmeten, d'una generació a la següent, els continguts culturals que s'incorporen en forma de conductes i creences a la personalitat dels éssers humans (Arnet, 1995). El terme socialització es vincula al procés mitjançant el qual es transmet la cultura d'una generació a la següent (Whiting, 1970). També es pot definir com un procés d'aprenentatge no formalitzat i en gran part no conscient en el qual, a través d'un entramat i complex procés d'interaccions, el fill¹ i adolescent² assimilen coneixements, actituds, valors, costums, necessitats, sentiments i a més patrons culturals que caracteritzessin per a tota la vida el seu estil d'adaptació a l'ambient (Gracia i Musitu, 2000; Gracia, García, i Lila, 2008; Musitu i Allatt, 1994). Com assenyalen Berger i Luckemann (1968) *"l'individu no neix membre d'una societat"*, sinó que *"és induït a participar-hi"* mitjançant la internalització de les seves normes.

En aquest sentit, podem distingir dos conceptes associats al procés de socialització: l'aprenentatge i la interiorització. El primer s'interpreta com un procés permanent que dura tota la vida de l'individu i és perenne en la societat, en virtut del com el subjecte aprèn a adaptar-se als seus grups, i a les seves normes, imatges i valors. D'altra banda la interiorització és un procés complex pel qual l'individu assimila, acomoda i adapta les normes i

¹ En aquest document quan es fa esment al terme "fill", s'ha d'entendre a fills d'ambdós sexes

² Idem amb el terme "adolescent"

valors de la societat. Així doncs, l'aprenentatge i la interiorització són dues cares inseparables de la mateixa moneda que permeten l'adaptació de l'individu al grup i, com a conseqüència, la conformitat i la cohesió i integració social. La socialització dels individus es du a terme a través dels agents de socialització, que són institucions i individus representatius amb capacitat per transmetre i imposar els elements culturals d'una societat concreta. Tradicionalment s'han identificat tres agents fonamentals en aquest procés: l'escola, la família i el grup d'iguals. Actualment, i a causa del desenvolupament tecnològic, es considera que els mitjans de comunicació de masses són un potent agent de socialització com la televisió, premsa... i més recentment les xarxes socials d'Internet (Freire, 2008; Garaigordobil, 2011). Cadascun d'aquests agents té uns mecanismes específics per portar a terme la socialització dels individus.

Generalment es distingeix la socialització primària, aquella per la qual el fill adquireix les primeres capacitats cognitives i socials que constitueixen la seva pròpia identitat. La socialització secundària és el procés pel qual l'individu interioritza normes, relacions i creences més complexes. La socialització primària ha de ser entesa com el procés d'interiorització de les normes i rols socials que configuren una identitat coherent i contínua. En aquest procés d'internalització de la societat els membres de la família es constitueixen en agent significatiu. Per al fill, el conjunt de valors de la família representa el sistema total de valors de la societat en què viu (Torregrosa i Fernandez, 1984). La família és el referent socialitzador primari en l'etapa de la infància, enfront d'altres referents secundaris (Berger i Lukmann, 1995; Miller i col., 1995; Rodríguez, 2007). El procés de socialització primària, segons Esteve (2005) finalitza quan el

concepte de l'altre generalitzat s'ha establert en la consciència de l'individu. Arribat a aquest nivell, ja és un membre efectiu de la societat i està en possessió subjectiva d'un jo i un món. En resum, podem concloure que la socialització és un procés complex portat a terme per diferents agents socials per mitjà de com l'individu interioritza les normes i valors d'una societat, que permeten la seva integració en el grup, configurant així també la seva pròpia identitat personal.

Teories de la socialització

En la interessant tasca de recerca bibliogràfica i després d'haver revisat diverses fonts s'han pogut trobar diverses teories sobre la socialització, que amb major o menor protagonisme, tracten d'explicar el procés de socialització dels éssers humans. Entre les escoles que més destacaré, al meu entendre, figuren les següents: la teoria del Desenvolupament Cognoscitiu, la teoria de l'Aprenentatge Social o teoria Social-Cognitiva i dins de les teories sociològiques podem citar l'interaccionisme Simbòlic.

Teoria del Desenvolupament Cognoscitiu. Aquesta teoria sorgeix a partir de l'obra de Jean Piaget (1967-75), en tractar d'analitzar els tipus de raonament que els fills usen per resoldre problemes lògics. El seu treball sobre el raonament el porta a pensar, que els fills se sotmeten a canvis qualitatius i pronosticables al llarg de la seva evolució. Els fills majors no només comprenen millor la informació, sinó que l'organitzen i l'elaboren de manera diferent. Segons Piaget (1969), el desenvolupament psíquic del fill que s'inicia en néixer i conclou en l'edat adulta, és comparable al creixement orgànic, igualment que aquest últim, consisteix essencialment en una marxa evolutiva cap a l'equilibri. Aquesta progressió en l'evolució psíquica del fill

el porta a passar des d'un estat d'incoherència i inestabilitat relatives, des de les seves idees infantils fins a la sistematització de la raó adulta. No obstant això, la forma final d'equilibri que aconsegueix el creixement orgànic és més estàtica que aquella cap a la qual tendeix el desenvolupament mental, i sobretot, més inestable, de tal manera que, quan ha conclòs l'evolució ascendent, comença una evolució regressiva que condueix cap a la vellesa. Continuant amb aquesta comparativa, certes funcions psíquiques que depenen de l'estat dels òrgans, segueixen una corba anàloga —*l'agudesa visual, per exemple*—. En canvi les funcions superiors de la intel·ligència i de l'afectivitat tendeixen cap a un equilibri mòbil i més estable, considerant al desenvolupament mental com una construcció contínua, comparable a un edifici en el qual amb cada element que es va afegint, es va fent més sòlid cada vegada. D'aquesta manera, per exemple, quan comparem el fill amb l'adult, ens sentim sorpresos per la similitud de les reaccions, on ambdues actuen en funció d'uns interessos concrets, i serà solament en el joc on podrem observar tot un món de diferències.

Des d'un punt de vista funcional, és a dir considerant els mòbils de la conducta i del pensament, veiem que existeixen mecanismes constants, comuns a totes les edats, a tots els nivells, i on l'acció suposa sempre un interès, que la desencadena. En aquest cas, es tracti d'una necessitat fisiològica, afectiva o intel·lectual —*la necessitat es presenta en forma de pregunta o problema*—; i que a tots els nivells la intel·ligència tracta de comprendre o explicar. Les funcions de l'interès i de l'explicació són comunes —*constants*— a tots els estadis, variant i revestint formes molt diferents segons el grau de desenvolupament mental. Al costat de les funcions constants, cal distingir les estructures variables, i és precisament

l'anàlisi d'aquestes estructures progressives —o *formes successives d'equilibri*— el que marca les diferències o oposicions d'un nivell a un altre de la conducta, des dels comportaments elementals del nou-nat fins a l'adolescència. Les estructures variables seran, doncs, les formes d'organització de l'activitat mental, sota el seu doble aspecte motor i intel·lectual d'una banda i afectiu per una altra, en les seves dues dimensions, individual i social. Piaget (1987), distingeix sis estadis o períodes de desenvolupament, que marquen l'aparició d'aquestes estructures successivament construïdes: (a) l'estadi dels reflexos caracteritzat per les tendències instintives, nutrició i les primeres emocions. (b) l'estadi dels primers hàbits motors i de les primeres percepcions organitzades així com dels primers sentiments diferenciats. (c) l'estadi de la intel·ligència sensoriomotriu o pràctica —*anterior al llenguatge*—, de les regulacions afectives elementals i de les primeres fixacions exteriors de l'afectivitat. (d) l'estadi de la intel·ligència intuïtiva, dels sentiments interindividuals espontanis i de les relacions socials de submissió a l'adult —*dels dos als sis-set anys*—. (e) l'estadi de les operacions intel·lectuals concretes —*aparició de la lògica*— i dels sentiments morals i socials de cooperació—*dels sis als onze-dotze anys*—. (f) l'estadi de les operacions intel·lectuals abstractes, de la formació de la personalitat i de la inserció afectiva i intel·lectual en la societat dels adults —*a partir dels dotze anys*—. Cadascun d'aquests estadis es caracteritza per l'aparició d'estructures originals, la construcció de les quals es distingeix dels estadis anteriors. L'essencial d'aquestes construccions successives subsisteix en el curs dels estadis ulteriors en forma de subestructures sobre les quals hauran d'edificar-se els nous caràcters. D'això es dedueix que, en l'adult cadascun dels estadis passats correspon a un nivell més o menys elemental o elevat de la jerarquia de les

conductes. No obstant això, cada estadi comporta també una sèrie de caràcters momentanis o secundaris, que van sent modificats pel desenvolupament, en funció de les necessitats d'una millor organització. Cada estadi està format per les estructures que defineixen una forma particular d'equilibri, i l'evolució mental es desenvolupa en el sentit d'una equilibri cada vegada més avançada. Pot dir-se llavors que en cada estadi, en comparació del següent, o cada conducta en qualsevol estadi, o en relació amb la conducta que li segueix, respondrà sempre a una necessitat. El fill, igual que l'adult, executa tots els actes mogut per una necessitat. Existeix necessitat quan alguna cosa fora de nosaltres o en nosaltres —*en el nostre organisme físic o mental*— ha canviat, de tal manera que s'imposa un reajustament de la conducta en funció d'aquesta transformació. D'aquesta manera, cada conducta nova que realitzem o aprenem, no només pretén restablir l'equilibri, sinó que també tendeix cap a un equilibri més estable que el que existia abans de la pertorbació. En aquest continu i perpetu mecanisme de reajustament o equilibri, es fonamenta l'acció humana, i per aquesta raó poden considerar-se les estructures mentals successives, des de les seves fases de construcció inicial, fins a unes altres cada vegada més complexes, com la cerca contínua de diferents formes d'equilibri, on cadascuna de les quals representa un progrés respecte a l'anterior.

No obstant això, cal entendre també que aquest mecanisme funcional, per general que sigui, no explica el contingut o l'estructura de la diverses necessitats, ja que cadascun d'ells està relacionat amb l'organització del nivell en qüestió. Els interessos d'un fill dependran, a cada moment del conjunt de nocions que hagi adquirit, així com de les seves disposicions afectives, ja que aquests interessos tendeixen a completar-les en el sentit

d'un millor equilibri. Podem anomenar “*adaptació*” a l'equilibri d'aquestes assimilacions i acomodacions, sent aquesta la forma general de l'equilibri psíquic, i per tant com a conseqüència d'aquest procés, el desenvolupament mental apareixerà finalment en la seva organització progressiva com una adaptació cada vegada més precisa a la realitat. Moltes teories han estat fonamentades a partir de l'obra de Piaget (1987), i no són poques les interpretacions i concepcions posteriors que han servit de gran utilitat en l'educació dels joves, resultant de gran valor en el coneixement de les capacitats d'acció i de pensament dels fills, ja que aquest reconeixement ajuda en la selecció d'experiències i activitats potencials que els adults presenten als fills amb la finalitat de millorar el seu desenvolupament cognoscitiu.

Teoria de l'aprenentatge Social / teoria Social Cognitiva. La teoria psicològica de Bandura (1977) ha estat designada tradicionalment amb el nom de —*Teoria de l'Aprenentatge Social*—. El seu plantejament més conegut sigui tal vegada, el fet d'afirmar que el comportament humà s'adquireix fonamentalment, en un entorn social mitjançant un procés d'aprenentatge vicari. A més, aquesta teoria s'ha ocupat d'altres processos psicològics tals com els mecanismes motivacionals i autoreguladores del comportament humà. No obstant això, la conceptualització de l'aprenentatge de la teoria de Bandura no és compartida amb les teories del condicionament, ja que —*l'aprenentatge*— s'enten com una adquisició de coneixement mitjançant el processament cognitiu de la informació. Bandura (1986), va etiquetar la seva teoria amb el nom de —*Cognitiu Social*— a causa de dues raons principalment. Primerament per no ser una teoria exclusivament de l'aprenentatge i no tractar el concepte d'aprenentatge en el

sentit tradicional, i posteriorment a causa que a més, existeixen altres teories com la de Rotter (1954) que també es denominen de *—l'Aprenentatge Social—*. En la teoria Cognitiva Social de Bandura el terme cognitiu fa referència al paper causal del pensament en la motivació, l'afecte i l'acció humana i el terme social es refereix als orígens del pensament i l'acció. Des de la Teoria Cognitiva Social, s'explica el funcionament psicològic humà mitjançant un model de reciprocitat triádica, en el qual la conducta, els factors personals *—cognitius i d'un altre tipus—* i els esdeveniments ambientals entre si, són considerats com a determinants interactius. És el que Bandura (1977) va denominar model del determinisme recíproc, proposat en el seu llibre *—Teoria de l'Aprenentatge Social—*, en un article publicat en *—The American Psychologist—* (Bandura, 1978a) i en la seva obra *—Pensament i Acció—* (Bandura, 1986). El terme *—determinisme—* s'utilitza aquí no per referir-se al supòsit epistemològic segons el qual les accions estan completament determinades per una cadena causal d'esdeveniments en els quals no intervé per res l'individu, sinó en el sentit de producció d'esdeveniments *—concepte de causalitat—*. El terme *—recíproc—* fa referència a l'acció mútua entre esdeveniments.

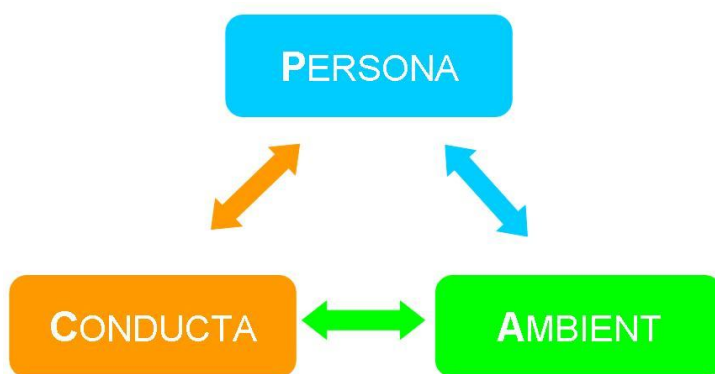


Figura 1. Esquematització de les relacions entre les tres classes de

determinants en el model de reciprocitat triàdica (Bandura, 1986)

Segons Bandura (1977a, 1978a, 1986), en les explicacions del comportament humà s'han utilitzat generalment models causals unidireccionals; defensant —*un concepte d'interacció basat en una reciprocitat triàdica*—. A la Figura 1 es pot veure's una representació dels models causals unidireccionals i el model del determinisme recíproc. En aquesta representació esquemàtica s'entén per: C; Conducta observable del subjecte —*el que les persones fan i diuen*—; A; Factors Ambientals —*condicions ambientals, físiques i socials, que regulen el comportament*—; P; Factors Personals —*cognitius i uns altres*—. Segons el model de determinisme recíproc, el comportament, els factors personals i els factors situacionals funcionen com a determinants entrelaçats en un procés d'interacció recíproca triàdica. Pel que fa els tres tipus de factors interactuants en el cas del model del determinisme recíproc, és important assenyalar el següent: (a) no es pot parlar de comportament i de factors ambientals com si es tractés d'esdeveniments diferents. Es tracta simplement de diferents categories d'anàlisi. Per això, un mateix esdeveniment, depenent del punt en què es comenci l'anàlisi de la interacció, pot considerar-se com a comportament o com a factor ambiental. (b) els determinants personals es conceben no com a disposicions o dimensions estàtiques, o trets de personalitat, sinó com a factors dinàmics en el procés causal. Són cognicions sobre un mateix i del mitjà en què es desenvolupen i es verifiquen a través de quatre processos d'informació fonamentals: la informació provinent de les pròpies accions, la informació provinent de les accions d'uns altres, la informació verbal proporcionada pels altres, i la informació obtinguda a través del pensament inferencial —*derivació-verificació lògica*—. D'altra banda és necessari realitzar algunes precisions: *reciprocitat* no significa simetria quant a la intensitat de les influències

bidireccionals. La influència exercida per cada tipus de factors interactuants variarà d'acord amb l'activitat, l'individu o la situació. *Reciprocitat* no significa influència simultània, ja que els factors determinants interactuen de forma seqüencial.

El procés de socialització i d'aprenentatge humà es fa possible perquè els subjectes es caracteritzen per la possessió de certes capacitats bàsiques, conegudes amb el nom de: capacitat simbòlica, de previsió, vicària, autorreguladora i capacitat d'autoreflexió, que breument exposem a continuació: *capacitat simbòlica*: és la capacitat d'utilitzar símbols que es manifesta pràcticament en tots els aspectes de la vida i que s'expressa en les activitats del llenguatge i del pensament. No obstant això, el que les persones basin moltes de les seves accions en el pensament no implica que les accions siguin sempre racionals; *capacitat de previsió*: les persones prediuen les conseqüències més probables de les seves accions futures, es posen metes a si mateixos i planifiquen cursos d'acció per a ocasions futures. Els esdeveniments futurs no poden utilitzar-se com a determinants de la conducta, però la seva representació cognitiva pot tenir un important efecte causal sobre les accions presents; *capacitat vicària*: Es refereix a la capacitat d'aprenentatge que tenen els humans a partir de l'observació dels altres, presentant aquesta capacitat diversos avantatges adaptatius: (a) possibilita i abreuja l'adquisició dels complexos patrons de conducta que es produeixen durant el desenvolupament ontogènic humà; (b) permet evitar a l'ésser humà conseqüències fatals que podrien derivar-se de l'aprenentatge per assaig i error; *capacitat autorreguladora*: fa referència a la capacitat que té l'ésser humà per regular el seu propi comportament. Aquesta capacitat s'exerceix d'una doble manera: influint sobre l'entorn i engellant una sèrie de

mecanismes personals. La capacitat d'autoregulació estimula les reaccions autoavaluadores i les activitats autoproduïdes en l'ésser humà a partir de les influències externes, però això no desvaloritza el paper de la capacitat d'autoinfluència que determina part de la nostra conducta; *capacitat d'autoreflexió*: expressa la capacitat que tenim els humans per reflexionar sobre les nostres pròpies accions i pensaments, essent aquesta capacitat, la que ens distingeix, per excel·lència, dels altres animals. Es tracta de la capacitat de desenvolupar activitats metacognitives. El pensament autoreferent o pensament sobre les pròpies capacitats forma part de la capacitat autoreflexiva i facilita una certa visió de les pròpies idees, arribant a influir sobre l'autoconeixement de l'ésser humà. Aquesta capacitat, possibilita el canvi de certes facetes de la conducta a través de l'autoavaluació reflexiva, produint actituds de verificació de l'eficàcia de l'acció, i conduint a una situació d'anàlisi del pensament així com a una regulació de les estratègies d'acció.

L'Interaccionisme Simbòlic. L'interaccionisme simbòlic constitueix un corrent psicociològic que es contraposa a la psicologia individualista, nodrint-se fonamentalment de la reflexió teòrica de Mead (1934, 1938) i de filòsofs pragmatistes com James (1890), Dewey (1922), així com de les aportacions dels sociòlegs de *l'Escola de Xicago*, Cooley i Thomas, durant la primera dècada d'aquest segle. Aquesta perspectiva teòrica té diferents denominacions essent fonamentalment dues les més utilitzades: interacció simbòlica (Rose, 1962;) i la teoria del rol (Biddle i Thomas, 1996; Sarbin, 1968). Altres termes que descriuen diversos estudis teòrics, amb enfocaments i perspectives molt similars són la teoria del *self*, (Goldstein, 1940; Rogers, 1951), la teoria de l'ego i la teoria interaccional (Stryker,

1959, 1972, 1983). No obstant això, trobem certa dificultat a identificar amb precisió els límits de la majoria de les perspectives teòriques. Musitu, Román i Gracia (1988), en el seu llibre —*Família i Educació*—, fan referència a aquesta dificultat, i on la teoria de l'interaccionisme simbòlic no queda al marge de la mateixa. D'aquesta manera ens trobem que gran part —*seguint textualment als autors*— del que s'ha vingut denominant teoria del canvi pot incorporar-se fàcilment en la teoria interaccionista i les ramificacions més analítiques i interpretatives de la interacció simbòlica es confonen amb l'orientació fenomenològica. Alguns autors argumenten també que aquesta perspectiva pot ser completament absorbida en estructures més àmplies, tals com la teoria general de sistemes (Buckley, 1967). Al marge d'aquestes similituds, que sens dubte existeixen, consideren d'utilitat aquesta perspectiva d'escola única de pensament i consegüentment diferent d'altres orientacions per les raons següents: té un començament filosòfic i històric únic; recull una sèrie d'idees, d'alguna manera particulars, sobre l'home i la societat; d'aquestes idees sorgeix un conjunt únic d'enfocaments i presenta un conjunt únic de proposicions teòriques noves.

Els creadors de l'interaccionisme simbòlic es van fonamentar en la tradició filosòfica pragmàtica que va sorgir dels estudis d'empiristes britànics com Hume, Locke i Berkeley. S'argumenta que l'home es troba en constant interacció amb el seu ambient en el qual l'individu selecciona voluntàriament els estímuls als quals ha de respondre. Aquesta tradició recull l'evolució de la filosofia pragmàtica, on es rebutja els postulats de valor dels filòsofs morals tradicionals i es proposa la necessitat que el saber se centri en termes verificables empíricament. D'aquesta manera, les creences morals van ser substituïdes per la idea que una creença era

veritable si tenia alguna utilitat. L'interaccionisme simbòlic es va donar a conèixer a la denominada Escola de Xicago, al principi del segle XX. Blumer (1938) es va convertir en el líder d'aquesta teoria, passant de la Universitat de Xicago a la de Berkeley (Califòrnia), on aquest autor i més tard Wilson (1970) van escriure les idees i objectius. Una altre equip d'investigadors es va crear a la Universitat de l'Estat d'Iowa sota la direcció de Jun, posant en relleu aspectes com el *self* i l'anàlisi de les seves interrelacions. Un tercer nucli d'interaccionistes es va desenvolupar a Minnesota, amb estudis de la talla de Rose i Stone (1962). En 1973 es va crear la Societat d'Estudi de la Interacció Simbòlica amb la finalitat d'integrar i unificar la dispersió existent.

Dins de l'interaccionisme simbòlic van sorgir subteories, entre les quals trobem: la teoria del grup de referència, la teoria perceptual i la teoria del *self*. La teoria del grup de referència va ser desenvolupada per Imant i Stouffer —*en els anys quaranta*— i per Merton i Kitt —*en els cinquanta*—, tracta dels efectes de contingència considerant la perspectiva dels diferents grups per interpretar el comportament social dels individus. La teoria perceptual va ser desenvolupada per Tagiuri i Pretullo, per Maccoby, Newcomb i Hartley —*en els anys cinquanta*—, i més tard per Larson (1974), la qual tracta dels efectes de la variació en la percepció i en les definicions de l'altre. La teoria del *self* va ser desenvolupada concurrentment però de forma separada per dos grups; un va estar orientat més sociològicament i va incloure a Cottrell i Gallagher (1941), Cottrell (1950), i a Kuhn (1964) a la Universitat d'Iowa. L'altre grup va estar orientat més clínicament i incloïa a Goldstein (1940), Snygg i Combs (1949), i Rogers (1951). Aquests grups es van interessar pel *self*, el seu mesurament, i a

determinar els efectes en altres fenòmens de variables centrades en el *si mateix*.

Seguidament exposem breument els supòsits fonamentals de l'interaccionisme simbòlic, segons Musitu i col. (1986:93-95): (a) *l'ambient simbòlic*: els éssers humans ens desenvolupem en un ambient de —*símbols, significats i valors*— adquirits mitjançant processos sensorials (Rose, 1962), adquirint la seva significació progressivament en un context físic i social. (b) *l'aprenentatge simbòlic*: l'ésser humà té una capacitat d'aprendre símbols nous i d'avaluar-los gairebé indefinidament (Rose, 1962), com afirma aquest autor —*a través de la comunicació de símbols*—, l'home pot aprendre enormes quantitats de significats i valors, i per tant, maneres d'actuar d'altres homes. (c) *la comprensió simbòlica*: d'acord amb l'interaccionisme simbòlic els éssers humans decideixen el que cal fer i el que no, a partir dels símbols que han après en interacció amb uns altres i sobre la importància que li donen a aquests significats. El comportament està influenciat pel significat de les idees de la ment i no per instints, forces, energies de la lívid, necessitats, tendències... (d) *la reflexió simbòlica*: som éssers reflexius i en la nostra introspecció varem crear gradualment una definició de nosaltres mateixos (Rose, 1962). El *self* és un procés de conscienciació i definició del propi si mateix i com a tal sempre canviant i dinàmic. (e) *la percepció simbòlica*: els investigadors de l'interaccionisme simbòlic, distingeixen diferents parts del procés de percepció de si mateix. Una distinció es basa en el *self* físic i una altra en el *self* social. El *self* físic es refereix al cos, i el *self* social es refereix al que un és en relació amb la societat. Una altra distinció és la que es basa en el *Jo* i les parts del *self*. Aquesta és una tipologia complexa on essencialment —*el meu*— consta d'aquestes parts del *self* social que són apreses i d'alguna manera repetides i, la part de —*el meu*—

del *si mateix*, és també la part que els altres aprenen o descobreixen i en la qual poden recolzar-se. El fet que aquesta part s'aprengui en interacció amb uns altres significa que, d'alguna manera, —*el meu*— del *si mateix* està determinat per les relacions socials. (f) *interpretació simbòlica*: l'home no es limita a respondre als estímuls de l'ambient extern, sinó que l'ambient extern és un argument seleccionat del món —*real*— i la selecció té lloc a partir dels interessos comportamentals del propi ésser humà. Responent a l'ambient a través dels processos de percepció i interpretació simbòlica l'home és —*actor i reactor*—. (g) *interaccionisme vital*: el fill és asocial (Stryker, 1964). Aquesta escola de pensament no afirma que els fills siguin antisocials, prosocials, bons o dolents per naturalesa, sinó que la seva naturalesa i les seves reaccions estan determinades pel que troben dia a dia en la seva vida, i no per una predisposició a actuar de certa manera. (h) *cultura simbòlica*: la societat precedeix als individus (Rose, 1962). Les societats estan compostes de cultures, les quals estan integrades per conjunts de significats i valors. La societat no és un conjunt de —*guions*— o regles que es memoritzen, sinó que és un context dinàmic-social en el qual ocorre l'aprenentatge, i en el qual el subjecte pot respondre de moltes maneres al que es troba. (i) *l'Interaccionisme harmònic*: entre la societat i l'home existeix una harmonia fonamental (Mead, 1934). L'Interaccionisme transmet aquesta harmonia, els subjectes en aprendre una cultura es converteixen en societat, no sent una inclinació natural estar en conflicte amb ella. Els interaccionistes creuen que l'àrea d'estudi més fructífera, si es vol comprendre a l'ésser humà, està en les creences i valors que els individus incorporen en la seva interacció amb els altres.

Evolució conceptual del procés de socialització parental

La socialització ha estat una de les funcions més àmpliament reconegudes i estudiades de la família, i prova d'això és l'existència de nombroses recerques, per part dels científics socials, que han analitzat la influència de la socialització familiar en el desenvolupament personal (Bornstein, 2002), essent els processos de socialització familiar i els seus efectes en la personalitat i l'ajustament del fill i adolescent una preocupació constant de psicòlegs i pedagogs de diferents orientacions i perspectives interessats en aquesta parcel·la d'estudi (Seigel, 2002). La recerca sobre socialització parental³, ha tingut generalment un doble objectiu. D'una banda, la manera com els pares socialitzen als seus fills i, per una altra, les conseqüències que les diferents formes de socialització tenen sobre aquests. A través de la història, i més concretament en la filosofia clàssica s'ha descrit l'home com un ésser que requereix satisfer les seves necessitats biològiques, no obstant això, també s'evidencia que perquè aquest individu es transformi en persona (segons Durkheim, en Encunya, 1994: 71), l'home necessita estar en relació amb altres éssers de la seva mateixa condició. És a partir de 1930 aproximadament quan es constata un ús generalitzat del terme socialització, transformant-se llavors en un vocable comunament present en àmbits de l'Antropologia i la Sociologia.

Actualment el terme socialització, d'ampli ús en Psicologia, Pedagogia, Antropologia i Sociologia, denota el procés mitjançant el qual es transmet la cultura d'una generació a la següent (Whiting, 1970), en el qual entren en joc les relacions entre l'individu, la família i la societat (Cottle,

³ A la literatura consultada, hem trobat altres termes equivalents a socialització parental, com són "estils de criança" "socialització familiar", etc

2003). Dollard (1949), la va conceptualitzar com *«la descripció del procés d'incorporació d'una persona nova al grup i la seva transformació en un ser adult, capaç de respondre a les expectatives tradicionals de la seva societat o cultura, respecte d'una persona de la seva edat i sexe»*. Es tracta d'un procés interactiu, a través del qual es transmeten continguts culturals que s'incorporen en forma de conductes i creences a la personalitat dels éssers humans (Arnett, 1995). La socialització constitueix un procés d'aprenentatge no formalitzat i en gran part no conscient, en el qual a través d'un entramat i complex conjunt d'interaccions el fill assimila coneixements, actituds, valors, costums, necessitats, sentiments i altres patrons culturals que caracteritzaran per a tota la vida el seu estil d'adaptació a l'ambient (García, 1989; García, 1991 i Musitu i Allatt, 1994). Aquest procés, no obstant això, no està exempt de perills (Allatt 1997; 1998), sinó que és el resultat d'una interacció constant entre el socialitzant i els altres significatius (Schaffer, 1984). Els altres significatius ho formen les persones que són importants, influents i les seves opinions són significatives per a nosaltres (Lackovic-Grgin i Dekovik, 1990) i la seva influència depèn del grau d'intimitat, de la seva implicació, del suport social que proporcionen i del poder i autoritat concedits (Blain, Thomson i Whiffen, 1993). Les opinions que percebem dels nostres altres significatius tenen de nosaltres es constitueixen a la base sobre la qual construïm el nostre autoconcepte i autoestima (Cooley, 1902; Markus, 1999; Miyamoto i Dornbusch, 1956; Musitu, Buelga, Lila i Cava, 2001; Shrauger i Schoeneman, 1999). Per a Coakley (1987: 43), la socialització és *«el procés d'interacció a través del qual l'individu desenvolupa, estén, i canvia les seves idees sobre qui és ell i com es relaciona amb el món que li envolta. És un procés continu, de tal manera que a mesura que les interaccions succeeixen, les nostres idees sobre*

nosaltres mateixos estan exposades a créixer i canviar». Per la seva banda, Martínez (1998: 60) defensa que la socialització és «*el procés pel qual cada individu s'integra en marcs socials més amples i que igual que els canvis físics i cognitius, conformen un ésser amb característiques úniques*». Aquestes peculiaritats tenen relació amb el temperament o caràcter, entès com la manera de reaccionar, tendència a irritar-se o a la placidesa i que des de la més tendre infància són perceptibles, i influïts pel medi ambient que l'envolta, incloent les condicions socials, culturals i econòmiques, així com l'estructura familiar composta per persones de les mateixes creences, de similars maneres de relacionar-se, i l'educació que han rebut. En altres paraules, la interrelació del seu propi cos amb el medi que l'envolta conforma un ésser únic amb característiques personals, que es distingeixen dels altres a causa de la seva individual manera de vivenciar les experiències que té en les seves rutines diàries. Lila, Buelga i col., (2006: 26) defineixen el procés de socialització familiar com «*...el conjunt de processos d'interacció que es produeixen en el context familiar i que té per objectiu inculcar en els fills un determinat sistema de valors, normes i creences...*». Les pràctiques educatives parentals varien segons la cultura en què es desenvolupen (Sanders i Bradley, 2002); en cada cultura s'estableix un rang d'oportunitats per al desenvolupament, a l'hora que es defineixen els límits del que és desitjable, la qual cosa es consideraran variacions individuals "normals", i quin serà el rang i focus de la variació personal que serà acceptable i recompensada (Arnett, 1995). Per tant, la socialització significa definició de límits que difereixen en el grau de restricció imposat en funció de la cultura que es tracti.

El fill neix amb unes estructures socials molt rudimentàries, essent llavors necessari un desenvolupament de les mateixes. Al mateix temps que el desenvolupament evoluciona, també ho fan les relacions, que es diversifiquen, passant des d'una dependència satisfeta d'afectivitat —*dels primers mesos*— a interaccionar amb grups de significacions diferents —*el seu grup de joc, de classe, etc.*—, requerint del procés una major acomodació. Els límits culturals establerts en el curs de la socialització inclouen no només demandes explícites i advertiments, sinó també la influència de les expectatives dels altres, tal com és experimentada a través de les interaccions socials. El procés de socialització es constata en dos àmbits; en l'individual —*fiançament de la personalitat*—, i en el col·lectiu —*en el qual s'intercanvien relacions amb els quals ens envolten*—. L'estructura dels grups de companys i amics, i la forma que adopta la relació constitueix l'àmbit de les relacions. Els autors que desenvolupen el seu treball en l'àmbit de la socialització infantil-juvenil són conscients de la importància que exerceix aquest procés per al desenvolupament personal i social dels menors. Així, els estudis en aquest àmbit han posat de manifest que els processos de socialització durant la infància i l'adolescència són fruit de la influència bidireccional que es produeix a nivell microsistèmic, mesosistèmic, exosistèmic i macrosistèmic en els contextos de desenvolupament dels fills. Gràcies al procés de socialització, els fills adquireixen un sentit d'identitat personal i aprenen les creences i normes de comportaments que els adults del seu entorn consideren importants i apropiades (Lila i col., 2006).

Segons Shaffer (2002), el procés de socialització és important no solament per a la pròpia persona sinó també resulta molt útil per a la

societat. Concretament i segons aquest autor per tres raons fonamentals; (a) serveix per regular la conducta i impulsos antisocials dels menors; (b) promou un desenvolupament personal adaptat a l'entorn, ja que mitjançant el procés de socialització, l'individu adquireix els coneixements, habilitats, interessos i aspiracions dels membres de la cultura amb els quals interactua; i, (c) facilita que els menors es converteixin en persones adultes competents, prosocials i adaptades que ensenyaran l'après als seus propis fills. Amb el que hem vist fins ara, podem observar que la socialització dels fills és la principal responsabilitat en gran part de les societats i que les formes en què els pares aconsegueixen aquest objectiu varien, no només entre les cultures (Wang i Li, 2003; Sanders i Bradley, 2002; Larzelere, 2000; Lin i Fu, 1990; Kobayashi i Power, 1989; Zern, 1984), sinó que també canvia de família a família (Pomerantz, 2001; Molpeceres, 1991, 1994; Musitu i Allatt, 1994). Sovint, la socialització s'ha considerat un procés predominantment unidireccional, insistint que el canvi i la regulació provenen sempre de l'exterior del subjecte que s'està socialitzant. No obstant això, són molts els models teòrics, fins i tot des de les perspectives psicològiques tradicionals com el conductisme i el psicoanàlisi, que intenten explicar el caràcter recíproc i interactiu del procés de socialització. El procés de socialització sempre comporta cert grau de conformitat, d'acceptació obligada i acrítica de les premisses que regeixen la interacció social en un context específic per poder ser eficaç. En aquest sentit el procés de socialització definit com a interiorització de l'estructura social on l'individu interactua —*la família, l'escola, els altres*— es fa possible perquè existeixen instàncies representatives i individus que valoren el compliment de les exigències estructurals, i a més disposen de poder suficient per imposar-les. Aquests individus i institucions són els agents de socialització. La relació

socialitzadora s'estructura, en principi, com una relació dual, asimètrica pel que fa el poder i capacitat d'influència. Hi ha qui imposa i ensenya —*els agents de socialització*— i qui s'adapta o aprèn —*els individus objectes de socialització*—. Els agents que influeixen directament en la socialització són les institucions i els individus. Partint de l'interaccionisme simbòlic, Schaffer (1989) va identificar un nou enfocament teòric en la conceptualització de la socialització extensible a tot el cicle vital, que ell va denominar model de mutualitat. Des d'aquest model, el subjecte ha de ser considerat com un agent actiu que imposa un ordre a les seves experiències i que les modela basant-se en les seves pròpies característiques que al seu torn són, en part, reflex de la modeladora influència de l'ambient —*aprenentatge*—, però sempre resultat de la interacció i interdependència entre l'organisme i el mitjà.

El model de mutualitat (Schaffer, 1989) descriu al fill com un participant actiu en la construcció del seu propi desenvolupament social, i ressaltava la importància i significativitat de la interdependència entre pares i fills en els seus intercanvis socials, en considerar que aquests intercanvis, són resultat d'una negociació constant basada en l'exploració i l'estimulació mútua. Entre altres coses, aquest model posa de manifest, la dificultat d'abastar en un únic estudi la influència que tenen en la vida dels adolescents tots els sistemes socials que els envolten. Per aquest motiu, la majoria dels estudis han simplificat els seus objectius de treball a l'anàlisi d'un o dos contextos de socialització, destacant l'interès pel context familiar. No obstant això, és important destacar que la major part de la influència socialitzadora de les institucions, actua o és implementada per mitjà dels individus. Cada persona amb qui el subjecte interacciona en la seva vida

quotidiana és un agent de socialització, és a dir, algú que posseeix una capacitat d'influir sobre el seu comportament. El grau en què cada agent de socialització opera en el procés d'aprenentatge dependrà de múltiples factors tals com: el sexe del socialitzat, el sistema de valors, la significació que té aquest agent per a l'individu i el moment del cicle de la vida. Per exemple, mentre que en la infància la família i l'escola són els sistemes socials més importants en la vida d'un subjecte, en l'edat adulta ho són el grup d'iguals i el lloc on un exerceix el seu treball. També els valors del sistema social general on hom està immers, poden ajudar, fomentar o imposar indirectament determinades conductes.

Els processos de socialització familiar no són independents de l'edat i el sexe dels fills, de manera que diversos estudis mostren discrepàncies en els resultats quan s'avalua la socialització en famílies amb fills de més o menys edat i d'un i o d'altre gènere. En relació amb l'edat, s'ha demostrat com els fills i filles perceben i reaccionen de forma diferent a les estratègies educatives dels seus pares, des de l'any i mig fins a la joventut, sobretot durant l'adolescència, on els canvis que es produeixen en les percepcions de si mateix, dels pares i de les relacions de tots dos són més evidents (Higgins, Ruble i Hartup, 1983). En concret, els adolescents es tornen conscients que les relacions de poder entre ells i els seus pares són asimètriques (Youniss i Smollar, 1985), per tant, busquen l'oportunitat de desenvolupar un pensament independent i prendre el control de les seves vides. De la mateixa manera, que amb l'edat, s'aprecien diferències en la socialització familiar quan ens referim al gènere dels fills, possiblement a causa de la influència que exerceixen els estereotips socials relacionats amb el gènere en la forma d'actuar dels pares i les mares amb els fills d'un i un altre sexe (Musitu i

García, 2001). Amb tot el que hem descrit fins ara podem establir una definició àmplia del concepte de socialització com el procés d'aprenentatge de les normes i les pautes socials, que suposa l'adquisició d'habilitats, coneixements, valors, actituds i normes, les quals es poden aprendre en una o en més institucions de manera directa o indirecte a través dels agents de socialització. Aquest aprenentatge habilita les persones per participar com a membres d'una societat, d'un grup o d'una cultura, els dota de les destreses suficients per exercir determinats rols socials i els possibilita la comunicació i la cooperació amb els membres del seu entorn, en definitiva, el procés de socialització compleix una funció radicalment social, que consisteix en un procés d'immersió cultural, que en gran mesura determinarà la futura forma d'actuar del fill, qui aprendrà les limitacions i possibilitats que l'ofereix el seu futur en la comunitat, controlarà els seus impulsos, aprendrà rols que li permetran expressar-se considerant l'existència dels altres i, finalment, formarà la seva identitat (Murray i Manés, 2002). Aquest procés requereix que el subjecte objecte de la socialització participi de les fonts de significat que es posen al seu abast a través de les relacions socials. De l'èxit d'aquest procés dependrà, no només la supervivència i adaptació del fill, sinó també la contribució d'aquest a la societat i al futur mateix de la comunitat cultural de la qual forma part.

La socialització parental en l'adolescència

L'adolescència —*període evolutiu de transició entre la infància i l'edat adulta*— en el qual, d'una banda, s'experimenten continus canvis biològics i psicològics i, per un altre, la recerca de la identitat i de l'autonomia personal són els aspectes més característics, ha estat el focus d'atenció dels

investigadors de diferents disciplines durant dècades (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan et al., 1993; Marcia, 1980; Smetana, Campione-Barr i Metzger, 2006; Steinberg, 2005; Steinberg i Morris, 2001). Fonamentalment, l'objectiu d'aquestes ha estat la identificació dels diferents factors personals, socials i contextuals relacionats amb el seu adequat desenvolupament i ajustament psicosocial (Buelga, Cava i Musitu, 2012; Mans, García-Baamonde, Alonso i Barona, 2011; Palomera, Salguero i Ruiz-Aranda, 2009), així com dels factors de risc que poden dur que aquests s'impliquin en conductes desajustades i desadaptatives com la delinqüència o el consum de substàncies (Calafat, Mantecón, Juan, Adrover-Roig, Blay i Rosal, 2011; Calvete, Orue i Gámez-Guadix, 2012; Pons i Buelga, 2011). Un dels factors que major atenció ha rebut, a causa de la seva importància com a principal agent socialitzador, és la família. Si bé, tradicionalment, es considerava que les relacions entre pares i fills adolescents es caracteritzaven per la presència de continus problemes i tensions (Arnet, 1999; Cotterell, 1996; Hall, 1904), durant les últimes dècades, aquesta concepció ha canviat cap a una visió més positiva, el que no implica que l'adolescència deixi de ser una etapa difícil tant per al propi adolescent com per als pares (Berger, 2006). En aquest sentit, els resultats de nombrosos estudis han conclòs que un clima familiar positiu, l'alta cohesió i una bona comunicació entre els membres de la família, així com el suport i la implicació dels pares durant l'adolescència es relaciona amb menys nivells d'estat d'ànim depressiu i ansietat (Alegre, Benson i Pérez-Escoda, 2013; Fernández, 2009; Musitu i Cava, 2003; Rapee, 2012), menys consum de substàncies (Becoña, López, Mínguez, Lorenzo i Riu, 2009; Jiménez, Musitu i Murgui, 2006; López, Serrano, Fernández i Rodríguez, 2012), menys problemes de conducta violenta (Garaigordobil,

2005; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa i Monreal-Gimeno, 2008), millors resultats acadèmics (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta i Howes, 2002; DiMaggio i Zappulla, 2013; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Freguis, González, et al., 2002), major autoestima (Bastais, Ponnet i Mortelmans, 2012; Rodrigues, Veiga, Fuentes i García, 2013; Ruiz, López, Pérez i Ochoa, 2009), major intel·ligència emocional (Sánchez-Núñez i Postigo, 2012), major empatia i conducta prosocial (Carlo, Mestre, Samper, Tur i Armenta, 2011) i major satisfacció amb la vida (Povedano, Hendry, Ramos i Varela, 2011). Per tant, tots aquests resultats destaquen la importància que tenen les figures paternes durant aquesta etapa evolutiva, deixant constància que l'estil de la relació que els pares mantenen amb els seus fills influeix considerablement en el seu ajustament psicològic i social .

Els agents de socialització

El procés de socialització es fa possible gràcies a la labor dels agents de socialització que, d'una manera directa o indirecte, van ensenyant i imposant les normes i valor de cada cultura al subjecte, essent la quantitat i qualitat d'aquestes interaccions depenents de factors variables. La literatura sobre el tema destaca com els principals agents de socialització: la família, l'escola, i els iguals, sense deixar de costat la gran influència que en els últims anys han demostrat tenir els mitjans de comunicació, explicarem a continuació la importància de cadascun d'ells, tenint en compte l'ordre d'aparició cronològica en les vides dels nostres fills.

La família com a context socialitzador, la família constitueix el primer context social de desenvolupament dels fills. Per tant, els pares són aquells es troben en la millor posició per proporcionar una socialització adequada i prosocial als seus fills (Kuczynski i Grusec, 1997). Així, la socialització parental, entesa com el conjunt de processos d'interacció que es produeixen en el context familiar, té com a principal objectiu inculcar en els fills un determinat sistema de valors, normes i creences (Maccoby, 1980). És una de les funcions més àmpliament reconegudes de la família i la principal responsabilitat en gran part de les societats (Bornstein, 2002); ja que, aquesta transmissió de valors, normes i creences determinaran considerablement el funcionament i l'adaptació dels fills a la societat (Berns, 2011; Murray i Manés, 2002; Musitu i García, 2001). En aquest punt, és necessari destacar que la socialització en el context familiar forma part del procés de socialització més ampli i complex que té lloc en la societat a la qual es pertany, en la que es comparteixen determinats sistemes de valors i creences, que orientaran, en gran mesura, les pautes d'actuació dels pares en el procés socialitzador (Berns, 2011; Espino, 2013; García i Gracia, 2014; Gavazzi, 2011, 2013; White i Schnurr, 2012). Les conductes concretes dels pares indubtablement poden variar en les seves formes; no obstant això, existeixen determinats punts de convergència importants entre els membres d'una mateixa comunitat. Per exemple, en el nostre entorn cultural, es valoren positivament aspectes com la higiene, l'ordre i el respecte i, negativament, la desobediència, el robatori i la violència. En aquest sentit, Lila, Van Aken, Musitu i Buelga (2006) afirmen que els valors i normes culturals determinen la conducta real dels pares i la manera que els fills la interpreten, així com la forma que els fills organitzen la seva pròpia conducta. Així doncs, per analitzar qualsevol actuació, dels pares o dels

fills, és necessari conèixer també la de l'altre membre de la interacció, així com el context en el qual es produeix. No obstant això, una actuació aïllada, en un context determinat, no permet caracteritzar la relació que els pares mantenen amb els seus fills, sent aquesta un episodi més d'aquesta complexa relació. Per contra, les pautes de comportament dels pares amb els fills en múltiples i diferents situacions, sí permet definir l'estil d'actuació dels pares. Com en tota relació, és difícil establir una relació causal unidireccional en la qual es determini que la resposta del fill és conseqüència de l'actuació del pare o viceversa. L'estil de la relació serà un determinant de les conductes concretes d'ambdós en un context determinat, i al seu torn, permetrà, a través d'aquestes actuacions, determinar l'estil que les caracteritza.

L'escola com agent socialitzador, en el transcurs de la infància i l'adolescència, un dels àmbits on els fills passen major temps és, sens dubte, l'escola. L'escola és una institució social, regida per un conjunt de normes que representen la cultura del centre educatiu i que reproduïxen les estructures formals de la societat. Així, a través de l'educació formal, la societat delega a l'escola les obligacions educatives de transmissió de valors i de preparació de les generacions joves per a la vida adulta dins de la societat present i futura (Flammer i Alsaker, 2005). En aquest context es transmeten aquells continguts, valors i actituds que es consideren essencials per al desenvolupament de l'individu, s'interactua amb altres adults i es desenvolupen les relacions d'amistat. En l'adolescència, a més, cobren major rellevància no només les relacions socials que s'estableixen a l'escola, sinó també la necessitat d'una major autonomia i participació en aquest ambient. Paral·lelament, el sistema educatiu també canvia de manera notable en l'adolescència.

Els adolescents i preadolescents passen molt de temps a l'escola, i molts dels seus contactes socials són dels grups d'iguals els quals s'estableixen i mantenen des de l'entorn escolar (Feld, 1981). La percepció dels estudiants del clima escolar i el seu impacte en l'ajust psicosocial i acadèmic han rebut una atenció creixent en els últims anys (Jia i col., 2009). Generalment a l'escola se l'ha considerada amb una importància similar a la família, en relació amb el seu poder de socialització, arribant fins i tot a ser considerada com a substituta de la mateixa en els casos del fill que hi ingressa com a novell (Beltrán, 1989) o en casos específics de manca física i psicològica de la família.

L'escola és un agent de primer ordre, ja que la seva finalitat és educar l'individu d'una manera formal i organitzada, amb la finalitat que adquireixi noves pautes culturals no subministrades pels agents anteriors i on es va a inculcar al fill uns valors i normes acceptades en general per tota la societat. Aquestes característiques fan de l'educació formal, un procés de socialització fonamentat bàsicament en el conformisme social, on el professor és un agent de socialització que inhibeix o estimula determinats comportaments i transmet els continguts considerats importants (Paterna, Martínez i Vera, 2003). D'altra banda, en els centres educatius els adolescents s'integren en nous grups socials —*grups d'iguals o de parells*—, experimenten noves relacions amb figures d'autoritat social (professors) i tenen la possibilitat d'aconseguir un assoliment personal socialment reconegut. Per tant, no és d'estranyar que existeixi un notable consens entre els investigadors sobre la rellevància del centre escolar com un context que té un impacte crucial sobre el desenvolupament de conductes tant adaptades

com desadaptades en l'adolescent (Otero-López, 2001). L'escola constitueix un important escenari la influència de la qual en el desenvolupament es duu a terme a través de l'educació formal, i on els processos d'ensenyament-aprenentatge succeeixen entre un emissor concret —*el professor*— i un receptor específic —*l'alumne*—, entorn d'uns determinats continguts i activitats que conformen el currículum (Pinto, 1996). No obstant això, definir l'escola únicament des del punt de vista acadèmic seria un reduccionisme. L'escola representa, a més, la primera institució formal de la qual els fills en formen part, així com el context on les persones aprenen importants pautes de relació amb el seu grup d'iguals i estableixen vincles d'amistat (Fernández Ríos i Rodríguez, 2002; Gracia i Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). El paper de l'escola, com a suport a la família, al costat del contacte amb els seus companys, permetran el compliment del desenvolupament de necessitats, tals com l'establiment d'autonomia, la regulació emocional i altres demandes psicosocials que afavoreixen el desenvolupament (Roeser, Eccles, i Sameroff, 2000). Aquestes situacions situen l'escola i el docent com els agents més avantatjats per suplir aquestes necessitats, en la qual destaca la labor del professor o mestre com a agent indispensable en la relació afectiva (Agudelo, 1984).

Al costat de la família i els iguals, els contextos escolars també són àmbits socials rellevants per als joves. A mesura que avancen en desenvolupament, els fills es tornen més cognitivament independents dels seus pares i en la cerca d'aquesta independència, els companys exerceixen cada vegada un paper més important en la vida dels fills, fins arribar fins i tot a convertir-se en importants figures de relació, aliena a la família. En aquest sentit, la incorporació dels fills al sistema educatiu no només incideix

en el manteniment d'unes rutines —*horaris de somni, de menjar, d'activitats.*—, també proporciona la influència d'altres adults i d'altres iguals, contribuint així a la formació de patrons d'interacció que els fills i adolescents utilitzen en les seves relacions socials. D'aquesta manera, presumiblement, les relacions de suport entre els parells no només proporcionen suport emocional, sinó també contribueixen a promoure la seguretat del fill en afecció, la confiança en les interaccions socials, i en general un desenvolupament positiu. De fet, la percepció d'unes adequades relacions amb els companys s'ha relacionat amb nivells més baixos de comportament problemàtics i símptomes depressius (Allen, Porter, McFarland, McElhaney, i Marsh, 2007). La seguretat de l'afecció i suport dels companys faciliten el comportament positiu de la joventut i un bon ajust psicosocial (Allen, Moore, Kuperminc, i Bell, 1998; Fournier, 2009). En aquest sentit, l'entorn escolar es considera com un context social de gran importància en la vida, més enllà de la família. L'educació formal (aquella que té lloc a l'escola) té com a funció fonamental la transmissió d'habilitats i la creació de processos de matrius de suport a partir dels quals el subjecte es comporta d'una manera competent en ambients significatius. És un procés caracteritzat per les interaccions socials en un medi social més general que té, al mateix temps, una destacada funció social (Ovejero, 2003). La funció social de l'educació pretén satisfer les necessitats individuals i socials de l'ésser humà, al mateix temps que s'afermen els principals trets de la cultura d'una societat que permeten la continuïtat de la mateixa. Docents i organitzacions socials —*per exemple les associacions de pares*— destaquen com a prioritat l'aspecte formal de l'escola com a entitat social, la qual cosa restringeix l'objectiu d'aquesta, a un simple procés d'aprenentatge de coneixements, en lloc d'ampliar aquesta competència que la pedagogia

contemporània descriu com a funció escolar, és a dir, la labor d'ensenyar al fill a —*aprendre fent*— o —*aprendre a aprendre*—.

Un dels objectius de l'escola com a agent socialitzador consisteix a ensenyar valors i trets comportamentals. D'aquesta manera podem distingir diversos corrents. Un corrent creu que l'educació podia ser classificada d'endoculturalització, això és, els fills han d'aprendre i interioritzar els valors predominants de la cultura i les maneres comportamentals dels adults. Així doncs, el paper de l'educació és garantir que el subjecte adquireixi les suficients habilitats socials i vocacionals per triomfar en l'estructura social. Segons aquest paradigma, la manera d'ensenyar ha de ser autoritària i l'alumne ha d'acceptar de forma passiva la informació rebuda. Un altre corrent exposa, que el sistema educatiu hauria d'ajudar l'alumne a convertir-se en una persona que pren les seves decisions d'una manera independent i eficient. En aquesta concepció, cadascun respon a les seves oportunitats, l'estudiant és animat a experimentar i a qüestionar-se diferents punts de vista ja acceptats. Per a Cajiao (1995), l'escola és el primer ambient institucional formal caracteritzat per un cos normatiu explícit en els reglaments; un ordre jeràrquic amb diferents nivells d'autoritat i poders específics; un conjunt de drets i deures per als diferents sectors; un espai físic o territori escolar; un sistema de relacions regulat pels costums de la institució; un sistema de significats dels comportaments quotidians que constitueixen la cultura de l'escola. L'escola suposa, a més, el primer contacte directe i continu del fill i de l'adolescent, amb relacions socials organitzades de tipus burocràtic i, per tant, proporciona als fills la primera oportunitat d'aprendre sobre els principis de regulació social, sobre els conceptes de govern i democràcia, a més de contribuir a la configuració de l'actitud cap a l'autoritat institucional

(Garnegski i Okma, 1996; Howard i Gill, 2000; Molpeceres, Llinares i Bernard, 1999).

L'escola és una institució social que reflecteix la cultura de la qual forma part i transmet als joves que hi estan immersos, no només coneixements i habilitats específiques sinó una manera particular de veure el món. Considerem necessari, esmentar una sèrie de punts que al nostre entendre són d'especial rellevància: (a) com indica Rosenbaum (1975), el sistema escolar proveeix diferents entorns per als estudiants i és aquí on apareixen les diferents experiències de socialització. Més específicament, aquest autor va trobar que els ambients d'alt estatus proporcionen als individus més oportunitats d'expressió i desenvolupament, així com d'identificació individual —*prevalent l'autodirecció*—, mentre que els ambients de baix estatus homogeneïzen als seus membres i redueixen la rellevància de les experiències primeres —*preval la conformitat i la falta de creativitat*—. Això pot tenir influència en la vida posterior del fill. (b) Curtis (1989), ha demostrat que els estudis varen fracassar en intentar demostrar que l'escola és només un sistema normatiu independent. També quan han volgut demostrar que l'orientació i el sentit d'assoliment dels estudiants es fomenta i es crea a l'escola més que en altres situacions socialitzadores tals com la família o la pròpia comunitat. (c) Berger (1977), ha argumentat que els processos de socialització des de l'escola fomenten els estereotips sexuals i els rols socials, essent important investigar, referent a això, el paper de l'escola en les diferències respecte al sexe dels subjectes a l'escola elemental i a l'escola superior, tant de manera general com en particular pel que fa l'exercici de determinades activitats. En aquest sentit, McPherson, Curtis i Loy (1989), assenyalen que una societat canviant i liberal, exigeix

del sistema educatiu un major nivell d'entrenament d'ocupacions més especialitzades i concretes. En l'actualitat el sistema educatiu és partidari de la socialització de fills. Els estudiants adquireixen habilitats, coneixements i valors a través de professors, llibres de text i de companys de classe, però també guanyen habilitats interpersonals i un sentit d'identificació. L'educació com a agent de formació i socialització té el deure de promocionar actituds favorables a la diversitat cultural i lluitar contra el racisme i la xenofòbia. No obstant això, en l'actualitat l'escola, per dur a terme la seva tasca educativa, es troba amb una doble dificultat: ha d'ocupar-se de la socialització primària cobrint les deficiències de la família i ha de competir amb la socialització televisiva en la qual s'estan formant contínuament els seus alumnes. L'educació formal no és l'únic àmbit en el qual s'aprenen els continguts que des de la societat estimen com a importants, ni el professor constitueix l'únic agent educatiu (Fernández Ríos i Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Els pares, el grup d'iguals, les situacions d'oci, diferents esdeveniments culturals de tota mena, els clubs esportius, els mitjans de comunicació, etc., són també agents coeducadors. Per això, els professors han de prendre les decisions relacionades amb l'educació sense ignorar les pautes que aquests agents coeducadors transmeten (Flammer i Alsaker, 2005).

Actualment, l'escola no està preparada per a aquest repte i són freqüents les notícies de violència que es produeixen a les aules, amb agressions a professors i a alumnes, on preval la falta de respecte a les normes per part d'alguns alumnes que no accepten el paper socialitzador de l'escola. Alguns adolescents es comporten agressivament a l'escola perquè s'han associat amb amics que també participen en conductes violentes. Entre

ells defineixen i creen els seus propis codis i normes i reforcen les seves pròpies conductes. Els actes antisocials són aplaudits i aprovats, per la qual cosa la probabilitat que la desviació s'agreugi s'incrementa. A més, quan un adolescent pertany a un d'aquests grups violents, manté menys interaccions positives amb altres companys i disminueix les seves possibilitats d'aprendre habilitats socials adequades. D'altra banda, l'agressor sap que gairebé amb tota seguretat sortirà impune de la seva conducta, ja que ni les víctimes ni els —*espectadors*— solen denunciar als professors aquests fets per por de represàlies (Rodríguez, 2004). Per tot això, l'escola ha d'assumir, no només el bagatge de coneixements i valors comuns a tota la societat, sinó la pròpia socialització corresponent a la família i en competència amb els mitjans de comunicació de masses, particularment de la televisió. En l'actualitat la família del nostre entorn ha perdut gran part de la responsabilitat socialitzadora per la qual cosa els fills arriben a l'escola amb una falta de socialització que fa que els docents hagin d'assumir aquesta responsabilitat. Això és a causa de diferents causes, tals com l'augment de divorcis amb les seves conseqüències, la tendència a igualar els rols de pare i mare, la filosofia hedonista de la societat que no premia el sacrifici, l'exaltació del jove que fa que ningú vulgui ser madur, etc.

El grup d'iguals com agent socialitzador, en l'adolescència s'inicia un gran interès per les relacions interpersonals. Els vincles impliquen interrelacionar-se amb l'altre, transmetre coneixements, informacions o emocions d'uns a uns altres, és a dir, realitzar un intercanvi de significacions. El grup d'amics és un espai on les relacions estan menys formalitzades, són més properes i horitzontals i on es comparteixen sentiments, pensaments, expectatives de futur i informació sobre temes, que

els adolescents no confien als seus pares —*sexualitat, formes d'oci, consum d'alcohol i drogues...*— (Elzo, 2000). Les amistats en l'adolescència guanyen en intensitat, importància i estabilitat, solen ser íntimes i proporcionen part del suport emocional que abans brindava la família. La pertinença al grup proporciona a l'adolescent una confirmació de la seva identitat i un important sentiment de vinculació (Musitu, Buelga, Lila i Cava, 2001). L'adolescent trobarà en el grup d'iguals un espai en el qual assumir responsabilitats, en el qual trobar recursos immediats, i en el qual aprendre a afrontar frustracions (Musitu i Molpeceres, 1992). Els iguals proporcionen també un espai en el qual anar desenvolupant la identitat personal estretament entrelaçada amb la identitat grupal, ja que el grup proporciona un sentiment de pertinença i l'oportunitat de desenvolupar rols i valors com la lleialtat i la solidaritat. A més potencia comportaments de reforç de l'endogrup —*territorialitat, llenguatge, pentinat, vestit, senyals distintius*— i de les relacions afectives (Salazar i Jaramillo, 1992). Les relacions amb els iguals són vitals per a la transició de la infància a la vida adulta, ajuden a facilitar aquest episodi i resulten altament significatives en la conformació de la identitat. Dóna compte d'això la preferència dels adolescents per compartir el seu temps lliure amb el grup d'amics, on construeixen codis propis de comunicació, reconeixen un major sentit de pertinença, empatia i comprensió de la seva circumstància. Per a autors com Lackovic-Grgin i Dekovic (1990), el grup d'iguals, que inclouen individus de la mateixa generació, pren una importància inusitada en l'adolescent per la necessitat que aquest té d'independitzar-se dels seus pares. Dornbusch (1989) i Pombeni (1993) afirmen que l'adolescent tria com a amics a aquells que se li semblin, que tinguin similituds culturals, ètniques i socioeconòmiques (Carratalá, 1996) o els valors de les quals i interessos

inculcats en la família, siguin semblants als propis. Per tant, veiem com indirectament, la família pot establir els criteris mitjançant els quals es constitueix el grup d'iguals (Kandel i Lesser, 1972), la qual cosa evidencia, que en aquest cas, els iguals ajuden a mantenir comportaments, interessos i valors socialitzats en la família i no a crear noves formes de conducta. Aspecte que remarca encara més la importància i transcendència que té el nucli familiar en la vida del subjecte i les seves eleccions presents i futures. En relació a això, Palmonari i col. (1984, 1991, 1992) i Pombeni i col. (1990) consideren que cada persona organitza les categories socials d'acord amb els seus propis criteris personals i alhora el si mateix li serveix d'ancoratge cognitiu per representar-se el món social; per tant, els processos de comparació no són el producte de la pertinença a determinats grups d'iguals, sinó la condició per a la constitució de grups amb els quals l'adolescent s'identifica. Els grups d'iguals s'estableixen quan els adolescents reorganitzen el seu sistema del si mateix, és a dir, quan comencen a percebre'ls com a membres d'una categoria social —*endogrup*— diferent d'altres categories —*exogrups*—, no només d'adults, sinó d'altres grups d'adolescents. Percebre'ls com a membre d'un grup implica la identificació amb aquest, la qual permet a l'individu internalitzar una representació estable de si mateix i del seu món social. En la mesura en què sigui capaç d'integrar en aquesta representació els aspectes rellevants de la seva identitat social, existeix més probabilitat que l'ajust social sigui positiu i l'adolescent aconseguixi afrontar i resoldre amb èxit les tasques que el seu desenvolupament li planteja en aquest període (Palmonari i col., 1991). Segons Gridner (1976) l'experiència dels adolescents entre els seus iguals li serveix per independitzar-se dels adults, ampliant l'estret ventall d'oportunitats que li ofereix la família, aconseguint noves responsabilitats en

facilitar-li provar altres rols que possibiliten la seva ubicació posterior en l'estructura social. En el grup, l'adolescent pot ser temporalment capdavanter, seguidor, desviat o conformista; els valors i actituds del grup es converteixen en punt de referència del seu comportament i li donen l'oportunitat de confrontar els propis. La influència dels iguals en l'adolescent és un procés general i universal que ocorre en totes les cultures (Bandura, 1977, 1987; Escartí i García, 1993).

L'associació entre adolescents compleix funcions sociopedagògiques, que segons De Martchi (1978) en Musitu i Molpeceres, (1992), són les següents: (a) acostuma als joves a assumir responsabilitats en les activitats socials. (b) proporciona a l'adolescent una sèrie de recursos immediats, excitants o relaxants, que el distreuen de tendències involutives com la malenconia i l'agressivitat. (c) juntament a l'èxit, combat les inevitables frustracions de les aspiracions individuals i la despersonalització de les relacions en el macrosistema urbà. El grup d'iguals es torna un agent social quan el fill entra en els anys intermedis i aquest reforça o s'oposa als valors, a les normes i als models de conducta que s'aprenen a l'escola i en la família. Durant la infància el grup d'iguals proveeix experiències de relacions igualitàries, ajuda al fet que els fills es tornin més independents dels pares i d'altres figures d'autoritat. McPherson i col. (1989), analitzen el procés de socialització, recolzant idees tals com que si en la família des dels primers anys d'escolarització es dóna llibertat i ànims d'aventura, els fills comencen a participar primer en els grups d'iguals del barri i de l'escola, per més tard integrar-se en determinats equips, associacions o grups esportius. Aquests nous grups socials tenen una estructura més uniforme que la de la família o dels sistemes educatius i que, a diferència de com succeeix en el

grup familiar o a l'escola, el grup d'iguals és voluntari, l'individu pot pertànyer a un o més grups simultàniament i la seva integració al grup pot variar en funció del grau d'interès que aquest tingui. Freqüentment, abans que el fill comenci en l'escola, el grup d'iguals és ja un agent de socialització. A l'escola, aquests grups reforcen o s'oposen a les idees, als valors, a les actituds, als models comportamentals i a les habilitats apreses a casa i a l'escola. Durant la infància, el grup ensenya les habilitats interactives del medi, el fill aprèn els temes "tabús", guanya en independència pel que fa els pares i a altres figures d'autoritat, adquireix valors i experiències que no es poden aprendre ni observar en la família. Més tard, especialment en l'adolescència, el grup proporciona oportunitats de ser subjecte actiu-passiu en els processos de presa de decisions: dirigir o obeir, ignorar la influència de la família, especialment si el subjecte pertany a una subcultura cohesiva, i experimentar i resoldre amb rebuig i reprovació. D'aquesta manera es pot experimentar l'èxit, el fracàs, el rebuig i el poder.

Un altre dels aspectes interessants del grup d'iguals és la seva gradual variació de valors i d'interessos a mesura que el membre del grup madura. Durant la infància, el grup del veïnat sol subministrar valors similars als quals s'aprenen a casa. Durant l'adolescència, és gràcies al grup —*subcultura de joventut*— de l'escola secundària o d'altres grups de pertinença que l'individu pot introduir valors diferents, noves oportunitats i diferents interessos. En l'edat adulta, els grups d'iguals són els companys de treball, aquests poden proporcionar fins i tot una major font de variació en els interessos i valors respecte a diversos temes. Malgrat aquesta variació del cicle de vida, no sabem si les persones tendeixen cap al grup d'iguals que correspon amb l'estil de vida que tenen —*amb els seus valors i interessos*

establerts—, o si experimenten canvis dràstics en els seus estils de vida i valors causats per la influència de grups diferents. Un aspecte que cal esmentar aquí és el sentit d'identitat que es desenvolupa en l'individu que integra un grup d'iguals, sense importar la tipologia de l'endogrup al fet que es faci referència. Segons Salazar i Jaramillo (1992) existeixen tres sentits d'identitat que els distingeixen: (a) sentit de grup o sentit de pertinença: el grup es cohesionava pel predomini de les relacions horitzontals on l'autoritat del capdavanter és acatada voluntàriament, prevalent la lleialtat i el valor de la solidaritat, (b) sentit de territorialitat: l'espai físic, el seu territori, —*que fa referència al lloc on es reuneix el grup*— es converteix en símbol de poder. La identitat geogràfica s'associa a una mínima identitat de classe, i (c) semblança de llenguatges: la manera de parlar i de comunicar-se, els rituals de vida i mort, els tatuatges com a marques d'identificació, la música, el tall del cabell o la "pinta" composta per la roba que usen, són expressions comportamentals d'una categoria, un endogrup clarament diferenciat dels exogrups. Però el més important, com ho expressen Ardila i col. (1995), són els llaços afectius: —*un jove que pertany a un grup, ja no torna a estar sol, sempre té a algú del grup que li fa companyia*—.

La influència dels iguals enfront de la influència paterna, les relacions familiars es troben estretament relacionades amb els comportaments que els fills desenvolupen en la interacció amb el seu grup d'iguals i influeixen en la competència social i ajuda a comprendre les dinàmiques d'acceptació i rebuig en els grups d'iguals. (Helsen, Vollebergh i Meeus, 2000; Lamb i Nash, 1989; Musitu i Cava, 2001, 2002; Musitu i García, 2004). Paral·lelament al procés de formació de l'actitud cap a l'autoritat institucional, els adolescents elaboren representacions de les

figures d'autoritat informals —*pare, mare, etc.*— i formals —*mestre, policia, etc.*— (Laupa i Turiel, 1986; Molpeceres i cols., 1999; Murray i Thompson, 1985; Rigby, Schofield i Slee, 1987). En el primer cas, els pares són les primeres figures informals amb els quals els fills interactuen, per la qual cosa la relació del fill amb els seus pares influirà en la seva orientació cap a la resta de sistemes informals i cap a altres figures d'autoritat. De manera anàloga, la relació que l'adolescent tingui a l'escola amb els professors, constitueix la base per a la comprensió d'altres sistemes burocràtics, d'altres figures formals d'autoritat i de l'orientació del fill cap a les normes (Emler, Ohama i Dickinson; 1990; Emler i Reicher, 1995; Rubini i Pamonari, 1995, 1998). D'aquesta manera, havent vist per separat la influència que exerceixen els pares i la influència que exerceixen els iguals durant les diferents fases del procés de socialització, podem resumir i contrastar la influència d'aquests dos importants agents de socialització en el desenvolupament dels adolescents. Partim de la base que les necessitats, i amb elles les relacions socials establertes, dels adolescents difereixen de les dels nins i de les dels adults (Jackson i Rodríguez, 1993). El suport social per als adults vénen d'amics, col·legues, o membres de la família, essent els principals tipus de suport l'estímul, la participació en diverses activitats socials i la prestació de serveis d'ajuda com la cura dels fills. En els adolescents, sembla essencial la influència dels iguals (Dishman i Sallis, 1994), essent aquesta influència un procés general i universal que es produeix en totes les cultures (Bandura, 1977b, 1987; Escartí i García Ferriol, 1993).

La importància de la família és indiscutible, ja que es tracta del grup social en el qual la majoria de les persones inicien el seu desenvolupament,

romanen durant llarg temps i conformen un entramat de relacions i significats que els acompanyaran al llarg de tota la vida. A més, aquesta rellevància de la família roman vigent en tots els moments vitals de la persona, des de la infantesa fins a la vellesa, i l'adolescència no constitueix una excepció. Així, el grau de suport, d'afecte i de comunicació que l'adolescent percep en aquest context és un element que contribueix de manera significativa al seu benestar psicosocial, així com al de la resta dels seus integrants. No obstant això, a més a més de la família, els iguals i els contextos escolars també són àmbits socials rellevants per als joves. A mesura que avancen en desenvolupament, els fills es tornen cognitivament més independents dels seus pares i els companys exerceixen cada vegada un paper més important en la vida dels fills, fins arribar fins i tot a convertir-se en importants figures de relació aliena a la família. D'aquesta manera, presumiblement, les relacions de suport entre els iguals no només proporcionen suport emocional, sinó també contribueixen a promoure la seguretat del fill en afecció, la confiança en les interaccions socials, i en general un desenvolupament positiu. De fet, la percepció d'unes adequades relacions amb els companys s'ha relacionat amb nivells més baixos de comportament problemàtics i símptomes depressius (Allen, Porter, McFarland, McElhaney, i Marsh, 2007). La seguretat de l'afecció i suport dels companys han facilitat el comportament positiu de la joventut i un bon ajustament psicosocial (Allen, Moore, Kuperminc, i Bell, 1998; Fournier, 2009). En la revisió realitzada per Ladd (1999) s'assenyala que la influència de la família en les relacions dels fills amb el grup d'iguals és tant directa com indirecta i que opera a través de l'afecció, els estils parentals i variables relatives al funcionament familiar. La influència directa es fonamenta en l'aprenentatge per modelatge: la conducta dels pares en situacions

d'interacció social serveix de guia per als fills, ja que els pares transmeten pautes d'inici i manteniment de les relacions socials. Així, la qualitat del consell o assessorament dels pares es relaciona positivament amb la competència social dels fills, amb l'assoliment acadèmic i amb la seva acceptació en el grup d'iguals i negativament amb la selecció d'amics amb tendències antisocials (Ladd, 1999, Parke, 2004). Paral·lelament, la influència indirecta de la família s'exerceix fonamentalment a través dels estils parentals i l'afecció. Així, una afecció segura permet desenvolupar una sensació de permanència i continuïtat que ajuda al fill a afrontar noves relacions socials amb una major confiança (Black i McCartney, 1997). Si les figures principals d'afecció són sensibles i responsives, els fills interioritzen models de si mateixos com a persones valuoses mereixedores d'atenció i cura; per contra, si els cuidadors no són sensibles, els fills internalitzaran models de si mateixos com a persones no valuoses i seran potencials objectius de victimització. Quan el fill arriba a l'adolescència, el vincle que s'hagi establert anteriorment amb els pares, serveix de guia per definir les relacions amb els iguals, de manera que aquells que manifesten tenir un vincle segur amb els seus pares es mostren també més competents socialment amb els seus iguals (Black i McCartney, 1997; Verschueren i Marcoen, 2002).

Respecte dels estils parentals, s'ha observat que els fills amb problemes per fer amics i per relacionar-se amb els seus iguals provenen, sovint, de famílies en les quals hi ha una baixa responsivitat i una excessiva utilització del càstig —*estil autoritari*—; per contra, quan els pares utilitzen el raonament i la relació es fonamenta en l'afecte i suport entre pares i fills —*estil autoritzatiu*—, es relaciona positivament amb la competència social

dels fills (Woodward i Fergusson, 1999). No obstant la post-modernitat, en caracteritzar-se pel qüestionament dels discursos legitimadors construïts per la modernitat, la família perd el seu lloc en la socialització dels fills. No obstant això, malgrat acceptar els canvis, les variacions en la significació dels mediadors de socialització, la família segueix emergint com l'àmbit per excel·lència en el qual s'inicia i construeix la subjectivitat, sense obviar, la influència d'altres espais socials. D'aquesta manera i encara que l'adolescent incorpori noves relacions a la seva xarxa social com les amistats o altres adults significatius, la família segueix constituint l'eix central que organitza la vida d'aquests i continua oferint experiències concretes de desenvolupament que influeixen en les interaccions que els adolescents estableixen en altres contextos, com l'escola o la comunitat més àmplia (Musitu, Buelga, Lila i Cava, 2001). En aquest sentit, la família té encara el rol primordial de transmetre als seus fills una sèrie de creences, valors i normes que els ajudaran a viure en la societat de la qual formen part, la qual cosa es coneix com a socialització. En considerar la relació indiscutible entre família i societat es concorda que les transformacions operades en el plànol social han tingut un impacte en la institució familiar. D'aquesta manera, des d'una perspectiva històrica s'observa que les relacions socials s'han anat democratitzant gradualment, la traducció de les quals en el context familiar s'expressa entre uns altres, en els canvis en els patrons de control dels pares sobre els fills.

En les últimes dècades, s'observa un canvi en els patrons de diferenciació de rols parentals. La creixent inserció laboral i social de la dona, la independència personal i social, les transformacions en els preceptes assignats al rol patern, la situen en una posició social diferent en

el si familiar. En aquestes condicions les mares han aconseguit major autoritat, i els pares han assumit funcions d'afecte i tasques domèstiques considerades pròpies de l'estereotipus tradicional del rol mare. Han aparegut estils de criança més flexibles, menys autocràtics, manifestant-se una tendència al predomini d'aquests, si bé això no suposa la desaparició de patrons amb predomini d'autoritarisme, sinó que coexisteixen, encara que aquests últims es troben en una presència menor en les famílies. No obstant això, la humanitat encara està assistint a actes de violència familiar amb els fills sobretot en famílies de recursos econòmics escassos, sense negar que en alguns països desenvolupats aquest fenomen hagi pres dimensions tals que han requerit la creació d'organitzacions socials que defensin els drets del fill. La transmissió de l'experiència històrica i cultural de la qual són portadors els pares des de les seves històries personals són un cabal de coneixements, costums, normes, tradicions i valors necessaris per al desenvolupament ple dels fills, són fets que les generacions futures no poden perdre's, perquè els pares són veritables agents socialitzadors en els quals es conjuga l'infinat amor que senten pels seus fills, l'aspiració que es converteixen en persones sanes, fortes, felices i la deu de coneixements del que poden beure fins a sadollar la set.

Harris (1998: 116), qüestiona la concepció tradicional de la criança i educació dels fills. Els investigadors de la socialització mantenen que el que els fills aprenen en aquesta primerenca edat sobre les relacions i les regles estableix el model per a posteriors relacions i, per tant, determina el curs de les seves vides. Per a l'autora, la qual cosa han demostrat aquestes recerques, és que *«la conducta dels pares cap a un fill afecta sobretot a com es comporta el fill en presència dels pares o en contextos que estan associats*

amb ells» És l'entorn de fora de la llar el que pot canviar al fill, no la criança. L'alternativa que presenta és la «*Teoria de la socialització grupal*», no són els pares els qui socialitzen als seus fills, són els propis fills els que se socialitzen entre ells, el grup dins del com el fill es relaciona amb els seus iguals, l'entorn fos de la llar i el que comparteix amb els seus companys: «*no tot té a veure amb la socialització, sinó també amb la manera com les personalitats dels fills es modelen i canvien per les experiències que tenen mentre creixen*» (p. 199). Segons avança el desenvolupament evolutiu, les relacions de l'adolescent amb els seus pares i iguals són reformulades i redefinides diverses vegades abans d'arribar a l'adolescència tardana (Jackson i Rodríguez, 1993). La prolongació de la dependència dels més joves i la significació que han cobrat els grups de parells estan associats a factors que disminueixen la influència educativa de la família, manifestant-se una desviació entre l'après a través del llegat familiar i el que requereixen per assumir la posició d'adult. Aquest increment de la importància dels iguals ha estat explicat per Lackovic-Grgin i Dekovic (1990) mitjançant la necessitat que l'adolescent té d'independitzar-se dels seus pares i afirmar la seva identitat. Segons va madurant l'adolescent, la influència paternal disminueix i la dependència dels pares es fa més circumstancial i encara que la influència paterna continua en determinats dominis (escola), altres àrees van sorgint com a conseqüència de l'aparició de noves necessitats físiques i emocionals (Gràcia, 1986; Furman i Buhrmester, 1992; Kirchler, Palmonari i Pombeni, 1993). Ara bé, la seva influència es limita a aspectes menys trascendents, ja que la família influeix més en els assumptes relacionats amb la moral o la planificació educativa i vocacional (Kimmel i Weiner, 1998). No obstant això cal destacar que els adolescents tendeixen a integrar-se en grups amb similars interessos, que aquests interessos hauran estat

prèviament adquirits en el si familiar i que la socialització familiar precedeix en el temps a la qual produeixen els iguals (Musitu i Gracia, 1988; Busso, 2003).

La família crea les bases de la identitat del fill i li ensenya a apreciar-se a si mateix, desenvolupant el seu autoconcepte i autoestima, especialment si les estratègies de socialització s'han basat en estils parentals basats en el suport i l'afecte que promocionen l'alta autoestima i major capacitat d'autocontrol (Noller i Callen, 1991). Això els fa ser menys vulnerables a la pressió grupal dels iguals, que ha estat considerada una variable de risc per al consum d'alcohol i altres conductes desviades (Parra, 1994; Peinado, Pereña i Porter, 1993). En preguntar-li als adolescents a qui acudirien en cas de dificultats de caire, personal, moral, material o sentimental la majoria declarava cridar als seus pares per als problemes morals i materials i encara que es va reportar un descens en la freqüència en la qual eren esmentats quan es tractava dels problemes sentimentals seguia essent elevat l'índex de respostes que assenyalaven als progenitors. Els iguals són les persones més seleccionades després dels pares sobretot, si es refereix a tractar de problemes sentimentals i de manera particular, en el període comprès entre els 16 i 18 anys. (Rodríguez, 1990). En situacions conflictives en les quals l'opinió dels iguals s'oposava a la dels pares es va trobar que els adolescents es mostren inclinats a acceptar la unió dels seus pares davant que la dels seus parells, si el context demandava de decisions que tindrien implicacions futures. Emperò, si les decisions afectaven la posició actual i la necessitat d'identitat dels adolescents optaven per l'opinió dels seus parells. Això ens fa suposar que els adolescents consideren als seus iguals i els seus progenitors com a guies igualment competent encara que en terrenys

diferents. Els adolescents viuen el conflicte entre el seu desig d'independitzar-se dels pares i el conscienciar la forma en què depenen d'ells. Precisament aquest fet explica que freqüentment els adolescents rebutgin els intents dels seus progenitors per orientar-los, guiar-los i conceben les seves opinions irrellevants, antiquades i els agredeixen de paraules. En la seva cerca d'un nou sentit d'identitat i igualtat, els adolescents han de tornar a barallar moltes de les batalles d'anys anteriors, encara que per fer-ho designin artificialment a persones molt bé intencionades per jugar el paper d'adversaris.

Els Mitjans de Comunicació com a agent socialitzador, fins fa poc temps, els mitjans de comunicació no estaven inclosos dintre dels agents socialitzadors, però és especialment a partir de l'aparició de la televisió quan es va constatar un efecte de singulars característiques. D'aquesta manera, la transformació de la vida social, econòmica i cultural gira al voltant d'un factor revolucionari: la informació que proporcionen els mitjans de comunicació social. Els mitjans de comunicació, coneguts com a *mass-media* o *mitjans de comunicació de masses*, són els encarregats d'homogeneïtzar i uniformar la mentalitat col·lectiva, guiant les tendències, pressionant sobre les opinions i repartint estereotips i prejudicis. Es defineixen com a —*mitjans de comunicació que permeten aconseguir a un gran nombre de persones simultàniament i permeten als homes participar en la vida dels grups als quals pertanyen i conduir-se conforme a les normes de la seva societat*—. No es tracta d'un grup social, encara que són considerats com un agent socialitzador de primer ordre, tan bàsic com el que pugui ser la família o l'escola, i de fet, se'l reconeix de manera inequívoca un gran poder de persuasió, essent capaces d'harmonitzar la mentalitat

col·lectiva, influint en l'adopció d'actituds, canviant o reforçant les existents. A través dels *mass-media*, la informació adquireix una amplitud que s'acrea contínuament, adquirint així un clar ressò. En aquests mitjans és més eficient la socialització indirecta, a través de programes d'entreteniment que aquella realitzada a propòsit en programes formatius. Particular importància té en la socialització la televisió i Internet, que s'han convertit en agents de primer ordre, similars en influència a la família. Avui se'ls coneix també com el *—quart poder—*.

El que caracteritza aquests nous processos de comunicació és el fet de ser *públics —perquè el missatge no es dirigeix a ningú especialment i el seu contingut està obert a l'atenció pública—*, ràpids *—perquè els missatges estan dirigits a grans auditoris en un temps relativament petit—* i transitoris *—perquè en general es fa en vista a una ocupació immediata i no per a un registre permanent—*. Morán (1995), fa esment que el desenvolupament tecnològic *—de finalització de segle passat i inici de l'actual—* i a partir de la televisió, va canviar l'esquema de les relacions; d'un món estable de processos lents, d'innovacions pausades, d'anàlisis i revisions profundes, es va passar a un on la tecnologia d'avui, resulta obsoleta respecte a demà al matí, on la rapidesa del canvi permet transgredir la norma, on telèfon, ràdio i televisió no són invents separats sinó parts que s'uneixen en processos interactius de tecnologia i de relacions on la persona participa activament. Segueix dient: ens apropem a un període on serà possible barrejar en un mateix aparell que serà una espècie de mutació de l'actual telèfon, el televisor, l'ordinador, les activitats com la telecompra, la telemedicina, la teleensenyament, el vídeo, la carta o pagament per visió, massa coses, agrega, per a un *—caixa ximple—*, però que ens semblarà més

llest a mesura que es multipliquen els canals. Però, encara sense que aparegui aquesta nova tecnologia, la —*societat interactiva*— s'obre pas en aquest final de segle XX cap al proper XXI; la televisió, un membre més de la família, permetrà que cada individu programi els seus —*menús*— perquè les —*autopistes de la informació*— creen xarxes de missatges múltiples que permeten combinar sobre la marxa, el discurs televisiu, el discurs polític i el discurs cultural. —*encara que Morán (1995) vaticinés la influència del desenvolupament tecnològic, es va quedar curt, si observem el que ha passat amb les mobilitzacions a través de les xarxes socials en les passades eleccions al Parlament Europeu celebrades el 25 de maig de 2014.* —

Aquesta nova època o era de la imatge i de les tecnologies de la comunicació, s'inicia el període de la ruptura de les distàncies i del temps, canviant el ritme de vida i de pensament. El món actual és un món icònic (García, 1990; Munné i Codina, 1992; Casas i Omedilla, 1994), de l'impacte, de l'instant, un món que barreja l'antic amb el nou, en la publicitat per vendre i comprar símbols, que negocia de la mateixa manera amb la indústria, el comerç, l'església, la política, la ideologia o l'educació, en general amb la cultura. Vivim en un món de riscos en una societat fragmentada, una societat incomunicada (Morán, 1995), sense diàleg interpersonal, però cada vegada amb més recursos per comunicar-se, per interactuar a través dels sistemes multimèdia que li ofereix la tecnologia de la comunicació, però per això, irònicament haurà de tenir capacitat de diàleg, capacitat per aprendre les noves claus, els codis, per entendre la tècnica i el contingut, per interactuar en un mitjà que li ofereix un món de simplificacions, de resums, de continguts ràpids i d'informació condensada en titulars. És el sistema actual en el qual es troben les persones, on se

socialitzen, un món d'avantguardes on escola i família, estant en ell, no actuen al seu ritme apareixent inadequades i als ulls de fills i joves, avorrides. És un procés de socialització lligat a la imatge, un acostament al món dels sentits i un allunyament del domini de la raó (Mejía, 1995). És sorprenent la influència dels mitjans de comunicació, és increïble la capacitat de concentració de l'atenció pública i de variació d'actituds que poden aconseguir, però, ¿quin és el poder de la comunicació de masses que ha entrat a competir amb les institucions socials en la socialització de la gent? ¿Quin és la raó per la qual la denominada indústria cultural atreu a unes franges d'edat tan àmplia —*adultes, joves, filles*— influint d'alguna manera en el seu comportament?

Pel que fa l'atractiu de la televisió, caracteritzada per la seva doble màgia de sentir i veure, que en permetre'ns veure sense estar (Lledó, 1995), aconseguix entrar com cap altre mitjà, a participar de la quotidianitat familiar i amb un llenguatge propi proposa gèneres que originen noves formes de vida, desitjos, esperances i conflictes. En paraules de Rei (1992), la televisió en la seva aparença frívola, les seves estratègies de seducció i els seus arguments per atreure l'atenció, banalitza les incerteses, esperances i expectatives d'una època, els conflictes, sistemes de vida i sistemes de significació; es converteix en un ambient quotidià creant figures d'identificació, proposant models tan diferents com la guerra, l'amor, la moda, que parlen —*en videoclips*— de transformació des del frívol fins al transcendent. D'aquesta manera no només intervé en l'aprenentatge d'actituds cap al sexe, la família, altres pobles i cultures, sinó que també pot exercir un paper negatiu des del punt de vista socialitzador en situar els individus, sobretot els fills, davant situacions que no poden comprendre, tal

com la violència, desgràcies naturals, etc. La televisió s'instal·la en el context familiar de les relacions curtes i de la proximitat mitjançant dos mecanismes que influeixen en la socialització: la simulació del contacte i la retòrica del directe (Martín-Barber, 1993). Para molts, la televisió és un subsistema social que compleix la doble funció de la sincretització de diversos missatges per arribar al major públic possible i d'homogeneïtzació d'aquests continguts adaptats a l'ideal generalitzat per la cultura de masses (Navarro,1995), la qual cosa porta a Musitu i col. (1986), a dir que en aquest sentit la televisió deixa la seva influència negativa en el procés socialitzador, ja que distorsiona la realitat. Segons F. Tonnies, la societat de masses és un tipus de societat en la qual —*les relacions de grup primari han estat reemplaçades per les relacions de grup secundari*—. En contraposició a la societat tradicional, que existia abans del segle XVIII, es parla de societats de masses, en les quals predomina la nota de la representativitat (enfront de la individualitat) i en les quals es dóna major importància a les similituds (enfront de les diferències).

Durant els darrers 35 anys s'ha produït un notable increment de la societat per trobar respostes apropiades a les, cada vegada més nombroses, necessitats que sorgeixen en el nostre entorn actual, en constant desenvolupament i avanç tecnològic, que en contra de facilitar la nostra existència, converteix el nostre món en un entorn més confús i limitat, on les eleccions i decisions que hem de prendre són múltiples, on l'angoixa és la pròpia consciència de la possibilitat. Sorgeix llavors la confusió, la incertesa i l'ambigüitat, sobre el què serà el més correcte, el nostre temps amb els seus inaudits recursos, possibilitats i alliberaments experimenta una vulnerabilitat ansiosa, on es viuen diferents experiències en la corda fluixa, i s'imposa una permanent necessitat de triar rumb, sense tenir una brúixola fiable. No

podem prescindir dels desitjos per viure, perquè ens proporcionen energia, però no podem fiar-nos d'ells, perquè tal vegada ens internen per mars perillosos, o ens dirigeixin a metes contradictòries. És necessari fer un replantejament dels continguts, enfrontant el tradicional amb el modern, on la realitat es torna hiperactiva i insegura, vivim en un continu bricolatge intentant encaixar com podem peces que hem rebut soltes, i sense instruccions de muntatge i busquem en la Psicologia aplicada, les respostes adequades que facilitin la comprensió i el comportament humà. Pel que fa la influència que ella té sobre els fills, Casas i Olmedilla (1994), creuen que la televisió influeix sobre les representacions que ells tenen de la infància i de les seves funcions dins del context sociocultural en què viuen. El problema radica que la imatge que transmeten és contradictòria, fins i tot —*esquizofrènica*—, una imatge entre la realitat —*el fill víctima*— expressada en els noticiaris i la fantasia —*bondats de la infància*— exposada en la publicitat. S'interpretin com a agents positius o negatius, és innegable el poder socialitzador dels mitjans de comunicació de masses i especialment de la televisió. Avui ningú dubta de la sorprenent influència dels mitjans de comunicació, sent increïble la capacitat de concentració de l'atenció pública i de variació d'actituds que poden aconseguir, influint d'alguna manera en el seu comportament. Tant la família com l'escola els utilitzen però són ens —*per característiques pròpies*— de socialització, que tenen la dificultat que l'adult no pot assimilar tota la informació que ells aboquen, amb la mateixa cadència que el fill, per la qual cosa aquells —*pares, mestres*— interactuen amb els fills poc o gens pel que fa els mitjans o assumint una actitud repressiva (Casas i Olmedilla, 1994).

Les seves bondats o avantatges s'expressen com a instruments de la cultura de masses i els seus missatges en el temps i en l'espai es

converteixen en —*instrument natural*— (Lledó, 1995) per accelerar les nostres apetències i per situar-nos real o fictíciament al món i en la quotidianitat. Defensant alguna de les seves bondats, Navarro (1995), resumeix el paper socialitzador de la televisió dient que aquesta ha d'ajudar al desenvolupament i generalització dels valors que constitueixen el nucli formador de l'ètica mínima social, com també ha de servir d'instrument al cultiu i aprofundiment de les aspiracions estètiques generalitzades; perquè la televisió ha de ser i és un mitjà educatiu, formatiu i socialitzador de l'ésser humà, dimensió projectiva que dibuixa les seves finalitats socials. Per la seva banda, Rojas Marcos (1995) subratlla el potencial que tanquen els mitjans de comunicació i especialment la televisió. Són l'instrument d'influència social més poderós que existeix. El desafiament davant nosaltres se centra en l'ús que en fem. Els mitjans poden liberalitzar i enriquir a la societat o fer-la més rígida i tancada, poden fomentar la democràcia o afavorir un règim totalitari, poden alienar i embrutir o socialitzar i educar, promoure la tolerància o alimentar la intransigència, avivar el progrés o forçar l'estancament, narcotitzar o despertar, humanitzar o endurir, enfosquir o il·luminar. D'aquesta manera, resumint sobre els conceptes abocats fins a aquí podem afirmar, que els mitjans de comunicació tenen un inqüestionable poder de socialització, reforçada per la seva intrusió en el si familiar com un membre més, convertint (Musitu i col., 1986), el seu contingut en una característica típica de l'endogrup i per tant en norma i no simplement en una informació i/o influència externa.

La importància de la família en la socialització

De tots els agents socials podem considerar la família com un sistema obert, flexible i adaptatiu present de manera continua al llarg de tota la nostra vida.

La família constitueix el primer context social de desenvolupament dels fills. Per tant, els pares són aquells que es troben en la millor posició per proporcionar una socialització adequada i prosocial als seus fills (Kuczynski i Grusec, 1997). Per tant, l'objecte d'aquest estudi és comprovar si els diferents estils de socialització familiar influeixen o no en l'ajustament psicosocial dels fills. Ara bé, també vull fer una consideració respecte al funcionament de la família. La família no és només, al meu parer, l'agent socialitzador més complet, específic i continuu que té una persona, sinó que a més a més, té una estructura oberta, flexible i adaptativa al llarg de tota la nostra vida. Així doncs, la socialització parental, entesa com el conjunt de processos d'interacció que es produeixen en el context familiar, té com a principal objectiu inculcar en els fills un determinat sistema de valors, normes i creences (Maccoby, 1980). És una de les funcions més àmpliament reconegudes de la família i la principal responsabilitat en gran part de les societats (Bornstein, 2002); ja que, aquesta transmissió de valors, normes i creences determinaran considerablement el funcionament i l'adaptació dels fills a la societat (Berns, 2011; Murray i Manés, 2002; Musitu i García, 2001).

En aquest punt, és necessari destacar que la socialització en el context familiar forma part del procés de socialització més ampli i complex que té lloc en la societat a la qual es pertany, en la qual es comparteixen determinats sistemes de valors i creences, que orientaran, en gran mesura, les pautes d'actuació dels pares en el procés socialitzador (Berns, 2011; Espino, 2013; García i Gracia, 2014; Gavazzi, 2011, 2013; White i Schnurr, 2012). Les conductes concretes dels pares indubtablement poden variar en les seves formes; no obstant això, existeixen determinats punts de convergència importants entre els membres d'una mateixa comunitat. Per

exemple, en el nostre entorn cultural, es valoren positivament aspectes com la higiene, l'ordre i el respecte i, negativament, la desobediència, el robatori i la violència. En aquest sentit, Lila, Van Aken, Musitu i Buelga (2006) afirmen que els valors i normes culturals determinen la conducta real dels pares i la manera que els fills la interpreten, així com la forma que nens i adolescents organitzen la seva pròpia conducta. Així doncs, per analitzar qualsevol actuació, dels pares o dels fills, és necessari conèixer també la de l'altre membre de la interacció, així com el context en el qual es produeix. No obstant això, una actuació aïllada, en un context determinat, no permet caracteritzar la relació que els pares mantenen amb els seus fills, sent aquesta un episodi més d'aquesta complexa relació. Per contra, les pautes de comportament dels pares amb els fills en múltiples i diferents situacions, sí permet definir l'estil d'actuació dels pares. Com en tota relació, és difícil establir una relació causal unidireccional en la qual es determini que la resposta del fill és conseqüència de l'actuació del pare o viceversa. L'estil de la relació serà un determinant de les conductes concretes d'ambdós en un context determinat, i al seu torn, permetrà, a través d'aquestes actuacions, determinar l'estil que les caracteritza.

DEFINICIÓ D'UN MODEL DE SOCIALITZACIÓ PARENTAL

Desenvolupament del model de socialització parental

Per comprendre amb profunditat els processos de socialització familiar, Darling i Steinberg (1993) suggereixen que és crucial establir una clara distinció entre els objectius als quals va dirigida la socialització, les pràctiques utilitzades pels pares per ajudar als seus fills a arribar a aquests objectius i l'estil parental o clima emocional dintre del com succeeix la socialització, és a dir, entre aspectes de contingut —*pràctiques parentals i objectius de socialització*— i aspectes contextuals —*estils parentals*—. L'estil parental pot definir-se, segons aquests autors, com una constel·lació d'actituds cap al fill les quals, considerades conjuntament, creen un “*clima emocional*” en el qual s'expressen les conductes dels pares. Aquestes conductes inclouen aquelles dirigides a arribar a un objectiu de socialització —*és a dir, les pràctiques parentals*—, així com conductes que no es troben dirigides a la consecució de l'objectiu de socialització, tals com gestos, canvis en el to de veu i el llenguatge corporal o l'expressió espontània de les emocions. A las vegada, els valors o objectius de socialització inclouen l'adquisició d'habilitats i conductes específiques del fill —*habilitats socials, habilitats acadèmiques, etc.*— així com, el desenvolupament de qualitats més globals en el fill —*curiositat, independència, pensament crític, etc.*— (Lila i col., 2006). Lògicament, aquests aspectes de la socialització familiar es troben íntimament relacionats amb el context cultural en el qual es troba immers l'individu. Com afirmen Bronfenbrenner i Crouter (1983), els processos que lliguen les conductes dels pares i dels fills no són universals; no es mantenen iguals amb independència de les característiques dels participants o dels contextos sota l'empara dels quals ocorren els mencionats

processos. Els valors i normes culturals determinen la conducta real dels pares i la manera que els fills interpreten els objectius i la conducta dels seus pares, així com la forma que els fills organitzen la seva pròpia conducta (Lila i col., 2006). Les preguntes concretes a les quals pretén respondre la investigació en l'àrea de la socialització parental podrien concretar-se en dues preguntes, la primera: *de quina manera els pares socialitzen als seus fills?*. Si el concepte *socialització* se substitueix per *educació*, s'observa més clarament que aquests dos interrogants són compartits per la majoria dels pares i la resta dels membres de la societat. En relació amb aquesta pregunta, les formes concretes que els pares socialitzen als seus fills poden variar àmpliament, fins al punt que reunir un repertori extens i exhaustiu de totes elles és pràcticament inviable i, possiblement, infructuós.

Encara que els models teòrics dels treballs sobre socialització han variat, igual que els mètodes i tècniques per validar-los, en tots ells es constata una gran coincidència a l'assenyalar dues grans dimensions per explicar les pràctiques parentals de socialització. Ja els investigadors pioners no coincidien en l'èmfasi teòrica que concedien a la qüestió de si els pares recorrien al control (Watson, 1928) o a la inclinació (Freud, 1933 i Rogers, 1960) per socialitzar als seus fills; Symonds (1939) definia les dimensions de socialització *d'acceptació/rebuig* i de *domini/submissió*; Baldwin (1955) les de *calor emocional/hostilitat* i *indiferència/compromís*; Schaefer (1959) les *d'amor/hostilitat* i *autonomia/control*; Sears, MacCoby i Levin (1957) les de *calor* i *permissivitat/inflexibilitat* i Becker (1964) les de *calor/hostilitat* i *restricció/permissivitat*. A partir dels anys 60 la contribució més significativa en aquest camp fou la de na Diana Baumrind (1967, 1968, 1971 i 1989) qui a partir de nombroses investigacions, en les quals utilitzava mètodes observacionals, enquestes i autoinformes, també va constatar dues

dimensions subjacents en les relacions patern-filials: acceptació i control parental. Per a aquesta autora, l'element clau del rol parental és socialitzar al fill perquè es conformi a les necessàries demandes dels altres mentre que manté un sentit d'integritat personal. Diferència tres tipus d'estils parentals basant-se en la dimensió de control; l'estil autoritari, quan el pare valora l'obediència i creu en la restricció de l'autonomia del fill; l'estil permissiu, quan el pare proporciona tota l'autonomia possible, sempre que no es posi en perill la supervivència física del fill i, l'estil autoritzatiu, quan el pare intenta dirigir les activitats del fill de manera racional i orientat al problema. En aquesta mateixa línia, en el treball realitzat per Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts i Dornbusch (1994), obtenien també dues dimensions amb connotacions similars: acceptació/implicació i inflexibilitat/supervisió.

Posteriorment, Maccoby i Martin (1983) han realitzat una categorització dels estils parentals sobre la base de les dues dimensions ortogonals d'acceptació —*contingència del reforç parental*— i exigència —*nombre i tipus de demandes fetes pels pares*—, donant lloc a quatre estils parentals: **autoritzatiu** —*pares amb capacitat de resposta i exigents*—, on els pares mantenen un estil receptiu a les demandes dels seus fills però, al mateix temps, esperen que els seus fills responguin a les seves demandes, **autoritari** —*pares exigents però no receptius*—, on els fills experimenten un estil parental caracteritzat per l'assertió de poder, on s'espera l'obediència a les regles i on als fills no se'ls permet fer demandes als pares, sent més probable la utilització del càstig físic en aquestes llars, **permissiu** —*pares amb capacitat de resposta però no exigents*—, on els pares són raonablement amb capacitat de resposta però eviten regular la conducta dels seus fills. Aquests pares imposen poques regles als seus fills, realitzen poques demandes per al comportament madur, eviten la utilització del càstig

i tendeixen a ser tolerants amb un ampli rang de conductes, i *negligent* — *pares no amb capacitat de resposta i no exigents*— on els pares tendeixen a limitar el temps que inverteixen en les tasques parentals, minimitzant el temps d'exposició als inconvenients que suposen aquestes tasques (Baumrind, 1978; Darling i Steinberg, 1993; Maccoby i Martin, 1983). Encara que la denominació dels eixos varia entre els diferents autors, existeix una important coincidència a acceptar que els estils parentals s'expliquen mitjançant un model bidimensional els components del qual podríem denominar genèricament com *Acceptació/Implicació* i *Coerció/Imposició* (Barber, Chadwick i Oerter, 1992; Barnes i Farrell, 1992; Foxcroft i Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Paulson i Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry i Gelendinning, 1995; Smetana, 1995; i Steinberg i col., 1994). En Espanya, la majoria dels estudis han utilitzat també aquestes dues dimensions o altres similars (Gracia, 2002). El suposar que aquestes dues dimensions són independents, en el sentit que la mesura d'una no està relacionada amb la de l'altra, es poden caracteritzar quatre estils parentals de socialització: l'*autoritzatiu*, amb alta *Acceptació/Implicació* i alta *Coerció/Imposició*; el *permissiu*, amb alta *Acceptació/Implicació* i baixa *Coerció/Imposició*; l'*autoritari*, amb baixa *Acceptació/Implicació* i alta *Coerció/Imposició*; i el *negligent*, amb baixa *Acceptació/Implicació* i *Coerció/Imposició* (Lamborn i col., 1991; Steinberg i col., 1994).

La segona pregunta que es planteja és la següent: *quines repercussions tenen en els fills les formes de socialització parental?* La resposta a aquesta pregunta, respecte a com influeixen en els fills els estils parentals de socialització dels seus pares, fa referència als canvis en el comportament del fill sobre la base de la relació que manté amb els pares.

Cal tenir en compte, abans de fer referència a les investigacions realitzades en aquesta línia, que no és fàcil establir una relació unívoca entre unes pautes d'actuació del pare i una resposta del fill sense analitzar el context. Per exemple, Chapman (1979) va constatar, en un estudi experimental, que en aquelles situacions en les quals els fills estan molt distrets les ordres clares i simples de les seves mares resultaven més eficaces que el raonament i el diàleg per aconseguir que aquests es comportessin correctament. Una actuació aïllada, en un context determinat, no permet caracteritzar la relació que els pares tenen amb els seus fills, tan solament és un episodi més, d'aquesta llarga i complexa relació. Per contra, les pautes de comportament dels pares amb els fills en múltiples i diferents situacions sí permeten definir un estil d'actuació dels pares al que abans hem denominat estil de socialització. En tota relació, és difícil establir una relació causal unidireccional en la qual sigui possible determinar si la resposta del fill és conseqüència de l'actuació del pare o viceversa, ja que indubtablement ambdues estan condicionades i supeditades. Per analitzar qualsevol actuació, dels pares o dels fills, és necessari conèixer també la de l'altre membre de la interacció, així com en el context en el qual es produeix. L'estil de la relació serà, per tant, un determinant de les conductes concretes d'ambdós en determinat context i, al seu torn, permetrà, a través d'aquestes actuacions, determinar l'estil que les caracteritza. Els estils de socialització parental es defineixen per la persistència de certs patrons d'actuació i les conseqüències que aquests patrons tenen per a la relació patern-filial.

En aquesta línia també es disposa de gran nombre d'investigacions. En elles s'han relacionat les dues dimensions principals de la socialització a les quals ens hem referit abans, juntament amb els tipus que resulten de la seva combinació, amb diverses mesures de l'ajustament social i psicològic

dels fills, constatant que els estils educatius dels pares juguen un paper molt significatiu en aquestes variables. Alguns dels resultats són que un estil orientat a l'amor —*l'aspecte afectiu de la dimensió Implicació*— té més capacitat per desenvolupar en els fills el sentiment de responsabilitat sobre els seus propis actes que un estil orientat al poder (Becker, 1964), també s'ha comprovat que l'afecte parental potencia el desenvolupament de la individualitat, mentre que la coerció promou l'acceptació i obediència cega (Peterson, Rollins i Thomas, 1985). En la mateixa línia, Kelly i Goodwin (1983) afirmaven que l'estil parental democràtic —*que inclouria els tipus permissiu i autoritzatiu*— encoratja el desenvolupament autònom de l'adolescent, mentre que l'enfocament parental autocràtic —*l'autoritari segons la tipologia exposada*— promou la conformitat només quan els pares estan presents. A partir dels treballs de Baumrind (1967, 1971) s'ha comprovat que l'estil autoritzatiu està més relacionat amb les mesures de competència social i menys amb les disfuncions conductuals. Els fills “*model*” o fills als quals Baumrind (1978) anomenaria més tard “*instrumentalment competents*” eren producte de famílies en els quals els pares es comportaven d'una manera determinada; eren afectius, establien normes racionals i clares alhora que permetien al nen autonomia dintre d'aquests límits i eren capaços de comunicar amb claredat les seves expectatives i les raons de tals expectatives (Darling i Steinberg, 1993).

En línies generals, la investigació desenvolupada en l'àmbit anglosaxó entorn de les diferents conseqüències dels estils de disciplina en els nens i adolescents indica que l'estil autoritzatiu —*almenys en les cultures occidentals*— es troba més relacionat que la resta d'estils parentals amb alts nivells d'ajustament (Steinberg i col., 1991), maduresa psicosocial (Steinberg i col., 1989), competència psicosocial (Lamborn i col., 1991),

autoestima (Johnson i col., 1991; Noller i Callen, 1991) i èxit acadèmic (Dornbusch i col., 1987; Steinberg i col., 1989). Per contra els nens i, sobretot, els adolescents els pares dels quals són autoritaris i coercitius són: menys propensos a implicar-se a explorar alternatives d'identitat; més proclius a adoptar criteris morals externs, en lloc d'internalitzar les normes; solen tenir menor autoconfiança i autoestima i, tendeixen a tenir més problemes a utilitzar els seus propis judicis com guia de conducta. Probablement aquests adolescents tindran problemes associats a molts aspectes de la seva autonomia, ja que tenen menys desenvolupat el sentit de la seva pròpia identitat, confien menys en la seva competència i són més susceptibles a la pressió dels seus pares, perquè han après a dependre de fonts externes d'aprovació i guia (Noller i Callen, 1991). Els fills els pares dels quals adopten estils inductius i democràtics, per altra banda, aprenen a ser capaços de prendre les seves pròpies decisions i formular plans apropiats. Curiosament, aquests nens i adolescents també prenen decisions i realitzen plans que són més satisfactoris per als seus pares.

Més específicament, Steinberg (2001) ha trobat que quan falten un o més dels components de l'estil autoritzatiu, comencen a fer-se evidents alguns resultats adversos en els fills adolescents. Els adolescents de llars autoritàries puntuen alt en mesures d'obediència però baix en mesures de competència. Els adolescents de llars permissives confien en si mateixos però mostren alts nivells de consum de substàncies i dificultats escolars. Finalment, els adolescents de llars negligents mostren les més baixes puntuacions en competència i les més altes puntuacions en problemes de comportament en comparació dels altres estils parentals. Atesos aquests resultats, sembla ser que tant l'acceptació com l'exigència es troben relacionats amb un conjunt diferent de conseqüències per al

desenvolupament de l'adolescent. Mentre que l'acceptació sembla estar relacionada amb l'autoestima i les habilitats socials, l'exigència sembla promoure el control dels impulsos i la responsabilitat social (Holmbeck i col., 1995). Pel que fa les pràctiques parentals concretes, seguint a Holmbeck i col·laboradors (1995), els fills es mostren resultats més favorables quan els pares: mantenen normes clares per al comportament dels seus fills (Maccoby i Martin, 1983; Patterson, 1986); reforcen les regles i regulacions amb sancions que no són obertament punitives o facilitadores de cicles coercitius (Patterson, 1986; Cohen i Brook, 1987); proporcionen una disciplina consistent (Maccoby i Martin, 1983; Patterson, 1986); expliquen les seves afirmacions (Hoffman, 1970; Maccoby i Martin, 1983); permeten el diàleg entre pares i fills en les discussions familiars (Baumrind, 1991b; Fuligni i Eccles, 1993); s'impliquen en la vida diària del fill i ho animen a desenvolupar habilitats útils, particularment en les àrees on és més probable el risc (Fuligni i Eccles, 1993; Maccoby i Martin, 1983; Patterson, 1986; Patterson i col., 1990) i, potencien la diferenciació permetent al fill desenvolupar les seves pròpies opinions en un entorn cohesiu (Grotevant i Cooper, 1985, 1998).

Evolució conceptual dels models de socialització parental

Com s'ha indicat a l'apartat anterior d'aquest capítol, la família és el context primari on s'adquireixen els primers hàbits, valors i conductes que ens acompanyaran al llarg de la vida. Els pares constitueixen el referent prioritari dels fills, però aquesta influència no segueix un procés unidireccional, sinó un procés en el qual influeixen múltiples factors. Des de mitjans del segle passat s'han vingut identificant en les relacions pares-fills

almenys dues variables en les pràctiques educatives parentals, considerades fonamentals en la socialització dels fills, variables denominades com "*domini-submissió*" i "*control-rebuig*", i que Rollins i Thomas (1979) les defineixen com "*intents de control*" i "*suport parental*". Gran part de la literatura que aborda la interacció familiar es refereix a la descripció d'aquestes dues dimensions (Baumrind, 1991; Erikson, 1963; Flaquer, 1993; Hoffman, 1975; Musitu, Román i Gutiérrez, 1996; Molpeceres, Llinares i Musitu, 2001; Gadeyne, Ghesquière i Onghena, 2004), no obstant això Torío i col. (2008) assenyalen que aquestes dimensions s'han disgregat amb el pas del temps i, en l'actualitat, es consideren quatre aspectes distints en les conductes dels progenitors: afecte en la relació, el grau de control, el grau de maduresa i la comunicació entre pares-fills (Moreno i Cubero, 1990; Ochaita, 1995; Solé, 1998). No obstant això, es constata la varietat de pautes que poden emprar els pares en les estratègies de socialització dels seus fills basades en les dimensions de suport i control parental. Seguidament es presenten els principals models de socialització parental.

Schaefer, en la seva investigació sobre la socialització patern-filial, Schaefer (1959) agrupava en una fase prèvia, que denominava "*molar*", un conjunt de pràctiques parentals en una sèrie de categories denominades autonomia econòmica, ignorància, càstig, percepció del fill com una càrrega, severitat, ocupació de la por per controlar al fill i expressió d'afecte (Schaefer, 1959, 1965). A través de l'anàlisi factorial, aquesta fase teòrica prèvia se substituïa per una interpretació posterior de les pràctiques parentals que agrupava cada factor. D'aquesta manera, es va identificar, entre uns altres, el factor —*control*— que relacionava pràctiques parentals com la utilització del càstig físic, les sancions mitjançant l'agressió o els

fracassos a l'imposar les normes familiars (Sears, MacCoby i Levin, 1957; Whiting i Child, 1953). Encara que els models teòrics dels treballs sobre socialització han variat, igual que els mètodes i tècniques per validar-los, en tots ells es constata una gran coincidència a l'assenyalar dues grans dimensions per explicar les pràctiques parentals de socialització. Ja els investigadors pioners diferien en l'èmfasi teòrica que concedien a la qüestió de si els pares recorrien al control (Watson, 1928) o a la inclinació (Freud, 1933 i Rogers, 1960) per socialitzar als seus fills; Symonds (1939) definia les dimensions de socialització *d'acceptació/rebuig* i de *domini/submissió*; Baldwin (1955), les de *calor emocional/hostilitat* i *indiferència/compromís*; Schaefer (1959), les de *d'amor/hostilitat* i *autonomia/control*; Sears, MacCoby i Levin (1957), les de *calor* i *permissivitat/inflexibilitat*, i Becker (1964) les de *calor/hostilitat* i *restricció/permissivitat*.

Diana Baumrind, (1967, 1968, 1971, 1989, 1991, 1996 i 1997) constitueix la contribució més significativa en aquest camp a partir dels anys 60, que a partir de nombroses investigacions, pretenia descobrir si determinats estils educatius dels pares correlacionen amb el desenvolupament de qualitats i característiques en el nen; per a això utilitzava mètodes observacionals, enquestes i autoinformes. També va constatar dues dimensions subjacents en les relacions patern-filials: acceptació i control parental. El model de Baumrind (1971) segons Muñoz i Jiménez (2005) és un dels pioners i més elaborats sobre els estils parentals. L'objectiu de la seva investigació era conèixer l'impacte de pautes de conducta familiars en la personalitat dels fills. Baumrind va agrupar als subjectes en tres tipus d'estructura personal atenent a la seva conducta (Torío i col., 2008): *Estructura I*: eren els més competents, contents i

independents, confiats en si mateixos i mostraven conductes exploratòries. *Estructura II*: eren mitjanament confiats i capaces de controlar-se a si mateixos i, en certa manera, insegurs i temorosos. *Estructura III*: es manifestaven immadurs i depenents, amb menys capacitat de control i confiança en si mateixos. Correlacionant aquestes característiques de personalitat amb els mètodes de criança en la família, va obtenir els següents resultats: pares autoritzatius —*exercien un control ferm, exigències de certs nivells de maduresa i bona comunicació amb els fills*—, pares autoritaris —*tenir poca cura i atenció amb els seus fills en comparació d'altres grups*— i pares permissius —*afectuosos i atents, però exercien poc control i escasses demandes de maduresa sobre els seus fills*—

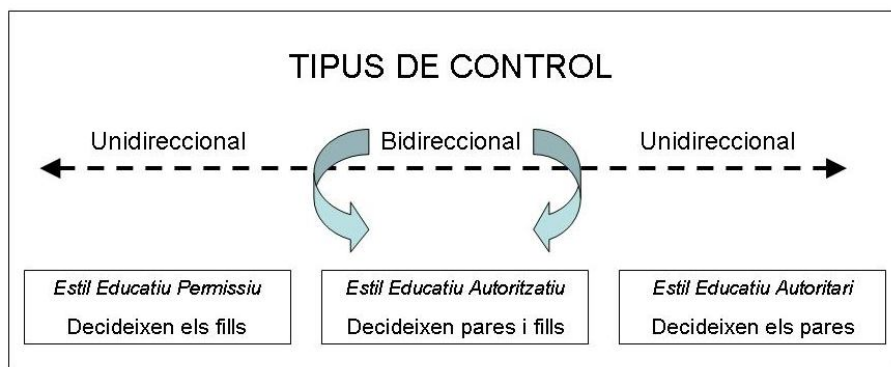


Figura 2. Definició d'Estils Educatius, segons el tipus de control patern
(Baumrind, 1967; 1991. Alonso, 2005.)

Baumrind arriba a tres estils paterns: autoritaris, autoritzatius i permissius, constatant que l'estil autoritzatiu aconsegueix millor adaptació en els fills. Els estils queden definits de la següent manera: *pares autoritaris*, el que valoren l'obediència com una virtut. Utilitzen amidaes de càstig o de força, i estan d'acord a mantenir als nens en un paper subordinat i a

restringir la seva autonomia. S'esforcen a influir, controlar i avaluar el comportament dels seus fills en funció d'uns patrons rígids. No faciliten el diàleg, i fins i tot arriben a utilitzar el rebuig com mesura disciplinària. Aquest estil és el qual té més repercussions negatives en el desenvolupament dels fills, ja que mostren falta d'autonomia personal i creativitat, menor competència social, baixa autoestima i genera nens descontents, reservats, poc tenaços, poc comunicatius i afectuosos i amb tendència a tenir una pobra interiorització de valors; *pares permissius*, els quals doten al menor de gran autonomia, sempre que no estigui en perill la seva integritat física. Es comporta d'una forma afirmativa, acceptadora i benigna cap als impulsos i les accions del fill. Ho allibera de tot control i evita utilitzar l'autoritat, les restriccions i el càstig. No són exigents pel que fa la maduresa i responsabilitat en les tasques. El problema ve determinat perquè els pares no són sempre capaços de marcar límits en la permissivitat, podent arribar a produir efectes socialitzadores negatius pel que fa conductes agressives i assoliments d'independència. Tenim a fills aparentment alegres i vitals, però depenents, amb alts nivells de conducta antisocial i baixos nivells de maduresa i èxit personal, i en tercer lloc els *pares autoritzatius o democràtics* els quals intenten dirigir l'activitat del fill, però utilitzen el raonament i la negociació. Tendeixen a dirigir l'activitat del nen d'una manera racional, partint d'una acceptació dels drets i deures propis, així com dels drets i deures dels fills, el que Baumrind denomina "*reciprocitat jeràrquica*", és a dir, cada membre de la família té drets i responsabilitats pel que fa als altres. Es caracteritza per la comunicació bidireccional i per l'èmfasi entre la responsabilitat social de les accions i el desenvolupament de l'autonomia i independència en el menor. Aquest estil produeix, per regla general, efectes positius en la socialització:

desenvolupament de competències socials, elevada autoestima i benestar psicològic, així com d'un nivell inferior de conflictes entre pares i fills.

Maccoby i Martin, dues dècades més tard, Maccoby i Martin (1983), varen reformular la proposta de Baumrind i van proposar un model que partia de dues dimensions globals bàsiques: exigència —*no exigència paterna, i disposició*— no disposició paterna a la resposta. Es van redefinir els estils parentals en funció de dos aspectes: el control o exigència: pressió o nombre de demandes que els pares exerceixen sobre els seus fills perquè aconseguixin determinats objectius i metes; l'afecte o sensibilitat i calidesa: grau de sensibilitat i capacitat de resposta dels pares davant les necessitats dels fills, sobretot, de naturalesa emocional. Segons aquests autors, de la combinació de les dimensions esmentades i del seu grau, s'obtenen quatre estils educatius paternals: estil *autoritari-recíproc*, *autoritari-repressiu*, *permissiu-indulgent* i *permissiu-negligent*. L'estil *permissiu* que Baumrind havia descrit va ser dividit per MacCoby i Martin en dos estils nous, en observar que la permissivitat presentava dues formes molt diferents: l'estil *permissiu-indulgent* i el *permissiu-negligent*, aquest últim desconegut en el model de Diana Baumrind i que s'associa a un tipus de maltractament. Tal com assenyala Esteve (2005) els mèrits del treball de Maccoby i Martin van consistir en: haver reinterpretat les dimensions proposades per Diana Baumrind (1971a) que en creuar-les ortogonalment, de la mateixa manera que va fer anys enrere Becker (1964) amb les dimensions *restricció-permissivitat*, i calor *afectiva-hostilitat*, obtenen quatre estils educatius paternals; haver ampliat el significat del concepte "*acceptació*", emprat per primera vegada per Ainsworth i Bell (1971), amb un enfocament marcadament conductista, per referir-se a la contingència o ocurrència de

respostes maternes als senyals dels fills. Amb Maccoby i Martin, aquest concepte té implícita la disposició paterna a la resposta als senyals llançats pels fills, però també es té en compte la reciprocitat d'influències, la comunicació oberta i bidireccional i l'afecte i implicació paterna i haver desdoblejat l'estil permissiu de Baumrind en els estils indulgent i negligent. D'aquesta manera, encara que els dos primers estils proposats —*autoritzatiu i autoritari*— són definits de manera similar a com els va fer Baumrind, els dos últims van resultar de la divisió de l'estil educatiu permissiu proposat inicialment per aquest mateix autor: l'estil indulgent i negligent. Maccoby i Martin van definir als pares indulgents com a aquells que presentaven adequats nivells d'acceptació però que exercien poc control sobre el comportament dels seus fills, mentre que es va referir als pares *negligents*, com a aquells que es mostraven totalment indiferents al comportament dels seus fills, presentant baixos nivells en ambdues dimensions.

Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch (1994) han identificat dues dimensions similars que van denominar: acceptació/implicació, que es correspondria amb la inclinació, l'acceptació, l'amor, i inflexibilitat/supervisió, que es correspon amb la disciplina, el càstig, la privació, el control, etc. També existeixen models que propugnen l'existència de tres dimensions com el de Panenka (1990) —*control patern, acceptació paterna i autonomia del fill*—, o el de Schwartz, Barton-Henry i Pruzinsky (1985) —*acceptació, control ferm i control psicològic*—. No obstant això i en línies generals, els models explicatius basats en les dues dimensions utilitzades per Maccoby i Martin (1983) són els que major impacte i importància han adquirit per a l'anàlisi de l'estil dels estils d'educació parental. D'aquesta manera, existeix una gran coincidència en la

identificació de dues fonts principals de variabilitat en la conducta parental (Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila, i Benedito, 1994): el suport-implicació-acceptació —*inclinació, acceptació, amor, etc.*— i el control-severitat-imposició —*disciplina, càstig, privació, control, supervisió etc.*—. En suposar que aquestes dues dimensions són independents i ortogonals, en el sentit que la mesura d'una no està relacionada amb la de l'altra, es poden caracteritzar quatre estils parentals de socialització: *l'autoritzatiu*, amb alta acceptació/implicació i alta coerció/imposició; *el permissiu*, amb alta acceptació/implicació i baixa coerció/imposició; *l'autoritari*, amb baixa acceptació/implicació i alta coerció/imposició; i *el negligent*, amb baixa acceptació/implicació i coerció/imposició (Lamborn i col., 1991; Steinberg i col., 1994). Però, tant i malgrat, les diferents denominacions que han rebut les dimensions dels estils de socialització parental, en l'actualitat existeix cert consens entre els investigadors, a considerar dues dimensions fonamentals en les pràctiques d'educació infantil i adolescent: *acceptació/suport* parental i *supervisió/control* parental. Des d'aquest enfocament s'analitza al procés de socialització parental, com l'estudi d'un conjunt d'elements o dimensions independents entre si. D'aquesta manera, encara que la denominació dels eixos varia entre els diferents autors, existeix una important coincidència a acceptar que els estils parentals s'expliquen mitjançant un model bidimensional els components del qual podríem denominar genèricament com a Acceptació/Implicació i Severitat/Imposició (Barber, Chadwick i Oerter, 1992; Barnes i Farrell, 1992; Foxcroft i Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Paulson i Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry i Gelendinning, 1995; Smetana, 1995; i Steinberg i col., 1994).

En Espanya, la majoria d'estudis han utilitzat aquestes dues dimensions ortogonals (Gracia, 2002; Martínez, 2003, García-Perales, 2011, Alarcón, 2012, Fuentes, 2014), destacant especialment la proposta de Musitu i García (2001), que parteixen d'aquest model teòric bidimensional per desenvolupar l'Escala de Socialització Parental en l'Adolescència (Musitu i García, 2001).

En relació a la qüestió plantejada amb anterioritat de com influeixen en els fills els estils parentals de socialització, es fa referència als canvis en el comportament del fill sobre la base de la relació que manté amb els pares. No obstant això, i abans d'esmentar les recerques realitzades en aquesta línia, cal tenir en compte, que no és fàcil establir una relació unívoca entre unes pautes d'actuació del pare i una resposta del fill sense analitzar el context. Així podem observar, per exemple que Chapman (1979) va constatar, en un estudi experimental, que en aquelles situacions en les quals els fills estaven molt distrets, les ordres clares i simples de les seves mares resultaven més eficaços que el raonament i el diàleg per aconseguir que aquests es comportessin correctament. D'aquesta manera, una actuació aïllada, en un context determinat, no permet caracteritzar la relació que els pares tenen amb els seus fills, encara que només és un episodi més d'aquesta llarga i complexa relació. Per contra, les pautes de comportament dels pares amb els fills en múltiples i diferents situacions, sí permeten definir un estil d'actuació dels pares, estil que abans hem denominat de socialització. No obstant això, i igual que succeeix en tota relació interpersonal, és difícil poder establir una relació casual de caire unidireccional, en la qual sigui possible determinar si la resposta del fill és conseqüència de l'actuació del pare o viceversa, ja que indubtablement ambdues estan condicionades i supeditades. Per analitzar qualsevol actuació, dels pares o dels fills, és

necessari conèixer també la de tots els membres de la interacció, així com, del context en el qual es produeix. L'estil de la relació serà, per tant, un determinant de les conductes concretes de tots dos en determinat context i, a la vegada, permetrà, a través d'aquestes actuacions, determinar l'estil que les caracteritza. Els estils de socialització parental es defineixen per tant, per la persistència de certs patrons d'actuació i les conseqüències que aquests patrons tenen per a la relació patern-filial. Sobre aquesta línia d'investigació s'han realitzat un gran nombre de recerques. En elles s'han relacionat les dues dimensions principals de la socialització, mencionades anteriorment, juntament amb els tipus que resulten de la seva combinació, amb diverses mesures de l'ajustament social i psicològic dels fills, constatant que els estils educatius dels pares juguen un paper molt significatiu en aquestes variables. Alguns dels resultats d'aquests estudis mostren un estil orientat a l'amor — *l'aspecte afectiu de la dimensió Implicació*— té més capacitat per desenvolupar en els fills el sentiment de responsabilitat sobre els seus propis actes que un estil orientat en poder (Becker, 1964). També s'ha comprovat que l'afecte parental potencia el desenvolupament de la individualitat, mentre que la severitat i la coerció promou l'acceptació i obediència cega (Peterson, Rollins i Thomas, 1985). En la mateixa línia, Kelly i Goodwin (1983) afirmaven que l'estil parental democràtic —*que inclouria els tipus permissiu i autoritzatiu*— estimula el desenvolupament autònom de l'adolescent, mentre que l'enfocament parental autocràtic —*l'autoritari segons la tipologia exposada*— promou la conformitat només quan els pares estan presents. A partir dels treballs de Baumrind (1967, 1971) s'ha comprovat que l'estil autoritzatiu està més relacionat amb les mesures de competència social i menys amb les disfuncions conductuals. Finalment i amb la intenció de resumir aquesta aproximació conceptual, podem dir que

l'estudi dels estils de socialització parental, o estil educatiu, pot articular-se entorn de dues perspectives d'anàlisi diferents: l'aproximació dimensional, on s'examina el procés d'interacció de pares-fills a través de dimensions específiques; i l'aproximació tipològica, on els investigadors proposen diferents tipus d'estils educatius parentals per estudiar la seva incidència en el desenvolupament infantil i adolescent. Ambdues perspectives estan relacionades i les dues, ens aporten nivells d'anàlisi i resultats molt interessants per al desenvolupament dels menors i per dissenyar propostes d'intervenció familiar.

Model Bidimensional de socialització parental

Com s'ha esmentat anteriorment, la investigació sobre la socialització parental i la seva influència en l'ajustament psicosocial dels fills s'ha basat tradicionalment en el model teòric de dos grans dimensions ortogonals (Darling i Steinberg, 1993; Maccoby i Martin, 1983) que podem denominar de manera genèrica acceptació/implicació i severitat/imposició. Cadascuna d'aquestes dimensions reflecteixen dos tipus de patrons persistents en l'actuació parental en el procés de socialització dels fills (Musitu i García, 2001). Tot que els models teòrics han anat variant amb el temps, així com també els mètodes i tècniques per validar-los, tots ells coincideixen a assenyalar dos grans dimensions sobre les quals s'organitzen les diferents pràctiques parentals en el procés de socialització dels fills. D'aquesta forma, des dels primers treballs realitzats en aquest àmbit d'estudi, els investigadors ja identificaven les dimensions d'acceptació/rebuig i domini/submissió (Symons, 1939), calor emocional/hostilitat i indiferència/compromís (Baldwin, 1955), calor i permissivitat/inflexibilitat

(Sears, Maccoby i Levin, 1957), amor/hostilitat i autonomia/control (Schaefer, 1959) i, calor/hostilitat i restricció/missivitat (Becker, 1964). Encara que la seva denominació ha anat variant al llarg del temps entre els diferents autors, les etiquetes d'acceptació, calor emocional, compromís i amor presenten significats similars a la dimensió acceptació/implicació; mentre que, domini, hostilitat, inflexibilitat, control i restricció són similars a la dimensió severitat/imposició. De fet, la majoria d'estudis continuen operacionalitzant la dimensió acceptació/implicació usant mesures d'afecte i acceptació parental i la dimensió severitat/imposició a través de mesures de fermesa i control parental (Steinberg, 2005).

La dimensió acceptació/implicació, de manera general, la dimensió acceptació/implicació fa referència al grau en el qual els pares s'impliquen afectivament en la socialització dels fills. Si l'estil de socialització dels pares es caracteritza per una alta acceptació/implicació, quan els fills es comporten de manera adequada i acord a les normes familiars, l'actuació dels pares es caracteritza fonamentalment per les mostres d'afecte i estimació, el suport i la implicació. Encara que, quan el comportament dels fills transgredeix les normes familiars, per corregir aquestes conductes desajustades, els pares interaccionen amb ells fent ús del diàleg i del raonament, com una forma de respecte cap a la individualitat dels fills, explicant-los els efectes negatius de la seva conducta i les raons per les quals haurien d'actuar de manera distinta. Per contra, si l'estil de socialització dels pares es caracteritza per una baixa acceptació/implicació, quan els fills es comporten acord a les normes familiars, l'actuació dels pares es caracteritza fonamentalment per la indiferència davant aquestes conductes ajustades i, quan els fills desobeeixen aquestes normes, els pares

actuen de manera displicent mostrant indiferència, insensibilitat, incomprensió i desconsideració. En resum, la dimensió acceptació/implicació fa referència a l'actuació parental en el procés de socialització que, davant els comportaments ajustament psicosocial dels fills es relaciona de forma positiva amb les mostres d'afecte i estimació, el suport i la implicació parental, i de forma negativa amb la indiferència dels pares. Considerant que davant una mateixa conducta ambdues respostes, les mostres d'afecte i la indiferència, són incompatibles; és a dir, no poden produir-se en el mateix temps i espai, l'actuació dels pares davant aquestes conductes ajustades es podria valorar situant-la entre els dos extrems de la mateixa dimensió: d'una banda, l'acceptació i l'afecte parental i, per un altre, la indiferència. S'obtenen, així, dos extrems inversament relacionats de la mateixa dimensió. Cal afegir finalment que quan els fills desobeeixen les normes familiars, aquest estil d'actuació es relaciona de forma positiva amb el raonament i la comunicació bidireccional i, negativament amb la displicència. Obtenint, novament, dos extrems inversament relacionats en la mateixa dimensió per valorar l'actuació dels pares davant els comportaments desajustats dels fills.

La dimensió severitat/imposició, la dimensió severitat/imposició fa referència a l'estil d'actuació dels pares que es produeix, específicament, quan el comportament dels fills transgredeix les normes de funcionament familiar i social. Així, la dimensió severitat/imposició fa referència al grau amb el qual els pares actuen de manera coercitiva i impositiva a través de l'ús de pràctiques com, per exemple, el control, el càstig i la disciplina o fermesa parental, per suprimir les conductes desajustades i establir els límits clars en la seva conducta, imposant, d'aquesta forma, la seva autoritat. En

aquest sentit, aquest estil d'actuació únicament es dona davant les situacions de desobediència de les normes familiars; ja que l'ús d'aquestes pràctiques coercitives i impositives, com per exemple el càstig, únicament té sentit quan es pretén modificar la conducta. L'aplicació d'aquestes pràctiques quan el comportament dels fills és adequat tindria, al manco, efectes negatius en l'adquisició de la capacitat de destriar quan les seves conductes s'ajusten o no a aquestes normes, llevat que, aquestes actuacions per part dels pares l'estarien indicant que el seu comportament és incorrecte quan en realitat no ho és. Aquesta dimensió és teòricament independent de la d'acceptació/implicació (Darling i Steinberg, 1993); ja que, davant les conductes desajustades psicosocialment dels fills, és possible que juntament amb l'aplicació d'aquestes pràctiques coercitives i impositives per modificar aquestes conductes, els pares utilitzin també el diàleg i el raonament.

Per tant, per representar adequadament totes les distincions teòriques que ofereix el model, és necessari considerar simultàniament ambdues dimensions, acceptació/implicació i severitat/imposició (Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Steinberg, 2005; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts i Dornbusch, 1994). Així, en l'anàlisi de les seves relacions amb els criteris d'ajustament psicosocial dels fills quedaran recollides totes les possibilitats que ofereix el model teòric havent definit adequadament l'estil de la relació i les conclusions que es derivin del seu estudi no es veuran limitades en aquest aspecte. En aquesta línia, una de les aportacions més destacades en l'estudi de la socialització parental i l'ajustament psicosocial dels fills és la de Diana Baumrind (1967, 1971). Aquesta autora va establir, a partir de les dimensions d'acceptació i control parental, un model teòric tripartit; en el qual, basant-se explícitament en la dimensió control parental

i, concretament, en l'alt ús de pràctiques característiques d'aquesta dimensió, va distingir entre famílies autoritzatives, caracteritzades per un estil d'actuació basat en l'alt control parental i en l'alta acceptació i, famílies autoritàries, caracteritzades per l'alt control però baixa acceptació parental. Utilitzant la categoria general de famílies permissives per referir-se a les famílies caracteritzades per un estil d'actuació basat en el baix control parental, independentment del grau d'acceptació que mostrin els pares. Posteriorment, Maccoby i Martin (1983) van revisar el model tripartit de Baumrind (1967, 1971) i com alternativa a aquest, van establir un model teòric de socialització en el qual, a partir de la combinació de les dues dimensions principals teòricament independents, acceptació/implicació i severitat/imposició, varen definir quatre estils parentals d'actuació, cadascun dels quals representa una forma peculiar d'afrontar la socialització dels fills: *l'estil autoritatiu*, caracteritzat per alta acceptació/implicació i alta severitat/imposició, *l'estil autoritari*, caracteritzat per baixa acceptació/implicació i alta severitat/imposició, *l'estil indulgent*, caracteritzat per alta acceptació/implicació i baixa severitat/imposició i, *l'estil negligent*, caracteritzat per baixa acceptació/implicació i baixa severitat/imposició.

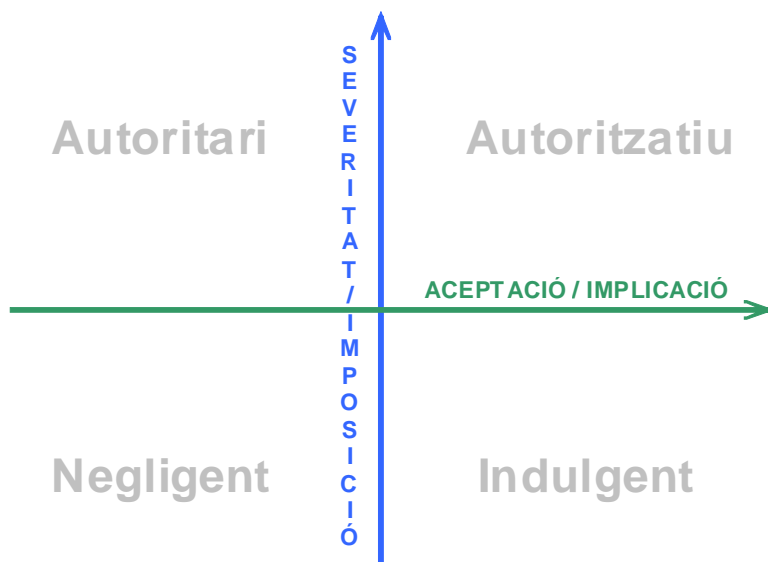


Figura 3. Model bidimensional de socialització i tipologies d'actuació

Tenint en compte la importància va tenir en la literatura científica el model teòric tripartit de Baumrind (1967, 1971), el model teòric de dues dimensions i quatre tipologies proposat per Maccoby i Martin (1983) va suposar una millora molt important; ja que, de la mateixa manera que inicialment Baumrind (1967, 1971) va diferenciar teòricament entre els estils *autoritzatiu* i *autoritari* en funció del grau d'acceptació/implicació parental que acompanyava a l'alta severitat/imposició; Maccoby i Martin (1983) van considerar que també era necessari diferenciar teòricament el grau d'acceptació/implicació que acompanya a la baixa severitat/imposició. Dividint, per tant, la categoria general de famílies permissives proposada inicialment per Baumrind (1967, 1971) en dues tipologies diferenciades: *l'estil indulgent*, caracteritzat per alta acceptació/implicació i baixa severitat/imposició, i *l'estil negligent*, caracteritzat per baixa acceptació/implicació i baixa severitat/imposició. Emfatitzant, d'aquesta

forma, que les implicacions en l'ajustament psicosocial dels fills els pares dels quals es caracteritzen per un estil d'actuació amb baixos nivells de severitat/imposició també són diferents en funció del grau d'acceptació/implicació parental que l'acompanya en el procés de socialització. Tot i aquesta important limitació, alguns estudis continuen basant-se en el model teòric tripartit de Baumrind (1967, 1971) — *autoritzatiu, autoritari i permissiu*— (Hubbs-Tait, Kennedy, Page, Topham i Harrist, 2008; Kawabata, Alink, Tseng, van Ijzendoorn i Crick, 2011; López-Soler, Port, López-Pina i Prieto, 2009; Schwerdtfeger, Larzelere, Werner, Peters i Oliver, 2013; Uji, Sakamoto, Adachi i Kitamura, 2013). No obstant això, el model de dos grans dimensions ortogonals — *acceptació/implicació i severitat/imposició*— i quatre tipologies — *autoritzatiu, autoritari, indulgent i negligent*— de Maccoby i Martin (1983) té una major acceptació en la literatura científica a causa de representar totes les distincions teòriques derivades de la confluència de les dues dimensions principals, les conclusions que es derivin de l'anàlisi de les seves relacions amb els criteris d'ajustament psicosocial dels fills no quedaran limitades per la falta de representativitat a l'haver definit prèviament l'estil de la relació de manera adequada (Darling i Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). A més, els resultats de la investigació empírica no han constatat que les relacions suposades pel model es modifiquin com a conseqüència de les variacions que es produeixen al considerar diferents variables demogràfiques i contextuals (Amato i Fowler, 2002; García i Gracia, 2009, 2010; Martínez i García, 2007, 2008; Rodrigues et al., 2013; Steinberg et al., 1994; Turkel i Tezer, 2008). En aquest sentit, encara que diversos estudis han mostrat diferències en el grau en el qual s'apliquen diverses pràctiques parentals depenent, per exemple, del sexe i de l'edat del

fill (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000; Barton i Kirtley, 2012; Delgado, Jiménez, Sánchez-Queija i Gaviño, 2007; López-Jáuregui i Oliden, 2009), del sexe del pare (Garaigordobil i Aliri, 2012; Kazemi, Ardabili i Solokian, 2010; Martínez, García, Camí i Camí, 2011; Martínez, García, Musitu i Yubero, 2012), i fins i tot depenent de l'entorn cultural en el qual es desenvolupen les famílies (Barber, Chadwick i Oerter, 1992; Kim i Rhoner, 2002; Steinberg, Mounts, Lamborn i Dornbusch, 1991), en la literatura científica no s'han mostrat consistentment interaccions com, per exemple, que l'ajustament psicosocial dels fills és millor si l'estil dels pares és l'autoritzatiu, però en canvi, respecte a les filles el millor ajustament psicosocial s'obté amb l'estil indulgent, o que amb els fills petits sigui millor l'indulgent i amb els fills adolescents l'autoritari, o que l'estil òptim per al pare sigui l'autoritari i el de la mare, l'autoritzatiu (Baumrind, 1967, 1971; Darling i Steinberg, 1993; Lamborn et al., 1991; Maccoby i Martin, 1983).

En resum, les dues dimensions principals del model teòric de socialització, acceptació/implicació i severitat/imposició, reflecteixen dos tipus de patrons persistents en l'actuació parental que, al ser teòricament independents —*ja que és possible que els pares mostrin afecte als seus fills però que també facin ús de pràctiques coercitives i impositives davant els comportaments desajustats*— (Darling i Steinberg, 1993), és necessari que es considerin de manera simultània per representar totes les distincions teòriques que ofereix el model. En aquest punt, el model proposat per Maccoby i Martin (1983) és el qual presenta una major acceptació en la literatura científica, acceptant quatre estils parentals —*autoritzatiu, indulgent, autoritari i negligent*—, cadascun dels quals representa una forma peculiar d'afrontar la socialització dels fills.

Model quadripartit de socialització parental de Musitu i Garcia

El model bidimensional de socialització proposat per Musitu i García (2001) proposa quatre tipus d'estils de socialització parental fruit de l'encreuament de les dues dimensions descrites. Com qualsevol altra tipologia, cal dir que, en certa mesura, és una simplificació i que difícilment en la realitat es donen els tipus purs. No obstant això, existeix certa consistència interna i una alta coherència al llarg del temps a l'hora d'identificar quines són les estratègies educatives utilitzades pels pares. Això ens permet parlar, almenys, de l'estil de socialització parental predominant en cada context familiar.

L'estil autoritatiu es caracteritza per una alta *acceptació/implicació* i una alta *severitat/imposició*. Aquests pares, juntament amb *els indulgents*, són els millors comunicadors, estant disposats a acceptar els arguments del fill per retirar una ordre o una demanda. Són pares que argumenten bé, utilitzen amb freqüència la raó per obtenir la complaença i fomenten el diàleg per aconseguir un acord amb el fill. Els *pares autoritatius*, mostren als fills la seva satisfacció quan es comporten adequadament, els transmeten el sentiment que són acceptats i respectats, i fomenten el diàleg i la negociació per obtenir acords amb els fills (Bersabé, Rivas, Fuentes i Motrico, 2002). Les relacions pares–fills solen ser satisfactòries, i els pares solen estar oberts al diàleg fins i tot per modificar les normes familiars si els arguments oferts pels fills són adequats. A diferència dels *indulgents*, quan el comportament del fill és avaluat com a incorrecte pels pares, aquests últims combinaran el *diàleg* i el raonament amb la *coerció física* i *coerció verbal*. Els pares d'aquest model mostren un

equilibri en la relació amb els seus fills combinant, d'una banda, alta afectivitat al costat d'alt autocontrol i, d'altra banda, altes demandes cap als fills, unit a una comunicació clara en expressar aquestes demandes. Els pares *autoritzatius* són aquells que s'esforcen a dirigir les activitats del fill però d'una manera racional i orientada al procés; estimulen el diàleg verbal i comparteixen amb el fill el raonament que sustenta la seva política; valoren tant els atributs expressius com a instrumentals, les decisions autònomes i la conformitat disciplinada. En conseqüència, exerceixen control ferm en punts de divergència, però utilitzant el diàleg; reconeixen els seus propis drets especials com a adults, però també els interessos i maneres especials del fill. Els pares *autoritzatius*, afirmen les qualitats presents del fill, alhora que estableixen línies per a la conducta futura, recorrent tant a la raó com al poder per aconseguir els seus objectius. Els pares *autoritzatius*, al costat de *l'acceptació/implicació*, empen regles i usen el raonament inductiu com a estratègia disciplinària, el càstig no punitiu, i la consistència al llarg del temps entre declaracions i accions (Baumrind, 1971a; Lamborn, i col., 1991).

Els pares *indulgents* ofereixen una alta *acceptació/implicació* del fill, i una baixa de *severitat/imposició*. Aquests pares es comuniquen bé amb els fills, utilitzen amb més freqüència la raó més que altres estils parentals per obtenir la complaença, i fomenten el diàleg per aconseguir un acord amb els fills, igual que fan els *pares autoritzatius*. Quan el fill es comporta de forma incorrecta, a diferència dels pares autoritzatius, no solen utilitzar la coerció i la imposició. Enfront d'això, opten pel diàleg i el raonament com a instruments que fixin els límits de les conductes dels fills, als quals consideren persones madures i autoregulables i, sobre els quals intenten

influir raonant les conseqüències que els actes inadequats poden produir-los als fills (Maccoby i Martin, 1983). Aquests pares *indulgents* actuen amb els seus fills com si fossin persones madures i capaces d'autoregular-se, consulten amb els fills decisions importants de la família i eviten el control impositiu i coercitiu (Musitu i García, 2001). Tenen, per tant, una imatge dels seus fills més simètrica que els autoritzatius, i consideren que mitjançant el raonament i el diàleg poden aconseguir inhibir els comportaments inadequats d'aquells. El perfil de pare *indulgent* és el que intenta comportar-se d'una manera afectiva, acceptant els impulsos, desitjos i accions del fill. Consulta amb ells les decisions internes de la llar i els proporciona explicacions de les regles familiars. Permet als seus fills regular les seves pròpies activitats tant com sigui possible, ajudant-los amb les explicacions i raonaments, però evita l'exercici del control impositiu i coercitiu, i no els obliga a obeir cegament a pautes imposades per les figures d'autoritat, tret que aquestes siguin raonades.

Els pares amb estil *autoritari* es caracteritzen per tenir una baixa implicació amb els seus fills i per oferir als seus fills escasses mostres de la seva acceptació com a persones. L'afirmació del poder parental i la baixa implicació afectiva són els factors que distingeixen aquest estil dels altres. Al costat d'això presenten alts nivells de severitat i imposició. Es tracta de pares molt exigents amb els seus fills, sense tenir en compte l'edat del fill, les seves característiques i circumstàncies (Olarte Chevarría, 1984), però que simultàniament són molt poc atents i sensibles a les necessitats i desitjos del fill. Aquests pares són altament demandants i, simultàniament, molt poc atents i sensibles a les necessitats i desitjos del fill. En les famílies amb *estil autoritari*, la comunicació és mínima i unidireccional de via descendent —

pares-fills— i els missatges són bàsicament demandes. Els missatges verbals parentals són unilaterals i tendeixen a ser afectivament reprovatoris. Els pares amb *estil autoritari* no ofereixen raonaments quan emet ordres, no estimulen el diàleg davant les transgressions, i són poc inclinats i molt reticents a modificar les seves posicions davant els arguments dels fills. Valoren l'obediència incondicional i castiguen enèrgicament als seus fills (Baumrind, 1971a; Belsky, Lerner i Spanier, 1984). Aquests pares s'impliquen amb molta menys probabilitat en interaccions que tinguin resultats satisfactoris per als fills, són generalment indiferents a les demandes de suport i atenció dels fills i utilitzen amb menys probabilitat el reforç positiu, mostrant-se indiferents davant les conductes adequades dels seus fills. En aquest estil és, juntament amb l'estil *negligent*, on l'expressió d'afecte resulta més deficient. D'altra banda, els pares autoritaris valoren l'obediència com a una virtut i es mostren generalment indiferents davant les demandes dels fills. Afavoreixen les mesures punitives i de força per doblegar la voluntat —*la tossuderia*— quan les accions del fill o les creences personals d'aquest, entren en conflicte amb el que pensen que és una conducta correcta. Confien en la inculcació de valors instrumentals com el respecte per l'autoritat, pel treball i per la preservació de l'ordre i de l'estructura tradicional. No potencien el diàleg verbal, creient que el fill hauria d'acceptar solament la seva paraula que és —*la única*— correcta. El pare que emprava aquest estil es caracteritza per ser absorbent i centrar l'atenció del fill en si mateix, produint individus dominats per la llei, l'autoritat i l'ordre, reprimint en els fills la capacitat d'iniciativa i creació (García Serrano, 1984). Es tracta de pares que intenten modelar, controlar i avaluar les conductes i actituds dels fills d'acord a unes rígides i absolutes normes de conducta, que valoren l'obediència cega i que inculquen valors

instrumentals com són el respecte a l'autoritat, el valor del treball, l'ordre i l'estructura tradicional (Musitu i García, 2001).

Els pares *negligents* es caracteritzen per una baixa *acceptació* del fill, poca *implicació* en la seva conducta i un baix nivell de *severitat* i *imposició* de normes i, en conseqüència, en límits. Baixos límits es refereix a la manca de supervisió, control i cura dels fills. En aquestes situacions els pares negligents permeten als fills que es cuidin per si mateixos i que es responsabilitzin de les seves pròpies necessitats tant físiques com a psicològiques. Aquest estil ofereix una interacció incompleta pel que fa la sistematització i a la coherència, ja que es caracteritza per la indiferència, la permissivitat i la passivitat. Els pares ofereixen al fill un missatge difús d'irritació o descontent amb el fill, que és sotmès a un gran nombre de demandes imprecises i vagues, la qual cosa pot fomentar en ell un sentiment de no ser estimat. Generalment, aquest estil parental es considera inadequat per satisfer les necessitats dels fills, ja que els pares solen ser manifestament indiferents amb ells. En aquest sentit, podria també integrar-se dins d'aquest estil la indiferència, tal com ho han fet Rollins i Thomas, (1979) a causa de la manca d'implicació emocional i del pobre compromís i supervisió cap als fills. Burgess i Conger (1978) i Bousha i Twentyman (1984) van observar en els pares *negligents*, nivells molt baixos d'*interacció*, sent aquesta majoritàriament negativa. Els pares *negligents* tendeixen a ignorar la conducta dels seus fills, no oferint suports quan els fills pateixen situacions estressants, consenten massa independència i responsabilitat als fills, tant a nivell material com a nivell afectiu. Amb prou feines supervisen la conducta dels fills, dialoguen poc amb ells, són poc afectius, presten escassa atenció a les necessitats i a les conductes del fill, i tenen dificultats per relacionar-se

amb els fills. L'estil *negligent* pot convergir en abandonament físic o en maltractament per negligència, quan les necessitats bàsiques —*aliment, vestit, higiene, protecció...*— del fill són desateses (Arruabarrena i de Paul, 1994; Moreno, 2002). Aquests pares més que ensenyar responsabilitat, en consentir massa independència i responsabilitat als fills, provoca una manca de necessitats psicològiques fonamentals, tals com l'afecte, el suport i la supervisió als seus fills. Els pares *negligents* fan poques consultes als seus fills sobre les decisions internes de la llar i els donen poques explicacions de les regles familiars. Quan es comporten de manera adequada es mostren indiferents i poc implicats, i quan transgredeixen les normes ni dialoguen amb ells ni tampoc restringeixen la seva conducta mitjançant la *Severitat/Imposició*. Els pares *negligents* no només interactuen amb menys freqüència amb els seus fills, sinó que a més a més, els recolzen molt manco en comparació als *estils autoritzatius* i *estils indulgents*. A més, els pares negligents no tendeixen a comprometre's en interaccions efectives, són més negatius, no reforcen de manera consistent les conductes positives, com tampoc interactuen amb els seus fills en les solucions de problemes i en les respostes adequades als seus problemes o conductes disruptives. És important no obstant això, sobretot des d'un punt de vista pràctic, que els pares negligents no siguin considerats com a —*bons*— o —*dolents*—. La realitat és que, aquests pares utilitzen —*eines*— inefectives en les relacions amb els seus fills, que han de canviar o substituir-les per altres més efectives, una tasca per la qual necessiten, normalment, l'ajuda de professionals.

De la combinació de les dues dimensions, *exigència* i *acceptació*, sorgeixen quatre estils parentals de socialització: pares **autoritzatius** —

elevada exigència i acceptació—; pares **negligents** —*baixa exigència i acceptació*—; pares **indulgents** —*baixa exigència i alta acceptació*—; i pares **autoritaris** —*alta exigència i baixa acceptació*—. Així, en confluïr les dues dimensions i enllaçant amb l'aclaparador consens que assenyala l'existència de dues dimensions: *Severitat/Imposició* i *Acceptació/Implicació*, dimensions que són independents, ortogonals, (Musitu i García, 2001), del seu encreuament ens permet establir una tipologia de quatre models —estils— de la socialització parental (Lamborn i col., 1991; Steinberg, i col., 1994; Maccoby i Martín, 1983; Musitu i García, 2001).

D'acord amb Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch (1991), aquest model de quatre tipologies emfatitza la necessitat de tenir en compte els efectes de la combinació de les dues dimensions parentals en l'anàlisi de la seva relació amb l'ajust dels fills. Els dos eixos principals reflectirien dos tipus de patrons persistents en l'actuació parental (Musitu i García, 2001), que en ser independents —*no estan relacionats i l'actuació en un d'ells no permet conèixer quin serà la de l'altre*— necessiten ser analitzats conjuntament per determinar l'estil de la relació i les conseqüències que té cada tipus de relació entre pares i fills (Darling i Steinberg, 1993; Smetana, 1995; Steinberg, 2005). Considerant que tota tipologia és perquè, una simplificació i en la realitat mai es donen els tipus purs, sembla haver-hi una consistència interna i una coherència al llarg del temps, en les estratègies utilitzades pels pares, de tal manera que ens permet parlar de determinats estils de socialització predominants i universals. La tipologia de quatre estils o regions —*autoritari, autoritzatiu, indulgent i negligent*— es considera ideal, ja que aquests quatre estils de socialització, resumeixen una forma de

relació que té una funció fonamentalment heurística, en el sentit que aglutinen les conductes més freqüents dels pares en la socialització dels seus fills.

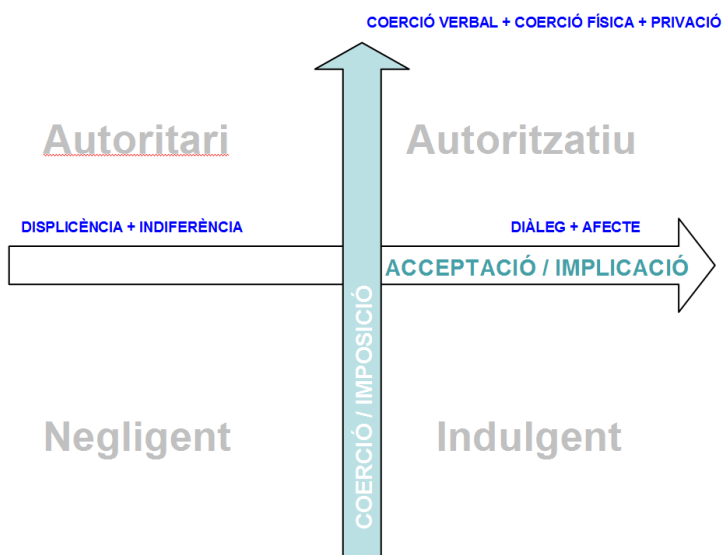


Figura 4. Model quadripartit de socialització parental de Musitu i García

Per a l'anàlisi de les relacions entre els estils parentals de socialització i els problemes conductuals avaluats, és necessari, en primer lloc, obtenir les mesures globals en les dues dimensions principals del model de socialització. A partir d'aquestes mesures es tipifica l'estil de socialització parental com *autoritzatiu*, *indulgent*, *autoritari* o *negligent*. Els primers estudis optaren pel sistema de partició pels tercils (percentils 33 i 66) implica una pèrdua de grandària mostral i, per tant, de la potència. Existeix evidència que els resultats que s'obtenen dicotomitzant la mostra a partir de la mitjana són similars als obtinguts pel sistema de partició pels tercils (Chao, 2001, p. 1836; Kremers, Brug, Vries i Engels, 2003, p. 46). Ambdós sistemes únicament assumeixen el supòsit d'ordre dintre de la

mostra analitzada (Frick, 1996), de manera que l'estil que indica una categoria és major o menor que el d'altres categories en un dels eixos. A partir d'aquests resultats, actualment els estils es defineixen partint de la mitjana (percentil 50) de la mostra en cada eix del model bidimensional, tenint en compte a més, el sexe i l'edat dels participants; ja que les escales de les variables que s'utilitzen per definir els eixos solen variar segons aquestes variables demogràfiques (Musitu i García, 2001).

Així, les famílies *autoritzatives* són les quals puntuen per sobre del percentil 50 en les dues dimensions —*acceptació/implicació* i *severitat/imposició*—, les famílies *indulgents* puntuen per davall del percentil 50 en —*severitat/imposició*— i per damunt d'aquest en —*acceptació/implicació*—, les famílies *autoritàries* puntuen per damunt del percentil 50 en —*severitat/imposició*— i per davall del percentil 50 en —*acceptació/implicació*— i finalment, les famílies *negligents* les quals puntuen per davall del percentil 50 en les dues dimensions —*acceptació/implicació* i *severitat/imposició*—.

Descrit el model quadripartit de socialització parental de Musitu i García (2001), en el pròxim apartat explicarem els distints resultats dels estudis sobre les pràctiques parentals vinculades a les tipologies de socialització familiar, les seves pautes i conseqüències.

ELS ESTILS DE SOCIALITZACIÓ PARENTAL

Tipologies de la socialització parental

L'ample conjunt d'investigacions existents ens demostra l'existència d'una sèrie de característiques en les quals els pares i les mares difereixen uns d'uns altres en les seves pràctiques educatives. Des d'aquesta perspectiva, podem definir els «*estils educatius parentals*» com: «*esquemes pràctics que redueixen les múltiples i minucioses pràctiques educatives paternes a unes poques dimensions, que, creuades entre si en diferents combinacions, donen lloc a diversos tipus habituals d'educació familiar*» (Coloma, 1993a, 48). D'aquesta manera, les diferents investigacions han intentat explicar, en funció dels patrons d'actuació dels seus pares, les diferències inter-individuals dels fills en les seves característiques de personalitat i socialització. En l'àmbit de la sociologia i psicologia social, són bastant nombrosos els treballs sobre els estils educatius dels pares i la seva influència en el desenvolupament infantil. No s'identifiquen models purs, sinó que se solapen, ja que els estils educatius solen ser mixtes i varien amb el desenvolupament del fill, no sent estables al llarg del temps. A més, poden canviar d'acord a múltiples variables, com són: el sexe, edat, lloc que ocupa entre els germans, etc. Per això, cal analitzar els estils educatius en el context dels canvis socials, valors predominants, realitat de cada família o en el context del moment evolutiu que es trobi el fill. En paraules de Rich Harris (2002, 53): «*...els pares no tenen un estil educatiu constant. La manera com es comporta un pare respecte d'un fill en particular depèn de l'edat del mateix, de la seva aparença física, de la seva conducta habitual, de la seva conducta passada, de la seva intel·ligència i del seu estat de*

salut. Els pares confeccionen el seu estil educatiu a mesura de cada fill». Per tant, quan es parla d'estils de pràctiques educatives parentals, ens referim a tendències globals de comportament. D'aquesta manera, més important que saber si uns pares/mares són d'un tipus o altre, és tenir coneixement sobre les dimensions presents en una interacció de qualitat. En aquest sentit, adonar-se que la comunicació i l'afecte no estan renyits amb l'exigència i el control. Si bé podem ser conscients de la simplicitat d'alguns models al ser descrits, és necessari ressaltar que les relacions pares-fills són bidireccionals i lluny de mantenir una postura passiva per part del fill, s'entén que els fills també influeixen sobre els pares de manera decisiva. D'aquesta manera es pot definir un model de relació pares-fills com: «*un sistema organitzat d'actuacions, creences i actituds que impliquen conductes diverses*» (Torres, Alvira, Blanco i Sandi, 1994, 23). Per a Kellerhalls i Montandon (1997), tres poden ser els estils de les famílies, que depenen, al seu torn, del tipus d'interacció que s'estableix dins el seu entorn i de la seva condició socioeconòmica, com poden ser: primer l'estil *contractualista*, distingit per la importància que els pares donen a l'autoregulació i autonomia del fill, així com per l'èmfasi posada en els valors de la imaginació i creativitat. Des del punt de vista de les tècniques pedagògiques, aquest estil es caracteritza per una escassa insistència en l'obligació o control i posa una major èmfasi en la incitació, l'estímul o la motivació. Aquest tipus de famílies estan obertes a les influències de l'exterior, tals com: l'escola, els amics, la televisió... Els rols educatius dels pares estan poc diferenciats, ambdós inclouen aspectes instrumentals i expressius assumint un paper més proper. És important assenyalar la importància en aquest model de la variable classe social i dels agents externs; segon l'estil *estatuari* se situa en l'extrem oposat per la gran

importància que es concedeix a l'obediència i a la disciplina, al mateix temps que implica una menor valoració de l'autoregulació i de la sensibilitat del fill. Els seus mètodes pedagògics apelen més al control que a la motivació o a la relació. Les distàncies entre pares i fills són considerables, existint poca comunicació i escasses activitats comunes. Els rols educatius dels pares estan clarament diferenciats i la reserva davant els agents de socialització de l'exterior és bastant significativa i tercer i últim l'estil *maternalista* que es caracteritza per la insistència en l'acomodació (obediència i conformitat) més que en l'autonomia o l'autodisciplina. Les seves tècniques d'influència es basen més en el control que en la motivació o la relació. Existeix una gran proximitat entre pares i fills, s'organitzen moltes activitats en família, la comunicació entre ells és estreta i relativament íntima, encara que els papers educatius dels pares tenen perfils distints i l'obertura a les influències de l'exterior és bastant limitada. López Franco (1998), basant-se en els estudis de Gottman i De Claire, parla de quatre estils parentals: els pares simplistes, laissez-faire, desaprovadors i els pares veritables preparadors emocionals dels seus fills. Ressalta la importància de les interaccions emocionals amb els fills, la preparació emocional dels quals, exercida pels pares, influeix significativament en l'èxit i felicitat dels fills. Torres i col. (1994), Alberdi (1995) i Ochaita (1995), en els seus informes i investigacions, coincideixen a descriure àmpliament les característiques formals d'una tipologia de relació pares i fills, basada en tres estils: model autoritari, model inductiu de suport i model erràtic o inconsistent. No obstant això i tot i tots aquests models, els processos de socialització parental han estat molt estudiats pels psicòlegs evolutius, atenent al concepte d'estils educatius parentals proposat inicialment per Diana Baumrind —*model tripartit de Baumrind (1967, 1971) estils*

parentals autoritzatiu, autoritari i permissiu—, és dins aquest àmbit d'investigació, un dels models més elaborats, en el qual es té en compte la interrelació entre les tres variables paternes bàsiques: control, comunicació i implicació afectiva, havent estat reformulat posteriorment per Maccoby i Martín.

La tipologia de Maccoby i Martín (1983), ha estat una de les que major protagonisme ha adquirit en el procés d'interacció pares i fills. Maccoby i Martín (1983) varen proposar un model bidimensional de socialització parental en el qual les dimensions exigència i acceptació eren teòricament ortogonals (Darling i Steinberg, 1993; Smetana, 1995). Aquestes dimensions tenien significats similars a dimensions tradicionals com a severitat i afecte (Schaefer, 1959; Sears, Maccoby i Levin, 1957), o a altres propostes més recentment tals com a ferma/supervisió i acceptació/implicació (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts i Dornbusch, 1994). D'aquesta manera i considerant les actuacions parentals que caracteritzen a cadascun dels quatre estils educatius parentals, ens trobem amb que els pares *autoritzatius* són considerats com a progenitors flexibles, comunicatius, que reconeixen i respecten la individualitat dels fills, negocien amb ells, els fan partícips de les decisions de la família i raonen amb els seus fills l'establiment d'unes normes clares i ajustades a les seves necessitats i possibilitats (Steinberg i Levine, 1997). Intenten dirigir l'activitat del fill imposant-li rols i conductes madures però utilitzen el raonament i la negociació, els pares d'aquest estil educatiu tendeixen a dirigir les activitats del fill de forma racional. Parteixen d'una acceptació dels drets i deures propis, així com dels drets i deures dels fills, la qual cosa Baumrind considerava com una «*reciprocitat jeràrquica*», és a dir, cada

membre té drets i responsabilitats pel que fa a l'altre, és un estil que es caracteritza per la comunicació bidireccional i una èmfasi compartida entre la responsabilitat social de les accions i el desenvolupament de l'autonomia i independència en el fill. Aquest estil produeix, en general, efectes positius en la socialització: desenvolupament de competències socials, índexs més alts d'autoestima i benestar psicològic, un nivell inferior de conflictes entre pares i fills, entre unes altres. Aquests fills solen ser interactius i hàbils en les seves relacions amb els seus iguals, independents i afectuosos (Carter i Welch, 1981; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud i Chen, 1987; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts i Fraleigh, 1987; Eisenberg, 1990; Baumrind, 1991a i b, 1996; Steinberg, 1991; El-Feky, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Darling i Steinberg, 1993; Domínguez i Carton, 1997; Kaufmann, Gestin, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff i Gadd, 2000; Banham, Hanson, Higgins i Jarrett, 2000; Chao, 2001; Warash i Markstrom, 2001; García, Pelegrina i Lendínez, 2002; Mansager i Volk, 2004; Gfroerer, Kern i Curlette, 2004; Winsler, Madigan i Aquilino, 2005); els pares *autoritaris* es caracteritzen per ser persones que utilitzen un control restrictiu i coercitiu per controlar el comportament dels seus fills, són pares que imposen molts de límits, que esperen una obediència estricta i que solen recolzar-se en estratègies punitives i enèrgiques com el càstig físic, les privacions i l'amenaça verbal. Valoren l'obediència com una virtut, així com la dedicació a les tasques marcades, la tradició i la preservació de l'ordre, afavoreixen les mesures de càstig o de força i estan d'acord a mantenir als fills en un paper subordinat i a restringir la seva autonomia. Dediquen molts esforços a influir, controlar i avaluar el comportament i actituds dels seus fills d'acord amb uns rígids patrons preestablerts, no faciliten el diàleg i, en ocasions, rebutgen als seus fills/as com a mesura disciplinària, l'estil

autoritari és el que té repercussions més negatives sobre la socialització dels fills, com la manca d'autonomia personal i creativitat, menor competència social o baixa autoestima i genera fills descontents, reservats, poc tenaços a l'hora de perseguir objectius o fites, poc comunicatius i afectuosos i tendeixen a tenir una pobra interiorització de valors morals (MacCoby i Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts i Fraleigh, 1987; Moreno i Cubero, 1990; Baumrind, 1996; Kaufmann, Gestin, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff i Gadd, 2000; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward i Silva, 2005). A diferència dels pares *autoritzatius*, l'establiment de normes no està consensuat amb els fills i ni tan sols estan ajustades a les seves necessitats evolutives (Kagan i Moss, 1962); els pares *permissius-indulgents* són pares afectuosos però que exerceixen molt poc control i exigències, tal i com va dir Palacios (1999), es tracta d'un estil basat en el —*laissez-faire*—, on existeixen poques normes i el més important és que no s'interessa pel seu compliment, generalment aquests pares s'adapten als fills i els seus esforços estan dirigits a identificar les seves necessitats i satisfer les seves preferències, es caracteritzen per proporcionar gran autonomia al fill sempre que no es posi en perill la seva supervivència física, per tant, el perfil del pare *permissiu* requereix que es comporti d'una forma afirmativa, acceptadora i benigna cap als impulsos i les accions del fill. El seu objectiu fonamental és alliberar-ho del control i evitar el recurs a l'autoritat, l'ús de les restriccions i càstigs. No són exigents pel que fa les expectatives de maduresa i responsabilitat en l'execució de les tasques. No obstant això, un dels problemes que presenta l'estil permissiu consisteix que els pares no sempre són capaços de marcar límits a la permissivitat, podent arribar a produir efectes socialitzadors negatius en els fills respecte a conductes agressives i l'assoliment d'independència personal. Aparentment, aquest

tipus de pares formen fills alegres i vitals, però deponents, amb alts nivells de conducta antisocial i amb baixos nivells de maduresa i èxit personal (Steinberg, Elmen i Mounts, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Domínguez i Carton, 1997; Banham, Hanson, Higgins i Jarrett, 2000) i finalment els pares *permissius-indiferents* es caracteritzen per presentar nivells mínims de control i afecte, combinats amb poca sensibilitat abans les necessitats i interessos del fill, per la qual cosa pot derivar fàcilment cap a la negligència. En la seva forma més extrema, aquest estil pot arribar a constituir una forma de maltractament.

Darling i Steinberg (1993) consideren que els estils educatius parentals han estat definits com un concepte massa ample, ambigu i descriptiu, que difícilment pot explicar amb claredat la influència que exerceix el procés de socialització parental en el desenvolupament del fill. El model integral de la socialització parental proposat per Darling i Steinberg (1993), considera que la incidència que els estils educatius parentals tenen en el desenvolupament infantil i adolescent, és més aviat indirecta, i que són un altre tipus d'actuacions parentals les que estan influïnt de manera més directa en el desenvolupament del fill, cal afegir que també contemplen la importància que adquireixen les pràctiques educatives parentals i el clima emocional que impera en aquest procés de socialització, però a més ressalten el paper que exerceixen els valors, creences i objectius que persegueixen els pares i mares en aquest procés. En aquest sentit, aquest model considera de vital importància per estudiar els processos de socialització parental, atendre tant a les característiques globals de les actuacions parentals —*estil educatiu parental*—, com als comportaments més específics dels pares i mares —*pràctiques educatives parentals*—. Així

i des d'aquest model s'entén a l'estil parental com «*el clima emocional en el qual les pràctiques educatives parentals tenen lloc, i que influeixen en com aquestes conductes concretes, són viscudes per l'adolescent*» (Steinberg, 2001).

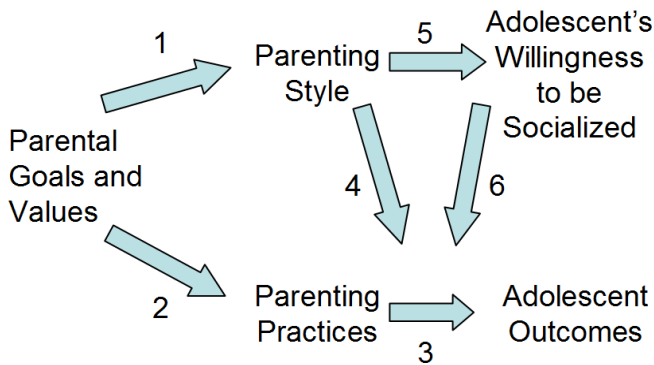


Figura 5. Model integral de Darling i Steinberg (1993)

De la mateixa manera, i de fet, altres models que han intentat explicar els processos de socialització parental, el plantejament teòric de Darling i Steinberg, ha estat criticat per entendre l'estil educatiu i les pràctiques educatives parentals com a característiques dels pares, sense tenir en compte la percepció que tenen els adolescents de l'estil educatiu dels seus pares, ni la seva influència sobre les actituds dels seus pares (M.J. Fuentes i col., 2001). A més a més, alguns autors han trobat dificultats per establir aquesta distinció conceptual en la pràctica, en part a causa de la falta d'instruments d'avaluació que puguin mesurar aquestes diferències (Kerr i col., 2003). En aquest sentit, les principals crítiques que ha rebut el model de Maccoby i Martín, han estat el seu caràcter unidireccional, simplista, absolutista i d'exclusivitat (Ceballos i Rodrigo, 1998; Darling i Steinberg,

1993; Palacios, 1999; Parker i Buriel, 1998; Menéndez, 2003) i que resumim a continuació: *les relacions pares i fills no poden ser considerades com una interacció unidireccional*, on els pares siguin els únics agents de socialització que exerceixen influència sobre el comportament dels fills. Actualment, aquestes relacions han de ser considerades amb caràcter bidireccional. És a dir, l'estil educatiu no és una característica pròpia dels progenitors (Kerr, Stattin, Biesecker i Ferrer-Wreder, 2003), sinó que la socialització en la família és un assumpte d'influència recíproca. Els pares influeixen, sense cap dubte, en els fills, però aquests també tenen certa influència en el tipus d'estil parental que poden rebre. Existeixen bastants evidències sobre com el comportament de pares i mares tendeix a adaptar-se a les característiques psicològiques i evolutives dels seus fills, com la introversió o l'edat del fill (Dix, Ruble, Grusec i Nixon, 1986, cit. en Palacios, 1999). D'aquesta manera, és més fàcil que un pare respongui de forma democràtica a un fill adolescent responsable i assenyat, que a un fill groller, hostil i indisciplinat (Shaffer, 2002); *es qüestiona el caràcter simplista i asituacional del model tradicional*, la tasca socialitzadora dels pares s'ha d'ajustar-se a l'edat, a les característiques personals, i sobretot a com el fill interpreta el missatge educatiu de l'adult perquè les seves estratègies resultin eficaces, per exemple, hi ha resultats que mostren com la permissivitat parental és especialment eficaç en fills tímids i ansiosos (Kotchanska, 1994, 1995). Altres estudis similars mostren que els efectes dels estils de socialització parental sobre el desenvolupament infantil i adolescent, no són independents del context i de la situació. Així, a diferència del que s'observa en famílies normatives, sembla ser que en les famílies en exclusió social, les pràctiques educatives etiquetades com a autoritàries —*control i supervisió estricta*—, no s'associen a índexs negatius

(Baldwin, Baldwin i Cole, 1990, cit. en Parker i Buriel, 1998) i finalment, es critica l'exclusivitat que se li concedeix a la influència de les pràctiques educatives sobre el desenvolupament infantil i adolescent, sense tenir en compte la influència que exerceixen altres contextos de socialització en la vida del fill, com poden ser les relacions amb els germans (Arranz i Olabarrieta, 1998), les relacions amb l'escola (Oliva i Palacios, 1998) i amb les relacions del grup d'iguals (Moreno, 1996, 1999a, 1999b; Schaffer, 1996). Els nous estudis en aquesta disciplina han permès donar un nou enfocament en l'estudi dels estils educatius, tractant de superar les limitacions existents. D'aquesta manera, hem de considerar un nou model teòric, construït sobre aquestes premisses que s'ajusti millor a la realitat de les relacions familiars. No obstant això, s'ha de tenir en compte que l'estil de socialització dels pares, no es manifesta en punts extrems, és a dir, ens trobem amb una trajectòria que s'orienta entre els extrems de les dues dimensions i al mig apareix una línia contínua, on es troben les diferents experiències que donen forma a l'estil que es crea en les relacions familiars (Ceballos i Rodrigo, 1998). D'aquesta manera, entre l'estil autoritari i permissiu poden aparèixer estils de socialització intermedis (Palacios i Moreno, 1994).

Després de la revisió de la literatura científica envers la tipologia familiar, podem dir que, malgrat les crítiques que ha rebut la classificació tradicional dels pares *democràtics*, *autoritaris*, *indiferents* i *permissius*, aquesta tipologia segueix vigent en els estudis més actuals. De fet, segons Steinberg (2005), gairebé tots els estudis han seguit operacionalitzant l'exigència mitjançant mesures de severitat i fermesa parental i l'acceptació mitjançant mesures d'afecte i acceptació parental. No obstant això, a

diferència de les primeres recerques, els estudis més actuals contempnen entre els seus objectius, nous elements i processos d'anàlisi —*control estricte, revelació, pràctiques educatives, objectius i valors dels pares, etc.*— que permeten comprendre millor els mecanismes que expliquen la tasca de socialització dels pares amb els seus fills.

En conclusió, la socialització familiar ha estat objecte d'especial atenció dels científics socials en els últims seixanta anys i se l'hi ha considerat com l'eix fonamental entorn del qual s'articula la vida intrafamiliar i el context sociocultural amb la seva càrrega de rols, expectatives, creences i valors (Arnett, 1995; Molpeceres, 1994; Scarr, 1993). La socialització és un procés interactiu que es desenvolupa al llarg de tota la vida, sent crucials les primeres etapes evolutives per a la configuració de la identitat personal (Fuentes i col., 2011). Fins ara s'han analitzat les investigacions i estudis entorn al procés de socialització, centrant l'atenció en la socialització familiar en l'etapa de l'adolescència i el desenvolupant el model bidimensional de quatre topologies en els estils de socialització parental, a continuació explicarem els efectes dels estils de socialització parental sobre els fills adolescents.

Efectes dels estils parental sobre la socialització dels fills adolescents

Cal tenir en compte, abans de fer referència a les investigacions realitzades en aquesta línia, que no és fàcil establir una relació unívoca entre unes pautes d'actuació del pare i una resposta del fill sense analitzar el context. Per exemple, Chapman (1979) va constatar, en un estudi experimental, que en aquelles situacions en les quals els fills estaven molt distrets, les ordres clares i simples de les seves mares resultaven més

eficaces que el raonament i el diàleg per aconseguir que aquests es comportessin correctament. Una actuació aïllada, en un context determinat, no permet caracteritzar la relació que els pares tenen amb els seus fills, tan solament és un episodi més d'aquesta llarga i complexa relació. Per contra, les pautes de comportament dels pares amb els fills en múltiples i diferents situacions sí permeten definir un estil d'actuació dels pares al que abans hem denominat estil de socialització (Fuentes, 2014; Gracia, Lila i Musitu, 2005).

Com en tota relació, és difícil establir una relació casual unidireccional en la qual sigui possible determinar si la resposta del fill és conseqüència de l'actuació del pare o viceversa, ja que indubtablement ambdues estan condicionades i supeditades. Per analitzar qualsevol actuació, dels pares o dels fills, és necessari conèixer també la de l'altre membre de la interacció, així com el context en el qual es produeix. L'estil de la relació serà, per tant, un determinant de les conductes concretes d'ambdues en determinat context i, a la vegada, permetrà, a través d'aquestes actuacions, determinar l'estil que les caracteritza. Recordar que els estils de socialització parental es defineixen per la persistència de certs patrons d'actuació i les conseqüències que aquests patrons tenen per a la relació patern- filial. En aquesta línia també es disposa de gran nombre d'investigacions. En elles s'han relacionat les dues dimensions principals de la socialització a les quals abans ens hem referit, juntament amb els tipus que resulten de la seva combinació, amb diverses mesures de l'ajustament social i psicològic dels fills, constatant que els estils educatius dels pares juguen un paper molt significatiu en aquestes variables (Gracia i col., 2007, 2008). Alguns dels resultats mostren que un estil orientat a l'amor —

l'aspecte afectiu de la dimensió Implicació— té més capacitat per desenvolupar en els fills el sentiment de responsabilitat sobre els seus propis actes que un estil orientat al poder (Becker, 1964), també s'ha comprovat que l'afecte parental potencia el desenvolupament de la individualitat, mentre que la coerció promou l'acceptació i obediència cega (Peterson, Rollins i Thomas, 1985). En la mateixa línia, Kelly i Goodwin (1983) afirmaven que l'estil parental democràtic —*que inclouria els tipus permissiu i autoritzatiu*— estimula el desenvolupament autònom de l'adolescent, mentre que l'enfocament parental autocràtic —*l'autoritari segons la tipologia exposada*— promou la conformitat sol quan els pares estan presents. A partir dels treballs de Baumrind (1967, 1971) s'ha comprovat que l'estil autoritzatiu està més relacionat amb les mesures de competència social i menys amb les disfuncions conductuals.

Una de les branques d'interès en les recerques realitzades en aquest camp, estan centrades en la relació entre els diferents estils educatius parentals i l'èxit o competència acadèmica dels fills, cal destacar la recerca longitudinal realitzada per Baumrind durant més de tres dècades, en analitzar la relació entre tendències de comportament dels pares i la competència social en els fills de 3 a 15 anys. En els seus estudis les puntuacions més altes varen ser obtingudes per l'alumnat que considera als seus pares com a *democràtics* (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud i Chen, 1987; Steinberg, Elmen i Mounts, 1989; Strassberg, Dodge, Bats i Pettit, 1992; Chao, 1995; Weiss i Schwarz, 1996; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg i Ritter, 1997; Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta i Howes, 2002; Kim i Rohner, 2002). Pel que fa a les variables culturals, també en el context d' hispà-parlants s'ha informat de les relacions

entre el suport dels pares i certes variables relacionades amb els assoliments acadèmics (Martínez, 1987, 1992, 1996; Pérez Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; Balzano, 2002; Pérez de Pablos, 2003; Peralbo i Fernández, 2003). D'altra banda, també són nombrosos els estudis que han revisat la influència positiva de l'estil *autoritzatiu* o *democràtic* en variables com són *el gènere*, *l'ètnia*, *l'estatus socioeconòmic*, *l'edat* i *l'estructura familiar*. D'aquesta manera, la dimensió d'afecte per part dels pares s'ha relacionat amb el benestar psicològic i amb un nivell òptim d'autoestima en els fills (Mestre i Fredes, 1997; Mayhew i Lempers, 1998; Warash i Markstrom, 2001; García, Pelegrina i Lendínez, 2002; Kim i Chung, 2003; Alonso i Román, 2005). També en nombrosos estudis s'han evidenciat que les pràctiques educatives o l'estil d'interacció dels pares es relacionen amb l'estatus sociomètric dels seus fills o l'acceptació per part dels seus iguals en preescolar i en l'edat escolar (Dishion, 1990; Hart, Ladd i Burlison, 1990; Dekowic i Janssens, 1992; Strassberg, Dodge, Bats i Pettit, 1992; García, Pelegrina i Lendínez, 2002).

En analitzar la influència de l'estil disciplinar dels pares en la configuració del sistema de valors dels seus fills (Hoffman, 1975a, 1975b; Eisikovits i Sagi, 1982; Grusec i Goodnow, 1994; Molpereces, Musitu i Lila, 1994; Molpereces, Llinares i Musitu, 2001; López, Bonenberger i Schneider, 2001), la major part d'aquests estudis suggereixen que fills amb pares que usen estils disciplinaris inductius manifesten nivells més alts d'internalització de normes i de desenvolupament moral. En una altra línia d'investigació podem trobar estudis que troben una relació positiva entre les pràctiques educatives paternes i la competència psicosocial dels fills que aniran adquirint en l'adolescència i amb les quals han de construir un

projecte de vida profitós i satisfactori (Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Doménech, 1993; Weiss i Schwarz, 1996; Slicker, 1998; Martínez i Forts, 1999; Kaufmann, Gestin, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff i Gadd, 2000; Aunola, Stattin i Nurmi, 2000; Herrera, Brito, Pérez, Martínez i Díaz, 2001; García, Pelegrina i Lendínez, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija i López Gaviño, 2007). Fins i tot s'aborda la relació entre els estils parentals i els nivells d' autorealització en fills —*nins i adolescents*— (Domínguez i Carton, 1997). En altres recerques consultades, s'analitza la relació entre els estils de vida d'adolescents en risc —*consum de tabac, alcohol i altres substàncies, tinença il·lícita d'armes, etc.*— i la qualitat de les relacions pares-fills (Weiss i Schwarz, 1996; Pons, Berjano i García, 1996; Cohen i Rice, 1997; Corvo i Williams, 2000; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez i Martín, 2004; Orte, 2005, 2006). Diversos factors demogràfics, econòmics i psicològics, determinants en les pràctiques educatives paternes, han estat correlacionats amb el comportament disocial dels adolescents. Les pràctiques educatives basades en la facilitat per establir comunicació i en l'expressió d'afecte i comprensió, es mostren com a factors de protecció associats als estils de vida saludables i és percebut l'ambient familiar com un entorn decisiu en la prevenció de conductes desajustades dels adolescents.

Moltes teories psicològiques assumeixen que el comportament parental és un determinant en el comportament del fill. Diversos estudis aborden la problemàtica de fills de famílies en situació de risc social —*abús d'alcohol i addicció a drogues, conductes negligents davant la cura dels seus fills, comportament criminal parental*— i les conseqüències en el comportament del menor —*exteriorització de problemàtiques*— (Corvo i

Williams, 2000; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson i Sonuga-Barke, 2002; Stanger, Dumenci, Kamon i Burstein, 2004; Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French i Widaman, 2004, Fuentes, 2014).

Dels adolescents amb pares que són classificats com *autoritaris*, obtenen mesures raonablement altes de l'obediència i la conformitat dels adults, però tenen un autoconcepte "*feble*" respecte a altres joves. Pel contrari, adolescents de famílies *indulgents*, evidencien un fort autoconcepte, però presenten una freqüència més alta d'abús de substàncies tòxiques i males conductes escolars, alhora que són menys compromesos a l'escola. Aquests resultats recolzen l'estructura de Maccoby i Martin i indiquen la necessitat de distingir entre dos tipus de famílies permissives: *les indulgents* i *les negligents*. L'estil *permissiu-indulgent* podria definir-se per tres característiques fonamentals de la conducta parental davant el fill: la indiferència davant les seves actituds i conductes tant positives com a negatives; la permissivitat i la passivitat. Els pares que utilitzen aquest estil eviten, en tant que els hi és possible, l'afirmació de l'autoritat i la imposició de restriccions i fan poc ús de càstigs, tolerant tots els impulsos dels fills. En aquestes famílies, es promou la comunicació oberta i el clima democràtic, podent descriure's aquest estil de disciplina familiar principalment, per una interacció sense cap sistematització on no sol oferir-se un model amb el qual el fill pugui identificar-se o imitar. Els pares no són directius, assertius i tampoc estableixen normes en la distribució de tasques o en els horaris dins de la família. Accedeixen fàcilment als desitjos dels fills i són tolerants pel que fa l'expressió d'impulsos, inclosos els d'ira i d'agressivitat. No obstant això, hem de destacar que els preocupa la formació dels seus fills, per la qual cosa responen i atenen a les seves necessitats, a diferència dels

permissiu-negligents, la implicació dels quals i compromís patern és nul. Els fills de famílies permissives, presenten índexs favorables en espontaneïtat, originalitat i creativitat, així com una millor competència social, alhora que es veuen afavorits en autoestima i confiança. No obstant això, aquests fills obtenen puntuacions més baixes en els assoliments escolars i mostren una menor capacitat per l'autoresponsabilitat, essent més propensos a la falta d'autocontrol i d'autodomini. Podem pensar que l'excessiva tolerància dels pares respecte als impulsos dels fills, unida a la tendència a complaure'ls, els condueix a no donar valor a l'esforç personal. Maccoby i Martin no descriuen les peculiaritats de l'estil *permissiu-negligent*, per la qual cosa cal deduir-les del que es diu sobre la implicació paterna. Aquests pares es caracteritzarien per la no implicació afectiva en els assumptes dels fills i per la dimissió en la tasca educativa. La permissivitat en aquest cas, no és deguda a raons ideològiques, com succeeix en l'estil *permissiu-indulgent*, sinó a raons pragmàtiques, tant per la manca de temps o d'interès, com per la negligència o inclús per la seva pròpia comoditat. Sembla ser que els pares amb un estil *permissiu-negligents* inverteixen en els fills el mínim temps possible, i tendeixen a resoldre les obligacions educatives de la manera més ràpida i còmoda possible. Els compensa no posar normes, ja que aquestes implicarien diàleg i vigilància. No obstant això, no poden evitar, en algunes ocasions, respostes puntuals irracionals d'ira contra els fills, quan aquests traspassen els límits "*d'allò tolerable*", a causa de la seva permissivitat. Si els seus recursos l'hi permeten, complauen als fills en les seves demandes, envoltant-los d'afalagaments materials i encara que admeten notables variacions segons de quina família concreta es tracti, és l'estil amb efectes socialitzadors més negatius. Segons els estudis, aquests fills obtenen les més baixes puntuacions en autoestima, en

desenvolupament de capacitats cognitives i en el rendiment escolar, així com en autonomia i en l'ús responsable de la llibertat.

A l'analitzar els efectes dels estils parentals des de l'enfocament dimensional, observem la influència que exerceixen les dues dimensions que configuren els estils de socialització parental —*acceptació/suport* i *control/supervisió*— sobre el desenvolupament infantil i adolescent. No obstant això, alguns autors consideren que realitzar anàlisis aïllades d'ambdues dimensions no sembla tenir molt de sentit, entre altres coses, perquè depenent d'ambdues es combinin, els resultats seran més beneficiosos o manco per al desenvolupament adolescent. És a dir, segons aquests autors no podem parlar dels mateixos efectes de la utilització del control en el context d'uns pares *autoritaris*, que en el d'uns pares *democràtics*.

L'acceptació i el suport parental, l'afecte que pares mostren en les seves pràctiques educatives ha estat un dels elements d'estudi del context familiar que més ha estat analitzat pels professionals encarregats de comprendre el paper dels progenitors en el desenvolupament infantil i adolescent. En considerar el suport parental com una dimensió independent, s'avalua el nivell de suport i afecte explícit que presenta un pare o una mare en el tracte quotidià amb els seus fills i filles. Es manifesta mitjançant les mostres d'afecte, estimació, comprensió i suport que els progenitors mantenen amb els seus fills i filles en la seva interacció diària. En aquest sentit, i si considerem aquesta dimensió dins d'un continu, podríem parlar de dos tipus de pares, que se situarien en els extrems d'aquest continu. (Shaffer, 2000): *els pares que puntuen alt en aquesta dimensió*, són pares que

accepten i són sensibles a les necessitats dels menors, sovint elogien, encoratgen als seus fills i filles, i li expressen el seu afecte i estimació, encara que, en algunes ocasions poden ser bastants crítics quan un fill mereix la seva reprovació i *els pares que puntuen baix en aquesta dimensió*, es refereix a pares que es mostren manco afectuosos i relativament insensibles a les necessitats dels seus fills i filles, rarament manifesten la seva acceptació o satisfacció davant els assoliments dels seus menors, i solen ser pares crítics, que tendeixen a castigar o ignorar als seus fills i filles amb assiduitat.

Durant la infantesa, els pares són una font de suport vital per als fills i són precisament aquells fills que estableixen vincles d'inclinació segurs amb els seus pares durant aquests anys, els que probablement seran capaços d'iniciar adequadament noves relacions socials externes a la família en l'adolescència. L'afecte i la sensibilitat paterna són elements, per tant, que contribueixen beneficiosament al saludable desenvolupament del menor durant la infància i adolescència. Aquest tipus d'actuacions afavoreix la creació d'inclinacions segures i l'adquisició d'estratègies de solució de problemes i d'habilitats socials, potencia el desenvolupament intel·lectual, es relaciona amb una autoestima alta, identitats de gènere més flexibles, afavoreix l'empatia i presenta resultats molt favorables de cara a la construcció de la identitat pròpia del fill. (Shaffer, 2000). No obstant això, els joves perceben de manera diferent les pautes educatives que segueixen els seus pares, en funció de l'edat i el sexe adolescent que presentin. Concretament, la dimensió afecte i suport parental, es percep de manera diferent pels joves d'11 anys que pels de 18 anys. De la mateixa manera s'observen diferències segons el gènere dels fills d'aquestes edats. Si atenem

a l'edat dels adolescents, les dades indiquen un lleuger descens en aquesta dimensió a mesura que creix l'adolescent, sobretot en l'adolescència tardana. Aquestes diferències observades entorn de l'edat s'han constatat en multitud d'investigacions. Però també són majoria els estudis que, malgrat constatar aquest decreixement de l'afecte explícit en les pràctiques educatives familiars, troben que segueix imperant la comunicació i l'afectivitat entre ells. En relació al sexe de l'adolescent, les dades disponibles posen de manifest que són les filles les que perceben un major afecte per part dels seus pares al llarg de l'adolescència, especialment durant l'adolescència mitjana i tardana. No obstant això, encara que les filles sempre obtenen nivells superiors per a la dimensió de l'afecte en tots els moments d'aquesta etapa, són elles també les que perceben un descens major entre l'adolescència mitjana i tardana. Per contra, els fills presenten un decreixement més gradual (Parra i Oliva, 2006). Els estudis consultats recolzen la importància del suport i afecte parental per al desenvolupament adolescent. La majoria dels estudis han destacat el paper de l'afecte i la comunicació enfront de la del control. Així mateix, un clima emocional i afectiu en la família, permet a l'adolescent expressar-se lliurement i informar espontàniament als seus pares de les seves activitats i problemes, essent d'aquesta manera els pares, conscients dels problemes que presenten els seus fills i podent allunyar a l'adolescent de comportaments inadequats i desviats (Parra, 2005). El grau d'afecte que s'expressi o es percebi en les relacions entre pares i fills és un indicador de la qualitat de les mateixes (Collins i Russell, 1991) i d'això depèn, en bona part, el benestar i ajustament psicosocial dels adolescents, tal com han demostrat nombroses recerques. Així, sembla ser que són els fills que perceben als seus pares com més afectuosos i comunicatius els que presenten millor desenvolupament

psicosocial, un major benestar emocional, major autoestima, major satisfacció vital, major confiança en si mateix, i manco problemes relacionats amb drogues, millor ajustament conductual i major competència conductual i acadèmica (Parra i Oliva, 2006; Collins i Laureen, 2004; Parra, Oliva i Sánchez-Queija, 2004; Oliva, Parra i Sánchez, 2002; Gray i Steinberg, 1999; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts i Dornbusch, 1994; Darling i Steinberg, 1993; Maccoby i Martin, 1983).

Segons la revisió teòrica realitzada, el que els adolescents percebin als pares com a persones afectuoses que els accepten, influeix positivament en l'ajustament personal d'aquests joves, ja que prevé l'aparició de problemes d'internalització i d'externalització. No obstant això, les correlacions semblen ser més febles amb els problemes emocionals per la influència que tenen altres persones en els fills d'aquestes edats. Com hem en el primer apartat d'aquest treball, durant l'adolescència la influència d'altres contextos de socialització, externs a la família, adquireixen una importància que anys enrere no existia. D'aquesta manera el grup d'iguals, les noves tecnologies i el context escolar són contextos molt influents per al benestar emocional en aquestes edats, tant és així que arriben a assumir funcions que durant la infància creiem que era competència exclusiva de la família. En conclusió, podem dir que són els fills que viuen en un entorn familiar càlid i afectuós des de la infància, els que presenten resultats més favorables per al seu desenvolupament i benestar personal. Concretament, i durant l'adolescència, aquesta dimensió sembla adquirir major protagonisme que la del control, principalment pels efectes tan beneficiosos que genera en l'ajustament personal d'aquests joves, tant a nivell intern com a extern i per a la seva autoestima. A més a més, s'ha corroborat que un clima familiar

afectuós i comprensiu es relaciona amb una percepció menys conflictiva de les relacions familiars durant aquesta etapa (Fuentes i col., 2003) i fa més sensible i receptiu a l'adolescent a la influència de la seva família (Collins i Laureen, 2004). De totes maneres, hem de considerar que si bé el suport i el control parental s'entenen des de l'enfocament dimensional com a variables d'estudi independents, hi ha certa evidència que, des de la perspectiva del fill, ambdues podrien estar interrelacionades. D'aquesta manera, en determinades cultures, alguns graus o tipus de control s'interpreten com a evidència d'afecte o manca d'ell. En concret, en les cultures occidentals s'observen que les pràctiques inductives s'associen a la percepció d'afecte, mentre que les pràctiques coercitives es relacionen amb la manca d'afecte i de suport parental (Molpeceres, Llinares i Musitu, 2001).

Control i supervisió parental, des d'un enfocament dimensional, i a diferència del que succeeix amb la dimensió *afecte i suport parental*, l'estudi de la dimensió *control i supervisió parental* ha generat menor grau d'acord entre els investigadors. La complexitat conceptual i la falta d'acord en el mesurament d'aquest constructe han dificultat la comparació entre estudis i ha promogut la falta d'acord entre els professionals, a l'hora de delimitar quines són les conseqüències o efectes del control parental per a l'ajustament adolescent. Així, hi ha dades que recolzen la importància del control parental per a la prevenció dels problemes de conducta (Barber, 1996; Fletcher, Steinberg i Williams-Wheeler, 2004; Steinberg i Silk, 2002; Jacobson i Cockett, 2000), com per exemple el desajustament escolar (Linver i Silverberg, 1995) i activitats de caràcter antisocial i delictives (Jacobson i Crockett, 2000), al mateix temps que uns altres qüestionen aquests resultats. Sembla ser que la relació entre control i ajustament no és

lineal, sinó més aviat curvilínia, de tal forma que tan perjudicial seria l'absència del control parental com un excessiu ús del control (Baumrind, 1991). La diversitat d'enfocaments en l'estudi de la dimensió del control i el seu caràcter multidimensional, ens condiciona a presentar una anàlisi més específica sobre com es relacionen les diferents tècniques de control i de coneixement amb l'ajustament personal adolescent i ens permet definir el control com un concepte multidimensional que engloba diferents perspectives de control. El control, com a índex de les pràctiques educatives disciplinàries: —*disciplina coercitiva, disciplina inductiva, disciplina indiferent*—. Des d'aquesta perspectiva, s'estudia la relació que guarden diferents pràctiques educatives disciplinàries, amb el desenvolupament personal del fill. (Musitu i Gutiérrez, 1984, cit. en Musitu i col., 1988). Aquests autors, partint dels pressupostos teòrics de Hoffman, diferencien diferents tipus de control atenent al caràcter disciplinari dels mateixos: *disciplina inductiva o de suport*, integrada per l'afectivitat, el raonament i les recompenses materials. Són pràctiques educatives caracteritzades per mostrar al fill les conseqüències dels seus comportaments a través de la reflexió i negociació. Són estratègies de control més indirectes, que incentiva l'empatia amb aquells que van ser perjudicats i afavoreixen la interiorització de patrons morals. Musitu i col. (1988) conclou que són les pràctiques relacionades amb la disciplina inductiva o de suport, les que presenten majors beneficis per al desenvolupament personal, i concretament, afavoreix la interiorització de les normes, l'autoestima i l'autocontrol. A més a més, s'ha observat que els adolescents que perceben als seus pares com més inductius tenen manco conflictes familiars (Fuentes, Motrico i Bersabé, 2003); *la disciplina coercitiva*, aquest tipus de control comprèn les tècniques disciplinàries que utilitzen l'aplicació de la força i del

poder dels progenitors, incloent punició física, amenaça i privació de privilegis i afectes. Aquestes pràctiques semblen no estimular la capacitat de comprensió de les conseqüències dels seus actes, reduint per tant el control del comportament, a les amenaces externes. Musitu i García (2001) consideren que són efectives per suprimir la conducta inadequada de l'adolescent en moments concrets i molt específics, però que solen estar associades amb un fort impacte emocional, que pot generar efectes negatius com per exemple; ressentiment en els fills cap als pares, problemes de conducta, de personalitat, etc., especialment quan es fa ús del càstig físic. Concretament, l'ús del càstig físic per part dels pares fa més vulnerable als menors i es relaciona amb un augment de conductes agressives i problemes emocionals; i *la disciplina indiferent*: conformada pels factors d'indiferència, permissivitat i passivitat. Aquest tipus de pares no responen de cap manera davant l'incompliment de les normes dels fills, són pares que manifesten tenir mancances en la sistematització i coherència per controlar la conducta dels seus fills. *L'estil disciplinari* és el pitjor valorat per estar relacionat amb un baix autocontrol, baixa autoestima i comportaments agressius. Pel que fa la diferenciació del control segons la seva naturalesa: *el control conductual* presenta resultats més beneficiosos per a l'ajustament extern, concretament per a problemes de conducta associats amb la rebel·lia o la transgressió de normes. No obstant això, quan els pares fan ús del control psicològic existeixen majors probabilitats de poder aparèixer problemes de conducta relacionats tant, amb els problemes emocionals (Barber, 1996; Conger, Conger i Scaramella, 1997; Garber, Robinson i Valentiner, 1997) com amb els problemes d'externalització (Barber, 1996; Barber i col., 1994; Conger i col., 1997; Barber i Harmon, 2002; Oliva i col., 2007c). Aquest últim resultat va ser explicat per Steinberg i Silk (2002)

dient que són aquells joves que se senten emocionalment pressionats en la família, i els pares dels quals dificulten la seva autonomia personal, els que intentin cercar el seu suport fora de la família, desencadenant així problemes de conducta. Alguns autors varen observar resultats favorables del control conductual per als problemes emocionals i conductuals, quan aquest control anava acompanyat d'afecte i comunicació (Oliva i col., 2007).

Diversos investigadors (Shaefer, 1965; Steinberg, 1990; Steinberg, Elmen i Mounts, 1989; Barber, 1996; Barber, Olsen i Shagle, 1994; Barber i Harmon, 2002) diferencien el control conductual del control psicològic, el control conductual es relaciona amb l'establiment de límits i la supervisió de la conducta de l'adolescent, amb la finalitat de facilitar-los un desenvolupament més saludable (Gray i Steinberg, 1999). Amb aquest tipus de control, els pares i les mares s'esforcen per adaptar i regular la conducta del fill a través de la seva supervisió i guia (Pettit i Laird, 2002) i el control psicològic es considera com un tipus de control intrusiu i manipulador dels pensaments i sentiments dels fills. D'aquesta manera, els pares que puntuen alt en aquesta dimensió són persones que fan ús de mètodes com la inducció de culpa o el xantatge afectiu, per controlar el comportament dels seus fills (Shaefer, 1965; Barber i Harmon, 2002). Aquest tipus de control és aplicat per aquells pares que tenen por a perdre el control de la situació, i volen seguir mantenint el poder en la relació, reduint el desenvolupament de l'autonomia del menor i mantenint la dependència cap a ells (Pettit i Laird, 2002). Tots dos tipus de control són considerats en els estudis com a elements independents, que no correlacionen entre si (Barber i col., 1994). I el darrer factor de la dimensió del control es la supervisió o el control com el coneixement que els pares tenen de les activitats dels adolescents (Kerr i Stattin, 2000). Des d'aquesta perspectiva no s'avalua el control directe que

duen a terme els pares per controlar el comportament dels seus adolescents, sinó que es ressalta el paper de la comunicació patern-filial, prioritzant l'estudi del coneixement que posseeixen els pares sobre les activitats diàries dels seus fills —*monitoring*—. L'autorevelació adolescent presenta resultats molt favorables per a la satisfacció vital i ajust psicològic extern. En aquest sentit, sembla ser que elevats nivells d'autorevelació permeten el major coneixement dels pares de les activitats de l'adolescent, un coneixement que, en forma de control, és el que influeix en l'ajustament psicosocial (Kerr i Stattin, 2000; Stattin i Kerr, 2000; i Parra i Oliva, 2006). No obstant, alguns autors han relacionat aquest resultat com un indicador d'ajustament, és a dir, consideren que són els fills amb menys problemes d'ajustament els que parlen amb major freqüència i de manera espontània dels seus assumptes. En contra, en les preguntes directes no sembla guardar relació amb l'ajustament adolescent, fins i tot s'han observat una relació positiva amb comportaments delictius (Kerr i Stattin, 2000).

Malgrat la diversitat d'opinions que giren entorn de quin és el tipus de control més interessant d'avaluar, existeix un acord teòric a ressaltar la importància que adquireix aquesta dimensió durant l'adolescència. Alguns models teòrics centrats a explicar l'aparició de conductes problemes varen atorgar cert protagonisme a la dimensió del control parental. Per exemple, el model de desenvolupament de la conducta addictiva de Patterson, DeBaryshe i Ramsey (1989), aquests autors parteixen que un estil parental amb escassa disciplina i control sobre la conducta del fill en la infància primerenca, augmenta les probabilitats de desembocar problemes d'addicció en els adolescents. Segons aquest model, els problemes de comportament durant la infància provoquen un rebuig per part dels iguals normalitzats i

promouen el fracàs escolar. Com a conseqüència d'això, en l'adolescència el fill tendeix a relacionar-se amb iguals que tenen problemes d'adaptació similars als seus, mostrant-se més vulnerable a presentar problemes de drogoaddicció i conductes de delinqüència. La incessant recerca d'autonomia, per part dels fills a aquestes edats, promou el canvi de les relacions patern-filials, essent cada vegada més simètriques i igualitàries entre tots dos. En aquest sentit, és necessari que els progenitors canviïn els mètodes de control utilitzats durant la infància per uns altres que s'ajustin a les noves necessitats dels adolescents, per la qual cosa en línies generals podem afirmar que el control o supervisió parental ha de seguir existint durant aquests anys, si bé, és necessari que es transformi per adaptar-se a les necessitats dels fills. Els canvis que es donen en aquesta dimensió són potser, els més evidents quan analitzem la transformació que es dona en les estratègies de socialització parental al llarg dels anys. Les practiques educatives relacionades amb la dimensió del control parental resulten beneficioses per al desenvolupament integral de l'adolescent quan aquestes s'ajusten a l'edat i a les característiques de l'adolescent i quan s'apliquen dins d'un entorn familiar on regna la comunicació, la sensibilitat i l'interès per atendre les necessitats dels adolescents (Fletcher i col., 2004; Parra i Oliva, 2006). Ambdues variables, edat i sexe adolescent, han despertat l'interès dels professionals i han estat incorporades com a objecte d'anàlisi en la majoria dels estudis que s'han dedicat a aquest tema. Entre altres coses, perquè ajuden a explicar algunes de les diferències observades en els problemes d'ajust d'aquests joves. No obstant això, és convenient assenyalar que per a aquesta dimensió, existeixen importants diferències culturals que cal tenir en compte, a fi de poder interpretar els resultats adversos trobats en mostres de països diferents (Musitu i Cava, 2001). Ja observarem des de

l'enfocament dimensional com evolucionaven les dimensions afecte i control parental a mesura que els fills creixien. Des de la perspectiva dimensional dels processos de socialització familiar, s'ha considerat ambdues dimensions, afecte i control, com a aspectes molt importants que cal considerar per avaluar la incidència que tenen les pautes educatives parentals en el desenvolupament infantil i adolescent. Els estils educatius parentals, fruit de l'encreuament d'ambdues dimensions, semblen sofrir canvis conforme creixen els fills.

Existeixen resultats pocs concloents en relació a aquest assumpte, en part perquè la majoria d'ells provenen d'estudis transversals. No obstant això, les dades disponibles apunten a canvis en els *estils autoritaris i permissius*, disminuint la freqüència dels primers i augmentant el nombre dels segons (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts i Fraleigh, 1987). En relació a l'estil democràtic, alguns estudis manifesten un descens dels mateixos en l'adolescència tardana (Moreno i col., 2004), mentre que uns altres no observen relació alguna amb l'edat (Dornbush i col., 1987). D'aquesta manera, en relació a l'edat adolescent, la majoria dels estudis observen una disminució en els nivells de control en els pares al llarg de l'adolescència, reajustant aquests les seves pràctiques educatives a les necessitats i interessos dels adolescents (Parra i Oliva, 2006; Collins i Steinberg, 2006; Parra, 2005; Moreno i col., 2004; Shek, 2000); encara que alguns estudis evidencien estabilitat en els resultats (Paulson i Sputa, 1996). Durant l'adolescència, especialment en l'adolescència inicial, segueix sent fonamental que els pares posin límits, exigeixin responsabilitats i supervisin les activitats dels menors, sobretot, en la societat actual (Oliva, 2003). No obstant això, aquest tipus de control sempre ha de ser combinat amb un

control inductiu, basat en la negociació i en la comprensió. Conforme els adolescents creixen, els pares han de fer menys ús d'un control impositiu i autoritari, per donar pas a una relació més igualitària, que atorgui a l'adolescent major autonomia i llibertat. Únicament sembla ser adequat seguir mantenint un control més autoritari en aquells fills que conviuen en contextos socials en risc, on la pressió dels iguals sigui excessiva i procedeixi d'iguals problemàtics (Fridrich i Flnnery, 1995, cit. en Sttatin i Kerr, 2000). En relació amb el sexe adolescent, els resultats indiquen que els fills —*homes i dones*— experimenten un descens en la percepció del control conductual parental, no obstant això, semblen ser les filles són les que manifesten sentir-se més controlades que els seus amics en l'adolescència mitjana i tardana (Parra i Oliva, 2006; Moreno i col., 2004; Shek, 2000), diferències que no s'aprecien si analitzem el curs que segueix el control psicològic en els fills en aquestes edats. Parra va observar diferències entre l'adolescència mitjana i tardana dels uns i els altres, essent *les filles* les que percebien als seus pares més *democràtics* mentre que *els fills* els percebien en major grau com a *indiferents*. Alguns autors justifiquen les diferències trobades en relació al control conductual, en què potser els progenitors actuen de forma més *autoritàries* amb les filles per la imatge social que atribueix a la dona com un ser més vulnerable i amb major necessitat de protecció, no obstant això també podria ser que se sentissin més controlades perquè en madurar abans demanden una major llibertat (Parra i Oliva, 2006). Altres estudis que han avaluat el control, com el nivell de coneixement que tenen els pares sobre les activitats diàries dels seus fills, no han observat diferències entre les diferents etapes de l'adolescència, encara que sí han pogut constatar que són les filles les que informen als seus progenitors amb major freqüència i de manera més espontània sobre els seus

assumpes (Parra i Oliva, 2006; Parra i Oliva, 2002; Youniss i Smollar, 1985).

A continuació presentaré una síntesi de les revisions teòriques realitzades fins ara sobre aquest assumpte. L'estil de socialització democràtic —*autoritzatiu*— és característic d'un perfil de pares afectuosos, comprensius, que atenen les necessitats dels fills i que solen fer ús principalment d'estratègies de control inductiu per controlar els comportament dels seus fills. En línies generals, aquesta síntesi dels resultats obtinguts per diferents estudis permet establir que l'estil educatiu *democràtic —autoritzatiu—*, com un estil molt beneficiós per a l'ajustament personal dels fills, tant a nivell intern com a extern. En realitat, s'ha demostrat que són els pares que combinen altes dosis d'afecte, comunicació i sensibilitat, amb un control basat en estratègies inductives, els que desenvolupen pràctiques que aporten majors beneficis, per al desenvolupament personal i social del fill durant la infància i l'adolescència. En aquest sentit, podem manifestar que les actituds i pautes educatives pròpies de famílies *democràtiques —autoritzatives—* es relacionen amb dimensions positives d'ajustament intern com una alta autoestima, alt autoconcepte, estabilitat emocional, adquisició d'habilitats reeixides per afrontar els successos estressants negatius i manco problemes relacionats amb depressió, ansietat i aïllament social. Els fills de pares *democràtics —autoritzatius—* posseeixen manco problemes d'ajustament extern que altres companys. Així, solen comportar-se d'acord amb les normes familiars, escolars i socials establertes, sense evidenciar amb prou feines conductes relacionades amb l'antisocial i el risc. Les estratègies de control inductiu adoptades per aquests pares fomenten la reflexió en el fill, propiciant una

adequada interiorització de les normes parentals. Aquests fills mostren comportaments desitjables i responsables i no solen deixar-se influenciar per la pressió d'altres iguals. Se senten molt units als seus pares, i malgrat ser capaços de prendre decisions per si sols, tenen en compte els seus consells per prendre decisions importants. Durant l'adolescència la labor socialitzadora d'aquests pares segueix resultant molt positiva per a aquests fills, malgrat la creixent influència del grup d'iguals (Browns, Mounts, Lamborn i Steinberg, 1993; Beyer i Goznes, 1999; García, Pelegrina i Lendínez, 2002). Els pares *democràtics* —*autoritzatius*— estan atents als canvis evolutius propis d'aquestes edats, per això adapten les seves pràctiques educatives a les noves necessitats dels seus fills. Així, s'observa un canvi en la seva labor educativa dirigida a recolzar l'autonomia emocional i conductual que ells demanden (Gray i Steinberg, 1999), que afavoreix el desenvolupament d'una identitat assolida en l'adolescent.

Els pares *autoritaris* es defineixen per ser persones altament exigents, poc sensibles a les necessitats i desitjos dels fills, poc afectuosos amb ells i que normalment utilitzen pràctiques coercitives i impositives per controlar-los el comportament. Aquesta revisió posa de manifest la presència de problemes emocionals o d'ajust intern en els fills de pares autoritaris. Són fills tímids, reservats, desconfiats, poc empàtics amb els altres, amb poca confiança en si mateix i que solen tenir dificultats per relacionar-se de manera reeixida amb els seus iguals. Poden tenir problemes d'autoestima i relacionats amb trastorns psicopatològics com a trastorns ansiosos-depressius. A diferència dels fills de pares democràtics, aquests es caracteritzen per ser molt dependents dels adults, i respectuosos amb les normes que imposen els adults. No obstant això, quan arriba l'adolescència

aquest conformisme inicial pot veure's transformat en rebel·lia o oposicionisme (Rodrigo i Palacios, 1998). En aquestes edats, els fills demanen major autonomia a les seves pares i aquests que ho perceben com un atemptat a la seva autoritat, impeding-li així tot tipus de comportaments independents. Davant aquest autoritarisme les reaccions dels fills adolescents poden ser de submissió i obediència o de rebel·lia i hostilitat. Així, ens podem trobar amb dos tipus d'adolescents, aquells que segueixen adoptant el rol passiu i conformista d'anys enrere, o aquells que s'enfronten a les decisions dels seus pares amb una actitud oposicionista i rebel. Els primers tindran dificultats per poder aconseguir l'estatus d'identitat assolit, adoptant una identitat "*compromesa*" mentre que els altres corren el risc de ser susceptibles a la pressió d'iguals que estiguin en una situació similar a la seva, amb les conseqüències que pot implicar aquest tipus d'influències a aquestes edats.

Els pares *permissius* —*indulgents*— són aquells que concedeixen als fills la llibertat que ells li demanen, són poc fermes i disciplinades en el compliment de les normes familiars i es caracteritzen per ser pares molt efusius i afectuosos en el tracte quotidià. Els estudis amb fills de pares permissius —*indulgents*— evidencien la presència de problemes relacionats amb l'ajustament extern, i no tant d'ajustament intern. Són fills confiats, assertius, amb alta autoestima i que s'integren reeixidament en el grup d'iguals. No obstant això, la falta de supervisió i control dels pares potencia la falta de responsabilitat i la impulsivitat, això els fa més susceptibles a les pressions dels seus iguals que els fills de pares democràtics amb les conseqüències negatives que poden implicar aquestes influències. Presenten dificultats per exercir les tasques escolars amb èxit i tenen més probabilitats

de consumir substàncies tòxiques i d'implicar-se en conductes delictives que altres companys.

Finalment, ens trobem amb els resultats dels estudis que han analitzat el paper que presenten l'estil de socialització indiferent —*negligent*— en el desenvolupament infantil i adolescent. Aquest estil és característic de pares desinteressats per l'educació dels seus fills, poc efusius i afectuosos en el tracte diari amb ells i que no imposen a casa cap tipus de normes i límits. Els fills de pares indiferents —*negligents*— solen presentar greus problemes d'internalització i externalització, tant es així, que al punt més extrem es considera un tipus de maltractament. La baixa supervisió unida a la falta d'implicació parental fa a aquests menors més vulnerables i propensos a experimentar més conflictes personals i socials que la resta dels estils educatius. Els resultats demostren que els fills de pares amb un estil de socialització indiferent —*negligent*—, són menors amb més problemes de depressió, d'estrès, baixa autoestima, i amb dificultats per establir relacions socials reeixides. Els seus problemes d'impulsivitat i la seva falta de responsabilitat els condueixen a comportaments pocs saludables, com el consum de substàncies tòxiques i la presència de relacions sexuals prematures. Aquests fills solen presentar més problemes en l'escola com a conseqüència de la seva baixa implicació en les activitats escolars i de no obeir les normes i regles del seu centre educatiu. A més, s'aprecia un major nombre de comportaments agressius i delictius que en altres fills. De la mateixa manera que ocorria amb els pares *permissius* —*indulgents*—, la falta de supervisió parental implica conseqüències negatives en aquests menors relacionada amb la pressió que exerceix el seu grup d'iguals, no obstant això, en aquests menors la influència d'altres menors sembla ser més

negativa. La baixa implicació parental condueix a aquests menors a buscar les seves fonts de suport fora de la seva família, podent ser els iguals els que ocupin aquest lloc.

Resumint tot l'exposat anteriorment, els resultats mostren que és l'estil educatiu *democràtic* —*autoritzatiu*— el que aporta majors beneficis per a l'ajustament personal dels fills i adolescents, seguits del permissiu —*indulgents*—, autoritari i de l'estil indiferent—*negligent*—. Pel que sembla, l'eficàcia de l'estil democràtic —*autoritzatiu*— es deu principalment a les característiques i creences que defineixen a aquests pares. Aquests pares transmeten un sentiment de preocupació afectiva que motiva als fills a seguir les directrius que reben dels seus progenitors, exerceixen un control racional que té en compte el punt de vista del fill, i ajusten les exigències a les necessitats i edats dels seus fills, creant normes realistes que permeten cert grau de llibertat i autonomia a l'hora de complir-les (Shaffer, 2002). Tradicionalment l'estil de socialització democràtic —*autoritzatiu*— sembla ser l'estil de socialització parental més estès (Pérez, Marín i Vázquez, 1993; Torres, Alvira, Blanco i Sandi, 1994). Així, segons els resultats de Torres i col·laboradors (1994), el 40% de les famílies són *democràtiques* —*autoritzatives*—, el 20% presenten un *estil autoritari*, el 7% serien pares permissius —*indulgents*— i un 30% són famílies amb un patró poc definit. No obstant això, aquestes dades no coincideixen plenament amb els darreres estudis realitzats. D'aquesta manera ens trobem amb el fet que en l'àmbit espanyol, els resultats d'algunes recerques contradiuen la idea que l'estil *autoritzatiu* s'associa sempre a resultats òptims de la socialització, suggerint que a Espanya l'estil idoni per a la socialització parental és *l'indulgent* (García i Gracia, 2009; Martínez i García, 2007; Musitu i García, 2001,

2004, 2011) o indistingible de l'autoritzatiu (Linares, Pelegrina i Lendínez, 2002). També els resultats d'aquest estudi en el context espanyol coincideixen amb els d'altres estudis previs realitzats en alguns països del sud d'Europa (Marchetti, 1997; Musitu i Garcia, 2001, 2004, Alcorcón 2012; Fuentes, 2014), Llatinoamèrica (Martínez i col., 2007; Villalobos i col., 2004) i altres contextos culturals (Hindin, 2005; Kim i Rohner, 2002; Wolfradt i col., 2003), que també suggereixen que els adolescents de famílies *indulgents* obtenen puntuacions similars, o fins i tot majors, que els adolescents de famílies *autoritzatives*.

Diferències culturals en els estils de socialització parental

L'objectiu o meta principal de la socialització és aconseguir inculcar en el fill un conjunt de valors, creences, costums culturals, així com contribuir al desenvolupament d'habilitats socials, pensament crític, independència, curiositat, etc. No obstant això, aquests aspectes de la socialització familiar no són universals, sinó que es troben íntimament relacionats amb el context cultural en el qual es troba integrada la família. D'aquesta manera, els valors i normes culturals determinen la conducta dels pares i la manera en què els fills interpreten aquesta conducta i organitzen la seva pròpia. Actualment, les noves tecnologies de la comunicació han servit per reduir les distàncies entre els països de diferents nivells i amb això permetre l'intercanvi, no només d'informació, sinó també dels èxits i fracassos a tots els nivells, la qual cosa dóna una visió més real de cada cultura. Hem vist fins ara, que els models teòrics sobre la socialització coincidien a assenyalar dues grans dimensions, que se suposen universals, per explicar les pràctiques parentals de socialització que poden denominar-se genèricament com a Acceptació/Implicació i Severitat/Imposició (Barber, Chadwick i Oerter,

1992; Barnes i Farrell, 1992; Foxcroft i Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Paulson i Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry i Gelending, 1995 i Smetana, 1995). De la confluència d'aquests dos eixos resultaven quatre estils de socialització parental: autoritatiu —*caracteritzat per alta Acceptació/Implicació i alta Severitat/Imposició*—, indulgent —*que es defineix per alta Acceptació/Implicació i baixa Severitat/Imposició*—, autoritari —*definit per baixa Acceptació/Implicació i alta Severitat/Imposició*— i negligent —*que està caracteritzat per baixa Acceptació/Implicació i baixa Severitat/Imposició*— (Lamborn i col., 1991). Respecte als efectes de la utilització de cadascun d'aquests estils sobre l'ajustament personal i social dels fills, els estudis realitzats mostren que els efectes que produeixen els diferents estils de socialització, estan influïts tant pel context, com per la cultura en la qual es desenvolupen.

A més, la immigració ha permès la trobada d'una diversitat de cultures, valors i actituds i ha contribuït a canvis socioculturals, la qual cosa ha portat a admetre l'estudi d'aquest fenomen. S'estudien les tendències de comportament dels pares en contextos interculturals, especialment, pares immigrants a Estats Units, procedents d'Europa i Àsia (Chao, 1995, 2001; Kim i Rohner, 2002; Kim i Chung, 2003), Mèxic (Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French i Widaman, 2004) i Àfrica (Smetana, 2000). Els resultats suggereixen la necessitat de considerar els aspectes culturals que modulen els efectes dels diferents estils de socialització (Wang i Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray i Manés, 2002; Watson, 2001 i Chao, 2001). De fet, nombrosos estudis han posat de manifest diferències culturals en les formes de socialització parental.

Abans d'analitzar i establir l'efecte de les diferents cultures sobre l'estil de socialització parental, el que descriuré a partir de les següents línees és un resum representatiu, dels estudis recopilats per Helaine Sellin (2014) en el llibre *"Parenting Across Cultures: Childrearing, Motherhood and Fatherhood in Non-Western Cultures"*, en aquest llibre l'editora fa un recull de tots els estudis recents més rellevants de la socialització parental en els 5 continents —*Xina, Hong Kong, India, Vietnam, Japó, Malàisia, Pakistan, Filipines, Índia, Singapur, Sud-Est asiàtic, Turquia, Israel, Jordània, Sud-Àfrica, Ghana, Nigèria, Camerun, Kenya, Argentina, Brasil, Xile, Equador, Jamaica, Aborígens Canadencs, Països del Sud d'Europa i de Sud-Amèrica*—

També afegir que en el nostre estudi, analitzarem els estils de socialització parental en adolescents en dues cultures, per una banda l'espanyola on tenim referències dels resultats d'altres estudis similars que més endavant explicarem i després comprovarem si es verificarà o no amb l'estil de socialització parental més idoni proposat pels autors, i l'altre el de la mostra peruana que serà una incògnita perquè és inèdit fins ara.

Per organitzar aquestes diferències culturals, s'ha suggerit que la idoneïtat autoritària es correspondria amb cultures col·lectivistes-verticals com les asiàtiques, mentre que en les individualistes-verticals com la d'Estats Units, la idoneïtat correspondria a l'estil autoritzatiu i en les col·lectivistes horitzontals a l'estil indulgent (Martínez i García, 2007, 2008; Rudy i Grusec, 2001). Els conceptes de col·lectivisme i individualisme —vertical i horitzontal—, s'han utilitzat per explicar les diferències observades en la relació entre els estils parentals i l'ajust i desenvolupament òptim de

nens i adolescents (Rudy i Grusec, 2001, 2006; Singelis, Triandis, Bhawuk i Gelfand, 1995; Triandis, 1995, 2001). Segons la definició de Singelis i col. (1995) el col·lectivisme vertical i horitzontal inclou la percepció del si mateix —*self*— com a part d'un col·lectiu, ben acceptant la desigualtat o emfatitzant la igualtat, respectivament. L'individualisme vertical i horitzontal inclou la concepció d'un individu autònom i l'acceptació de la desigualtat o l'èmfasi en la igualtat, respectivament. En aquest sentit, s'ha argumentat que les pràctiques autoritàries tenen un impacte positiu en cultures col·lectivistes verticals com les asiàtiques, ja que en aquests contextos la disciplina estricta s'entén com a beneficiosa per als nens (Grusec, Rudy i Martini, 1997), i perquè tant els pares com els fills, consideren les pràctiques autoritàries com una estratègia organitzativa que afavoreix l'harmonia familiar i el desenvolupament moral dels fills (Chao 1994; Ho, 1989). Hem d'esmentar que les famílies occidentals han rebut una major atenció per part dels investigadors, si bé, en aquesta última dècada es realitzen estudis comparats i transculturals que analitzen el model idoni de socialització dels fills Rudy Grusec (2006) a Egipte, Iran, Índia i Pakistan.

Així per exemple, en la cultura anglosaxona l'estil que millors resultats produeix en l'ajustament dels fills és l'autoritzatiu, essent l'estil negligent el que pitjors resultats ocasiona, (Chao 2001; Chistian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts i Fraleigh, 1987; Maccoby i Martin, 1983; Mitchell 2002; Mounts, Lamborn i Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Mounts, Steinberg i Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen i Mounts, 1989; i Steinberg, Lamborn, Dornbusch i Darling, 1992).

En altres cultures, com l'espanyola (Musitu i García, 2001) o la italiana (Marchetti, 1997), tampoc s'han replicat aquests resultats, essent concretament els fills socialitzats amb l'estil indulgent els que mostren millor ajust. A Brasil, no s'han trobat diferències en habilitats socials entre adolescents fills de pares autoritaris, autoritzatius, indulgents o negligents (Pacheco, Teixeira i Gomes, 1999). Igual que Ferreira i Thomas, altres estudis han mostrat la idiosincràsia de la socialització en diferents cultures (Wang i Li, 2003; Watson, 2001 i Sanders, 2002), per el que és perfectament esperable que l'ocupació d'un mateix estil en diferents països tingui diferents efectes sobre els fills.

En aquestes societats sociocèntriques, es va constatar que ni les mares ni els fills perceben que les ordres, regles o càstigs puguin anar en detriment de la seva autoestima. D'aquesta manera, les pràctiques autoritàries tenen un impacte positiu, i una estricta disciplina, és considerada per tots els membres del col·lectiu, pares i fills, com alguna cosa beneficiós per als fills, mentre que, l'absència d'aquest control es considera com a nociu (Dwairy et al 2006; Grusec et al 1997). D'altra banda, en contextos culturals on es promou un estil parental més indulgent, la conducta parental estricta no tindrà aquestes connotacions positives i serà menys efectiva com a pràctica parental. A Espanya, García i García (2009) van trobar que l'estil educatiu denominat "indulgent" obtenia uns millors resultats per a la salut psicològica de la joventut. Analitzant els resultats sobre quatre variables clau dels adolescents (Autoestima, ajust psicològic, competència personal, i problemes de conducta), van trobar que els estudiants espanyols de secundària que caracteritzaven als seus pares com a indulgents, obtenien millors resultats en gairebé tots els elements que tenien a veure amb l'ajust

emocional i rendiment acadèmic, mentre que els fills que caracteritzaven als seus pares com a autoritaris tenien una visió del món més negativa i una mes baixa autoestima. Expliquen les seves troballes en assenyalar que Espanya té una cultura col·lectivista horitzontal, on la família s'organitza entorn d'una societat igualitària, en lloc d'una base de la jerarquia. (García i García (2009, p. 123).

Per tant, i al contrari del que succeeix en societats individualistes verticals —*Estats Units*—, o cultures col·lectivistes verticals —*alguns països asiàtics*—, que es basen en relacions jeràrquiques (Triandis, 1995, 2001), als països caracteritzats pel col·lectivisme horitzontal com alguns països sud-americans, tals com Mèxic i Brasil (Gouveia, Guerra, Martínez i Paterna, 2004), o països del sud d'Europa com Espanya o Itàlia (Gouveia, Albuquerque, Clement i Espinosa, 2002; Gouveia, Clement i Espinosa, 2003), les relacions igualitàries són més plausibles que les jeràrquiques, i la imposició de les pràctiques parentals, és possible, que no comptin amb el mateix significat positiu d'altres contextos com els Estats Units, caracteritzats com a individualistes verticals, o d'altres cultures asiàtiques, caracteritzades com a col·lectivista verticals. A més s'emfatitza l'ús de l'afecte, l'acceptació i la implicació en la socialització dels fills (Harris, 1995; Mayseless, Scharf i Sholt, 2003; Rudy i Grusec, 2001, Martínez i García, 2007; Martínez i col., 2007).

Tal com van assenyalar Rudy i Grusec (2001), la conducta parental estricta tendeix a percebre's de forma negativa en cultures que no estan basades en relacions jeràrquiques. Com a resultat, el control ferm i la conducta parental estricta en les pràctiques de socialització —*que impliquen una relació pares-fills jeràrquica*—, no sembla associar-se de forma

positiva amb els resultats de la socialització en aquests països, mentre que pràctiques parentals com l'afecte el raonament, l'acceptació i la implicació sí que es relacionarien de forma positiva com els resultats de la socialització (Marchetti, 1997; Martínez i col., 2003; Martínez i col., 2007; Musitu i García, 2004; Marchetti, 1997; Villalobos i col., 2004). Per tant i segons aquest plantejament, les pràctiques de socialització d'imposició i fermesa parental, solament tindrien resultats eficaços en cultures en les quals les relacions pares-fills impliquin una relació jeràrquica que es vinculi amb l'afecte positiu i el respecte per l'autoritat (Martínez i García, 2007, 2008).

No obstant això, aquestes explicacions no estan actualment exemptes de polèmiques perquè no sempre s'ha tingut en compte per realitzar les comparacions interculturals, que les mesures emprades anessin culturalment invariants (Bingenheimer i col., 2005; Locke i Prinz, 2002; Rohner i Khaleque, 2003). De fet, la situació descrita ha provocat gran interès en aquesta temàtica en l'Orient, i ha conduït a l'elaboració d'estudis en societats com Kuwait (El-Feky, 1991) o Hong-Kong i Beijing (Lai, Zhang i Wang, 2000; Shek, 2005), on s'han identificat els models de socialització que prevalen en aquestes societats, quedant demostrada la possibilitat d'aplicar models de socialització occidentals en societats no-occidentals.

Els resultats d'estudis duts a terme a Estats Units amb grups de minories ètniques tals com afroamericans (Baumrind, 1972; Deater-Deckard, Dodge, Bats i Pettit, 1996; Deater-Deckard i Dodge, 1997; Simons, Lin, Gordon, Brody, Murry i Conger, 2002), xinesos-americans (Chao, 1994; Wang i Phinney, 1998), hispans-americans (Torres-Vila, 1995; Zayas i Solari, 1994), i d'extracció multiètnica (Steinberg, Dornbusch i Brown, 1992), qüestionaven la idea que l'estil parental autoritatiu

s'associava sempre a l'ajustament òptim de nens i adolescents. Per exemple, Steinberg i col. (1992) trobaren que l'estil autoritzatiu estava fortament vinculat amb mesures d'assoliment i integració escolar excepte en dues notables excepcions: (1) entre adolescents afroamericans, no es va observar la relació entre l'estil autoritzatiu i les mesures d'assoliment escolar; (2) entre els adolescents hispans, l'estil autoritari estava fortament relacionat amb les mesures d'assoliment —un efecte que no s'observava en altres subgrups—. La investigació amb mostres de xinesos-americans, també va mostrar que els fills de pares autoritaris obtenien millors resultats acadèmics que els nens de pares autoritzatius (Chao, 1994, 1996, 2001). A més a més, els resultats obtinguts en estudis amb famílies pobres també qüestionava la idea que l'estil parental autoritzatiu estava sempre associat amb resultats del desenvolupament òptims (Hoff, Laursen i Tardif, 2002). Els resultats obtinguts amb minories ètniques que viuen a Estats Units no confirmen clarament la prevalença dels pares autoritzatius (Steinberg, Dornbusch i Brown, 1992 i Kim i Rohner, 2002). Els pares americans mostren menys afecte físic cap als fills que cap a les filles o que els pares brasilers cap a fills i filles, revelant així diferències culturals en les maneres de socialització. Altres estudis realitzats als Estats Units s'han aplicat a mostres d'Europeu-Americans de classe mitja donaven suport la idea que l'estil parental *autoritzatiu* s'associava sempre amb resultats òptims en el desenvolupament de nens i adolescents (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind i Black, 1967; Gray i Steinberg, 1999; Lamborn i col., 1991; Radziszewska, Richardson, Dent i Flay, 1996; Steinberg i col., 1994).

Aquests estudis mostren de nou, que l'afecte parental, el suport i el raonament inductiu, són associats amb una major competència social i un millor rendiment acadèmic mentre que les pràctiques educatives severes,

prediuen problemes de comportament en els adolescents xinesos (Chang, Schwartz, Dodge i MacBride-Chang, 2003; Chao, 2001; Kim i Rohner, 2002; Chen, Chang, He i Liu, 2005). No obstant això, una anàlisi més detallada perfila diferències en els estils parentals de diferents regions (Lai, Zhang i Wang, 2000) derivat, en part, per les diferents polítiques socials, valors i estils de vida familiar.

La *cultura oriental tradicional* ha estat caracteritzada per uns rols de gènere molt definits, on els pares estableixen uns vincles més estrets amb els fills i les mares amb les filles, a més d'observar-se diferències importants en la interacció educativa: pares estrictes i emocionalment distants i mares menys rectes i més afectuoses. Per tot això, el model presentat per Baumrind com a «*estil educatiu autoritari*» pot ser problemàtic per als nens immigrants d'origen asiàtic per les importants diferències culturals. El fort control i l'obediència promoguda pels pares, amb el propòsit de mantenir l'harmonia i unitat familiar, explica les seves altes puntuacions en l'estil autoritari. Davant tal situació, s'opta per la inclusió d'una nova tipologia: «*chiao shun o training style*» (Chao, 1995) que emfatitza l'autodisciplina, l'obediència i el treball dur del fill des d'edats primerenques.

A més a més, diversos estudis portats a terme en altres països utilitzant diversos criteris també donaven suport la idea que, comparat amb *l'estil autoritzatiu*, *l'estil negligent* corresponia amb el pitjor ajustament dels fills, mentre que els estils parentals *autoritari* i *indulgent* ocupaven una posició intermèdia: integració en l'escola, benestar psicològic —*en el Regne Unit*— (Shucksmith, Hendry i Glendinning, 1995), estratègies d'assoliment adaptatives, atribucions personals positives —*en Finlàndia*— (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000), consum de drogues —*en Islàndia*—

Adalbjarnardottir i Hafsteinsson, 1991), i precisió en la percepció de valors parentals —*en Israel*— Knafo i Schwartz, 2003). En el seu conjunt aquests estudis proporcionaven evidència que la combinació d'alts nivells d'implicació i acceptació parental juntament amb alts nivells de coerció/imposició, representava la millor estratègia parental: l'estil autoritzatiu. De fet, aquests i altres estudis portats a terme en països amb diversos valors culturals duria a Steinberg (2001) a reivindicar que els beneficis de l'estil autoritzatiu transcendien els límits de la cultura, la ètnia, l'estatus socioeconòmic i la composició familiar.

En un altre estudi, Leung, Lau i Lam (1998) no varen observar una relació entre l'assoliment acadèmic i l'estil autoritzatiu, encara que si que la van trobar per a l'estil autoritari entre pares amb baixos nivells educatius. Específicament, per als pares amb baixos nivells educatius a Estats Units i Austràlia, *l'estil autoritari* es relacionava positivament amb l'assoliment acadèmic.

Altres investigacions portades a terme en societats asiàtiques i del Medi Orient també suggereixen que *l'estil autoritari* és també una estratègia parental adequada. Per exemple, Quoss i Zhao (1995) van trobar que l'estil autoritari (però no l'autoritzatiu) predeia la satisfacció en les relacions pares-fills en nins xinesos, mentre que Dwairy, Achoui, Abouserie i Farah (2006) van observar en societats àrabs que l'estil autoritari no danyava la salut mental dels adolescents com ho feia en les societats occidentals.

D'altra banda, altre conjunt d'estudis suggereixen que els adolescents de famílies indulgents obtenen puntuacions iguals o majors en diferents criteris que els adolescents de famílies autoritzatives. Per exemple, en les Filipines, no es van trobar diferències entre famílies autoritzatives i indulgents pel que fa a mesures d'assoliment escolar, encara que sí que es van observar pel que fa a les família negligents (Hindin, 2005, p. 312).

Un altre estudi fet a Alemanya, els adolescents de famílies indulgents-permissives van mostrar un millor ajustament psicosocial (Wolfradt, Hempel i Milers, 2003, p. 529). Kim i Rhoner (2002) també van observar que els adolescents coreans-americans educats en entorns autoritzatius no mostraven un major assoliment acadèmic que els joves educats en entorns familiars indulgents.

Els investigadors en països del sud d'Europa com Espanya (Musitu i García, 2001, 2004, 2013, 2014), Portugal (Rodrigues, Fuentes, Veiga i García, 2013) i Itàlia (Marchetti, 1997), o en països sud-americans com Mèxic (Villalobos, Cruz i Sánchez, 2004) i Brasil (Martínez, Musitu, García i Camino, 2003); Martínez, García i Yubero, 2007, 2008), també han observat que els adolescents de famílies indulgents obtenen les mateixes o millors puntuacions en diversos criteris d'ajustament. Per exemple, Martínez i col. (2007) mostraren que els adolescents brasilers de famílies indulgents obtenien puntuacions iguals, o majors, en diverses mesures de l'autoestima que els adolescents de famílies autoritzatives. En Espanya també s'ha observat que els adolescents de famílies indulgents obtenen millors resultats en diverses dimensions de l'autoestima que els adolescents de famílies autoritzatives (Musitu i García, 2001, 2004, 2012).

L'AJUSTAMENT PSICOSOCIAL: L'AUTOCONCEPTE I ELS VALORS

Malgrat els orígens de l'estudi de l'autoconcepte podrien remuntar-se en clàssics grecs, els estudiosos contemporanis de l'autoconcepte s'inicien amb James (1890) i amb els interaccionistes simbòlics com Cooley (1902) i Mead (1934). Aquests autors varen realitzar les primeres contribucions de rellevància per a l'estudi de l'autoconcepte. James que va ésser un dels pares de la psicologia científica, es va ocupar de l'estudi de l'autoconcepte. Se'l va reconèixer com el primer psicòleg que va desenvolupar una teoria sobre l'autoconcepte (Marsh i Hattie, 1996). D'altra banda Xerris H. Cooley (1902) va desenvolupar la seva noció d'autoconcepte a partir de la metàfora del mirall —*the looking glass self*—. Segons aquest autor, la percepció que un té sobre un mateix està determinada per la percepció de les reaccions que els altres tenen cap a ell; per tant, els altres significatius constitueixen el mirall social en el qual l'individu es mira per detectar les seves opinions cap a ell. La percepció d'aquestes opinions és la principal font d'informació per a la formació de l'autoconcepte. Cooley considera que, en la formació de l'autoconcepte conflueixen tres elements principals: (1) la idea que nosaltres ens formem sobre com és la nostra aparença per a l'altra persona, (2) la idea que nosaltres ens formem sobre la valoració que fan els altres de la nostra pròpia aparença, i (3) el sentiment resultant sobre nosaltres mateixos (Cooley, 1902). D'aquesta forma, si hom considera que els altres ha realitzat una valoració positiva sobre la seva pròpia aparença, sentirà satisfacció personal, mentre que si per contra considera que ha estat jutjat negativament, el seu sentiment serà d'humiliació o insatisfacció. No obstant això, és a mitjans dels anys setanta (Shalvelson, Hubner i Stanton, 1976)

quan s'acaba per acceptar-se àmpliament una concepció multidimensional i jeràrquica de l'autoconcepte, dintre de la qual es distingeix entre l'autoconcepte acadèmic, el físic, el social i el personal, l'estructura del qual s'ha vist confirmada en diverses investigacions (Harter, 1982, 1986; Marsh i Hattie, 1996; Marsh, 1986). Seguint a Epstein (1973), podem entendre l'autoconcepte com *«un conjunt de conceptes internament consistents i jeràrquicament organitzats, essent una realitat complexa, integrada per diversos autoconceptes més concrets, com el físic, social, emocional i acadèmic; essent una realitat dinàmica que es modifica amb l'experiència, integrant noves dades i informacions; i es desenvolupa a partir de les experiències socials, especialment amb les persones significatives»*.

L'AUTOCONCEPTE

Aproximació conceptual de l'autoconcepte, en les últimes dècades, seguint a Musitu i García (2004), s'ha vingut subratllant la importància de l'autoconcepte en el benestar psicosocial des de diferents àmbits de la Psicologia (Garaigordobil, Cruz i Pérez, 2003; Cava, 1998 i Stevens, 1996). Els psicòlegs clínics, els psicòlegs de l'educació i els psicòlegs socials defensen la importància d'aquest constructe en l'explicació del comportament humà (Tafarodi, Marshall i Milne, 2003; Asendorpf, Banse i Mücke, 2002; Gergen, 1984; Cava, 1995; Greenwald i Pratkanis, 1984 i Markus i Wurf, 1987). Per altra banda, el desenvolupament que se l'ha atès a aquest àmbit d'estudi des de la Psicologia Cognitiva (Bracken, 1996; Fredes, Mestre i Del Barri, 1994) ha contribuït a atorgar a l'autoconcepte un lloc central en el complex entramat dels processos psicosocials del ser humà. Precisament, una de les funcions psicològiques més importants que se l'atribueixen a la família és la formació de l'autoconcepte o identitat dels

fills (Seigel, 2002; Murray i Manés, 2002; Lila, 1995; Musitu i Allatt, 1994; Noller i Callen, 1991). La família potencia la formació de l'autoconcepte a través de les diferents tècniques de socialització que els pares utilitzen (Felson i Zielinski, 1989), del grau de comunicació pares-fills (Burkitt, 1991; Musitu, Herrero i Lila, 1993) i del clima familiar (Noller i Callen, 1991). Tot això contribueix tant al contingut de l'autoconcepte com al seu component avaluatiu / valoratiu o autoestima. L'autoconcepte juga un paper decisiu i central en el desenvolupament de la personalitat, tal com ho destaquen les principals teories psicològiques; un autoconcepte positiu està en la base del bon funcionament personal, social i professional dependent d'ell mateix, en bona mesura, la satisfacció personal, el sentir-se. Cal afegir també que el fet de poder d'assolir un autoconcepte positiu és un dels objectius més atractius en nombrosos programes d'intervenció psicològica —*educativa, clínica, comunitària, cívica...*— per als quals es demanen estratègies i recursos que permetin la seva millora. A més l'autoconcepte figura, per altra banda, entre els continguts que més han interessat sempre a la psicologia, des dels seus mateixos inicis com disciplina científica fins als nostres dies (Martínez i col. 2007). Els plantejaments actuals més rellevants presenten a l'autoconcepte com una entitat amb múltiples facetes o com un conglomerat de múltiples concepcions en el qual conviuen aspectes estables amb altres canviants i mal·leables. (García i Musitu, 2001). No obstant això, alguns autors han presentat l'autoconcepte com un constructe simple i estàtic. Aquesta perspectiva ofereix una explicació limitada de l'anàlisi de les relacions de l'autoconcepte amb la regulació conductual, a causa de la gran dificultat que suposa explicar com una estructura indiferenciada pot intervenir i reflectir la diversitat de la conducta amb la qual suposadament està relacionada (Markus i Wurf, 1987). No obstant això, els qüestionaris

creats per mesurar l'autoconcepte a partir dels anys vuitanta (Harter, 1982, 1985, 1988; Neeman i Harter, 1986; Marsh, Parker i Barnes, 1985; Bracken, 1996; Fitts, 1965; Musitu, García i Gutiérrez, 1991) solen tenir en compte distintes dimensions de l'autoconcepte. L'autoconcepte presenta una sèrie de característiques assumides i reconegudes (González Fernández, 2005): que podem establir-les en 5 punts: (a) realitat complexa, polifacètica i multidimensional, estructurada i integrada per àrees d'experiència més concretes. (b) organitzada de manera jeràrquica. (c) consistent, coherent i congruent amb les experiències prèvies que han format el jo, al que protegeix d'estímuls externs desestabilitzadores —*el seu manteniment és essencial per al bon funcionament de l'individu*— i (d) caràcter dinàmic que es modifica amb l'experiència, integrant noves dades i informacions. Com assenyala González (2005) «*la multitud de definicions que s'han emprat per especificar la dimensió autorreferent i autoavaluadora de la vida personal és una mostra més que evident de l'especial dificultat a establir un concepte integrat del mateix*». B. Byrne (1996) identifica algunes de les dificultats més freqüents en la conceptualització d'aquest constructe: (1) autoestima en front d'autoconcepte; (2) absència d'una definició àmpliament acceptada i (3) utilització de termes referits al jo com a sinònims.

L'autoconcepte i l'autoestima, el terme autoestima és, sens dubte, un dels més ambigus i discutits en l'àmbit de la psicologia. autoacceptació, autoajustament, autovaloració, autoestima, autoconcepte, autoimatge són conceptes que s'usen indistintament per definir el concepte, positiu o negatiu, que hom té de si mateix. Alguns autors consideren l'autoestima com un constructe hipotètic que representa el valor relatiu que els individus s'atribueixen o que creuen que els altres els atribueixen. Musitu i altres (1996), per la seva banda, defineixen l'autoestima com el concepte que hom

té de si mateix, segons unes qualitats que a si mateixos s'atribueixen. No hi ha, encara, una posició unànime respecte a què pugui ser l'autoestima. Cada autor la defineix des d'un punt de vista singular. Com diu Smelser (1989): *«disposem d'una percepció bastant ferma del que significa el terme autoestima, tal com es revela mitjançant la nostra pròpia introspecció i l'observació de la conducta aliena. Però costa molt expressar tal comprensió en termes precisos»*. Els autors (Ortega, Mínguez i Rodes, 2001) conclouen que existeixen quatre formes de definir l'autoestima. La més bàsica és l'enfocament actitudinal. Des d'aquest punt de vista, la definició d'autoestima es basa en la idea que el si mateix pot ser considerat com qualsevol objecte d'atenció per al subjecte. El segon tipus de definició de l'autoestima la representa com la diferència entre el si mateix real i ideal, sent la forma més habitual de definir-la en la literatura específica. La tercera forma de definir l'autoestima se centra en les respostes psicològiques que les persones sostenen del seu si mateix. Aquestes respostes es descriuen normalment com de naturalesa afectiva o basades en el sentiment de valoració personal: positiva-negativa, acceptació-rebuig. Wells i Marwell (1976) manifesten que l'autoestima pot entendre's també com una funció o component de la personalitat. En aquest cas, l'autoestima es considera com a part d'un mateix o sistema del *si mateix*, essent aquesta la part més vinculada a la motivació i /o autoregulació. En la pràctica, es donen tantes formes de definir l'autoestima com a persones intenten definir-la. El que sembla clar en totes les definicions de l'autoestima és el seu origen social. Aquesta s'aprèn de la interacció social amb les persones més significatives: pares, amics, professors i l'entorn familiar, sobretot, durant la infància i l'adolescència. García i Musitu (2001) insisteixen que la delimitació conceptual de l'autoconcepte i de l'autoestima no és clara, fins arribar a

afirmar que ambdós conceptes s'utilitzen indistintament per referir-se al coneixement que l'ésser humà té de si mateix. Defensant aquesta postura de la "*no diferenciació*" es troben Shavelson, Hubner i Stanton (1976) qui assenyalen que les afirmacions descriptives i avaluatives sobre un mateix es relacionen empíricament. No obstant això, altres autors partidaris de la "*diferenciació*" afirmen que l'autoconcepte i l'autoestima es poden diferenciar nítidament (Watkins i Dhawan, 1998).

La falta de claredat en la delimitació pot atribuir-se perquè gran part de la investigació relativa a l'autoconcepte s'ha refugiat en els aspectes avaluatius (Gecas, 1982), incapaç de superar les dificultats que planteja una avaluació independent d'ambdós aspectes del "*jo*" (Ross, 1992; Del Barri, Fredes i Mestre, 1994). No obstant això, tots coincideixen que el terme autoconcepte inclou autodescripcions abstractes que es poden diferenciar, almenys teòricament, de les reflexions sobre l'autoestima, ja que no impliquen necessàriament judicis de valor. El concepte de *si mateix* és, d'una banda, el conjunt de percepcions, actituds i sentiments d'un persona cap a si mateix —*autoconcepte*—, mentre que, per una altra banda, el *jo* no és una mica atès, reactiu, sinó que l'individu es construeix a si mateix, com un procés que el mateix individu ho possibilita en funció del que considera valuós per a ell, és una activitat constructora del *jo* —*autoestima*—. El terme autoestima expressa el concepte que un té de si mateix, segons unes qualitats que són susceptibles de valoració i subjectivació (Musitu, Román i Gracia, 1988). El subjecte s'autovalora segons unes qualitats que provenen de la seva experiència i que són considerades com positives o negatives. El concepte d'autoestima es presenta com una conclusió final del procés d'autoavaluació; el subjecte té de si mateix una idea d'ell o un concepte, si després passa a autoavaluar-se i integra valors importants, això és, es valora

en més o en menys, s'infravalora o sobrevalora, determinem que té un nivell concret d'autoestima. És a dir, l'autoestima és el grau de satisfacció personal de l'individu amb ell mateix, l'eficàcia del seu propi funcionament i una actitud avaluativa d'aprovació que sent cap a si mateix. L'autoconcepte és, també, el producte d'aquesta activitat reflexiva. És el concepte que l'individu té de "*si mateix*" com un ésser físic, social i espiritual; és "la totalitat dels pensaments i sentiments d'un individu que fan referència a si mateix com un objecte" (Rosenberg, 1979). Per finalitzar aquest apartat, direm que som conscients de l'íntima relació entre els termes autoconcepte i autoestima; és més, podríem parlar de dues dimensions, la cognitiva i l'afectiva d'una mateixa realitat; però com la utilització d'ambdós causaria confusió i incertesa en el professional que faci servir l'escala AF5, hem optat en aquest estudi, com a l'instrument per avaluar les distintes manifestacions de l'autoconcepte.

Estructura multidimensional i jeràrquica de l'autoconcepte, un altre dels aspectes més conflictius i polèmics en els darrers anys respecte a l'autoconcepte, és la seva concepció multidimensional. Si fins fa algunes dècades predominava la tendència de defensar un model unidimensional sobre l'autoconcepte, és a partir del model de Shavelson i col., (1976) quan començà a recobrar força la detecció de factors diferencials en l'estructura de l'autoconcepte. Aquesta qüestió, que ens endinsa en l'estructura de les nostres representacions internes i de la seva avaluació, ha estat objecte de dues aproximacions diferents: alguns autors plantegen una dimensió única, posant l'accent en els aspectes més globals (Marx i Wynne, 1978; Coopersmith, 1967); mentre que uns altres consideren que es tracta d'una estructura multidimensional i jeràrquica (Shavelson, Hubner i Stanton,

1976; Musitu i col., 1997). Aquesta última aproximació és la que major suport empíric està rebent en l'actualitat (Marsh, 1993; Musitu i col., 1997; Stevens, 1996; Marsh i Peart, 1988; Soares i Soares, 1982; Harter, 1982; Fleming i Courtney, 1984). Un dels primers autors que va descriure empíricament l'autoconcepte com a un constructe multidimensional va ser Fitts (1965), qui li va atribuir tres components interns —*identitat, autosatisfacció i conducta*— i cinc externs —*físic, moral, personal, familiar i social*—, no obstant això el model teòric de major acceptació ha estat el model jeràrquic i multifacètic de Shavelson, Hubner i Stanton (1976). Aquests autors elucubren l'autoconcepte com la percepció que l'individu té de si mateix, la qual es basa directament en les seves experiències en relació amb els altres i en les atribucions que ell mateix fa de la seva pròpia conducta. Des d'aquest model es planteja que l'autoconcepte de l'adolescent pot dividir-se en autoconcepte acadèmic i autoconcepte no-acadèmic, configurant-se aquest darrer per components emocionals —*més subjectius i interns*—, socials —*relacionats amb el significat que la conducta de l'individu té per als altres*— i físics —*en els quals tenen una incidència fonamental les actituds i aparença general de l'individu*—.

Aquests autors defineixen set característiques bàsiques de l'autoconcepte: (1) *està organitzat*, l'individu adopta un sistema de categorització particular que dóna significat i organitza les experiències de la persona; les categories representen una forma d'organitzar les experiències pròpies i d'atribuir-los un significat. Una característica de l'autoconcepte, és en conseqüència, que està estructurat; (2) *és multifacètic*, el sistema de categorització sembla incloure àrees tals com l'escola, l'acceptació social, l'atractiu físic i les habilitats socials i físiques. Aquest sistema de categorització és similar a l'obtingut en l'elaboració de l'escala

AF5; (3) *la seva estructura pot ser jeràrquica*; (4) *l'autoconcepte global és relativament estable*, la seva variabilitat depèn de la seva ubicació en la jerarquia, de manera que les posicions inferiors són més variables; (5) *és experimental*, es va construir i diferenciant al llarg del cicle vital de l'individu; (6) *té un caràcter avaluador*, la dimensió avaluativa varia en importància i significat depenent dels individus i les situacions. Aquesta valoració diferencial depèn, probablement, de l'experiència passada de l'individu en una cultura i societat particular, en una família, etc. i (7) *es diferencia d'altres constructes* amb els quals està teòricament relacionat — *Ex. habilitats acadèmiques, autocontrol, habilitats socials, etc.* —.

A partir d'aquest model, altres investigadors han descrit models multidimensionals diferents en la forma, encara que no en el contingut (Harter, 1982; Pallas, Entwisle, Alexander i Weinstein, 1990; Musitu, García i Gutiérrez, 1991). De fet, és el model multidimensional l'adoptat per a l'elaboració d'aquest instrument —AF5—, que com després podrem veure, es caracteritza pel seu multidimensionalitat. Així mateix, el model de Shavelson ha estat àmpliament investigat i validat: (Fox, 2000) complementa el model i crea un nou instrument de mesurament, el perfil de la importància percebuda (PIP) i (Zorich i Reynolds, 1988; Martorell, Fernández, Flores, Conesa i Silva, 1990; Martorell, 1992, Martorell, Aloy, Gómez i Silva, 1993) i, encara que, algunes de les seves característiques han estat qüestionades, com són la seva estructura jeràrquica (Marsh, 1989; Marsh i Byrne, 1993), o el rol, i finalment la definició de l'autoconcepte és tipificat com acadèmic general —*postulant-se dos autoconceptes diferenciats: el verbal i el matemàtic*— (Marsh, Byrne i Shavelson, 1988). Harter (1985) també planteja serioses objeccions a aquest tipus de model

jeràrquic. Assenyala que la relació entre l'autopercepció de cada domini i l'autovaloració global ha d'elaborar-se de manera individual, específic per a cada persona. Addueix la falta de representativitat d'una sola estructura jeràrquica estàndard homologable i aplicable a tots els individus indiscriminadament. L'estructura jeràrquica de l'autoconcepte es refereix a un constructe organitzat: els diferents àmbits i dimensions que engloben no se situen en un mateix plànol d'importància sinó que s'ordenen de manera piramidal en funció de la seva rellevància. En l'esquema proposat per Shavelson per representar l'organització jeràrquica de l'autoconcepte s'aprecia, en la part superior de l'escala, l'autoconcepte general; descendint progressivament a facetes més específiques, apareixen diversos autoconceptes concrets, que fins i tot podrien arribar a analitzar qualificacions acadèmiques en àrees d'aprenentatge específics.

Consistència i estabilitat de l'autoconcepte, les persones tendeixen a interpretar la realitat i a comportar-se de manera consistent i coherent amb les seves pròpies percepcions, confirmant els judicis propis i les seves expectatives. El desig d'un individu de ser conseqüent amb el sistema del seu autoconcepte percebut condiona la seva resposta a les situacions. L'autoestima és un predominant de tipus causal sobre l'assoliment —èxit— (Epstein, 1973; Weiss, 1992; Harris, 1999). Un dels principals motius del ser humà és la recerca de consistència en les seves creences sobre si mateix, en aquest sentit es converteix en prioritari l'estabilitat de l'autoconcepte o de les diferents identitats que ho componen. La literatura científica de referència en aquest àmbit d'estudi té nombrosos exemples de com la conducta serveix per verificar, protegir i mantenir les concepcions i avaluacions que els subjectes tenen de si mateixos (Banaji i Prentice, 1994). No obstant això, a pesar d'aquesta important resistència al canvi, també

trobem nombroses evidències empíriques que mostren l'ocurrència de canvis temporals, així com, de modificacions permanents en l'autoconcepte. Al llarg de la seva vida, l'ésser humà travessa períodes crítics o moments especialment rellevants en els quals se l'exigeix que assumeixi nous rols i s'ajusti a noves demandes (Banaji i Prentice, 1994). En aquest sentit, s'han investigat les variacions que es produeixen en l'autoconcepte al llarg del cicle vital (Damon i Hart, 1982). L'adolescència és un dels períodes de la vida caracteritzat per ser una etapa de transició i de canvis, un moment de consolidació de la identitat (Bakhurst i Sypnowich, 1995; Palmonari, 1991). Seguint a García i Musitu (2001) amb l'edat s'observa una progressiva comprensió del *si mateix* en termes cada vegada més precisos de tipus intencional, volitiu i reflexiu; així com una tendència a sistematitzar conceptualment els diversos aspectes del *si mateix* en un sistema unificat. De manera progressiva, es va integrant, rebutjant o acceptant parcialment, informació provinent de noves experiències.

A més a més dels canvis causats pel desenvolupament evolutiu del subjecte i a les contínues experiències i interaccions noves, també s'han trobat canvis substancials en l'autoconcepte en moments de transició, tals com ser mare (Deutsch, Ruble, Fleming, Brooks-Gun i Stangor, 1988), les provés d'accés a la Universitat (Ethier i Deaux, 1990), la incorporació al mercat laboral (Gracia, Herrero i Musitu, 1995), o bé, determinats esdeveniments vitals com el matrimoni / divorci, el naixement d'un fill, la perduda d'un ser estimat o la pèrdua de treball. Per a González (2005) l'estabilitat en front de la mutabilitat de l'autoconcepte és la característica que més controvèrsia suscita, i per tant no aconsegueix consensuar a tots els autors. Machargo (1991) arriba fins i tot a classificar als diversos autors en tres grups distints: en funció del plantejament que adoptin respecte a aquest

dilema. No obstant això, lluny de considerar la representativitat dels tres grups com a similar, la balança es troba decantada cap a un d'ells, a més del nombre de partidaris que la subscriuen, per la seva filosofia integradora i eclèctica, que no exclou la resta d'opcions sinó que les engloba, assolint una confluència compatible i enriquidora. A continuació s'ofereixen els tres plantejaments: (a) *aquells que destaquen l'estabilitat de l'autoconcepte*, aquest constructe es manté bàsicament idèntic a si mateix, oferint resistència a canviar la seva estructura. Diversos estudis de laboratori confirmen aquest plantejament (Dusek i Flaherty, 1981); (b) *aquells que defensen el canvi de l'autoconcepte, subratllen les propietats dinàmiques i modelables de l'autoconcepte relacionant els canvis d'identitat amb el context social immediat de l'individu*, diversos estudis suggereixen que l'autoconcepte és un constructe dinàmic subjecte a canvi. Rodríguez (1982) sostenen que l'autoconcepte és après; per tant, és factible modificar-lo o canviar-lo, i oblidar-lo en certs punts i (c) *aquells que consideren l'autoconcepte com un constructe estable, però no immutable*, la majoria dels autors sostenen aquesta postura intermèdia. Des del naixement, la persona va formant-se una imatge de si mateix. El desenvolupament és lent, progressiu, ordenat, no anàrquic, unidireccional, lineal en el temps, seguint unes pautes de desenvolupament, sistemàticament, de manera lògica, que permeten predir en certa mesura l'evolució que cap esperar de l'autoconcepte (Damon i Hart, 1982).

No tots els apartats concrets de l'autoconcepte presenten el mateix grau d'estabilitat, ja que aquesta manté una relació directa amb el nivell jeràrquic que ocupa aquesta faceta. No hem d'oblidar que els individus valoren de manera subjectiva la importància de cada dimensió de l'autoconcepte. Per tant, la modificabilitat /estabilitat dels diversos apartats

de l'autoconcepte serà específica, personal i original per a cada individu, mancant de rigor aquelles estructures i teories que tractin de ser estandarditzades i homologables a la totalitat dels subjectes. Les modificacions parcials no impliquen canvis rellevants a nivell d'autoconcepte general (Núñez i González-Pineda, 1994). Com indiquen García i col. (2001), l'autoconcepte es pot percebre com estable en la mesura que l'univers d'autoconcepcions és relativament inalterable. Certament, s'afegiran noves autoconcepcions, encara que si s'ha creat una autoconcepció particular és improbable que desaparegui, fins i tot, si s'incita en determinades ocasions. Al mateix temps, hi ha variacions en les autoconcepcions que estan activades en el pensament i en la memòria en un moment concret i determinat, per la qual cosa l'autoconcepte apareix com mal·leable ja que, el que modifica són els continguts de l'autoconcepte accessible.

L'autoconcepte en l'adolescència, en paraules de McKinney (1982), *«l'adolescent està assolint cert sentit d'estabilitat de la seva permanència personal, que és el senyal inequívoc d'identitat, però en certs casos com la dels adolescents pertorbats, la tasca no és tan senzilla»*. Erikson (1980) ha constatat que hi ha molts d'estils anormals de resposta al problema de difusió d'identitat. Un d'aquests estils implica el desenvolupament d'una "*identitat negativa*". Zimmerman, Copeland i Shope (1997) expliquen que, la baixa autoestima aquesta vinculada amb la depressió, la drogoaddicció, la delinqüència, el suïcidi i el baix rendiment escolar. Harter, (1990) defineix que el grau d'importància que un adolescent li doni a aspectes particulars del *si mateix*, i l'apreciació de les seves habilitats en aquesta àrea, són els fonaments del seu autoconcepte. I al ser aquest un constructe multidimensional, on l'individu pot tenir diferents

percepcions de la seva capacitat en diverses àrees del funcionament, és major que la suma de la percepció de les diferents àrees. Donant suport a la proposta anterior, Byrne (1996) afirma que l'autoconcepte té múltiples dimensions. Els adolescents comparen el seu propi exercici o execució amb el dels seus pares, així com també del seu propi acompliment en altres àrees. A partir d'uns esquemes multidimensionals i canalitzats durant alguns anys, s'han duit a terme estudis en adolescents per comprovar que les diferents dimensions internes del concepte de *si mateix* poden seguir processos al llarg dels anys ben diferenciats. L'organització del concepte de *si mateix* podria modificar-se fins a una edat molt avançada (L'Écuyer, 1985). Combs (1982) estableix que el concepte positiu que tenen les persones de si mateixes és bàsic per al sentiment de seguretat. La fe i la confiança en les habilitats personals impulsen a les persones a funcionar efectivament i també ajuda a les persones a poder desistir-se en un ambient diferent. Quan no existeix un nivell de sentiments òptims del ser, comunament estan associats amb una motivació baixa, amb problemes de salut mental, i particularment amb depressió. Els individus amb baixa autoestima són fàcilment influenciats per les opinions i les preferències d'altres persones per tenir una base del seu autoconcepte comparat amb altres individus amb alta autoestima (Marsh i Ayotte, 2003). González (2005) assenyala que a mesura que els adolescents progressen cap a identitats personals més coherents, els seus autoconceptes i les seves conductes socials relacionades es tornen més diferenciades. En relació amb l'anterior, Fitts (1969) en l'Escala d'Autoconcepte de Tennessee, exposa que la imatge que hom té de *si mateix* influeix de manera notable en el seu comportament i està directament relacionada amb la seva personalitat i l'estat de la seva salut mental. Els subjectes que es veuen a si mateixos com indesitjables o "*dolents*",

tendeixen a actuar conforme a aquesta idea. Els que tenen un autoconcepte irreal de *si mateix*, enfoquen la vida i a les altres persones de manera irreal. Investigacions realitzades per Dosio (2002) en adolescents espanyols, els resultats obtinguts expressen que els adolescents experimenten confusió a l'adonar-se que actuen de manera diferent en contextos diferents, igual que mostren preocupació pel descobriment del "*seu veritable jo*". Tranché (1995) enuncia que una persona que ha tingut un desenvolupament de l'autoconcepte adequat i positiu, estarà en millor predisposició de participar de manera responsable en les diverses activitats socials i d'arribar a un major nivell de felicitat. Respecte a la relació entre l'autoconcepte i el gènere s'observa què, tot i que, els estereotips han canviat en els últims quinze anys, encara segueixen existint patrons masculins i femenins, i segueix havent una pressió social evident sobre cada fill, perquè, molt abans que arribi a l'adolescència, s'adapti als papers socials propis del seu sexe, i d'acord amb la seva edat. Els fills creixen en diversos tipus de famílies, les quals afecten el seu desenvolupament. Els resultats d'estudis diversos realitzats per García i col. (1991) mostren que existeixen clares diferències de gènere en l'autoconcepte, de manera que les filles, particularment després dels dotze anys, tendeixen a mostrar com a grup pitjor autoconcepte que els fills. Pot ésser a causa del paper que juga la dona en la societat, el qual contribueix a generar les mateixes expectatives en les nines i les adolescents que imiten aquests models a mesura que creixen.

En conclusió, en les últimes dècades s'han desenvolupat nombroses investigacions sobre l'autoconcepte atorgada la seva influència sobre el benestar psicosocial. La formació de l'autoconcepte es produeix en la família, per això s'estudien els estils de socialització parental i la seva influència sobre l'autoconcepte. El grau de comunicació dels pares amb els

fills, el clima familiar i les maneres d'educar dels pares són elements fonamentals per a constitució de l'autoconcepte en els adolescents. D'altra banda, tal com assenyalen García i Musitu (2004) la diversitat de la conducta (Markus i Wurf, 1987) amb la qual l'autoconcepte s'ha relacionat arriba a trets de personalitat com és la tímidesa (Asendorpf, Banse i Mücke, 2002), el neocriticisme, l'extraversió i l'afectivitat (Watson, Suls i Haig, 2002) fins a aptituds com la memòria (Tafarodi, Marshall i Milne, 2003), relacionant-se fins i tot amb trastorns de personalitat (Watson, 1998). També s'ha trobat relació entre l'autoconcepte i la conducta prosocial en oposició a la conducta antisocial (Calvo, González i Martorell, 2001) i entre el baix autoconcepte i l'adopció de conductes amenaçadores i intimidadores (O'Moore i Kirkman, 2001) o conductes agressives i delictives (Marsh, Marró, Yeung i Healey, 2001). Igualment, Lightfoot i Orford (1986) varen trobar una relació positiva entre autoestima i actitud positiva cap a la teràpia en persones amb problemes d'alcoholisme. En el camp educatiu l'autoconcepte guarda relació amb les estratègies d'aprenentatge utilitzades pels alumnes i amb el rendiment acadèmic (Núñez, González-Pineda, García, González-Pumariega, Freguis, Álvarez i González, 1998; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega i García, 1997), produint-se una correspondència entre el baix autoconcepte i la inadaptació escolar (Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Destacar, també, que la relació entre tots aquests factors i l'autoconcepte té especial importància en l'adolescència (Gracia, Marcó, Fernández i Juan, 1999), període en el qual un cert nivell d'autoestima es fa necessari per a la posterior adaptació eficaç durant l'edat adulta (Cardenal i Díaz, 2000). En l'actualitat, segons Ortega, Mínguez i Rodes (2001) l'estudi de l'autoestima ha arribat a una importància social i educativa més àmplia de la qual s'ha concedit en l'àmbit de la investigació

psicològica. Els treballs pioners de Rosenberg (1965) i de Coopersmith (1967) han vinculat aquest constructe psicològic amb problemes socials com l'abús de drogues, la delinqüència, el fracàs escolar, la família o l'adolescència. Cal afegir que la investigació pedagògica ha considerat a l'autoestima com una qüestió clau dels processos de construcció personal, si bé encara és bastant escassa l'existència d'investigacions que aportin resultats adequadament contrastats per a la seva formació i consolidació (Musitu, 2000; Fuentes i col., 2011). Fins a ara, una de les línies d'investigació més freqüents que s'ha adoptat en l'estudi de l'autoestima ha estat la d'identificar quines variables de l'àmbit escolar repercuteixen en el desenvolupament de la mateixa. En concret, s'ha ocupat de comprovar la repercussió de la dimensió acadèmica, o l'autoconcepte acadèmic, en l'augment-disminució del rendiment escolar (Marsh, 1992, 1993; García i Musitu, 1993; Frías i col., 1991). Altres investigacions han comprovat que les expectatives dels professors respecte a la realització de tasques escolars augmenta l'autoestima dels seus alumnes (Burns, 1982); el mateix ocorre amb les expectatives dels pares (Coopersmith, 1967) i dels iguals. En investigacions recents s'ha comprovat una correlació positiva entre l'autoestima acadèmica de l'alumne, rendiment escolar i ajustament psicosocial (García, 1989; Rodríguez Espinar, 1982). Al costat d'aquestes variables, el clima social escolar apareix en l'actualitat com una nova variable que repercuteix significativament en l'autoestima acadèmica dels alumnes (García i Musitu, 1993). Finalment, una altra orientació de la investigació sobre l'autoestima, fins ara d'escassa rellevància, se situa en l'aplicació de programes educatius centrats en la millora de l'autoestima (Marsh i col., 1986; Marsh i Roche, 1996; Marsh i col., 1997). En el nostre àmbit nacional destaquen les investigacions realitzades per García i Musitu

(1993), García (1989), Fuentes i col. (2011). La majoria d'aquests programes s'han ocupat de produir una millora global o parcial de l'autoestima, introduint canvis importants en les condicions psicosocials de l'aula —*ajustament social, clima social*—, condicions que s'han mostrat afavoridores principalment de l'autoestima acadèmica i del rendiment escolar.

ELS VALORS

Conceptualització de valors, al llarg de la història, la literatura científica ha atès diferents interpretacions al concepte de *valor*. La psicologia cognitiva ha establert les bases de les conceptualitzacions més recents sobre valors. La revisió de la literatura específica presenta tres concepcions clàssiques en relació amb els valors: el corrent psicològic o subjectivista, el corrent ontològic i el corrent sociològic. La majoria de les definicions revisades se situen entre la perspectiva subjectivista i la sociològica encara que el corrent ontològic també es troba reflectit en algunes d'elles. Parsons (1951), citat per Ros i Gouveia (2001), sustenta que els valors són els components fonamentals de tot sistema social. Maslow (1954) assenyala que *els valors* són percebuts com a manifestacions de les tendències del ser humà a l'expressar i realitzar les seves potencialitats. Afegeix que el concepte *valor* té el seu fonament i significació en el marc de la naturalesa intrínseca del ser humà i, a més a més, que *els valors* només poden ser entesos en el marc de l'experiència i l'existència que els individus tenen en la seva interacció amb el seu entorn i amb si mateixos. Williams (1968), adverteix que *els valors* serveixen de criteri per seleccionar les accions i que contenen elements cognitius i cert component afectiu de caràcter selectiu i direccional. Marín (1976) i Peiró (1980), citats per

Palència (2006), defineixen valor com una qualitat real, desitjable per la seva bondat, essent una força estimuladora que orienta la vida humana. Fierro i Carvajal (2003), per la seva banda, consideren que *els valors* són preferències referides a maneres de comportaments desitjables basats en costums. González Lucini (1990) defineix *valor* com projectes ideals de comportar-se i d'existir que l'ésser humà aprecia desitja i cerca; són opcions personals que s'adquireixen des de les possibilitats actives de la voluntat; són creences que s'integren en l'estructura del coneixement i són característiques de l'acció humana que modifiquen la conducta, orienten la vida i marquen la personalitat. Per a Carrera (1997) l'essència dels *valors* és ser valuós i que ho sigui de forma objectiva, independentment d'apreciacions subjectives individuals. Per a aquest autor, *els valors* estan relacionats amb la pròpia existència de la persona, afecten la seva conducta, configuren i modelen les seves idees i condicionen els seus sentiments.

Hernández (2000), citat per Palència (2006), defineix *els valors* com a preferències cap a realitats-fites o cap a comportaments que es fonamenten en apreciacions o creences associades amb major o menor grau d'efectivitat. Segons aquest autor els valors s'adquireixen i es desenvolupen pels individus a través del seu procés educatiu, especialment en l'àmbit familiar i escolar, però també a través del grup d'amics i de les influències dels mitjans de comunicació de masses. Afegeix que aquests valors constitueixen el sistema general de valors del subjecte i que tenen un caràcter situacional i dinàmic i es reinterpreten en funció de les circumstàncies. Assenyala que totes les persones i la societat es mostren autocrítics en un moment determinat amb el seu sistema de valors i això és el que permet el canvi i el perfeccionament. Villoro (1997), en la seva aproximació al *valor*, assenyala que podem entendre per "*valor*" les característiques per la qual un objecte o

situació és terme d'una actitud favorable. Aquest autor també considera que un *valor* és un constructe multifactorial, una creença que genera una actitud favorable cap a l'objecte o situació valorada, sosté que *els valors* poden incidir en el curs d'una acció o conducta. Llinares, Molpeceres i Musitu (2001), en canvi, refereixen *els valors* com concepcions del desitjable, amb un considerable grau d'abstracció i estabilitat. Sostenen que són estàndards o criteris que permeten jutjar com desitjable o indesitjable un mitjà o un objecte d'acció determinada. Aquests autors assenyalen que des de Rokeach *els valors* són considerats estructures cognitives que intervenen en la conducta i que se situen en el nivell de representació simbòlica i es relacionen amb altres estructures del pensament. Vásquez (1999), analitzant-los des del punt de vista socioeducatiu, assenjala que els valors són guies que proporcionen una determinada orientació a la conducta i a la vida de cada individu i de cada grup. Per la seva banda, Prieto Figueroa (1984), entén que tot valor suposa l'existència d'una cosa o persona que ho posseeix i d'un subjecte que ho aprecia o ho descobreix i afegeix que els valors no tenen existència real sinó que estan adherits als objectes que els sostenen.

Els valors són, segons Rokeach (1973) creences duradores que un estil de conducta o un estat d'existència és preferible, personal o socialment, a un altre que resulta oposat o contradictori: “*un valor és un tipus de creença localitzada en el centre del sistema total de creences d'una persona, sobre com s'ha o no de comportar, o sobre algun objectiu en l'existència que val la pena o no aconseguir*”. Escámez (1986) analitza les característiques implícites en la definició de Rokeach i sosté que els valors formen part del sistema de creences d'un subjecte encara que afirma que no totes les creences són *valors*. Carrasco i Osses (2008) *els valors* són un

conjunt de creences que guien la conducta i que permeten decidir entre diverses opcions essent apreses mitjançant el procés de socialització, en el qual cobren rellevància diverses institucions socials. Schwartz i Bilsky (1987), defineixen *valor* com el concepte que té un individu d'un objectiu terminal-instrumental en diferents situacions, que expressa interessos — *individuals, col·lectius o ambdues*— concernents a un domini motivacional i que és avaluat en una posició d'importància com principi rector de vida. Com es pot inferir, existeixen variades definicions d'aquest constructe, les quals són plantejades des de diferents punts de vista. Així alguns autors, per fer la seva anàlisi, parteixen del seu significat i en aquest sentit Álvarez Sayas (1997) sosté que *el valor* és la significació que per al subjecte té un objecte determinat. Per a Fabelo (1996), a l'analitzar la categoria valor es fa precís prendre en compte tres plànols d'anàlisi. Sosté aquest autor que en un primer plànol es fa necessari entendre el valor com part constitutiva de la realitat social, en un segon plànol es refereix a la forma que la significació social que constitueix el valor objectiu és reflectida en la consciència individual i col·lectiva i finalment, en un tercer plànol d'anàlisi, es refereix que la societat s'organitza i funciona dins l'òrbita d'un sistema de valors instituït i reconegut oficialment. De tots els elements que defineixen els valors els que apareixen amb major freqüència són: l'estructura cognitiva, les creences que guien la conducta i els interessos concernents a un domini motivacional, com subratllen Schwartz-Bilsky (1987), permetent desenvolupar aquest constructe. És per aquesta raó que, per a aquest estudi, hem assumit la definició de valor d'aquests últims investigadors i consegüentment hem emprat el seu Qüestionari de Valors que més endavant descriurem.

Teories actuals que aborden els valors

Teoria axiològica de Hofstede, seguint a Martín i Sánchez (1999) citats en Palència (2006) Hofstede va ser un dels primers autors en realitzar estudis dels valors en 40 països. Ha trobat quatre dimensions dicotòmiques que distingeixen les cultures estudiades. Aquestes són: (a) "*distància de poder*" que contempla com es troba distribuït el poder en els nivells de l'organització i del grau que els membres d'una societat accepten com legítim, on el poder en les institucions i en les organitzacions estigui desigualment distribuït; (b) "*evitació de la incertesa*" que descriu les mesures que es toleraria la desviació a les normes i als valors establerts; (c) "*masculinitat-feminitat*" que contempla la preferència per l'assoliment, l'heroisme, la proposició assertiva i l'èxit material com l'oposat a una referència per les relacions personals, la modèstia, l'atenció als febles i la qualitat de vida i (d) "*individualisme-col·lectivisme*" que planteja el grau pel qual una cultura fomenta la independència i la confiança en si mateix en oposició a la cohesió grupal. De les dimensions trobades anteriorment per aquest autor el major interès va anar cap a l'individualisme-col·lectivisme essent el primer considerat com una dimensió amb dues polaritats, que representava la independència emocional i l'autonomia de la persona amb respecte a grups o altres organitzacions. El seu extrem oposat es representa la dependència emocional i la interdependència.

Teoria axiològica de Triandis, Triandis, Bontempo, Villareal, Assai i Lucca (1988) van prendre com a referència el model teòric de Hofstede i van perfeccionar les idees en relació a l'individualisme i col·lectivisme. Aquests ho van fer donant major importància als processos psicològics i recorrent freqüentment a conceptes com el *jo* i identitat de grups. Aquests

autors varen desenvolupar la dimensió d'ideocentrisme-col·lectivisme per expressar l'organització dels valors de les persones, descrivint que en l'ideocentrisme existeix un predomini de valors d'autonomia i independència de les persones enfront dels grups i en l'al·locentrisme els aspectes personals, com necessitats i interessos, estan en un segon plànol enfront de les dels grups. Triandis (1994) descriu que la majoria de les conductes dels individualistes ocorren quan la persona està tota sola o en parella mentre que les col·lectivistes es donen en petits grups, és a dir, que el comportament cooperatiu seria més propi d'estructures col·lectives, atès que les persones són socialitzades per ajudar als membres dels grups dels quals formen part, existint una relació entre l'individu i l'endogrup que subsisteix, per molt alta que siguin, les pressions per la subordinació dels objectius individuals als col·lectius. Mentre que la competició sembla ser més freqüent en les cultures de tipus individualista a causa del èmfasi de l'autoafirmació de les persones a través de l'èxit assolit segons el seu criteri social.

Model piramidal de Maslow, el model de Maslow ha estat plantejat per Rivee (2004). Aquest autor assenyalava que Maslow desenvolupà la idea per la qual els motius humans bàsics formen una jerarquia i planteja que les necessitats de cada nivell han de ser satisfetes abans de satisfer el segon nivell. En aquesta jerarquia, les necessitats van des de les biològiques a les d'autorealització (desenvolupament de capacitats). La teoria de Maslow està construïda al voltant d'una piràmide en la qual s'han de satisfer les necessitats de la base per passar a satisfer altres necessitats. Segons Maslow (1995) l'home té des del seu naixement les forces per al seu desenvolupament, és a dir, tendència a la autorealització i presenta l'estructuració escalonada *dels valors*. Sosté que *els valors* o necessitats

guarden una relació evolutiva i jeràrquica. D'acord amb un ordre de força de prioritats *els valors* s'ordenen jeràrquicament i van des dels més bàsics als més elaborats. Aquest autor situa en la base de la piràmide de necessitats els motius de supervivència que inclouen les necessitats fisiològiques i de seguretat. En el següent graó situa la necessitat de pertinença “*ser acceptat i estimat*” i d'autoestima “*rebre aprovació i reconeixement*”. I en el darrer graó situa la necessitat de creixement personal, l'apreciació estètica “*gaudir de l'ordre i bellesa*”, la necessitat d'autorealització que és l'expressió del propi potencial i identitat.

Teoria de Hall i Tonna, el model d'estructuració de *valors* de Hall i Tonna, analitzat per Bunes (1997), relaciona els valors amb determinades etapes del desenvolupament, assenyalant valors prioritaris de cada etapa. Aquests autors consideren que els valors són prioritats significatives que reflecteixen el món intern i es manifesten en la conducta externa. La taxonomia proposada per aquests autors identifica 125 *valors* o paraules *valor* que són comuns a diferents cultures. Sostenen que no hi ha *valors* bons o dolents sinó combinacions peculiars de *valors* que reflecteixen la forma d'entendre el món dels individus i les institucions. Aquests autors categoritzen *els valors* en quatre etapes de maduresa en *els valors* del món adult. A cada fase correspon una visió del món representada per un grup específic de *valors* de la llista de 25 valors universals. A la primera fase, la realitat s'experimenta com amenaçadora o hostil i *els valors* prioritaris són l'autocontrol o la sexualitat-plaer. Aquesta etapa correspon, al primer graó de la piràmide de Maslow. A la segona fase, el món es presenta com un problema en el qual cal aprendre a manejar-se. L'èxit depèn de l'acomodació a les normes del grup de pertinença. Els principals *valors*, en aquesta etapa, són acceptació, l'aprovació o l'assoliment. Aquesta etapa correspon al segon

graó de la piràmide de Maslow. En la tercera fase, el món és un projecte en el qual s'ha de participar. Se cerca actuar creativament des de *valors* com l'actualització personal, recerca, planificació. Aquesta etapa correspon al tercer graó de la piràmide de Maslow. En la fase quatre, el món és un misteri al que hem de cuidar. Sorgeix la preocupació per coses globals, universals i *els valors* són els drets humans, la veritat, la saviesa. Aquesta etapa correspon al darrer graó de Maslow.

La taxonomia de Rokeach, Rokeach fundador de l'estudi modern dels *valors*, amb la seva distinció entre *valors* finalistes i valors instrumentals, defineix *els valors* com una preferència permanent per a una conducta en concret o per a un estat final de l'ésser, la qual cosa inclou un component cognitiu —*creences*— i un component afectiu —*avaluació*—. Aquest autor indica que els valors són guies i determinants d'actituds socials i ideològiques, d'una banda, i del comportament social per l'altra, d'on es desprèn que *els valors* guien la conducta a nivell individual i social. Rokeach (1973) considera dos tipus de *valors*: *els valors* terminals que indiquen els objectius finals de les persones i poden ser personals “*felicitat, harmonia interna*” o socials “*pau, igualtat, justícia*” i els valors instrumentals que representen els mitjans per assolir els *valors* finals i es refereixen a maneres idealitzades de conductes que poden ser de dues formes: morals —*ser honest, responsable*— i competencials —*ser capaç, curiós, imaginatiu*—. El sistema de *valors* de les persones és com una guia per avaluar, resoldre conflictes i prendre decisions. Les funcions dels *valors* en el model d'aquest autor és que els valors serveixen com a patrons que orienten tota l'activitat humana en situacions concretes de la vida. *Valors* com l'obediència, cortesia, autocontrol tenen com funció principal l'acceptació de la persona pels altres i faciliten i l'ajustament personal a la

societat. *Els valors* serveixen per mantenir i exaltar l'autoestima. Mediatitzen la percepció que tenim, així com els judicis que fem als altres i de nosaltres mateixos. En aquesta funció de defensa del jo, els valors promouen una base racional d'autojustificació perquè la satisfacció de certes necessitats no afecti l'autoconcepte. Alguns *valors*, per a aquest autor, faciliten l'autodesenvolupament del coneixement que suposa la indagació del significat, la necessitat de comprendre, l'atenció cap a una organització de la percepció i la recerca de la claredat i coherència en el pensament. Entre les posicions teòriques, Rokeach (1973) és pioner en l'estudi dels *valors* i a partir d'ell han sorgit noves aportacions. Les seves teories, i les de Schwartz, constitueixen els pilars sobre els quals s'han establert les modernes teoritzacions i investigacions empíriques sobre *els valors*.

Teoria de Schwartz, Schwartz, citat per Brinkmann (2000), va proposar una teoria per a la conceptualització psicològica *dels valors*. Des d'aquesta teoria *els valors* són considerats entitats cognitives, creences o conceptes referits a certs objectes i que serveixen de criteris en la selecció i avaluació de la conducta. Considera que aquesta teoria facilita la comprensió de la dinàmica *dels valors* i relaciona els valors amb la motivació i li dóna un significat al contingut dels valors tant psicològic com social. Aquest model estructura *els valors* en tipus motivacionals d'orientació individualista d'una banda i per l'altra d'orientació col·lectivista, assenyalant espais intermedis entre ells que permeten evidenciar conflictes entre *els valors*. També postula que aquesta teoria conforma un model circular per a l'estudi *dels valors* on les dimensions es plantegen des de les necessitats humanes bàsiques universals. Aquesta teoria proporciona una definició descriptiva *dels valors* i pot servir de model universal; estableix una relació entre *valors* i motivacions i presenta *valors* de caràcter

instrumental i valors terminals com elements que guien la conducta de les persones. Brinkmann (2000) explica que aquest enfocament permet estudiar l'estructura *dels valors* en tipus motivacionals de tendència individualista i de tendència col·lectivista, a fi de pressuposar la possibilitat de conflictes entre ambdues tendències; permet a més comprendre al ser humà. És flexible al permetre comprendre la dinàmica *dels valors* humans. Per a Schwartz (1992) *els valors* individuals són de dos tipus: els quals donen prioritat als *valors* de promoció personal i els d'obertura al canvi. Els col·lectivistes són també de dos tipus: els quals donen prioritat a la benevolència i afavoreixen als endogrups i els col·lectivistes que valoren la tradició i la conformitat. Finalment presenta els tipus mixtes — *individualistes i col·lectivistes*— que inclouen *els valors* de seguretat i universalisme. La incompatibilitat entre *els valors* suggereix conflictes a nivell individual, grupal o social, ja que les accions que s'emprenen per realitzar o aconseguir cadascun d'ells tenen conseqüències psíquiques i socials. Schwartz (1994) des d'un punt de vista cultural proposa una teoria alternativa basant-se en la referència de l'estructura de *valors* culturals de Hofstede (1980) i Triandis (1990) En aquesta teoria es realitza la verificació de 44 *valors* que tenen significats equivalents, agrupant-se en 7 *valors* culturals. Ros i Schwartz (1995) aquests 7 *valors* culturals són els següents: el primer anomenat *conservació*, quan els interessos de la persona no es consideren diferents dels interessos del grup. Indica un interès pel manteniment de l'estatus i evitar qualsevol acció que pugui rompre l'ordre social. Les cultures que reforcin aquest *valor*, es preocuparan per la seguretat, la conformitat i la tradició; *jerarquia*, el qual fa èmfasi en la legitimitat de la descripció jeràrquica de rols i recursos fixos —*poder social, humilitat, riquesa*—; contempla l'èmfasi a promoure i protegir les idees i el

dret independent de l'individu autònom per perseguir les seves pròpies metes intel·lectuals —*curiós, de ment oberta i creativa*—; autonomia afectiva i intel·lectual, oposades a la conservació. Posar èmfasi a promoure i protegir l'assoliment de l'experiència afectiva positiva —*plaer, vida excitant, vida variada*—; autonomia intel·lectual constituint el nucli del valor conegut, concepte general de l'individualisme; *competència, valor* que emfatitza a canviar activament l'entorn i sortir endavant a través de la autoafirmació —*ambició, èxit i risc*—; *harmonia*, èmfasi a escapar de forma harmoniosa amb la naturalesa i el medi ambient —unitat amb la naturalesa, protector del mitjà, món de bellesa— i finalment *compromís igualitari*, inclou *valors* que facin èmfasi en el compromís voluntari per promoure el benestar dels altres —*igualtat, justícia social, responsabilitat, ajuda*—.

Schwartz (2001) presenta 10 tipus motivacionals de *valors* amb les seves fonts i requisits universals. Aquesta teoria postula que a un nivell bàsic els valors formen un continu de motivacions relacionades. Aquest continu o interrelació dóna lloc a una estructura circular.

La naturalesa d'aquest continu queda clarificada per l'èmfasi motivacional compartit en els tipus valoratius adjacents. Com exemple de les idees que expressen aquest continu podem expressar: (a) *poder i assoliment*, que emfatitzen la superioritat i l'estima social, i (b) *hedonisme*, el qual se centra en la satisfacció personal però tant pot donar un tipus de relació representada per les oposicions en competència que pot portar conflictes interns en les persones i externs en els contextos que es relaciona quotidianament. D'acord a Brinkmann, Schwartz (1992,1994 i 2003) presenta un model de relació dinàmica dels *valors* entre els tipus de

motivacions de *valors*. També presenta quatre polaritats: auto-transcendència que inclou universalisme i benevolència, auto-promoció que inclou assoliment i poder, conservació que inclou tradició, conformitat i seguretat i apertura al canvi que inclou autodirecció, estimulació i hedonisme.

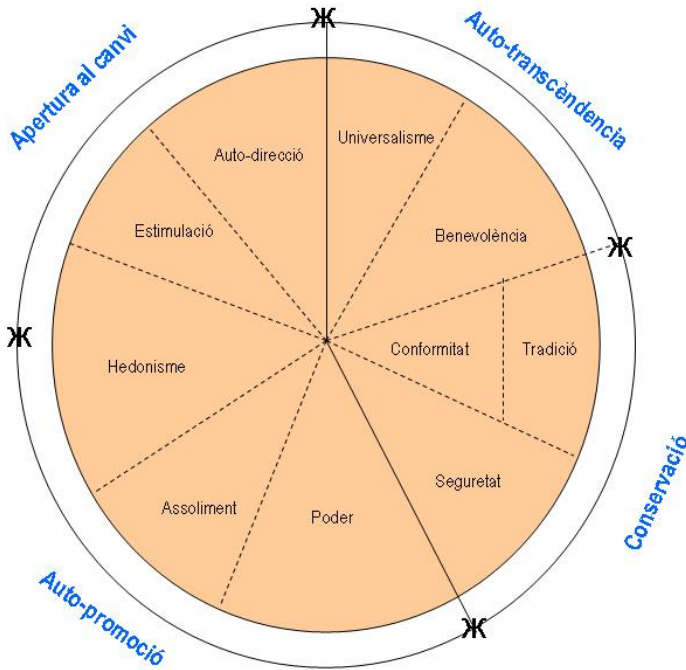


Figura 6. Model teòric de les relacions entre els tipus motivacionals de valors
(Pres de SCHWARTZ, 1992, p.45)

El model de Schwartz i Bilsky, Schwartz i Bilsky (1987) varen generar una definició operativa universal sobre els valors, incorporant en ella cinc característiques que formalment estaven contingudes en la majoria de les definicions conegudes i que teòricament fan més comprensible la seva presència en el subjecte humà. També proposaren una teoria sobre l'estructura psicològica dels *valors* considerant que un *valor* és “*el concepte que té un individu d'un objecte, terminal, instrumental, transituacional, que*

expressa interessos individuals, col·lectius o ambdós, referits a un domini o àrea motivacional i que és avaluat en un rang d'importància com principi rector de vida". A partir de la seva definició de valors, reconeixen diverses facetes: (a) un concepte creença, (b) que pertoca a situacions finals o comportaments desitjables, (c) guia, selecciona i avalua comportaments i esdeveniments i (d) estan ordenats entre si per importància relativa.

Els dominis motivacionals de Schwartz i Bilsky són: *autodirecció*, l'objectiu que defineix aquest tipus de *valor* és el ser independents en l'acció i el pensament "elecció de la creació i l'exploració independent". Es refereix a la confiança en si mateix i a la gratificació derivada de les pròpies capacitats de decisió i acció; *estímulació*, aquesta necessitat es relaciona amb els requeriments de valors d'autodirecció. L'objectiu motivacional d'ells és l'emoció, la novetat i el desafiament en la vida —*una vida variada, excitada, gosada, curiosa*—; *hedonisme*, aquest tipus de domini o tipus motivacional deriva de les necessitats orgàniques del subjecte i del plaer associat a la satisfacció d'elles. L'objectiu motivacional és simplement l'obtenció de plaer o gratificació sensual per al subjecte mateix —*plaer, gaudir la vida, saludable*—; *assoliment*, aquest tipus motivacional de valors es defineix per la recerca de l'èxit personal, a través de la demostració de competència en aspectes establerts pels estàndards socials; *poder*, per justificar el funcionament de la vida social i motivar als membres del grup a acceptar-los, aquests han de considerar i assumir el "*poder*" com un *valor*. Els *valors* de poder també poden ser transformacions de necessitats individuals per al domini i control que els analistes de principis socials han identificat i que han estat esmentat, inclusivament, per analistes de valors. L'objectiu central dels *valors* de poder és arribar a un status d'assoliment i de prestigi social, de control o domini de les persones i dels recursos

“*autoritat, riquesa, poder social, conservació de la imatge pública, reconeixement social, ser influent*”; *seguretat*, la finalitat o realització d'aquest tipus motivacional és l'harmonia i estabilitat de la societat, de les seves relacions i de si mateix, com una projecció de les necessitats dels organismes de sobreviure i evitar les amenaces a la seva integritat. Encara que aquesta meta és invariable podria postular-se l'existència d'un sol tipus de seguretat o de dos tipus independents: un referit a la seguretat individual —*salut*— i altre referit a la seguretat del grup —*seguretat nacional*—; *conformitat*, aquest domini s'extreu del requisit que els individus inhibeixin les seves inclinacions antisocials perquè la interacció i el funcionament del grup es duen harmoniosament. El propòsit d'aquest tipus de *valor* és restringir accions, inclinacions i probables impulsos que poden alterar o perjudicar a uns altres i vulnerar les expectatives sobre les normes socials; *tradició*, l'objectiu que motiva *els valors* de tradició és el respecte, la dedicació i l'acceptació dels costums i idees que la pròpia cultura o religió imposen sobre un mateix —*respecte per la tradició, humil, devot, acceptar la meua part en la vida, moderat, respecte als pares i majors*—; *benevolència*, aquest tipus motivacional troba una versió més estretament definida a partir del tipus de valor prosocial que primerament es va incloure aquest valor. La benevolència centra la seva motivació en la preocupació pel benestar del proïsme a través de la interacció diària dels individus. Aquest enfocament, segons el parer de l'autor, suposa la necessitat d'una interacció positiva entre els subjectes amb l'objecte de promoure la florida de grups i la necessitat orgànica d'afiliació. L'objectiu de motivació dels valors de benevolència és la preservació i millora del benestar de la gent amb la qual està el subjecte en freqüent contacte personal —*servicial, lleial, indulgent, honest, responsable, amestat veritable i amor madur*— i finalment

universalisme, aquest tipus de domini està relacionat amb la noció de Maslow (1951) sobre la persona autoactualitzada. L'objectiu motivacional del universalisme com *valor* és l'enteniment, l'apreciació, la tolerància i la protecció. El seu propòsit és assolir el benestar de totes les persones i de la naturalesa en general. Això contrasta amb l'estret focus d'interès dels valors de la dimensió benevolència.

Brinkmann (2000) considera que un aspecte important en la teoria (Schwartz i Bilsky (1987)) és el poder agrupar *els valors* en dues grans categories, d'acord a l'objectiu o tipus de fita que es persegueix: *valors instrumentals* i *valors terminals*. Afegeix aquest autor que aquesta distinció ha estat proposada tant per filòsofs com Lovejoy (1950) i Rescher (1969), o com pels psicòlegs Braithewaite i Law (1985) i Feather (1975) i la seva importància es demostra en el fet que les investigacions realitzades en diferents cultures *els valors* apareixen efectivament agrupats en aquestes categories: *valors terminals*: són aquells que representen “*objectius*”, és a dir, valors de meta que expressen situacions finals definides per un substantiu. —*Ex.: llibertat*— i *valors instrumentals*: cridats també conductuals o comportamentals, són aquells que representen maneres de comportament i que s'expressen a través d'adjectius. —*Ex.: lliure*—. Altres autors també agrupen els valors en diferents dimensions, entre ells, Zacarés (1994), Molpeceres (2001) i Llinares (2001).

Schwartz i Bilsky (1987) van considerar *els valors* com a finalitats o objectius i que els seus assoliments han d'estar al servei dels interessos dels individus mateixos i/o d'alguna col·lectivitat. Així doncs, aquells *valors* que serveixen d'interessos individualistes són oposats als quals serveixen a interessos col·lectivistes, el mateix Schwartz (1990) postula que els cinc

tipus de valors que serveixen primàriament interessos individualistes són: poder, assoliment, hedonisme, estimulació i autodirecció i se situen en forma contigua constituint en conjunt una regió oposada a una altra que resulta d'agrupar-se els tres tipus de *valors* que serveixen primàriament a interessos col·lectivistes: benevolència, tradició i conformitat. Això és, efectivament, el que pot ocórrer si es fa una projecció en l'espai bidimensional de les correlacions obtingudes per a la importància assignada pels subjectes als valors, a l'aplicar-los el Value Survey. Sosté també que els tipus de valors universalisme i seguretat serveixen a ambdós tipus de finalitats i per tant se situen en els límits entre aquestes regions. Finalment, la ubicació del tipus de valors d'espiritualitat apareix variable depenent del conjunt de valors que es consideri la constitueix. Brinkmann (2000), estableix que Schwartz i Bilsky postulen que són afins entre si els següents vuit grups de tipus de valors: *poder i assoliment*: ambdós emfatitzen superioritat social i estima, *assoliment i hedonisme*: s'ocupen en conjunt de l'auto-creixement, *hedonisme i estimulació*: ambdós fomenten el sorgiment de l'afectivitat agradable, *estimulació i autodirecció*: involucren motivació intrínseca per al coneixement i obertura al canvi, *autodirecció i universalisme*: en conjunt expressen la confiança en el propi judici i adaptació respecte a la diversitat de l'existència, *universalisme i benevolència*: ambdós es relacionen amb el creixement d'uns altres i el transcendir els propis interessos. La majoria dels valors d'espiritualitat comparteixen també aquesta preocupació, *tradició i conformitat*: expressen l'auto-restricció i la submissió. Alguns valors d'espiritualitat comparteixen aquest esforç, *conformitat i seguretat*: posen la seva èmfasi en la protecció de l'ordre i harmonia de les relacions, i *seguretat i poder*: entre ambdós no

hi ha compatibilitat definida posada que cadascuna d'aquestes definicions se situen en els límits d'interessos tant individualistes com col·lectivistes.

La recerca simultània de *valors* dels següents tipus de grups origina evidents conflictes psicològics i/o de caràcter social: “*autodirecció*” i “*estimulació*” enfront de la “*conformitat*”, “*tradició*” i “*seguretat*”: els primers emfatitzen el pensament propi i l'acció independent mentre que els altres afavoreixen l'autorestricció submisa, la conservació de les pràctiques tradicionals i la protecció de l'estabilitat social; “*universalisme*” i “*benevolència*” enfront de “*l'assoliment*” i “*poder*”: ja que els primers impliquen l'acceptació dels altres com a iguals i preocupar-se pel seu benestar, dificulten, en conseqüència, la recerca de l'èxit personal i el poder sobre altres; “*hedonisme*” enfront de la “*conformitat*” i “*tradició*”: aquests últims impliquen en la pràctica que el subjecte es resisteixi a cedir als propis desitjos, els quals es rebutgen reprimint els propis impulsos i accepten els límits imposats eternament per la cultura predominant o pel grup i “*universalitat*” enfront de “*l'hedonisme*”, “*poder*” i “*assoliment*”: el primer constitueix la recerca del significat de la realitat i vida diària el que es contradiu amb la recerca de recompenses sensuais i materials. Schwartz i Bilsky (1990) no inclouen l'espiritualitat en l'estructura teòrica de relacions entre tipus motivacionals de valors perquè existeixen dubtes sobre la seva universalitat i, a més, perquè les hipòtesis suggereixen dues possibles ubicacions. La més probable és entre benevolència i tradició, encara que també pot situar-se entre benevolència i universalisme. Els únics *valors* inclosos per desenvolupar diferents conceptes d'espiritualitat calcen tots en les definicions d'alguns dels tres tipus de *valors*. Amb l'objectiu de verificar la universalitat de l'estructura i la relació dinàmica entre *els valors* postulats per Schwartz i Bilsky, aquests autors van modificar l'enquesta de valors

utilitzada originalment per Rokeach (1993) de manera que els subjectes assignessin a cadascun dels *valors* inclosos (26 terminals i 31 instrumentals) el grau d'importància que consideraven tenien per a ells com principis guies de les seves vides. Aquest instrument va ser utilitzat per Carrasco i Osses (2005 i 2008), Palencia (2006), Zacarés (1994) Llinares (2001), que van aportar les seves dades per a investigacions posteriors i projectes internacionals.

Consideracions sobre aquestes teories, es considera que totes les teories exposades són importants ja que, d'alguna manera, aporten a la comprensió del constructe valor. No obstant això, després d'analitzar-les, es considera que la de Schwartz i Bilsky (1987) és la més completa i la que més s'ajusta al tipus d'estudi que s'està realitzant ja que ofereix una definició operacional de *valors* i permet estudiar l'estructura psicològica dels mateixos, el seu contingut i la relació dinàmica entre aquests. Serà molt útil, a més, la classificació de *valors* que aquests ofereixen per a l'estudi de l'ajustament psicosocial d'aquesta investigació. Aquests autors presenten un paradigma que proporciona una estructura conceptual per a la comprensió dels *valors* i les relacions i conflictes entre ells. L'aplicabilitat d'aquesta teoria ha quedat evidenciada pel gran nombre d'investigacions que s'ajusten a aquest model teòric dutes a terme per diversos investigadors entre els quals cap assenyalar Zacarés (1996), Molpeceres (1994), Brinkmann (1991), Llinares (2001) i Carrasco i Osses (2005-2008). *Els valors* estan basats en concepcions motivacionals o individuals que es relacionen amb l'evolució i compliment de les potencialitats dels éssers humans. Per a Maslow, citat per Ros (2001), existeix una tipologia i jerarquia dels valors en la mesura que existeix una jerarquia de necessitats. Postula cinc categories de necessitats: necessitats biològiques, necessitat de conservació del medi ambient,

necessitat d'interacció, necessitat d'exploració del món extern i necessitats espirituals. D'acord amb Maslow les categories estan organitzades i per poder ascendir en l'escala, en recerca de la autorealització ha de satisfer les necessitats bàsiques. *Els valors*, en aquesta tipologia i jerarquia són independents, és a dir, què per poder arribar al nivell superior han d'estar satisfetes i realitzades les necessitats d'autoconservació les quals són universals i comunes a diferents individus i cultures. Els valors estan basats en una concepció motivacional que es relaciona amb l'evolució i desenvolupament de les potencialitats de l'individu.

Els valors i la socialització familiar

La família mostra als seus membres el que s'espera d'ells, tenint en compte, el que es veu com desitjable i valuós en la societat. En aquest sentit Bronfenbrenner (1987) proposa un model que inclou quatre sistemes per entendre la realitat en la qual estan incloses les famílies. Passem a analitzar-los. En el nivell del macrosistema, se situen les creences d'una cultura, les lleis que regulen una societat, els mites i els *valors* que s'aprecien en un determinat grup social. En ell també resideixen els missatges que es transmeten en els mitjans de comunicació social, els clixés, els estereotips i el que és valorat com desitjable respecte al que pot considerar-se una "*bona família*". En el nivell exosistema se situen totes les influències d'agents externs que té la persona, que encara que no estiguin en directe contacte amb ella, tenen impacte sobre la mateixa. En el tema que ens ocupa, els valors manejats per la família extensa i pels amics tenen influència en els pares, ja sigui per tenir-los com exemple i reproduir-los en la seva pròpia família o per viure'ls com repte i conflicte. Bronfenbrenner reserva el concepte mesosistema a la relació existent entre dos o més sistemes que

tenen una estreta influència en la persona. L'exemple més clar de relació a nivell del mesosistema ho constitueix la relació entre família i escola. Finalment, en el microsistema és on resideixen les relacions més pròximes i íntimes que una persona té amb l'entorn, en paraules del mateix Bronfenbrenner el microsistema «*constitueix un patró d'activitats, rols i relacions interpersonals que la persona en desenvolupament experimenta en un entorn determinat, amb característiques físiques i materials particulars*». La família és un exemple clar de microsistema. Des d'aquest plantejament es pot entendre la família com un sistema, immers dintre d'altres sistemes. La paraula sistema posa accent justament en la família com conjunt d'elements en contínua interacció. En un sistema, i per tant, en les famílies cada element afecta a uns altres i és al seu torn afectat per aquells, en una espècie d'equilibri mantenir-se, això és el que es diu aptitud d'homeòstasi, la qual és la tendència del sistema a romandre igual a si mateix. De totes maneres, els sistemes també tenen aptitud per al canvi. Les maneres de relació no són considerats des d'aquesta perspectiva de forma lineal, sinó que són multilaterals, cada element influeix a l'altre, i aquest al primer, l'esquema és llavors de naturalesa circular. Tot allò, permet una lectura oberta de l'educació en valors en altres contextos de socialització: és un fet que la televisió, el món d'internet, les consoles, tablets i els ordinadors condicionen en part *els valors* que són transmesos des de la família. De com administrin els pares aquests mitjans, de com eduquin als seus fills en la lectura del llenguatge audiovisual i en l'esperit crític depèn l'educació en *valors* en general.

Com podem observar, dins dels processos d'interacció intrafamiliar, un objectiu prioritari consisteix a socialitzar als fills en un determinat sistema de valors, normes i creences; és a dir, l'esforç dels pares per

configurar un determinat tipus de persona en els seus fills. Els valors, actituds i expectatives que es transmeten en la família constitueixen el que alguns autors han cridat "*currículum de la llar o de la família*". Aquest "*currículum de la llar*" —en la mateixa línia que el concepte proposat per Seddon (1983) en Kirk (1990:183) de "*currículum ocult*"—no està escrit —a diferència del *currículum oficial escolar*— però compta amb els alguns dels seus mateixos elements, com són objectius, continguts, criteris d'avaluació i metodologies que determinen el senyal d'identitat de cada família, i contribueixen a generar aprenentatges en els seus membres. Per tant, les famílies també es diferencien no solament pels continguts sinó també en els estils amb que transmeten aquests continguts. La dimensió de contingut fa referència als valors inculcats als seus fills, que depenen dels *valors* personals dels pares i del sistema de valors dominant en l'entorn sociocultural. Seguint a Rokeach (1973), els valors condicionen de forma particular tot el sistema de creences i la conducta social del subjecte, al ser principis orientadors de caràcter general. La dimensió formal, o el com de la socialització, és el que es coneix amb el nom de disciplina familiar que fa referència a les estratègies i mecanismes de socialització que utilitzen un o ambdós pares per regular la conducta i transmetre els continguts culturals (Darling i Steinberg, 1993). Encara que els pares poden utilitzar aspectes de tots els diferents estils de socialització o expressar diferents estils parentals en diferents moments, normalment tenen un estil dominant que utilitzen amb més freqüència que uns altres, un estil, per altra banda, que pares i fills reconeixen amb facilitat.

En relació amb la transmissió de valors de pares a fills, Whitbeck i Gecas (1988) assenyalen quatre factors que influeixen en aquests processos:

la naturalesa i els tipus de valors, diferencien entre convencions socials i prescripcions morals; *les prescripcions i atribucions que els fills fan pel que fa als valors dels pares*, la influència dels valors i actituds parentals en els valors dels fills s'incrementa en la mesura que aquests perceben amb exactitud els valors i actituds d'aquells, sent millor predictora la percepció dels fills que les actituds reals dels pares (Molpeceres, 1994 i Musitu i Molpeceres, 1992); *l'edat del fill associada al seu desenvolupament cognitiu*; *la qualitat de les relacions pares-fills* afavoreix la identificació del fill amb els valors dels pares, en dues vessants: el grau de significació que el fill li atribueixi al pare, i el tipus de disciplina i l'estil parental. En aquest sentit, es va constatar que existeix relació entre l'estil parental percebut pels fills i el raonament moral de l'adolescent, presentant-se major correlació entre l'estil democràtic i el raonament moral; i una correlació més baixa entre la disciplina parental —*suport/control, acceptació/rebuig*— i el raonament moral post-convencional de Piaget. Normalment, els investigadors han adoptat un punt de vista transcultural en l'estudi d'aquestes variables psicosocials, amb algunes excepcions. Trobem estudis en els quals es consideren les diferències en la socialització dels valors associades a la classe social (Kohn, 1963, 1969; Triandis, 1989), investigacions que analitzen la incidència de variables culturals en la configuració i dimensions del *si mateix* (Hsu, 1983; Triandis, 1989) o treballs en els quals es constata com les pràctiques de socialització, els *valors* i dimensions del *si mateix* són considerablement distints depenent de la variable individualisme/col·lectivisme (Hui i Triandis, 1986; Kagitçibasi, 1985; Triandis, 1989). La cultura, en darrera instància, defineix l'estructura de valors i la forma de socialització familiar.

Estils de socialització i ajustament psicosocial

Una avaluació global dels estudis de Lamborn i col. (1991) i Steinberg i col. (1994) reforça la idea que l'estil autoritzatiu constitueix l'estil parental òptim. Compararen grups d'adolescents i els adolescents de famílies autoritzatives puntuaven millor en tots els criteris examinats respecte als adolescents de famílies negligents. Els resultats pel que fa a les famílies autoritàries i indulgents eren menys clars a l'obtenir-ne una barreja de resultats positius i negatius. Per exemple, els adolescents de pares autoritaris —*estrictes però poc implicats*— mostraven una posició adequada en obediència i conformitat amb les normes —*tenien un rendiment escolar adequat i tenien menys probabilitat d'involucrar-se en conductes desviades*—. Per contra, aquests adolescents també manifestaven nivells més baixos d'autoconfiança i sentiments de competència, així com nivells més alts de distrés somàtic i psicològic. Els adolescents de famílies indulgents —*implicades però no estrictes*— mostraven alts nivells d'autoconfiança i sentiments de competència personal, però mostraven també alts nivells de consum de substàncies i problemes en l'escola. D'acord amb Lamborn i col. (1991), els adolescents de famílies autoritàries i indulgents puntuarien en tots els criteris entre els nivells d'ajustament socials màxims del grup *autoritzatiu* i l'ajustament social mínim del grup *negligent*. Els resultats posen de manifest que, si ben els seus efectes solen estar mediatitzats per les característiques individuals de pares i fills, del context i de la cultura en la qual es desenvolupen, són els *estils autoritzatius* i *indulgents*, els que presenten efectes més beneficiosos per a l'ajustament psicosocial de l'adolescent, mentre que els adolescents de *pares autoritaris* presenten problemes relacionats amb el seu ajustament intern i els de pares *negligents* presenten problemes d'ajustament tant intern com extern.

Estils de socialització i autoconcepte, des de finals del s.XX s'ha vingut subratllant la importància de l'autoconcepte en el benestar psicosocial des de diferents àmbits de la Psicologia (Garaigordobil, Cruz i Pérez, 2003; Cava, 1998 i Stevens, 1996). Els psicòlegs clínics, els psicòlegs de l'educació i els psicòlegs socials defensen la importància d'aquest constructe en l'explicació del comportament humà (Tafarodi, Marshall i Milne, 2003; Asendorpf, Banse i Mücke, 2002; Gergen, 1984; Cava, 1995; Greenwald i Pratkanis, 1984 i Markus i Wurf, 1987). Per altra banda, el desenvolupament que se l'ha atès a aquest àmbit d'estudi des de la Psicologia Cognitiva (Bracken, 1996; Fredes, Mestre i Del Barri, 1994) ha contribuït a atorgar a l'autoconcepte un lloc clau en el complex entramat dels processos psicosocials del ser humà. Precisament, una de les funcions psicològiques més importants que se l'atribueixen a la família és la formació de l'autoconcepte o identitat dels fills (Seigel, 2002; Murray i Manés, 2002; Lila, 1995; Musitu i Allatt, 1994; Noller i Callen, 1991). La família potencia la formació de l'autoconcepte, a través de les diferents tècniques de socialització que els pares utilitzen (Felson i Zielinski, 1989), del grau de comunicació pares-fills (Burkitt, 1991; Musitu, Herrero i Lila, 1993) i del clima familiar (Noller i Callen, 1991). Tot això contribueix tant al contingut de l'autoconcepte com al seu component avaluatiu/valoratiu o d'autoestima. Hem vist anteriorment, que la família constitueix el primer context de socialització del fill, i el primer ambient en el qual comença a desenvolupar la seva identitat (Lila, 1995; Cava i Musitu, 1999). Diferents estudis han observat l'existència d'una connexió entre la manera que el fill sent que és percebut pels seus pares, i les seves autovaloracions (Cook i Douglas, 1998; Cuneo i Schiaffino, 2002) i fins i tot en com s'ajusta a l'escola (Larose i Boivin, 1998; Shumow, Vandell i Posner, 1998); per això, una de les

funcions psicològiques més importants que se l'atribueixen a la família és la seva contribució a la formació de l'autoconcepte del fill (Gutiérrez, 1988; García i Musitu, 1999; Musitu i Allatt, 1994; Arrissi, 1997). L'assimilació de patrons comportamentals requereix de la identificació dels fills amb els seus pares. En un inici es presenta com a imitació de la conducta del model i posteriorment la percepció mútua entre els interactuants —*mecanismes de la comunicació que estan en la base de l'educació*— possibilita l'efectivitat de la interiorització de les normes. Ibarra, (1995). Entre les variables de l'ambient familiar que poden influir en el desenvolupament de l'adolescent estan els estils parentals de socialització. Els investigadors concorden que l'estil parental preferit per l'adolescent és l'autoritzatiu. Aquest tipus de control dels pares, propicia en els fills un comportament caracteritzat per la seguretat i la confiança en si mateix, al ser estimulat que reguli les seves activitats. La vivència de ser acceptat pels seus pares és un fet psicològic de valor inestimable per a la salut de les relacions dels adolescents amb els adults, en general, i amb els progenitors en particular. La possibilitat de ser consultat sobre les decisions familiars, de no ser controlat excessivament, ni de sentir-se sobre exigint, ni ser objecte de càstig i reganys de manera sistemàtica, promou en l'adolescent, la independència i la responsabilitat que reclama i necessita per al seu desenvolupament personal. Lehalle, (1990). Això significa que els pares conformen models a imitar si s'estableixen els límits necessaris en la interacció, regida per regles fàcils d'observar, a través de les conductes verbals i no verbals que marquen, que és el que es permet i que és el que es prohibeix, sobre quins assumptes vitals s'intercanvia informació, o què és censurable. En l'estil parental autoritzatiu, la posada de límits s'estableix en correspondència amb les necessitats dels fills i dels pares. El reconèixer que els adults també tenen necessitats que han de ser

considerades en la interacció, promou pautes de relació sobre la base del respecte a l'altre, en les quals no només s'admeten els seus gustos i els seus desitjos, sent menys probable que es formin fills egocèntrics, demandants, que conscient o inconscientment manipulen la dinàmica familiar, veient-se doblegats els pares als seus requeriments. El ritme de la vida moderna condueix a reduir els espais d'intercanvi familiar. No es pot deixar només a les trobades espontànies, que de manera intencional, es propicien aquests, si se cerca el temps per explicar les decisions i constriccions i per a la retroalimentació provinent dels fills en l'adolescència, s'enfronta de forma constructiva la crisi del desenvolupament per la qual travessa l'adolescent. D'aquesta manera, la relació entre els models de control dels pares i el tipus d'efecte en la socialització dels adolescents no és lineal, ni directa perquè cal considerar altres influències de la situació social del desenvolupament.

En contrast amb l'anterior, els fills de pares permissius que no troben obstacles per a la satisfacció de les seves necessitats, amb la intenció d'evitar-los conflictes, dissenyen una realitat inexistent transitant el fill per un camí trillat, sense esculls. El fill, doncs, no ha après a acceptar el NO, no ha après a enfrontar-se a les dificultats, ni ha viscut les experiències necessàries en la seva socialització. A l'arribar a l'adolescència, es manifesta com un adolescent "*difícil*", en el qual s'expressa immaduresa, irresponsabilitat extrema, conductes antisocials i incontrolables, amb la qual cosa, les seves relacions amb els altres adults són conflictives i consegüentment, l'ambient familiar és tibant. D'altra banda, la qüestió de l'autoritat parental en l'adolescència no es pot plantejar com una alternativa: *s'exerceix o no l'autoritat?* Els pares que exerceixen un control rígid, decideixen el que ha de fer l'adolescent, conformen, controlen i avaluen el comportament del fill, poden provocar que aquest últim percebi que els seus

pares mai estan satisfets amb ell, per més que s'esforci a arribar a la fita ideal que l'imposa l'adult i aquesta sempre apareix com inassolible. En les famílies autoritàries, els fills tendeixen a rebel·lar-se contra aquest estil que no els dóna autonomia, ni independència, i que assumeixen, caracteritzat per inestabilitat afectiva, respostes molt explosives i falta de respecte per tractar de reafirmar-se i arribar a per aquestes vies, l'espai, que com persones li neguen els seus pares. Aquesta reacció de l'adolescent s'assembla a la qual adopten els fills de pares paternalistes. Això s'explica perquè aquesta pràctica d'exercir el control és una variant de l'autoritarisme, amb un embolcall que aparentment és menys autocrítica, però igualment anul·la la individualitat de l'adolescent, que és substituït en tot moment, per l'adult perfeccionista, que sap el que és bo, correcte, just, envers d'un fill dependent, amb poca confiança en si mateix com resultat d'un reforçament continu, assumint fins i tot una conducta contrària a la qual senten o pensen, per evitar l'enfrontament amb els pares, però "*per darrere*" o "*a les seves esquenes*" se senten lliures i es comporten com realment són. (Ibarra, 1992). Si aquests pares tenen coneixements del comportament dels seus fills, i no responen a la percepció que tenen d'ell mateix, se sorprenden i els reclamen tot l'esforç invertit en la seva educació i la retribució que reben al no respectar les normes, valors i costums que guien la seva vida. Caldria reflexionar si els pares sabien el que pensaven els seus fills d'aquestes normes de quin era el sentit personal que cobrava aquest valor social, si es va crear un clima afectiu càlid que l'un i l'altre se sentissin còmodes al conversar de qualsevol tema, sense que intervinguessin estereotips o tabús que reduïssin els continguts de la conversa a l'activitat d'estudi, la disciplina, la salut i les necessitats materials. Al referir-nos a l'autoconcepte "*entès com la suma de les creences d'un individu sobre les seves qualitats personals*",

hem de considerar que és un constructe evolutiu, que s'estendrà al llarg del temps a partir de diverses fonts d'informació (Smith i Mackie, 1997).

Cal afegir que la qualitat de les relacions fills-pares està associada a una alta autoestima (Robinson, 1995). L'autoestima adolescent ha estat associada al reforç paternal de l'autonomia del fill (Gecas i Schawalbe, 1986), a l'acceptació paterna i a la seva flexibilitat (Klein, 1992), a la comunicació (Barnes i Olson, 1985), als sentiments de proximitat en la relació (Paulson, Hill i Holmbeck, 1991), a la no hostilitat en les relacions (Lord, Eccles i McCarthy, 1994), al suport patern (DuBois, Eitel i Felner, 1994; Young, Miller, Norton i Hill, 1995), i especialment als estils de socialització parental (Baumrind, 1967b, 1991), tenint efectes més beneficiosos l'estil autoritatiu (Steinberg, i col., 1991; Almeida i Galambos, 1991; Baumrind, 1991; Brown, Mounts, Lamborn i Steinberg, 1993), encara que es mantenen certes reserves per l'efecte de les diferències culturals (Dornbusch, i col., 1987; Steinberg i col., 1991; Steinberg i col., 1992; Kim i Rohner, 2002; Barber, i col., 1992; Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Musitu i García, 2001; Pacheco, i col., 1999; Wang i Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray i Manés, 2002; Watson, 2001; Chao, 2001). Tant el suport com el tipus de control exercit per part dels pares, influeixen sobre l'autoestima. Així doncs, un estil disciplinari inductiu transmet al fill un reconeixement de la seva habilitat per avaluar les conseqüències de la conducta i per prendre una decisió basada en l'avaluació, pel qual l'adolescent mostra una major confiança en les opcions que pren, i una major capacitat per realitzar tals eleccions. D'aquesta manera, l'autoestima es reafirma, mentre que la coacció oferiria una relació inversa amb l'autoestima del fill (Openshaw, Thomas i Rollins, 1983). El model d'Openshaw, i col. (1983) ens permet esclarir les relacions existents entre estils disciplinaris parentals i

l'autoestima dels fills. En conseqüència, ja que els estils de socialització basats en estratègies de suport i inducció actuen realçant l'autoestima del fill, seria recomanable la seva adopció per les famílies. No obstant això, ha de considerar-se que la interacció familiar és el resultat d'una relació recíproca, en la qual el fill també influeix en l'adopció d'un estil o altre. Per exemple, Dekovic (1999) va concloure que el conflicte era una funció del temperament dels fills i no del moment evolutiu del fill o de l'estil de socialització parental adoptat. Per altra banda, Rubin, Nelson, Hastings i Asendorf (1999) van trobar que són les característiques disposicionals dels fills els quals determinen l'estil educatiu dels pares.

Estils de socialització i sistemes de valors, Elzo (2004), per referir-se a la família com a context de captació de *valors*, subratlla que en els diferents models de família es dona un tipus diferent d'interacció pare-fill, pel que la família, com àmbit d'aprenentatge informal, presenta la seva diferenciació per transmetre valors. Tot va a dependre de la forma de relacionar-se en els diferents models de família. Ortega i Mínguez (2001) descriuen quatre estils educatius en la família encara que adverteixen que aquests no es donen en estat pur ja que els pares sempre barregen característiques de diversos estils, a saber, l'estil autoritari, el democràtic, el permissiu i l'indiferent. Segons aquests autors, l'estil autoritari es caracteritza per abundància de normes i l'exigència d'una obediència estricta. Els pares mostren alts nivells de control sobre la conducta dels fills. En aquest estil es dona sota nivell de comunicació i afecte explícit cap als fills. Maccoby i Martin (1983) assenyala que l'estil autoritari suposa control rígid dels fills i una limitació de l'exercici de la llibertat. Pel que fa l'estil democràtic, es caracteritza per alts nivells de comunicació entre pare i fills.

La família democràtica es regeix per regles flexibles de comú acord, adoptades mitjançant el diàleg i el raonament i es mantenen mentre es mostrin útils. Núñez (2003), citat per López (2005) sosté que l'estil democràtic no s'interpreta com un abandonament de funcions ni com l'abandonament de la sanció quan el trencament de les normes establertes de mutu acord ho requereixi. Pel que fa l'estil permissiu, que els pares permissius prodiguen les mostres d'afecte cap als fills i tendeixen cap a una acceptació general de la conducta d'aquests. Es mostren sol·lícits a satisfer els desitjos dels fills, encara en aquelles coses innecessàries, alhora que presenten baixes expectatives i baixos nivells d'exigència cap a ells. Aquests autors adverteixen que l'estil permissiu produeix en els fills dificultats per assumir responsabilitats, immaduresa i baixos nivells d'autoestima. Pel que fa l'estil indiferent, es caracteritza per l'absència de normes que complir, sota nivell d'afecte i indiferència cap a la conducta dels fills. Aquest estil educatiu genera conductes delictives i desarrelament. Elzo (2004), sosté que el model de família considerat com agent de socialització és el que ofereix un caràcter estructurat amb capacitat de transmetre valors reflexivament construïts i amb certa capacitat holística legitimada de comportaments i actituds. En canvi, quan la família no facilita una socialització estructurada, els mitjans de comunicació i l'ambient predominen alhora de prioritzar els valors.

En l'estudi de Molpeceres i col. (2001) es va analitzar la influència que té la percepció dels adolescents sobre els estils disciplinaris dels pares en la configuració de les seves prioritats de valor. Els resultats d'aquest estudi posen de manifest que els estils *autoritzatius* i *indulgents* es relacionen positivament amb els *valors* conservadors i prosocials en els fills, alguna cosa que no ocorre amb els *negligents*. En segon lloc, van observar

que l'ús d'estratègies de control coercitives i impositives potencien els valors d'autobenefici i estimulació en els adolescents. Així mateix, en estudis duts a terme amb població adolescent espanyola, es van trobar que els adolescents de pares *indulgents* van mostrar un major ajustament psicosocial respecte a fills de pares *autoritzatius* o *autoritaris*, essent interpretat com un efecte moderador de la cultura espanyola (Marchetti, 1997; Musitu i García, 2001; 2004). D'aquesta manera, podria dir-se que els estils de socialització parental tenen diferents repercussions en l'ajust dels fills en funció de l'entorn cultural que es produeix la socialització i les diferències culturals podrien explicar les discrepàncies existents entre els resultats obtinguts en treballs amb mostres de països diferents.

Les diferents pràctiques parentals de socialització s'organitzarien sobre aquests eixos (Darling i Steinberg, 1993; Maccoby i Martin, 1983; Musitu i García, 2001; Schaefer, 1959). Per exemple, les pràctiques de control psicològic es caracteritzen per l'alta imposició i el baix afecte, estant relacionades amb els pares autoritaris (Barber, Olsen i Shagle, 1994; Delgado, Jiménez, Sánchez-Queija i Gaviño, 2007). Les de control conductual es caracteritzen per l'alta imposició i l'alt afecte, estant relacionades amb els pares *autoritzatius* (Delgado i col., 2007). Les de raonament i diàleg per limitar les conductes desajustades dels fills es relacionen positivament amb l'afecte i amb el reconeixement de les ajustades, compartint-les els estils *autoritzatiu* i *indulgent* (Grusec i Lytton, 1988; Musitu i García, 2001, 2004; Oliva, 2006).

Estils de socialització parental i les seves diferències en els fills

Òbviament, la pregunta que sorgeix després d'examinar l'anterior literatura científica com és possible obtenir resultats tan distints pel que fa les relacions entre els estils parentals i les mesures d'ajustament psicosocial, en funció del context cultural, ètnic o socioeconòmic on es va dur a terme la investigació. Referent a això s'han proposat diferents, encara que relacionades, línies d'argumentació per explicar aquests resultats dispars i incongruents. Des d'un model d'ajustament *persona-ambient*, un model que es fer-se ressó de les idees de l'ecologia del desenvolupament humà (Bronfenbrenner, 1986), s'ha proposat que les persones s'ajusten millor i es troben més satisfetes en entorns que s'ajusten als seus valors, actituds i experiències (Swanson i Fouad, 1999). Per exemple, els fills de famílies autoritzatives poden tenir un millor assoliment acadèmic que altres fills perquè un clima autoritzatiu en la família els prepara per funcionar en contextos autoritzatius (Pellerin, 2005). El fet que nombrosos estudis que observen resultats acadèmics positius entre fills de famílies autoritzatives hagin estat realitzats en contextos autoritzatius tals com les escoles i instituts d'uropeu-americans de classe mitja, il·lustraria aquesta idea (Hess i Holloway, 1984; Phillips, 1997; Sabo, 1995; Strage i Brandt, 1999). En altres contextos no autoritzatius, no obstant, no s'esperaria que l'estil autoritzatiu estigués sempre associat amb resultats òptims en el desenvolupament. Per exemple, ja que les famílies pobres de minories ètniques tenen una major probabilitat de viure en comunitats més marginals i perilloses, s'ha suggerit que l'estil parental autoritari pot ser que no resulti ser tan negatiu i nociu, i que fins i tot tingui efectes protectors, en entorns perillosos o de risc (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder, & Sameroff, 1999).

Així, Randolph (1995) va observar que les pràctiques autoritàries en comunitats afroamericanes estaven associades amb sentiments d'amor, respecte i protecció, així com amb beneficis per als fills. En un entorn on les conseqüències de desobeir les regles parentals poden ser serioses i nocives (Kelley, Power i Wimbush, 1992), un estil autoritari pot ser tan funcional com altres estils parentals (Deater-Deckard i col., 1996). En aquest sentit, Wintre i Ben-Knaz (2000) observaren una associació positiva entre l'estil autoritzatiu i sentiments d'estrès i depressió durant l'entrenament militar, un context institucional autoritari.

D'acord amb aquestes idees, en diferents contextos sorgiren diferents normes sobre com tenir cura dels fills (i diferents significats associats a les pràctiques parentals), el que explicaria les discrepàncies observades en diferents grups ètnics i culturals. Per exemple, Harris (1995) atribueix el fet que la investigació desenvolupada amb iguals angloamericans tendeixi a mostrar que els fills de famílies autoritzatives tendeixen a ser més competents, que la majoria d'aquests pares aproven aquest estil parental, al ser aquest, l'estil aprovat per la seva cultura. Així, els pares que són competents en l'estil parental aprovat per la seva cultura tendiran a tenir fills competents. Des d'aquest punt de vista, per tant, poden esperar-se diferents relacions entre els estils parentals i la competència i ajustament dels fills, depenent de l'estil parental aprovat culturalment en altres grups ètnics o culturals. En termes de Harris *«si els pares pertanyen a un grup que aprova un estil parental autoritari, o un estil permissiu, llavors la seva habilitat per criar fills en aquest estil, serà un indicador de competència»*. Ja que els constructes d'estils parentals desenvolupats inicialment per Baumrind estaven basats en les normes pròpies de famílies blanques de classe mitja

(Manés, 2003), les pràctiques i creences pròpies d'aquests estils parentals poden ser que no siguin representatives de les conductes parentals en altres grup ètnics o socioeconòmics (McGroder, 2000). Si diferents pràctiques parentals poden tenir diferents significats depenent de les característiques de la cultura (Chao, 2001; Gracia i Herrero, 2008; Rao, McHale i Pearson, 2003), llavors l'associació entre els estils parentals i l'ajustament dels fills pot variar en diferents cultures. Per exemple, Chao (1994) considera que els constructes “*autoritzatiu*” i “*autoritari*” pot ser que no representin amb precisió les diferències en estils parentals dels pares xinesos. Segons aquesta autora, el concepte de “*guan*” en la cultura de xinesa significa “*governar*” i té connotacions molt positives com “*tenir cura de*” o “*amor*”. Per tant, per als asiàtics l'estil autoritari estaria associat amb la cura, la preocupació i l'amor parental (Chao, 1994, 1996; Tobin, Wu i Davidson, 1989), el que explicaria la seva associació positiva amb diversos indicadors de l'ajustament observat en diferents estudis. Els estudis comparatius han mostrat consistentment que en la societat xinesa típicament s'emfatitza i s'adopten pràctiques parentals més estrictes per assolir la meta valorada culturalment de l'obediència que en mostres euroamericanes (Chiu, 1987; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts i Fraleigh, 1987; Ho, 1986; Hsu, 1985; Leung i col., 1998). En adolescents coreans (Rohner & Pettengill, 1985) i japonesos (Trommsdorf, 1985), la investigació ha mostrat que la conducta parental estricta i el control ferm tendeix a estar associat a l'acceptació parental. D'acord amb Kagitcibasi (2005), el que és important en aquest context és el significat que té el control i la conducta parental estricta per al nen, ja que el control pot tenir diversos significats que van des de l'hostilitat parental fins a la calor i afecte parental, depenent, almenys en part, de les normes socials i pràctiques prevalents.

Finalment, els conceptes de col·lectivisme i individualisme — *vertical i horitzontal*—, també s'han utilitzat per explicar les diferències observades en la relació entre els estils parentals i l'ajustament i desenvolupament òptim dels fills (Rudy i Grusec, 2001, 2006; Singelis, Triandis, Bhawuk i Gelfand, 1995; Triandis, 1995, 2001). Segons la definició de Singelis i col. (1995) «*el col·lectivisme vertical i horitzontal inclou la percepció del si mateix com part d'un col·lectiu, bé acceptant la desigualtat o emfatitzant la igualtat, respectivament. L'individualisme vertical i horitzontal inclou la concepció d'un individu autònom i l'acceptació de la desigualtat o l'èmfasi en la igualtat, respectivament*». En aquest sentit, s'ha argumentat que les pràctiques autoritàries tenen un impacte positiu en cultures col·lectivistes verticals com les asiàtiques, ja que en aquests contextos la disciplina estricta s'entén com beneficiosa per als fills (Grusec, Rudy i Martini, 1997), i perquè tant els pares com els fills consideren les pràctiques autoritàries com una estratègia organitzativa que afavoreix l'harmonia familiar i el desenvolupament moral dels fills (Chao 1994; Ho, 1989). D'altra banda, en contextos culturals on es promou un estil parental més indulgent, la conducta parental estricta no tindrà aquestes connotacions positives i serà menys efectiva com pràctica parental. Al contrari que en societats individualistes verticals —*ex. EEUU*—, o cultures col·lectivistes verticals —*ex., alguns països asiàtics*—, que es basen en relacions jeràrquiques (Triandis, 1995, 2001), en països caracteritzats pel col·lectivisme horitzontal com alguns països sud-americans com Mèxic i Brasil (Gouveia, Guerra, Martínez i Paterna, 2004), o països del sud d'Europa com Espanya o Itàlia (Gouveia, Albuquerque, Clemente i Espinosa, 2002; Gouveia, Clemente i Espinosa, 2003), es promouen les relacions igualitàries i s'emfatitza l'ús de l'afecte, l'acceptació i la implicació

en la socialització dels fills (Harris, 1995; Maysseless, Scharf i Sholt, 2003; Rudy i Grusec, 2001). Com han assenyalat Rudy i Grusec (2001), la conducta parental estricta tendeix a percebre'ls de forma negativa en cultures que no estan basades en relacions jeràrquiques. Com resultat, el control ferm i la conducta parental estricta en les pràctiques de socialització —*que impliquen una relació pares-fills jeràrquica*—, no sembla associar-se de forma positiva amb els resultats de la socialització en aquests països, mentre que pràctiques parentals com l'afecte el raonament, l'acceptació i la implicació sí que es relacionarien de forma positiva com els resultats de la socialització (Marchetti, 1997; Martínez i col., 2003; Martínez i col., 2007; Musitu i García, 2004; Marchetti, 1997; Villalobos i col., 2004).

CAPÍTOL II

OBJECTIUS, HIPÒTESIS I METODOLOGIA

CAPÍTOL II

OBJECTIUS, HIPÒTESIS I METODOLOGIA

En aquest capítol exposarem la justificació de la investigació realitzada, així com l'enunciació dels objectius i les hipòtesis d'aquest treball de recerca, la descripció de la mostra, la descripció dels instruments emprats i el procediment.

Dels agents de socialització estudiats (la família, l'escola, els amics, i els mitjans de comunicació) **la FAMÍLIA** és la peça clau en el desenvolupament psicosocial dels fills, la família és l'embrió de la socialització i la institució primordial i subsidiària en el cicle vital.

La idea fonamental d'aquest treball de recerca gira al voltant d'un model teòric que es compon de dos grans eixos i quatre tipologies, conceptualitzats per la literatura científica com "estils de socialització parental". De la combinació de les dues dimensions de socialització — *exigència i afecte*— resulten quatre tipologies: pares *autoritzatius* caracteritzats per una alta severitat i molt d'afecte; pares *negligents* caracteritzats per una baixa severitat i poc afecte; pares *indulgents* caracteritzats per una baixa severitat i molt d'afecte i finalment pares *autoritaris* caracteritzats per una alta severitat i poc afecte. Aquest model

quatripartit té en compte els efectes conjunts de les dues dimensions de la conducta parental quan s'analitzen els seus efectes en l'autoconcepte i en el sistema de valors. D'aquesta manera, considerant aquests quatre estils representen les tendències generals en la relació pares-fills, i sobre les quals s'organitza la conducta dels pares, és a dir, es pretén plantejar un model psicològic de socialització familiar.

OBJECTIUS

L'objectiu fonamental d'aquesta tesi és constatar si els efectes de la influència cultural i la seva posterior socialització parental influeixen sobre l'ajustament personal dels fills en dues cultures, l'espanyola i la peruana. Es pretén determinar els estils de socialització que permeten que els fills presentin un desenvolupament personal i social més adaptatiu. Per desenvolupar aquest objectiu fonamental s'estableixen diversos apartats específics, que permetran: (1) contrastar empíricament el model quatripartit de socialització parental en adolescents; (2) analitzar els efectes dels diferents estils de socialització parental sobre l'ajustament personal — autoconcepte— dels fills en la cultura espanyola i en la peruana; (3) analitzar els efectes de cada estil de socialització parental sobre l'ajustament social —valors— dels fills en la cultura espanyola i en la peruana; i finalment (4) determinar si el model de socialització parental idoni a priori a Espanya és el indulgent, també ho és al Perú.

HIPÒTESIS

Primera hipòtesi: La socialització parental té la mateixa estructura dimensional en la cultura espanyola i la peruana. Les dues dimensions, Acceptació/Implicació i Coerció/Imposició, i les quatre tipologies de socialització parental resultants de la seva intersecció—autoritzatiu, indulgent, autoritari i negligent—reproduïxen la mateixa estructura als dos països. Segona hipòtesi: La influència de la cultura té efectes sobre els estils de socialització parental. Tercera hipòtesi: Els estils de socialització parental tenen efectes sobre l'autoconcepte dels adolescents en les dues cultures que s'analitzen —peruana i espanyola—. Quarta hipòtesi: Els estils de socialització parental tenen efectes sobre els valors dels adolescents en les dues cultures que s'analitzen —peruana i espanyola—. Cinquena hipòtesi: Els adolescents socialitzats en un estil indulgent presentaran un ajustament psicosocial igual o major que els adolescents socialitzats en un estil autoritzatiu.

DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

Per determinar el tamany de la mostra es realitzà un anàlisi de la potencia a priori presumint un tamany de l'efecte baix-mitjà ($f = 0,16$; estimat amb les ANOVAs de Lamborn i col., 1991, pàg. 1057-1060) per realitzar aquesta investigació amb una potència de 0,95 ($\alpha = 0,05$; $1 - \beta = 0,95$) per a les proves F univariades entre les quatre estils parentals, obtenint-se que la mostra hauria de tenir un tamany mínim de 1104 participants (Erdfelder, Faul i Buchner, 1996; Faul, Erdfelder, Buchner i Lang, 2009; Faul, Erdfelder, Lang i Buchner, 2007; García et al., 2008).

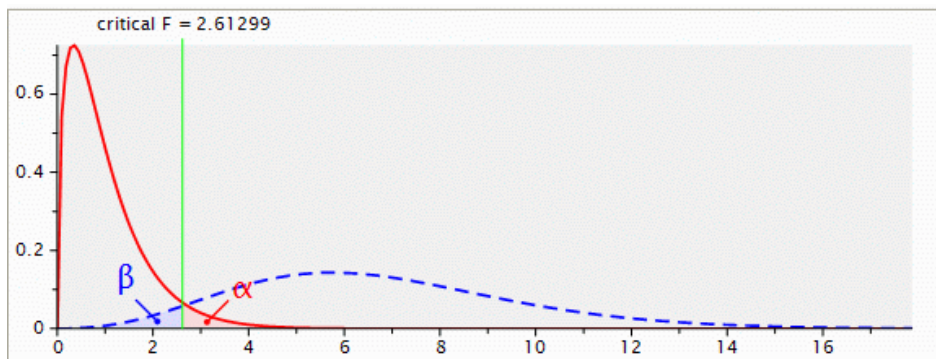


Figura 7. Distribució de les errades de Tipus I i del Tipus II segons l'estudi de potència a priori analitzant el tamany de l'efecte.

Una vegada calculada la potència a priori, la mostra d'aquesta investigació està composta amb un total de 1433 adolescents escolaritzats d'ambdós sexes d'edats compreses entre els 11 i 18 anys, residents en Espanya i en Perú. Seleccionem aleatòriament aquesta mostra, en representació d'Espanya en 10 centres educatius (6) públics i (4) privats de Mallorca i (1) públic d'Eivissa i per la mostra de Perú en 4 centres educatius (2) privats i (2) públics de la ciutat de Lima. Si tenim en compte a Kalton (1983), quan els grups, tal i com és el nostre estudi en centres escolars, són seleccionats a l'atzar prèviament, els propis elements que componen els grups, és a dir, els alumnes, seria aquesta selecció molt similar al que es duria a terme si fossin triats de manera aleatòria sense estar agrupats els adolescents per centres educatius.

Finalment la mostra es compon per 1433 adolescents, amb aquest tamany mostral, la potència de l'estudi es manté en $(1 - \beta = 0,95)$, i també es va estimar i determinar el tamany de l'efecte baix ($f = 0,1096$) —Faul i col., (2009); García i col., (2008)—.

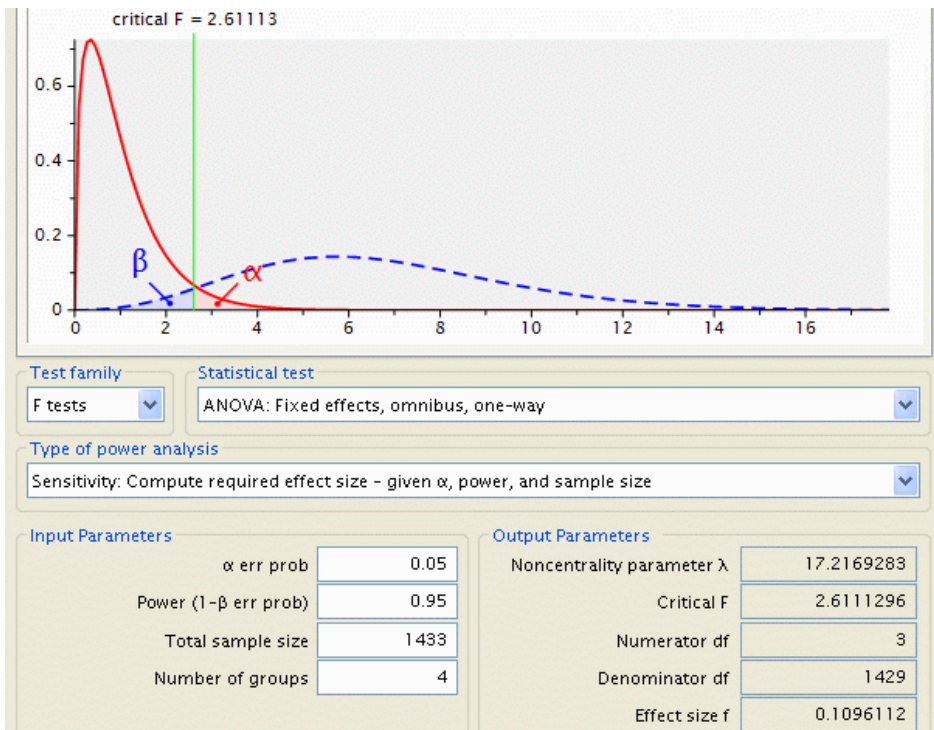


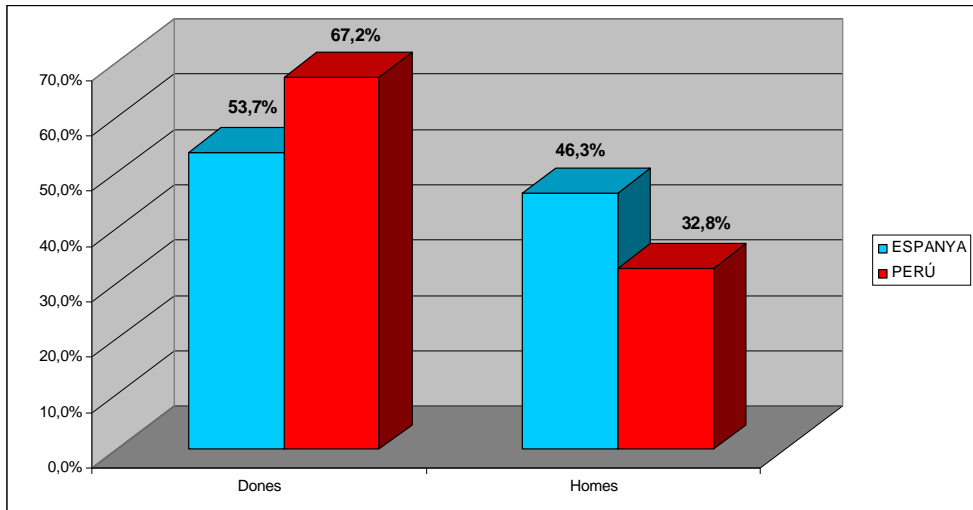
Figura 8. Distribució de les errades del Tipus I i del Tipus II segons l'estudi de sensibilitat de potència amb la mostra definitiva

ESPANYA			PERÚ		
Gènere	Freqüència	Percentatge	Gènere	Freqüència	Percentatge
Dones	447	53,7%	Dones	404	67,2%
Homes	385	46,3%	Homes	197	32,8%
TOTAL	832	100%	TOTAL	601	100%

Taula 1. Distribució de la mostra de freqüències per gènere

D'aquests 1433 adolescents —851 són dones que representen el 59,4% de la mostra i 582 homes que representen el 40,6% restant—, amb edats compreses entre els 11 i 18 anys ($M=14,78$ anys, $DT=1,546$ anys). La distribució per països és la següent: 832 espanyols —447 són dones que

representen el 53,7% de la mostra i 385 homes que representen el 46,3% restant—, i 601 peruans —404 són dones que representen el 67,2% de la mostra i 197 homes que representen el 32,8% restant—.



Gràfic a.1. Distribució de la mostra per percentatge del gènere als dos països

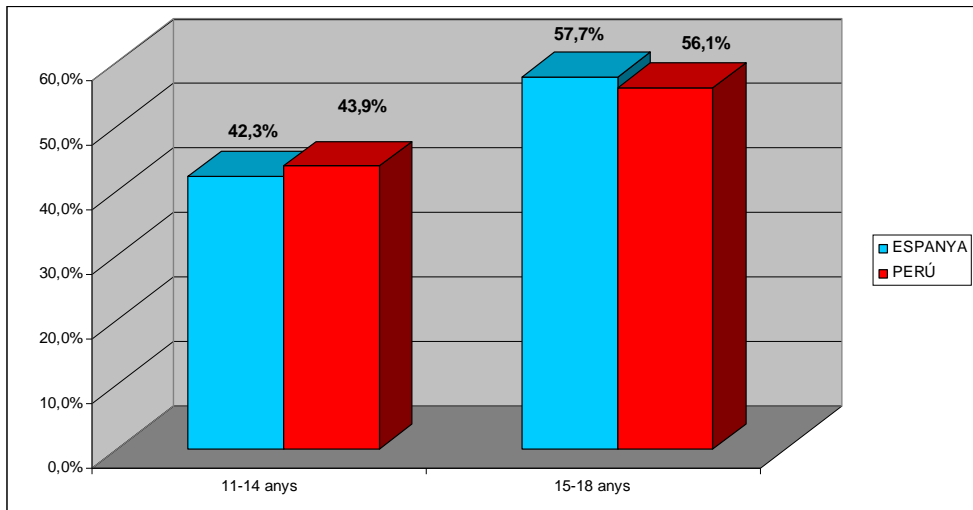
ESPANYA			PERÚ		
Edat	Freqüència	Percentatge	Edat	Freqüència	Percentatge
11	--	--	11	40	6,7
12	46	5,5	12	38	6,3
13	59	7,1	13	63	10,5
14	247	29,7	14	123	20,5
15	205	24,6	15	122	20,3
16	163	19,6	16	152	25,3
17	82	9,9	17	48	8,0
18	30	3,6	18	15	2,5
TOTAL	832	100%	TOTAL	601	100%
	Mitjana	DT		Mitjana	DT
	14,90	1,409		14,62	1,707

Taula 2. Distribució de les mostres per freqüències per edat als dos països

Els participants d'aquesta investigació són adolescents d'edats compreses entre els 11 i els 18 anys, amb una mitjana d'edat ($M = 14,90$, $DT = 1,409$) a la mostra d'Espanya i amb una mitjana molt similar ($M = 14,62$, $DT = 1,707$), a la mostra del Perú. En la taula anterior es mostra la distribució de les edats dels participants als dos països.

ESPANYA			PERÚ		
Edat	Freqüència	Percentatge	Edat	Freqüència	Percentatge
11-14 anys	352	42,3	11-14 anys	264	43,9
15-18 anys	480	57,7	15-18 anys	337	56,1
TOTAL	832	100%	TOTAL	601	100%

Taula 3. Distribució de les mostres per freqüències dels grups d'edat als dos països



Gràfic a.2. Distribució de les mostres per percentatges dels grups d'edat als dos països

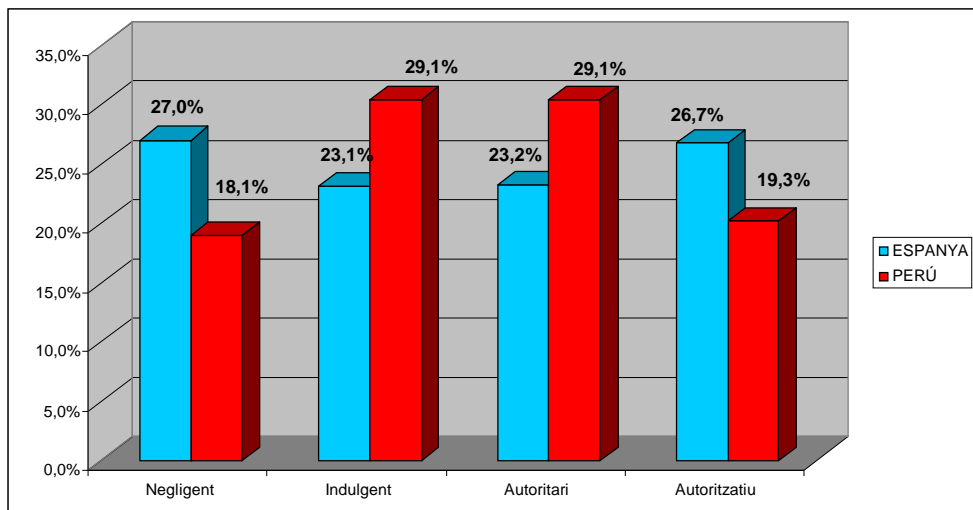
Els participants d'aquesta investigació varen ser agrupats en dues franges d'edat: adolescents entre els 11 i 14 anys, i entre els 15 i 18 anys.

ESPANYA	Negl	Ind.	Aut.	Autz	PERÚ	Negl	Ind.	Aut.	Autz
Freqü.	225	192	193	222	Freqü.	109	175	175	116
Percent.	27,0	23,1	23,2	26,7	Percent.	18,1	29,1	29,1	19,3

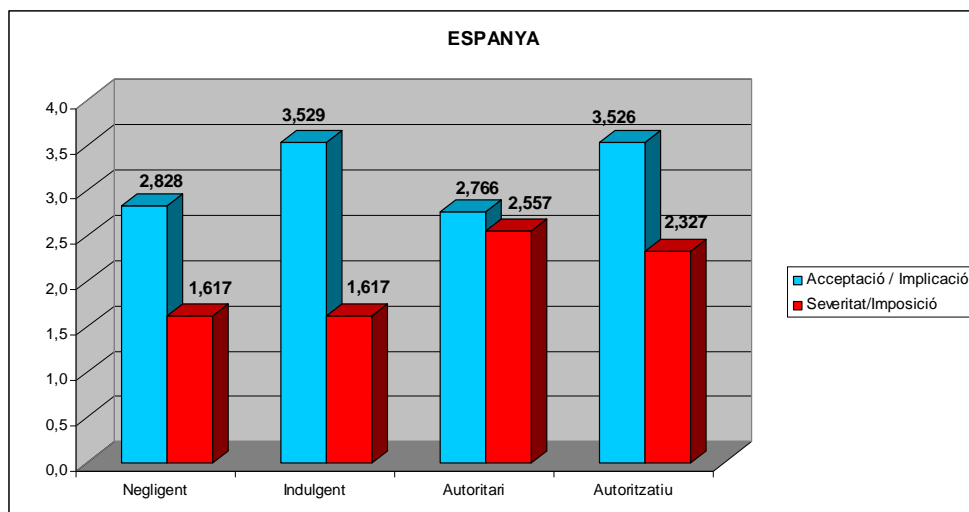
Taula 4. *Distribució dels estils de socialització parental, per freqüències i percentatges als dos països*

ESPANYA	Negl	Ind.	Aut.	Autz	PERÚ	Negl	Ind.	Aut.	Autz
Acceptació / Implicació					Les puntuacions oscil·len d'1 a 4.				
Mitjana	2,828	3,529	2,766	3,526	Mitjana	2,785	3,600	2,604	3,518
DT	0,358	0,215	0,376	0,234	DT	0,323	0,236	0,470	0,241
Severitat / Imposició					Les puntuacions oscil·len d'1 a 4.				
Mitjana	1,443	1,435	1,991	1,986	Mitjana	1,671	1,617	2,557	2,327
DT	0,190	0,197	0,261	0,271	DT	0,253	0,266	0,380	0,315

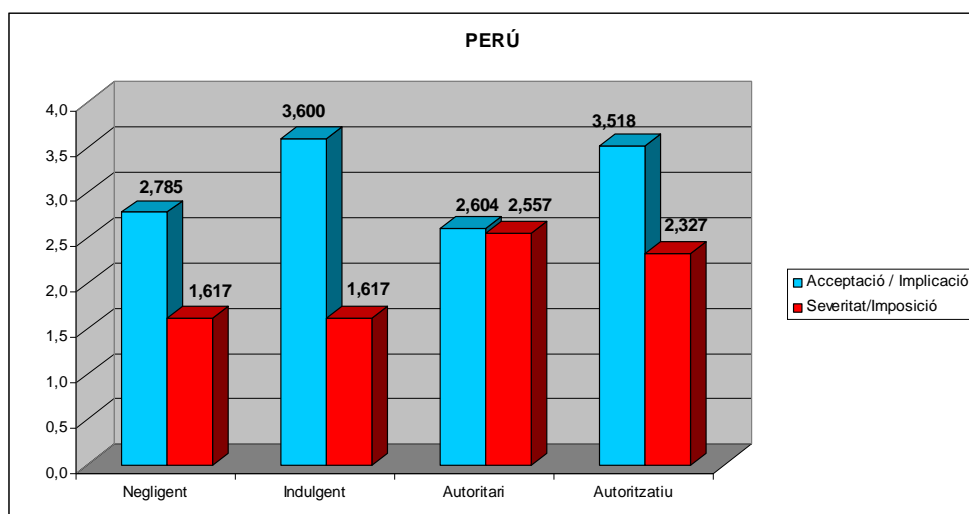
Taula 5. *Distribució dels estils de socialització parental, mitjanes i desviacions estàndards en els dos eixos als dos països*



Gràfic a.3. *Distribució per percentatge dels estils de socialització parental als dos països*



Gràfic a.4. Mitjanes de les puntuacions per classificar als pares en els quatre estils de socialització parental a Espanya



Gràfic a.5. Mitjanes de les puntuacions per classificar als pares en els quatre estils de socialització parental a Perú

En aquesta taula, s'observen la distribució dels participants en funció dels estils de socialització parental, així doncs, els alumnes amb les seves respostes al Qüestionari de Socialització Parental ESPA-29 qualifiquen al

seus pares com pares amb un estil de socialització parental **negligent** —225 (27,0%) a la mostra espanyola i 109 (18,1%) a la mostra peruana—, com estil **indulgent** —192 (23,1%) a la mostra espanyola i 175 (29,1%) a la mostra peruana—, amb un estil autoritari —193 (23,2%) a la mostra espanyola i 175 (29,1%) a la mostra peruana—, i finalment amb un estil de socialització parental **autoritzatiu** —222 (26,7%) a la mostra espanyola i 116 (19,3%) a la mostra peruana—,

DESCRIPCIÓ DELS INSTRUMENTS

Els instruments que s'aplicaran seran tres. L'Escala de Socialització Parental en l'Adolescència—ESPA29, l'Escala d'Autoconcepte—AF5, aquests dos primers dels autors García i Musitu i el Qüestionari dels Valors de Schwartz (Menezes i Campos, 1997; Schwartz 1992; Schwartz i Bilsky, 1987, 1990).

L'Escala de Socialització Parental en l'Adolescència—ESPA29 és l'instrument, que utilitzarem en aquesta investigació, per classificar els pares dels adolescents enquestats en alguna de les quatre tipologies a partir de les puntuacions en les dimensions d'Acceptació/Implicació i Coerció/Imposició. A partir de les puntuacions en les dues dimensions es tipifica l'estil de socialització de cada pare com autoritzatiu, indulgent, autoritari o negligent. Una vegada classificats, serà la variable independent o factor principal d'aquesta investigació i s'analitzarà la seva influència en l'ajustament psicosocial tipologies dels pares dels adolescents: *l'autoconcepte* —

mesurats amb l'Escala d'Autoconcepte— i *els valors* —mesurats amb el Qüestionari dels Valors de Schwartz—.

Escala de Socialització Parental en l'Adolescència ESPA29

L'instrument ESPA29 de Musitu i García (2001) es va elaborar per avaluar els estils de socialització familiar amb 232 ítems —116 ítems sobre les pràctiques de la figura paterna i altres 116 ítems paral·lels sobre les pràctiques de la figura materna—. Els adolescents responen amb una escala de quatre punts —des de 1, que significa mai, fins a 4 que significa sempre— valorant l'actuació del seu pare i de la seva mare en 29 situacions significatives, —13 situacions on el fill obeeix les normes familiars com per exemple: —Si respecte els horaris establerts en la meva casa", "*Si estudie el necessari i faig els treballs escolars*", "*Si menje el que em posen en la taula...*" i altres 16 on el fill desobeeix les normes dels seus pares, com per exemple negatives "*Si romp alguna cosa de la meva casa*", "*Si vaig brut i desastrat*", "*Si li informa algun dels meus professors que em porte malament en classe*"...— obtenint una mesura global per a cada pare. En cadascuna de les 13 situacions d'obediència el fill indica el grau que el seu pare li mostra Afecte (—*Em mostra afecte*—) i Indiferència (—*Es mostra indiferent*—). En cadascuna de les 16 situacions de desobediència el fill indica el grau que el pare respon mitjançant el Diàleg (—*Parla amb mi*—), la Displícència (—*Li dona igual*—), la Coerció verbal (—*Em reny*—), la Coerció física (—*Em pega*—) i la Privació (—*Em priva d'alguna cosa*—). L'índex familiar d'Acceptació/Implicació s'obté fent mitjanes de les respostes dels dos pares en afecte, diàleg, indiferència i displícència —*en les dues últimes pràctiques s'inverteix la puntuació perquè es relacionen*

inversament amb la dimensió—. L'índex familiar de severitat imposició s'obté fent les mitjanes les respostes dels pares en coerció verbal, coerció física i privació. Els dos índexs familiars se situen entre 1 i 4 punts de manera que les majors puntuacions expressen major grau d'Acceptació/Implicació o de Severitat/Imposició. A partir de les puntuacions en les dues dimensions es tipifica l'estil de socialització de cada pare com autoritzatiu, indulgent, autoritari o negligent. Així mateix, es poden obtenir valoracions detallades dels estils de socialització dels pares en les subescales que constitueixen aquestes dues dimensions principals: en la d'Acceptació/Implicació: l'afecte, la indiferència, el diàleg i la displicència, i en la de Coerció/Imposició: la coerció verbal, la coerció física i la privació. Quan les situacions són conformes amb les normes s'avalua simultàniament en la dimensió d'Acceptació/Implicació, el grau d'afecte i el grau d'indiferència. L'afecte es resumeix amb l'expressió "*em mostra afecte*", explicant en les instruccions que "*Vol dir que et felicita, et diu que ho has fet bé, que està orgullós de tu, et fa una besada, una abraçada, o qualsevol altra mostra d'afecte*". En l'altre extrem es troba l'expressió contrària a l'afecte, és a dir, la indiferència davant els comportaments adequats dels fills. L'expressió "*Es mostra indiferent*", s'explica amb la instrucció "*vol dir que encara que facis les coses bé, es preocupa poc de tu i del que fas*". En les 13 situacions contràries a les normes familiars o situacions no adaptades s'avaluen simultàniament tant la dimensió d'Acceptació/Implicació com la de Severitat/Imposició. La primera, Acceptació/Implicació, s'avalua mitjançant el recurs al diàleg, "*parla amb mi*", explicat com: "*Quan fas alguna cosa que no està bé, et fa pensar en el teu comportament i et raona per què no has de tornar a fer-lo*", i l'actuació oposada de displicència, "*li dóna igual*", que s'explica com: "*Significa, que sap el que has fet, i encara*

que consideri que no és adequat no et diu res. Entén que és normal que actuis així". La dimensió de Severitat / Imposició s'avalua a través de: la coerció verbal "em reny" ("Vol dir, que et renyeix per les coses que estan malament"); la coerció física "em pega" ("Vol dir, que et copeja, o et pega amb la mà o amb qualsevol objecte"); i la privació "em priva d'alguna cosa" ("És quan et lleva alguna cosa que normalment et concedeix, com pot ser retirar-te la paga del cap de setmana, o donar-te menys del normal com càstig; deixar-te sense veure la televisió durant un temps; impedir-te sortir de casa; tancar-te en la teva habitació, o coses semblants"). El qüestionari ESPA29 va ser desenvolupat, validat i normalitzat a Espanya amb una mostra de gairebé 3000 adolescents espanyols entre 15 i 18 anys (Musitu i García, 2001). Aquest instrument avalua els estils parentals a partir de situacions quotidianes representatives de la cultura espanyola. L'estructura factorial d'aquest instrument s'ha confirmat en diferents estudis (Musitu i García, 2001) i l'avantatge que les dues dimensions són relativament ortogonals (Lim i Lim, 2003, p.21). D'acord amb el gran nombre d'ítems del qüestionari, la fiabilitat de les dues dimensions sol ser molt alta, normalment el coeficient de consistència interna d'Acceptació/Implicació i de Severitat/Imposició solen ser majors de 0,95. També les set subescales que amiden les practiques parentals solen superar el 0,90 en la confiabilitat (Gracia et al., 2007).

L'estructura factorial d'aquest instrument s'han confirmat a països del Sud d'Europa i Amèrica llatina en diferents estudis (Martínez i col., 2011; Martínez i col., 2012), així com a la seva invariància de les variables demogràfiques gènere i edat (Martínez i col., 2012) i l'ortogonalitat de les dues dimensions principals (Lim, 2003). L'alfa de Cronbach obtingut en

aquest estudi a la dimensió Acceptació/Implicació és $-0,972$ a la mostra espanyola i $0,952$ a la mostra peruana— i el de la dimensió Severitat/Imposició és $-0,972$ a la mostra espanyola i $0,971$ a la mostra peruana—.

Escala d'Autoconcepte AF5

Aquesta escala multidimensional d'autoconcepte AF5 —Autoconcepte Forma 5— de García *i col.* (1999) publicada per Edicions TEA en 1999, és una revisió del AFA (Musitu *i col.*, 1997). En el qüestionari es va administrar amb el títol —Com sóc—. L'escala consta de 30 elements amb un rang de resposta que oscil·la de 1 a 99, sent "1" la puntuació que designa total desacord amb la formulació de l'ítem i "99" un total acord amb ell, les puntuacions majors indiquen major autoconcepte. L'escala d'autoconcepte la formen 5 subescales —Acadèmic, Social, Emocional, Familiar i Físic— amb 6 elements cadascuna d'elles.

La dimensió Acadèmic-Laboral es refereix a la percepció que el subjecte té de la qualitat de l'acompliment del seu rol, com estudiant i com treballador, en la nostra investigació dirigida als adolescents l'acompliment laboral coincideix amb l'acadèmic (Gracia *i col.*, 2007). Aquesta dimensió correlaciona positivament amb l'ajustament psicosocial, el rendiment acadèmic/laboral, la qualitat de l'execució del treball, l'acceptació i estima dels companys, el lideratge i la responsabilitat; i, negativament, amb l'absentisme acadèmic-laboral i el conflicte (Lila, 1991; Gutiérrez, 1984; Musitu i Allatt, 1994; Bracken, 1996; Veiga *i col.*, 2009). En xics i adolescents, l'autoconcepte acadèmic també correlaciona positivament amb

els estils parentals d'inducció, afecte i suport; i, negativament, amb els de coerció, indiferència i negligència (Musitu i Allatt, 1994; Musitu, Román i Gutiérrez, 1996; Lamb, Ketterlinus i Fracasso, 1992). Inclou els elements 1, 6, 11, 16, 21 i 26. La dimensió Social, referida a la percepció que té el subjecte del seu acompliment en les relacions socials, tant de la seva facilitat i dificultat per crear-les com a les seves qualitats personals per mantenir-les (Gracia, García i Lila, 2007). García i Musitu (1999) manifesten que l'autoconcepte social correlaciona positivament amb l'ajustament psicosocial, amb el benestar psicosocial, amb el rendiment acadèmic i laboral, amb l'estima de professors i superiors, amb l'acceptació i estima de companys, amb la conducta prosocial i amb els valors universalistes; i, negativament, amb els comportaments disruptius, l'agressivitat i la simptomatologia depressiva (Pons, 1989; Lila, 1991, 1995; Molpeceres, 1991; Herrero, 1992; Marchetti, 1997; Gutiérrez i Musitu 1985). En xics i adolescents, aquesta dimensió està relacionada molt positivament amb les pràctiques de socialització parental d'afecte, comprensió i suport; i negativament, amb la coerció, la negligència i la indiferència (Musitu i Allatt, 1994; Musitu, Román i Gutiérrez, 1996). L'escala està formada pels elements 2, 7,12 (invertit), 17, 22 (invertit) i 28. La dimensió Emocional, fa referència a la percepció que el subjecte té del seu estat emocional (sóc nerviós, m'espante...) i de les seves respostes a situacions específiques (quan em pregunta un professor, quan em parlen...) amb cert grau de compromís i implicació en la seva vida quotidiana. Un autoconcepte emocional alt significa que el subjecte té control de les situacions i emocions, que respon adequadament i sense nerviosisme als diferents moments de la seva vida, i el contrari succeeix, normalment, amb un autoconcepte baix (García *i col.*, 1999; Goleman, (1995). L'autoconcepte

emocional correlaciona positivament amb les habilitats socials, el autocontrol, el sentiment de benestar i l'acceptació dels iguals; i, negativament, amb la simptomatologia depressiva, amb l'ansietat, amb el consum d'alcohol i cigarrets, i amb la pobra integració social en l'aula i en l'àmbit laboral (Gracia, Herrero i Musitu, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998).

En xics i adolescents, aquesta dimensió correlacionen positivament amb les pràctiques parentals d'afecte, comprensió, inducció i suport, mentre que ho fa negativament amb la coerció verbal i física, la indiferència, la negligència i els maltractaments (Pinazo, 1993; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995, 1998; Llinares, 1998; Musitu, Román i Gutiérrez, 1996; Gracia i Musitu, 1993, Gracia *i col.*, 2010). Aquesta escala la formen els ítems 3, 8, 13, 18, 23 i 28, tots ells estan invertits. La dimensió Familiar d'autoconcepte es refereix a la percepció que té el subjecte de la seva implicació, participació i integració en el mitjà familiar. (Gracia *i col.*, 2007). El significat d'aquest factor s'articula entorn de dos eixos. El primer, es refereix específicament als pares en dos dominis importants de les relacions familiars com són: la confiança i l'afecte. El segon eix fa referència a la família i a la llar amb quatre variables, dues d'elles formulades positivament —Em sent feliç i la meva família m'ajudaria— al·ludeixen al sentiment de felicitat i de suport, i les altres dues, formulades negativament —la meva família està decebuda i sóc molt criticat— fan referència al sentiment de no estar implicat i de no ser acceptat per els altres membres familiars (García *i col.*, 1999). Aquest factor, que és un dels més importants de l'autoconcepte, correlaciona positivament amb el rendiment escolar i laboral, amb l'ajustament psicosocial, amb el sentiment del benestar, amb la integració escolar i laboral, amb la conducta prosocial, amb valors universalistes, i amb la percepció de salut física i mental. També

correlaciona negativament amb la simptomatologia depressiva, l'ansietat i el consum de drogues (Pinazo, 1993; Gil, 1997; Llinares, 1998; Cava, 1998; Musitu i Allatt, 1994; Lamb, Ketterlinus i Fracasso, 1992; Marchetti, 1977). En xics i adolescents l'autoconcepte familiar es relaciona positivament amb els estils parentals d'afecte, comprensió i suport; i, negativament amb la coerció, violència, indiferència i negligència (Gracia, Herrero i Musitu, 1995; Gracia, 1991). L'escala la formen els ítems 4 (*invers*), 9, 14 (*invers*), 14, 19, 24 i 29. Finalment, la dimensió Física de l'autoconcepte. Aquest factor fa referència a la percepció que té el subjecte del seu aspecte físic i de la seva condició física. El factor gira entorn de dos eixos que són complementaris en el seu significat (Gracia *i col.*, 2007). El primer al·ludeix a la pràctica esportiva en el seu vessant social —*em busquen...*—, física i d'habilitat —*sóc bo/a...*—. El segon fa referència a l'aspecte físic —*atracció, agradar-se, elegant*—. Un autoconcepte físic alt significa que es percep físicament agradable, que es cuida físicament i que pot practicar algun esport adequadament i amb èxit. El contrari es podria dir d'un autoconcepte físic baix (García *i col.*, 1999). L'autoconcepte físic correlaciona positivament amb la percepció de salut, amb el autocontrol, amb la percepció de benestar, amb el rendiment esportiu, amb la motivació d'assoliment i amb la integració social i escolar (Herrero, 1994; Gracia, Herrero i Musitu, 1995; Aiora, 1996). Així mateix, l'autoconcepte físic correlaciona negativament amb el desajustament escolar, l'ansietat i, en menor grau, amb la presència de problemes amb els iguals (Cava, 1998; Herrero, 1994, Stevens, 1996). La validesa d'aquesta estructura multidimensional definida a priori s'ha constatat empíricament amb anàlisis factorials exploratoris en mostres d'Espanya (García *i col.*, 1999), Brasil (Martínez, Musitu, García i Camí, 2003), Portugal (García, Musitu, Veiga,

2006; Veiga *i col.*, 2009) i Itàlia (Marchetti, 1997). Respecte a la fiabilitat de les dimensions, (Musitu i García, 2004) mitjançant un estudi amb una mostra de 4369 adolescents espanyols es va obtenir 0,84 de consistència interna per als 30 elements, i les dimensions es va obtenir una fiabilitat entre 0,73 i 0,84. La validesa de constructe de les cinc dimensions també ha estat àmpliament constatada en nombrosos estudis (García, Gracia i Lila, 2006).

Qüestionari de Valors de Schwartz CVS

El qüestionari dels Valors CVS de Schwartz (Menezes i Campos, 1997; Schwartz 1992; Schwartz i Bilsky, 1987, 1990) però s'utilitzà una versió espanyola (Molpeceres, 1997) del Qüestionari de Valors de Schwartz (1992), consta de 56 ítems que recullen deu dominis diferents o tipus de valors inferits tenint en compte la seva teoria sobre les motivacions humanes. L'escala està formada per una llista de frases que fan referència als valors humans, i la importància que tenen en la seva vida cadascun d'aquest valors, puntuant les respostes és d'1 a 99; "1= *res important en la meua vida*" fins a "99= *essencial en la meua vida*". De la posterior aplicació transcultural d'aquest instrument i havent recorregut a la tècnica de l'espai mínim es troben que el sistema de valors pot preveure l'aparició d'una estructura bidimensional bàsica —autobenefici o autoperfeccionament en front de l'autotranscendència i apertura als canvis en front de la conversació de l'estatus quo— en les quals se situarien 10 tipus de valors: Poder (ex.: “poder social, control sobre els altres”), Assoliment (ex.: “fortuna, possessions materials”), Hedonisme (ex.: “plaer, satisfacció de desitjos”), Estimulació (ex.: “una vida variada, ompli de desafiaments”), Autodirecció

(ex.: “independència, autosuficient), Universalisme (ex.: “unió amb la naturalesa”), Benevolència (ex.: “obert, tolerant amb les idees dels altres”), Tradició (ex.: “respecte per la tradició, preservar els costums”), Conformitat (ex.: “humilitat, tractar de passar desapercebut”), Seguretat (ex.: “seguretat familiar, seguretat de les persones que vull”). Cal assenyalar que encara que la majoria dels estudis en valors humans amb el model teòric de Schwartz s'han duit a terme sobretot en països anglosaxons, hem trobat una considerable producció de publicacions en llengua espanyola de la qual presentem algunes referències en diferents països iberoamericans. Per citar algunes fonts de referència, a Espanya varem trobar els treballs de Molpeceres (1991) —que reprèn aquesta proposta i aprofundeix en l'estructura dels valors, a la vegada que, estableix les compatibilitats i conflictes que es poden arribar a donar entre aquests dominis o tipus de valors. Utilitza una traducció de la versió anglesa contrastada amb el propi Schwartz i amb altres versions de l'escala amb col·laboradors del propi Schwartz que han utilitzat en Espanya i Amèrica llatina. Els índex de consistència interna del qüestionari, en la investigació de M^a Ángeles Molpeceres ens mostren un alt grau de fiabilitat de l'instrument. Així doncs, a la mostra d'adolescents espanyols l'Alpha és de .9237— i Ros i Grad (1991), qui van validar instruments que operacionalitzen la teoria de Schwartz, el treball d'Arciniega i González (2002); en població colombiana, el treball de tesi d'Agudelo (1997), a Argentina, Castro Solano i Nader, (2006), Casullo i Castro (2004); a Perú, a Escorri (2003), i a Xile, Brinkmann, Fuentes, Bizama i Bascur (1993), o l'adaptació de Barría, Bravo, Cortés, Vera, Yévenes i Zurita (1999).

PROCEDIMENT

El procediment és idèntic als dos països en els quals es va dur a terme la recerca. A cada subjecte se'l lliurà els instruments en una sola fulla que contendrà les instruccions amb els ítems corresponents a les 3 escales utilitzades on se sol·licitarà les dades següents: nom del centre, curs, sexe, edat i lloc de residència. Els instruments i instruccions seran presentats en castellà tant als subjectes espanyols com als peruans. Els adolescents de la mostra espanyola que han participat en la investigació realitzaven els seus estudis en centres d'ensenyament d'Educació Secundària Obligatòria situats a les Illes Balears, i els de la mostra del Perú també estaven escolaritzats en centres educatius situats a Lima en el moment de l'aplicació dels instruments. En el cas espanyol, en un primer moment es va contactar amb el departament d'Educació Física del centre i amb la junta directiva amb l'objecte d'explicar-los els objectius i abast de la investigació i proposar-los la seva participació voluntària. Una vegada que les direccions dels centres educatius informaren als pares i manifestaren el seu consentiment per col·laborar, es va fixar el dia i l'hora per a l'administració dels qüestionaris. L'aplicació dels instruments va ser portada a terme per aquest doctorand, excepte en el centre d'Eivissa al qual es va explicar i es va entrenar a un professor perquè els aplicés seguint criteris objectius i d'estandardització. Els qüestionaris es van administrar dintre de l'horari escolar i tots ells es van realitzar durant un període de tres mesos: des de gener fins a març de 2011 . L'aplicació concreta de les proves es va realitzar de la següent manera: en primer lloc, es va explicar breument als alumnes l'objectiu de la investigació, la importància de la seva participació, i es va insistir en l'anonimat de les dades. Seguidament es va lliurar a cadascun dels alumnes

un fulla "tamany DINA-3" amb tots els instruments, i l'investigador va romandre a l'aula durant l'aplicació per resoldre els dubtes dels alumnes i vigilar que els qüestionaris s'emplenessin adequadament, una vegada els alumnes van acabar d'emplenar els instruments, uns 40-50 minuts, ho van lliurar a l'investigador o professor. Els qüestionaris van arribar a l'investigador en sobre tancat i amb el nom de l'institut participant, posteriorment van ser introduïts en el SPSS v.15 per a les anàlisis estadístiques.

A la mostra peruana, el procediment va ser molt semblant. A través de carta presentada en mà per una mestra (*funcionària docent peruana*), a les direcció dels centres educatius triats, se'ls explicà els objectius i abast de la investigació i proposar-los la seva participació voluntària. Una vegada que la direcció dels centres va manifestar el seu consentiment de col·laboració, es va fixar el dia i l'hora per a l'administració dels qüestionaris. Aquesta mestra- col·laboradora, amb la qual tinc vinculació familiar, va ser entrenada per tal que els apliques seguint criteris objectius i d'estandardització (*via email i skipe*), i durant l'aplicació dels instruments en format de fulla "DINA-3" va romandre a l'aula durant l'aplicació dels qüestionaris per resoldre els dubtes dels alumnes i vigilar que els qüestionaris s'emplenessin adequadament, una vegada els alumnes van acabar d'emplenar els instruments, uns 50 minuts de mitjana. Els qüestionaris es van administrar dintre de l'horari escolar i tots ells es van realitzar durant un període de sis mesos: des d'octubre de 2011 fins a març de 2012, posteriorment els me varen ser enviats per via aèria, pel seu anàlisi posterior.

CAPÍTOL III

RESULTATS

CAPÍTOL III

RESULTATS

ANÀLISI ESTRUCTURAL

En aquest primer capítol de resultats es realitza l'anàlisi estructural dels instruments de mesura utilitzats en les dues cultures, amb la finalitat de contrastar la semblança entre ambdós països en cada variable. S'ha aplicat l'anàlisi factorial de dues escales —ESPA29, AF5— i l'anàlisi de les dimensions dels tres instruments —ESPA29, AF5 i VAL— obtenint l'anàlisi estadística per ítems i els estadístics en 15 intervals de la distribució en l'escala z , també s'ha representat un polígon de freqüències per analitzar com es va distribuir cada variable. Els resultats es presenten de forma separada per a les dues mostres utilitzades, l'espanyola i la peruana.

Escala de socialització parental en l'adolescència—ESPA29

L'anàlisi estructural de les dades d'aquesta escala s'ha realitzat aplicant el mateix procediment que els autors (Musitu i García, 2001) i com en altres estudis de validació transcultural utilitzant l'ESPA29 (Martínez 2003).

En primer lloc, s'analitzen conjuntament les respostes que donen els fills de l'actuació dels seus dos pares; i, en segon lloc, s'analitza la de cada pare per separat. Totes les anàlisis s'han aplicat separatament per als dos països.

Anàlisi conjunta de les respostes del pare i de la mare

Espanya. Els resultats de l'anàlisi factorial confirmen satisfactòriament l'estructura teòrica del model bidimensional de dos components (Taula 6) aplicant l'anàlisi a les respostes del pare i de la mare a la vegada. Respecte a la primera dimensió **Acceptació/Implicació**, saturen **positivament** *l'afecte* dels dos pares en les situacions no problemàtiques (0,798 la mare i 0,841 el pare), i *el diàleg* en les problemàtiques (0,591 la mare i 0,615 el pare). Així mateix, saturen **negativament** *la indiferència* en les no problemàtiques (-0,789 la mare i -0,831 el pare) i *la displicència* en les problemàtiques (-0,599 la mare i -0,649 el pare). En el segon component representat per la dimensió de **Coerció/Imposició**, saturen **positivament** els estils parentals de *coerció verbal* (0,727 la mare i 0,793 el pare), *coerció física* (0,593 la mare i 0,529 el pare), i *privació* (0,795 la mare i 0,782 el pare).

Perú. Aquesta mateixa anàlisi factorial aplicat al Perú, replica la mateixa estructura (Taula 7) que a Espanya. En la primera dimensió **Acceptació/Implicació** saturen **positivament** *l'afecte* dels dos pares en les situacions no problemàtiques (0,782 la mare i 0,834 el pare), i *el diàleg* en les problemàtiques (0,644 la mare i 0,735 el pare). Així mateix, saturen **negativament** *la indiferència* en les no problemàtiques (-0,571 la mare i -0,550 el pare) i *la displicència* en les problemàtiques (-0,640 la mare i -0,630 el pare). En el segon component representat per la dimensió de **Coerció/Imposició**, saturen **positivament** els estils parentals de *coerció verbal* (0,622 la mare i 0,730 el pare), *coerció física* (0,632 la mare i 0,593 el pare), i *privació* (0,789 la mare i 0,772 el pare).

Taula 6. Saturacions de les escales de socialització parental dels dos pares i consistència interna. Espanya

	<i>Escala</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>Coefficient α</i>
Mare	<i>Afecte</i> ^[Me muestra cariño]	0,798	-0,008	0,935
	<i>Indiferència</i> ^[Se muestra indiferente]	-0,789	0,114	0,940
	<i>Diàleg</i> ^[Habla conmigo]	0,591	0,100	0,925
	<i>Displacència</i> ^[Le da igual]	-0,599	0,004	0,837
	<i>Coerció verbal</i> ^[Me riñe]	0,144	0,727	0,909
	<i>Coerció física</i> ^[Me pega]	-0,229	0,593	0,906
	<i>Privació</i> ^[Me priva de algo]	0,136	0,795	0,914
Pare	<i>Afecte</i> ^[Me muestra cariño]	0,841	0,040	0,923
	<i>Indiferència</i> ^[Se muestra indiferente]	-0,831	0,066	0,931
	<i>Diàleg</i> ^[Habla conmigo]	0,615	0,089	0,907
	<i>Displacència</i> ^[Le da igual]	-0,649	-0,043	0,825
	<i>Coerció verbal</i> ^[Me riñe]	0,111	0,793	0,873
	<i>Coerció física</i> ^[Me pega]	-0,174	0,529	0,904
	<i>Privació</i> ^[Me priva de algo]	0,135	0,782	0,873
	Autovalors	4,350	3,039	
	Percentatge de variància	31,070	21,706	
	Coefficient α	0,972	0,952	0,966

Taula 7. Saturacions de les escales de socialització parental dels dos pares i consistència interna. Perú

	<i>Escala</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>Coefficient α</i>
Mare	<i>Afecte</i> ^[Me muestra cariño]	0,782	0,006	0,938
	<i>Indiferència</i> ^[Se muestra indiferente]	-0,571	0,536	0,931
	<i>Diàleg</i> ^[Habla conmigo]	0,644	0,147	0,940
	<i>Displacència</i> ^[Le da igual]	-0,640	0,412	0,928
	<i>Coerció verbal</i> ^[Me riñe]	0,137	0,622	0,935
	<i>Coerció física</i> ^[Me pega]	-0,300	0,632	0,955
	<i>Privació</i> ^[Me priva de algo]	-0,041	0,789	0,937
Pare	<i>Afecte</i> ^[Me muestra cariño]	0,834	0,120	0,947
	<i>Indiferència</i> ^[Se muestra indiferente]	-0,550	0,455	0,943
	<i>Diàleg</i> ^[Habla conmigo]	0,735	0,207	0,956
	<i>Displacència</i> ^[Le da igual]	-0,630	0,394	0,964
	<i>Coerció verbal</i> ^[Me riñe]	0,206	0,730	0,953
	<i>Coerció física</i> ^[Me pega]	-0,195	0,593	0,961
	<i>Privació</i> ^[Me priva de algo]	0,117	0,772	0,956
	Autovalors	4,575	3,113	
	Percentatge de variància	32,681	22,239	
	Coefficient α	0,978	0,971	0,958

Seguidament es presenten les anàlisis realitzades amb les dues dimensions de l'escala de socialització parental en l'adolescència en els dos països.

Acceptació/Implicació

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala z^1 les puntuacions en Acceptació/Implicació en cada país (Taula 8 i Taula 9) i s'han representat en un polígon de freqüències aquestes distribucions (Gràfic 1 i Gràfic 2). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics: mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error estàndard. En la darrera filera de la taula s'especifica el total de l'escala.

Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes en Acceptació/Implicació va ésser de 3,16, amb un mínim de 1,38 i un màxim de 4,00 sent la desviació típica de 0,47.

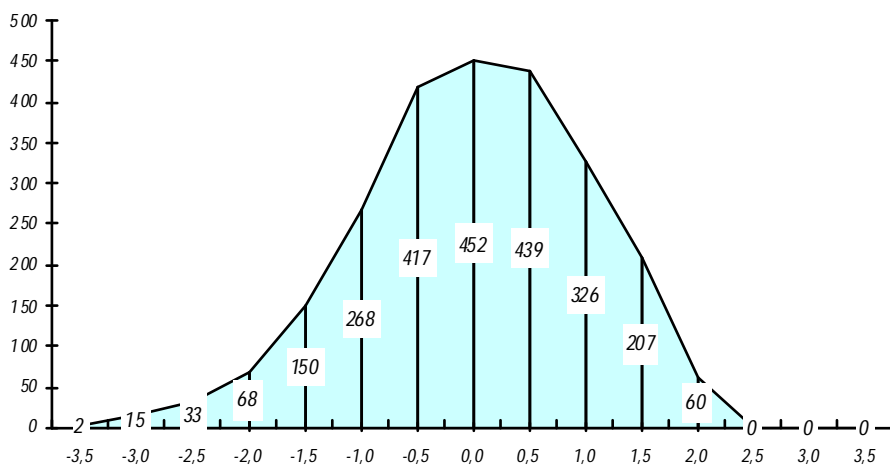
Taula 8. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Dev. estànd.	Error estànd.
< -3,25	2	0,2%	1,38	1,47	1,4267	0,06629	0,04688
-3,25 a -2,75	4	0,5%	1,76	1,84	1,8127	0,03629	0,01814
-2,75 a -2,25	16	1,9%	1,89	2,09	1,9377	0,06217	0,01554
-2,25 a -1,75	24	2,9%	2,10	2,32	2,2233	0,06224	0,01271
-1,75 a -1,25	52	6,3%	2,33	2,56	2,4527	0,06863	0,00952
-1,25 a -0,75	84	10,1%	2,57	2,81	2,7091	0,06799	0,00742
-0,75 a -0,25	123	14,8%	2,81	3,04	2,9265	0,06890	0,00621
-0,25 a 0,25	159	19,1%	3,05	3,28	3,1739	0,06647	0,00527
0,25 a 0,75	167	20,1%	3,28	3,52	3,4025	0,06872	0,00532
0,75 a 1,25	123	14,8%	3,52	3,75	3,6363	0,06655	0,00600
1,25 a 1,75	76	9,1%	3,76	3,98	3,8536	0,05712	0,00655
1,75 a 2,25	2	0,2%	4,00	4,00	4,0000	0,00000	0,00000
Total	832	100,0%	1,38	4,00	3,1617	0,47486	0,01646

¹ Les puntuacions típiques (z) s'han obtingut restant a cada puntuació la mitjana de cada mostra i dividint el resultat per la desviació estàndard.

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 1) de la distribució espanyola pot apreciar-se que la corba té una forma molt semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals mitjos, amb dos màxims que correspon a 159 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25 (3,05 – 3,28), amb un percentatge del 19,1% i l'altre que correspon a 167 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75 (3,28 – 3,52), amb un percentatge del 19,1% . La mitjana (3,16) se situa en l'interval central de -0,25 a 0,25.

Gràfic 1. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



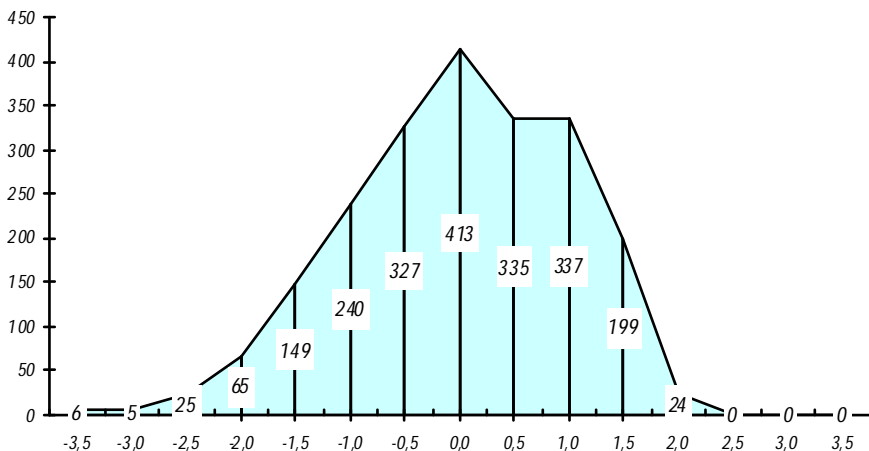
Perú. El terme mitjà dels subjectes és de 3,13 amb un mínim de 1,00 un màxim de 4,00 i una desviació típica de 0,57.

Taula 9. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	3	0,5%	1,00	1,25	1,1054	0,12954	0,07479
-3,25 a -2,75	4	0,7%	1,34	1,50	1,4271	0,07285	0,03643
-2,75 a -2,25	10	1,7%	1,59	1,84	1,6986	0,08888	0,02811
-2,25 a -1,75	12	2,1%	1,87	2,07	1,9797	0,06454	0,01863
-1,75 a -1,25	28	4,9%	2,14	2,42	2,2847	0,08353	0,01579
-1,25 a -0,75	69	12,0%	2,42	2,70	2,5708	0,07621	0,00918
-0,75 a -0,25	93	16,2%	2,70	2,98	2,8498	0,08109	0,00841
-0,25 a 0,25	94	16,3%	2,98	3,27	3,1343	0,09172	0,00946
0,25 a 0,75	111	19,3%	3,27	3,55	3,4109	0,08049	0,00764
0,75 a 1,25	101	17,6%	3,55	3,83	3,6773	0,07880	0,00784
1,25 a 1,75	50	8,7%	3,84	4,00	3,9280	0,05471	0,00774
Total	575	100,0%	1,00	4,00	3,1255	0,56558	0,02359

Perú. La corba de la distribució de la mostra peruana (Gràfic 2) presenta la mateixa similitud amb la distribució normal que s'aprecia a Espanya, malgrat que la corba apareix menys simètrica. L'interval central amb 94 freqüències, correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval de -0,25 a 0,25 (entre 2,98 i 3,27 de l'escala de mesura), amb un percentatge de 16,3%, situant-se la mitjana (3,13) en aquest interval central.

Gràfic 2. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Coerció/Imposició

Les puntuacions en Coerció/Imposició han estat, igualment, distribuïdes en quinze intervals de l'escala normal (Taula 10 i Taula 11) representant-se en un polígon de freqüències la distribució de cada país (Gràfic 3 i Gràfic 4).

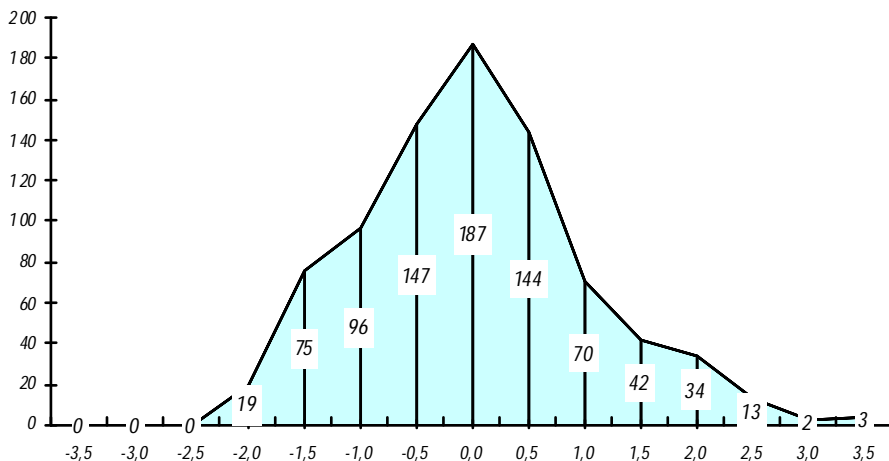
Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes a Espanya va anar de 1,71, amb un mínim de 1,00, i un màxim de 2,97, sent la desviació estàndard de 0,36.

Taula 10. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-2,25 a -1,75	19	2,3%	1,00	1,08	1,0461	0,02719	0,00624
-1,75 a -1,25	75	9,0%	1,09	1,26	1,1914	0,04540	0,00524
-1,25 a -0,75	96	11,5%	1,27	1,44	1,3611	0,05407	0,00552
-0,75 a -0,25	147	17,7%	1,45	1,61	1,5253	0,05432	0,00448
-0,25 a 0,25	187	22,5%	1,63	1,80	1,7058	0,05416	0,00396
0,25 a 0,75	144	17,3%	1,81	1,98	1,8929	0,05409	0,00451
0,75 a 1,25	70	8,4%	1,99	2,16	2,0741	0,05193	0,00621
1,25 a 1,75	42	5,0%	2,17	2,32	2,2428	0,05001	0,00772
1,75 a 2,25	34	4,1%	2,35	2,52	2,4133	0,05687	0,00975
2,25 a 2,75	13	1,6%	2,54	2,69	2,5897	0,03816	0,01058
2,75 a 3,25	2	0,2%	2,78	2,80	2,7917	0,01473	0,01042
> 3,25	3	0,4%	2,95	2,97	2,9618	0,01203	0,00694
Total	832	100,0%	1,00	2,97	1,7130	0,35956	0,01247

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 3) de la distribució espanyola pot apreciar-se que la corba té una forma molt semblant a la distribució normal, amb un únic màxim que correspon a 187 subjectes situats en l'interval central de -0,25 a -0,25 (1,63 – 1,80), amb un percentatge de 22,5 %, situant-se la mitjana (1,71) en aquest interval central.

Gràfic 3. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El terme mitjà dels subjectes en Coerció/Imposició a Perú és de 2,06 amb un mínim de 1,00, un màxim de 3,98 i una desviació estàndard de 0,52.

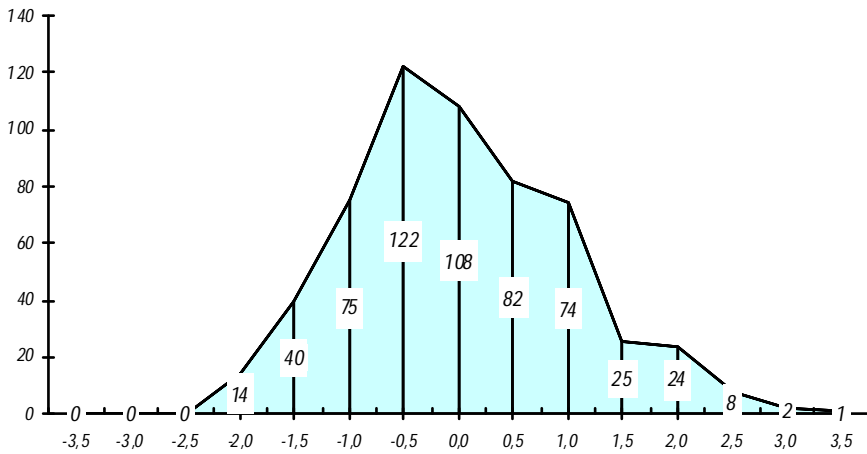
Taula 11. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-2,25 a -1,75	14	2,4%	1,00	1,13	1,0382	0,04239	0,01133
-1,75 a -1,25	40	7,0%	1,15	1,40	1,2959	0,07501	0,01186
-1,25 a -0,75	75	13,0%	1,41	1,66	1,5472	0,07545	0,00871
-0,75 a -0,25	122	21,2%	1,67	1,92	1,7628	0,08216	0,00744
-0,25 a 0,25	108	18,8%	1,93	2,19	2,0448	0,07318	0,00704
0,25 a 0,75	82	14,3%	2,19	2,45	2,3270	0,07192	0,00794
0,75 a 1,25	74	12,9%	2,45	2,71	2,5900	0,07859	0,00914
1,25 a 1,75	25	4,3%	2,72	2,97	2,8394	0,08982	0,01796
1,75 a 2,25	24	4,2%	2,98	3,23	3,0301	0,06745	0,01377
2,25 a 2,75	8	1,4%	3,25	3,48	3,3554	0,08570	0,03030
2,75 a 3,25	2	0,3%	3,58	3,61	3,5958	0,01768	0,01250
> 3,25	1	0,2%	3,98	3,98	3,9792	.	.
Total	575	100,0%	1,00	3,98	2,0565	0,52464	0,02188

Perú. La distribució de les puntuacions de Coerció/Imposició en la població peruana (Gràfic 4) reflecteix una corba amb una forma semblant a

la normal, amb dos màxims, un que correspon a 122 subjectes situats en l'interval de -0,75 a -0,25 (1,67 – 1,92), amb un percentatge de 21,2 %, i l'altra que correspon a 108 subjectes situats en l'interval de -0,25 a -0,75 (1,93 – 2,19), amb un percentatge de 18,8 %. A més s'aprecia una cua de major dispersió cap a la dreta, trobant-se la mitjana (2,06) en l'interval posterior (-0,25 a 0,25), indicant una lleugera asimetria positiva.

Gràfic 4. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Anàlisi de les respostes de cada pare

Aplicant l'anàlisi factorial a les respostes dels fills sobre l'actuació del pare i de la mare per separat, els resultats confirmen, de nou, l'estructura teòrica del model bidimensional de dos components, tant a Espanya (Taula 12 i Taula 13) com al Perú.

Espanya. A l'anàlisi factorial sobre l'actuació de la **mare** s'observa que la primera dimensió és la **d'Acceptació/Implicació**, en la qual saturen **positivament** *l'afecte* (0,850) i *el diàleg* (0,628), i **negativament** la

indiferència (-0,821) i *la displicència* (-0,645). El segon component és **Coerció/Imposició** on saturen **positivament** *la coerció verbal* (0,748), *la coerció física* (0,651) i *la privació* (0,829).

Per la seva banda, a l'anàlisi factorial amb les respostes sobre el **pare**, la primera dimensió és també la **d'Acceptació/Implicació**, saturen **positivament** *l'afecte* en situacions no problemàtiques (0,858) i *el diàleg* en les problemàtiques (0,662), i **negativament** *la indiferència* (-0,839) i *la displicència* (-0,714). En el segon component, el de **Coerció/Imposició**, saturen **positivament** *la coerció verbal* (0,810), *la coerció física* (0,593) i *la privació* (0,821).

Taula 12. Saturacions de les escales de socialització de cada pare. Espanya

Escala	Mare		Pare	
	F1	F2	F1	F2
<i>Afecte</i> ^[Me muestra cariño]	,850	,021	,858	,007
<i>Indiferència</i> ^[Se muestra indiferente]	-,821	,116	-,839	,068
<i>Diàleg</i> ^[Habla conmigo]	,628	,122	,662	,063
<i>Displicència</i> ^[Le da igual]	-,645	-,010	-,714	-,068
<i>Coerció verbal</i> ^[Me riñe]	,157	,748	,133	,810
<i>Coerció física</i> ^[Me pega]	-,234	,651	-,224	,593
<i>Privació</i> ^[Me priva de algo]	,109	,829	,170	,821
Autovalors	2,304	1,693	2,515	1,666
Percentatge de variància	32,919	24,181	35,926	23,803
Coefficient α	0,951	0,929	0,950	0,912

Perú. A l'anàlisi factorial sobre l'actuació de la **mare** s'observa que la primera dimensió és la **d'Acceptació/Implicació**, en la qual saturen **positivament** *l'afecte* (0,835) i *el diàleg* (0,756), i **negativament** *la indiferència* (-0,536) i *la displicència* (-0,678). El segon component és

Coerció/Imposició on saturen **positivament** la *coerció verbal* (0,710), la *coerció física* (0,705) i la *privació* (0,813).

Per la seva banda, a l'anàlisi factorial amb les respostes sobre el **pare**, la primera dimensió és també la **d'Acceptació/Implicació**, saturen **positivament** l'*afecte* en situacions no problemàtiques (0,866) i *el diàleg* en les problemàtiques (0,837), i **negativament** la *indiferència* (-0,575) i la *displícència* (-0,577). En el segon component, el de **Coerció/Imposició**, saturen **positivament** la *coerció verbal* (0,731), la *coerció física* (0,723) i la *privació* (0,743).

Taula 13. Saturacions de les escales de socialització de cada pare. Perú

Escala	Mare		Pare	
	F1	F2	F1	F2
<i>Afecte</i> ^[Me muestra cariño]	0,021	0,835	-0,044	0,866
<i>Indiferència</i> ^[Se muestra indiferente]	0,577	-0,536	0,578	-0,575
<i>Diàleg</i> ^[Habla conmigo]	0,116	0,756	0,055	0,837
<i>Displícència</i> ^[Le da igual]	0,436	-0,678	0,573	-0,577
<i>Coerció verbal</i> ^[Me riñe]	0,710	0,194	0,731	0,030
<i>Coerció física</i> ^[Me pega]	0,705	-0,357	0,723	-0,163
<i>Privació</i> ^[Me priva de algo]	0,813	0,012	0,743	0,013
Autovalors	2,795	1,586	2,954	1,464
Percentatge de variància	39,935	22,664	42,194	20,919
Coefficient α	0,963	0,955	0,970	0,963

En la Figura 9 i la Figura 10 es representen les saturacions de les escales del pare i de la mare en les dues dimensions en cada país.

sobre el comportament dels dos pares (Taula 10 i Taula 11) com a partir de les dues anàlisis factorials independents per a les escales del *pare* i de la *mare* (Taula 8 i Taula 9), es constata la validesa del model tant per amidar l'actuació de la *mare* com la del *pare* en els dos països. Seguidament es resumeixen les anàlisis realitzades amb les dues dimensions de l'escala en els dos països, tractant les respostes de la *mare* i el *pare* per separat.

Acceptació/Implicació de la Mare

Les puntuacions en Acceptació/Implicació de la Mare en els dos països (Taula 14 i Taula 15) han estat distribuïdes en quinze intervals de l'escala normal i s'han representat en un polígon de freqüències ambdues distribucions (Gràfic 5 i Gràfic 6).

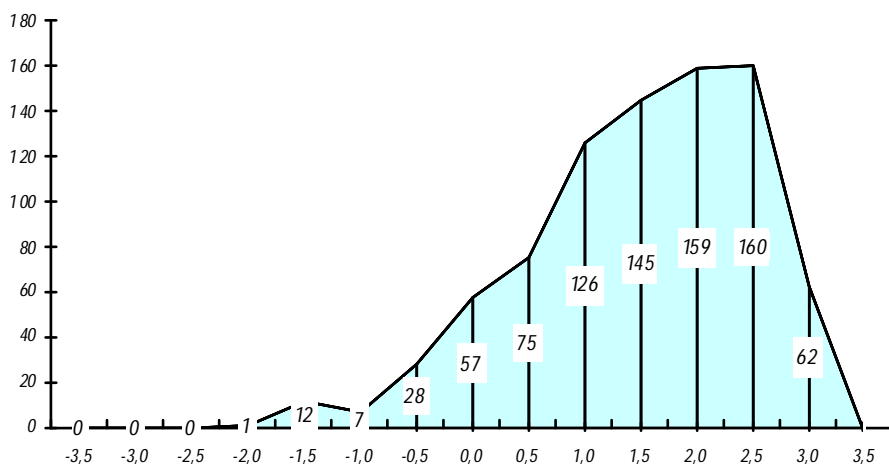
Espanya. El terme mitjà de tots els participants va anar de 3,22, amb un mínim de 1,47, i un màxim de 4,00, sent la desviació estàndard de 0,49.

Taula 14. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-2,25 a -1,75	1	0,1%	1,47	1,47	1,4736	.	.
-1,75 a -1,25	12	1,4%	1,63	1,84	1,7650	0,05363	0,01548
-1,25 a -0,75	7	0,8%	1,92	2,10	2,0570	0,06455	0,02440
-0,75 a -0,25	28	3,4%	2,13	2,35	2,2729	0,06889	0,01302
-0,25 a 0,25	57	6,9%	2,36	2,60	2,4929	0,06821	0,00903
0,25 a 0,75	75	9,0%	2,61	2,85	2,7395	0,06726	0,00777
0,75 a 1,25	126	15,1%	2,85	3,10	2,9836	0,07567	0,00674
1,25 a 1,75	145	17,4%	3,10	3,35	3,2212	0,07085	0,00588
1,75 a 2,25	159	19,1%	3,35	3,59	3,4579	0,06692	0,00531
2,25 a 2,75	160	19,2%	3,60	3,84	3,7323	0,06966	0,00551
2,75 a 3,25	62	7,5%	3,84	4,00	3,9289	0,05072	0,00644
Total	832	100,0%	1,47	4,00	3,2234	0,49490	0,01716

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 5) de la distribució pot apreciar-se una corba amb dos màxims que correspon, un a 159 subjectes situats en l'interval de 1,75 a 2,25 (3,35 – 3,59) amb un percentatge de 17,4%, i l'altra a 159 subjectes situats en l'interval de 2,25 a 2,75 (3,60 – 3,84) amb un percentatge de 20,6 %, en l'escala de mesura Acceptació/Implicació de la Mare. La mitjana (3,22) no es troba en aquests intervals, sinó en l'interval central de la distribució de 1,25 a 1,75. No obstant això, s'observa una cua de major dispersió cap a l'esquerra, indicant cert grau d'asimetria negativa.

Gràfic 5. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya

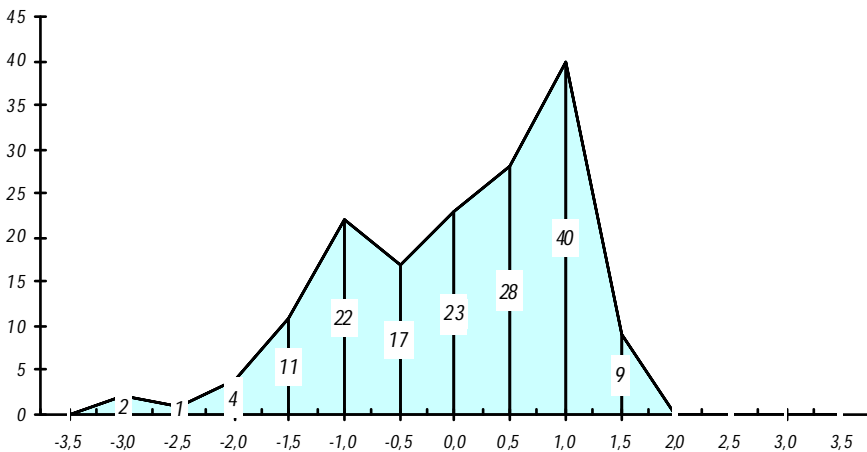


Perú. El terme mitjà dels adolescents enquestats en Acceptació/Implicació de les seves mares al Perú és de 3,20, amb un mínim de 1,62, un màxim de 4,00 i una desviació estàndard de 0,49.

Taula 15. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	2	1,3%	1,62	1,72	1,6689	0,07394	0,05228
-2,75 a -2,25	1	0,6%	1,94	1,94	1,9432	.	.
-2,25 a -1,75	4	2,5%	2,10	2,30	2,1674	0,09719	0,04860
-1,75 a -1,25	11	7,0%	2,36	2,57	2,4841	0,07528	0,02270
-1,25 a -0,75	22	14,0%	2,60	2,81	2,7127	0,07030	0,01499
-0,75 a -0,25	17	10,8%	2,86	3,05	2,9387	0,05263	0,01276
-0,25 a 0,25	23	14,6%	3,07	3,30	3,1861	0,07827	0,01632
0,25 a 0,75	28	17,8%	3,33	3,55	3,4297	0,06749	0,01276
0,75 a 1,25	40	25,5%	3,58	3,80	3,6650	0,06448	0,01020
1,25 a 1,75	9	5,7%	3,81	4,00	3,8984	0,07090	0,02363
Total	157	100,0%	1,62	4,00	3,1969	0,49207	0,03927

Perú. Al Perú la representació gràfica (Gràfic 6) de la distribució, revela una corba bastant irregular en els intervals centrals, essent el seu màxim 40 subjectes situats en l'interval de 0,75 a 1,25 (3,58 – 3,80) amb un percentatge de 25,5 %. La mitjana (3,17), igual que en Espanya, no es troba en aquests intervals, sinó en l'interval central de la distribució de –0,25 a 0,25. Al mateix temps s'observa, com a Espanya, una major dispersió cap a l'esquerra que indica una asimetria negativa de la distribució.

Gràfic 6. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú

Acceptació/Implicació del Pare

Les puntuacions en Acceptació/Implicació del Pare en els dos països, s'han distribuït, també, en quinze intervals de l'escala normal (Taula 16 i Taula 17) i s'han representat en un polígon de freqüències ambdues distribucions (Gràfic 7 i Gràfic 8).

Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes va anar de 3,10, amb un mínim de 1,13, i un màxim de 4,00, sent la desviació estàndard de 0,50.

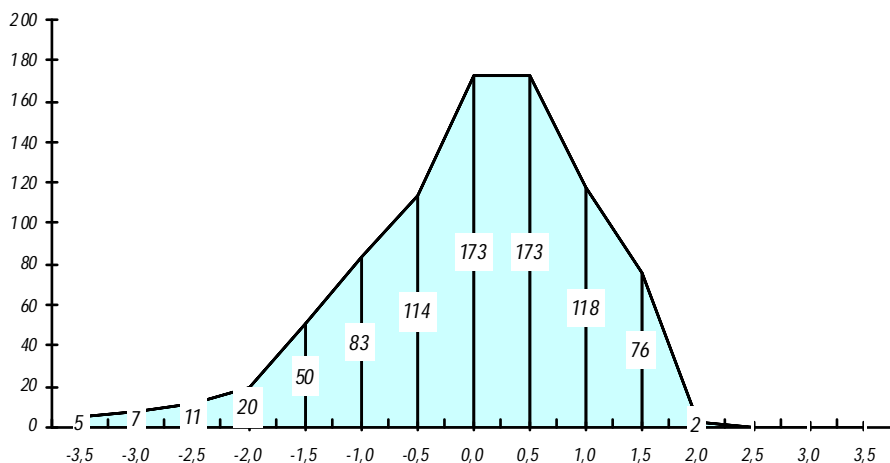
Taula 16. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	5	0,6%	1,13	1,44	1,3214	0,12997	0,05812
-3,25 a -2,75	7	0,8%	1,47	1,69	1,5537	0,09766	0,03691
-2,75 a -2,25	11	1,3%	1,72	1,95	1,8859	0,08520	0,02569
-2,25 a -1,75	20	2,4%	1,97	2,18	2,0691	0,05509	0,01232
-1,75 a -1,25	50	6,0%	2,22	2,47	2,3602	0,06569	0,00929
-1,25 a -0,75	83	10,0%	2,49	2,72	2,6248	0,06539	0,00718
-0,75 a -0,25	114	13,7%	2,73	2,97	2,8467	0,07273	0,00681
-0,25 a 0,25	173	20,8%	2,98	3,22	3,1007	0,07606	0,00578
0,25 a 0,75	173	20,8%	3,23	3,48	3,3524	0,07472	0,00568
0,75 a 1,25	118	14,2%	3,48	3,71	3,5801	0,06774	0,00624
1,25 a 1,75	76	9,1%	3,73	3,97	3,8477	0,05934	0,00681
1,75 a 2,25	2	0,2%	4,00	4,00	4,0000	0,00000	0,00000
Total	832	100,0%	1,13	4,00	3,1001	0,50263	0,01743

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 7) de la distribució una corba amb dos màxims que corresponen a 173 subjectes, un situats en l'interval de -0,25 a 0,25 (2,98 – 3,22), i l'altra situats en l'interval de 0,25 a 0,75 (3,23 – 3,48), en l'escala de mesura Acceptació/Implicació de la del Pare), amb un percentatge ambdós del 20,8 %. S'aprecia que la mitjana (3,10) se situa en un dels intervals anteriors. No obstant això, la cua de

major dispersió està cap a l'esquerra, indicant una lleugera asimetria negativa.

Gràfic 7. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



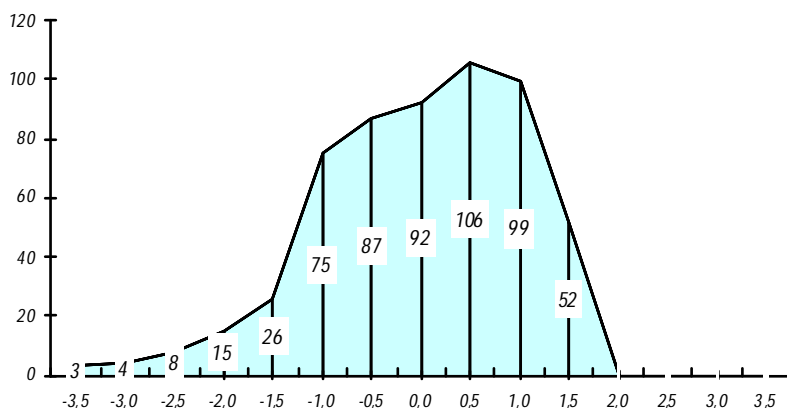
Perú. El terme mitjà dels subjectes en Acceptació/Implicació del pare al Perú és de 3,12 amb un mínim de 1,00, un màxim de 4,00, i una desviació estàndard de 0,58.

Taula 17. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	3	0,5%	1,00	1,07	1,0220	0,03817	0,02204
-3,25 a -2,75	4	0,7%	1,25	1,50	1,3717	0,10493	0,05246
-2,75 a -2,25	8	1,4%	1,59	1,79	1,6679	0,06859	0,02425
-2,25 a -1,75	15	2,6%	1,81	2,07	1,9774	0,07800	0,02014
-1,75 a -1,25	26	4,6%	2,14	2,37	2,2683	0,07299	0,01431
-1,25 a -0,75	75	13,2%	2,40	2,68	2,5393	0,07809	0,00902
-0,75 a -0,25	87	15,3%	2,68	2,97	2,8354	0,08608	0,00923
-0,25 a 0,25	92	16,2%	2,97	3,26	3,1299	0,09251	0,00964
0,25 a 0,75	106	18,7%	3,27	3,55	3,4136	0,08099	0,00787
0,75 a 1,25	99	17,5%	3,56	3,84	3,6895	0,08248	0,00829
1,25 a 1,75	52	9,2%	3,85	4,00	3,9288	0,05206	0,00722
Total	567	100,0%	1,00	4,00	3,1164	0,58241	0,02446

Perú. En la representació de la distribució del Perú (Gràfic 8) s'aprecia que la corba té una forma molt semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals mitjos, amb uns màxim que correspon un a 106 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75 (3,27 – 3,55), amb un percentatge del 18,7%. La mitjana (3,12) se situa en l'interval de -0,25 a 0,25, encara que la cua presenta major dispersió cap a l'esquerra, indicant una asimetria negativa.

Gràfic 8. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



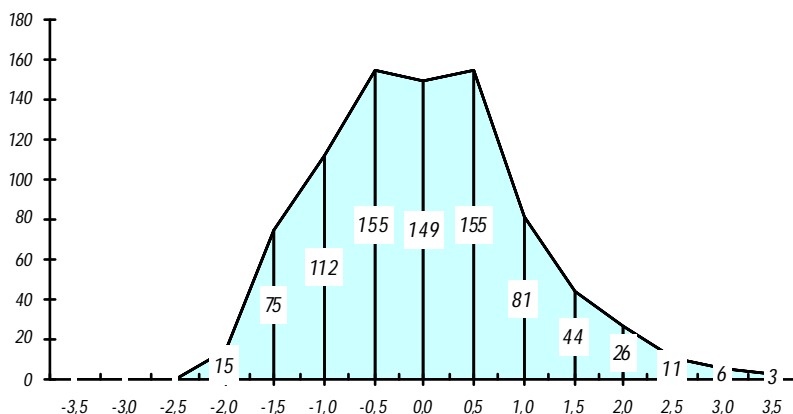
Coerció/Imposició de la Mare

Espanya. El terme mitjà dels subjectes espanyols va anar de 1,74, amb un mínim de 1,00 i un màxim de 3,44, sent la desviació estàndard de 0,40.

Taula 18. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-2,25 a -1,75	15	1,8%	1,00	1,02	1,0056	0,00954	0,00246
-1,75 a -1,25	75	9,0%	1,04	1,23	1,1561	0,06024	0,00696
-1,25 a -0,75	112	13,5%	1,25	1,44	1,3484	0,05894	0,00557
-0,75 a -0,25	155	18,6%	1,46	1,63	1,5470	0,05662	0,00455
-0,25 a 0,25	149	17,9%	1,65	1,83	1,7276	0,05565	0,00456
0,25 a 0,75	155	18,6%	1,85	2,02	1,9235	0,05325	0,00428
0,75 a 1,25	81	9,7%	2,04	2,23	2,1253	0,05418	0,00602
1,25 a 1,75	44	5,3%	2,25	2,42	2,3324	0,05022	0,00757
1,75 a 2,25	26	3,1%	2,44	2,63	2,5096	0,04648	0,00912
2,25 a 2,75	11	1,3%	2,65	2,83	2,7159	0,07173	0,02163
2,75 a 3,25	6	0,7%	2,85	3,02	2,9167	0,06180	0,02523
> 3,25	3	0,4%	3,04	3,44	3,1736	0,22853	0,13194
Total	832	100,0%	1,00	3,44	1,7369	0,39896	0,01383

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 9) de la distribució, s'aprecia que la corba té una forma molt semblant a la distribució normal amb dos màxims que corresponen a 155 subjectes, un situats en l'interval de $-0,75$ a $-0,25$ (1,46 – 1,63), i l'altra situats en l'interval de $0,25$ a $0,75$ (1,85 – 2,02), en l'escala de mesura Acceptació/Implicació de la del Pare), amb un percentatge ambdós del 18,6 %. La mitjana (1,74) se situa en l'interval central de $-0,25$ a $0,25$.

Gràfic 9. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya

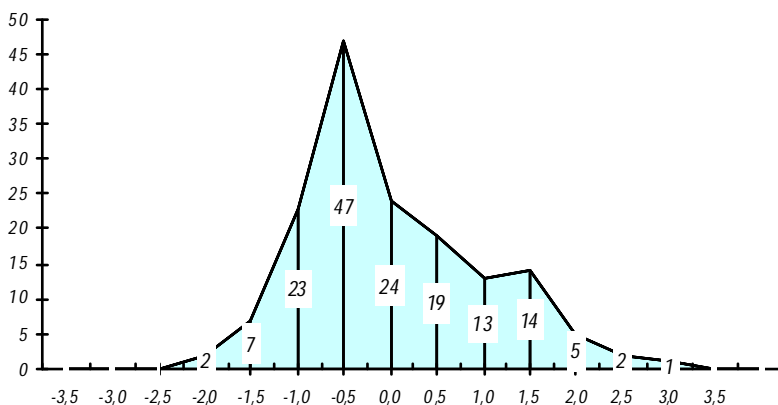
Perú. El terme mitjà dels subjectes peruans va anar de 1,94, amb un mínim de 1,00 i un màxim de 3,63, sent la desviació estàndard de 0,50.

Taula 19. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-2,25 a -1,75	2	1,3%	1,00	1,02	1,0111	0,01571	0,01111
-1,75 a -1,25	7	4,5%	1,08	1,29	1,1585	0,07601	0,02873
-1,25 a -0,75	23	14,6%	1,33	1,56	1,4438	0,07323	0,01527
-0,75 a -0,25	47	29,9%	1,57	1,81	1,6916	0,06071	0,00886
-0,25 a 0,25	24	15,3%	1,83	2,06	1,9306	0,07135	0,01456
0,25 a 0,75	19	12,1%	2,07	2,31	2,1774	0,07034	0,01614
0,75 a 1,25	13	8,3%	2,35	2,54	2,4622	0,06234	0,01729
1,25 a 1,75	14	8,9%	2,57	2,79	2,6574	0,06839	0,01828
1,75 a 2,25	5	3,2%	2,88	3,05	2,9800	0,06368	0,02848
2,25 a 2,75	2	1,3%	3,27	3,27	3,2708	0,00000	0,00000
2,75 a 3,25	1	0,6%	3,63	3,63	3,6250	.	.
Total	157	100,0%	1,00	3,63	1,9416	0,49891	0,03982

Perú. La distribució de la mostra del Perú, presenta una corba amb un màxim que correspon a 47 subjectes situats en l'interval de -0,75 a -0,25 (de 1,57 a 1,81 en l'escala de mesura), amb un percentatge de 29,9%. Igual que en la mostra espanyola, la mitjana (1,94) es troba en l'interval central (-0,25 a 0,25) a causa de la dispersió cap a la dreta de la cua de la distribució.

Gràfic 10. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Coerció/Imposició del Pare

Finalment, s'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Coerció/Imposició del Pare a Espanya i al Perú (Taula 20 i Taula 21) i s'han representat en un polígon de freqüències les distribucions d'ambdós països (Gràfic 11 i Gràfic 12).

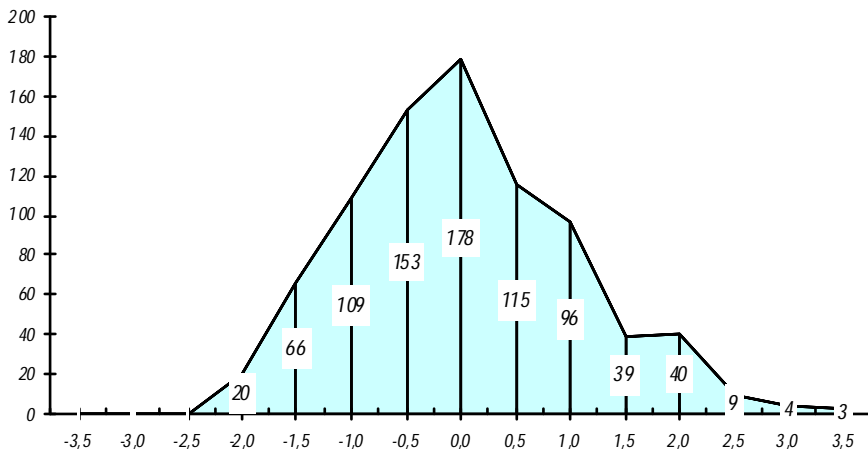
Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes va anar de 1,69, amb un mínim de 1,00 i un màxim de 2,90, sent la desviació estàndard de 0,36.

Taula 20. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-2,25 a -1,75	20	2,4%	1,00	1,06	1,0438	0,02428	0,00543
-1,75 a -1,25	66	7,9%	1,08	1,23	1,1664	0,04468	0,00550
-1,25 a -0,75	109	13,1%	1,25	1,42	1,3379	0,05792	0,00555
-0,75 a -0,25	153	18,4%	1,44	1,58	1,5161	0,04600	0,00372
-0,25 a 0,25	178	21,4%	1,60	1,77	1,6826	0,04872	0,00365
0,25 a 0,75	115	13,8%	1,79	1,94	1,8453	0,04780	0,00446
0,75 a 1,25	96	11,5%	1,96	2,13	2,0232	0,05102	0,00521
1,25 a 1,75	39	4,7%	2,15	2,29	2,2147	0,05304	0,00849
1,75 a 2,25	40	4,8%	2,31	2,48	2,3698	0,04318	0,00683
2,25 a 2,75	9	1,1%	2,50	2,65	2,5556	0,05413	0,01804
2,75 a 3,25	4	0,5%	2,71	2,79	2,7500	0,03804	0,01902
> 3,25	3	0,4%	2,88	2,90	2,8889	0,01203	0,00694
Total	832	100,0%	1,00	2,90	1,6892	0,35507	0,01231

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 11) de la distribució, s'aprecia una corba amb una forma semblant a la normal, amb un únic màxim que correspon a 178 subjectes situats en l'interval central de -0,25 a 0,25 (1,64 – 1,83), amb un percentatge de 21,4 %. S'observa que la mitjana (1,69) està inclosa en l'interval amb el màxim de freqüències, alhora que s'aprecia una cua de major dispersió cap a la dreta, indicant asimetria positiva.

Gràfic 11. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



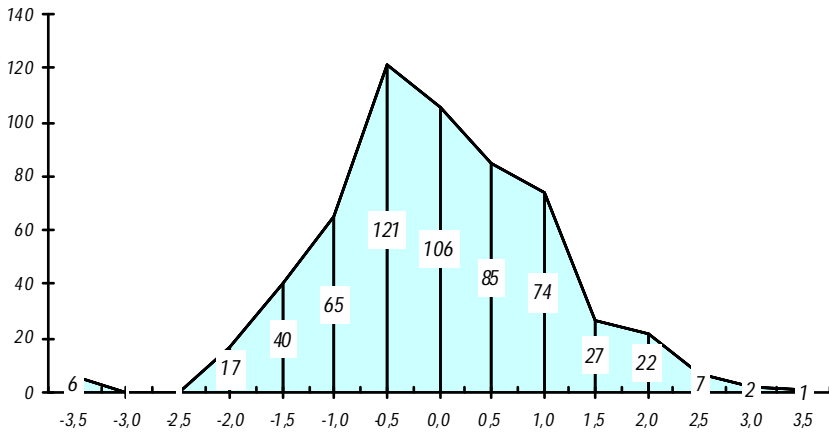
Perú. Al Perú el terme mitjà va anar de 2,05, amb un mínim de 1,00, un màxim de 3,98, i una desviació estàndard de 0,38.

Taula 21. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Dev. estànd.	Error estànd.
-2,25 a -1,75	17	3,0%	1,00	1,08	1,0159	0,02808	0,00681
-1,75 a -1,25	40	7,1%	1,10	1,35	1,2538	0,07750	0,01225
-1,25 a -0,75	65	11,5%	1,38	1,64	1,5080	0,08089	0,01003
-0,75 a -0,25	121	21,3%	1,64	1,90	1,7476	0,08173	0,00743
-0,25 a 0,25	106	18,7%	1,92	2,17	2,0275	0,06958	0,00676
0,25 a 0,75	85	15,0%	2,19	2,45	2,3176	0,07520	0,00816
0,75 a 1,25	74	13,1%	2,46	2,72	2,5971	0,07407	0,00861
1,25 a 1,75	27	4,8%	2,73	2,98	2,8822	0,09153	0,01761
1,75 a 2,25	22	3,9%	3,00	3,25	3,0709	0,08388	0,01788
2,25 a 2,75	7	1,2%	3,28	3,46	3,3496	0,06486	0,02451
2,75 a 3,25	2	0,4%	3,58	3,61	3,5958	0,01768	0,01250
> 3,25	1	0,2%	3,98	3,98	3,9792	.	.
Total	567	100,0%	1,00	3,98	2,0476	0,54347	0,02282

Perú. La distribució de la mostra del Perú, presenta una corba amb un màxim que correspon a 121 subjectes situats en l'interval de -0,75 a -0,25 (de 1,64 a 1,90 en l'escala de mesura), amb un percentatge de 21,3%. Igual que en la mostra espanyola, la mitjana (2,05) es troba en l'interval central (-0,25 a 0,25) a causa de la dispersió cap a la dreta de la cua de la distribució.

Gràfic 12. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Autoconcepte—AF5

L'escala d'autoconcepte aplicada és el qüestionari AF5 (García i Musitu, 1999). Aquesta escala consta de 30 ítems, formulats en termes positius i negatius, que amiden cinc dimensions de l'autoconcepte: Acadèmica, Social, Emocional, Familiar i Física. Cadascun d'aquests factors està compost per 6 elements. L'escala de resposta d'aquest instrument conforma un rang que oscil·la entre 0 i 99, sent "0" la puntuació que designa total desacord amb la formulació de l'ítem i "99" un total acord amb ell.

Es va calcular la consistència interna de tots els elements de l'escala, obtenint un valor alfa a la mostra espanyola de 0,831. El valor alfa a la mostra peruana és lleument inferior: 0,777. Per calcular la consistència interna de tots els elements de l'instrument es van invertir prèviament els ítems 12, 22, 3, 8, 13, 18, 23, 28, 4 i 14, amb la finalitat de que tots tinguessin la mateixa adreça: a major puntuació, major autoconcepte.

Anàlisi Factorial

S'ha replicat l'estructura factorial que van obtenir els autors de l'escala utilitzant el mateix procediment d'extracció: *«extraient els factors mitjançant el mètode PFA—anàlisi de components principals— i aplicant la rotació oblimin amb normalització de Kaiser, per tractar-se de dimensions relacionades. S'assigna un màxim de 999 interacciones per a l'extracció i altres tantes per a la rotació; 5 de límit de les dimensions per controlar el nombre de components; i -20 al valor de delta per a la rotació»* (García i Musitu, 1999: 11).

Els resultats obtinguts amb les dues mostres d'aquesta investigació es resumeixen en la Taula 22 i la Taula 23.

Taula 22. Anàlisi factorial de Components Principals amb rotació oblimin. Espanya

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
AF5_11	0,813	-0,033	-0,017	0,050	0,015
AF5_21	0,811	-0,042	-0,019	0,087	0,072
AF5_06	0,805	-0,117	-0,032	0,077	0,077
AF5_01	0,744	-0,126	-0,085	0,063	0,045
AF5_26	0,693	0,010	-0,030	0,137	0,155
AF5_16	0,623	-0,069	0,012	-0,010	0,084
AF5_02	-0,116	-0,815	0,059	0,010	0,030
AF5_27	-0,029	-0,727	0,095	0,108	0,056
AF5_07	0,064	-0,712	0,166	-0,030	0,118
AF5_17	0,098	-0,545	0,039	0,196	0,008
AF5_12	0,013	0,514	0,303	0,073	0,094
AF5_22	-0,008	0,228	0,491	0,107	0,114
AF5_18	0,073	-0,025	0,653	-0,130	0,023
AF5_13	0,162	0,143	0,624	-0,093	-0,108
AF5_08	-0,063	-0,213	0,618	-0,050	0,046
AF5_28	0,043	0,004	0,611	-0,168	-0,006
AF5_23	0,050	0,090	0,609	-0,009	0,092
AF5_03	0,151	-0,075	0,599	-0,051	-0,052
AF5_29	0,041	-0,068	0,172	0,775	-0,007
AF5_24	0,034	-0,113	0,214	0,721	0,101
AF5_09	0,067	-0,022	0,087	0,657	0,201
AF5_19	-0,003	-0,231	0,153	0,639	-0,127
AF5_14	-0,132	0,094	0,170	-0,524	0,075
AF5_04	0,098	0,044	0,251	-0,545	0,044
AF5_30	0,033	-0,044	-0,062	0,032	0,768
AF5_20	-0,011	0,025	-0,129	0,244	0,735
AF5_25	0,008	-0,168	-0,052	0,010	0,728
AF5_10	0,045	-0,140	-0,014	-0,065	0,703
AF5_15	0,073	-0,058	-0,025	-0,058	0,576
AF5_05	0,058	-0,289	0,142	-0,074	0,513
Percentatge de Variància Explicada					
51,501	18,99	5,468	10,67	7,88	8,493

Taula 23. Anàlisi factorial de Components Principals amb rotació oblimin. Perú

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
AF5_11	0,691	0,049	0,042	0,094	0,016
AF5_21	0,670	0,006	-0,090	0,124	0,260
AF5_06	0,636	0,116	-0,083	0,089	0,156
AF5_01	0,634	0,093	-0,003	0,075	0,176
AF5_26	0,601	0,056	-0,112	0,283	0,123
AF5_16	0,566	0,011	-0,135	0,220	0,348
AF5_02	0,049	0,753	0,094	-0,046	0,080
AF5_27	-0,143	0,743	0,020	0,097	0,164
AF5_07	0,224	0,642	0,090	0,019	-0,051
AF5_17	0,157	0,626	0,058	0,141	-0,071
AF5_12	0,086	-0,114	0,183	0,059	0,229
AF5_22	0,085	-0,322	0,217	0,084	0,416
AF5_18	-0,096	0,068	0,635	0,057	0,113
AF5_13	-0,124	0,051	0,600	0,067	0,133
AF5_08	0,200	0,129	0,590	-0,111	-0,020
AF5_28	0,103	-0,006	0,579	-0,033	0,209
AF5_23	-0,005	-0,163	0,502	0,026	0,307
AF5_03	-0,195	-0,021	0,480	0,077	0,413
AF5_29	-0,014	-0,025	0,070	0,811	0,002
AF5_24	-0,039	0,011	0,040	0,765	0,088
AF5_09	-0,043	0,097	0,139	0,735	-0,073
AF5_19	0,159	-0,097	-0,145	0,675	0,122
AF5_14	-0,075	-0,083	0,255	-0,192	0,532
AF5_04	0,051	0,025	0,190	-0,413	0,495
AF5_30	-0,182	0,340	-0,312	0,186	0,665
AF5_20	-0,165	0,391	-0,281	0,241	0,615
AF5_25	0,330	0,172	-0,023	0,009	0,350
AF5_10	0,150	0,340	-0,013	0,136	0,195
AF5_15	0,144	0,270	0,077	0,417	-0,031
AF5_05	0,344	0,364	0,242	0,056	-0,122
Percentatge de Variància Explicada					
49,438	4,154	6,217	11,047	6,468	21,552

El percentatge total de variància explicada pels cinc components és del 51,50 % a la mostra espanyola i del 49,44 % en la peruana. Els ítems s'han ordenat per la seva saturació en cada component i s'ha marcat en negreta la saturació més alta de cada element.

En ambdues mostres, tant l'espanyola com la peruana, els resultats de l'anàlisi coincideixen amb els quals aporten els autors, ja que, quasi tots els elements saturen en la dimensió teòrica prevista en major mesura que en la resta.

Anàlisi de les dimensions

A continuació es resumeixen les anàlisis realitzades amb cadascuna de les cinc dimensions de l'escala. En cada dimensió s'ha calculat l'anàlisi estadística dels ítems, la consistència interna de cada subescala i s'ha estudiat la distribució de les respostes en 15 intervals de la distribució normal amb una amplitud de mitja desviació estàndard.

La puntuació de cada subjecte en les dimensions del autoconcepte s'ha obtingut mitjanades les respostes dels elements de cada dimensió i dividint-les per 10 (prèviament es varen invertir els elements el significat semàntic dels quals implicava menor autoconcepte, perquè totes les dimensions es mesuren de manera que a major puntuació major autoconcepte), com a conseqüència d'aquesta transformació el mínim de l'escala amb la qual es mesura cada factor és de 0,00 i, el màxim, 9,90.

Autoconcepte Acadèmic

Espanya. El coeficient alfa (Taula 24) dels 6 elements de la dimensió —“1. *Hago fácilmente amigos*”, “6. *Mis profesores piensan que soy un buen trabajador*”, “11. *Trabajo mucho en clase*”, “16. *Mis profesores me estiman*”, “21. *Soy un buen trabajador (estudiante)*” i “26. *Mis profesores me consideran inteligente y trabajador*”— és de 0,872.

L'ítem que més satura en la dimensió és el nombre 11 amb 0,813, que també és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,594) i correlació amb la resta d'elements (0,766). Aquest ítem és, també, el qual més contribueix a la consistència interna de l'escala, si s'eliminés es reduiria l'alfa de 0,872 a 0,834, i el que més contribueix a explicar la variància, ja que si s'eliminés es reduiria aquesta en major mesura (10290,78) que si s'eliminés qualsevol altre element.

Per altra banda, l'ítem número 16 és el qual menys contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element augmentaria l'alfa 7 mil·lèsimes: de 0,872 a 0,879), també presenta la menor saturació (0,623), la seva correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,527) i correlació múltiple (0,297). I finalment l'element 17 és el qual menys contribueix a explicar la variància, si s'eliminés es reduiria aquesta en menor mesura (11451,59) que si s'eliminés qualsevol altre ítem.

Taula 24. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AF5_01	0,744	293,59	11451,586	0,663	0,485	0,854
AF5_06	0,805	301,25	10290,780	0,766	0,594	0,834
AF5_11	0,813	299,99	10514,444	0,717	0,548	0,843
AF5_16	0,623	306,80	11027,691	0,527	0,297	0,879
AF5_21	0,811	297,43	10266,425	0,753	0,584	0,836
AF5_26	0,693	300,25	11016,045	0,646	0,428	0,855
Alfa:						0,872

S'han distribuït en quinze intervals¹ de l'escala normal les puntuacions en *Autoconcepte Acadèmic* a Espanya i a Perú (Taula 25 i Taula 27) representat en un polígon de freqüències la distribució de les dues mostres.

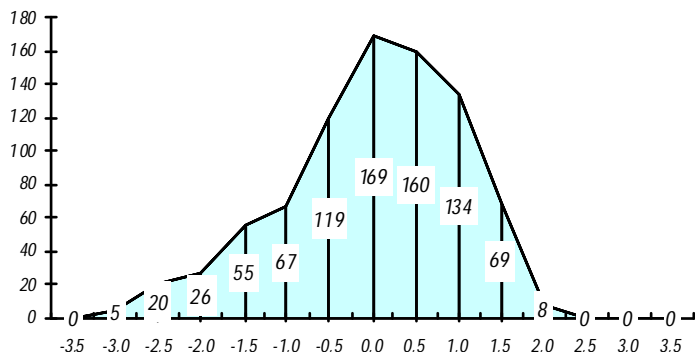
Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes fou de 6,00, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, essent la desviació estàndard de 2,05.

Taula 25. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	5	0,6%	0,10	0,25	,1667	0,06770	0,03028
-2,75 a -2,25	20	2,4%	0,47	1,38	,9967	0,31473	0,07037
-2,25 a -1,75	26	3,1%	1,45	2,40	1,9865	0,31333	0,06145
-1,75 a -1,25	55	6,6%	2,42	3,43	2,9464	0,31700	0,04274
-1,25 a -0,75	67	8,1%	3,50	4,43	3,9478	0,29459	0,03599
-0,75 a -0,25	119	14,3%	4,50	5,48	4,9721	0,29446	0,02699
-0,25 a 0,25	169	20,3%	5,50	6,50	5,9785	0,29563	0,02274
0,25 a 0,75	160	19,2%	6,53	7,53	7,0301	0,30971	0,02448
0,75 a 1,25	134	16,1%	7,55	8,55	7,9761	0,29210	0,02523
1,25 a 1,75	69	8,3%	8,58	9,55	8,9519	0,28041	0,03376
1,75 a 2,25	8	1,0%	9,60	9,90	9,7188	0,12099	0,04278
Total	832	100,0%	0,10	9,90	5,9977	2,04871	0,07103

¹ Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics: mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error estàndard

Gràfic 13 Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. En aquest cas el coeficient alfa (Taula 22) dels elements que componen la dimensió *d'Autoconcepte Acadèmic* és lleugerament inferior (0,860).

L'ítem número 26 és el que més contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés es reduiria l'alfa de 0,860 a 0,826, més que si s'eliminés qualsevol altre element), és el que presenta la major correlació amb la resta d'elements (0,528) i també el major correlació múltiple (0,528) i el menor en saturació (0,566). Així mateix, és l'element que més faria disminuir la mitjana de l'escala en el cas que s'eliminés (350,37).

L'ítem número 1 és el que menys contribueix a la consistència interna global —aquest ítem és el qual menys faria disminuir l'alfa en el cas que s'eliminés (0,845)—, també presenta la menor correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,607), la menor correlació múltiple (0,386), i és el qual menys contribueix a explicar la variància, ja que si s'eliminés, disminuiria aquesta en menor grau (9791,863).

Taula 26. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Saturació	Mitjana l'escala si s'elimina l'element	Variàn. l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronb. si es elimina l'element
AF5_01	0,691	318,94	9791,863	0,607	0,386	0,845
AF5_06	0,670	321,98	9370,664	0,694	0,505	0,829
AF5_11	0,636	320,06	9354,433	0,634	0,410	0,840
AF5_16	0,634	322,46	9344,064	0,614	0,388	0,844
AF5_21	0,601	316,10	9630,549	0,656	0,439	0,836
AF5_26	0,566	324,80	8982,912	0,710	0,528	0,826
Alfa:						0,860

Perú. El terme mitjà dels subjectes és de 6,38, amb un mínim de 0,98, un màxim de 9,90 i una desviació estàndard de 1,92.

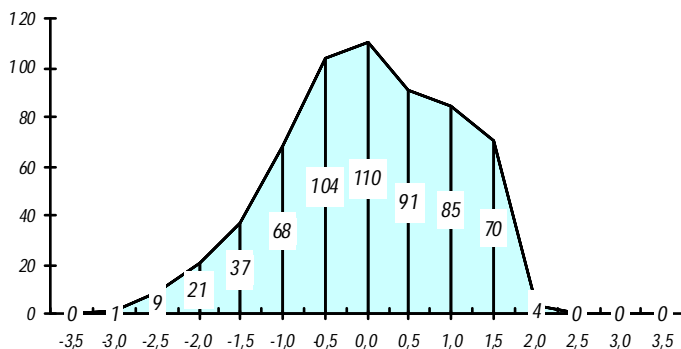
Taula 27. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	1	0,2%	0,98	0,98	,9833	.	.
-2,75 a -2,25	9	1,5%	1,20	2,00	1,5778	0,24410	0,08137
-2,25 a -1,75	21	3,5%	2,17	2,98	2,6063	0,25509	0,05566
-1,75 a -1,25	37	6,2%	3,05	3,95	3,5396	0,27798	0,04570
-1,25 a -0,75	68	11,3%	3,98	4,93	4,5159	0,27551	0,03341
-0,75 a -0,25	104	17,3%	4,95	5,88	5,4329	0,29822	0,02924
-0,25 a 0,25	110	18,3%	5,92	6,85	6,3303	0,26653	0,02541
0,25 a 0,75	91	15,2%	6,90	7,82	7,3529	0,27221	0,02853
0,75 a 1,25	85	14,2%	7,85	8,77	8,3335	0,24712	0,02680
1,25 a 1,75	70	11,7%	8,78	9,73	9,1574	0,26105	0,03120
1,75 a 2,25	4	0,7%	9,75	9,90	9,8292	0,06292	0,03146
Total	600	100,0%	0,98	9,90	6,3785	1,91872	0,07833

Perú. En la representació gràfica (Gràfic 14) de la distribució de la mostra espanyola pot apreciar-se que la corba té una forma bastant semblada a la distribució normal, centrant-se en els intervals intermedis. Té un únic màxim que correspon a 110 subjectes situats en l'interval central, de -0,25 a 0,25 (entre 5,92 i 6,85 de l'escala de mesura de les puntuacions de

l'autoconcepte), amb un percentatge de 18,3 %. La mitjana de la distribució (6,38) es troba en aquest interval central, encara que s'observa cert grau d'asimetria negativa que es reflecteix en el desplaçament de la cua cap a l'esquerra.

Gràfic 14. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú.



Autoconcepte Social

Espanya. A la mostra espanyola, el coeficient alfa (Taula 28) dels 6 elements de la dimensió *Autoconcepte Social* —“2. *Consigo fácilmente amigos*”, “7. *Soy una persona amigable*”, “12. *Es difícil para mi hacer amigos*”, “17. *Soy una persona alegre*”, “22. *Me cuesta hablar con desconocidos*” i “27. *Tengo muchos amigos*”— és de 0,614.

L'ítem que més satura en aquesta dimensió és l'ítem número 2 (-0,815), que al seu torn és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,389) i correlació amb la resta d'elements (0,570) i és el que més contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria l'alfa 125 mil·lèsimes: de 0,614 a 0,489).

Per contra, l'ítem número 22 és el que menys contribueix a la consistència interna global (de fet, si s'eliminés aquest element augmentaria l'alfa 76 mil·lèsimes: de 0,614 a 0,690), també presenta la menor saturació (0,228), correlació amb la resta de l'escala (0,116) i correlació múltiple (0,073). Aquest ítem 22 és el que té un terme mitjà particular més baix, ja que la seva eliminació és la qual menys baixaria el terme mitjà de l'escala (quedaria a 384,81).

Taula 28. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AF5_02	-0,815	360,18	5440,203	0,570	0,389	0,489
AF5_07	-0,712	356,53	6058,511	0,452	0,362	0,542
AF5_12	0,514	365,22	5407,763	0,310	0,119	0,595
AF5_17	-0,545	355,13	6081,811	0,363	0,228	0,566
AF5_22	0,228	384,81	6180,795	0,116	0,073	0,690
AF5_27	-0,727	355,08	5836,884	0,466	0,381	0,532
Alfa:						0,614

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Autoconcepte Social (Taula 29 i Taula 31) i s'ha representat en un polígon de freqüències la distribució de les dues mostres (Gràfic 15 i Gràfic 16).

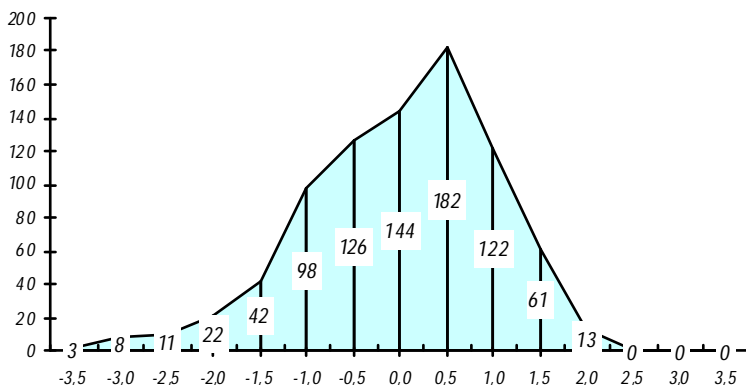
Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes és de 7,26, amb un mínim de 2,17 i un màxim de 9,90. La desviació estàndard és de 1,47.

Taula 29. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Dev. estànd.	Error estànd.
< -3,25	3	0,4%	2,17	2,22	2,2000	0,02887	0,01667
-3,25 a -2,75	8	1,0%	2,48	3,05	2,7563	0,26306	0,09301
-2,75 a -2,25	11	1,3%	3,23	3,83	3,6015	0,16641	0,05017
-2,25 a -1,75	22	2,6%	3,98	4,67	4,3402	0,22541	0,04806
-1,75 a -1,25	42	5,0%	4,73	5,37	5,1135	0,19339	0,02984
-1,25 a -0,75	98	11,8%	5,42	6,15	5,8184	0,21185	0,02140
-0,75 a -0,25	126	15,1%	6,17	6,88	6,5426	0,20630	0,01838
-0,25 a 0,25	144	17,3%	6,90	7,62	7,2582	0,21510	0,01792
0,25 a 0,75	182	21,9%	7,63	8,33	8,0020	0,22052	0,01635
0,75 a 1,25	122	14,7%	8,37	9,08	8,6571	0,21048	0,01906
1,25 a 1,75	61	7,3%	9,12	9,82	9,4765	0,22141	0,02835
1,75 a 2,25	13	1,6%	9,83	9,90	9,8885	0,02489	0,00690
Total	832	100,0%	2,17	9,90	7,2565	1,47196	0,05103

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 15) de la distribució, s'observa que la corba té una forma semblant a la distribució normal. El màxim, amb 182 casos, correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval de 0,25 a 0,75 (7,63–8,33) que agrupen un percentatge del 21,9 %. No obstant això, la mitjana (7,26) es troba en l'interval anterior al màxim (-0,25 a 0,25), com a conseqüència de la cua amb major dispersió cap a l'esquerra que s'observa, indicant una distribució asimètrica negativa.

Gràfic 15. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 30) dels elements que componen *l'Autoconcepte Social* és talment igual, que el que ocorria amb *l'Autoconcepte Acadèmic*, una mica inferior (0,541) que el d'Espanya.

L'ítem que més satura en la dimensió és també el número 2 (0,753), que a la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,410) i la correlació amb la resta d'elements (0,459). És, així mateix, el que més contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria l'alfa 130 mil·lèsimes: de 0,541 a 0,411) i el que més percentatge de variància explica, ja que amb la seva eliminació es reduiria aquesta en un major grau (5953,194).

Com succeeix a la mostra espanyola, l'element 22 és el que menys satura en la dimensió (-0,114), també presenta la menor correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,061) i correlació múltiple (0,038). És, a més a més, l'ítem que menys contribueix a la consistència interna de l'escala, a explicar la variància i el que té el terme mitjà més baix, ja que si s'eliminés, augmentarien en major mesura tant l'alfa (0,624) com la variància total (7072,565) i el terme mitjà (336,79) de l'escala.

Taula 30. Anàlisi estadística per ítems. Perú

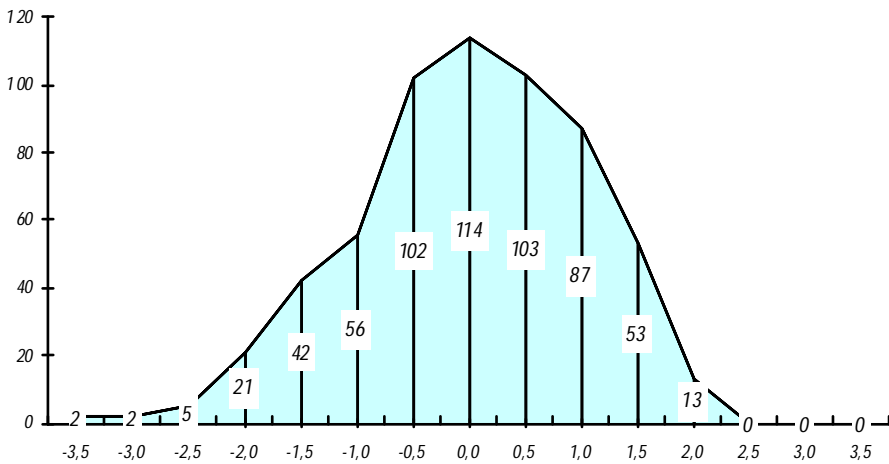
Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element- total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AF5_02	0,753	346,98	5953,194	0,459	0,410	0,411
AF5_07	0,642	339,03	6630,306	0,414	0,308	0,450
AF5_12	-0,322	355,43	6884,387	0,120	0,041	0,586
AF5_17	0,626	336,55	6630,124	0,401	0,268	0,453
AF5_22	-0,114	366,79	7072,565	0,061	0,038	0,624
AF5_27	0,743	344,12	6078,543	0,447	0,377	0,420
					Alfa:	0,541

Perú. El terme mitjà dels subjectes és de 6,96, el mínim de 1,20 i el màxim de 9,90, essent la desviació estàndard 1,51.

Taula 31. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	2	0,3%	1,20	1,88	1,5417	0,48319	0,34167
-3,25 a -2,75	2	0,3%	2,13	2,53	2,3333	0,28284	0,20000
-2,75 a -2,25	5	0,8%	2,78	3,38	3,0633	0,24816	0,11098
-2,25 a -1,75	21	3,5%	3,52	4,20	3,8778	0,21694	0,04734
-1,75 a -1,25	42	7,0%	4,28	5,02	4,7218	0,21918	0,03382
-1,25 a -0,75	56	9,3%	5,05	5,78	5,4003	0,21894	0,02926
-0,75 a -0,25	102	17,0%	5,80	6,57	6,1778	0,23888	0,02365
-0,25 a 0,25	114	19,0%	6,58	7,33	6,9573	0,22640	0,02120
0,25 a 0,75	103	17,2%	7,35	8,12	7,7379	0,23918	0,02357
0,75 a 1,25	87	14,5%	8,13	8,88	8,4247	0,22017	0,02360
1,25 a 1,75	53	8,8%	8,90	9,63	9,2025	0,20598	0,02829
1,75 a 2,25	13	2,2%	9,70	9,90	9,8244	0,08011	0,02222
Total	600	100,0%	1,20	9,90	6,9565	1,54946	0,06326

Perú. La distribució de *l'Autoconcepte Social* a la mostra peruana és bastant similar a la de la mostra espanyola però sense l'asimetria negativa que s'aprecia a la mostra espanyola, com es pot observar a la representació gràfica (Gràfic 16). El màxim interval amb 114 freqüències, correspon, també, als subjectes amb puntuacions en l'interval de -0,25 a 0,25 (entre 6,58 i 7,33 de l'escala de mesura de les puntuacions de *l'Autoconcepte Social*), amb un percentatge de 19,0 %, situant-se la mitjana (6,96) en aquest interval.

Gràfic 16. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú

Autoconcepte Emocional

Espanya. El coeficient alfa (Taula 32) dels 6 elements de la dimensió *Autoconcepte Emocional* —“3. Tengo miedo de algunas cosas”, “8. Muchas cosas me ponen nervioso”, “13. Me asusto con facilidad”, “18. Cuando estoy con mayores me pongo muy nervioso”, “23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor” i “28. Me siento nervioso”,— va anar de 0,740.

L'ítem que més satura en la dimensió és el número 18 (0,653), que, a la vegada, és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,317) i correlació amb la resta d'elements (0,541), i el que més contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria l'alfa en 55 mil·lèsimes: de 0,740 a 0,685).

Per altra banda, l'ítem 3 presenta la menor saturació (0,599), la seva correlació amb la resta de l'escala (0,460) i correlació múltiple (0,244). Aquest ítem és el que menys contribueix a explicar la variància, ja que si s'eliminés es reduiria aquesta en menor mida que si s'eliminés qualsevol altre element (11463,606).

Taula 32. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AUTO_03	0,599	262,32	11463,606	0,460	0,244	0,708
AUTO_08	0,618	277,48	11435,790	0,458	0,246	0,708
AUTO_13	0,624	254,61	11250,065	0,460	0,243	0,708
AUTO_18	0,653	256,19	10983,549	0,541	0,317	0,685
AUTO_23	0,609	267,72	11050,519	0,450	0,240	0,711
AUTO_28	0,611	259,09	10934,067	0,491	0,269	0,699
Alfa:						0,740

Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes va anar de 5,26, amb un mínim de 0,10, un màxim de 9,83 i una desviació estàndard de 2,06.

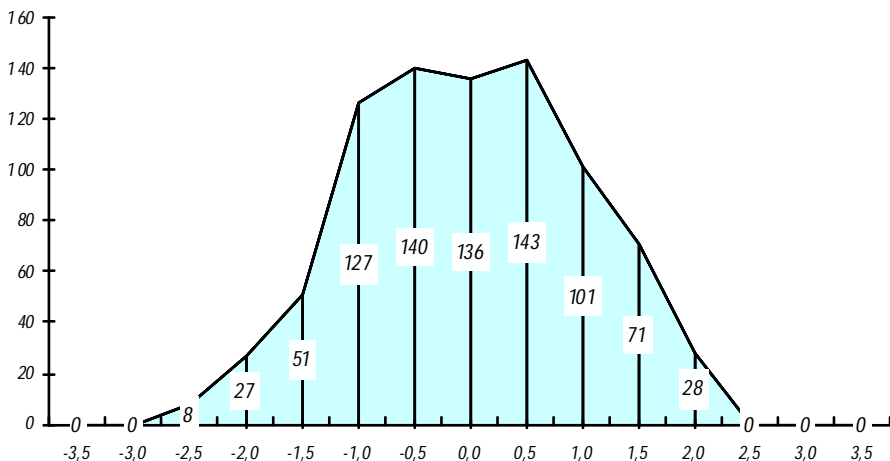
Taula 33. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-2,75 a -2,25	8	1,0%	0,10	0,53	,2646	0,14542	0,05141
-2,25 a -1,75	27	3,2%	0,63	1,58	1,1870	0,32332	0,06222
-1,75 a -1,25	51	6,1%	1,67	2,67	2,3082	0,25235	0,03534
-1,25 a -0,75	127	15,3%	2,68	3,70	3,2177	0,32053	0,02844
-0,75 a -0,25	140	16,8%	3,75	4,73	4,2746	0,29068	0,02457
-0,25 a 0,25	136	16,3%	4,75	5,77	5,3121	0,32473	0,02784
0,25 a 0,75	143	17,2%	5,78	6,77	6,3143	0,28844	0,02412
0,75 a 1,25	101	12,1%	6,82	7,83	7,3538	0,28829	0,02869
1,25 a 1,75	71	8,5%	7,85	8,83	8,2622	0,30706	0,03644
1,75 a 2,25	28	3,4%	8,88	9,83	9,3202	0,24064	0,04548
Total	832	100,0%	0,10	9,83	5,2581	2,06234	0,07150

També s'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en *Autoconcepte Emocional* a Espanya i Perú (Taula 33 i Taula 34) i s'ha representat en un polígon de freqüències ambdues distribucions (Gràfic 17 i Gràfic 18).

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 17) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma molt semblant a la distribució normal. El màxim, amb 143 freqüències, correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval central de 0,25 a 0,75 (5,78 – 6,77), amb un percentatge de 17,2%. La mitjana (5,26) de la distribució es troba situada a l'interval central anterior de -0,25 a 0,25.

Gràfic 17. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 30) dels ítems que componen *l'Autoconcepte Emocional* a la mostra peruana és de 0,754.

L'ítem que més satura en la dimensió és el número 18 (0,635). L'ítem número 8 és el que presenta el major coeficient de correlació múltiple (0,299), i correlació amb la resta d'elements (0,544) i també és el que més contribueix a la consistència interna global i el qual més percentatge de variància explica —si s'eliminés disminuiria l'alfa 50 mil·lèsimes: de 0,754 a 0,704— i es reduiria en un major grau la variància explicada (11746,875) eliminant l'ítem 28.

L'ítem número 28 és el que menys satura en la dimensió (0,480), en canvi l'ítem número 3 presenta la menor correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,404) i correlació múltiple (0,179) i és l'ítem que menys contribueix a la consistència interna de l'escala i a explicar la variància, ja que és l'ítem que menys fa disminuir l'alfa (0,740) i la augmentaria la variància total (13049,401) si s'eliminés.

Taula 34. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element- total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AUTO_03	0,590	260,72	13049,401	0,404	0,179	0,740
AUTO_08	0,579	259,69	11881,387	0,544	0,299	0,704
AUTO_13	0,502	252,84	12053,337	0,494	0,253	0,718
AUTO_18	0,635	258,63	11907,808	0,502	0,270	0,716
AUTO_23	0,600	262,59	12013,391	0,489	0,245	0,719
AUTO_28	0,480	253,54	11746,875	0,523	0,286	0,710
					Alfa:	0,754

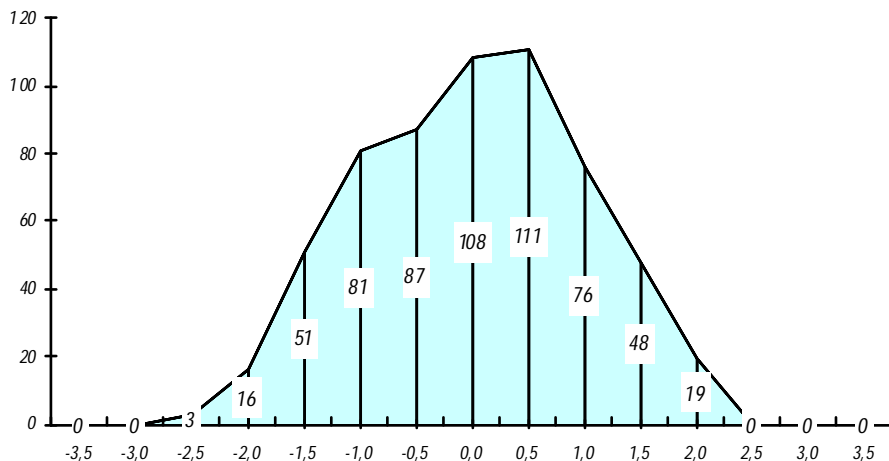
Perú. El terme mitjà dels subjectes és una mica menor que a la mostra espanyola 5,17, el mínim és 0,10 i el màxim 9,90, sent la desviació estàndard de 2,15.

Taula 35. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Dev. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-2,75 a -2,25	3	0,5%	,10	,23	,1444	0,07698	0,04444
-2,25 a -1,75	16	2,7%	,43	1,40	,8427	0,32631	0,08158
-1,75 a -1,25	51	8,5%	1,50	2,45	1,9706	0,28242	0,03955
-1,25 a -0,75	81	13,5%	2,50	3,52	2,9716	0,28866	0,03207
-0,75 a -0,25	87	14,5%	3,57	4,62	4,0950	0,32789	0,03515
-0,25 a 0,25	108	18,0%	4,63	5,70	5,1582	0,32824	0,03159
0,25 a 0,75	111	18,5%	5,72	6,75	6,2661	0,29741	0,02823
0,75 a 1,25	76	12,7%	6,83	7,83	7,3344	0,33247	0,03814
1,25 a 1,75	48	8,0%	7,87	8,90	8,3368	0,32968	0,04758
1,75 a 2,25	19	3,2%	9,07	9,90	9,4570	0,26905	0,06172
Total	600	100,0%	,10	9,90	5,1688	2,14922	0,08774

Perú. En la representació gràfica (Gràfic 18) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma molt semblant a la distribució normal. El màxim, amb 111 freqüències, correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval central de 0,25 a 0,75 (5,72 – 6,75), amb un percentatge de 18,5%. La mitjana (5,17) de la distribució es troba situada a l'interval central anterior de -0,25 a 0,25.

Gràfic 18. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Autoconcepte Familiar

Espanya. El coeficient alfa (Taula 36) dels 6 elements de la dimensió *Autoconcepte Familiar* —“4. Soy muy criticado en casa”, “9. Me siento feliz en casa”, “14. Mi familia está decepcionada de mí”, “19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”, “24. Mis padres me dan confianza”, i “29. Me siento querido por mis padres— és de 0,752.

L'ítem que més satura és el número 29 (0,775) que també és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,462) i correlació amb la resta d'elements (0,603), i si s'eliminés aquest element, la consistència interna de l'escala es reduiria en major mesura (0,691) que si s'eliminés qualsevol altre.

Per altra banda, l'ítem número 14 és el que presenta la menor saturació (-0,524), però en canvi és l'ítem número 4 amb una menor correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,399) i també de correlació múltiple (0,200).

Taula 36. *Anàlisi estadística per ítems. Espanya.*

Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element- total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AF5_04	-0,545	405,00	7619,807	0,399	0,200	0,747
AF5_09	0,657	396,92	7773,872	0,511	0,288	0,711
AF5_14	-0,524	398,15	7400,494	0,437	0,221	0,736
AF5_19	0,639	387,25	8171,421	0,503	0,293	0,716
AF5_24	0,721	395,48	7555,687	0,563	0,448	0,697
AF5_29	0,775	390,09	7745,185	0,603	0,462	0,691
					Alfa:	0,752

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en *Autoconcepte Familiar* (Taula 37 i Taula 38) i s'han representat en un polígon de freqüències ambdues distribucions (Gràfic 19 i Gràfic 20).

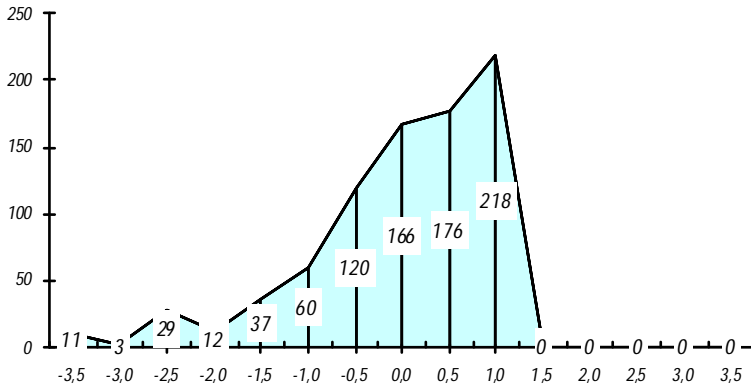
Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes va anar de 7,91, amb un mínim de 0,92, i un màxim de 9,90 i una desviació estàndard de 1,71.

Taula 37. *Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya*

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	11	1,3%	0,92	2,32	1,7545	0,41413	0,12487
-3,25 a -2,75	3	0,4%	3,02	3,17	3,1167	0,08660	0,05000
-2,75 a -2,25	29	3,5%	3,25	4,02	3,7632	0,23010	0,04273
-2,25 a -1,75	12	1,4%	4,18	4,87	4,5861	0,28752	0,08300
-1,75 a -1,25	37	4,4%	5,00	5,75	5,3315	0,23804	0,03913
-1,25 a -0,75	60	7,2%	5,90	6,60	6,2844	0,23444	0,03027
-0,75 a -0,25	120	14,4%	6,63	7,47	7,0663	0,25719	0,02348
-0,25 a 0,25	166	20,0%	7,48	8,33	7,9407	0,26339	0,02044
0,25 a 0,75	176	21,2%	8,35	9,18	8,7939	0,25087	0,01891
0,75 a 1,25	218	26,2%	9,20	9,90	9,6321	0,22498	0,01524
Total	832	100,0%	0,92	9,90	7,9096	1,71419	0,05943

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 19) de la distribució pot apreciar-se que la corba té una marcada asimetria negativa, evidenciant que són molt pocs els quals consideren que el seu autoconcepte familiar és baix, resultat, per altra banda, plenament coincident amb l'obtingut amb la mostra espanyola de l'estudi de Martínez, (2003) i també pels autors en el seu manual (García i Musitu, 1999).

El màxim, amb 218 freqüències, correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval de 0,75 a 1,25 (9,20 – 9,90) amb un percentatge de 26,2 %, situant-se la mitjana (7,91) en dos intervals anterior (-0,25 a 0,25), encara que s'observa una gran asimetria negativa que es reflecteix en el desplaçament de la cua cap a l'esquerra.

Gràfic 19. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya

Perú. A la mostra peruana, el coeficient alfa (Taula 38) dels ítems que componen la dimensió *Autoconcepte Familiar* és de 0,669.

L'ítem que més satura en la dimensió és, coincidint amb la mostra espanyola, el número 29 (0,811), sent també el qual presenta el major coeficient de correlació múltiple (0,445) i correlació amb la resta d'elements (0,548). És el que més contribueix a la consistència interna global i el qual presenta un terme mitjà més elevat —si s'eliminés disminuiria l'alfa 86 mil·lèsimes: de 0,669 a 0,583—.

També en aquesta mostra, l'element 14 és el que menys satura en la dimensió (-0,192), presenta la menor correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,190) i correlació múltiple (0,165). A més, és l'ítem que menys contribueix a la consistència interna global i a explicar la variància, ja que si s'eliminés aquest element augmentaria l'índex alfa a 0,710 i es reduiria menys la variància que si s'eliminés qualsevol altre element (9865,358).

Taula 38. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AF5_04	-0,413	365,36	9380,710	0,305	0,195	0,663
AF5_09	0,675	351,32	9125,875	0,471	0,335	0,604
AF5_14	-0,192	358,70	9865,358	0,190	0,165	0,710
AF5_19	0,735	349,50	9135,592	0,483	0,329	0,601
AF5_24	0,765	355,47	8700,465	0,489	0,388	0,595
AF5_29	0,811	346,86	8998,939	0,548	0,445	0,583
Alfa:						0,669

Perú. El terme mitjà dels subjectes és 7,09, el mínim de 0,58 i el màxim de 9,90. La desviació estàndard és de 1,86.

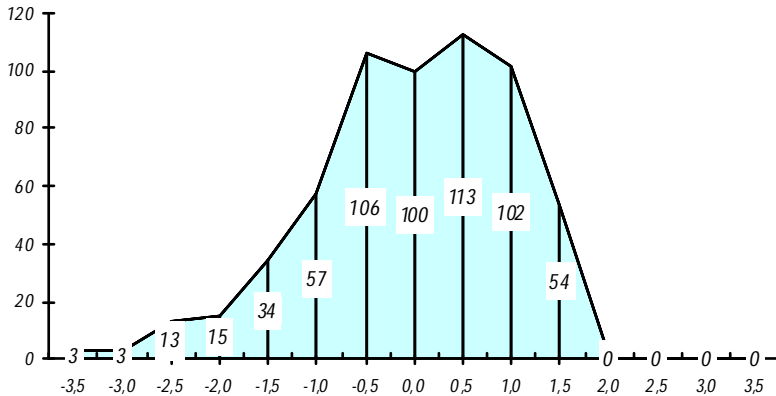
Taula 39. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	3	0,5%	0,58	0,78	0,6944	0,10184	0,05879
-3,25 a -2,75	3	0,5%	1,78	1,90	1,8444	0,05853	0,03379
-2,75 a -2,25	13	2,2%	2,05	2,88	2,5795	0,25515	0,07076
-2,25 a -1,75	15	2,5%	2,93	3,83	3,3944	0,26738	0,06904
-1,75 a -1,25	34	5,7%	3,85	4,73	4,3838	0,24517	0,04205
-1,25 a -0,75	57	9,5%	4,83	5,68	5,2579	0,26237	0,03475
-0,75 a -0,25	106	17,7%	5,72	6,62	6,2104	0,26552	0,02579
-0,25 a 0,25	100	16,7%	6,63	7,55	7,0790	0,29304	0,02930
0,25 a 0,75	113	18,8%	7,58	8,47	8,0323	0,25870	0,02434
0,75 a 1,25	102	17,0%	8,48	9,38	8,9368	0,25642	0,02539
1,25 a 1,75	54	9,0%	9,43	9,90	9,7410	0,15126	0,02058
Total	600	100,0%	0,58	9,90	7,0871	1,85608	0,07577

Perú. La representació gràfica (Gràfic 20) de la distribució de l'Autoconcepte Familiar peruà revetlla una distribució semblant a la distribució normal amb un cert grau d'asimetria negativa que es reflecteix en

el desplaçament de la cua cap a l'esquerra, però molt distinta a l'asimetria negativa que apareix a Espanya. El màxim, amb 113 freqüències, se situa en l'interval de 0,25 a 0,75 (7,58 – 8,47) amb un percentatge de 18,8%, situant-se la mitjana (7,09) en l'interval central anterior de (-0,25 a 0,25).

Gràfic 20. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Autoconcepte físic

Espanya. El coeficient alfa (Taula 40) dels 6 elements de la dimensió *d'Autoconcepte Físic* — “5. Me cuido físicamente”, “10. Me buscan para realizar actividades deportivas”, “15. Me considero elegante”, “20. Me gusta como soy físicamente”, “25. Soy bueno haciendo deporte” i “30. Soy una persona atractiva”— és de 0,804.

L'ítem que més satura en la dimensió és el número 30 (0,768). L'ítem número 25 és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,497) i correlació amb la resta d'elements (0,650). A més a més, tant si s'eliminés aquest ítem com el número 25 la consistència interna de l'escala es reduiria en la mateixa mesura (0,755) que si s'eliminés qualsevol altre.

L'ítem número 15 és el que menys contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element només disminuiria alfa en 11 mil·lèsimes: de 0,804 a 0,793). També presenta la menor saturació (0,513) i també és el que té un terme mitjà més baix i el qual menys contribueix a explicar la variància, ja que si s'eliminés disminuirien en menor grau el terme mitjà de l'escala (a 271,30) i la variància total explicada (13838,074).

Taula 40. *Anàlisi estadística per ítems. Espanya*

Ítem	Saturaci ó	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element- total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AUTO_05	0,513	271,30	13838,074	0,473	0,239	0,793
AUTO_10	0,703	288,08	11936,215	0,581	0,435	0,771
AUTO_15	0,576	289,45	13570,166	0,447	0,247	0,798
AUTO_20	0,735	280,79	12227,514	0,584	0,415	0,769
AUTO_25	0,728	274,12	12387,006	0,650	0,497	0,755
AUTO_30	0,768	287,70	12147,860	0,645	0,476	0,755
Alfa:						0,804

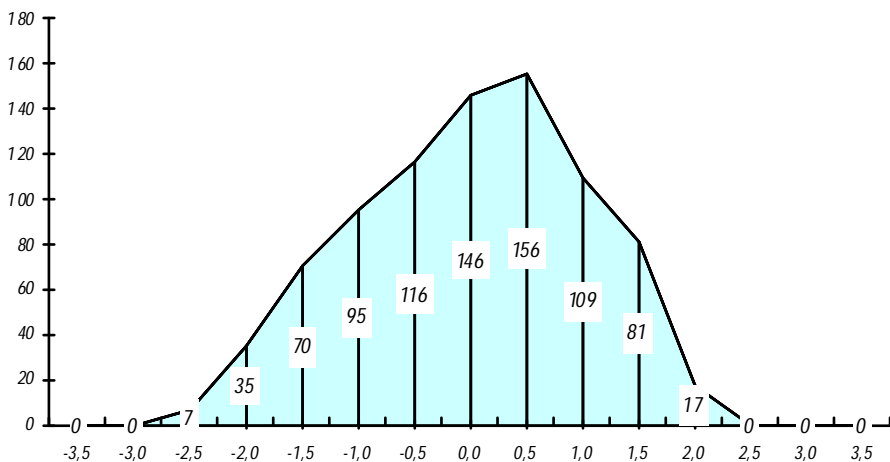
S'han distribuït en quinze intervals de l'escala z les puntuacions en *Autoconcepte Físic* a Espanya i Perú (Taula 45 i Taula 47) i s'han representat les dues distribucions amb un polígon de freqüències (Gràfic 21 i Gràfic 22).

Espanya. El terme mitjà de tots els subjectes és de 5,64, amb un mínim de 0,23, un màxim de 9,90 i una desviació estàndard de 2,21.

Taula 41. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-2,75 a -2,25	7	,8%	0,23	0,63	,3690	0,14639	0,05533
-2,25 a -1,75	35	4,2%	0,70	1,73	1,4133	0,27594	0,04664
-1,75 a -1,25	70	8,4%	1,82	2,85	2,2943	0,25712	0,03073
-1,25 a -0,75	95	11,4%	2,88	3,92	3,5096	0,30835	0,03164
-0,75 a -0,25	116	13,9%	3,98	5,08	4,6375	0,35853	0,03329
-0,25 a 0,25	146	17,5%	5,13	6,18	5,6215	0,31540	0,02610
0,25 a 0,75	156	18,8%	6,20	7,28	6,7343	0,32445	0,02598
0,75 a 1,25	109	13,1%	7,30	8,40	7,8445	0,32736	0,03136
1,25 a 1,75	81	9,7%	8,42	9,45	8,8226	0,29346	0,03261
1,75 a 2,25	17	2,0%	9,52	9,90	9,7627	0,14937	0,03623
Total	832	100,0%	0,23	9,90	5,6382	2,20970	0,07661

Espanya. En la representació gràfica (Gràfic 21) de la distribució espanyola, pot apreciar-se que la corba té una forma bastant semblada a la normal. El màxim, amb 156 freqüències (18,8%), correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval de 0,25 a 0,75 (6,20 – 7,28). La mitjana (5,64) es troba en l'interval anterior (-0,25 a 0,25) al que té el màxim de la corba.

Gràfic 21. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya

Perú. El coeficient alfa (Taula 42) dels elements que componen la dimensió *Autoconcepte Físic* a la mostra peruana és 0,676.

En aquest cas, l'ítem 10 és el que més satura en la dimensió (0,665), l'ítem número 25 és el que més contribueix a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa més que si s'eliminés qualsevol altre: de 0,676 a 0,594, també l'ítem 25 presenta la major correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,520) i correlació múltiple (0,396).

L'ítem número 20 és el que menys satura, com la mostra espanyola, en la dimensió (-0,031), en canvi l'ítem número 5 presenta la menor correlació amb la resta d'elements de l'escala (0,311) i correlació múltiple (0,110). També és l'ítem que menys contribueix a la consistència interna global i a explicar la variància, ja que si s'eliminés aquest element es reduirien en menor grau l'índex alfa (0,664) i la variància total (9440,893) que si s'eliminés qualsevol altre element. I finalment seria el qual major disminució del terme mitjà de l'escala ocasionaria a l'eliminar-se (311,02)

Taula 42. Anàlisi estadística per ítems. Perú

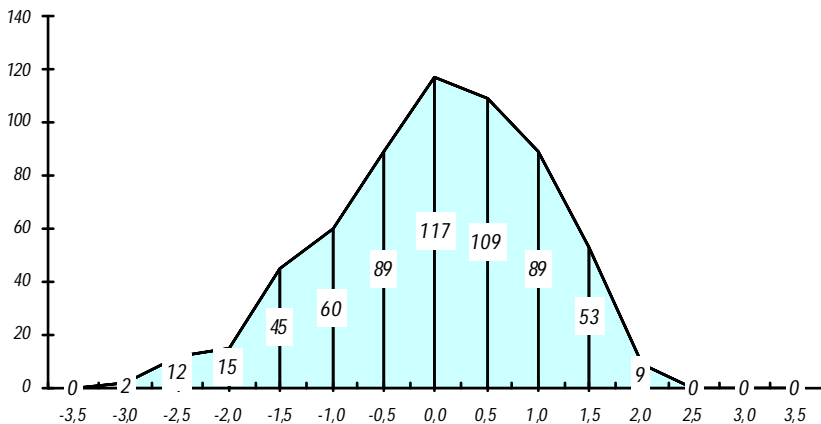
Ítem	Saturació	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
AUTO_05	-0,122	311,02	9440,893	0,311	0,110	0,664
AUTO_10	0,665	330,29	8001,415	0,405	0,316	0,639
AUTO_15	0,350	333,74	8567,640	0,396	0,210	0,639
AUTO_20	-0,031	311,43	9089,331	0,362	0,164	0,649
AUTO_25	0,615	320,64	8039,779	0,520	0,369	0,594
AUTO_30	0,195	325,13	8553,413	0,450	0,252	0,621
Alfa:						0,676

Perú. El terme mitjà dels subjectes peruans és una mica major, 6,43, el mínim és de 1,03 i el màxim de 9,90. La desviació estàndard és de 1,80.

Taula 43. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Dev. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	2	0,3%	1,03	1,33	1,1833	0,21213	0,15000
-2,75 a -2,25	12	2,0%	1,68	2,37	2,0528	0,20972	0,06054
-2,25 a -1,75	15	2,5%	2,43	3,27	2,7511	0,28161	0,07271
-1,75 a -1,25	45	7,5%	3,28	4,17	3,7167	0,24456	0,03646
-1,25 a -0,75	60	10,0%	4,22	5,07	4,6875	0,27092	0,03498
-0,75 a -0,25	89	14,8%	5,10	5,97	5,5099	0,25261	0,02678
-0,25 a 0,25	117	19,5%	6,00	6,87	6,4457	0,24518	0,02267
0,25 a 0,75	109	18,2%	6,88	7,77	7,3170	0,27649	0,02648
0,75 a 1,25	89	14,8%	7,78	8,67	8,1470	0,26409	0,02799
1,25 a 1,75	53	8,8%	8,70	9,57	9,1248	0,24255	0,03332
1,75 a 2,25	9	1,5%	9,58	9,90	9,7685	0,13577	0,04526
Total	600	100,0%	1,03	9,90	6,4258	1,80380	0,07364

Perú. La representació gràfica (Gràfic 22) de la distribució peruana revela igualment un centrament de la distribució, el màxim, amb 117 freqüències (19,5 %), correspon als subjectes amb puntuacions en l'interval de -0,25 a 0,25 (6,00 – 6,87). La cua presenta un major recorregut cap a l'esquerra, indicant una asimetria negativa, però així i tot, la mitjana (6,43) es troba en l'interval de -0,25 a 0,25 que és el que té el màxim de la corba.

Gràfic 22. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú

Valors—CVS

L'instrument emprat va ser el qüestionari de Valors de Schwartz (Schwartz 1992; Schwartz i Bilsky, 1987 i 1990). Per definir les dimensions, a Espanya es varen seguir els estudis realitzats amb mostres d'adolescents espanyols per Molpeceres (1994) sent la consistència interna de tots els elements de l'escala de 0,9237 en (Palacios i Medrano, 2007). La definició de les dimensions a Perú es va realitzar d'acord amb l'estudi realitzat per Ecurra (2003) amb una mostra d'escolars peruans la consistència interna de l'escala fou de 0,761 en (Grimaldo i Merino, 2009).

Les dimensions de l'escala són les mateixes en els dos països:

A **Espanya**, les dimensions a partir de les anàlisis realitzades s'obtenen: Autodirecció, Assoliment, Universalisme, Benevolència, Tradició, Conformitat, Seguretat, Poder, i els factors Hedonisme i Estimulació, constitueix una sola dimensió Hedonisme/Estimulació.

Al **Perú**, les dimensions són exactament les mateixes que a Espanya.

A continuació es resumeixen les anàlisis realitzades amb cadascuna de les dimensions.

En cada dimensió s'ha calculat l'anàlisi estadística dels ítems, la consistència interna de cada subescala, i s'ha estudiat la distribució de les respostes en 15 intervals de la distribució normal amb una amplitud de mitja desviació estàndard.

Al nostre estudi, la consistència interna de l'escala en la mostra d'adolescents espanyols és de 0,883 i en la mostra d'adolescents peruans és de 0,932.

Autodirecció

A continuació s'analitza la dimensió Autodirecció a Espanya, seguit de l'anàlisi a Perú.

Espanya. El coeficient alfa (Taula 44) dels 4 elements —“5. Libertad”, “16. Creatividad”, “31. Independiente” i “53. Curioso” — de la dimensió de Valors —CVS—Autodirecció va ser de 0,500.

L'ítem 31 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,392); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,115) i correlació amb la resta d'elements (0,331). En canvi la variància global disminuiria més si s'elimina l'ítem 16 que qualsevol altre (2402,106).

Per altra banda, l'ítem 5 és el que menys contribueix (Taula 44) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,500 a 0,465); també presenta la menor correlació (0,070) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,253) la més baixa; a més, la variància global disminuiria menys a l'eliminar aquest ítem que a l'eliminar qualsevol altre (3150,75).

Taula 44. *Anàlisi estadística per ítems. Espanya*

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_05	213,80	3150,750	0,253	0,070	0,465
VAL_16	230,92	2402,106	0,316	0,108	0,409
VAL_31	228,02	2531,928	0,331	0,115	0,392
VAL_53	226,76	2748,110	0,282	0,083	0,439
Alfa:					0,500

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Autodirecció a Espanya (Taula 45) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 23). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

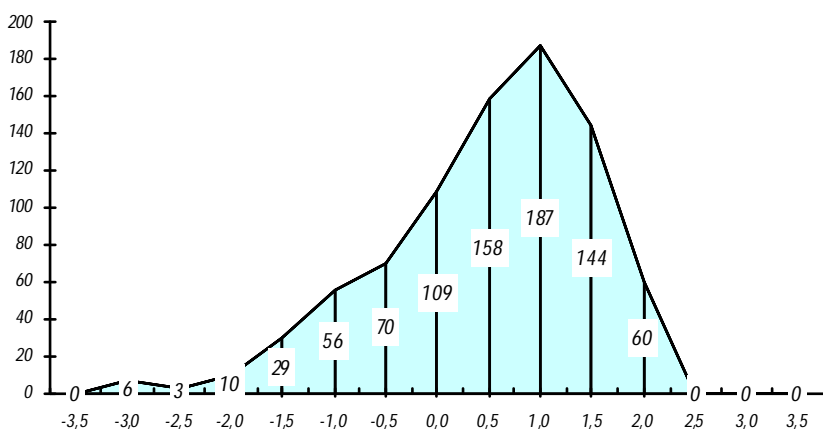
La mitjana de tots els subjectes és de 7,52, amb un mínim de 1,14 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,54.

Taula 45. *Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya*

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	6	0,7%	1,14	2,24	1,8933	0,39490	0,16122
-2,75 a -2,25	3	0,4%	2,70	3,20	2,9133	0,25794	0,14892
-2,25 a -1,75	10	1,2%	3,30	4,02	3,7540	0,28768	0,09097
-1,75 a -1,25	29	3,5%	4,18	4,80	4,4172	0,18591	0,03452
-1,25 a -0,75	56	6,7%	4,84	5,60	5,2689	0,21463	0,02868
-0,75 a -0,25	70	8,4%	5,62	6,36	5,9780	0,18232	0,02179
-0,25 a 0,25	109	13,1%	6,40	7,12	6,7200	0,22554	0,02160
0,25 a 0,75	158	19,0%	7,14	7,90	7,5247	0,20434	0,01626
0,75 a 1,25	187	22,5%	7,92	8,66	8,3347	0,22919	0,01676
1,25 a 1,75	144	17,3%	8,68	9,42	9,0086	0,19718	0,01643
1,75 a 2,25	60	7,2%	9,46	9,90	9,7227	0,16057	0,02073
Total	832	100,0%	1,14	9,90	7,5238	1,53783	0,05331

En la representació gràfica (Gràfic 23) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 187 subjectes situats en l'interval de 0,75 a 1,25, amb un percentatge de 22,5 %. La mitjana (7,52) se situa en l'interval anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 23. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 46) dels 4 elements —“5. Libertad”, “16. Creatividad”, “31. Independiente” i “53. Curioso” — de la dimensió de Valors — CVS —Autodirecció va ser de 0,592.

L'ítem 5, la retirada del qual, implicaria major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,508) també és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,153) i correlació amb la resta d'elements (0,392).

Per altra banda, l'ítem 53 és el que menys contribueix (Taula 46) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,592 a 0,544); també presenta la menor correlació (0,121) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,345) la més baixa.

Taula 46. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_05	201,32	3939,731	0,392	0,153	0,508
VAL_16	205,30	3813,335	0,378	0,145	0,517
VAL_31	211,16	3776,590	0,379	0,146	0,516
VAL_53	205,95	3819,871	0,345	0,121	0,544
				Alfa:	0,592

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Autodirecció a Espanya (Taula 47) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 24). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

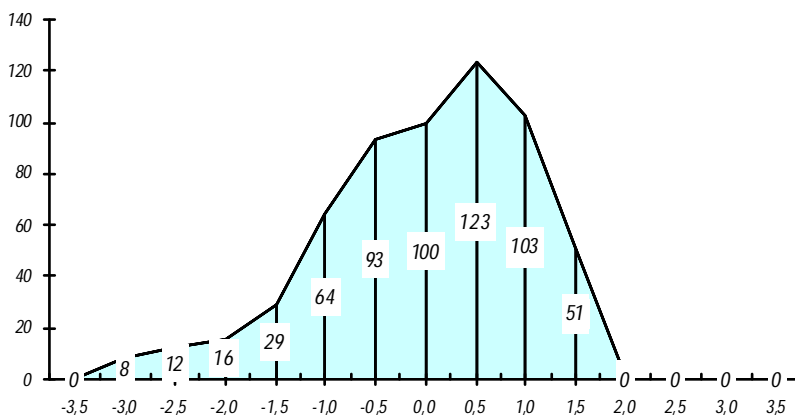
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,08, amb un mínim de 1,32 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,80.

Taula 47. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	8	1,3%	1,32	2,06	1,7675	0,24447	0,08643
-2,75 a -2,25	12	2,0%	2,14	2,92	2,6000	0,29958	0,08648
-2,25 a -1,75	16	2,7%	3,10	3,92	3,5413	0,26316	0,06579
-1,75 a -1,25	29	4,8%	4,02	4,82	4,4193	0,26920	0,04999
-1,25 a -0,75	64	10,7%	4,84	5,72	5,3684	0,26333	0,03292
-0,75 a -0,25	93	15,5%	5,74	6,62	6,1675	0,28186	0,02923
-0,25 a 0,25	100	16,7%	6,66	7,52	7,1043	0,24135	0,02413
0,25 a 0,75	123	20,5%	7,54	8,42	7,9373	0,25484	0,02298
0,75 a 1,25	103	17,2%	8,44	9,32	8,8726	0,25505	0,02513
1,25 a 1,75	51	8,5%	9,34	9,90	9,6351	0,20050	0,02808
Total	599	100,0%	1,32	9,90	7,0773	1,79654	0,07340

En la representació gràfica (Gràfic 24) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 123 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75 amb un percentatge de 20,5 %. La mitjana (7,08) se situa en l'interval anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 24. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Assoliment

Espanya. El coeficient alfa (Taula 48) dels 4 elements —“34. *Ambicioso*”, “39. *Influyente*”, “43. *Capaz*” i “55. *Triunfador, con éxito*”— de la dimensió de Valors —CVS—Assoliment va ser de 0,530.

L'ítem 55 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,406); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,142) i correlació amb la resta d'elements (0,376) i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (2689,762).

Per altra banda, l'ítem 39 és el que menys contribueix (Taula 48) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,530 a 0,510); també presenta la menor correlació (0,072) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,260) la més baixa; Encara que la variància global disminuiria menys eliminant l'ítem 43 que eliminant qualsevol altre (3071,557).

Taula 48. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_34	206,48	2699,942	0,331	0,121	0,447
VAL_39	216,94	2909,265	0,260	0,072	0,510
VAL_43	199,76	3071,557	0,312	0,100	0,466
VAL_55	205,96	2689,762	0,376	0,142	0,406
Alfa:					0,530

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Assoliment a Espanya (Taula 49) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 25). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 6,91, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,65.

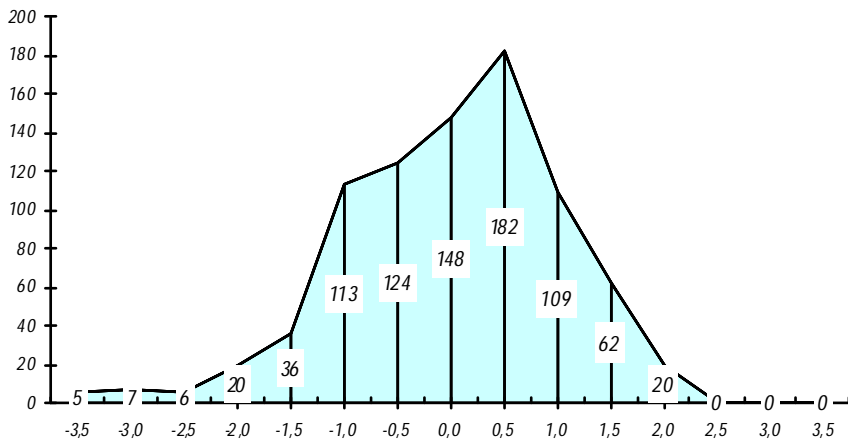
Taula 49. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	5	0,6%	0,10	1,48	0,9150	0,50361	0,22522
-3,25 a -2,75	7	0,8%	1,68	2,28	1,9286	0,24214	0,09152
-2,75 a -2,25	6	0,7%	2,55	3,18	2,8167	0,28092	0,11469
-2,25 a -1,75	20	2,4%	3,25	4,00	3,6550	0,23558	0,05268
-1,75 a -1,25	36	4,3%	4,05	4,83	4,4722	0,21923	0,03654
-1,25 a -0,75	113	13,6%	4,85	5,65	5,2363	0,25672	0,02415
-0,75 a -0,25	124	14,9%	5,68	6,48	6,0732	0,23522	0,02112
-0,25 a 0,25	148	17,8%	6,50	7,30	6,9179	0,24258	0,01994
0,25 a 0,75	182	21,9%	7,33	8,13	7,7342	0,24405	0,01809
0,75 a 1,25	109	13,1%	8,15	8,98	8,5158	0,23193	0,02222
1,25 a 1,75	62	7,5%	9,00	9,73	9,3081	0,18581	0,02360
1,75 a 2,25	20	2,4%	9,90	9,90	9,9000	0,00000	0,00000
Total	832	100,0%	0,10	9,90	6,9094	1,65250	0,05729

En la representació gràfica (Gràfic 25) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 182 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un

percentatge de 21,9 %. La mitjana (6,91) se situa en l'interval anterior. No obstant això, s'evidencia una lleugera asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 25. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 50) dels 4 elements —“34. *Ambicioso*”, “39. *Influyente*”, “43. *Capaz*” i “55. *Triunfador, con éxito*”— de la dimensió de Valors —CVS—Assoliment va ser de 0,577.

L'ítem 43 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,471); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,187) i correlació amb la resta d'elements (0,409). Encara que la variància global disminuiria manco eliminant l'ítem 55 que eliminant qualsevol altre (3940,441).

Per altra banda, l'ítem 34 és el que menys contribueix (Taula 50) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,577 a 0,562); també presenta la menor correlació (0,095) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,307) la més baixa; i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (3555,098).

Taula 50. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_34	199,26	3555,098	0,307	0,095	0,562
VAL_39	202,91	3831,104	0,354	0,127	0,509
VAL_43	189,84	3877,614	0,409	0,187	0,471
VAL_55	188,84	3940,441	0,388	0,177	0,486
Alfa:					0,577

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions Assoliment a Perú (Taula 51) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 26). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

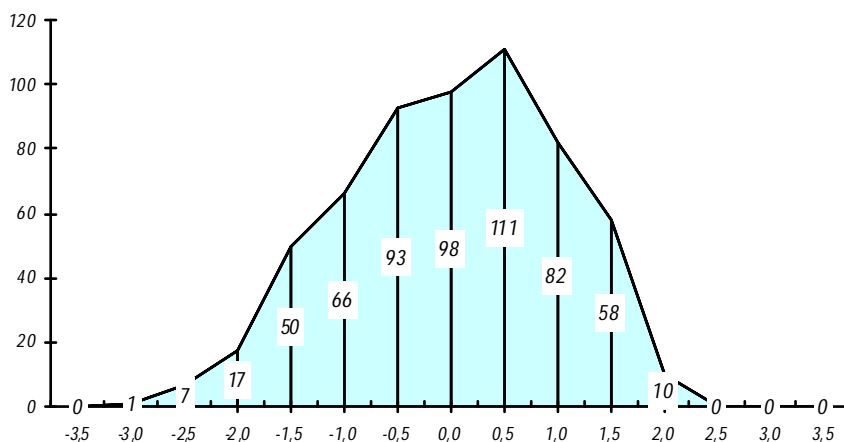
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 6,52, amb un mínim de 1,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,91.

Taula 51. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	1	0,2%	1,10	1,10	1,1000	.	.
-2,75 a -2,25	7	1,2%	1,40	2,10	1,7857	0,25530	0,09649
-2,25 a -1,75	17	2,9%	2,28	3,18	2,5956	0,26505	0,06428
-1,75 a -1,25	50	8,4%	3,23	4,13	3,6522	0,28891	0,04086
-1,25 a -0,75	66	11,1%	4,15	5,08	4,6968	0,28314	0,03485
-0,75 a -0,25	93	15,7%	5,10	6,03	5,5948	0,28790	0,02985
-0,25 a 0,25	98	16,5%	6,05	7,00	6,5543	0,29312	0,02961
0,25 a 0,75	111	18,7%	7,03	7,95	7,4636	0,25602	0,02430
0,75 a 1,25	82	13,8%	7,97	8,90	8,4343	0,27819	0,03072
1,25 a 1,75	58	9,8%	8,93	9,85	9,2570	0,28605	0,03756
1,75 a 2,25	10	1,7%	9,90	9,90	9,9000	0,00000	0,00000
Total	593	100,0%	1,10	9,90	6,5244	1,90634	0,07828

En la representació gràfica (Gràfic 26) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 111 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 18,7 %. La mitjana (6,52) se situa en l'interval central anterior.

Gràfic 26. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Universalisme

Espanya. El coeficient alfa (Taula 48) dels 8 elements —“1. *Igualdad*”, “17. *Un mundo en paz*”, “24. *Unión con la naturaleza*”, “26. *Sabiduría*”, “29. *Un mundo de belleza*”, “30. *Justicia social*”, “35. *Abierto*” i “38. *Protector del medio ambiente*”— de la dimensió de Valors — CVS —Universalisme va ser de 0,727.

L'ítem 24 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,677); a la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,349) i correlació amb la resta d'elements (0,530) i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (10636,765).

Per altra banda, l'ítem 35 és el que menys contribueix (Taula 52) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,727 a 0,716); també presenta la menor correlació (0,136) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,336) la més baixa; i finalment també la variància global disminuiria manco si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (11684,207).

Taula 52. *Anàlisi estadística per ítems. Espanya*

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element- total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_01	526,03	11617,197	0,366	0,146	0,710
VAL_17	525,22	10820,463	0,472	0,229	0,689
VAL_24	535,88	10636,765	0,530	0,349	0,677
VAL_26	534,51	11214,332	0,414	0,189	0,701
VAL_29	543,20	10771,123	0,397	0,168	0,706
VAL_30	533,18	11296,478	0,380	0,161	0,708
VAL_35	532,72	11684,207	0,336	0,136	0,716
VAL_38	537,81	10775,887	0,463	0,300	0,691
				Alfa:	0,727

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Universalisme a Espanya (Taula 53) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 27). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

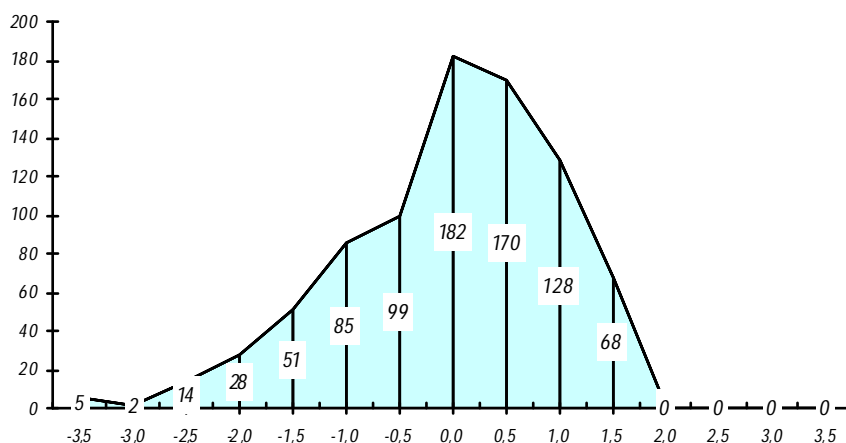
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,62, amb un mínim de 1,40 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,48.

Taula 53. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	5	0,6%	1,40	2,64	1,9625	0,58523	0,26173
-3,25 a -2,75	2	0,2%	3,15	3,30	3,2250	0,10607	0,07500
-2,75 a -2,25	14	1,7%	3,58	4,25	3,8813	0,23928	0,06395
-2,25 a -1,75	28	3,4%	4,39	5,03	4,7496	0,18962	0,03583
-1,75 a -1,25	51	6,1%	5,06	5,76	5,4088	0,21826	0,03056
-1,25 a -0,75	85	10,2%	5,81	6,51	6,2096	0,21595	0,02342
-0,75 a -0,25	99	11,9%	6,53	7,25	6,9242	0,23761	0,02388
-0,25 a 0,25	182	21,9%	7,26	7,99	7,6759	0,21645	0,01604
0,25 a 0,75	170	20,4%	8,00	8,71	8,3913	0,21691	0,01664
0,75 a 1,25	128	15,4%	8,75	9,46	9,1021	0,23509	0,02078
1,25 a 1,75	68	8,2%	9,48	9,90	9,7132	0,15426	0,01871
Total	832	100,0%	1,40	9,90	7,6224	1,47675	0,05120

En la representació gràfica (Gràfic 27) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 182 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 21,9 %, també la mitjana (7,62) se situa en aquest l'interval central. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 27. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya.



Perú. El coeficient alfa (Taula 54) dels 8 elements —“1. *Igualdad*”, “17. *Un mundo en paz*”, “24. *Unión con la naturaleza*”, “26. *Sabiduría*”, “29. *Un mundo de belleza*”, “30. *Justicia social*”, “35. *Abierto*” i “38. *Protector del medio ambiente*”— de la dimensió de Valors — CVS — Universalisme va ser de 0,783.

L'ítem 24 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,749); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,347) i correlació amb la resta d'elements (0,555). Encara que la variància global disminuiria manco eliminant l'ítem 29 que eliminant qualsevol altre (16581,770).

Per altra banda, l'ítem 1 és el que menys contribueix (Taula 50) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,783 a 0,773); també presenta la menor correlació (0,195) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,411) la més baixa; Encara que la variància global disminuiria més eliminant l'ítem 35 que eliminant qualsevol altre (17247,155).

Taula 54. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element- total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_01	490,32	16999,058	0,411	0,195	0,773
VAL_17	490,58	16823,435	0,474	0,231	0,762
VAL_24	493,83	16788,979	0,555	0,347	0,749
VAL_26	494,36	16850,128	0,528	0,295	0,753
VAL_29	495,32	16581,770	0,530	0,312	0,752
VAL_30	493,18	16890,217	0,490	0,256	0,759
VAL_35	499,56	17247,155	0,428	0,188	0,769
VAL_38	496,34	16876,769	0,494	0,314	0,759
				Alfa:	0,783

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Universalisme a Perú (Taula 55) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 28). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

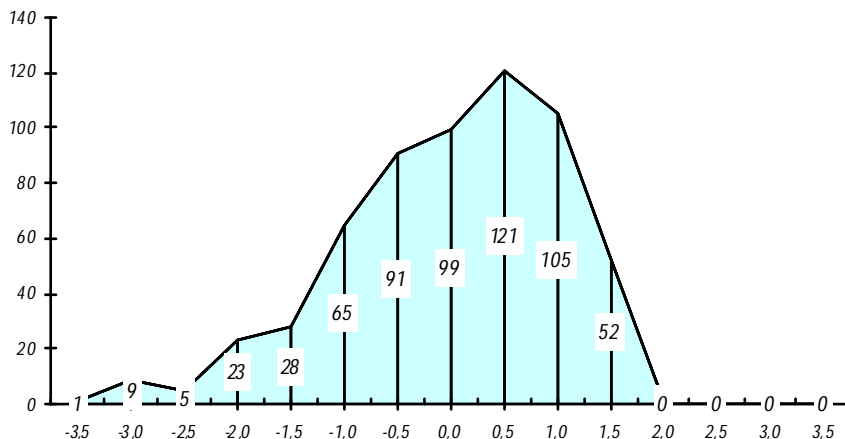
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,10, amb un mínim de 0,91 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,83.

Taula 55. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	1	0,2%	0,91	0,91	0,9125	.	.
-3,25 a -2,75	9	1,5%	1,54	2,05	1,7708	0,21130	0,07043
-2,75 a -2,25	5	0,8%	2,25	2,98	2,6625	0,31771	0,14208
-2,25 a -1,75	23	3,8%	3,04	3,88	3,5342	0,22858	0,04766
-1,75 a -1,25	28	4,7%	3,91	4,81	4,3045	0,31179	0,05892
-1,25 a -0,75	65	10,9%	4,84	5,73	5,2869	0,27728	0,03439
-0,75 a -0,25	91	15,2%	5,75	6,64	6,2242	0,26541	0,02782
-0,25 a 0,25	99	16,5%	6,66	7,54	7,1284	0,26146	0,02628
0,25 a 0,75	121	20,2%	7,56	8,46	8,0508	0,24898	0,02263
0,75 a 1,25	105	17,5%	8,48	9,36	8,8598	0,24566	0,02397
1,25 a 1,75	52	8,7%	9,39	9,90	9,6319	0,16275	0,02257
Total	599	100,0%	0,91	9,90	7,1002	1,82541	0,07458

En la representació gràfica (Gràfic 28) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 121 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 20,2 %. La mitjana (7,10) se situa en l'interval anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 28. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Benevolència

Espanya. El coeficient alfa (Taula 56) dels 5 elements —“33. *Leal*”, “45. *Honesto*”, “49. *Servicial*”, “52. *Responsable*” i “54. *Que perdona*”— de la dimensió de Valors — CVS —Benevolència va ser de 0,648.

L'ítem 33 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,574); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,240). En canvi l'ítem 45 obté la major correlació amb la resta d'elements (0,454) i també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (3605,042).

Per altra banda, l'ítem 49 és el que menys contribueix (Taula 56) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,648 a 0,639); també presenta la menor correlació (0,127) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,338) la més baixa; i finalment també la variància global disminuiria manco si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre(3229,696).

Taula 56. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_33	309,17	3441,558	0,448	0,240	0,574
VAL_45	309,63	3605,042	0,454	0,238	0,577
VAL_49	326,27	3229,696	0,338	0,127	0,639
VAL_52	312,32	3491,617	0,425	0,215	0,585
VAL_54	314,97	3482,258	0,379	0,150	0,606
				Alfa:	0,648

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Benevolència a Espanya (Taula 57) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 29). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,86, amb un mínim de 2,06 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,41.

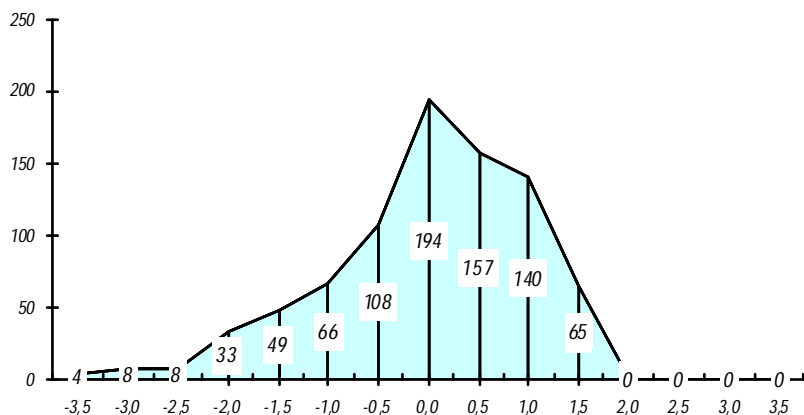
Taula 57. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
<i>< -3,25</i>	4	0,5%	2,06	3,06	2,4250	0,47564	0,23782
<i>-3,25 a -2,75</i>	8	1,0%	3,32	3,86	3,5625	0,23162	0,08189
<i>-2,75 a -2,25</i>	8	1,0%	4,00	4,60	4,2725	0,24400	0,08627
<i>-2,25 a -1,75</i>	33	4,0%	4,76	5,38	5,0897	0,16861	0,02935
<i>-1,75 a -1,25</i>	49	5,9%	5,40	6,10	5,7429	0,22083	0,03155
<i>-1,25 a -0,75</i>	66	7,9%	6,12	6,80	6,4539	0,21934	0,02700
<i>-0,75 a -0,25</i>	108	13,0%	6,88	7,50	7,2181	0,18824	0,01811
<i>-0,25 a 0,25</i>	194	23,3%	7,54	8,20	7,9237	0,21478	0,01542
<i>0,25 a 0,75</i>	157	18,9%	8,24	8,90	8,5580	0,17661	0,01409
<i>0,75 a 1,25</i>	140	16,8%	8,92	9,62	9,2423	0,22032	0,01862
<i>1,25 a 1,75</i>	65	7,8%	9,66	9,90	9,8320	0,08350	0,01036
<i>Total</i>	832	100,0%	2,06	9,90	7,8619	1,40776	0,04881

En la representació gràfica (Gràfic 29) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 194 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 23,3 %, la mitjana (7,86) se situa en aquest l'interval central.

No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 29. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 58) dels 5 elements —“33. *Leal*”, “45. *Honesto*”, “49. *Servicial*”, “52. *Responsable*” i “54. *Que perdona*”— de la dimensió de Valors — CVS —Benevolència va ser de 0,743.

L'ítem 45 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,670); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,361) i correlació amb la resta d'elements (0,584) i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (5528,344).

Per altra banda, l'ítem 49 és el que menys contribueix (Taula 58) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,743 a 0,724); també presenta la

menor correlació (0,215) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,439) la més baixa. Encara que la variància global disminuiria menys eliminant l'ítem 52 que eliminant qualsevol altre (5737,505).

Taula 58. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_33	291,76	5714,310	0,519	0,301	0,693
VAL_45	292,02	5528,344	0,584	0,361	0,670
VAL_49	303,50	5720,583	0,439	0,215	0,724
VAL_52	295,41	5737,505	0,517	0,274	0,694
VAL_54	296,52	5559,298	0,482	0,238	0,708
				Alfa:	0,743

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Benevolència a Perú (Taula 59) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 30). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

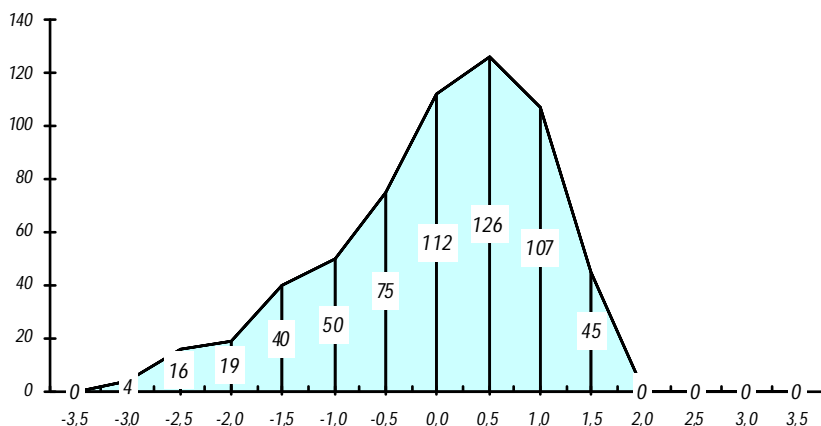
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,42, amb un mínim de 1,68 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,81.

Taula 59. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Dev. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	4	0,7%	1,68	2,38	1,8950	0,32919	0,16460
-2,75 a -2,25	16	2,7%	2,52	3,34	3,0019	0,27228	0,06807
-2,25 a -1,75	19	3,2%	3,40	4,14	3,7516	0,26968	0,06187
-1,75 a -1,25	40	6,7%	4,26	5,10	4,7335	0,28115	0,04445
-1,25 a -0,75	50	8,4%	5,20	6,04	5,6900	0,26855	0,03798
-0,75 a -0,25	75	12,6%	6,12	6,96	6,5864	0,25905	0,02991
-0,25 a 0,25	112	18,9%	6,98	7,86	7,4248	0,25392	0,02399
0,25 a 0,75	126	21,2%	7,88	8,78	8,3346	0,27582	0,02457
0,75 a 1,25	107	18,0%	8,80	9,68	9,2434	0,26743	0,02585
1,25 a 1,75	45	7,6%	9,70	9,90	9,8574	0,06580	0,00981
Total	594	100,0%	1,68	9,90	7,4227	1,81236	0,07436

En la representació gràfica (Gràfic 30) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 126 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 21,2 %. La mitjana (7,42) se situa en l'interval central anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 30. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Tradició

Espanya. El coeficient alfa (Taula 60) dels 5 elements —“18. *Respeto por la tradición*”, “32. *Moderado*”, “36. *Humilde*”, “44. *Aceptar mi vida*” i “51. *Devoto*”— de la dimensió de Valors — CVS —Tradició va ser de 0,418.

L'ítem 18 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,309); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,087) i correlació amb la resta d'elements (0,285) Encara que la variància global disminuiria més eliminant l'ítem 51 que eliminant qualsevol altre (4074,366).

Per altra banda, l'ítem 36 és el que menys contribueix (Taula 60) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,418 a 0,413); també presenta la menor correlació (0,027) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,151) la més baixa; Encara que la variància global disminuiria manco eliminant l'ítem 44 que eliminant qualsevol altre (4713,763).

Taula 60. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_18	245,06	4188,068	0,285	0,087	0,309
VAL_32	247,49	4630,902	0,201	0,043	0,374
VAL_36	248,17	4585,309	0,151	0,027	0,413
VAL_44	233,25	4713,763	0,238	0,069	0,353
VAL_51	270,62	4074,366	0,211	0,049	0,371
				Alfa:	0,418

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Tradició a Espanya (Taula 61) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 31). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

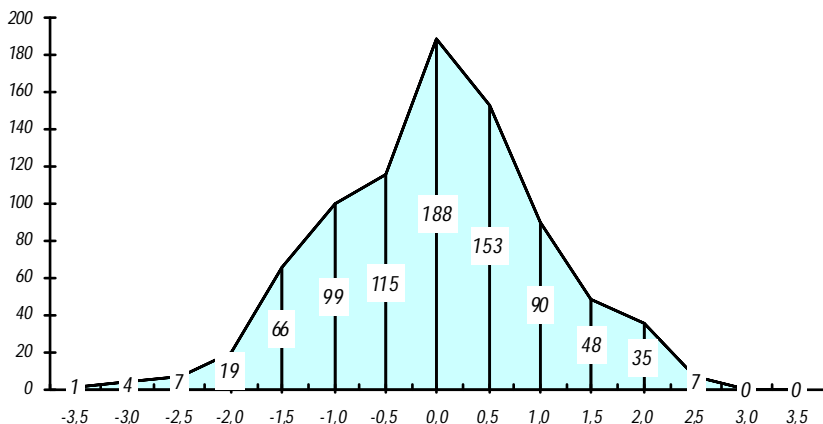
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 6,22, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,56.

Taula 61. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	1	0,1%	0,10	0,10	,1000	.	.
-3,25 a -2,75	4	0,5%	1,42	1,86	1,6400	0,25403	0,12702
-2,75 a -2,25	7	0,8%	2,06	2,66	2,3600	0,28284	0,10690
-2,25 a -1,75	19	2,3%	2,74	3,48	3,1463	0,22921	0,05258
-1,75 a -1,25	66	7,9%	3,56	4,26	3,9652	0,22344	0,02750
-1,25 a -0,75	99	11,9%	4,30	5,04	4,7366	0,22461	0,02257
-0,75 a -0,25	115	13,8%	5,10	5,80	5,4708	0,22094	0,02060
-0,25 a 0,25	188	22,6%	5,86	6,60	6,2449	0,22178	0,01618
0,25 a 0,75	153	18,4%	6,62	7,38	6,9736	0,21898	0,01770
0,75 a 1,25	90	10,8%	7,40	8,14	7,6940	0,22203	0,02340
1,25 a 1,75	48	5,8%	8,18	8,94	8,5138	0,23571	0,03402
1,75 a 2,25	35	4,2%	8,96	9,62	9,2389	0,20875	0,03528
2,25 a 2,75	7	0,8%	9,90	9,90	9,9000	0,00000	0,00000
Total	832	100,0%	0,10	9,90	6,2230	1,55614	0,05395

En la representació gràfica (Gràfic 31) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 188 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 22,6 %, la mitjana (6,22) també se situa en aquest mateix.

Gràfic 31. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 62) dels 5 elements —“18. *Respeto por la tradición*”, “32. *Moderado*”, “36. *Humilde*”, “44. *Aceptar mi vida*” i “51. *Devoto*”— de la dimensió de Valors — CVS —Tradicció va ser de 0,635.

L'ítem 44 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,562); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,204) i correlació amb la resta d'elements (0,430). Encara que la variància global disminuiria més eliminant l'ítem 51 que eliminant qualsevol altre (5905,730).

Per altra banda, l'ítem 51 és el que menys contribueix (Taula 62) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,635 a 0,597); també presenta la menor correlació (0,147) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,360) la més baixa;.Encara que la variància global disminuiria manco eliminant l'ítem 36 que eliminant qualsevol altre (6066,939).

Taula 62. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_18	266,84	6062,484	0,371	0,164	0,589
VAL_32	269,77	5981,813	0,405	0,191	0,573
VAL_36	266,34	6066,939	0,377	0,152	0,586
VAL_44	263,04	6060,662	0,430	0,204	0,562
VAL_51	272,42	5905,730	0,360	0,147	0,597
				Alfa:	0,635

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Tradició a Perú (Taula 63) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 32). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

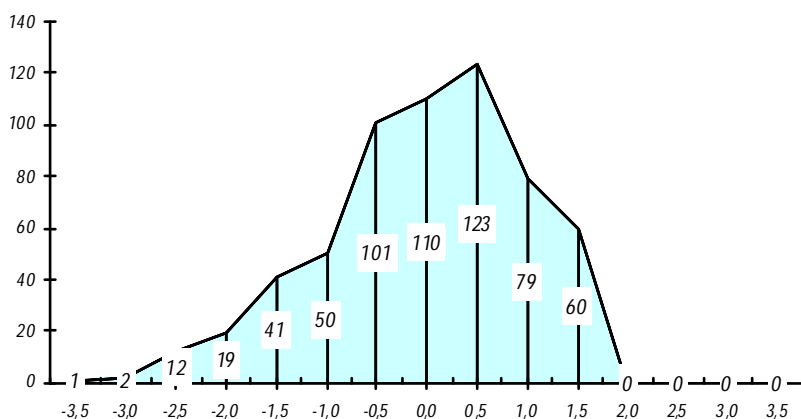
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 6,72, amb un mínim de 0,28 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,83.

Taula 63. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	1	0,2%	0,28	0,28	0,2800	.	.
-3,25 a -2,75	2	0,3%	1,54	1,62	1,5800	0,05657	0,04000
-2,75 a -2,25	12	2,0%	1,76	2,55	2,1542	0,25798	0,07447
-2,25 a -1,75	19	3,2%	2,64	3,50	3,1263	0,27665	0,06347
-1,75 a -1,25	41	6,9%	3,56	4,40	4,1174	0,25014	0,03907
-1,25 a -0,75	50	8,4%	4,44	5,34	4,8766	0,25500	0,03606
-0,75 a -0,25	101	16,9%	5,36	6,24	5,8254	0,27640	0,02750
-0,25 a 0,25	110	18,4%	6,30	7,16	6,7188	0,24566	0,02342
0,25 a 0,75	123	20,6%	7,18	8,08	7,6527	0,26333	0,02374
0,75 a 1,25	79	13,2%	8,10	8,98	8,5830	0,27233	0,03064
1,25 a 1,75	60	10,0%	9,00	9,90	9,4633	0,30058	0,03880
Total	598	100,0%	0,28	9,90	6,7156	1,82694	0,07471

En la representació gràfica (Gràfic 32) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 123 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 20,6 %. La mitjana (6,72) se situa en l'interval central anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 32. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Conformitat

Espanya. El coeficient alfa (Taula 64) dels 4 elements —“11. Cortesía”, “20. Autodisciplina”, “40. Respetuoso” i “47. Obediente”— de la dimensió de Valors — CVS —Conformitat va ser de 0,641.

L'ítem 47 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,531); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,260) i correlació amb la resta d'elements (0,480) i finalment també la variància

global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (2536,276).

Per altra banda, l'ítem 20 és el que menys contribueix (Taula 64) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element no disminuiria l'alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, sinó que l'augmentaria de 0,641 a 0,660); també presenta la menor correlació (0,099) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,314) la més baixa; Encara que la variància global disminuiria menys eliminant l'ítem 11 que eliminant qualsevol altre (2620,747).

Taula 64. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_11	224,93	2620,747	0,446	0,215	0,555
VAL_20	234,41	2586,204	0,314	0,099	0,660
VAL_40	228,32	2613,497	0,466	0,235	0,543
VAL_47	228,98	2536,276	0,480	0,260	0,531
Alfa:					0,641

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Conformitat a Espanya (Taula 65) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 33). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

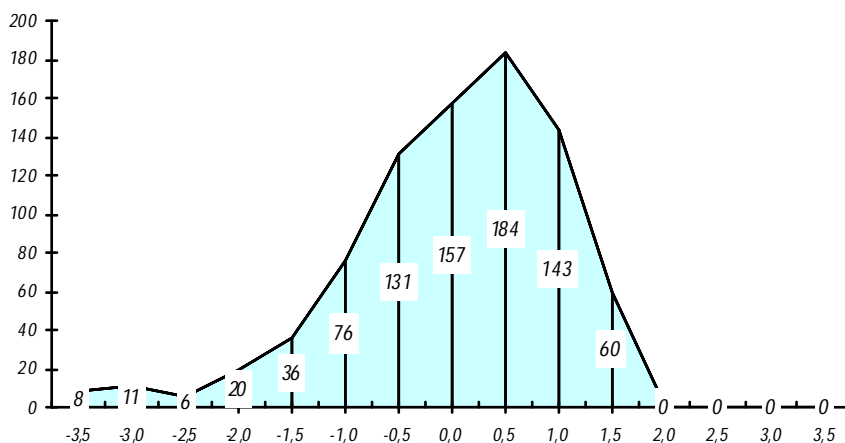
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,64, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,60.

Taula 65. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	8	1,0%	0,10	2,43	1,5125	0,78513	0,27759
-3,25 a -2,75	11	1,3%	2,50	3,23	2,9295	0,29343	0,08847
-2,75 a -2,25	6	0,7%	3,43	3,85	3,6875	0,18149	0,07409
-2,25 a -1,75	20	2,4%	4,05	4,75	4,4788	0,20999	0,04696
-1,75 a -1,25	36	4,3%	4,85	5,63	5,1993	0,26535	0,04422
-1,25 a -0,75	76	9,1%	5,68	6,43	6,0382	0,22100	0,02535
-0,75 a -0,25	131	15,7%	6,45	7,23	6,8416	0,23036	0,02013
-0,25 a 0,25	157	18,9%	7,25	8,03	7,6212	0,25064	0,02000
0,25 a 0,75	184	22,1%	8,05	8,83	8,4493	0,22456	0,01655
0,75 a 1,25	143	17,2%	8,85	9,63	9,1946	0,20797	0,01739
1,25 a 1,75	60	7,2%	9,68	9,90	9,8496	0,08800	0,01136
Total	832	100,0%	0,10	9,90	7,6386	1,60285	0,05557

En la representació gràfica (Gràfic 33) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 184 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 22,1 %. La mitjana (7,64) se situa en l'interval central anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 33. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 66) dels 4 elements —“11. Cortesía”, “20. Autodisciplina”, “40. Respetuoso” i “47. Obediente”— de la dimensió de Valors — CVS —Conformitat va ser de 0,666.

L'ítem 40 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,544); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,298) i correlació amb la resta d'elements (0,535) i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (3436,969).

Per altra banda, l'ítem 20 és el que menys contribueix (Taula 66) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element no disminuiria l'alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, sinó que l'augmentaria de 0,666 a 0,680); també presenta la menor correlació (0,127) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,348) la més baixa; encara que la variància global disminuiria menys eliminant l'ítem 47 que eliminant qualsevol altre (3589,099).

Taula 66. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_11	215,91	3583,009	0,465	0,248	0,589
VAL_20	230,28	3441,836	0,348	0,127	0,680
VAL_40	218,26	3436,969	0,535	0,298	0,544
VAL_47	221,27	3589,099	0,469	0,238	0,586
				Alfa:	0,666

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Conformitat a Perú (Taula 67) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 34). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,41, amb un mínim de 0,75 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,87.

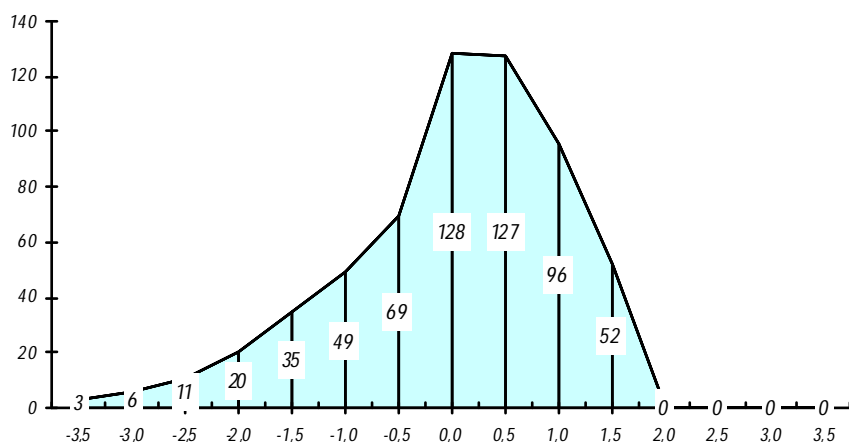
Taula 67. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
<i>estànd.</i>							
< -3,25	3	0,5%	0,75	1,23	1,0083	0,24023	0,13869
-3,25 a -2,75	6	1,0%	1,43	2,23	1,8875	0,29906	0,12209
-2,75 a -2,25	11	1,8%	2,33	3,15	2,8341	0,24907	0,07510
-2,25 a -1,75	20	3,4%	3,25	4,08	3,7225	0,23660	0,05291
-1,75 a -1,25	35	5,9%	4,20	5,05	4,7836	0,25372	0,04289
-1,25 a -0,75	49	8,2%	5,10	6,00	5,5071	0,26727	0,03818
-0,75 a -0,25	69	11,6%	6,03	6,93	6,4914	0,24921	0,03000
-0,25 a 0,25	128	21,5%	6,95	7,88	7,4141	0,26524	0,02344
0,25 a 0,75	127	21,3%	7,90	8,80	8,3440	0,27714	0,02459
0,75 a 1,25	96	16,1%	8,83	9,73	9,2704	0,27996	0,02857
1,25 a 1,75	52	8,7%	9,75	9,90	9,8635	0,05250	0,00728
Total	596	100,0%	0,75	9,90	7,4106	1,86955	0,07658

En la representació gràfica (Gràfic 34) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 128 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 21,5 %, també la mitjana (7,41) se situa en el mateix interval.

No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 34. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Seguretat

Espanya. El coeficient alfa (Taula 68) dels 5 elements —“8. Orden social”, “13. Seguridad nacional”, “15. Reciprocidad de favores”, “22. Seguridad familiar” i “56. Limpio”— de la dimensió de Valors — CVS —Seguretat va ser de 0,453.

L'ítem 22 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,369); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,134) i correlació amb la resta d'elements (0,299). Encara que la variància global disminuiria més eliminant l'ítem 56 que eliminant qualsevol altre (3427,406).

Per altra banda, l'ítem 15 és el que menys contribueix (Taula 68) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,453 a 0,425); també presenta la menor correlació (0,050) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,216) la més baixa i finalment també la variància global disminuiria menys si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (3427,406).

Taula 68. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_08	309,47	3779,513	0,236	0,059	0,401
VAL_13	313,75	3471,253	0,220	0,052	0,419
VAL_15	308,03	3427,406	0,216	0,050	0,425
VAL_22	292,98	3967,760	0,299	0,134	0,369
VAL_56	291,58	4169,843	0,279	0,126	0,388
				Alfa:	0,453

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Seguretat a Espanya (Taula 69) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 35). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

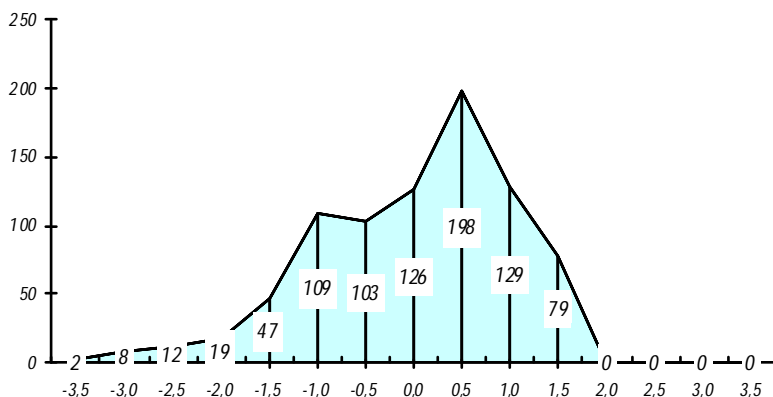
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,58, amb un mínim de 2,06 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,44.

Taula 69. *Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya*

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	2	0,2%	2,06	2,26	2,1600	0,14142	0,10000
-3,25 a -2,75	8	1,0%	3,14	3,60	3,3925	0,15636	0,05528
-2,75 a -2,25	12	1,4%	3,64	4,32	4,0000	0,20127	0,05810
-2,25 a -1,75	19	2,3%	4,36	5,02	4,7337	0,24963	0,05727
-1,75 a -1,25	47	5,6%	5,10	5,78	5,5221	0,19730	0,02878
-1,25 a -0,75	109	13,1%	5,80	6,50	6,1066	0,20285	0,01943
-0,75 a -0,25	103	12,4%	6,52	7,20	6,8330	0,20865	0,02056
-0,25 a 0,25	126	15,1%	7,22	7,88	7,5957	0,19092	0,01701
0,25 a 0,75	198	23,8%	7,94	8,64	8,2196	0,21103	0,01500
0,75 a 1,25	129	15,5%	8,66	9,36	8,9504	0,19523	0,01719
1,25 a 1,75	79	9,5%	9,38	9,90	9,7248	0,17122	0,01926
Total	832	100,0%	2,06	9,90	7,5790	1,43848	0,04987

En la representació gràfica (Gràfic 35) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 198 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 23,8%. La mitjana (7,58) se situa en l'interval central anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 35. *Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya*



Perú. El coeficient alfa (Taula 70) dels 5 elements —“8. *Orden social*”, “13. *Seguridad nacional*”, “15. *Reciprocidad de favores*”, “22. *Seguridad familiar*” i “56. *Limpio*”— de la dimensió de Valors — CVS — Seguretat va ser de 0,628.

L'ítem 22 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,547); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,241) i correlació amb la resta d'elements (0,450), encara que la variància global disminuiria més eliminant l'ítem 13 que eliminant qualsevol altre (5144,913).

Per altra banda, l'ítem 34 és el que menys contribueix (Taula 70) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,628 a 0,592); també presenta la menor correlació (0,130) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,356) la més baixa; i finalment també la variància global disminuiria manco si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (6015,586).

Taula 70. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_08	295,46	5403,405	0,376	0,143	0,577
VAL_13	296,32	5144,913	0,372	0,139	0,582
VAL_15	292,82	5147,754	0,356	0,130	0,592
VAL_22	277,84	5590,519	0,450	0,241	0,547
VAL_56	275,13	6015,586	0,393	0,203	0,576
Alfa:					0,628

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Seguretat a Perú (Taula 71) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 36). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

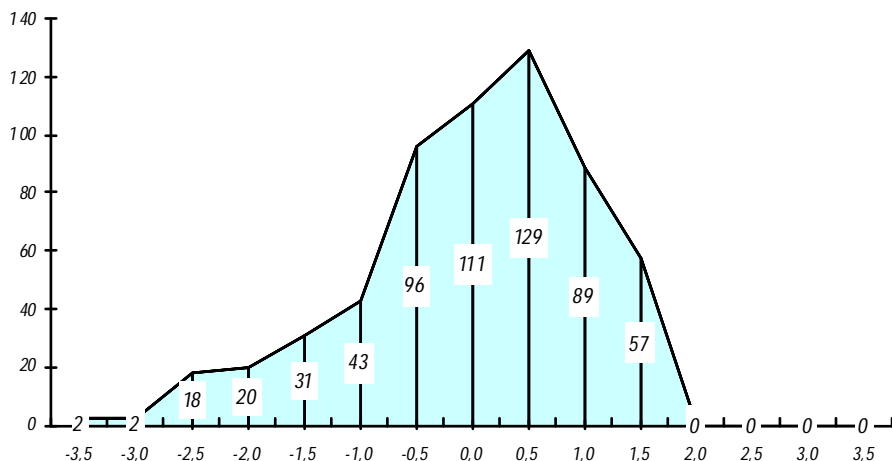
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,20, amb un mínim de 0,78 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,75.

Taula 71. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Dev. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
< -3,25	2	0,3%	0,78	1,26	1,0200	0,33941	0,24000
-3,25 a -2,75	2	0,3%	1,78	2,36	2,0700	0,41012	0,29000
-2,75 a -2,25	18	3,0%	2,58	3,16	2,8722	0,17995	0,04242
-2,25 a -1,75	20	3,3%	3,40	4,10	3,8233	0,23890	0,05342
-1,75 a -1,25	31	5,2%	4,28	5,00	4,6690	0,21558	0,03872
-1,25 a -0,75	43	7,2%	5,02	5,88	5,5019	0,25169	0,03838
-0,75 a -0,25	96	16,1%	5,90	6,76	6,3689	0,27029	0,02759
-0,25 a 0,25	111	18,6%	6,78	7,63	7,1229	0,24684	0,02343
0,25 a 0,75	129	21,6%	7,64	8,48	8,0648	0,23832	0,02098
0,75 a 1,25	89	14,9%	8,52	9,38	8,9296	0,26678	0,02828
1,25 a 1,75	57	9,5%	9,40	9,90	9,6981	0,16794	0,02224
Total	598	100,0%	0,78	9,90	7,2000	1,75410	0,07173

En la representació gràfica (Gràfic 36) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 129 subjectes situats en l'interval de 0,25 a 0,75, amb un percentatge de 21,6%. La mitjana (7,20) se situa en l'interval central anterior. No obstant això, s'evidencia certa asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 36. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Poder

Espanya. El coeficient alfa (Taula 72) dels 4 elements —“3. *Poder social*”, “12. *Fortuna*”, “27. *Autoridad*” i “46. *Cuidadoso de mi imagen pública*”— de la dimensió de Valors — CVS — Poder va ser de 0,537.

L'ítem 3 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,379); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,188) i correlació amb la resta d'elements (0,413). Encara que la variància global disminuiria més eliminant l'ítem 27 que eliminant qualsevol altre (3066,023).

Per altra banda, l'ítem 46 és el que menys contribueix (Taula 72) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element no disminuiria l'alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, sinó que l'augmentaria de 0,537 a 0,585); també presenta la menor correlació (0,023) amb la resta

d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,142) la més baixa, i finalment també la variància global disminuiria manco si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (4565,648).

Taula 72. *Anàlisi estadística per ítems. Espanya*

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_03	191,30	3101,920	0,413	0,188	0,379
VAL_12	160,26	3482,695	0,357	0,129	0,436
VAL_27	178,28	3066,023	0,386	0,175	0,406
VAL_46	148,96	4565,648	0,142	0,023	0,585
Alfa:					0,537

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Poder a Espanya (Taula 73) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 37). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

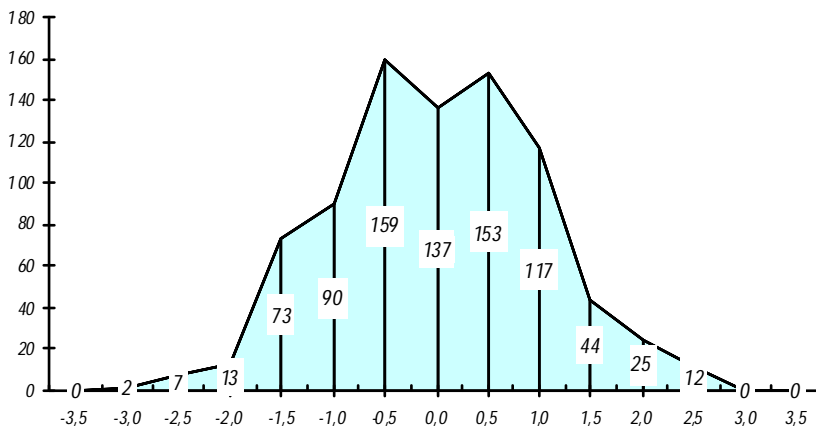
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 5,66, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,85.

Taula 73. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Dev. estànd.	Error estànd.
-3,25 a -2,75	2	0,2%	0,10	0,10	0,1000	0,00000	0,00000
-2,75 a -2,25	7	0,8%	1,03	1,33	1,2357	0,12064	0,04560
-2,25 a -1,75	13	1,6%	1,55	2,38	1,9173	0,31064	0,08616
-1,75 a -1,25	73	8,8%	2,43	3,30	2,8818	0,28754	0,03365
-1,25 a -0,75	90	10,8%	3,35	4,25	3,8011	0,26110	0,02752
-0,75 a -0,25	159	19,1%	4,28	5,18	4,7168	0,26004	0,02062
-0,25 a 0,25	137	16,5%	5,20	6,10	5,6141	0,27317	0,02334
0,25 a 0,75	153	18,4%	6,13	7,03	6,5866	0,29018	0,02346
0,75 a 1,25	117	14,1%	7,08	7,95	7,4622	0,24472	0,02262
1,25 a 1,75	44	5,3%	7,98	8,88	8,3534	0,24326	0,03667
1,75 a 2,25	25	3,0%	8,93	9,80	9,3520	0,29518	0,05904
2,25 a 2,75	12	1,4%	9,90	9,90	9,9000	0,00000	0,00000
Total	832	100,0%	0,10	9,90	5,6566	1,84952	0,06412

En la representació gràfica (Gràfic 37) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 159 subjectes situats en l'interval de -0,75 a -0,25, amb un percentatge de 19,1 %. La mitjana (5,66) se situa en l'interval central de -0,25 a 0,25.

Gràfic 37. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 74) dels 4 elements —“3. Poder social”, “12. Fortuna”, “27. Autoridad” i “46. Cuidadoso de mi imagen pública”— de la dimensió de Valors — CVS — Poder va ser de 0,522.

L'ítem 27 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,383); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,151) i també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (3670,392), encara que la correlació amb la resta d'elements major és si s'eliminés l'ítem 3 (0,315).

Per altra banda, l'ítem 46 és el que menys contribueix (Taula 70) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element no disminuiria l'alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, sinó que l'augmentaria de 0,522 a 0,551); també presenta la menor correlació (0,034) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,170) la més baixa; i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (4971,933).

Taula 74. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_03	183,74	3762,096	0,315	0,115	0,449
VAL_12	178,60	3716,725	0,381	0,151	0,385
VAL_27	174,87	3670,392	0,382	0,151	0,383
VAL_46	150,85	4971,933	0,170	0,034	0,551
Alfa:					0,522

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Poder a Perú (Taula 75) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 38). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

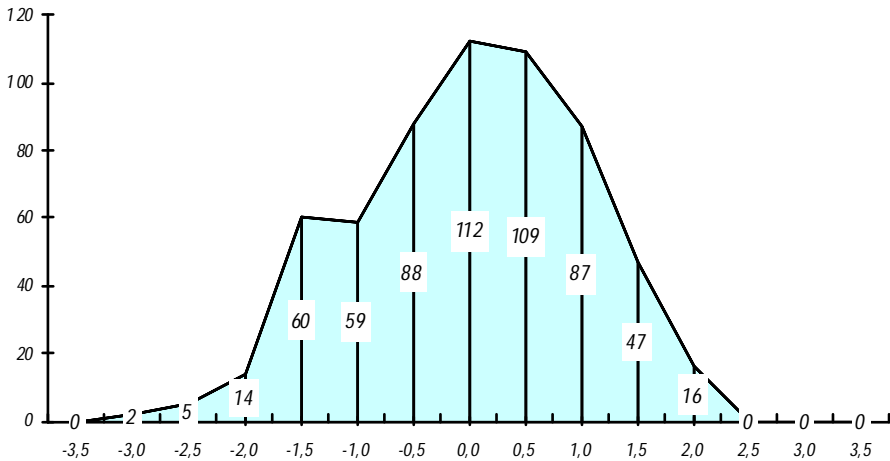
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 5,70, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,97.

Taula 75. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-3,25 a -2,75	2	0,3%	0,10	0,10	0,1000	0,00000	0,00000
-2,75 a -2,25	5	0,8%	0,30	1,18	0,7900	0,39906	0,17847
-2,25 a -1,75	14	2,3%	1,43	2,20	1,8071	0,20742	0,05543
-1,75 a -1,25	60	10,0%	2,33	3,23	2,8146	0,25604	0,03305
-1,25 a -0,75	59	9,8%	3,25	4,18	3,7352	0,28524	0,03713
-0,75 a -0,25	88	14,7%	4,23	5,20	4,7148	0,29630	0,03159
-0,25 a 0,25	112	18,7%	5,23	6,18	5,6627	0,29833	0,02819
0,25 a 0,75	109	18,2%	6,20	7,18	6,6516	0,28585	0,02738
0,75 a 1,25	87	14,5%	7,20	8,15	7,6452	0,28935	0,03102
1,25 a 1,75	47	7,8%	8,18	9,15	8,6213	0,29709	0,04333
1,75 a 2,25	16	2,7%	9,20	9,90	9,5422	0,25556	0,06389
Total	599	100,0%	0,10	9,90	5,7026	1,97046	0,08051

En la representació gràfica (Gràfic 38) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 112 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 18,7 %, la mitjana (5,70) se situa també en aquest l'interval.

Gràfic 38. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



Estimulació/ Hedonisme

Espanya. El coeficient alfa (Taula 76) dels 3 elements —“9. *Una vida excitante*”, “25. *Una vida variada*” i “37. *Audaz*”— de la dimensió de Valors — CVS — Estimulació/ Hedonisme va ser de 0,574.

L'ítem 25 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,427); al la vegada és el que presenta major coeficient de correlació múltiple (0,171) i correlació amb la resta d'elements (0,413) i finalment també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (1810,270).

Per altra banda, l'ítem 37 és el que menys contribueix (Taula 76) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element disminuiria alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, de 0,574 a 0,506); també presenta la menor correlació (0,132) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,361) la més baixa, encara que la variància global

disminuiria menys eliminant l'ítem 9 que eliminant qualsevol altre (1844,948).

Taula 76. Anàlisi estadística per ítems. Espanya

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_09	140,33	1884,948	0,375	0,144	0,484
VAL_25	139,85	1810,270	0,413	0,171	0,427
VAL_37	146,39	1838,886	0,361	0,132	0,506
				Alfa:	0,574

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Estimulació/ Hedonisme a Espanya (Taula 77) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 39). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

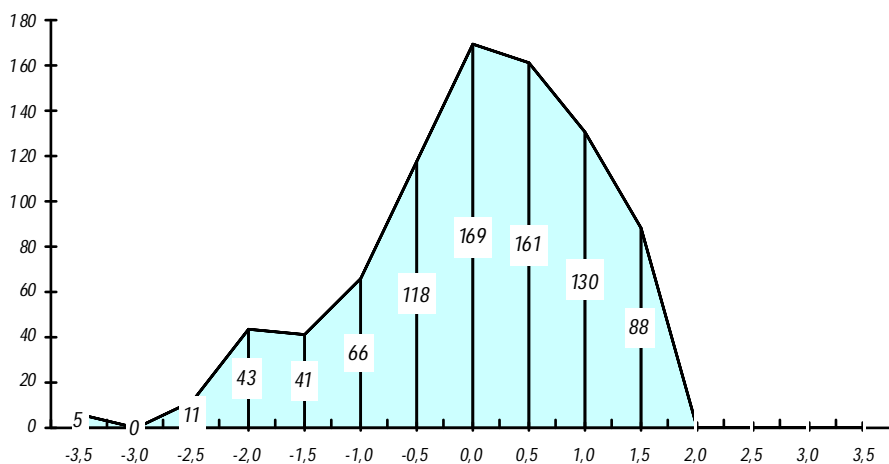
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 7,11, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 1,95.

Taula 77. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Espanya

Puntuació estànd.	N	%	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. estànd.	Error estànd.
< -3,25	5	0,6%	0,10	0,27	0,1333	0,07454	0,03333
-2,75 a -2,25	11	1,3%	2,37	2,67	2,4424	0,10655	0,03213
-2,25 a -1,75	43	5,2%	2,73	3,67	3,1969	0,22711	0,03463
-1,75 a -1,25	41	4,9%	3,70	4,67	4,3081	0,32118	0,05016
-1,25 a -0,75	66	7,9%	4,70	5,63	5,1217	0,25922	0,03191
-0,75 a -0,25	118	14,2%	5,67	6,60	6,0734	0,27012	0,02487
-0,25 a 0,25	169	20,3%	6,63	7,57	7,0448	0,27251	0,02096
0,25 a 0,75	161	19,4%	7,60	8,53	8,0253	0,28279	0,02229
0,75 a 1,25	130	15,6%	8,60	9,53	9,0197	0,26624	0,02335
1,25 a 1,75	88	10,6%	9,57	9,90	9,8129	0,12730	0,01357
Total	832	100,0%	0,10	9,90	7,1095	1,94966	0,06759

En la representació gràfica (Gràfic 39) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 169 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 20,3 %, la mitjana (7,11) se situa en el mateix interval. No obstant això, s'evidencia lleugera asimetria negativa que s'aprecia en la cua amb major recorregut cap a l'esquerra.

Gràfic 39. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Espanya



Perú. El coeficient alfa (Taula 78) dels 3 elements —“9. *Una vida excitante*”, “25. *Una vida variada*” i “37. *Audaz*”— de la dimensió de Valors — CVS — Estimulació/ Hedonisme va ser de 0,457.

L'ítem 37 és el que més contribueix, ja que la seva implicaria una major reducció de la consistència interna de l'escala (baixaria a 0,244) i també la variància global disminuiria més si s'elimina aquest ítem que qualsevol altre (1968,346) En canvi és l'ítem 25 el que presenta major

coeficient de correlació múltiple (0,108) i correlació amb la resta d'elements (0,294).

Per altra banda, l'ítem 9 és el que menys contribueix (Taula 78) a la consistència interna global (si s'eliminés aquest element no disminuiria l'alfa menys que si s'eliminés qualsevol altre, sinó que l'augmentaria de 0,457 a 0,481); també presenta la menor correlació (0,049) amb la resta d'elements de l'escala; sent la seva correlació múltiple (0,216) la més baixa; encara que la variància global disminuiria manco si s'eliminés l'ítem 25 abans que qualsevol altre (2309,247).

Taula 78. Anàlisi estadística per ítems. Perú

Ítem	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variància de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	Alfa de Cronbach si es elimina l'element
VAL_09	134,16	2207,734	0,216	0,049	0,481
VAL_25	114,22	2309,247	0,294	0,108	0,342
VAL_37	122,00	1968,346	0,342	0,128	0,244
				Alfa:	0,457

S'han distribuït en quinze intervals de l'escala normal les puntuacions en Estimulació/ Hedonisme a Perú (Taula 79) i s'ha representat en un polígon de freqüències aquesta distribució (Gràfic 40). Pel que fa a la distribució de freqüències per intervals, s'han calculat la freqüència absoluta (N) i relativa (%), i els estadístics mínim, màxim, mitjana, desviació estàndard i error típic. En l'última fila de la taula s'especifica el total de l'escala.

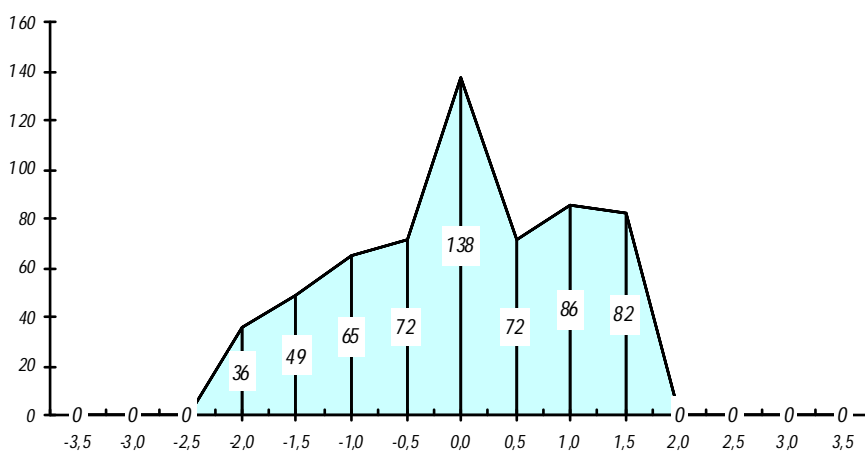
La mitjana de tots els subjectes de la mostra és 5,34, amb un mínim de 0,10 i un màxim de 9,90, sent la desviació estàndard de 2,77.

Taula 79. Estadístics en quinze intervals de la distribució Z. Perú

<i>Puntuació estànd.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Mínim</i>	<i>Màxim</i>	<i>Mitjana</i>	<i>Desv. estànd.</i>	<i>Error estànd.</i>
-2,25 a -1,75	36	6,0%	0,10	0,50	0,1792	0,15230	0,02538
-1,75 a -1,25	49	8,2%	0,55	1,80	1,2510	0,32412	0,04630
-1,25 a -0,75	65	10,8%	1,90	3,25	2,6108	0,35647	0,04421
-0,75 a -0,25	72	12,0%	3,35	4,65	3,9986	0,43305	0,05104
-0,25 a 0,25	138	23,0%	4,70	6,00	5,3337	0,40764	0,03470
0,25 a 0,75	72	12,0%	6,05	7,40	6,7264	0,37322	0,04398
0,75 a 1,25	86	14,3%	7,45	8,80	8,0203	0,43578	0,04699
1,25 a 1,75	82	13,7%	8,85	9,90	9,3976	0,38046	0,04201
Total	600	100,0%	0,10	9,90	5,3434	2,76694	0,11296

En la representació gràfica (Gràfic 40) de la distribució, pot apreciar-se que la corba té una forma semblant a la distribució normal, trobant-se bastant centrada en els intervals intermedis, amb un únic màxim que correspon a 138 subjectes situats en l'interval de -0,25 a 0,25, amb un percentatge de 23,0 %, la mitjana (5,34) també se situa en aquest interval.

Gràfic 40. Polígon de freqüències en quinze intervals de la distribució normal. Perú



ANÀLISI DIFERENCIAL

TIPUS DE SOCIALITZACIÓ PARENTAL I AUTOCONCEPTE DELS FILLS

Per determinar la implicació que té en l'ajustament personal del fill els estils de socialització parental dels seus pares en la cultura espanyola i en la peruana hem analitzat la relació entre els distints tipus de socialització parental i l'autoconcepte dels fills. Es tipifica l'estil de socialització parental com *autoritzatiu*, *indulgent*, *autoritari* o *negligent* partint de la mitjana —percentil 50— de la mostra a cada eix del model bidimensional, tenint en compte a més, el sexe i l'edat dels participants; ja que les escales de les variables que s'utilitzen per definir els eixos solen variar segons aquestes variables demogràfiques (Musitu i García, 2001). Així, les famílies *autoritzatives* són les quals puntuen per sobre del percentil 50 en les dues dimensions —*acceptació/implicació* i *severitat/imposició*—, les famílies *indulgents* puntuen per davall del percentil 50 en —*severitat/imposició*— i per damunt d'aquest en —*acceptació/implicació*—, les famílies *autoritàries* puntuen per damunt del percentil 50 en —*severitat/imposició*— i per davall del percentil 50 en —*acceptació/implicació*— i finalment, les famílies *negligents* les quals puntuen per davall del percentil 50 en les dues dimensions —*acceptació/implicació* i *severitat/imposició*—.

L'estructura d'aquest apartat serà la següent: en primer lloc, mostrarem la distribució de freqüències dels quatre estils de socialització parental d'adolescents a Espanya i Perú, a continuació realitzarem una anàlisi factorial multivariat $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, Estils de socialització (*Negligent/Indulgent/Autoritari/Autoritzatiu*) \times País (*Espanya/Perú*) \times

Gènere (*Home/Dona*) x Edat (*fins els 14 anys i 15 anys o majors*) per comprovar si existeix algun tipus d'interacció i amb la finalitat també de comprovar l'efecte de l'estil de socialització resultant a cada país, el gènere i l'edat dels adolescents sobre cadascuna de les dimensions de l'autoconcepte. Posteriorment, i condicionat per aquests resultats aplicarem una anàlisi de variància univariat entre cadascun dels efectes principals estadísticament significatius apareguts a Espanya i Perú per a cada dimensió de l'autoconcepte, aquestes anàlisis les estructurarem en dues parts: efectes dels estils de socialització parental i autoconcepte; i els efectes de les variables demogràfiques: —gènere i autoconcepte —; i —edat i autoconcepte—.

Hem decidit, acompanyar els comentaris de les puntuacions observades en els efectes principals estadísticament significatius apareguts a Espanya i Perú per a cada dimensió de l'autoconcepte en una mateix gràfica conjunta.

Tal i com hem mencionat anteriorment, en primer lloc, mostrarem la distribució de freqüències dels quatre estils de socialització parental en adolescents a Espanya i Perú (Taula 80) ens mostra que el percentatge de casos en els quals s'agrupa a cadascun dels estils de socialització parental és bastant similar en les dues cultures.

Taula 80. *Distribució de freqüències de l'estils de socialització. Espanya i Perú*

	Espanya		Perú	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Negligent	225	27,0%	109	19,0%
Indulgent	192	23,1%	175	29,1%
Autoritari	193	23,2%	175	29,1%
Autoritzatiu	222	26,7%	116	19,3%
	832	100%	575	100%

LA INTERACCIÓ I ELS EFECTES PRINCIPALS ALS DOS PAÏSOS

La primera anàlisi fou comprovar si existeix algun tipus d'interacció. S'aplicà, per tant, un primer disseny factorial multivariat $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, Estils de socialització (*Negligent/Indulgent/Autoritari/Autoritzatiu*) x País (*Espanya/Perú*) x Gènere (*Home/Dona*) x Edat (*fins els 14 anys i 15 anys o majors*) amb la finalitat de comprovar l'efecte de l'estil de socialització resultant a cada país, el gènere i l'edat dels adolescents sobre cadascuna de les dimensions de l'autoconcepte.

Taula 81. MANOVA factorial $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, per l'Autoconcepte. Espanya i Perú

<i>Efecte</i>	<i>Autoconcepte</i>				
	<i>A</i>	<i>F</i>	<i>gl</i> _{entre}	<i>gl</i> _{error}	<i>p</i>
(A) <i>Estil de Socialització Parental</i> ^a	0,868	13,239	15	3785,129	<0,001
(B) <i>País</i> ^b	0,896	31,909	5	1371,000	<0,001
(C) <i>Gènere</i> ^c	0,913	26,177	5	1371,000	<0,001
(D) <i>Grups d'edats</i> ^d	0,978	6,155	5	1371,000	<0,001
A x B	0,976	2,186	15	3785,129	<0,01
A x C	0,991	0,823	15	3785,129	0,653
A x D	0,989	1,038	15	3785,129	0,412
B x C	0,952	13,901	5	1371,000	<0,001
B x D	0,994	1,680	5	1371,000	0,136
C x D	0,998	0,577	5	1371,000	0,718
A x B x C	0,991	0,840	15	3785,129	0,633
A x B x D	0,988	1,112	15	3785,129	0,339
A x C x D	0,993	0,640	15	3785,129	0,844
B x C x D	0,998	0,578	5	1371,000	0,717
A x B x C x D	0,987	1,190	15	3785,129	0,271

^a a₁ negligent, a₂ indulgent, a₃ autoritari, a₄ autoritzatiu.

^b b₁ Espanya, b₂ Perú.

^c c₁ home, c₂ dona.

^d d₁ 14 anys o manco, d₂ 15 anys o major.

Els resultats de l'anàlisi de variància multivariat indiquen que existeixen efectes d'interacció estadísticament significatives: *Estil de Socialització Parental* x *País* ($F_{15, 3785,129} = 2,183$; $p < 0,01$) i *País* x *Gènere* ($F_{5, 1371} = 13,901$; $p < 0,001$).

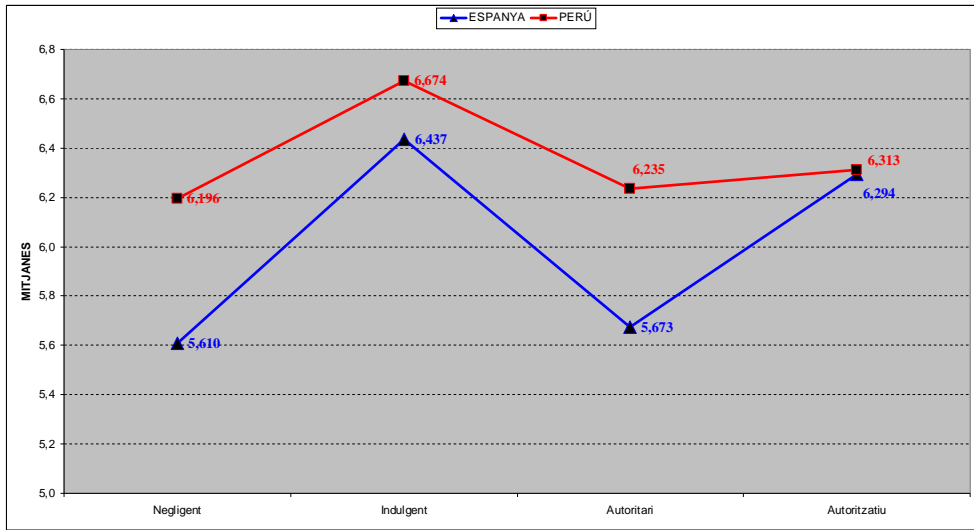
A l'anàlisi de variància univariat en les dimensions de l'autoconcepte en funció de la interacció *Estil de Socialització Parental* x *País* (Taula 82) realitzats posteriorment apareixen diferències estadísticament significatives a totes les dimensions de l'autoconcepte: Acadèmic ($F_{7, 1406} = 6,636$; $p < 0,001$); Social ($F_{7, 1406} = 6,655$; $p < 0,001$); Emocional ($F_{7, 1406} = 7,488$; $p < 0,001$); Familiar ($F_{7, 1406} = 38,691$; $p < 0,001$) i Físic ($F_{7, 1406} = 11,726$; $p < 0,001$); a l'anàlisi de variància univariat en les dimensions de l'autoconcepte en funció del *País* x *Gènere* (Taula 83) també apareixen diferències estadísticament significatives a totes les dimensions de l'autoconcepte: Acadèmic ($F_{3, 1431} = 5,093$; $p < 0,01$); Social ($F_{3, 1431} = 4,838$; $p < 0,01$); Emocional ($F_{3, 1431} = 14,055$; $p < 0,001$); Familiar ($F_{3, 1431} = 27,737$; $p < 0,001$) i Físic ($F_{3, 1431} = 67,208$; $p < 0,001$).

En aquesta primera aproximació global, sembla ser, que encara que, existeixen grans similituds, l'efecte del tipus de socialització parental i el gènere en l'autoconcepte està modulats per la cultura.

Taula 82. Anàlisi de variància univariat en les dimensions de l'autoconcepte en funció de la interacció estils de socialització parental x país, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$)

	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{7,1406}$	p
Acadèmic					6,636	<0,001
Espanya	5,610 (2,108) ²	6,437 (1,912) ¹	5,673 (1,963) ²	6,294 (2,067) ¹		
Perú	6,196 (1,935) ¹	6,674 (2,021) ¹	6,235 (1,934) ¹	5,998 (1,934) ¹		
Social					6,655	<0,001
Espanya	7,153 (1,470) ¹	7,599 (1,418) ¹	6,951 (1,522) ²	7,330 (1,416) ¹		
Perú	6,546 (1,485) ²	7,123 (1,520) ¹	6,926 (1,652) ²	6,983 (1,508) ²		
Emocional					7,488	<0,001
Espanya	5,663 (1,943) ¹	5,583 (2,058) ¹	5,129 (2,140) ¹	4,679 (1,980) ²		
Perú	5,014 (2,307) ¹	5,686 (2,088) ¹	4,711 (2,180) ²	5,271 (1,936) ¹		
Familiar					38,691	<0,001
Espanya	7,801 (1,540) ²	8,558 (1,486) ¹	6,931 (2,012) ³	8,310 (1,358) ¹		
Perú	6,787 (1,901) ³	7,814 (1,576) ²	6,318 (1,815) ⁴	7,444 (1,757) ²		
Físic					11,726	<0,001
Espanya	5,191 (2,173) ³	5,920 (2,159) ²	5,340 (2,163) ²	6,106 (2,216) ¹		
Perú	6,157 (1,904) ¹	6,588 (1,796) ¹	6,428 (1,795) ¹	6,337 (1,750) ¹		

$1 > 2 > 3 > 4$

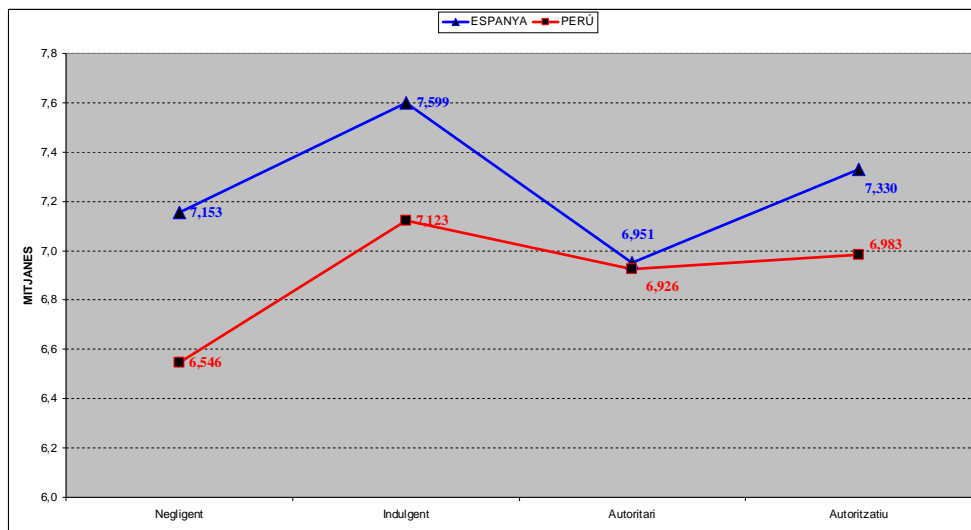


Gràfic 41. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Acadèmic en funció de la interacció estils de socialització parental x país

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que els fills de pares espanyols autoritaris ($M=5,673$, $DT=1,963$) i negligents ($M=5,610$, $DT=2,108$), puntuen més baix en autoconcepte acadèmic essent les diferències estadísticament significatives en comparació a les mitjanes més altes dels fills de pares indulgents —espanyols ($M=6,437$, $DT=1,912$) i peruans ($M=6,674$, $DT=2,021$)— i pares espanyols autoritzatius ($M=6,294$, $DT=2,067$). La resta de les mitjanes obtingudes no presenten diferències estadísticament significatives amb les anteriors mencionades, aquests són els diferents fills de pares peruans —negligents ($M=6,196$, $DT=1,935$), autoritaris ($M=6,235$, $DT=1,934$) i autoritzatius ($M=5,998$, $DT=1,934$)—.

	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{7, 1406}$	p
Acadèmic					6,636	<0,001
Espanya	5,610 (2,108) ²	6,437 (1,912) ¹	5,673 (1,963) ²	6,294 (2,067) ¹		
Perú	6,196 (1,935) ¹	6,674 (2,021) ¹	6,235 (1,934) ¹	5,998 (1,934) ¹		

$1 > 2 > 3 > 4$

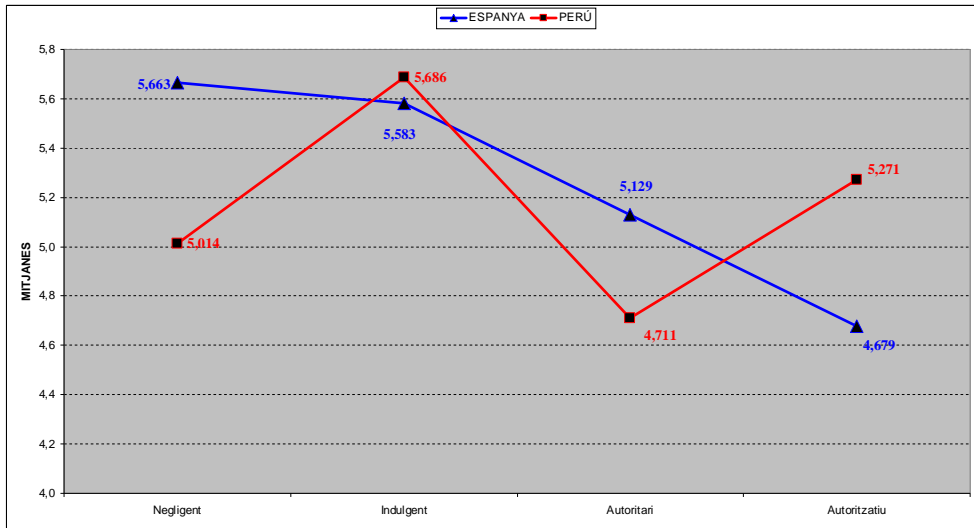


Gràfic 42. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Social en funció de la interacció estils de socialització parental x país

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que els fills de pares espanyols autoritaris ($M=5,673$, $DT=1,963$) i negligents ($M=5,610$, $DT=2,108$), puntuen més baix en autoconcepte acadèmic essent les diferències estadísticament significatives en comparació a les mitjanes més altes dels fills de pares indulgents —espanyols ($M=6,437$, $DT=1,912$) i peruans ($M=6,674$, $DT=2,021$)— i pares espanyols autoritzatius ($M=6,294$, $DT=2,067$). La resta de les mitjanes obtingudes no presenten diferències estadísticament significatives amb les anteriors mencionades, aquests són els diferents fills de pares peruans —negligents ($M=6,196$, $DT=1,935$), autoritaris ($M=6,235$, $DT=1,934$) i autoritzatius ($M=5,998$, $DT=1,934$)—.

	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{7, 1406}$	p
Social					6,655	<0,001
Espanya	7,153 (1,470) ¹	7,599 (1,418) ¹	6,951 (1,522) ²	7,330 (1,416) ¹		
Perú	6,546 (1,485) ²	7,123 (1,520) ¹	6,926 (1,652) ²	6,983 (1,508) ²		

$1 > 2 > 3 > 4$

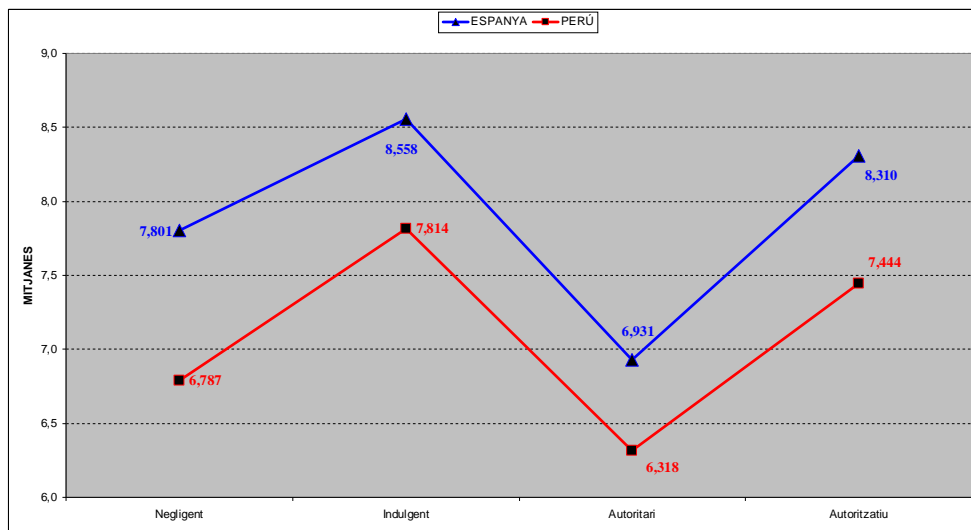


Gràfic 43. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Emocional en funció de la interacció estils de socialització parental x país

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que els fills de pares autoritzatius espanyols ($M=4,679$, $DT=1,980$) i de pares autoritaris peruans ($M=4,711$, $DT=2,180$) puntuen més baix en **autoconcepte emocional** essent les diferències estadísticament significatives en comparació amb la dels fills de pares indulgents —espanyols ($M=5,583$, $DT=2,058$) i peruans ($M=5,686$, $DT=2,088$)— com també dels fills de pares espanyols negligents ($M=5,663$, $DT=1,943$). La resta dels fills no obtingueren a les seves mitjanes diferències estadísticament significatives: espanyols autoritaris ($M=5,129$, $DT=2,140$) i amb peruans —negligents ($M=5,014$, $DT=2,307$) i autoritzatius ($M=5,271$, $DT=1,936$)—.

	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{7,1406}$	p
Emocional					7,488	<0,001
Espanya	5,663 (1,943) ¹	5,583 (2,058) ¹	5,129 (2,140) ¹	4,679 (1,980) ²		
Perú	5,014 (2,307) ¹	5,686 (2,088) ¹	4,711 (2,180) ²	5,271 (1,936) ¹		

$I>2>3>4$

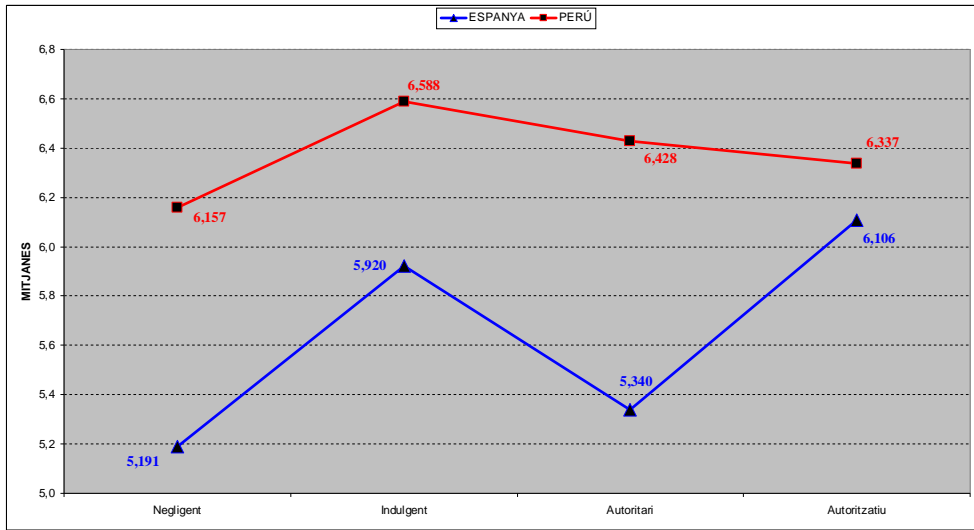


Gràfic 44. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Familiar en funció de la interacció estils de socialització parental x país

En l'**autoconcepte familiar** trobem grans diferències entre els grups analitzats. Els fills de pares espanyols indulgents ($M=8,558$, $DT=1,486$) són els que puntuen més alt de tots. La seva diferència és tan gran que és estadísticament significativa amb la resta, excepte amb els de fills de pares espanyols autoritzatius ($M=8,310$, $DT=1,358$). Aquest darrer grup, també obté diferències significatives amb la resta. El segon grup que més puntua està format per tres grups de la interacció: els peruans —autoritzatius ($M=7,444$, $DT=1,757$) i indulgents ($M=7,814$, $DT=1,576$) i els fills d'espanyols negligents ($M=7,801$, $DT=1,540$). Finalment, el grup dels fills de pares espanyols autoritaris ($M=6,931$, $DT=2,012$) puntua més alt i amb diferències estadísticament significatives respecte als dos grups de fills de pares peruans que més baix puntuen —negligents ($M=6,787$, $DT=1,901$) i autoritaris ($M=6,318$, $DT=1,815$)—.

	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{7, 1406}$	p
Familiar					38,691	<0,001
Espanya	7,801 (1,540) ²	8,558 (1,486) ¹	6,931 (2,012) ³	8,310 (1,358) ¹		
Perú	6,787 (1,901) ⁴	7,814 (1,576) ²	6,318 (1,815) ⁴	7,444 (1,757) ²		

$1 > 2 > 3 > 4$



Gràfic 45. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Físic en funció de la interacció estils de socialització parental x país

Pel que fa l'**autoconcepte físic**, els fills de pares espanyols negligents ($M=5,191$, $DT=2,173$) són els que puntuen més baix de tots. Cal dir, que en aquesta interacció els fills de pares espanyols indulgents ($M=5,920$, $DT=2,159$) presenten diferències estadísticament significatives amb els espanyols negligents. Però tant els fills de pares peruans — autoritzatius ($M=6,337$, $DT=1,750$) com autoritaris ($M=6,428$, $DT=1,795$)— puntuen més alt que els fills de pares espanyols negligents i autoritaris ($M=5,340$, $DT=2,163$). Els fills de peruans indulgents ($M=6,588$, $DT=1,796$) són els que més alt puntuen.

	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{7, 1406}$	p
Físic					11,726	<0,001
Espanya	5,191 (2,173) ³	5,920 (2,159) ²	5,340 (2,163) ²	6,106 (2,216) ¹		
Perú	6,157 (1,904) ¹	6,588 (1,796) ¹	6,428 (1,795) ¹	6,337 (1,750) ¹		

$1 > 2 > 3 > 4$

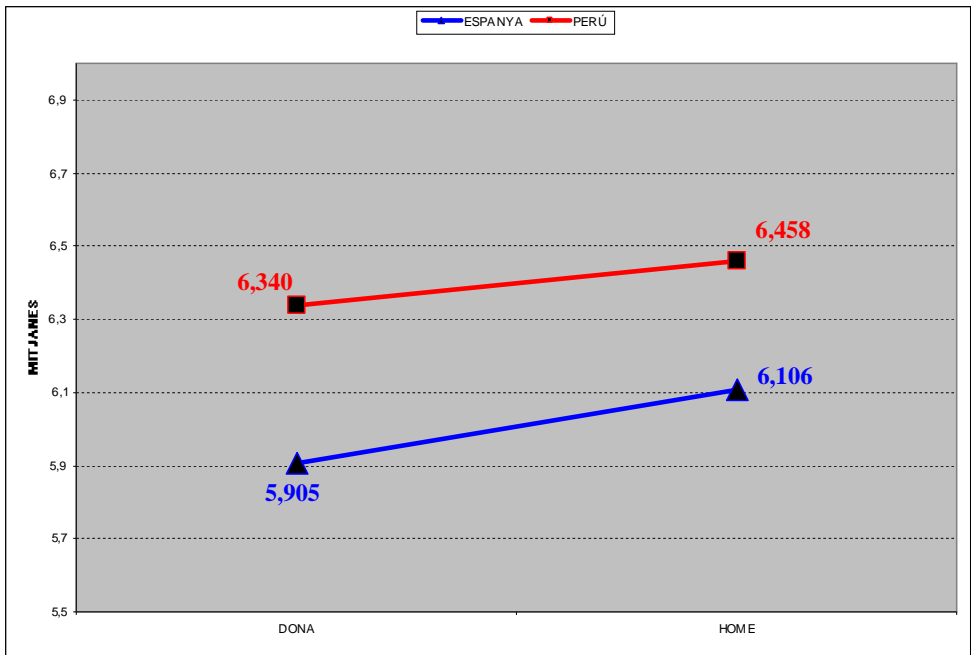
Efectes d'interacció de les variables demogràfiques

Pel que fa els efectes d'interacció *País x Gènere* ($F_{5, 4119} = 13,901$; $p < 0,001$) sobre les dimensions de l'autoconcepte, els resultats de l'anàlisi de variància univariat de cada dimensió de l'autoconcepte ens mostren diferències estadísticament significatives també a l'autoconcepte Emocional ($F_{1, 1432} = 10,326$; $p < 0,01$) i a l'autoconcepte Físic ($F_{1, 1432} = 7,769$; $p < 0,01$) i a més a més, s'han trobat diferències estadísticament significatives a l'autoconcepte Familiar ($F_{1, 1432} = 32,212$; $p < 0,001$).

Taula 83 Anàlisi de variància univariat en les dimensions de l'autoconcepte en funció de la interacció país x gènere, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha = 0,05$)

	Home	Dona	$F_{3, 1431}$	p
Acadèmic			5,093	<0,01
Espanya	6,106 (1,939) ¹	5,905 (2,137) ²		
Perú	6,458 (1,910) ¹	6,340 (1,924) ¹		
Social			4,838	<0,01
Espanya	7,253 (1,462) ¹	7,259 (1,482) ¹		
Perú	6,885 (1,414) ²	6,992 (1,612) ¹		
Emocional			14,055	<0,001
Espanya	5,751 (1,940) ¹	4,834 (2,073) ²		
Perú	5,287 (2,124) ¹	5,111 (2,162) ²		
Familiar			27,737	<0,001
Espanya	7,821 (1,756) ¹	7,986 (1,676) ¹		
Perú	7,346 (1,717) ²	6,961 (1,910) ²		
Físic			67,208	<0,001
Espanya	6,502 (1,944) ¹	4,894 (2,155) ²		
Perú	6,677 (1,783) ¹	6,303 (1,804) ¹		

¹>²>³>⁴

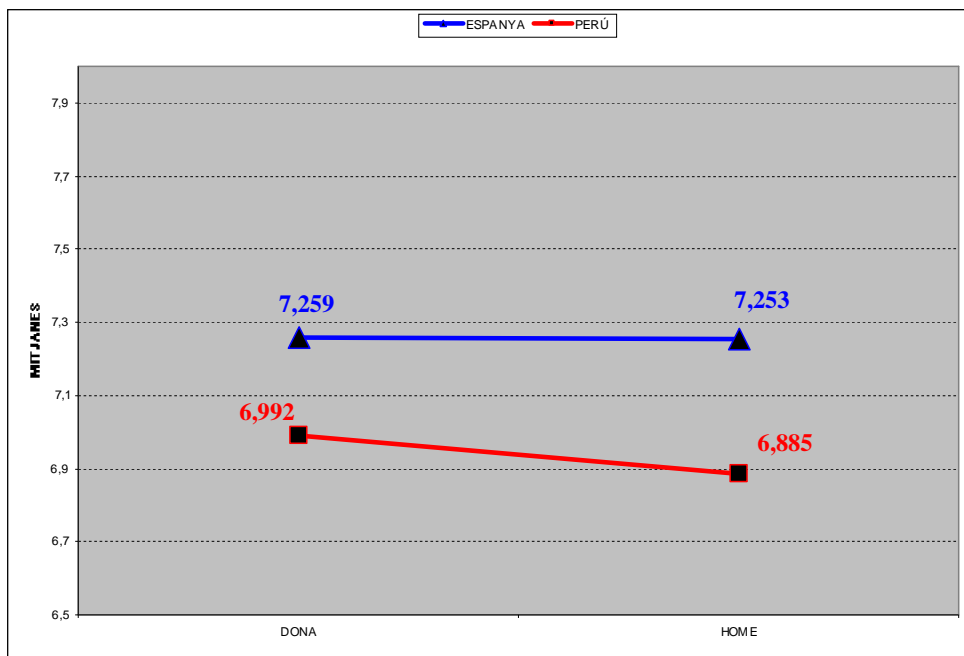


Gràfic 46. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Acadèmic de la interacció país x gènere

Realitzades les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) observem en l'autoconcepte **acadèmic** (Gràfica 46), als adolescents peruans —homes ($M=6,458$, $DT=1,910$) i dones ($M=6,340$, $DT=1,924$)— que obtenen puntuacions més altes i estadísticament significatives respecte a les adolescents espanyoles ($M=5,905$, $DT=2,137$). Els adolescents espanyols ($M=6,106$, $DT=1,939$) obtenen tal puntuació que les seves diferències no són estadísticament significatives amb la resta de la mostra.

	Home	Dona	$F_{3, 1431}$	p
Acadèmic			5,093	<0,01
Espanya	6,106 (1,939) ¹	5,905 (2,137) ²		
Perú	6,458 (1,910) ¹	6,340 (1,924) ¹		

1>2>3>4

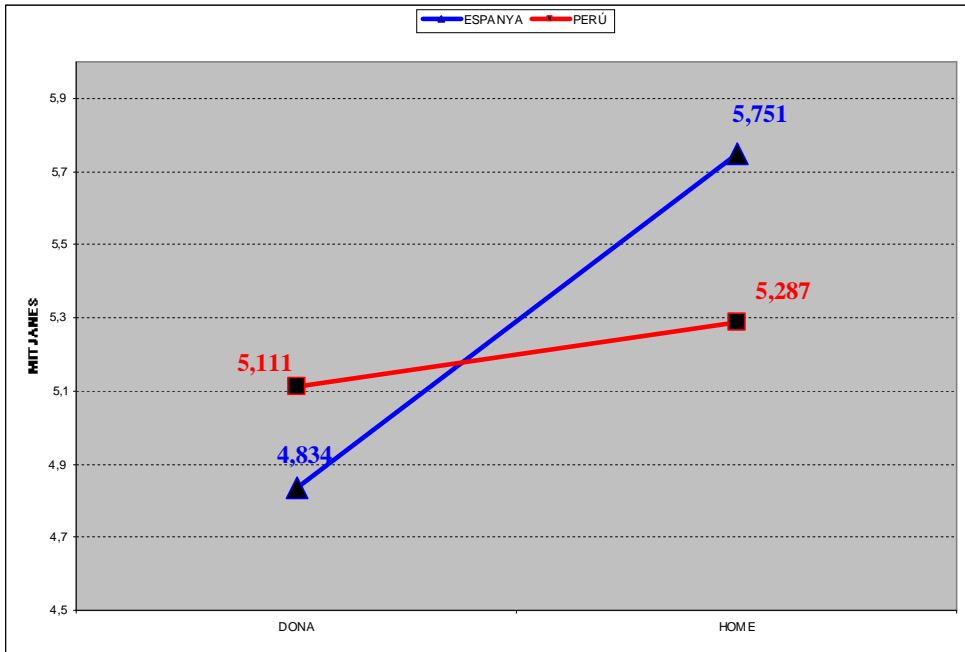


Gràfic 47. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Social de la interacció país x gènere

En l'autoconcepte **social** (Gràfica 47), els adolescents espanyols — homes ($M=7,253$, $DT=1,462$) i dones ($M=7,259$, $DT=1,482$)— tenen puntuacions més altes i estadísticament significatives que els adolescents peruans ($M=6,885$, $DT=1,414$). Les adolescents peruanes ($M=6,992$, $DT=1,612$) obtenen tal puntuació que les seves diferències no són estadísticament significatives amb la resta de la mostra.

	Home	Dona	$F_{3, 1431}$	p
Social			4,838	<0,01
Espanya	7,253 (1,462) ¹	7,259 (1,482) ¹		
Perú	6,885 (1,414) ²	6,992 (1,612) ¹		

$1 > 2 > 3 > 4$

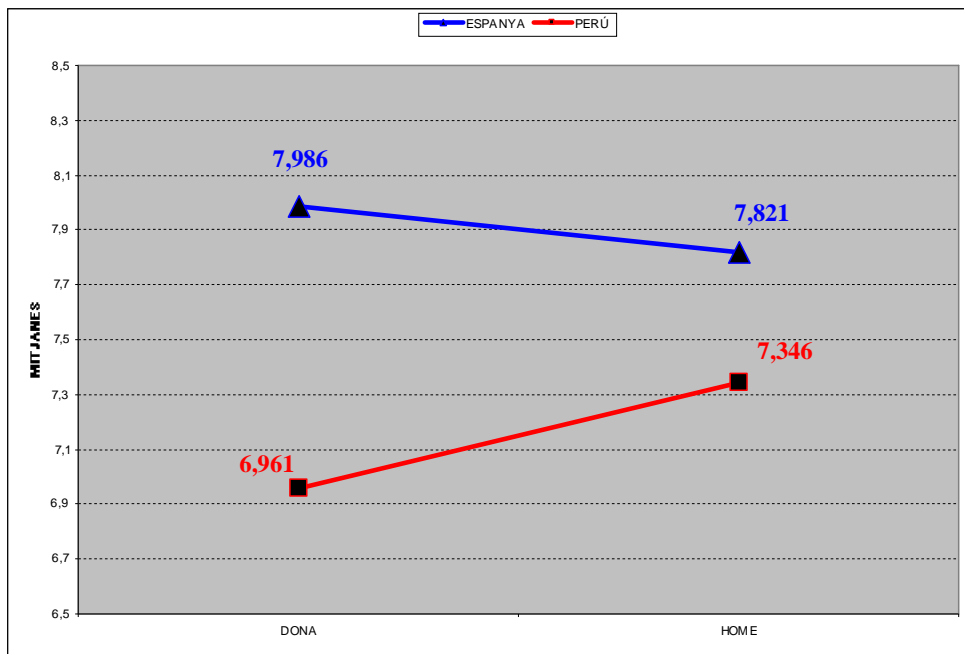


Gràfic 48. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Emocional de la interacció país x gènere

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) ens mostren en l'autoconcepte **emocional** que les adolescents —espanyoles ($M=4,834$, $DT=2,073$) i peruanes ($M=5,111$, $DT=2,162$)— punten més baix i amb diferències estadísticament significatives respecte als adolescents espanyols ($M=5,711$, $DT=1,940$). Els adolescents peruans puntuen ($M=5,287$, $DT=2,124$) a l'autoconcepte emocional.

	Home	Dona	$F_{3,1431}$	p
Emocional			14,055	<0,001
Espanya	5,751 (1,940) ¹	4,834 (2,073) ²		
Perú	5,287 (2,124) ¹	5,111 (2,162) ²		

$1>2>3>4$

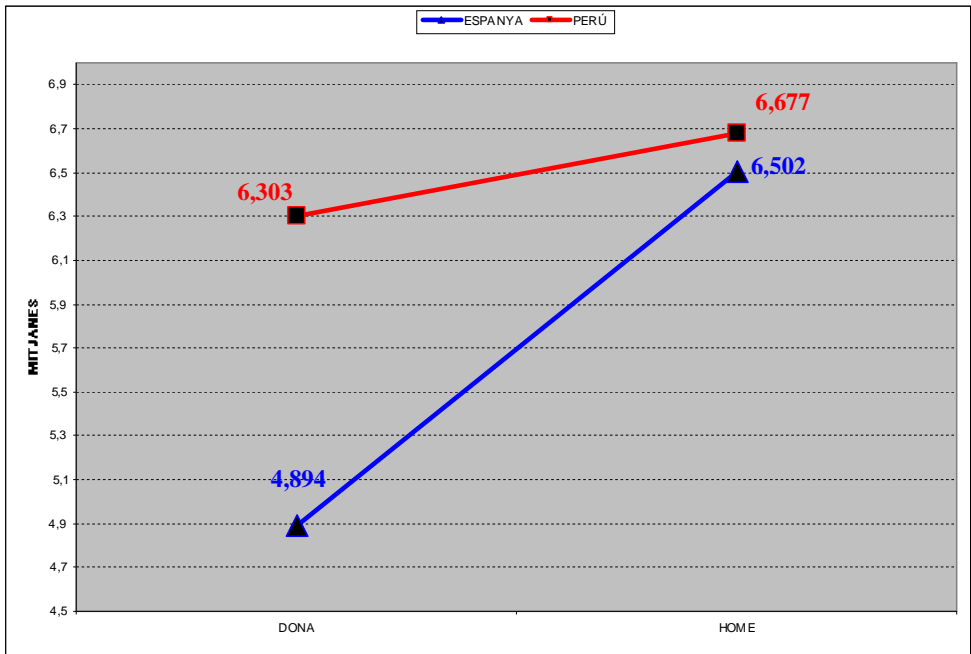


Gràfic 49. Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Familiar de la interacció país x gènere

En l'autoconcepte **familiar** (Gràfica 49), els adolescents espanyols —homes ($M=7,821$, $DT=1,756$) i dones ($M=7,986$, $DT=1,676$)— obtenen puntuacions més altes i significatives que els adolescents peruans —homes ($M=6,677$, $DT=$) i dones ($M=6,961$, $DT=1,910$)—. En aquest cas, sí que es mostren ben clarament les diferències entre els dos països respecte a l'autoconcepte familiar, puntuant més alt a la mostra espanyola.

	Home	Dona	$F_{3, 1431}$	p
Familiar			27,737	<0,001
Espanya	7,821 (1,756) ¹	7,986 (1,676) ¹		
Perú	7,346 (1,717) ²	6,961 (1,910) ²		

$1>2>3>4$



Gràfic 50 Representació gràfica de les diferències en autoconcepte Físic de la interacció país x gènere

En la darrera dimensió de l'autoconcepte analitzat, l'autoconcepte familiar, les dones espanyoles ($M=4,894$, $DT=2,155$) obtenen una puntuació inferior a la resta de les agrupacions amb diferències estadísticament significatives. Les puntuacions de la resta són: els adolescents espanyols ($M=6,502$, $DT=$) i ambdós adolescents peruans —homes ($M=6,677$, $DT=1,783$) i dones ($M=6,303$, $DT=1,804$)—.

	Home	Dona	$F_{3,1431}$	p
Físic			67,208	<0,001
Espanya	6,502 (1,944) ¹	4,894 (2,155) ²		
Perú	6,677 (1,783) ¹	6,303 (1,804) ¹		

$1>2>3>4$

Els efectes principals a Espanya i Perú

Analitzant amb detall aquestes variacions, s'aplicà una ANOVA entre cadascun dels efectes principals estadísticament significatius apareguts a Espanya i Perú per a cada dimensió de l'autoconcepte. Aquests resultats es presenten de la següent forma: estil de socialització parental i autoconcepte; gènere i autoconcepte; i el darrer, edat i autoconcepte.

Efectes principals de l'estil de socialització parental i autoconcepte a Espanya

Es resultats de l'anàlisi de variància univariat amb la prova a posteriori de Bonferroni per detectar les diferències entre parells de mitjanes i determinar si existeix o no efecte entre els tipus de socialització parental i cadascuna de les dimensions de l'autoconcepte a la cultura espanyola es poden observar (Taula 84). Els resultats, d'aquesta anàlisi mostren que totes les dimensions de l'autoconcepte varien en funció de l'estil de socialització parental dels pares a Espanya —*Acadèmic* ($F_{3,831} = 9,0479$; $p < 0,001$), *Social* ($F_{3,831} = 6,9376$; $p < 0,001$), *Emocional* ($F_{3,831} = 10,9561$; $p < 0,001$), *Familiar* ($F_{3,831} = 39,2171$; $p < 0,001$) i *Físic* ($F_{3,831} = 8,8468$; $p < 0,001$).

Taula 84. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) a Espanya

ESPANYA	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,831}$	p
Acadèmic	5,610 (2,108) ²	6,437 (1,912) ¹	5,673 (1,963) ²	6,294 (2,067) ¹	9,048	<0,001
Social	7,153 (1,470) ¹	7,599 (1,418) ¹	6,951 (1,522) ²	7,330 (1,417) ¹	6,938	<0,001
Emocional	5,663 (1,943) ¹	5,583 (2,058) ¹	5,129 (2,140) ²	4,679 (1,980) ²	10,956	<0,001
Familiar	7,801 (1,540) ¹	8,558 (1,486) ¹	6,931 (2,012) ²	8,310 (1,358) ¹	39,217	<0,001
Físic	5,191 (2,173) ²	5,920 (2,159) ¹	5,340 (2,163) ²	6,106 (2,216) ¹	8,847	<0,001

$1 > 2 > 3 > 4$

Efectes principals de l'estil de socialització parental i autoconcepte a Perú

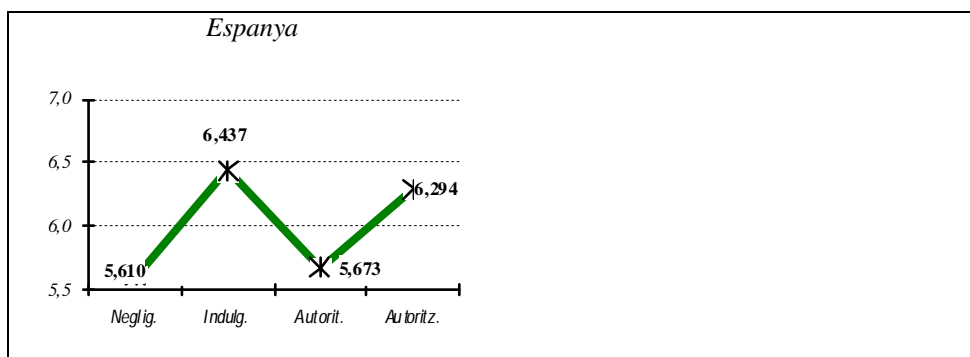
En canvi a Perú, ni l'autoconcepte Acadèmic ni el Físic obtenen diferències estadísticament significatives Acadèmic ($F_{3,574} = 2,064$; $p=0,104$) i Físic ($F_{3,574} = 1,344$; $p=0,259$), però sí és estadísticament significatiu l'efecte de l'estil de socialització parental a les dimensions Social ($F_{3,574} = 3,162$; $p<0,05$), Emocional ($F_{3,574} = 6,416$; $p<0,001$) i Familiar ($F_{3,574} = 23,955$; $p<0,001$)—.

Taula 85. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Perú

PERÚ	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,574}$	p
Acadèmic	6,196 (1,935)	6,674 (1,955)	6,235 (2,021)	6,313 (1,729)	2,064	0,104
Social	6,546 (1,485) ²	7,123 (1,520) ¹	6,926 (1,652) ¹	6,983 (1,508) ¹	3,162	<0,05
Emocional	5,014 (2,307) ¹	5,686 (2,088) ¹	4,711 (2,180) ²	5,271 (1,936) ¹	6,416	<0,001
Familiar	6,787 (1,901) ¹	7,814 (1,576) ¹	6,318 (1,815) ²	7,444 (1,757) ¹	23,955	<0,001
Físic	6,157 (1,904)	6,588 (1,796)	6,428 (1,795)	6,337 (1,750)	1,344	0,259

1>2>3>4

La representació gràfica de les anàlisis de variància univariat dels dos països —Espanya i Perú— que a continuació podran veure, hem decidit juntar-les a la mateixa gràfica. Aquest donarà la impressió que la gràfica està incompleta a la mostra peruana, però el motiu és que només han obtingut una nivell de significació $p<0,05$ a l'autoconcepte social i $p<0,001$ a l'autoconcepte familiar i físic. En canvi, a la mostra espanyola totes les dimensions per l'efecte de l'estil de socialització parental han obtingut una nivell de significació $p<0,001$ i per aquest motiu apareixeran a totes les gràfiques.

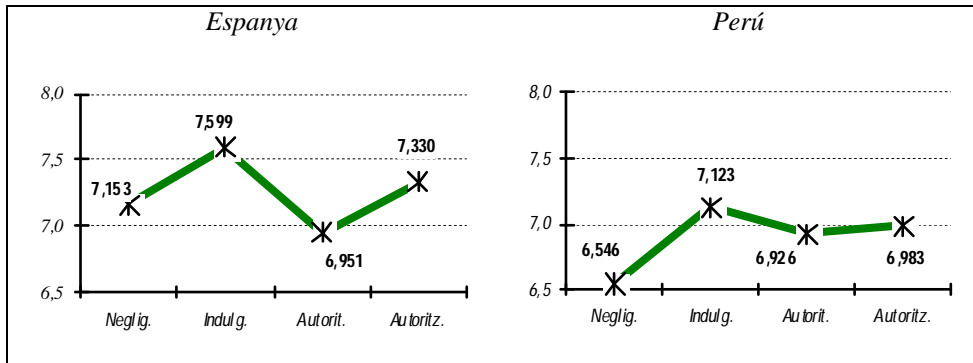


Gràfic 51. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte acadèmic en funció dels estils de socialització familiar

L'**autoconcepte acadèmic** a Espanya (Taula 84 i Gràfic 51) és major als fills dels pares indulgents ($M=6,437$ $DT=1,912$), seguits dels autoritzatius ($M=6,294$ $DT=2,067$); pel contra, els fills dels pares autoritaris ($M=5,673$ $DT=1,963$) i negligents ($M=5,610$ $DT=2,108$) no es diferencien entre ells, essent aquests, els que tenen un autoconcepte acadèmic més baix ($p < 0.001$). Per la qual cosa, els millors resultats acadèmics coincideixen amb els pares que es defineixen per emprar més sovint l'Acceptació/Implicació —*indulgents i autoritzatius*—, i entre aquests dos darreres, els fills socialitzats per pares que utilitzen en un grau menor la Coerció/Imposició, és a dir, els indulgents. Per altra banda, la baixa Acceptació/Implicació estaria associat a majors riscos de fracàs escolar.

Acadèmic	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,831}$	p
Espanya	5,610 (2,108) ²	6,437 (1,912) ¹	5,673 (1,963) ²	6,294 (2,067) ¹	9,048	<0,001

$1 > 2 > 3 > 4$

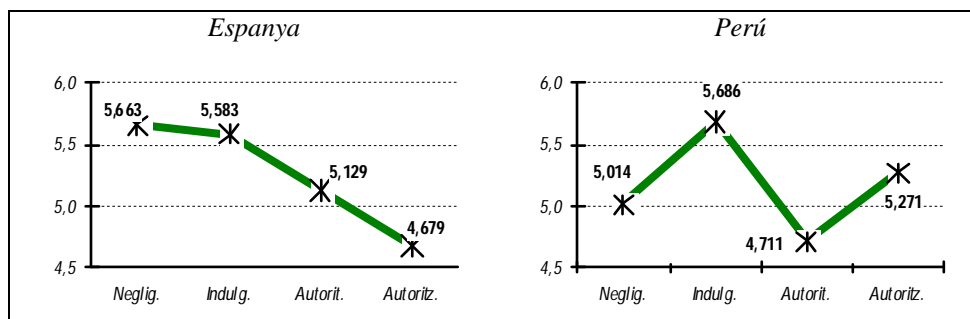


Gràfic 52. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte social en funció dels estils de socialització familiar

A Espanya, el major **autoconcepte social** correspon als fills dels pares indulgents ($M=7,599$ $DT=1,418$), seguits dels autoritzatius ($M=7,330$ $DT=1,417$), dels pares negligents ($M=7,153$ $DT=1,470$) i autoritaris ($M=6,951$ $DT=1,522$) que no es diferencien entre ells, però sí aquests dos darrers respecte als pares indulgents (Taula 84 i Gràfica 52; $p < 0,001$). En definitiva, els que tenen un autoconcepte acadèmic més alt coincideix amb els pares que es defineixen per emprar més sovint l'Acceptació/Implicació —*indulgents i autoritzatius*—, i manco la Coerció/Imposició —*indulgents*—.

A Perú, el resultat és pràcticament el mateix, per als que puntuen alt indulgents ($M=7,123$ $DT=1,520$), però diferent pels qui puntuen més baix en **l'autoconcepte social**, negligents ($M=6,546$ $DT=1,485$) on les diferències entre aquests dos estils són estadísticament significatives (Taula 85 i Gràfic 52; $p < 0,05$). En canvi, no existeixen en aquesta mostra diferències estadísticament significatives dels autoritaris ($M=6,926$ $DT=1,652$) i autoritzatius ($M=6,983$ $DT=1,508$) amb la resta. Aquest resultat a la mostra peruana dona suport al fet que un autoconcepte social més elevat és més factible amb una alta Acceptació/Implicació i baixa Coerció/Imposició.

Social	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,831}$	p
Espanya	7,153 (1,470) ¹	7,599 (1,418) ¹	6,951 (1,522) ²	7,330 (1,417) ¹	6,938	<0,001
	$1 > 2 > 3 > 4$					
	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,574}$	p
Perú	6,546 (1,485) ²	7,123 (1,520) ¹	6,926 (1,652) ¹	6,983 (1,508) ¹	3,162	<0,05
	$1 > 2 > 3 > 4$					

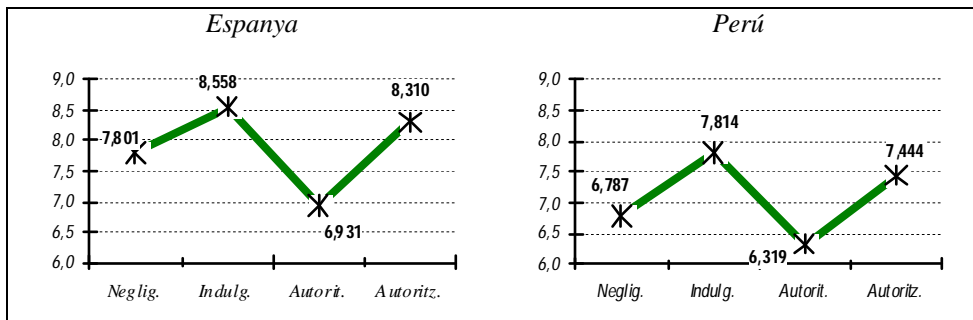


Gràfic 53. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte emocional en funció dels estils de socialització familiar

A Espanya, com a resultats de les anàlisis realitzades sobre l'efecte de l'estil de socialització parental sobre l'autoconcepte, el que major puntuava era els fills de pares indulgents. Però respecte a l'**autoconcepte emocional**, els fills de pares negligents ($M=5,663$ $DT=1,943$), són els que major puntuen, seguits dels indulgents ($M=5,583$ $DT=2,058$). Els negligents obtenen mitjanes estadísticament significatives (Taula 84 i Gràfic 53; $p < 0,001$) amb autoritaris ($M=5,129$ $DT=2,140$) i autoritzatiu ($M=4,679$ $DT=1,980$), aquests darrers també es diferencien de manera estadísticament significativa amb els indulgents. Per tant, el que sembla quedar clar, que el millor autoconcepte emocional estaria determinat per l'absència de Coerció/Imposició, essent la utilització d'aquesta el qual estaria relacionat amb un baix autoconcepte emocional.

A la cultura peruana els resultats difereixen molt lleugerament dels trobats a Espanya, encara que es mantenen les diferències estadísticament significatives (Taula 85 i Gràfic 53; $p < 0,001$) només entre els indulgents ($M=5,686$ $DT=2,088$) i autoritaris ($M=4,711$ $DT=2,180$). En canvi, els negligents ($M=5,014$ $DT=2,307$) i autoritzatius ($M=5,271$ $DT=1,936$) ocupen una posició intermèdia, no diferenciant-se significativament de cap dels altres estils de socialització.

Emocional	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,831}$	p
Espanya	5,663 (1,943) ¹	5,583 (2,058) ¹	5,129 (2,140) ²	4,679 (1,980) ²	10,956	<0,001
	$1 > 2 > 3 > 4$					
	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,574}$	p
Perú	5,014 (2,307) ¹	5,686 (2,088) ¹	4,711 (2,180) ²	5,271 (1,936) ¹	6,416	<0,001
	$1 > 2 > 3 > 4$					



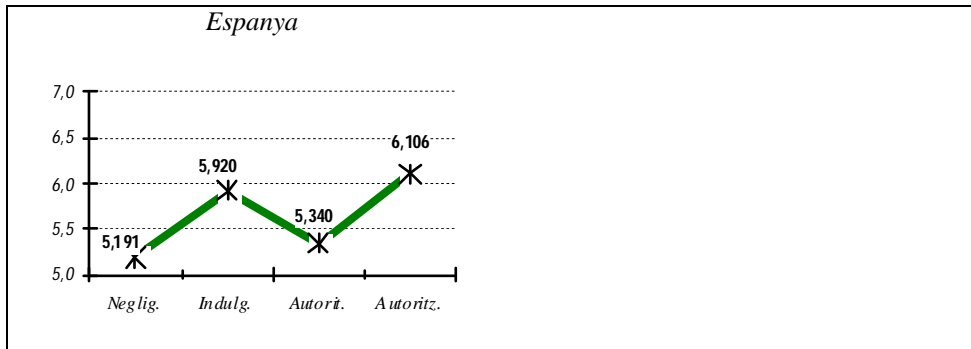
Gràfic 54. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte familiar en funció dels estils de socialització familiar

Com es pot veure (Gràfic 54), que tant la mostra espanyola com la peruana les mitjanes en **autoconcepte familiar** mostren les mateixes tendències. L'estil dels pares indulgents —($M=8,558$ $DT=1,486$) a Espanya i $M=7,814$ $DT=1,576$) al Perú— és el més beneficiós per aquesta dimensió de l'autoconcepte, seguits dels autoritzatius —($M=8,310$ $DT=1,358$) a Espanya

i $M=7,444$ $DT=1,757$) al Perú— i negligents — ($M=7,801$ $DT=1,540$) a Espanya i ($M=6,787$ $DT=1,901$) al Perú— essent els fills de pares autoritaris —($M=6,931$ $DT=2,012$) a Espanya i ($M=6,319$ $DT=1,815$) al Perú— els que presenten el menor autoconcepte familiar. Les diferències han estat estadísticament significatives entre els indulgents, autoritzatius i negligents respecte als autoritaris a Espanya (Taula 84; $p < 0,001$) i entre els indulgents i autoritzatius respecte als autoritaris al Perú (Taula 85; $p < 0,001$).

Aquest resultat demostraria que les expressions d'Acceptació/Implicació dels pares són fonamentals per que el fill percebi una bona relació familiar, i que l'ús de les tècniques de Coerció/Imposició impliquen una disminució de la seva competència familiar, encara que en el cas dels autoritzatius aquestes limitacions són esmoreïdes pels efectes beneficiosos del diàleg amb els seus pares. Aquest mateix fet explicaria que l'autoconcepte familiar dels fills de pares negligents sigui major que el dels autoritaris. La diferència entre ambdós estils és que els primers no recorren a la Coerció/Imposició, mentre que els segons sí.

Familiar	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,831}$	p
Espanya	7,801 (1,540) ¹	8,558 (1,486) ¹	6,931 (2,012) ²	8,310 (1,358) ¹	39,217	<0,001
	<i>1>2>3>4</i>					
	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3,574}$	p
Perú	6,787 (1,901) ¹	7,814 (1,576) ¹	6,318 (1,815) ²	7,444 (1,757) ¹	23,955	<0,001
	<i>1>2>3>4</i>					



Gràfic 55. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte físic en funció de los estils de socialització familiar

I en darrer terme, en l'**autoconcepte físic** ens trobem amb dues tendències distintes entre els dos països. Mentre a Espanya, els fills de pares autoritzatius ($M=6,106$ $DT=2,216$) és el de major puntuació juntament amb els indulgents ($M=5,920$ $DT=2,159$), pel contra, els fills dels pares autoritaris ($M=5,340$ $DT=2,163$) i negligents ($M=5,191$ $DT=2,173$) no es diferencien entre ells, essent aquests, els que tenen un autoconcepte acadèmic més baix (Taula 84 i Gràfic 55; $p < 0,001$) entre autoritzatius amb autoritaris i negligents; i també entre indulgents i negligents. Per la qual cosa, els millors autoconceptes físics coincideixen amb els pares que es defineixen per emprar més sovint l'Acceptació/Implicació —*indulgents i autoritzatius*—, i entre aquests dos darreres, els fills socialitzats per pares que utilitzen en un grau menor la Coerció/Imposició, és a dir, els indulgents. Per altra banda, la baixa Acceptació/Implicació estaria associada amb un baix autoconcepte físic.

Físic	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	$F_{3, 831}$	p
Espanya	5,191 (2,173) ²	5,920 (2,159) ¹	5,340 (2,163) ²	6,106 (2,216) ¹	8,847	<0,001

$1 > 2 > 3 > 4$

Les variables sociodemogràfiques

Abans d'iniciar-nos amb la descripció dels resultats, encara que no és objectiu d'aquesta tesi doctoral estudiar les diferències en funció del gènere i l'edat dels adolescents en les dimensions de l'autoconcepte, però fent una recerca en la literatura científica dels treballs consultats —Inglés i col (2009); Amezcua i col (2000); Moreno i col (2008) Garaigordobil i col. (2005) i Esnaola i col. (2008)— a priori podríem esperar que a la nostra mostra no hi hauria d'haver diferències de gènere a l'autoconcepte acadèmic i social, en canvi les xiques puntuarien més alt en l'autoconcepte familiar i els xics puntuarien més alt en l'autoconcepte emocional i físic; respecte a l'edat, i els xics més joves puntuarien més alt en autoconcepte emocional i físic i els més grans en l'autoconcepte acadèmic.

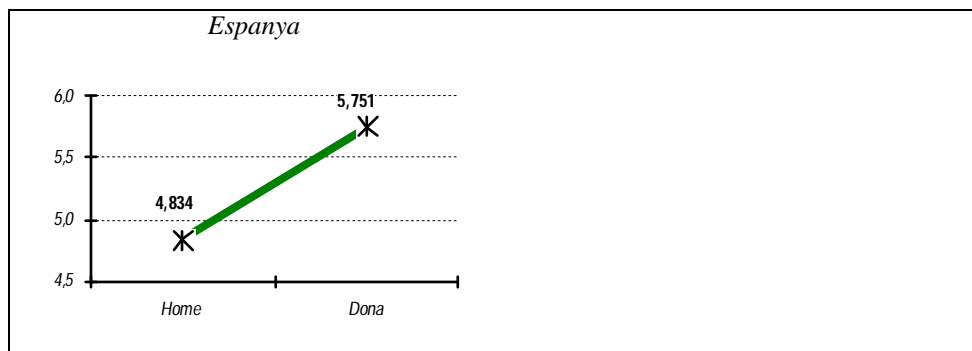
Les variables demogràfiques: gènere i autoconcepte a les mostres d'Espanya i Perú

Es mostren (Taula 86) els resultats de l'anàlisi de variància univariat per a les 5 dimensions de l'autoconcepte en funció del gènere dels adolescents. A la taula 86 es mostren les mitjanes, en parèntesi les desviacions estàndards, la F per a cadascuna de les subescales de l'autoconcepte i els seu nivell de significació estadística.

Taula 86. ANOVA entre el gènere en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$)

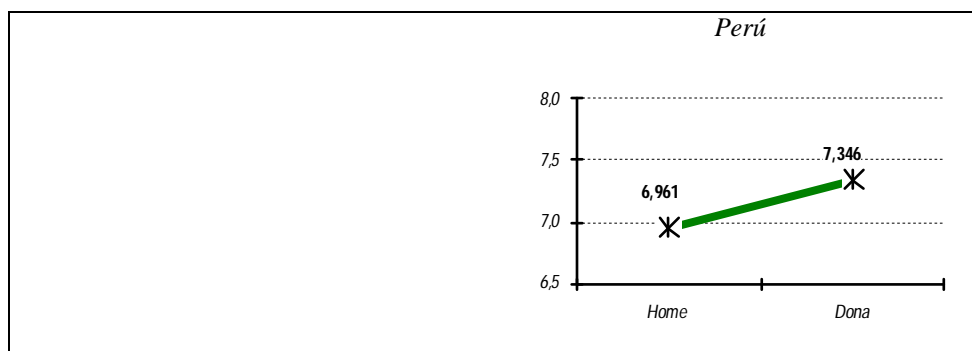
ESPANYA	Home	Dona	$F_{1,831}$	p
Acadèmic	5,905 (2,137)	6,106 (1,939)	2,000	0,1577
Social	7,259 (1,482)	7,253 (1,462)	0,004	0,9521
Emocional	4,834 (2,073)	5,751 (1,940)	42,954	<0,001
Familiar	7,986 (1,676)	7,821 (1,756)	1,911	0,1672
Físic	4,894 (2,155)	6,502 (1,944)	126,101	<0,001
PERÚ	Home	Dona	$F_{1,598}$	p
Acadèmic	6,340 (1,924)	6,458 (1,910)	0,502	0,479
Social	6,992 (1,612)	6,885 (1,414)	0,633	0,427
Emocional	5,111 (2,162)	5,287 (2,124)	0,889	0,346
Familiar	6,961 (1,910)	7,346 (1,717)	5,736	<0,05
Físic	6,303 (1,804)	6,677 (1,783)	5,730	<0,05

Tal i com hem fet a la representació gràfica de les anàlisis de l'estil de socialització parental i autoconcepte dels dos països, a continuació podran veure a la mateixa gràfica —Espanya i Perú—. Aquest donarà la impressió que la gràfica està incompleta a la mostra peruana, però el motiu és que només han obtingut una nivell de significació $p<0,05$ a l'autoconcepte familiar i físic. En canvi, a la mostra espanyola només les diferències de les mitjanes a les dimensions de l'autoconcepte emocional i físic per l'efecte de gènere han obtingut una nivell de significació $p<0,001$, i per aquest motiu només apareixeran aquestes les gràfiques.



Gràfic 56. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte emocional en funció del gènere

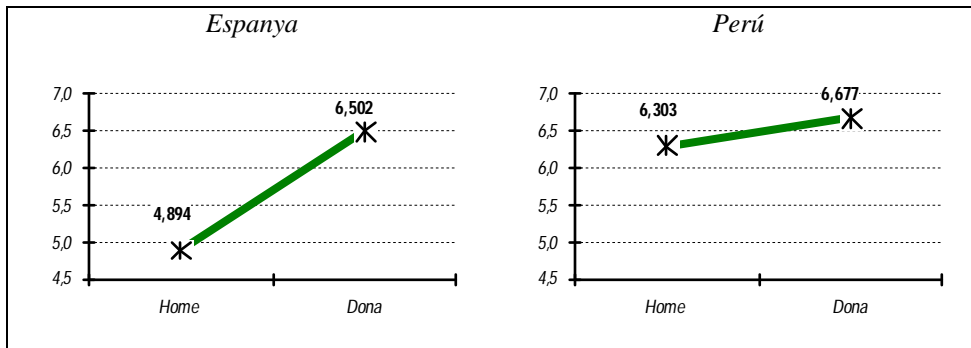
En el nostre estudi, la prova de Bonferroni per a la comparació de les mitjanes, indica que en la **dimensió emocional de l'autoconcepte** es constata que els adolescents espanyols ($M=4,834$ $DT=2,073$) presenten major inestabilitat emocional que les dones ($M=5,751$ $DT=1,940$). Aquests resultats no concorden amb el resultat previst a altres estudis en població adolescent espanyola.



Gràfic 57. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte familiar en funció del gènere

En aquest cas, només al Perú hem trobat diferències estadísticament significatives en la comparació de les mitjanes, les dones ($M=7,346$

$DT=1,717$) puntuen més alt en l'**autoconcepte familiar** que els homes ($M=6,961$ $DT=1,910$) com s'observa a la Gràfica 53, corroborant la predicció feta en els estudis consultats..



Gràfic 58. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte físic en funció del gènere

I finalment, tant a la mostra espanyola com a la peruana les dones —espanyola ($M=6,502$ $DT=$) i peruana ($M=6,677$ $DT=$)—puntuen més alt en l'autoconcepte físic que els homes —espanyols ($M=4,894$ $DT=2,155$) i peruans ($M=6,502$ $DT=1,944$)— contradient la tendència dels estudis consultats, en els quals els homes puntuarien més en l'autoconcepte físic.

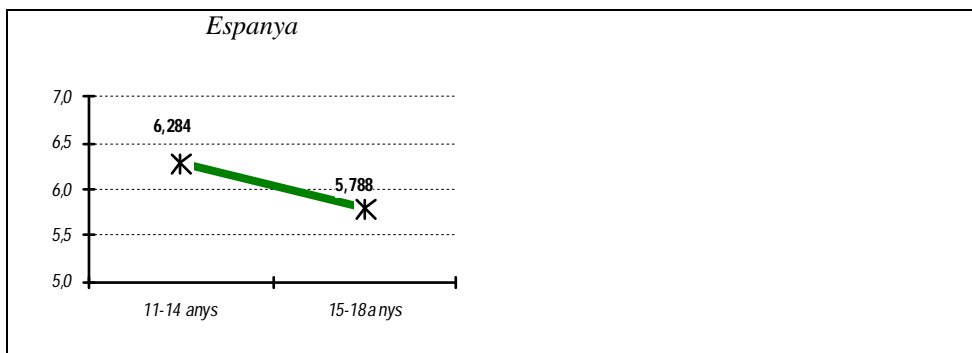
Les variables demogràfiques: edat i autoconcepte a les mostres d'Espanya i Perú

Finalment i per concloure aquest apartat de l'anàlisi diferencial de l'autoconcepte es presenten els resultats de l'anàlisi de variància univariant per a les 5 dimensions de l'autoconcepte en funció de l'edat. Hem agrupat els adolescents en dos grups d'edats, el primer grup el formen alumnes dels 11 fins els 14 anys i el segon està format per majors de 16 anys fins a 18 anys. Es mostren les mitjanes, en parèntesi les desviacions estàndards, la F per a cadascuna de les subescales de l'autoconcepte i els seu nivell de significació estadística.

Taula 87. ANOVA entre l'edat en els factors de l'Autoconcepte, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$)

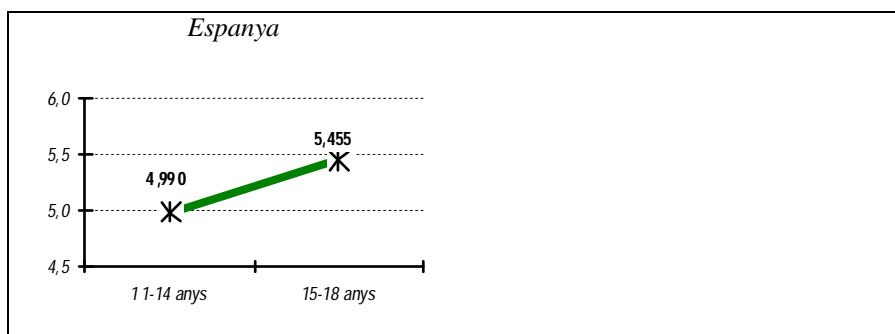
ESPANYA	11-14 anys	15-18 anys	$F_{1,831}$	p
Acadèmic	6,284 (2,102)	5,788 (1,985)	12,076	<0,001
Social	7,329 (1,472)	7,203 (1,471)	1,491	0,2224
Emocional	4,990 (2,177)	5,455 (1,953)	10,461	<0,001
Familiar	8,132 (1,629)	7,746 (1,758)	10,414	<0,001
Físic	5,997 (2,309)	5,375 (2,098)	16,354	<0,001
PERÚ	11-14 anys	15-18 anys	$F_{1,598}$	p
Acadèmic	6,534 (1,912)	6,257 (1,918)	3,095	0,0791
Social	6,990 (1,503)	6,930 (1,586)	0,224	0,6364
Emocional	5,131 (2,182)	5,198 (2,126)	0,144	0,7040
Familiar	7,288 (1,753)	6,929 (1,921)	5,579	<0,05
Físic	6,475 (1,773)	6,387 (1,829)	0,352	0,5535

A l'anàlisi realitzat (Taula 87) hem analitzat l'efecte de l'edat sobre les diferents dimensions de l'autoconcepte. A la mostra espanyola troben diferències estadísticament significatives a l'autoconcepte acadèmic ($F_{1,831} = 12,076$; $p < 0,001$), autoconcepte emocional ($F_{1,831} = 10,461$; $p < 0,001$), autoconcepte familiar ($F_{1,831} = 10,414$; $p < 0,001$) i autoconcepte físic ($F_{1,831} = 16,354$; $p < 0,001$). En canvi a la mostra peruana només trobem diferències autoconcepte emocional ($F_{1,598} = 5,579$; $p < 0,05$) a l'autoconcepte físic.



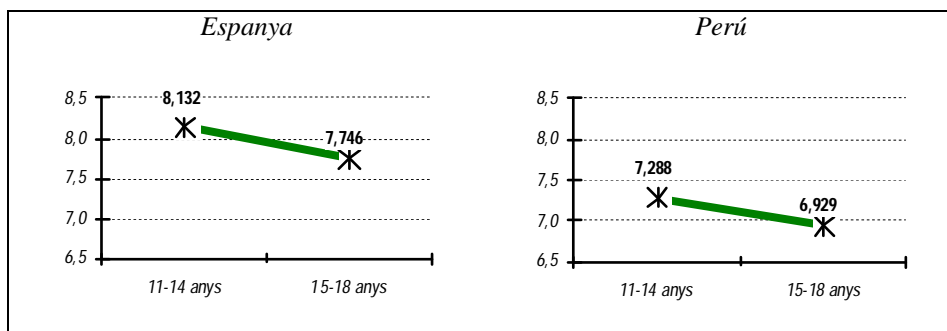
Gràfic 59. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte acadèmic en funció de l'edat

En el nostre estudi, la prova de Bonferroni per a la comparació de les mitjanes, indica que en la **dimensió acadèmica de l'autoconcepte** es constata que els adolescents de 11-14 anys ($M=6,284$ $DT=$) presenten major autoconcepte acadèmic que els adolescents més majors ($M=5,788$ $DT=$). Aquests resultats no coincideixen amb la predicció dels estudis consultats.



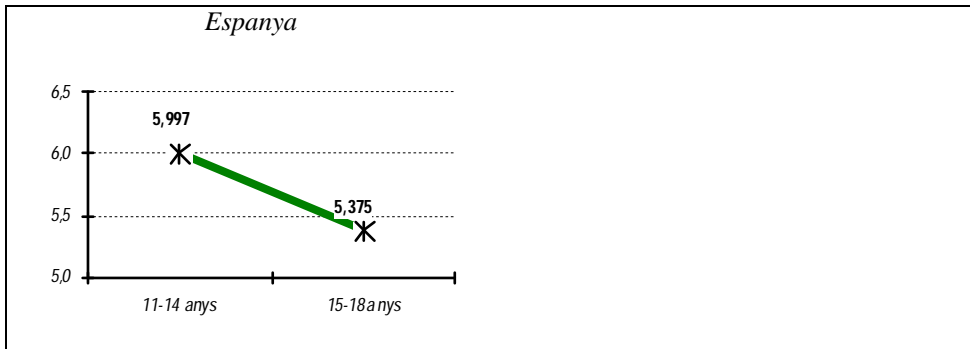
Gràfic 60. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte emocional en funció de l'edat

Si relacionem l'edat amb l'**autoconcepte emocional**, podem observar (Gràfic 60) que els adolescents de 15-18 anys ($M=5,445$ $DT=$) presenten un millor ajustament emocional que els adolescents més joves ($M=4,990$ $DT=$). Es torna a no coincidir amb la resta dels estudis per l'efecte de l'edat en adolescents pel que fa l'autoconcepte emocional.



Gràfic 61. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte familiar en funció de l'edat

Pel que fa l'**autoconcepte familiar**, els adolescents més joves de la mostra 11-14 anys, les dues mostres analitzades —espanyola ($M=8,132$ $DT=$) i peruana ($M=7,288$ $DT=$) — puntuaren més alt que els adolescents de 15-18 anys —Espanya ($M=7,746$ $DT=$) i Perú ($M=6,929$ $DT=$)—.



Gràfic 62. Representació gràfica de les mitjanes de l'autoconcepte físic en funció de l'edat

I finalitzant l'anàlisi de la relació existent entre l'edat i l'autoconcepte, a Espanya ja que al Perú les diferències no varen ser estadísticament significatives, els resultats demostren que els adolescents de 11-14 anys ($M=5,997$ $DT=$) puntuen més alt en l'**autoconcepte físic** que els adolescents del grup de 15-18 anys ($M=5,375$ $DT=$), coincidint amb els estudis consultats.

TIPUS DE SOCIALITZACIÓ PARENTAL I EL SISTEMA DE VALORS DELS FILLS

En aquest estudi, per una banda s'ha estudiat la relació entre la socialització i l'ajustament personal —*autoconcepte*— desenvolupat a l'apartat anterior, però s'ha considerat que era important també investigar la relació entre el tipus de socialització parental amb l'ajustament social, i tenint en compte, tota la literatura científica consultada i exposada en el capítol I del marc teòric hem decidit, que aquest darrer fos mesurat a través dels valors. Si l'autoconcepte permet valorar l'ajustament personal del fill, els valors indiquen els efectes i objectius més perdurables de la socialització.

Es tipifica l'estil de socialització parental com *autoritzatiu*, *indulgent*, *autoritari* o *negligent* partint de la mitjana —*percentil 50*— de la mostra a cada eix del model bidimensional, tenint en compte a més, el sexe i l'edat dels participants; ja que les escales de les variables que s'utilitzen per Ariel Psicologia definir els eixos solen variar segons aquestes variables demogràfiques (Musitu i García, 2001). Així, les famílies *autoritzatives* són les quals puntuen per sobre del percentil 50 en les dues dimensions —*acceptació/implicació* i *severitat/imposició*—, les famílies *indulgents* puntuen per davall del percentil 50 en —*severitat/imposició*— i per damunt d'aquest en —*acceptació/implicació*—, les famílies *autoritàries* puntuen per damunt del percentil 50 en —*severitat/imposició*— i per davall del percentil 50 en —*acceptació/implicació*— i finalment, les famílies *negligents* les quals puntuen per davall del percentil 50 en les dues dimensions —*acceptació/implicació* i *severitat/imposició*—.

Se seguirà la mateixa estructura que la realitzada en l'apartat anterior de l'autoconcepte. A les dues mostres d'adolescents —*Espanya i Perú*— s'emprà la versió espanyola (Molpeceres, 1997) del Questionari de Valors de Schwartz (1992). Els deu factors de valors són: *Autodirecció Estimulació Hedonisme Assoliment Poder Seguretat Conformitat Tradició Benevolència i Universalisme*. A diferència d'altres estudis transculturals en adolescents d'Espanya i Brasil (Martínez, 2003) on les dimensions del sistema de valors no varen esser completament equivalents, i no s'aplicà una MANOVA previ. En el nostre estudi, els resultats estructurals ens mostren que les dimensions són equivalents, per la qual cosa, aplicarem l'anàlisi de variància multivariat per comprovar si existeix algun tipus d'interacció.

L'estructura d'aquest apartat serà la següent: en primer lloc, mostrarem la distribució de freqüències dels quatre estils de socialització parental d'adolescents a Espanya i Perú, a continuació realitzarem una anàlisi factorial multivariat $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, Estils de socialització (*Negligent/Indulgent/Autoritari/Autoritzatiu*) x País (*Espanya/Perú*) x Gènere (*Home/Dona*) x Edat (*fins els 14 anys i 15 anys o majors*) per comprovar si existeix algun tipus d'interacció i amb la finalitat també de comprovar l'efecte de l'estil de socialització resultant a cada país, el gènere i l'edat dels adolescents sobre cadascuna de les dimensions del sistema de valors. Posteriorment, i condicionat per aquests resultats, aplicarem una anàlisi de variància univariat entre cadascun dels efectes principals estadísticament significatius apareguts a Espanya i Perú per a cada dimensió del sistema de valors, aquestes anàlisis les estructurarem en dues parts: efectes dels estils de socialització parental i sistema de valors; i els efectes

de les variables demogràfiques: —gènere i sistema de valors—; i —edat i sistema de valors —.

Seguint el format emprat per presentar els resultats de l'autoconcepte, hem decidit també, acompanyar els comentaris de les puntuacions observades en els efectes principals estadísticament significatius apareguts a Espanya i Perú per a cadascuna de les dimensions del sistema de valors en una mateix gràfica conjunta.

Per poder consultar la distribució de freqüències dels quatre estils de socialització parental en els adolescents d'Espanya i del Perú (vegeu la Taula 80: pàg. 304).

LA INTERACCIÓ I ELS EFECTES PRINCIPALS ALS DOS PAÏSOS

La primera anàlisi fou comprovar si existeix algun tipus d'interacció, tal i com varem realitzar amb l'apartat anterior entre el tipus de socialització parental i les dimensions de l'autoconcepte en els dos països. Per tant, hem duit a terme un primer disseny factorial multivariat $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, Estils de socialització (*Negligent/Indulgent/Autoritari/Autoritzatiu*) x País (*Espanya/Perú*) x Gènere (*Home/Dona*) x Edat (fins els 14 anys i 15 anys o majors) amb la finalitat de comprovar l'efecte de l'estil de socialització resultant a cada país, el gènere i l'edat dels adolescents sobre cadascuna de les dimensions del qüestionari de valors CVS de Schwartz.

Taula 88. MANOVA factorial $4^a \times 2^b \times 2^c \times 2^d$, pel Sistema de Valors. Espanya i Perú

<i>Sistema de Valors</i>					
<i>Efecte</i>	<i>A</i>	<i>F</i>	<i>gl_{entre}</i>	<i>gl_{error}</i>	<i>p</i>
(A) <i>Estil de Socialització Parental</i> ^a	0,941	2,764	30	3980,804	<0,001
(B) <i>País</i> ^b	0,743	46,963	10	1356	<0,001
(C) <i>Gènere</i> ^c	0,920	11,749	10	1356	<0,001
(D) <i>Grups d'edats</i> ^d	0,967	4,588	10	1356	<0,001
A x B	0,975	1,168	30	3980,804	0,242
A x C	0,983	0,761	30	3980,804	0,821
A x D	0,972	1,290	30	3980,804	0,134
B x C	0,971	4,029	10	1356	<0,001
B x D	0,964	5,022	10	1356	<0,001
C x D	0,990	1,337	10	1356	0,205
A x B x C	0,975	1,128	30	3980,804	0,289
A x B x D	0,977	1,061	30	3980,804	0,376
A x C x D	0,981	0,866	30	3980,804	0,676
B x C x D	0,988	1,638	10	1356	0,091
A x B x C x D	0,981	0,883	30	3980,804	0,649

^a a₁ negligent, a₂ indulgent, a₃ autoritari, a₄ autoritzatiu.

^b b₁ Espanya, b₂ Perú.

^c c₁ home, c₂ dona.

^d d₁ 14 anys o manco, d₂ 15 anys o major.

Els resultats de l'anàlisi de variància multivariat indiquen que existeixen efectes d'interacció estadísticament significatives: *País x Gènere* ($F_{10,1356} = 4,029; p < 0,001$) i *País x Grups d'Edat* ($F_{10,1356} = 5,022; p < 0,001$).

Efectes d'interacció de les variables demogràfiques

Efectes d'interacció País x Gènere i sistema de valors a les mostres d'Espanya i Perú

Es realitzaran anàlisis de variància univariat (Taula 89) de cada factor del qüestionari de valors realitzats posteriorment en funció de la interacció d'interacció *País x Gènere* apareixen diferències estadísticament significatives en totes les dimensions del qüestionari de valors: *Autodirecció* ($F_{3,1430} = 9,459; p < 0,001$), *Assoliment* ($F_{3,1431} = 9,5454; p < 0,001$), *Universalisme* ($F_{3,1430} = 13,923; p < 0,001$), *Benevolència* ($F_{3,1425} = 13,872;$

$p < 0,001$), *Conformitat* ($F_{3,1427} = 16,9870$; $p < 0,001$), *Seguretat* ($F_{3,1429} = 6,886$; $p < 0,001$), *Poder* ($F_{3,1430} = 17,267$; $p < 0,001$) i *Estimulació/Hedonisme* ($F_{3,1431} = 162,297$; $p < 0,001$).

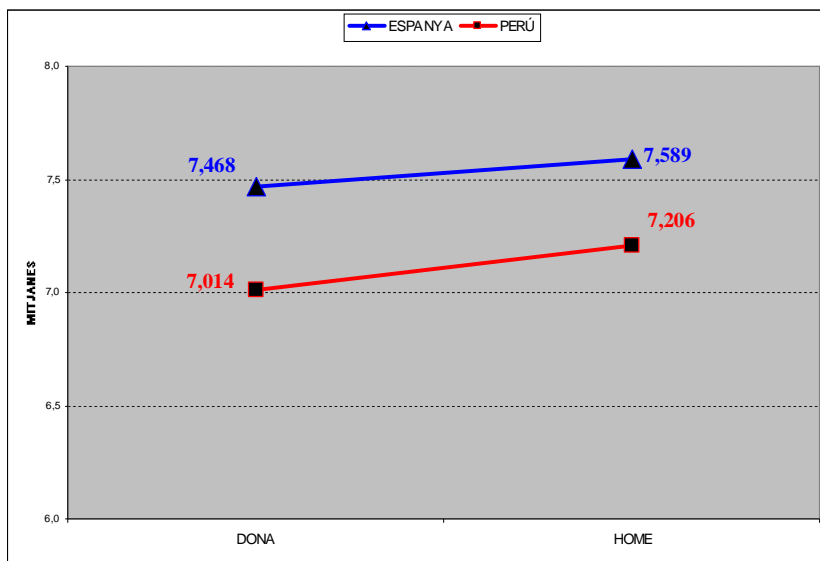
Taula 89. Anàlisi de variància univariat en les dimensions del qüestionari de valors en funció de la interacció país x gènere, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha = 0,05$)

		Home	Dona	F	p
Autodirecció	Espanya	7,589 (1,583) ¹	7,468 (1,497) ¹	9,459	<0,001
	Perú	7,206 (1,639) ²	7,014 (1,868) ²		
Assoliment	Espanya	7,101 (1,572) ¹	6,745 (1,703) ²	9,454	<0,001
	Perú	6,708 (1,777) ¹	6,433 (1,963) ²		
Universalisme	Espanya	7,514 (1,551) ¹	7,716 (1,404) ¹	13,923	<0,001
	Perú	6,940 (1,771) ²	7,179 (1,849) ²		
Benevolència	Espanya	7,656 (1,477) ²	8,039 (1,321) ¹	13,872	<0,001
	Perú	7,269 (1,810) ³	7,499 (1,811) ³		
Tradicció	Espanya	6,244 (1,531) ²	6,205 (1,579) ²	10,061	<0,001
	Perú	6,725 (1,821) ¹	6,711 (1,832) ¹		
Conformitat	Espanya	7,508 (1,729) ¹	7,751 (1,478) ¹	4,418	<0,01
	Perú	7,239 (1,899) ²	7,495 (1,851) ¹		
Seguretat	Espanya	7,608 (1,453) ¹	7,554 (1,427) ¹	6,886	<0,001
	Perú	7,144 (1,778) ²	7,227 (1,744) ²		
Poder	Espanya	6,157 (1,755) ¹	5,226 (1,822) ³	17,261	<0,001
	Perú	5,752 (1,970) ¹	5,678 (1,973) ²		
Estimulació/Hedonisme	Espanya	8,129 (1,759) ¹	7,553 (1,983) ²	162,297	<0,001
	Perú	6,301 (2,468) ⁴	4,875 (2,787) ³		

1>2>3>4

En aquesta primera aproximació global, sembla ser que, encara que existeixen moltes semblances, l'efecte que té l'edat dels adolescents i el

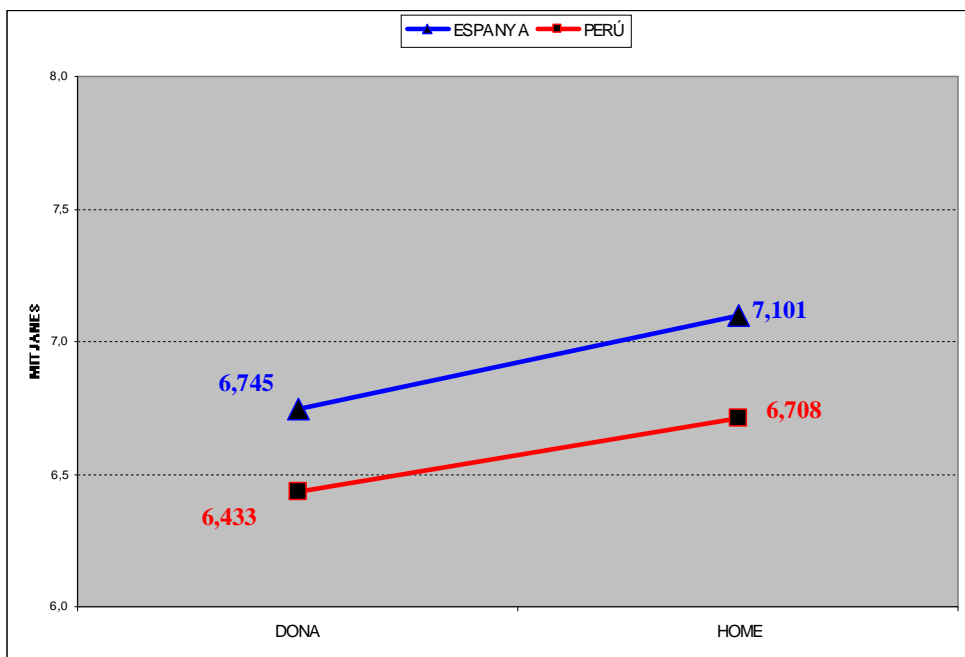
gènere en el sistema de valors dels adolescents està modulats per la cultura i no així, el tipus de socialització parental en adolescents.



Gràfic 63. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Autodirecció en funció de la interacció país x gènere

Iniciem l'anàlisi dels valors en funció de la interacció país x gènere, en la primera dimensió del valor **Autodirecció**, els resultats mostren que les diferències s'estableixen per país i gènere, aquest resultat es repetirà algunes vegades més. Així doncs, les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) ens indiquen que els adolescents espanyols—homes ($M=7,589$, $DT=1,583$) i dones ($M=7,468$, $DT=1,497$)— puntuen més alt i estadísticament les diferències són significatives amb els adolescents peruans, tant homes ($M=7,206$, $DT=1,639$) com dones ($M=7,014$, $DT=1,868$).

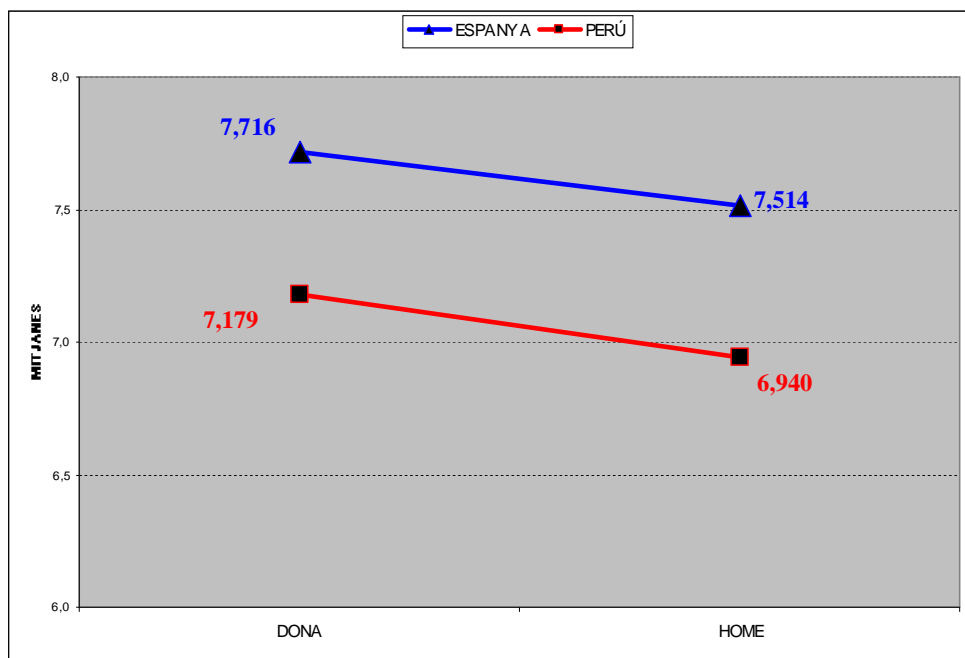
	Home	Dona	F	p
Autodirecció			9,459	<0,001
Espanya	7,589 (1,583) ¹	7,468 (1,497) ¹		
Perú	7,206 (1,639) ²	7,014 (1,868) ²		



Gràfic 64. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Assoliment en funció de la interacció país x gènere

En el valor **Assoliment**, les diferències s'estableixen per gènere i per país. Els adolescents espanyols —homes ($M=7,101$, $DT=1,572$) puntuen més alt que les dones ($M=6,745$, $DT=1,703$)—. Seguint aquesta mateixa tendència, les dones peruanes ($M=6,433$, $DT=1,963$) puntuen més baix i estadísticament les diferències són significatives respecte als adolescents peruans homes ($M=6,708$, $DT=1,777$).

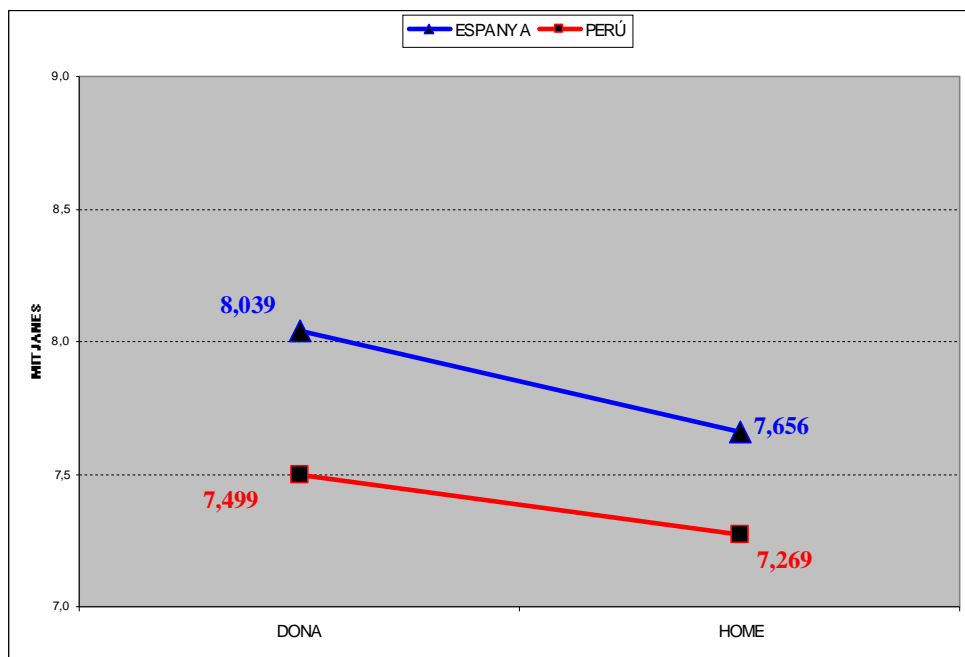
		Home	Dona	<i>F</i>	<i>p</i>
Assoliment	Espanya	7,101 (1,572) ¹	6,745 (1,703) ²	9,454	<0,001
	Perú	6,708 (1,777) ¹	6,433 (1,963) ²		



Gràfic 65. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Universalisme en funció de la interacció país x gènere

En el valor de l'**Universalisme**, els resultats mostren diferències per país, els adolescents espanyols—homes ($M=7,514$, $DT=1,551$) i dones ($M=7,716$, $DT=1,404$)— puntuen més alt i estadísticament les diferències són significatives amb els que puntuen més baix que són els adolescents peruans —homes ($M=6,940$, $DT=1,771$) i dones ($M=7,179$, $DT=1,849$)—.

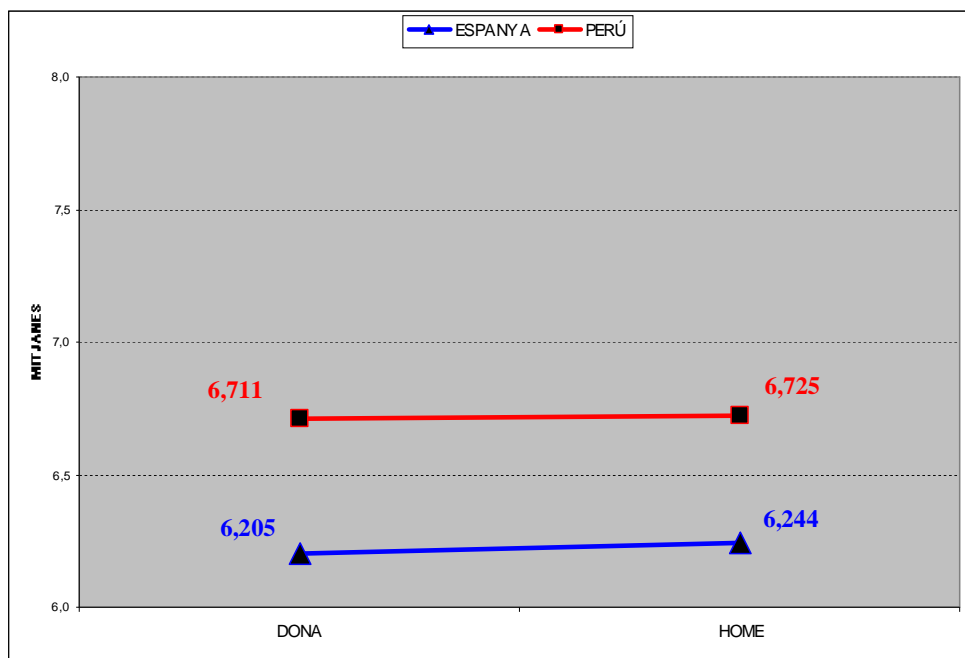
	Home	Dona	F	p
Universalisme			13,923	<0,001
Espanya	7,514 (1,551) ¹	7,716 (1,404) ¹		
Perú	6,940 (1,771) ²	7,179 (1,849) ²		



Gràfic 66. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Benevolència en funció de la interacció país x gènere

El valor de la **Benevolència**, segueix quasi la mateixa tendència que el valor anterior, així doncs, els adolescents espanyols—homes ($M=7,656$, $DT=1,477$) i dones ($M=8,039$, $DT=1,321$)— puntuen més alt, però estadísticament les diferències no són significatives entre ells, encara que ho són amb la resta dels grups. I finalment, entre els adolescents peruans, els que puntuen més baix són els homes ($M=7,269$, $DT=1,810$), respecte a les dones peruanes ($M=7,499$, $DT=1,811$).

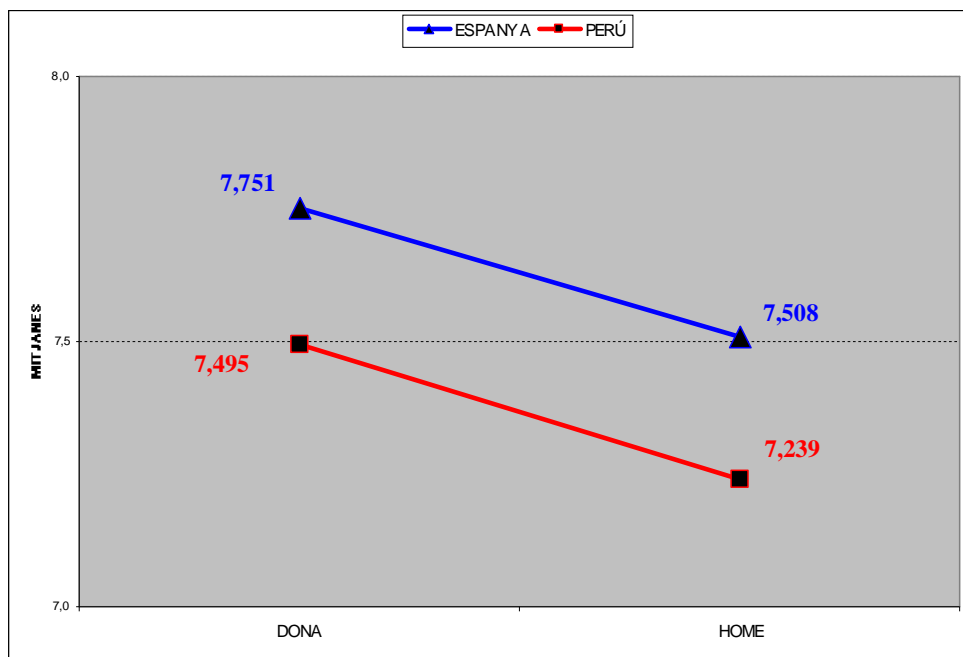
	Home	Dona	F	p
Benevolència			13,872	<0,001
Espanya	7,656 (1,477) ²	8,039 (1,321) ¹		
Perú	7,269 (1,810) ³	7,499 (1,811) ³		



Gràfic 67. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Tradició en funció de la interacció país x gènere

En el valor **Tradició**, les diferències s'estableixen per país, no existint cap diferència en gènere en el mateix país, així doncs, els adolescents espanyols—homes ($M=6,244$, $DT=1,531$) i dones ($M=6,205$, $DT=1,579$)—puntuen més baix i estadísticament les diferències són significatives $p<0,001$ amb els adolescents peruans —homes ($M=6,725$, $DT=1,821$) i dones ($M=6,711$, $DT=1,832$)—.

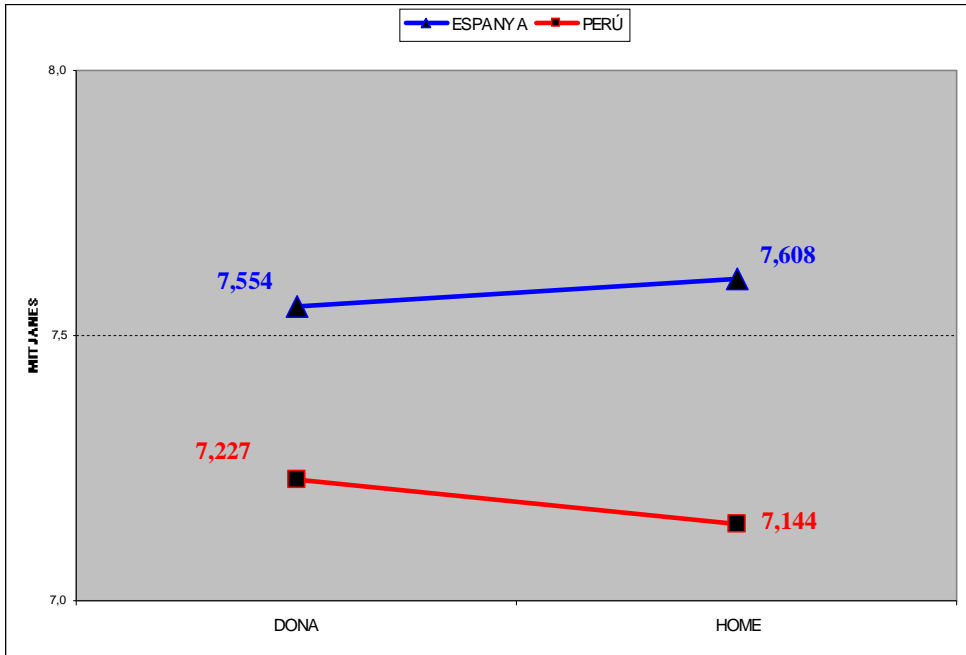
	Home	Dona	F	p
Tradició			10,061	<0,001
Espanya	6,244 (1,531) ²	6,205 (1,579) ²		
Perú	6,725 (1,821) ¹	6,711 (1,832) ¹		



Gràfic 68. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Conformitat en funció de la interacció país x gènere

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que els en el valor **Conformitat** només els xics peruans puntuen més baix ($M=7,239$, $DT=1,899$) que la resta dels adolescents. Els adolescents espanyols—homes ($M=7,508$, $DT=1,729$) i dones ($M=7,751$, $DT=1,478$)— i les xiques peruanes ($M=7,495$, $DT=1,851$) puntuen més alt i les diferències són estadísticament significatives.

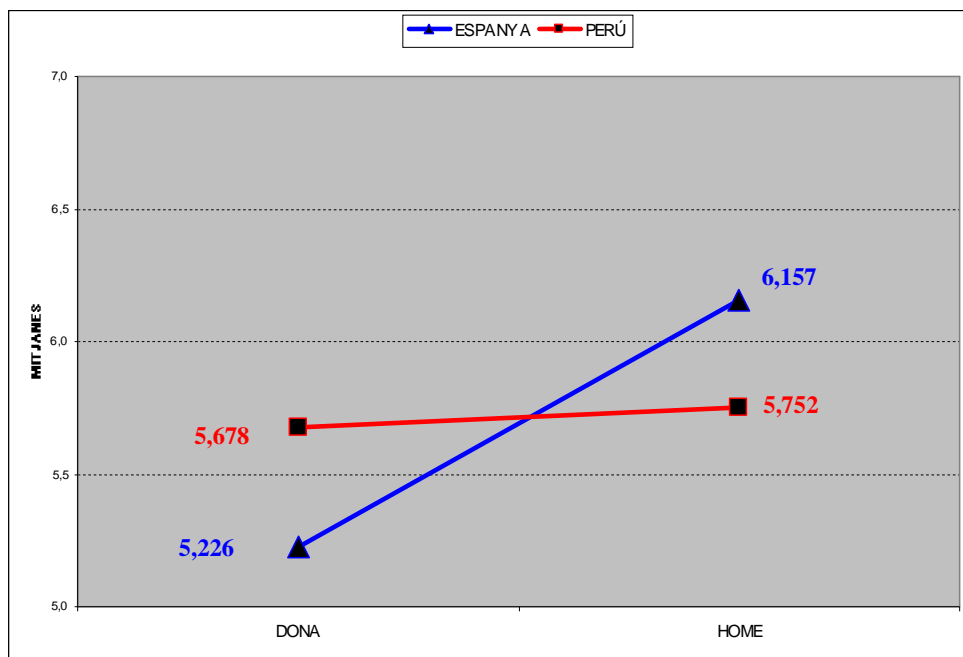
	Home	Dona	F	p
Conformitat			4,418	<0,01
Espanya	7,508 (1,729) ¹	7,751 (1,478) ¹		
Perú	7,239 (1,899) ²	7,495 (1,851) ¹		



Gràfic 69. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Seguretat en funció de la interacció país x gènere

En el valor **Seguretat**, les diferències s'estableixen per país, mantenint entre gènere cap diferència, així doncs, els adolescents espanyols—homes ($M=7,608$, $DT=1,453$) i dones ($M=7,554$, $DT=1,427$)—puntuen més alt i estadísticament les diferències són significatives $p<0,001$ amb els adolescents peruans —homes ($M=7,144$, $DT=1,778$) i dones ($M=7,227$, $DT=1,744$)—.

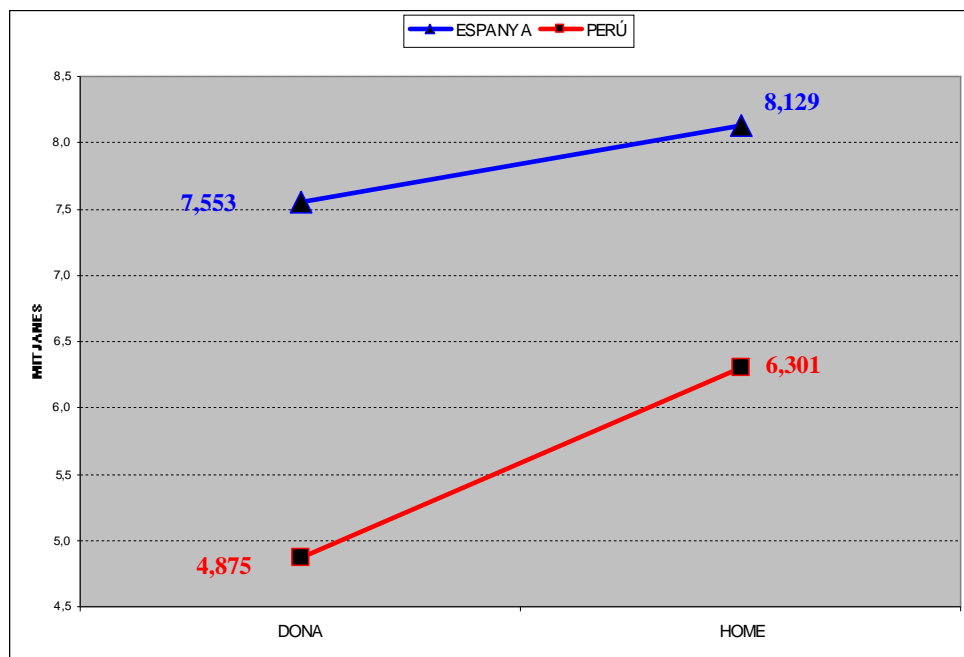
		Home	Dona	F	p
Seguretat	Espanya	7,608 (1,453) ¹	7,554 (1,427) ¹	6,886	<0,001
	Perú	7,144 (1,778) ²	7,227 (1,744) ²		



Gràfic 70. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Poder en funció de la interacció país x gènere

Tal i com es podria preveure, les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que els xics puntuen més alt que les xiques en el valor **Poder**. Els homes adolescents —espanyols ($M=6,157$, $DT=1,755$) i peruans ($M=5,752$, $DT=1,970$)—, obtenen diferències estadísticament significatives amb les dones que puntuen més baix en aquest valor —espanyoles ($M=5,226$, $DT=1,822$) i peruanes ($M=5,678$, $DT=1,973$)—.

	Home	Dona	F	p
Poder			17,261	<0,001
Espanya	6,157 (1,755) ¹	5,226 (1,822) ³		
Perú	5,752 (1,970) ¹	5,678 (1,973) ²		



Gràfic 71. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Estimulació / Hedonisme en funció de la interacció país x gènere

En el darrer valor **Estimulació/Hedonisme** trobem grans diferències entre els grups analitzats. Els adolescents espanyols ($M=8,129$, $DT=1,756$) són els que puntuen més alt de tots. La seva diferència és tan gran, que és estadísticament significativa amb la resta de grups. A continuació el segueix el grup de les adolescents espanyoles ($M=7,553$, $DT=1,983$), també obté diferències significatives amb els altres dos. El tercer grup que més puntua està format pels adolescents peruans ($M=6,301$, $DT=2,468$). Finalment, el darrer grup és d'adolescents peruanes el que més baixa puntua ($M=4,875$, $DT=2,787$).

	Home	Dona	F	p
Estimulació/Hedonisme			162,297	<0,001
Espanya	8,129 (1,759) ¹	7,553 (1,983) ²		
Perú	6,301 (2,468) ⁴	4,875 (2,787) ³		

Efectes d'interacció País-Grups d'Edat i sistema de valors a les mostres d'Espanya i Perú

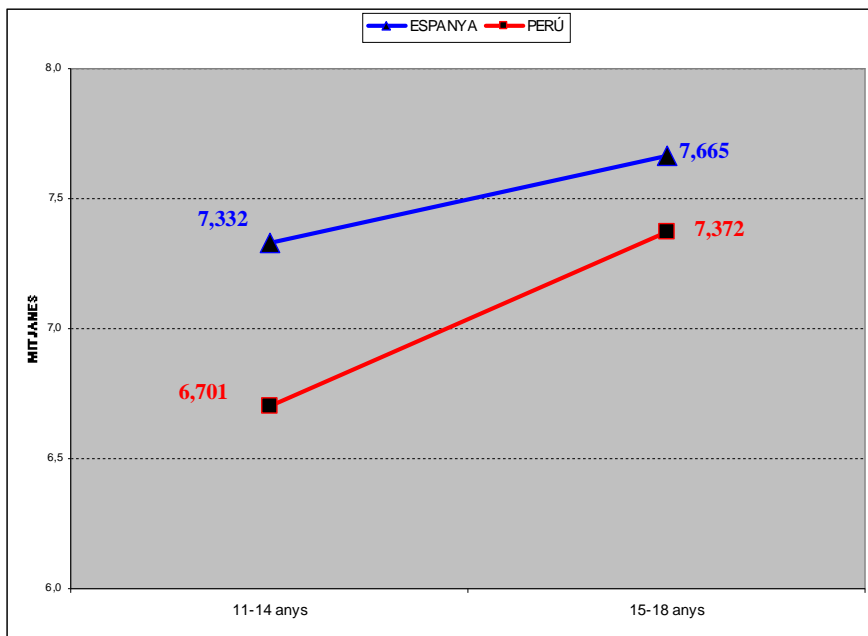
Els resultats de l'anàlisi de variància multivariat (Taula 90) indiquen que existeixen també efectes d'interacció estadísticament significatives en *País x Grups d'Edat* ($F_{10,1356} = 5,022; p < 0,001$).

En les anàlisis de variància univariat de cada factor del qüestionari de valors realitzats posteriorment apareixen diferències estadísticament significatives en les dimensions *Autodirecció* ($F_{1,1430} = 19,808; p < 0,001$); *Assoliment* ($F_{1,1430} = 13,036; p < 0,001$); *Universalisme* ($F_{1,1430} = 12,598; p < 0,001$); *Benevolència* ($F_{3,1425} = 11,863; p < 0,001$); *Tradició* ($F_{3,1429} = 19,075; p < 0,001$); *Conformitat* ($F_{3,1427} = 4,764; p < 0,01$); *Seguretat* ($F_{3,1429} = 11,895; p < 0,001$) i finalment en la dimensió *Estimulació/Hedonisme* ($F_{3,1432} = 141,923; p < 0,001$).

Taula 90. Anàlisi de variància univariat en les dimensions del qüestionari de valors en funció de la interacció país x grups d'edat, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$)

		11-14 anys	15-18 anys	F	p
Autodirecció				19,8078	<0,001
	Espanya	7,332 (1,630) ²	7,665 (1,452) ¹		
	Perú	6,701 (1,904) ²	7,372 (1,652) ¹		
Assoliment				13,0364	<0,001
	Espanya	6,799 (1,778) ¹	6,990 (1,551) ¹		
	Perú	6,161 (1,988) ²	6,808 (1,793) ¹		
Universalisme				12,5975	<0,001
	Espanya	7,614 (1,471) ¹	7,628 (1,482) ¹		
	Perú	6,991 (1,889) ²	7,186 (1,772) ²		
Benevolència				11,8632	<0,001
	Espanya	7,925 (1,460) ¹	7,815 (1,368) ¹		
	Perú	7,214 (1,950) ³	7,585 (1,683) ²		
Tradicció				19,0752	<0,001
	Espanya	6,523 (1,669) ²	6,003 (1,430) ³		
	Perú	6,516 (1,932) ¹	6,872 (1,727) ¹		
Conformitat				4,7640	<0,01
	Espanya	7,735 (1,613) ¹	7,568 (1,593) ¹		
	Perú	7,212 (1,989) ²	7,566 (1,758) ¹		
Seguretat				11,8950	<0,001
	Espanya	7,701 (1,393) ¹	7,489 (1,466) ¹		
	Perú	6,952 (1,822) ²	7,395 (1,676) ¹		
Poder				1,3317	0,2624
	Espanya	5,587 (1,859)	5,708 (1,843)		
	Perú	5,551 (1,954)	5,821 (1,978)		
Estimulació/Hedonisme				141,9233	<0,001
	Espanya	7,448 (2,149) ²	8,092 (2,758) ¹		
	Perú	5,516 (1,651) ³	5,208 (2,771) ³		

1>2>3>4

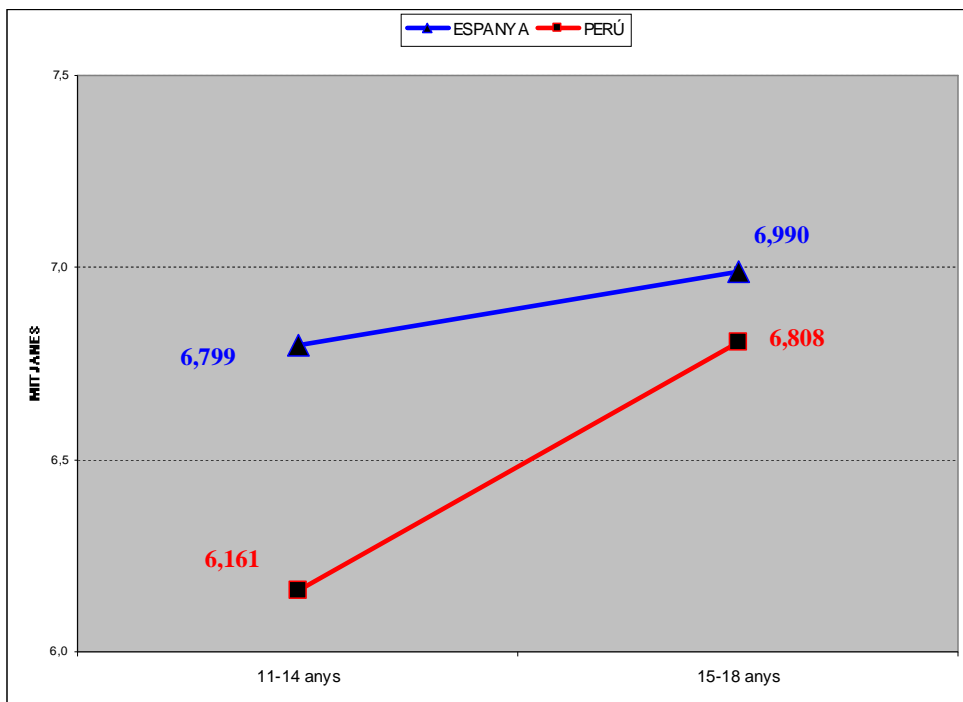


Gràfic 72. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Autodirecció en funció de la interacció país x grups d'edat

Iniciem l'anàlisi dels valors en funció de la interacció *país x grups d'edat*, en la primera dimensió del valor **Autodirecció**, els resultats mostren que les diferències s'estableixen per grups d'edats i gènere, aquest resultat es repetirà algunes vegades més en aquestes anàlisis. Així doncs, les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) ens indiquen que els adolescents més grans — espanyols de 15-18 anys ($M=7,665$, $DT=1,452$) i peruans ($M=7,372$, $DT=1,652$)— puntuen més alt i estadísticament les diferències són significatives amb els adolescents més joves, tant peruans ($M=6,701$, $DT=1,904$) com espanyols ($M=7,332$, $DT=1,630$).

	11-14 anys	15-18 anys	<i>F</i>	<i>p</i>
Autodirecció			19,8078	<0,001
Espanya	7,332 (1,630) ²	7,665 (1,452) ¹		
Perú	6,701 (1,904) ²	7,372 (1,652) ¹		

I>2>3>4

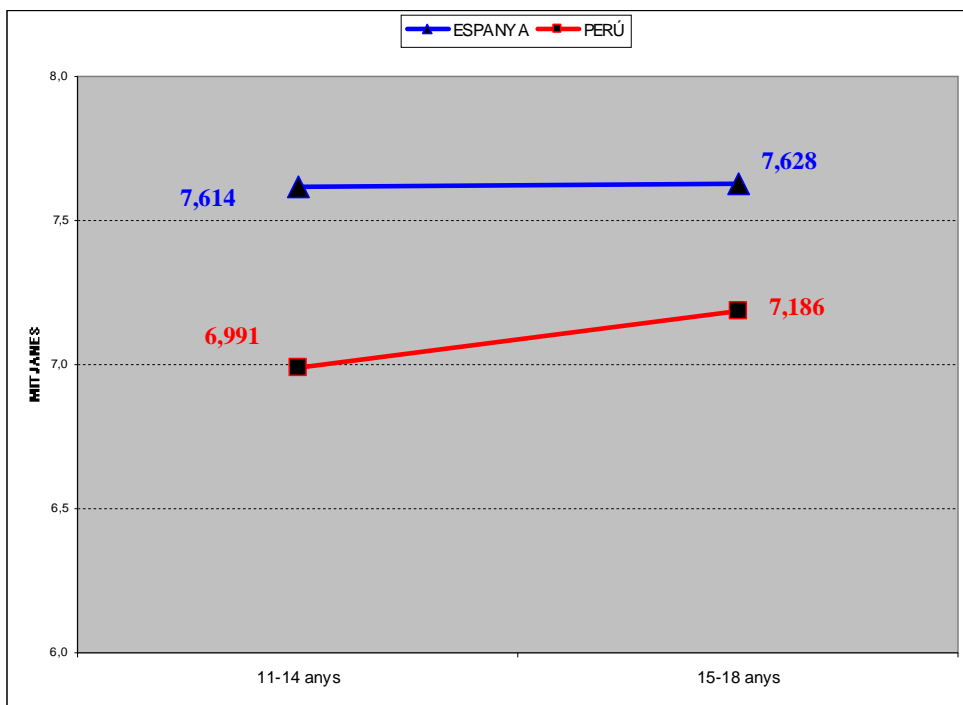


Gràfic 73. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Assoliment en funció de la interacció país x grups d'edat

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que en el valor **Assoliment** només els xics peruans més joves puntuen més baix ($M=6,161, 1,988$) que la resta de grups. Entre els altres grups no existeixen diferències estadísticament significatives. Aquestes són les mitjanes dels adolescents més majors —espanyols ($M=6,990, DT=1,551$) i peruans ($M=6,808, DT=1,793$)— i espanyols més joves ($M=6,799, DT=1,778$) en aquest valor.

	11-14 anys	15-18 anys	F	p
Assoliment			13,0364	<0,001
Espanya	6,799 (1,778) ¹	6,990 (1,551) ¹		
Perú	6,161 (1,988) ²	6,808 (1,793) ¹		

1>2>3>4

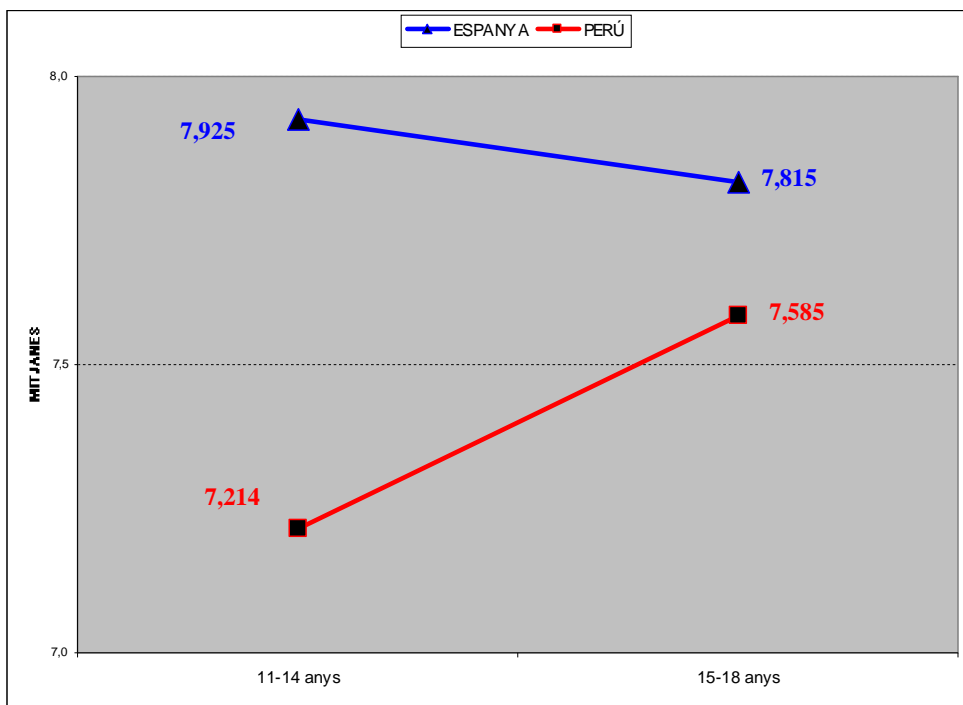


Gràfic 74. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Universalisme en funció de la interacció país x grups d'edat

En el valor de l'Universalisme, els resultats mostren diferències per país, així doncs, els adolescents espanyols—de 11-14 anys ($M=7,614$, $DT=1,471$) i els més majors ($M=7,628$, $DT=1,482$)— puntuen més alt, i estadísticament les diferències són significatives amb els que puntuen més baix que són els adolescents peruans —més joves ($M=6,991$ 40, $DT=1,889$) i els més majors ($M=7,186$, $DT=1,772$)—.

	11-14 anys	15-18 anys	<i>F</i>	<i>p</i>
Universalisme			12,5975	<0,001
Espanya	7,614 (1,471) ¹	7,628 (1,482) ¹		
Perú	6,991 (1,889) ²	7,186 (1,772) ²		

1>2>3>4

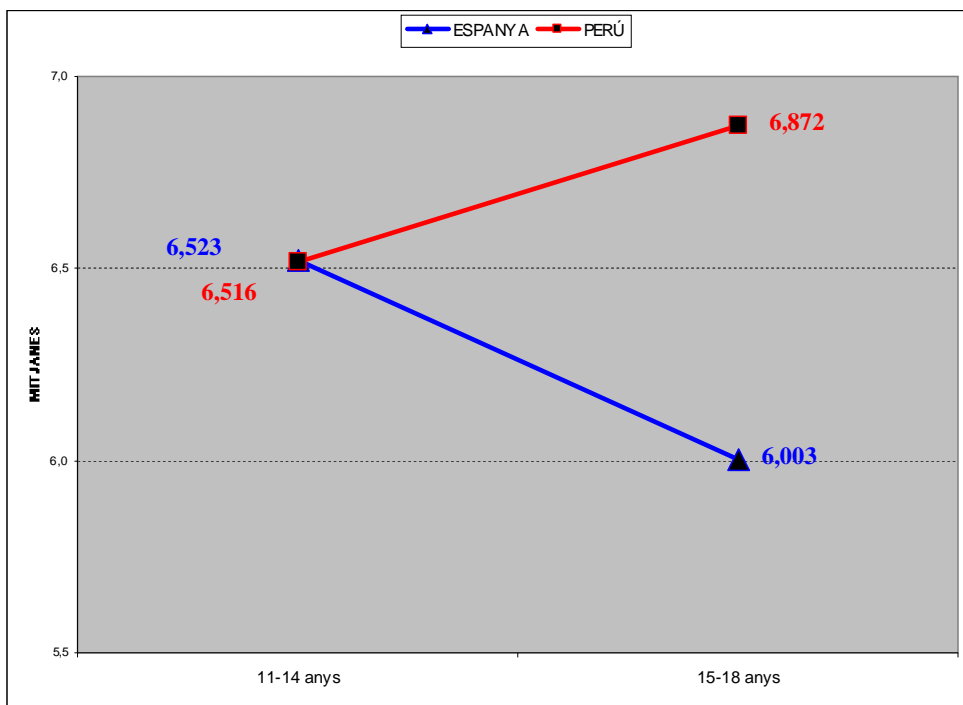


Gràfic 75. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Benevolència en funció de la interacció país x grups d'edat

El valor de la **Benevolència**, segueix quasi la mateixa tendència que el valor anterior, així doncs, els adolescents espanyols més joves ($M=7,925$, $DT=1,460$) i els més majors ($M=7,815$, $DT=1,368$) puntuen més alt, però estadísticament les diferències no són significatives entre ells, però sí entre ells i els altres grups. I finalment, entre els adolescents peruans, els que puntuen més baix són els joves peruans ($M=7,214$, $DT=1,950$), respecte als més majors del seu país ($M=7,585$, $DT=1,683$).

	11-14 anys	15-18 anys	<i>F</i>	<i>p</i>
Benevolència			11,8632	<0,001
Espanya	7,925 (1,460) ¹	7,815 (1,368) ¹		
Perú	7,214 (1,950) ³	7,585 (1,683) ²		

1>2>3>4

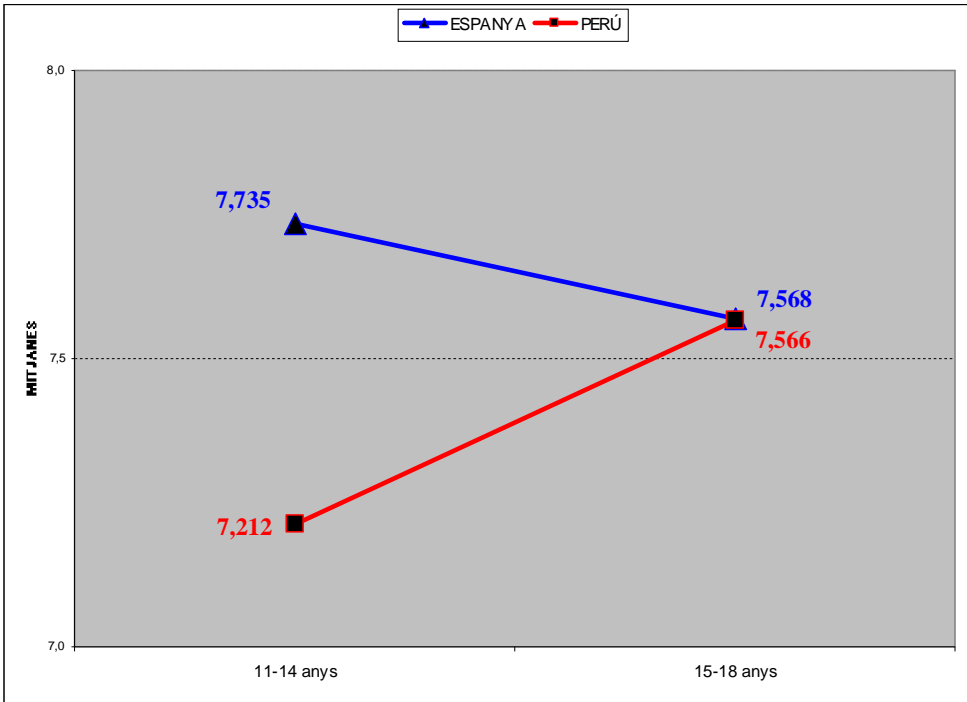


Gràfic 76. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Tradició en funció de la interacció país x grups d'edat

En el valor **Tradició**, les diferències s'estableixen per país i per grup d'edat. Els adolescents espanyols més majors ($M=6,003$, $DT=1,430$) puntuen molt més baix que la resta. A continuació puntua més alt els adolescents espanyols més joves ($M=6,523$, $DT=1,669$) amb una puntuació molt similar als peruans més joves ($M=6,516$, $DT=1,932$) però amb diferències estadísticament significatives si la comparem amb les puntuacions dels adolescents peruans més majors ($M=6,872$, $DT=1,727$).

	11-14 anys	15-18 anys	F	p
Tradició			19,0752	<0,001
Espanya	6,523 (1,669) ²	6,003 (1,430) ³		
Perú	6,516 (1,932) ¹	6,872 (1,727) ¹		

$1>2>3>4$

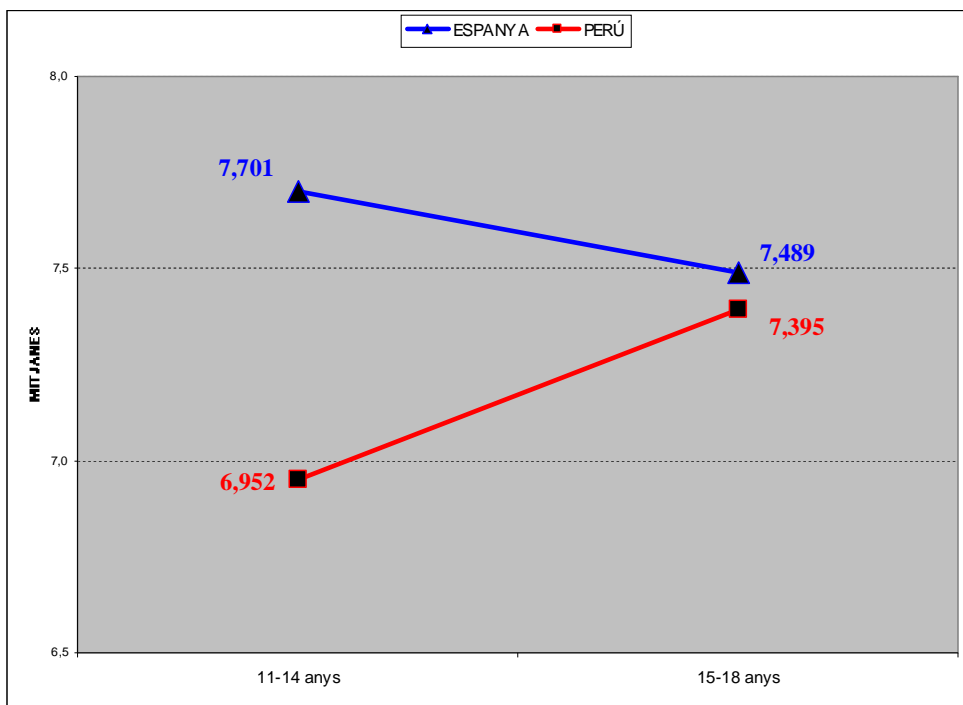


Gràfic 77. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Conformitat en funció de la interacció país x grups d'edat

Les proves de Bonferroni ($\alpha=0,05$) indiquen que els en el valor **Conformitat** només els adolescents peruans més joves puntuen més baix ($M=7,212$, $DT=1,989$) que la resta dels adolescents. Els adolescents espanyols de la mateixa edat ($M=7,735$, $DT=1,613$) i més majors tan espanyols ($M=7,568$, $DT=1,593$) com peruans ($M=7,566$, $DT=1,758$) puntuen més alt i les diferències són estadísticament significatives.

	11-14 anys	15-18 anys	<i>F</i>	<i>p</i>
Conformitat			4,7640	<0,01
Espanya	7,735 (1,613) ¹	7,568 (1,593) ¹		
Perú	7,212 (1,989) ²	7,566 (1,758) ¹		

1>2>3>4

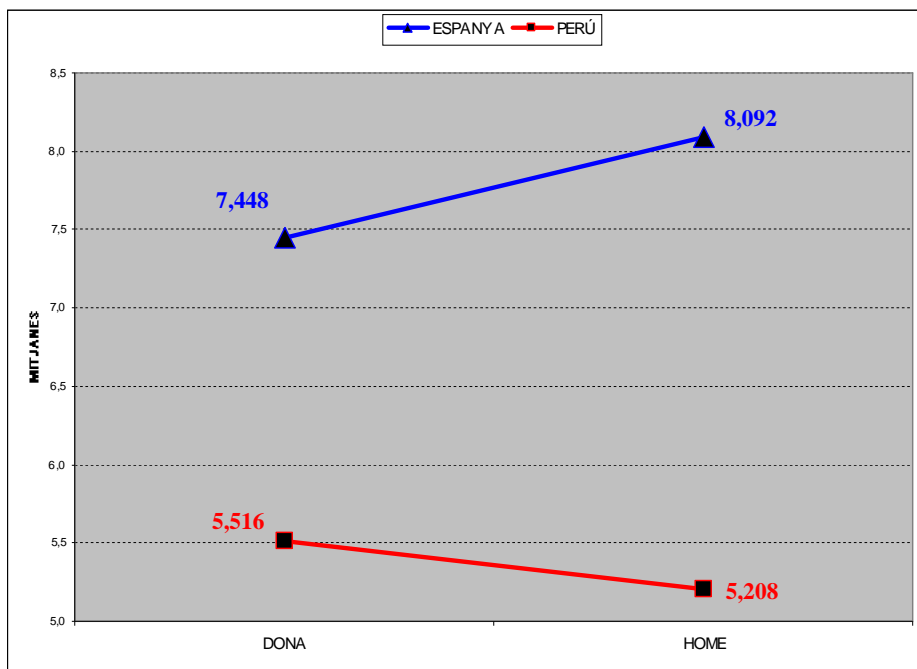


Gràfic 78. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Seguretat en funció de la interacció país x grups d'edat

En el valor **Seguretat**, es repeteix la mateixa tendència que en el valor anterior. els adolescents peruans més joves peruans puntuen més baix ($M=6,952$, $DT=1,822$) que la resta dels adolescents. Els adolescents espanyols de la mateixa edat ($M=7,701$, $DT=1,393$) i més majors tan espanyols ($M=7,489$, $DT=1,466$) com peruans ($M=7,395$, $DT=1,676$) puntuen més alt i les diferències són estadísticament significatives.

	11-14 anys	15-18 anys	<i>F</i>	<i>p</i>
Seguretat			11,8950	<0,001
Espanya	7,701 (1,393) ¹	7,489 (1,466) ¹		
Perú	6,952 (1,822) ²	7,395 (1,676) ¹		

$1 > 2 > 3 > 4$



Gràfic 79. Representació gràfica de les diferències en la dimensió Estimulació / Hedonisme en funció de la interacció país x grups d'edat

En el darrer valor **Estimulació/Hedonisme** trobem grans diferències entre els grups analitzats. Els adolescents espanyols del grup de 15-18 ($M=8,092$, $DT=2,758$) són els que puntuen més alt de tots. La seva diferència és tan gran, que és estadísticament significativa amb la resta de grups. A continuació el segueix el grup dels adolescents espanyols més joves ($M=7,448$, $DT=2,149$), que també obté diferències significatives amb els altres dos. El tercer grup, que és el que menys puntua està format pels adolescents peruans de 11-14 anys ($M=5,516$, $DT=2,149$), i els de 15-18 anys ($M=5,208$, $DT=2,771$).

	11-14 anys	15-18 anys	F	p
Estimulació/Hedonisme				<0,001
Espanya	7,448 (2,149) ²	8,092 (2,758) ¹		
Perú	5,516 (1,651) ³	5,208 (2,771) ³		

1>2>3>4

Els efectes principals a Espanya i Perú

Per analitzar amb detall aquestes variacions, s'aplicà una anàlisi de variància univariat dels principals efectes estadísticament significatius apareguts a Espanya i Perú per a cada dimensió del sistema de valors. Aquests resultats es presenten de la següent forma: estil de socialització parental i sistema de valors; gènere i sistema de valors; i finalment, edat i sistema de valors.

Efectes principals de l'estil de socialització parental i valors a Espanya

Els resultats de l'anàlisi de variància univariat amb la prova a posteriori de Bonferroni per detectar les diferències entre parells de mitjanes i determinar si existeix o no efecte entre els tipus de socialització parental i cadascuna de les dimensions del qüestionari de valors a la cultura espanyola es poden observar (Taula 91). Els resultats mostren que en sis de les nou dimensions del qüestionari de valors influeix l'estil de socialització parental dels pares a Espanya —*Autodirecció* ($F_{3,831} = 3,353$; $p < 0,01$), *Universalisme* ($F_{3,831} = 8,670$; $p < 0,001$), *Benevolència* ($F_{3,831} = 4,737$; $p < 0,01$), *Tradicció* ($F_{3,831} = 3,515$; $p < 0,001$), *Conformitat* ($F_{3,831} = 12,550$; $p < 0,001$) i *Seguretat* ($F_{3,831} = 8,081$; $p < 0,001$). En canvi, les dimensions *Assoliment* ($F_{3,831} = 2,032$; $p = 0,108$), *Poder* ($F_{3,831} = 0,282$; $p = 0,838$) i *Estimulació/Hedonisme* ($F_{3,831} = 2,256$; $p = 0,081$) no varen obtenir diferències estadísticament significatives.

Taula 91. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya

ESPANYA	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritatiu	F _{3, 831}	p
Autodirecció	7,614 (1,635) ¹	7,501 (1,457) ¹	7,244 (1,527) ²	7,696 (1,489) ¹	3,353	<0,05
Assoliment	6,988 (1,697)	7,071 (1,626)	6,681 (1,596)	6,889 (1,666)	2,032	0,108
Universalisme	7,634 (1,454) ¹	7,852 (1,423) ¹	7,178 (1,602) ²	7,799 (1,352) ¹	8,670	<0,001
Benevolència	7,857 (1,359) ¹	7,997 (1,478) ¹	7,551 (1,499) ²	8,021 (1,271) ¹	4,737	<0,010
Tradicció	6,047 (1,429) ²	6,329 (1,723) ¹	6,063 (1,470) ²	6,448 (1,574) ¹	3,515	<0,05
Conformitat	7,614 (1,488) ¹	7,976 (1,426) ¹	7,065 (1,954) ²	7,820 (1,386) ¹	12,550	<0,001
Seguretat	7,286 (1,597) ²	7,770 (1,361) ¹	7,412 (1,448) ¹	7,857 (1,245) ¹	8,081	<0,001
Poder	5,699 (1,853)	5,719 (1,897)	5,563 (1,764)	5,641 (1,886)	0,282	0,838
Estim./Hedon.	8,000 (1,614)	7,786 (1,817)	7,935 (1,737)	7,566 (2,322)	2,256	0,081

1>2>3>4

Efectes principals de l'estil de socialització parental i valors al Perú

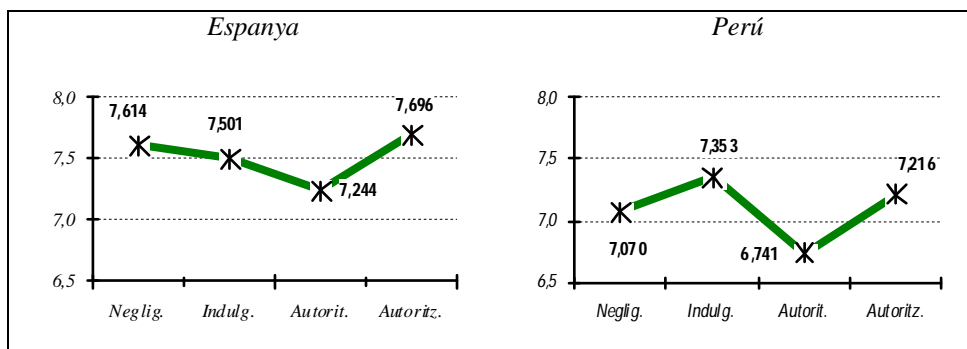
Els resultats de l'anàlisi de variància univariat amb la prova a posteriori de Bonferroni per detectar les diferències entre parells de mitjanes i determinar si existeix o no efecte entre els tipus de socialització parental i cadascuna de les dimensions del qüestionari de valors a la cultura espanyola es poden observar (Taula 92). Els resultats mostren trobem efectes de l'estil de socialització parental dels pares en les mateixes dimensions que a la mostra espanyola. Aquestes són: *Autodirecció* ($F_{3,574} = 3,698$; $p < 0,05$), *Universalisme* ($F_{3,574} = 2,586$; $p < 0,01$), *Benevolència* ($F_{3,574} = 5,542$; $p < 0,001$), *Tradicció* ($F_{3,574} = 2,835$; $p < 0,05$), *Conformitat* ($F_{3,574} = 3,922$; $p < 0,01$) i *Seguretat* ($F_{3,574} = 4,572$; $p < 0,01$), i també com a la mostra espanyola, les dimensions *Assoliment* ($F_{3,574} = 3,698$; $p > 0,05$), *Seguretat* ($F_{3,574} = 0,058$; $p > 0,05$) i *Estimulació/Hedonisme* ($F_{3,574} = 1,750$; $p > 0,05$) no arriben a tenir significació estadística suficient.

Taula 92. ANOVA entre els quatre estils de socialització parental en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) al Perú

PERÚ	Negligent	Indulgent	Autoritari	Autoritzatiu	F _{3,573}	p
Autodirecció	7,070 (1,726) ¹	7,353 (1,766) ¹	6,741 (1,850) ²	7,216 (1,744) ¹	3,698	<0,05
Assoliment	6,582 (1,708)	6,780 (1,900)	6,217 (1,980)	6,519 (1,944)	2,586	0,052
Universalisme	7,074 (1,777) ¹	7,402 (1,771) ¹	6,736 (1,854) ²	7,173 (1,881) ¹	3,988	<0,01
Benevolència	7,320 (1,826) ¹	7,775 (1,603) ¹	7,013 (1,900) ²	7,543 (1,843) ¹	5,542	<0,001
Tradicció	6,699 (1,781) ¹	7,033 (1,773) ¹	6,471 (1,832) ²	6,664 (1,907) ¹	2,835	<0,05
Conformitat	7,070 (1,883) ¹	7,725 (1,746) ¹	7,048 (1,940) ²	7,422 (1,873) ¹	3,922	<0,01
Seguretat	7,139 (1,699) ¹	7,481 (1,656) ¹	6,829 (1,950) ²	7,380 (1,598) ¹	4,572	<0,01
Poder	5,650 (2,023)	5,692 (2,002)	5,732 (1,912)	5,746 (2,004)	0,058	0,982
Estim./Hedon	5,327 (2,718)	5,198 (2,862)	5,704 (2,828)	5,000 (2,569)	1,750	0,156

1>2>3>4

La representació gràfica de les anàlisis de variància univariat dels dos països —Espanya i Perú— que a continuació podran veure, hem decidit juntar-les en la mateixa gràfica.

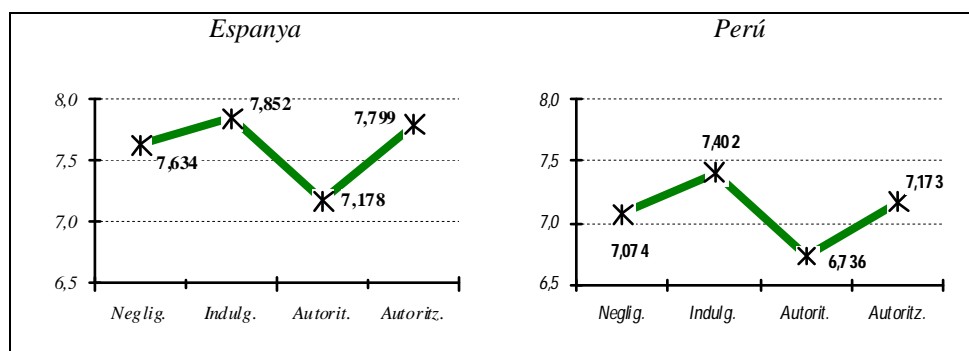


Gràfic 80. Representació gràfica de les diferències en Autodirecció en funció dels estils de socialització familiar

A Espanya, el valor **Autodirecció** apareix com a més propi dels fills de pares autoritzatius ($M=7,696$, $DT=1,489$), seguits de negligents ($M=7,614$, $DT=1,635$) i indulgents ($M=7,501$, $DT=1,457$). Els fills de pares autoritaris ($M=7,244$, $DT=1,527$) són els que més baix puntuen i només

mostren diferències estadísticament significatives amb els de pares autoritzatius (Taula 91 i Gràfica 80; $p < 0,05$).

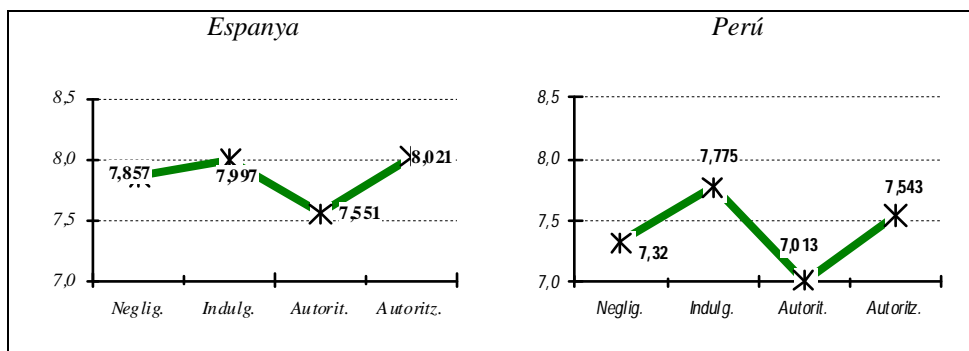
En canvi, a Perú, el valor **Autodirecció** apareix com a més propi dels fills de pares indulgents ($M=7,353$, $DT=$), seguits d'autoritzatius ($M=7,216$, $DT=1,744$) i negligents ($M=7,070$, $DT=1,726$). Com a la mostra espanyola, els fills de pares autoritaris ($M=6,741$, $DT=1,850$) són els que més baix puntuen i només mostren diferències estadísticament significatives amb els de pares de major puntuació, en aquest cas, amb els indulgents (Taula 92 i Gràfica 80; $p < 0,05$).



Gràfic 81. Representació gràfica de les diferències del valor Universalisme en funció dels estils de socialització familiar

A la cultura espanyola els fills de pares indulgents ($M=7,852$, $DT=1,423$), autoritzatius ($M=7,799$, $DT=1,352$) i negligents ($M=7,634$, $DT=1,454$) presenten majors puntuacions en el valor **Universalisme** que els fills de pares autoritaris ($M=7,178$, $DT=1,602$). Per tant, podem establir, que la interiorització d'aquest valor coincideix amb la major utilització de l'Acceptació/Implicació per part dels pares.

A la cultura peruana el valor **Universalisme** segueix el mateix esquema que a Espanya. Però en aquesta mostra només els fills de pares indulgents ($M=7,402$, $DT=1,771$) puntuen amb diferències estadísticament significatives respecte als fills de pares autoritaris ($M=6,736$, $DT=1,854$). La resta puntuen amb una mitjana ($M=7,173$, $DT=1,881$) els autoritzatius i ($M=7,074$, $DT=1,777$) els negligents.

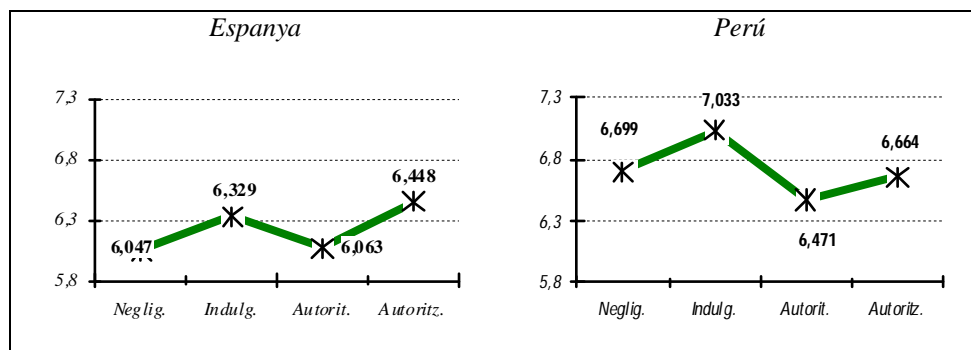


Gràfic 82. Representació gràfica de les diferències en Benevolència en funció dels estils de socialització familiar

A la cultura espanyola els fills de pares indulgents ($M=7,997$, $DT=1,478$), autoritzatius ($M=8,021$, $DT=1,271$) i negligents ($M=7,857$, $DT=1,359$) presenten majors puntuacions en el valor **Benevolència** que els fills de pares autoritaris ($M=7,551$, $DT=1,499$). Per tant, podem establir, que la interiorització d'aquest valor coincideix amb la major utilització de l'Acceptació/Implicació per part dels pares.

A la cultura peruana el valor **Benevolència** segueix quasi el mateix esquema que a Espanya. Però en aquesta mostra només els fills de pares indulgents ($M=7,775$, $DT=1,603$) puntuen amb diferències estadísticament significatives respecte als fills de pares autoritaris ($M=7,013$, $DT=1,900$). La

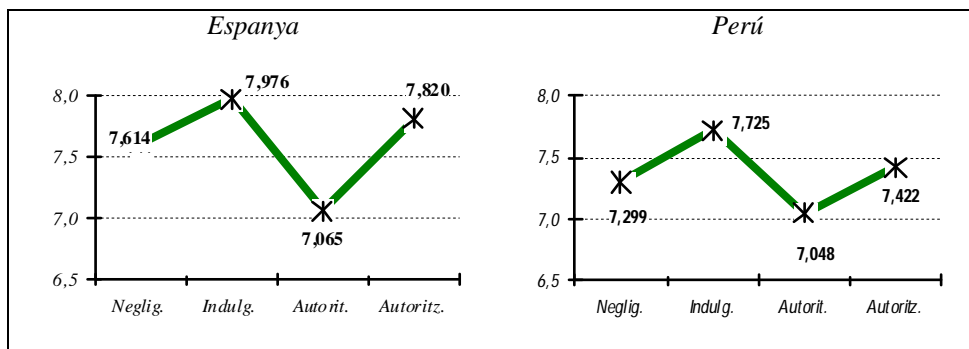
resta puntuen amb una mitjana ($M=7,543$, $DT=1,843$) els autoritzatius i ($M=7,320$, $DT=1,826$) negligents



Gràfic 83. Representació gràfica de les diferències en Tradició en funció dels estils de socialització familiar

A Espanya, els fills de pares autoritzatius ($M=6,448$, $DT=1,574$) i els d'indulgents ($M=6,329$, $DT=1,723$) són els que major puntuen en el valor **Tradició**. En canvi, els fills de pares negligents ($M=6,047$, $DT=1,429$) i autoritaris ($M=6,063$, $DT=1,470$) són els que puntuen més baix i les seves diferències són estadísticament significatives respecte als fills dels pares dels primer grup.

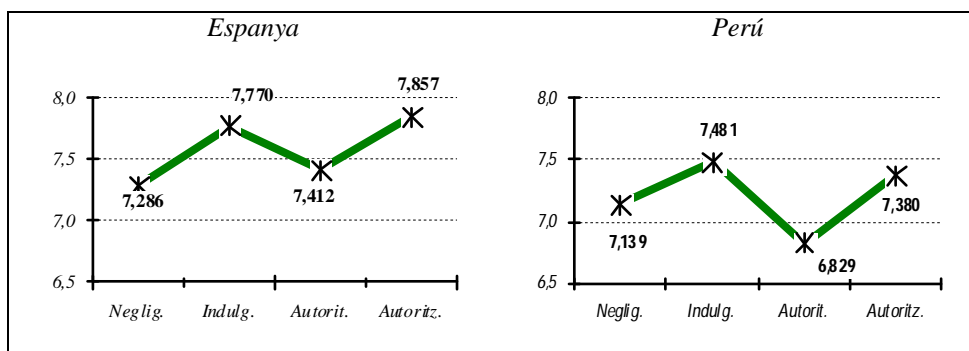
Seguim amb idèntica tendència, en el valor **Tradició**, els adolescents peruans fills de pares indulgents ($M=7,033$, $DT=1,773$) puntuen més alt i amb diferències estadísticament significatives respecte als fills de pares autoritaris ($M=6,471$, $DT=1,832$), no així la resta que puntuen amb una mitjana superior negligents ($M=6,699$, $DT=1,781$) i autoritzatius ($M=6,664$, $DT=1,907$), sense assolir, aquests dos grups últims, una diferència estadísticament significativa respecte als autoritaris.



Gràfic 84. Representació gràfica de les diferències en Conformitat en funció dels estils de socialització familiar

A la cultura espanyola els fills de pares indulgents ($M=7,976$, $DT=1,426$), autoritzatius ($M=7,820$, $DT=1,386$) i negligents ($M=7,614$, $DT=1,488$) presenten majors puntuacions en el valor **Conformitat** que els fills de pares autoritaris ($M=7,065$, $DT=1,954$). Per tant, tal i com hem establert pel valor Universalisme d'aquesta mostra espanyola, la interiorització d'aquest valor coincideix amb la major utilització de l'Acceptació/Implicació per part dels pares.

A la cultura peruana el valor **Conformitat** segueix el mateix esquema que en la resta dels valors analitzats fins ara. Però en aquesta mostra només els fills de pares indulgents ($M=7,725$, $DT=1,746$) puntuen amb diferències estadísticament significatives respecte als fills de pares autoritaris ($M=7,048$, $DT=1,940$). La resta de estils de socialització parental puntuen amb una mitjana ($M=7,422$, $DT=1,873$) els autoritzatius i ($M=7,422$, $DT=1,873$) els negligents.



Gràfic 85. Representació gràfica de les diferències en Seguretat en funció dels estils de socialització familiar

A la cultura espanyola, en el valor **Seguretat**, els fills de pares autoritzatius ($M=7,857$, $DT=1,245$) i indulgents ($M=7,770$, $DT=1,361$), seguits pels fills de pares autoritaris ($M=7,412$, $DT=1,448$). En canvi, els fills de pares negligents ($M=7,286$, $DT=1,597$) que són els que puntuen més baix, només mantenen aquestes diferències estadísticament significatives amb els fills de pares autoritzatius i indulgents.

Com s'ha pogut observar al llarg dels resultats d'aquesta ANOVA a la cultura peruana tots els valors, sense excepció, han seguit el mateix esquema. Els fills de pares indulgents ($M=7,481$, $DT=1,656$) puntuen amb diferències estadísticament significatives respecte als fills de pares autoritaris ($M=6,829$, $DT=1,950$). La resta puntuen amb una mitjana ($M=7,380$, $DT=1,598$) els autoritzatius i ($M=7,139$, $DT=1,699$) negligents

Les variables demogràfiques

Encara que no forma part de l'objectiu d'aquest estudi, no abunden les investigacions sobre la relació o l'efecte del gènere sobre les dimensions del sistema de valors (Schwartz i Rubel, 2009), alguns estudis com el realitzat per Prince- Gibson i Schwartz (1998) mostren que: els homes prioritzen valors instrumentals de poder i assoliment, mentre que les dones s'orienten a valors de relació. Schwartz i Rubel (2005) van trobar, amb petites diferències, que els homes atribuïren de manera consistent major importància que les dones als valors poder, estimulació, hedonisme, assoliment i autodirecció; i el contrari ocorre amb els valors benevolència i universalisme, i menys consistent per al valor seguretat. No van trobar diferències per sexe en els valors tradició i conformitat. D'altra banda, Llinares (2003) va trobar que els xics adolescents van prioritzar en major mesura amb els valors d'estimulació, hedonisme, poder, i d'assoliment, mentre que les xiques van prioritzar amb els valors universalisme, benevolència i tradició.

Les proves F univariades mostraren diferències estadísticament significatives entre homes i dones a la mostra espanyola en assoliment ($F_{1,831} = 9,715$; $p < 0,01$), universalisme ($F_{1,831} = 3,855$; $p < 0,05$), benevolència ($F_{1,831} = 15,575$; $p < 0,001$), conformitat ($F_{1,831} = 4,802$; $p < 0,05$), poder ($F_{1,831} = 55,916$; $p < 0,001$) i en la dimensió estimulació/hedonisme ($F_{1,831} = 19,320$; $p < 0,001$). En canvi al Perú, només es trobaren diferències entre homes i dones en la dimensió estimulació/hedonisme ($F_{1,598} = 37,257$; $p < 0,001$).

D'igual manera, respecte a l'edat dels adolescents, s'han trobat diferències estadísticament significatives entre els adolescents més joves (11-14 anys), respecte als més majors (15-18 anys) a la mostra espanyola en autodirecció ($F_{1,831} = 9,627$; $p < 0,01$), tradició ($F_{1,831} = 23,211$; $p < 0,001$), seguretat ($F_{1,831} = 4,426$; $p < 0,05$) i en la dimensió estimulació/hedonisme ($F_{1,831} = 23,842$; $p < 0,001$). En canvi al Perú es trobaran moltes més diferències entre els adolescents més joves (11-14 anys), respecte als més majors (15-18 anys) en autodirecció ($F_{1,598} = 21,312$; $p < 0,001$), assoliment ($F_{1,598} = 17,246$; $p < 0,001$), benevolència ($F_{1,598} = 6,171$; $p < 0,05$), tradició ($F_{1,598} = 5,617$; $p < 0,05$), conformitat ($F_{1,598} = 5,297$; $p < 0,05$), seguretat ($F_{1,598} = 9,540$; $p < 0,01$) i en la dimensió estimulació/hedonisme ($F_{1,598} = 8,643$; $p < 0,01$).

Les variables demogràfiques: gènere i sistema de valors a les mostres d'Espanya i Perú

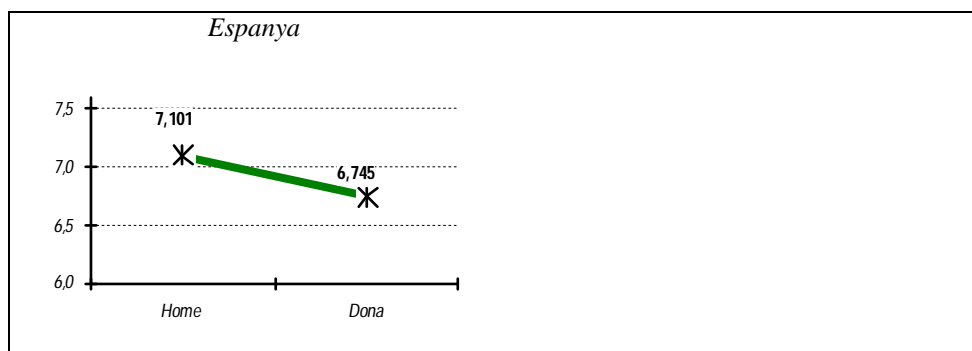
Es mostren (Taula 93) els resultats de l'anàlisi de variància univariat per a totes les dimensions del qüestionari de valors de Schwartz CVS en funció del gènere dels adolescents. Apareixen les mitjanes, en parèntesi les desviacions estàndards, la F per a cadascuna de les dimensions del qüestionari de valors de Schwartz CVS i els seu nivell de significació estadística.

Taula 93. ANOVA entre el gènere en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya i Perú

ESPANYA	Home	Dona	F_{1,831}	p
Autodirecció	7,589 (1,583)	7,468 (1,497)	1,279	0,2584
Assoliment	7,101 (1,572)	6,745 (1,703)	9,715	<0,01
Universalisme	7,514 (1,551)	7,716 (1,404)	3,855	<0,05
Benevolència	7,656 (1,477)	8,039 (1,321)	15,575	<0,001
Tradicció	6,244 (1,531)	6,205 (1,579)	0,126	0,7223
Conformitat	7,508 (1,729)	7,468 (1,478)	4,802	<0,05
Seguretat	7,608 (1,453)	7,554 (1,427)	0,293	0,5882
Poder	6,157 (1,755)	5,226 (1,822)	55,916	<0,001
Estim./Hedon.	8,129 (1,759)	7,553 (1,983)	19,320	<0,001

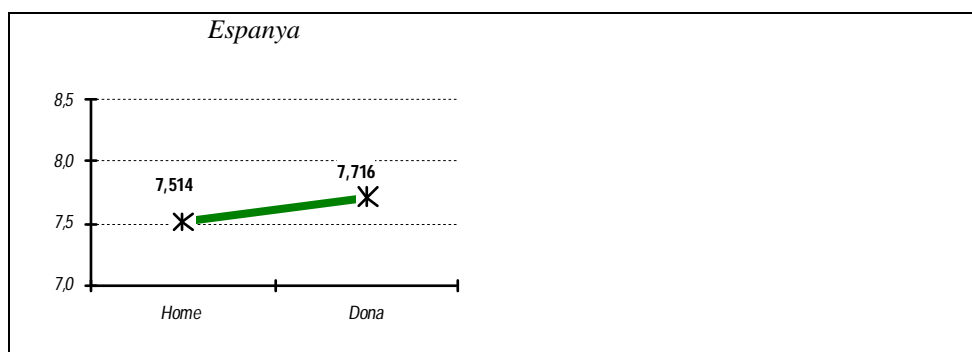
PERÚ	Home	Dona	F_{1,598}	p
Autodirecció	7,206 (1,639)	7,014 (1,868)	1,501	0,2210
Assoliment	6,708 (1,777)	6,433 (1,963)	2,737	0,0986
Universalisme	6,940 (1,771)	7,179 (1,849)	2,270	0,1325
Benevolència	7,269 (1,810)	7,499 (1,811)	2,115	0,1464
Tradicció	6,725 (1,821)	6,711 (1,832)	0,008	0,9276
Conformitat	7,239 (1,899)	7,014 (1,851)	2,493	0,1149
Seguretat	7,144 (1,778)	7,227 (1,744)	0,295	0,5872
Poder	5,752 (1,970)	5,678 (1,973)	0,295	0,5872
Estim./Hedon	6,301 (2,468)	4,875 (2,787)	37,257	<0,001

Tal i com hem fet en la representació gràfica de les anàlisis de l'estil de socialització parental i sistema de valors als dos països, a continuació podran veure en la mateixa gràfica —Espanya i Perú—. Aquest donarà la impressió que la gràfica està incompleta a la mostra peruana, però el motiu és que només han obtingut una nivell de significació $p<0,05$ a *Estimulació/Hedonisme*. En canvi, a la mostra espanyola per l'efecte de gènere han obtingut una nivell de significació $p<0,05$ Assoliment, Universalisme, Benevolència, Conformitat, Poder i *Estimulació/Hedonisme*, i per aquest motiu apareixeran sense la comparació de Perú en aquestes les gràfiques.



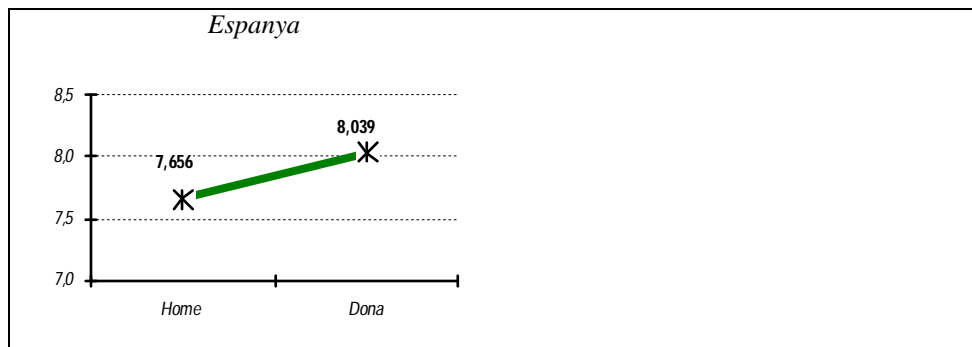
Gràfic 86. Representació gràfica de les mitjanes del valor assoliment en funció del gènere

Al nostre estudi, la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, indica que els adolescents espanyols ($M=7,101$, $DT=1,572$) presenten una puntuació en el valor **Assoliment** que les dones ($M=6,745$, $DT=1,703$).



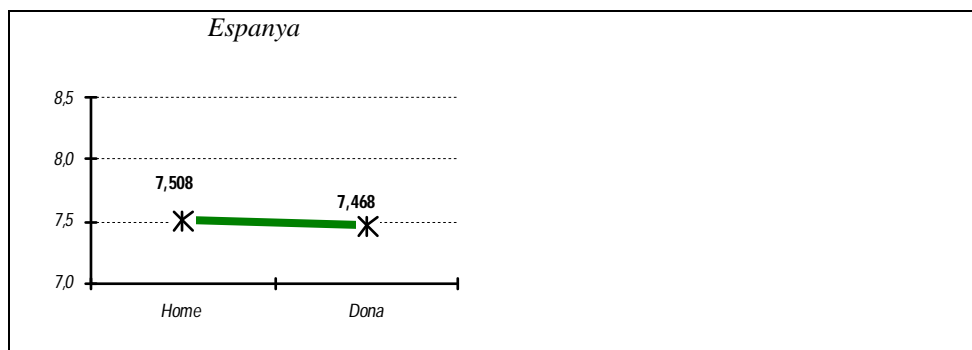
Gràfic 87. Representació gràfica de les mitjanes del valor universalisme en funció del gènere

En canvi, en el valor **Universalisme**, la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, indica que les adolescents espanyoles ($M=7,716$, $DT=1,404$) presenten una puntuació major que els homes ($M=7,514$, $DT=1,551$).



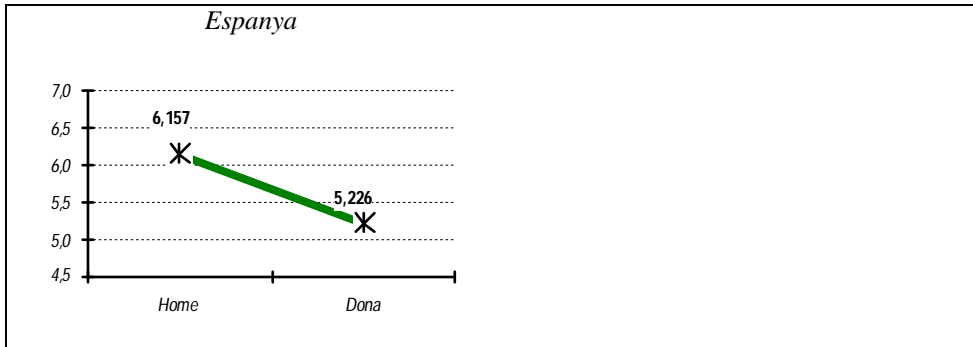
Gràfic 88. Representació gràfica de les mitjanes del valor benevolència en funció del gènere

Seguint amb el predomini de les femines, en el valor **Benevolència** l'anàlisi determina també, que les adolescents espanyoles ($M=8,039$, $DT=1,321$) presenten una puntuació major que els homes ($M=7,656$, $DT=1,477$).



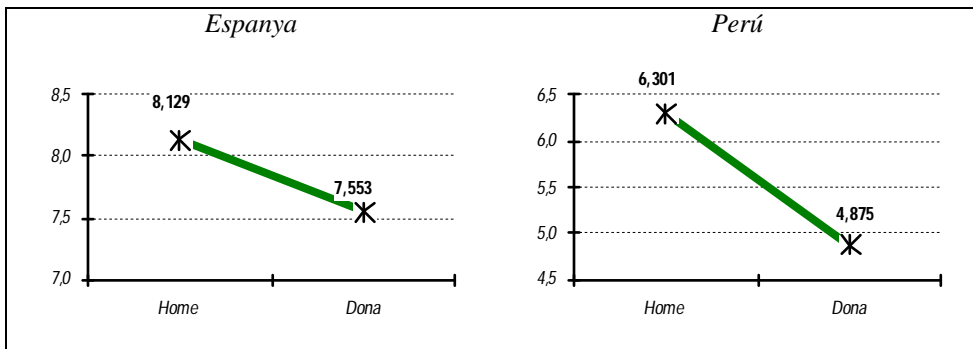
Gràfic 89. Representació gràfica de les mitjanes del valor conformitat en funció del gènere

Encara que la diferència és mínima, la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, indica que en el valor **Conformitat** els adolescents espanyols ($M=7,508$, $DT=1,729$) presenten una puntuació lleugerament superior que les dones ($M=7,468$, $DT=1,478$).



Gràfic 90. Representació gràfica de les mitjanes del valor poder en funció del gènere

Con semblava previsible en el valor **Poder**, la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, indica que el gènere determina considerablement la puntuació en aquest valor "tradicionalment d'homes", els adolescents espanyols ($M=6,157$, $DT=1,755$) presenten una puntuació major que les dones ($M=5,226$, $DT=1,822$).



Gràfic 91. Representació gràfica de les mitjanes de la dimensió estimulació/hedonisme en funció del gènere

Es repeteix la mateixa tendència a la població espanyola amb aquests dos valors agrupats en la dimensió **Estimulació/Hedonisme**, els adolescents

espanyols ($M=8,129$, $DT=1,759$) presenten una puntuació major que les dones ($M=7,553$, $DT=1,983$).

A la cultura peruana el valor **Estimulació/Hedonisme** segueix el mateix esquema que a Espanya. Però en aquesta mostra peruana les puntuacions tants als homes com les dones és inferior a la mostra espanyola. Homes ($M=6,301$, $DT=2,468$) i dones ($M=4,875$, $DT=2,787$).

Les variables demogràfiques: edat i sistema de valors a les mostres d'Espanya i Perú

En la següent taula es mostren els resultats de l'anàlisi de varància inivariat per a totes les dimensions del qüestionari de valors de Schwartz CVS en funció dels grup d'edat 11-14 anys / 15-18 anys. En la taula 94 es mostren les mitjanes, en parèntesi les desviacions estàndards, la F per a cadascuna de les dimensions del qüestionari de valors de Schwartz i el seu nivell de significació estadística.

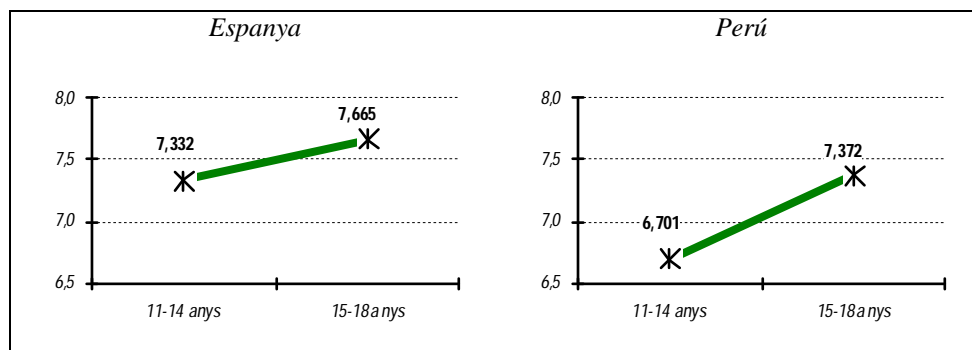
Taula 94. ANOVA entre l'edat en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Espanya

ESPANYA	11-14 anys	15-18 anys	F_{1,831}	p
Autodirecció	7,332 (1,630)	7,665 (1,452)	9,627	<0,01
Assoliment	6,799 (1,778)	6,990 (1,551)	2,730	0,0988
Universalisme	7,614 (1,471)	7,628 (1,482)	0,018	0,8937
Benevolència	7,925 (1,460)	7,815 (1,368)	1,244	0,2651
Tradicció	6,523 (1,669)	6,003 (1,430)	23,211	<0,001
Conformitat	7,332 (1,613)	7,568 (1,593)	2,189	0,1393
Seguretat	7,701 (1,393)	7,489 (1,466)	4,426	<0,05
Poder	5,587 (1,859)	5,708 (1,843)	0,867	0,3522
Estim./Hedon.	7,448 (2,149)	8,092 (1,651)	23,842	<0,001

Taula 95. ANOVA entre l'edat en les dimensions del qüestionari de valors, mitjanes, desviacions estàndards i prova post-hoc de Bonferroni ($\alpha=0,05$) a Perú

PERÚ	11-14 anys	15-18 anys	F _{1,598}	p
Autodirecció	6,701 (1,904)	7,372 (1,652)	21,312	<0,001
Assoliment	6,161 (1,988)	6,808 (1,793)	17,246	<0,001
Universalisme	6,991 (1,889)	7,186 (1,772)	1,682	0,1952
Benevolència	7,214 (1,950)	7,585 (1,683)	6,171	<0,05
Tradició	6,516 (1,932)	6,872 (1,727)	5,617	<0,05
Conformitat	6,701 (1,989)	7,566 (1,758)	5,297	<0,05
Seguretat	6,952 (1,822)	7,395 (1,676)	9,540	<0,01
Poder	5,551 (1,954)	5,821 (1,978)	2,769	0,0966
Estim./Hedon	5,911 (2,175)	6,407 (1,933)	8,643	<0,01

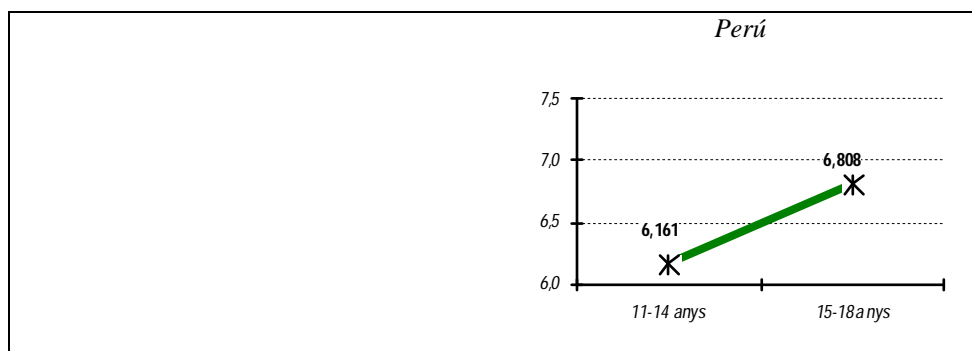
Tal i com hem fet en la representació gràfica de les anàlisis de l'estil de socialització parental i sistema de valors i gènere als dos països, a continuació podran veure en la mateixa gràfica —Espanya i Perú—. Aquest donarà la impressió que la gràfica està incompleta a la mostra espanyola, però el motiu és que només han obtingut una nivell de significació $p<0,05$ a *Autodirecció*, *Tradició*, *Seguretat* i *Estimulació/Hedonisme*. En canvi, a la mostra peruana les diferències de les mitjanes per l'efecte de gènere han obtingut una nivell de significació $p<0,05$ *Autodirecció*, *Assoliment*, *Benevolència*, *Conformitat* *Seguretat* i *Estimulació/Hedonisme*, i per aquest motiu només apareixeran aquestes en les gràfiques.



Gràfic 92. Representació gràfica de les mitjanes del valor autodirecció en funció de l'edat

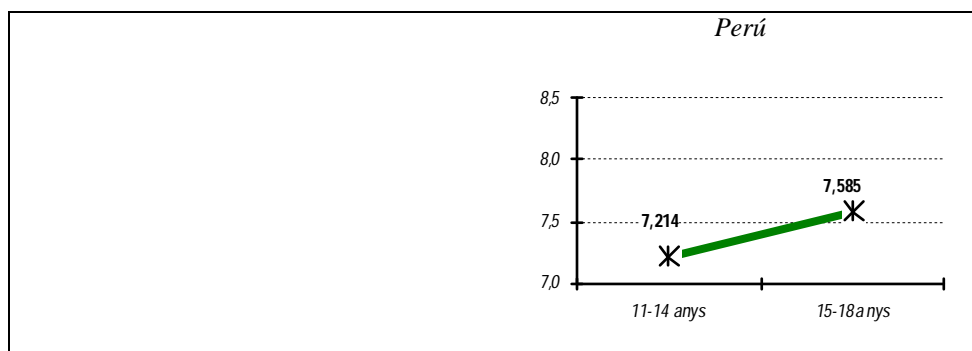
Al nostre estudi, la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, indica que a Espanya, el valor **Autodirecció** es constata que adolescents de 11-14 anys ($M=7,332$, $DT=1,630$) presenten menor puntuació que adolescents més majors ($M=7,665$, $DT=1,452$).

Aquesta tendència és idèntica a la mostra peruana, els adolescents de 11-14 anys ($M=6,701$, $DT=1,904$) presenten menor puntuació que els adolescents més majors ($M=7,372$, $DT=1,652$).



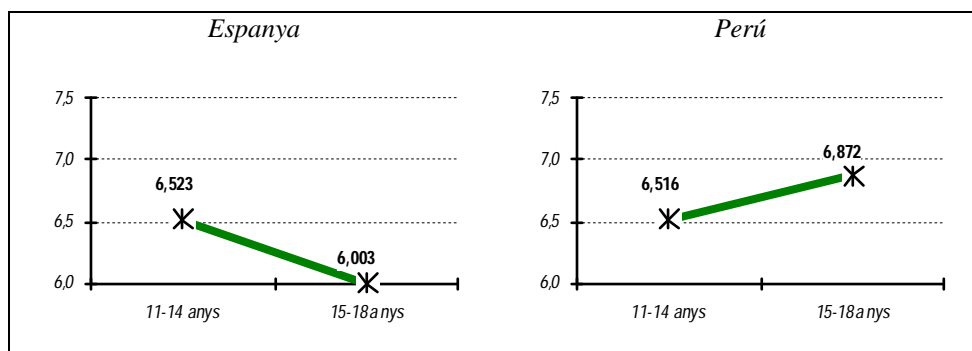
Gràfic 93. Representació gràfica de les mitjanes del valor assoliment en funció de l'edat

Es repeteix al nostre estudi, a la mostra peruana, després de la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, en el valor **Assoliment** els adolescents de 11-14 anys ($M=6,161$, $DT=1,988$) presenten menor puntuació que adolescents de 15-18 anys ($M=6,808$, $DT=1,793$).



Gràfic 94. Representació gràfica de les mitjanes del valor benevolència en funció de l'edat

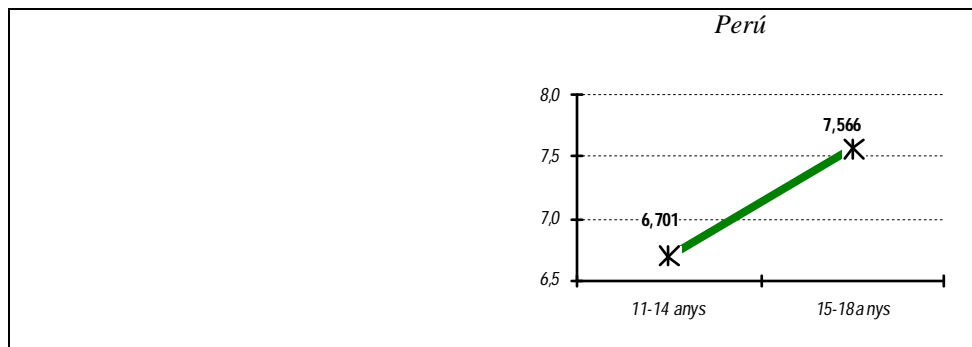
Idèntic resultat, a la mostra peruana, el valor **Benevolència** obtenen major mitjana els adolescents de 15-18 anys ($M=7,585$, $DT=6,171$) que adolescents de 11-14 anys ($M=7,214$, $DT=1,950$).



Gràfic 95. Representació gràfica de les mitjanes del valor tradició en funció de l'edat

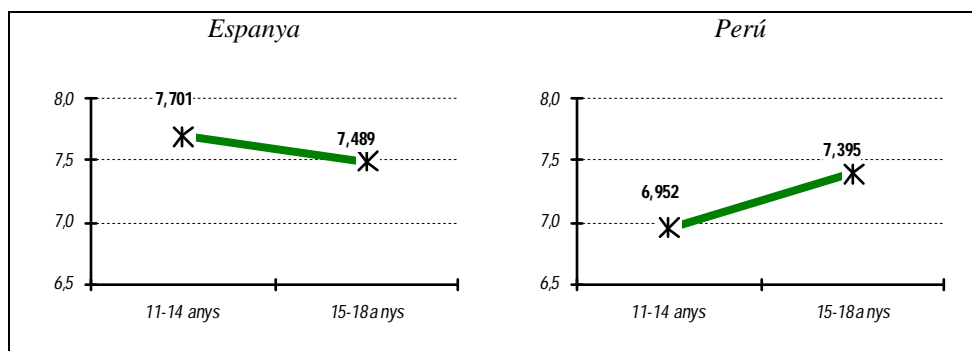
En aquest cas, els més joves de la mostra espanyola puntuaren més alt ($M=6,523$, $DT=1,669$) que els adolescents més majors ($M=6,003$, $DT=1,430$) en el valor **Tradició**.

Respecte a la mostra peruana, els resultats segueixen indicant que els adolescents més majors ($M=6,872$, $DT=1,727$) obtenen puntuacions més altes en els valors que els més joves ($M=6,516$, $DT=1,932$).



Gràfic 96. Representació gràfica de les mitjanes del valor conformitat en funció de l'edat

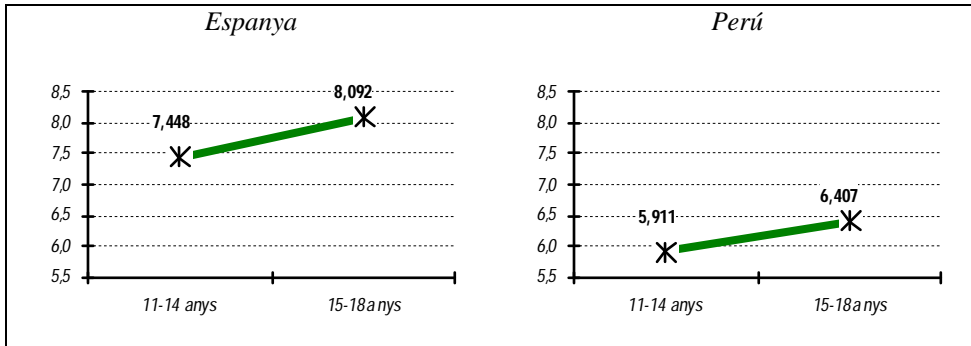
Seguim amb idèntica tendència, en el valor **Conformitat**, els adolescents peruans més majors ($M=7,566$, $DT=(1,758)$) puntuen més alt que els joves ($M=6,701$, $DT=1,989$).



Gràfic 97. Representació gràfica de les mitjanes del valor seguretat en funció de l'edat

En aquest cas, els més joves de la mostra espanyola puntuaren més alt ($M=7,701$, $DT=1,393$) que els adolescents més majors ($M=7,489$, $DT=1,466$) en el valor **Seguretat**.

Respecte a la mostra peruana, els resultats segueixen indicant que els adolescents més majors ($M=7,395$, $DT=1,676$) obtenen puntuacions més altes en els valors que els més joves ($M=6,952$, $DT=1,822$).



Gràfic 98. Representació gràfica de les mitjanes de la dimensió estimulació/hedonisme en funció de l'edat

Al nostre estudi, la prova de Bonferroni per la comparació de les mitjanes, indica que a Espanya, la dimensió **Estimulació/Hedonisme** es constata que els adolescents de 11-14 anys ($M=7,448$, $DT=2,149$) presenten una puntuació més baixa que la dels adolescents més majors ($M=8,092$, $DT=1,651$).

Finalment, i acabant aquesta anàlisi, la tendència és idèntica a la mostra peruana, els adolescents majors ($M=6,407$, $DT=1,933$) presenten major puntuació que els adolescents de 11-14 anys ($M=5,911$, $DT=5,911$).

CHAPTER IV

COMPREHENSIVE SUMMARY AND DISCUSSION

COMPREHENSIVE SUMMARY

When trying to describe the broad parental categorization, most researchers rely on Diana Baumrind's typology of parenting style. Parenting style is a construct used to capture normal variations in parents' attempts to control and socialize their children (Baumrind 1991). There are two crucial points to understand this definition: First, parenting style is meant to describe normal differences in parenting. So, Baumrind's model is not meant to comprise deviant parenting, as might be observed in abusive or neglectful homes. Second, Baumrind's model assumes that normal parenting hinges around control. Parents may differ in how they try to control or socialize their children, but it is assumed that their primary role as parents is to influence, teach, and control their children. Parenting style focuses on parental responsiveness and parental demandingness (Maccoby and Martin 1983): Parental responsiveness (parental warmth or supportiveness) refers to how much parents deliberately foster individuality, self-regulation and self-assertion by being attuned, supportive, and acquiescent to their children's special needs and demands (Baumrind 1991). Parental demandingness or behavioural control, refers to the demands made by the parents on their children to become connected to the family unit, by their maturity demands, supervision, disciplinary efforts and preparedness to confront the child when it does not obey (Baumrind 1991). Grouping parents by their high or low on parental demandingness and responsiveness results into a typology of four parenting styles: indulgent (permissive), authoritarian, authoritative, and uninvolved (Maccoby and Martin 1983).

Each parenting style shows different naturally occurring patterns of parental values, practices, and behaviours (Baumrind 1991) and a distinct balance of responsiveness and demandingness. Authoritarian parenting is a quite restrictive style of parenting where many rules are imposed by the parents, a strict compliance is expected, explaining the child why it is important to comply with these rules is a rare thing, and will often depend on punitive, forceful tactics (i.e., power assertion or love withdrawal) to gain compliance. Authoritarian parents are not sensitive to contrasting ideas of their children. Instead, they expect their children to accept their word as law and to respect their authority. Authoritarian parents tend to raise obedient adolescents who do not question authority (Baumrind 1991; Jackson et al. 1998 ; Steinberg et al. 1994). Furthermore these adolescents tend towards a low self-esteem and lower social competence (Jackson et al. 1998). It could be simplified this way: verbal give-and-take between parent and child is discouraged. Authoritarian parents can be categorized into two types: (a) Nonauthoritarian-directive: these are directive, but not intrusive or autocratic in their use of power, and (b) Authoritarian-directive: these being highly intrusive (Darling 1999). Baumrind studied preschool children and found out that such a type of parenting style was related to children having low levels of independence and social responsibility. Later, Baumrind described the authoritarian style as being high in demandingness on the part of the parents and low in parental responsiveness to the child. In a study focusing on children aged between 8 and 9 years (Baumrind 1971, 1973), she observed that the authoritarian pattern, high in demandingness and low in parental responsiveness, had different consequences for girls and for boys. Girls who came from authoritarian families were more socially assertive; this was not observed for boys. For both sexes, intrusive-

directiveness was associated to lower cognitive competence (Dornbusch et al. 1987). Children and adolescents from authoritarian families (high in demandingness, but low in responsiveness) tend to perform moderately well in school and be uninvolved in problematic behaviour; they show poorer social skills, lower self-esteem, and higher levels of depression (Darling 1999). Being more specific, adolescents from authoritarian homes are more likely to report positive school performance as compared to their counterparts from neglecting parenting homes but not to those from authoritative parenting homes (Dornbusch et al. 1987; Jackson et al. 1998). On the other hand, the children, mainly those adolescent children, whose parents are authoritarian and coercive are: less prone to getting involved in exploring identity alternatives; more prone to adopt external moral criteria, instead of internalising the norms; they tend towards a lower self-confidence and esteem, as well to having problems in utilizing their own judgement to guide their behaviour. Authoritative parenting is a more flexible style of parenting. These parents grant their children a considerable freedom, at the same time they take care in providing reasons for the restrictions they impose. They also will ensure that the children follow the established procedures. Authoritative parents are responsive to their children's needs and ideas. They and will often seek their children's views in family deliberations and decisions. However, they expect their children to abide with the restrictions they deem as essential and will use both: power, when needed, and reasoning (inductive discipline) to ensure that they do. Female children of authoritative parents in the preschool sample were socially responsible and more independent than other children. Male children were as independent as other children, and they seemed to be socially responsible. Between the ages 8 and 9, both male and female children raised in an

authoritative style were high in social and cognitive competence (Baumrind 1991; Weiss and Schwarz 1996). Baumrind (1991) states that, “unlike any other pattern, authoritative upbringing consistently generated competence and deterred problem behaviour” (p.91). Authoritative parenting has been found to be an essential factor in an adolescent’s life as compared to the other parenting styles. Authoritative parenting has been seen as the most effective style to enhance personal and social responsibilities in adolescents, without constraining their recently formed autonomy and individuality (Glasgow et al. 1997). Several studies reveal the positive impact of authoritative parenting style on academic achievement. They showed that parental authoritativeness is associated to higher academic achievements (Amato and Gilbreth 1999; Slicker 1998; Steinberg et al. 1992 ; Nyarko 2011). Dornbusch and colleagues (1987) found that adolescents raised by authoritative parents demonstrated higher levels of academic performance in high school, when compared with adolescents raised by authoritarian parents. However, other studies as for example Jackson et al. (1998) found that authoritative parenting style was positively associated to academic success for European and Mexican Americans but was not related to the academic achievement of Asian or African Americans. Moreover, several researchers (Amato & Gilbreth 1999; Dornbusch et al. 1987; Slicker 1998; Steinberg et al. 1994) showed that authoritative parenting is associated to less propensity towards disruptive behavioural practices. Indulgent parenting is a warm and lenient pattern of parenting. These parents make relatively few demands, allow their child to freely express her or his feelings and impulses, use as few punishments as possible, make few demands for mature behaviour, do not closely monitor their children’s activities, and rarely exert firm control over their behaviour (Dornbusch et al. 1987). In

the study of her preschool children, Baumrind observed that children of permissive parents were immature, lacked impulse control and self-reliance, and showed a lack of social responsibility and independence. Follow-up studies of children between the ages of 8 and 9 years, demonstrated that these children were low in both social and cognitive competence (Dornbusch et al. 1987). Neglectful parents show an extremely lax, uncontrolling approach. These parents either rejected their children or are so overwhelmed with their own issues and problems that they don't have time or energy left for the child rearing process (Maccoby and Martin 1983). Even though children raised by uninvolved parents lack both social and academic competence, they also tend to be hostile and rebelling adolescents, vulnerable to antisocial or delinquent acts such as alcohol and drug abuse, truancy, sexual misconduct, and several other criminal offences (Darling 1999; Patterson et al. 1989). Such children report lower levels of self-esteem, peer acceptance, self-control, and are more likely to report substance abuse and engagement in aggressive acts (Baumrind 1991 ; Jackson et al. 1998 ; Slicker 1998 ; Steinberg et al. 1994).

Before referring to the research done in this line, it has to be taken into account that it is not straight forward to establish a one-to-one relationship between given parental actuation patterns and a children's response without analysing the context. Exemplarily, Chapman (1979) demonstrated in an experimental study, that in those situations at which the children were very inattentive, the clear and simple orders from their mothers were more effective than reasoning or dialogue in achieving the desired behaviour. An isolated actuation in a given context does not allow characterizing the relationship between parents and children. It is merely

one more episode in this long and complex relationship. On the other side, the behavioural paternal patterns towards their children in many different situations would certainly allow the definition of an actuating style of the parents known as a socialization style (Fuentes, 2014; Gracia, Lila & Musitu, 2005). As in any relationship, it is difficult to establish a causal unidirectional relationship that would allow determining whether or not the response of the child is a consequence of the parent's actuation or vice-versa, since both are undoubtedly are conditioned and subjected to each other. In order to analyse any actuation either from the parents or the children, it is necessary to know also the other member of the interaction, as well as the context where the interaction takes place. The style of the relationship will therefore be one of the determinants of the precise behaviours of each member in a given context and at the same time, it will allow, through these actuations, determining the style characterizing themselves. It should be kept in mind that the parenting styles are defined by the persistence of certain actuation patterns and the consequences these patterns have on the parent-child relationship. There quite a lot of studies done in this same line. These have related the two main dimensions of socialisation we have referred to earlier, together with the types resulting from their combination, with various measures of social and psychological adjustment of the children. They found that the parenting styles play a very significant role in these variables (Gracia et al., 2007, 2008). Some of the results show that a love oriented style —*the affective aspect of the implication dimension*— is more likely to develop the sense of responsibility of the children's own actuations than a power oriented style (Becker, 1964). Furthermore it has been proven that parental affection empowers the development of the self , whereas coercion promotes the acceptance of blind

obeying (Peterson & Thomas, 1985). Also in this same line Kelly & Goodwin (1983) stated that a democratic parenting style —*which would include thy allowing and authoritative types*— stimulates the development of the adolescent's autonomy, whereas an autocratic parenting —*the authoritarian following the exposed typology*— promotes the conformity only when the parents are present. Departing from Baumrind's work (1967, 1971) it has been shown that the authoritative style is more related to the measures of social competences and less to behavioural dysfunctions. One of the branches of interest of the studies done in this area, deal with the relationship between the different parenting styles and the academic success or competences. Special mention should be made to the longitudinal study done by Baumrind during more than three decades, analysing the relationship between behavioural tendencies of the parents and the social competence of the children aged between 3 and 15 years. In his studies, the highest scores were obtained by students considering their parents being *democratic* (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud & Chen, 1987; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Strassberg, Dodge, Bats & Pettit, 1992; Chao, 1995; Weiss & Schwarz, 1996; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Kim & Rohner, 2002). Regarding the cultural variables, also in the Spanish speaking context there have been reports on the relationship between parental support to their children and their academic achievements (Martínez, 1987, 1992, 1996; Pérez Díaz, Rodríguez & Sánchez, 2001; Balzano, 2002; Pérez de Pablos, 2003; Peralbo & Fernández, 2003). On the other side there have been many studies reviewing the positive influence of the *authoritative* or *democratic* style in variables such as *gender, ethnicity, socioeconomic status, age and family structure*. This way, the affective

dimension from parental side has been related to psychological wellbeing and an optimal self-esteem of the children (Mestre & Fredes, 1997; Mayhew & Lempers, 1998; Warash & Markstrom, 2001; García, Pelegrina & Lendínez, 2002; Kim & Chung, 2003; Alonso & Román, 2005). There have also been numerous studies evidencing that educational practices or the interacting style of the parents are related to the sociometric status of their children or their acceptance by peers in preschool and school ages (Dishion, 1990; Hart, Ladd & Burlison, 1990; Dekowic & Janssens, 1992; Strassberg, Dodge, Bats & Pettit, 1992; García, Pelegrina & Lendínez, 2002). When analysing the influence of the disciplinary style of the parents on the children's configuration of the value system (Hoffman, 1975a, 1975b; Eisikovits & Sagi, 1982; Grusec & Goodnow, 1994; Molpereces, Musitu & Lila, 1994; Molpereces, Llinares & Musitu, 2001; López, Bonenberger & Schneider, 2001), most of these studies suggest that children with parents using inductive disciplinary styles show a higher internalisation of the norms and moral development. In a different research line we can find studies revealing a positive relationship between the parenting practices and the psychosocial competence their children will acquire during adolescence and upon which they will build a profitable and satisfying life project (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Doménech, 1993; Weiss & Schwarz, 1996; Slicker, 1998; Martínez & Forts, 1999; Kaufmann, Gestin, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff & Gadd, 2000; Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Herrera, Brito, Pérez, Martínez & Díaz, 2001; García, Pelegrina & Lendínez, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López Gaviño, 2007). Even the relationship between parenting styles and their children's self-realisation (Domínguez & Carton, 1997). Other of the reviewed studies analyse the relationship between the life styles of

adolescents in risky situations —*tobacco consumption, alcohol and other substances, illegal possession of weapons, etc.* — and the quality of their parent-child relationship (Weiss & Schwarz, 1996; Pons, Berjano & García, 1996; Cohen & Rice, 1997; Corvo & Williams, 2000; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez & Martín, 2004; Orte, 2005, 2006).

After the theoretical review, the fact that adolescents perceive their parents as affective persons accepting them, positively influences the personal adjustment of these young people in preventing internalisation and externalisation issues. Nevertheless, the correlations seem to be weaker in emotional issues because of the influence of others on the children at these ages. As seen in the first part of this work, during adolescence, the influence of other socialisation contexts, external to the family, acquire an importance that was non-existent in earlier years. This way the group of peers, the new technologies and the scholar contexts are strongly influencing the emotional well-being at these ages; so much so that they even take over roles that during infancy were supposed to be exclusive competence of the family. Concluding, we might say that those children enjoying a warm and affectionate family environment since childhood, present more favourable results for their development and personal well-being. More precisely, during adolescence, these dimension seems to acquire more importance than control, mainly because of the very positive effects it generates in the personal adjustment of these young persons at both internal and external level as well as on their self-esteem. Furthermore it has been corroborated that an affectionate and understanding familiar climate is related to a less conflictive perception of the familiar relationships during this phase (Fuentes et al., 2003) and makes the adolescent more sensitive and receptive to the influence of his family (Collins & Laureen, 2004). Anyway we need

to consider that even when the parental support and control are understood as independent variables from a dimensional point of view, there is certain evidence that, from a child's perspective, both could be interrelated.

This way, in certain cultures, some degrees or types of control are interpreted as an evidence of affection or a lack of it. More precisely, in occidental cultures it is observed that inductive practices are associated with a perception of affection, whereas coercive practices are related to lack of perceived affection and parental support (Molpeceres, Llinares & Musitu, 2001). Furthermore it has been observed that adolescents who perceive their parents as more inductive, show less familiar conflicts (Fuentes, Motrico & Bersabé, 2003). *Coercive discipline* is a kind of disciplinary technique utilising force and power of the progenitors, even including physical punishment, threatening and privation of privileges and affection. Such practices do not seem to stimulate the understanding of the consequences of the own acts, this way reducing the behavioural control to external threats. Musitu & Garcia (2001) consider those practices as effective means of suppressing inadequate behaviours of the adolescent in very specific situations, but being associated to a very strong emotional impact which could generate negative effects as for example resentment of the children towards their parents, behavioural or personality problems, etc., specially when physical punishment is used. The use of physical punishment by the parents make the children more vulnerable and has been related to increasing aggressive behaviours as well as emotional problems. The *Indifferent discipline* is conformed by the factors indifference, permissibility and passivity. This kind of parents do not respond in any way the non accomplishment of the rules by their children. These parents declare having limitations in systematisation and coherence when it comes to control their

children's behaviour. The *disciplinary style* is the worst valued one for being related to a low self-control, low self-esteem and aggressive behaviours. Summarising all the exposed so far, in general the results of all these works cited above, show that the *democratic —authoritative—* parenting style is the one leading to the biggest benefits for the personal adjustment of children and adolescents, followed by the permissive —*indulgent—*, authoritarian and the indifferent —*negligent—* styles. It looks like the efficacy of the democratic style —*authoritative—* is mainly due to the characteristics and beliefs defining these parents. Such parents transmit the feeling of affective caring that motivates their children to follow the guidelines received from their parents. They exert a rational control that considers the child's point of view and adjust their demands to the needs and ages of their children. They create realistic rules that allow a certain level of freedom and autonomy to accomplish them (Shaffer, 2002).

Traditionally, the relationships between parental styles and children's adjustment have been studied following the two-dimensional model of parental socialization (e.g., Maccoby & Martin 1983), in which the dimensions of responsiveness and demandingness, also called Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition (Lamborn et al. 1991; Steinberg et al. 1994), were theoretically orthogonal (Darling and Steinberg 1993; Maccoby & Martin 1983). Earlier scholars used other labels such as acceptance (Symonds 1939), assurance (Baldwin 1955), warmth (Becker 1964 ; Sears et al. 1957) or love (Schaefer 1959), that have similar meanings to Acceptance/Involvement. Labels such as domination, hostility, inflexibility, control or restriction were used in earlier research with similar meanings to Strictness/Imposition (Baldwin 1955; Becker 1964; Schaefer

1959; Sears et al. 1957; Symonds 1939). As Steinberg noted, “*responsiveness was often operationalised using measures of parental warmth and acceptance, while demandingness came to be defined with respect to parental firmness*” (Steinberg 2005 , p. 71). These two key parenting dimensions reflect two distinctive and unrelated (i.e., orthogonal) consistent patterns of parenting behavior in the socialization process (Darling & Steinberg 1993 ; García et al. 1994). Scholars have stressed the importance of combining the two major dimensions of this parental socialization model in order to accurately analyse their relationships to the children’s psychosocial adjustment (see Lamborn et al. 1991 ; Maccoby & Martin 1983 ; Steinberg et al. 1994). Thus, from the confluence of these two cardinal dimensions, four seminal parenting styles have been defined: *Authoritative*: high levels of Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition; *Indulgent*: high levels of Acceptance/Involvement but low levels of Strictness/Imposition; *Authoritarian*: low levels of Acceptance/Involvement but high levels of Strictness/Imposition; and *Neglectful*: low levels of Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition (Lamborn et al. 1991; Maccoby & Martin 1983; Steinberg et al. 1994 ; Steinberg 2005). Parenting styles, the parental practices that characterized each style, and how they relate to the children’s psychosocial adjustment, has been traditionally one of the most central approaches in the study of parent-child relationships (Darling & Steinberg 1993 ; Lamborn et al. 1991; Maccoby & Martin 1983). In fact, parenting styles remain a standard in developmental psychology curricula (Berns 2011; Gavazzi 2011; Levine & Munsch 2010; Sigelman & Rider 2012; Weiten et al. 2012; White & Schnurr 2012). The parenting styles approach, which includes global long-time parenting characteristics, allows a better integration and organisation of

specific parenting practices. Parenting styles were developed initially as a heuristic device to describe the parenting background. To the extent that this background was accurately captured by measures of parenting styles, analyses using this wider perspective construct had clearly more advantages in analysing the parents' influence on their children's psychosocial adjustment than analyses based on specific and isolated parenting practices (Darling & Steinberg 1993; Maccoby & Martin 1983; Symonds 1939).

The main aim of parenting studies is to establish which parenting style is associated with optimum children's and adolescents' outcomes. Scholars compare, for example, mean scores on key adolescent developmental outcomes from different parenting styles; studies analysing differences between adolescents in many outcomes such as drug use, self-esteem, sexist prejudices, depression, education, behavioural problems, religiousness, or fruit consumption. Although some empirical studies have described differences in the degree to which some parenting practices were used, varying, for example, between fathers and mothers (Kazemi et al. 2010; Martínez et al. 2011, 2012), as well as depending on children's age and sex (Aunola et al. 2000; Barton & Kirtley 2012; Gracia et al. 2012; López-Jáuregui & Oliden 2009), empirical research has demonstrated that these differences did not challenge the perceived parenting style for sons and daughters, for different ages, or for mothers and fathers (Amato & Fowler 2002 ; García & Gracia 2009 , 2010 ; Steinberg et al. 1994 ; Turkel & Tezer 2008). Regarding the relationships between parenting styles and children's psychosocial adjustment, the early studies carried out by Baumrind (1967 , 1971) with middle- class American families showed clearly that the authoritative parenting style was related to a better

psychosocial adjustment of their children. Also later, research conducted in Anglo-Saxon contexts continues to support the idea that the authoritative style is the optimum parenting style. Exemplarily, children from authoritative families obtained better academic performance, better psychological competence, better use of adaptive strategies and fewer behaviour problems and drug use, when compared to other parenting styles (Aunola et al. 2000; Bahr & Hoffmann 2010; Cohen & Rice 1997; Montgomery et al. 2008; Spera 2005; Steinberg et al. 1989). Consistent with these results, several studies concluded that, while the authoritative style was the optimal parenting style, the neglectful style was associated with poorer psychosocial adjustment of the children (Aunola et al. 2000; Montgomery et al. 2008). Children from indulgent and authoritarian families were in an intermediate position, between the best adjustment from authoritative parents and the worst one from neglectful families (Lamborn et al. 1991; Radziszewska et al. 1996).

Emergent research using the two-dimensional, four-typology model of parental socialization (Maccoby & Martin 1983) with South European and Latin American adolescents, have found that the indulgent style, characterized by high levels of Acceptance/Involvement and low levels of Strictness/Imposition, was related to better psychosocial adjustment or, at the least it is indistinguishable from authoritative parenting (Alonso-Geta 2012; García & Gracia 2009, 2010; Garaigordobil & Aliri 2012; Gracia et al. 2010, 2012; Martínez & García 2007, 2008). In general the results of these studies suggest that adolescents from indulgent families scored better than those from authoritative families on the analysed outcomes. Although a large number of studies in Anglo-Saxon contexts suggested that the

authoritative style, characterized by high levels of Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition, was always associated with better psychosocial adjustment of children, results from these new studies support the idea that the indulgent style is the optimum parenting style in South European and Latin American countries (Aunola et al. 2000; Bahr & Hoffmann 2010; Lamborn et al. 1991; Montgomery et al. 2008). These results confirm previous research in other cultural contexts in which adolescents from indulgent families obtained equal, or even better scores in the different indicators of psychosocial adjustment than adolescents from authoritative families (Kazemi et al. 2010; García & Gracia 2009, 2010). Hence, the results from these emergent studies add to the empirical research that questioned the idea that the authoritative style is always related to the best psychosocial adjustment of adolescents (Lamborn et al. 1991; Maccoby and Martin 1983; Steinberg et al. 1989). Indulgent parents communicate well with their children. They often use reasoning rather than other disciplinary strategies to get their compliance and they encourage dialogue to reach an agreement with their children. In this, indulgent parents are similar to authoritative parents. However, indulgent parents tend not to use coercion or imposition when their children misbehave. Indulgent parents also behave in a more symmetrical way with their children than authoritative parents. They act with their children as if they were mature people able to regulate their behaviour for themselves, and reason with their children about the consequences that have their negative behaviours. The indulgent parent prototype is one that behaves in an affectionate manner, accepting their children's impulses, desires, and actions. They like to share the home decision making with their children, explaining the family rules. They let their children regulate their activities as much as possible, helping them

with explanations and reasoning, avoiding the use of any coercive control or imposition. They do not force their children to blindly obey guidelines just because the parents are the authority figures. The indulgent and authoritative parental socialization styles are both characterized by high levels of acceptance/involvement. However, these new results add to the research supporting the importance of using practices such as parental warmth and bidirectional communication (Alonso-Geta 2012; García & Gracia 2009, 2010; De la Torre et al. 2011). Nevertheless, only high levels of parental strictness characterize the authoritative style. Although the strictness dimension is considered an important component in some cultures, even more than warmth (Chao 1994, 2001) or along with warmth (Steinberg et al. 1994; Baumrind 1971), these studies found no relationship between high strictness/imposition and better psychosocial adjustment of South European and Latin American adolescents. A possible explanation may be that in the South European and Latin American cultures, considered as horizontal collectivists, even if the children are very connected with their families, the relationship among different generations is expected to be more egalitarian than in vertical collectivist cultures (such as the Asian or Arabic) or individualistic (North American). In this sense, the use of strictness, punishment, imposition and control in South European and Latin American cultures, is perceived by the children as meddling and coercive and not as a component of care and responsibility (Dwairy et al. 2006c; García & Gracia 2009, 2010; Martínez & García 2007, 2008; White & Schnurr 2012). In the South European and Latin American cultures, considering the four parental styles, adolescents from indulgent families, characterized by high acceptance/involvement and low strictness/imposition, always had better outcomes than adolescents from authoritative families. This suggests that

high levels of parental strictness are not related to a better adjustment of adolescents in the South European and Latin American cultures. Moreover, adolescents from authoritarian families (characterized by low Acceptance/Involvement and high Strictness/Imposition) and those from neglectful families (characterized by low Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition) obtained the lowest scores in outcomes. These results also confirm previous research that concluded that authoritarian and neglectful parental styles were associated with worse psychosocial adjustment in adolescents (Lamborn et al. 1991; Martínez & García 2007). All this supports that the indulgent style, characterized by high Acceptance/Involvement and low Strictness/Imposition, is the optimum parental style for the South European and Latin American adolescents, and that this relationship is shaped by the cultural context where socialization takes place.

A global evaluation of the studies from Lamborn et al. (1991) and Steingberg et al. (1994) underpins the idea that the authoritative style constitutes the optimal parenting style. They compared groups of adolescents and found that those from authoritative families scored better in all criteria examined than adolescents belonging to negligent families. Regarding the authoritarian and indulgent families the results were less clear, since they provided a mix of positive and negative results. Exemplarily, the adolescents from authoritarian parents —*strict but with low implication*— displayed an adequate position in obedience and acceptance of the norms —*they had an adequate academic performance and were less prone to get involved in deviated behaviours*—. On the other side, these adolescents also displayed lower levels of self-confidence and

competence feeling, as well as higher levels of somatic and psychological distress. Those adolescents belonging to indulgent families —*involved but not strict*— showed high levels of self-confidence and competence feeling, but also high levels of substance consumption and problems at school. According to Lamborn et al. (1991), those adolescents from authoritarian and indulgent families would score in between the highest adjustment values of those from the *authoritative* group and the lowest adjustment values of the *negligent* group. These results expose that, whereas the effect of the parenting styles use to be mediated by the individual characteristics of parents and children, the context and the culture where they develop, the *authoritative* and *indulgent* styles are the ones demonstrating the most beneficial effects on the psychosocial adjustment of the adolescent. On the other side, adolescents belonging authoritarian families show problems related to their internal adjustment and adolescents belonging to negligent families show problems in both internal and external adjustment.

Parenting styles and self-concept. Since the end of the 20th century the importance of the role self-concept plays in social well-being has been repeatedly underpinned from diverse areas of the psychology (Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003; Cava, 1998 and Stevens, 1996). Clinical psychologists, educational psychologists as well as social psychologists all defend the importance of this construct in explaining human behaviour (Tafarodi, Marshall & Milne, 2003; Asendorpf, Banse & Mücke, 2002; Gergen, 1984; Cava, 1995; Greenwald & Pratkanis, 1984 and Markus & Wurf, 1987). On the other side, the attention cognitive psychology has paid to this issue (Bracken, 1996; Fredes, Mestre & Del Barri, 1994) contributed to grant the self-concept a key position in the

complex framework of psychosocial processes in humans. One of the most important psychological functions attributed to the family is the formation of the self-concept or identity of the children (Seigel, 2002; Murray & Manés, 2002; Lila, 1995; Musitu & Allatt, 1994; Noller & Callen, 1991). The family reinforces the formation of the self-concept by means of different socialisation techniques used by the parents (Felson & Zielinski, 1989), the degree of communication parents-children (Burkitt, 1991; Musitu, Herrero & Lila, 1993) and the familiar climate (Noller & Callen, 1991). All that contributes to the content of the self-concept as well as to its evaluative component or self-esteem. Previously we've seen that the family constitutes the first socialisation context of the child as well as the first environment where his identity start developing (Lila, 1995; Cava & Musitu, 1999). Different studies have observed the existence of a connection between the way a child feels he is perceived by his parents and his own self-evaluation (Cook & Douglas, 1998; Cuneo i Schiaffino, 2002) and even his adjustment in school (Larose & Boivin, 1998; Shumow, Vandell & Posner, 1998). Therefore, one of the most important psychological functions attributed to the family is its contribution to the development of the self-concept of the child (Gutiérrez, 1988; García & Musitu, 1999; Musitu & Allatt, 1994; Arrissi, 1997). Assimilating behavioural patterns requires the children to identify themselves with their parents. At the beginning this appears as an imitation of the model's behaviour and later on the mutual perception between the interacting members —communication mechanisms underlying education— allows an effective internalisation of the norms (Ibarra, 1995). The parenting styles are among those variables of familiar environment that might influence the development of the adolescent. Researchers seem to agree on that the most

preferred parenting style is the authoritative one. This kind of control by the parents favours an assured and self-confident behaviour of the children, because they are stimulated to regulate their activities. The experience of being accepted by the parents is a psychological fact that is invaluable for the health of the relationship between adolescents and adults in general and the parents in particular. The possibility of being consulted about familiar decisions, not being excessively controlled, not feeling over-demanded nor being object of punishment and rants in a systematic way, promotes the independence and responsibility the adolescent claims and needs for his/her personal development (Lehalle 1990). This means that the parents conform models to be imitated if the required limits in the interaction are established, and these are easy to observe by means of verbal and non verbal behaviours, that clearly depict what is allowed and what prohibited, about which vital matters information is exchanged or what might be censurable. In an authoritative parental style, imposing limits is done corresponding to the needs of the children and their parents. Recognising that the adults do also have needs that have to be considered in these interaction, promotes relation patterns built upon the mutual respect where not only their own wishes and desires are admitted. This renders less probable that egocentric, demanding children that consciously or unconsciously manipulate the familiar dynamics, having their parents bowing down to their requirements, will be raised. The modern life's rhythm leads to reducing the spaces for familiar exchange. But one might, in an intentional manner, favour the occurrence of spontaneous meetings, taking some time to explain decisions and restrictions and to get feedback from the adolescent children. This is a constructive way of dealing with the developmental crisis the adolescent is going through. In this way, the relationship between the parental control

models and the kind of socialisation effect on the adolescent is neither lineal nor direct, because it is necessary to consider other influences of the social situation of the development. Contrasting with the former, those children from permissive parents that find no obstacles to satisfy their needs, in order to avoid the conflict, design a non existing reality and walk their way on a paved path, with no pitfalls. Consequently, the child did not learn to accept a NO, did not learn to deal with difficulties nor has he gone through those experiences that are necessary for his/her socialisation. When reaching adolescence the child might become a “difficult” adolescent expressing immaturity, extreme irresponsibility, antisocial and uncontrolled behaviours, making their relationship with other adults a difficult issue and so creating a tense familiar environment. However, the question on parental authority during adolescence can not be posed as an alternative: *exert or not to exert authority?* Those parents exerting a rigid control, decide what the adolescent has to do, they conform, control and evaluate the child's behaviour. They may provoke the child a feeling that their parents are never satisfied with him/her, it does not matter how much effort he puts into achieving the final ideal goal imposed by the adult, it always seems unachievable. In authoritarian families, the children tend to rebel against this style they assumed but does not give them autonomy, nor independence. It is characterised by an affective instability, explosive responses and lack of respect trying to reassert themselves, reaching this way the space that their parents deny them as the persons they are. Such adolescent reactions are similar to those adopted by children from paternalist parents. This explains why this practice of exercising control corresponds to a variation of authoritarianism, wrapped into a paper of apparently less self-criticism, but that annihilates the individuality of the adolescent in the same way,

substituting it at any time by the perfectionist adult knowing what is good and right. As a result of this continuous reinforcement the child becomes dependent and has a poor self-confidence even assuming an opposite behaviour to what they feel or think, just to avoid the confrontation with the parents. However, behind their backs they feel free and do behave as they really are (Ibarra, 1992). When such parents know about the behaviour of their children and do not respond the perception they have of themselves, they get surprised and claim all the effort invested into their education and the retribution they get by not respecting the norms, values and manners that guided their lives. Adolescent self-esteem has been associated to the paternal reinforcement of the children's autonomy (Gecas & Schwalbe, 1986), to the paternal acceptance and flexibility (Klein, 1992), to the communication (Barnes & Olson, 1985), to the feeling of proximity in the relationship (Paulson, Hill & Holmbeck, 1991), to the non hostility in the relationship (Lord, Eccles & McCarthy, 1994), to the paternal support (DuBois, Eitel & Felner, 1994; Young, Miller, Norton & Hill, 1995) and specially to the parenting styles (Baumrind, 1967b, 1991). The authoritative results into more beneficial effects (Steinberg, et al., 1991; Almeida & Galambos, 1991; Baumrind, 1991; Brown, Mounts, Lamborn & Steinberg, 1993). Even though certain restraint is called for because of the effect of cultural differences (Dornbusch, et al., 1987; Steinberg et al., 1991; Steinberg et al., 1992; Kim & Rohner, 2002; Barber, et al., 1992; Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Musitu & García, 2001; Pacheco, et al., 1999; Wang et al., 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray & Manés, 2002; Watson, 2001; Chao, 2001). Both the support and the type of control exerted by the parents influence the self-esteem. Being so, an inductive disciplinary style transmits the son an acknowledgement of his ability to evaluate the

consequences of his behaviour and to take decisions based in these evaluations. This is why the adolescent demonstrates a higher confidence in the options he takes and a higher capacity to make that choices. This way the self-esteem gets reassured. Coercion would provide a reverse relationship with self-esteem (Openshaw, Thomas & Rollins, 1983). The model of Openshaw & cols. (1983) allows us to clarify the relationship between disciplinary parenting styles and the children's self-esteem. Consequently, given the socialisation styles based on support and inductive strategies reinforce the self-esteem of the child, it would be advisable for the families to adopt these styles. Nevertheless it has to be considered, that the familiar interaction is the result of a reciprocal relationship at which the child does also influence the adoption of one or another style. Exemplarily, Dekovik (1999) concluded that the conflict was a function of the child's temper and not of his evolutionary state or the adopted parenting style. On the other side, Rubin, Nelson, Hastings & Asendorf (1999) found that it were the dispositional characteristics of the children the ones determining the parental education style.

Socialization styles and value systems. Elzo (2004), to refer to the family as a value uptake context, highlights that at the different family models there is a different kind of interaction between parents and children. Therefore, the family as a non formal learning environment, has differentiated means of transmitting values. All depends on the kind of interaction inside the different family models. Ortega & Mínguez (2001) described four educational styles inside the family, even though they warn that these styles do not exist in a pure state, since parents always mix characteristics from different styles: Authoritarian, democratic, permissive

and indifferent. Following these authors, the authoritarian style is characterised by the abundance of rules and the demand of a strict obedience. The parents show high levels of control on the children's behaviour. In this style there is a low level of communication and explicit affection towards the children. Maccoby & Martin (1983) points out that the authoritarian style implies a rigid control of the children and a limitation in their exertion of freedom. The democratic style is characterised by high levels of communication between parents and children. The democratic family has flexible rules that are established by common agreement, adopted by means of dialogue and reasoning and kept as long as they prove useful. Niñez (2003), cited by López (2005) holds that the democratic style is not interpreted as an abandonment of the functions nor the abandonment of the sanction when breaking the established rules requires to do so. The permissive style is characterised by the many displays of affection towards the children and the tendency to a general acceptance of their behaviour. They are eager to satisfy their children's desires, even when deemed unnecessary. At the same time they have low expectancies and are low demanding with their children. These authors warn about the permissive style leads to children with difficulties in taking responsibilities, being immature and having low self-esteem. The indifferent style is characterised by the absence of rules to comply with, a low level of affection and indifference towards the children's behaviour. This educational style leads to criminal behaviours and uprooting. Elzo (2004), holds that considering the family model as socialisation agent, it has a structured characteristic with the capacity of transmitting values build up in a reflexive way and with a certain legitimated holistic ability of behaviours and attitudes. However when the family does not facilitate a structured socialisation, the others

agents of socialization as the means of communication and the environment become predominant when it comes to prioritise values.

Sample. An a priori power analysis was performed in order to determine the minimum sample size required to detect a medium-small effect size with a power of 0,95 ($\alpha = 0,5$, $1 - \beta = 0,95$, $f = 0,16$, estimated from ANOVAs - Lamborn et al., 1991, pp. 1057-1060). An univariate *F*-test among the four parenting style groups (Erdfelder, Faul & Buchner, 1996; Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009; García et al., 2008), required a minimum sample size of 1104 observations. Although the sample size was bigger than that, 1433 observations, the attained power did not exceed the power of 0,95 ($\alpha = 0,5$, $1 - \beta = 0,95$) with a medium-small effect size ($f = 0,1096$), (Faul et al., 2009; García et al., 2008). Students freely chose to participate and they were assured of complete confidentiality. Data were collected using a paper-and-pencil self-administered questionnaire, which was applied collectively to the whole class during a regular class period. The final response rate was 93%. Participants in this study were 1433 adolescents, 582 boys (40,6%) and 851 girls (59,4%), aged 11 to 18 years ($M = 14,78$ years old, $SD = 1,546$ years old). Country sample distribution were: 832 Spanish —447 girls (53,7%) and 385 boys (46,3%) and in 601 adolescents in the Peruvian sample 404 girls (67,2%) and 197 boys (32,8%). The four parenting styles (authoritative, indulgent, authoritarian and neglectful) were defined by dichotomizing the sample using the median split procedure on the two major dimensions of parenting (acceptance/involvement and strictness/imposition), considering these two variables simultaneously (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994) and controlling for sex and age (Musitu & García, 2001). Thus, authoritative families were those who scored above 50th percentile on both dimensions, indulgent families were

those who scored above 50th percentile on acceptance/ involvement and below it on strictness/imposition, authoritarian families were below 50th percentile on acceptance/involvement and above it on strictness/imposition, and, finally, neglectful families were below 50th percentile on both dimensions. The independent variable was assigned once the subjects were classified based on the parenting styles' study. This allows us to study the influence of the parenting styles on the self esteem and the internalization of values by the adolescents of both countries. The participants' distribution based on parenting styles were: neglectful —225 (27,0%) in the Spanish subjects and 109 (18,1%) in Peruvian subjects—, indulgent—192 (23,1%) in the Spanish subjects and 175 (29,1%) in Peruvian subjects—, authoritarian 193 (23,2%) in the Spanish subjects 175 (29,1%) in Peruvian subjects—, authoritative 222 (26,7%) in the Spanish subjects 116 (19,3%) in Peruvian subjects—,

Three instruments were applied. Parental socialization Scale (ESPA29) of Musitu & García (2001), Multidimensional Self-esteem Scale (AF5) of García & Musitu (1999) and the Schwartz value questionnaire of Menezes & Campos, 1997; Schwartz 1992; Schwartz & Bilsky 1990). Parental socialization Scale (ESPA29) of Musitu & García (2001). This instrument is based on a two-dimensional theoretical model of parental socialization (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). It consists of 212 items that assess the frequency of several parental practices (father's and mother's practices were asked about separately), with a 4-point Likert response scale (ranging from "never" to "always"), in 29 different significant situations in Western culture: 13 of them are referred to adolescents' compliance situations (e.g., "If I behave appropriately at home and don't interrupt") and 16 referred to adolescents' non-compliance situations (e.g., "If I leave home to go somewhere without asking anyone for

permission”). For each of the 13 compliance situations, adolescents had to rate the frequency of parental practices of affection (“he/she shows affection”) and indifference (“he/she seems indifferent”). For each of the 16 non-compliance situations, adolescents had to rate the frequency of parental practices of reasoning (“he/she talks to me”), detachment (“it’s the same to him/her”), verbal scolding (“he/she scolds me”), physical punishment (“he/she spans me”), and revoking privileges (“he/she takes something away from me”). The family score for *acceptance/involvement* dimension was obtained by averaging the responses on the practices of affection, reasoning, indifference, and detachment (in the last two practices, the scores were inverted because they are negatively related to the dimension) of both parents. The factor structure of this scale has been previously confirmed in several studies with different samples of Spain and Brazil (Martínez et al., 2011; Martínez et al., 2012; Martínez, Musitu, García, & Camino, 2003; Musitu & García, 2001). In addition, the implicit assumption that the structure of the instrument was invariant across age and sex was also tested (Martínez et al., 2012), showing how the variations in these variables did not change the relationships assumed by the model (Maccoby & Martin, 1983). Furthermore, this instrument had the advantage of having the two main dimensions being relatively orthogonal (Lim & Lim, 2003, p. 21). For the two major dimensions the Cronbach’s alpha were: Acceptance/Involvement: 0.972 in Spain and 0.952 in Peru. Strictness/Imposition: 0.972 in Spain and 0.971 in Peru.

Multidimensional Self-esteem Scale (AF5) of García & Musitu (1999). This instrument is based on the Shavelson’s hierarchical and multidimensional theoretical model (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). This considers self-esteem to have different, but related aspects, which may

be differentially related to various areas of human behaviour. It consists of 30 items with a 99-point response scale (ranging from “complete disagreement” to “complete agreement”), designed to measure five self-esteem dimensions: Academic (e.g., “My teachers think that I am a hard worker”), social (e.g. “I am a friendly person”), emotional (e.g., reversed item, “Many things make me nervous”), family (e.g., “I feel that my parents love me”) and physical (e.g., “I like the way I look”). Higher scores represent a great sense of self-esteem in each of its dimensions. The factor structure of this instrument has been previously confirmed in several studies using exploratory factor analysis with samples of Spain (Cerrato, Sallent, Aznar, Pérez, & Carrasco, 2011; Garcia & Musitu, 1999; López-Jáuregui & Oliden, 2009), Brazil (Martínez et al., 2003), and Italy (Marchetti, 1997), and confirmatory factor analysis with samples of Spain (Elosua & Muñiz, 2010; Fuentes et al., 2011a, 2011b; Murgui, García, García, & García, 2012; Tomás & Oliver, 2004), Portugal (García, Musitu, & Veiga, 2006) and Chile (García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011).

The Schwartz value questionnaire, CVS, (Menezes i Campos, 1997; Schwartz 1992; Schwartz i Bilsky, 1987, 1990), Molpeceres 1997 adapted Spanish version was used. This questionnaire contains 56 items which measure ten types of different human values based on Schwartz' theory. The scale is formed by a list of phrases which make reference to human values and the importance that each of them has on every value grading them from 1 to 99; (1 being not important in life up to 99 being essential in life). The values measured by the questionnaire are power (ex. social power, control on others), achievements (ex. fortune, material possessions), hedonism (ex. pleasure, desire satisfaction), stimulation (ex. a varied life full of challenges), universalism (ex. union with nature), benevolence (ex. tolerant

with other people's ideas), tradition (ex. respect for tradition , preserve culture), self direction (ex independent self sufficiency), conformity (ex humbleness try to be unnoticed) and security (ex. family security, security in loved people). It has to be mentioned that most studies in human values based on Schwartz' theoretical model have been made in Anglo-Saxon countries.

Procedure. The procedure was identical in both countries. Each subject was given the instruments on the same paper. The personal solicited data were: school's name, degree attended, gender, age and place of residence. The instruments and the instructions were presented in Spanish for both samples (Spanish and Peruvians). The Spanish adolescents participating in the study attended high schools located on the Balearic islands. The Peruvian adolescent attended school in Lima. In the Spanish case we first contacted the physical education department with the intention to explain the aims of the study and propose their voluntary participation. Once the participation on the study was approved by the schools' director we had an appointment to hand out the questionnaires as required. The application of the instruments was administered by this doctorate candidate, except at the Ibiza's high school. In that case, the administering teacher was trained on how to apply the method required for this study. For the Peruvian sample the procedure was very similar. The contact was established by letter. The two teachers administering the questionnaires, were trained on how to apply the method required for this study.

Results of the structural analysis. In this last section the adequacy of the used instruments will be assessed. When using the ESPA29 to study

whether or not it is a reliable instrument in terms of internal consistency for the typing of the parenting style as authoritarian, authoritative, indulgent and negligent, for the Spanish sample a reliability index of 0,972 was obtained in the common analysis of the answers of the father and the mother in the Acceptance/Implication dimension. A reliability index of 0,952 was obtained for the Coercion/ Imposition dimension. In the total scale the reliability index was 0,966. For the Peruvian sample the results were similar: 0,978 for the common analysis of the answers of the father and the mother in the Acceptance/Implication dimension and 0,971 or the Coercion/ Imposition dimension. The total scale reliability index was 0,958. Therefore it can be stated that the instrument is powerful and reliable enough in terms of internal consistency. Regarding the AF5 scale, the total percentage of explained variance by the five components is 51,50 % in the Spanish sample and 49,44% in the Peruvian one. For both samples, the Spanish and the Peruvian one, the results of the analysis agree with those provided by the authors, since almost all elements saturate higher in the theoretically foreseen dimension than in the others. A reliability index of 0,872 was obtained for the academic dimension, at the Spanish sample, at the social dimension the reliability index was 0,614, at the emotional dimension the reliability index was 0,740, at the family dimension the reliability index was 0,752 and at the physical dimension the reliability index was 0,804. Therefore it has been confirmed that the items show an adequate reliability in terms of internal consistency. At the Peruvian sample a reliability index of 0,860 was obtained for the academic dimension, at the social dimension the reliability index was 0,541, at the emotional dimension the reliability index was 0,754, at the family dimension the reliability index was 0,669 and at the physical dimension the reliability index was 0,676. Therefore it has

been confirmed that the items show an adequate reliability in terms of internal consistency. Finally, regarding the applied questionnaire, Schwartz's value questionnaire (Schwartz 1992; Schwartz i Bilsky, 1987 i 1990), the internal consistency at our study with the was 0,883 for the Spanish adolescents and 0,932 for the Peruvian ones. The dimensions of the scale are the same for both countries (Spain and Peru). The dimensions obtained by the analysis are: Selfdirection, Achievement, Universalism, Benevolence, Tradition, Conformity, Safety, Power and the factors Hedonism and Stimulation constitute one single dimension: Hedonism/Stimulation

Results of the differential analysis. Two four-way multivariate analysis of variance (MANOVA) were applied, one for the outcome variables (multidimensional measure of self esteem) with parenting style (indulgent, authoritative, authoritarian and neglectful), country (Spain vs. Peru), sex (male vs. female) and age (11-14 years old vs. 16-18 years old) as independent variables in order to test interaction effects between these variables, and the other one for the outcome variables (internalization of values) with parenting style (indulgent, authoritative, authoritarian and neglectful), country (Spain vs. Peru), sex (male vs. female) and age (11-14 years old vs. 16-18 years old) as independent variables in order to test interaction effects between these variables. The results of the MANOVAs show that for self esteem there is an interaction effect between *Parenting Style x Country* ($F_{15, 3785,129} = 2,183$ $p < 0,01$) and *Country x Gender* ($F_{5, 3785,129} = 13,901$ $p < 0,001$). The univariate analysis of variance in the dimensions of self-esteem based on the interaction country x parenting style subsequently made, showed statistically significant difference in all

dimensions of self-esteem: Academic ($F_{7, 1406} = 6,636; p < 0,001$); Social ($F_{7, 1406} = 6,655; p < 0,001$); Emotional ($F_{7, 1406} = 7,488; p < 0,001$); Family ($F_{7, 1406} = 38,691; p < 0,001$) and Physical ($F_{7, 1406} = 11,726; p < 0,001$); the univariate analysis of variance in the dimensions of self-esteem based on the Country x Gender differences also showed statistically significant differences in all dimensions of self-esteem: Academic ($F_{3, 1431} = 5,093; p < 0,01$); Social ($F_{3, 1431} = 4,838; p < 0,01$); Emotional ($F_{3, 1431} = 14,055; p < 0,001$); Family ($F_{3, 1431} = 27,737; p < 0,001$) and Physical ($F_{3, 1431} = 67,208; p < 0,001$). Regarding the internalization of values, interactions were found in *Country x Gender* ($F_{10, 1356} = 4,029; p < 0,001$) and *Country x Age* ($F_{10, 1356} = 5,022; p < 0,001$). No reference is made to the interaction of demographic variables, which are not the subject of this study. Subsequently, ANOVAs were applied to each country each statistically significant main effects obtained from MANOVAS. Regarding the main effects of parenting style on self-esteem in Spain, the results show that all dimensions of self-concept vary according to the used parenting style —*Academic* ($F_{3,831} = 9,0479; p < 0,001$), *Social* ($F_{3,831} = 6,9376; p < 0,001$), *Emotional* ($F_{3,831} = 10,9561; p < 0,001$), *Familiar* ($F_{3,831} = 39,2171; p < 0,001$) i *Physical* ($F_{3,831} = 8,8468; p < 0,001$) —. Regarding the main effects of parenting style on self-esteem in sample Peruvian. Unlike Spain neither academic self-esteem nor physical Self-esteem demonstrate statistically significant differences Academic ($F_{3,574} = 2,064; p = 0,104$) and Physical ($F_{3,574} = 1,344; p = 0,259$), but statistically significant effect of parenting style in Social ($F_{3,574} = 3,162; p < 0,05$), Emotional ($F_{3,574} = 6,416; p < 0,001$) and Family ($F_{3,574} = 23,955; p < 0,001$)—. Regarding the main effects of parental socialization on internalization of values in Spain, the results show, that in Spanish sample, the parenting style affects six of the nine dimensions of the values —*Self-*

direction ($F_{3,831} = 3,353$; $p < 0,01$), Universalism ($F_{3,831} = 8,670$; $p < 0,001$), Benevolence ($F_{3,831} = 4,737$; $p < 0,01$), Tradition ($F_{3,831} = 3,515$; $p < 0,001$), Conformity ($F_{3,831} = 12,550$; $p < 0,001$) and Security ($F_{3,831} = 8,081$; $p < 0,001$). However, the dimensions Achievement ($F_{3,831} = 2,032$; $p = 0,108$), Power ($F_{3,831} = 0,282$; $p = 0,838$) and Stimulation/Hedonism ($F_{3,831} = 2,256$; $p = 0,081$)— no significant differences were obtained. Regarding the main effects of parental socialization and internalization values in Peru. The results show that there are effects of parenting styles on the same dimensions as for the Spanish sample. These are: Achievement ($F_{3,574} = 3,698$; $p < 0,05$), Universalism ($F_{3,574} = 2,586$; $p < 0,01$), Benevolence ($F_{3,574} = 5,542$; $p < 0,001$), Tradition ($F_{3,574} = 2,835$; $p < 0,05$), Conformity ($F_{3,574} = 3,922$; $p < 0,01$) and Security ($F_{3,574} = 4,572$; $p < 0,01$), as well as the Spanish sample, Achievement ($F_{3,574} = 3,698$; $p > 0,05$), Security ($F_{3,574} = 0,058$; $p > 0,05$) and Stimulation/Hedonism ($F_{3,574} = 1,750$; $p > 0,05$) did not reach statistical significance.

DISCUSSION

First hypothesis: the parenting socialization model based on the interaction between the Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition dimensions and the four resultant typologies (authoritative, authoritarian, neglectful, indulgent) has the same structure in both the Spanish and the Peruvian cultures. The data obtained from the structural analysis of the parenting socialization model in both cultures allow to establish that both are very similar. Positive saturation in affection and reasoning and negative saturation in reasoning and detachment form the Acceptance/Involvement

dimension. The second dimension (Strictness/Imposition) is formed by positive saturations in verbal scolding, physical punishment and revoking privileges. Therefore the first hypothesis of this study can be accepted.

Second hypothesis: the cultural influence effects the parenting socialization styles. Numerous empirical studies have concluded that adolescents from authoritative families, characterized by Acceptance/Involvement and Strictness/Imposition, performed better in all examined criteria while adolescents from neglectful families, characterized by neither Acceptance/Involvement nor Strictness/Imposition, would perform worse in all examined criteria (Aunola et al., 2000; Lamborn et al., 1991; Montgomery et al., 2008; Steinberg et al., 1994). However, empirical research has repeatedly demonstrated that cultural context and race/ethnicity background differences challenge the ideal parenting style. The studies performed in USA with minority ethnic groups, as well as countries with different cultural environments, questioned the idea that the authoritative parenting style was always associated with the best psychosocial adjustment, suggesting that the authoritarian style (characterized by Strictness/Imposition but not Acceptance/Involvement) was also an adequate parenting style. Baumrind (1972) found that authoritarian parenting was associated with independence and assertiveness among African American girls in the USA. Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch (1991) found that among Asian Americans the authoritarian style was related to a higher ability to adjust and to higher academic achievements. Chao (2001) found that Chinese American adolescents from authoritarian families obtained better academic achievement than adolescents from authoritative families. In Arabic societies authoritarian

parenting did not harm adolescents' mental health, Dwairy & Achoui (2006). Moreover, results from studies with poor families also questioned the idea that the authoritative style of parenting was always associated with optimum outcomes among adolescents (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002). Leung, Lau, & Lam (1998) found that for low-educated parents in the USA and Australia, authoritarian parenting was positively related to higher academic achievement. On the other hand, emergent research in diverse cultural contexts (mainly South European and Latin American countries) supported the idea that the authoritative style was not always associated with the best results in children and adolescents, suggesting that the indulgent/parenting style, characterized by Acceptance/Involvement but not Strictness/Imposition, was related to better psychosocial adjustment of adolescents or, at least indistinguishable from authoritative style. In Spain, García & Gracia (2010) found that adolescents from indulgent homes obtained better scores in different psychological adjustment indicators, such as emotional stability and positive worldview, than those from authoritative families; Garaigordobil & Aliri (2012) found that the indulgent style of parenting promote the fewest sexist attitudes in adolescents. Other studies performed in Spain (Fuentes, 2014; Alonso-Geta, 2012; Gamez-Guadix, Jaureguizar, Almendros, & Carrobles, 2012; García & Gracia, 2009; Gracia et al., 2012), in other south european countries such as Italy (DiMaggio & Zappulla, 2013; Marchetti, 1997), Turkey (Turkel & Tezer, 2008) and Portugal (Rodrigues, Veiga, Fuentes, García, 2013, and latin american countries: Mexico (Villalobos, Cruz, & Sánchez, 2004) and Brazil (Martínez & García, 2008; Martínez, García, & Yubero, 2007), reported similar findings. Based on all the above, the second hypothesis can be accepted.

Third hypothesis: the parenting socialization style effects the adolescents' self-esteem in both analysed cultures, Spanish and Peruvian. According to the third hypothesis, the Academic Self-esteem data confirm that the Spanish indulgent and Spanish authoritative groups scored higher than authoritarian and neglectful groups. On the other hand the adolescents from authoritarian families scored lower than the other styles with statistically significant differences. However in the Peruvian sample although there is no significant difference among the four typologies, the indulgent ones scored higher than the others. In the Social Self-esteem, in the Spanish sample, the indulgent authoritative and neglectful groups scored higher than authoritarian ones as occurred in the academic self-esteem, obtaining the lowest averages. However in the Peruvian sample the indulgent scored higher with statistically significant differences with the rest of the parenting styles. In the Emotional Self-esteem the Spanish indulgent sample scored higher than the authoritative ones, finding statistically significant differences between them. In the Peruvian study the indulgent and authoritative sample scored high but there were no significant difference between them. Analysing the Family Self-esteem the indulgent and authoritative in the Spanish sample scored higher than the others showing statistically significant differences with the neglectful and these at the same time having higher scores than the authoritarians. The same applies to the Peruvian sample, but exchanging the order neglectfuls by authoritarians. Finally in Physical Self-esteem the Spanish authoritative sample scored higher than the indulgent one with statistically significant differences. In the Peruvian sample the authoritative and indulgent scored the same. Basing on this data it is concluded that authoritative and indulgent

types score the same finding no difference between them neither in the Spanish sample nor in the Peruvian sample with the only difference that the indulgent type score slightly higher in the psychosocial adjustment measured by the self esteem.

Forth hypothesis: the parenting socialization styles has effects on the adolescents' internalization of values in both analysed cultures, Spanish and Peruvian. The same way we have discussed the data of the effects of the parenting style in the self esteem, we will discuss about the effects in the internalization of values. The criteria to compare the most prosocial and conservative values having a higher link to a good psychosocial adjustment according to the scientific literature are: Universalism, Benevolence, Tradition, Conformity and Security. According to Universalism, for the Spanish sample the indulgents, authoritatives and neglectfuls obtained the highest scores with statistically significant differences with the authoritarians who scored the lowest. In the Peruvian sample the same results were found. For the Benevolence value the same results were found for both Peruvian and Spanish samples. Tradition in the Spanish sample distinguished from the previous values because the neglectful scored as low as the authoritarian, followed by the authoritatives and indulgents which scored the highest. The Peruvian sample followed the same result tendency. For the Conformity value, the authoritarian scored the lowest, and the rest obtained higher scores showing statistically significant differences in the Spanish sample. No variation was found in the Peruvian sample, the indulgents, authoritatives and neglectfuls scored higher than the authoritarians with statistically significant differences. Finally, for the Security value, in the Spanish sample the same tendency was followed as

when observing the Tradition value. For the Peruvian sample the same results were found, authoritarian scoring the lowest with statistically significant differences with the rest, although the highest average was found in adolescents with indulgent parents.

The last of the hypothesis of this research was that the adolescents socialized on an indulgent style will present an equal or better psychosocial adjustment than those adolescents socialized on an authoritative one. Considering the obtained results: The parenting style characterized fundamentally by parental affection but not by parental imposition (high acceptance/involvement and low strictness/imposition), the indulgent style, was related to the best results in the different psychosocial adjustment criteria assessed in both Spanish and Peruvian adolescents, or that it offers, at least, the same results in children's adjustment than the authoritative style (high acceptance/involvement and high strictness/imposition).

Limitations of the study

Firstly it was highlight that the research design for this study has been transversal and descriptive and even if enough data were provided to compare the psychosocial adjustments of adolescents of different ages, it would have been interesting to have longitudinal results allowing to determine whether or not those effect in adjustment problems hold throughout adolescence.

Another limitation although common to this type of studies, is that the used methodology is a non-experimental one (Ato & Vallejo, 2007; Garcia et al.,1999). Consequently it is not allowed to categorically discard the effects

of the third variable (Cook & Campbell, 1979; Perez, 2008). A larger number of investigations, being almost-experimental, (e.g., Cook & Campbell, 1979; Perez, Navarro & Llobell, 1999) would help to measure better the relationships among the practices, styles and criteria, as well as the repercussions of a social and community intervention (Garcia et al., 1999; Oliva, 2006).

However these studies with higher internal validation (Quasy-experimental and experimental), are scarce in this area, because they also have intrinsic inconveniences, such as external validation and other merely logistic ones, such as high cost, sample mortality and the variables for the study would always be more limited. (Cook & Campbell, 1979; Parra & Olivia 2009; Perez, 2008; Veiga, Garcia, Neto & Almeida, 2009).

Another important limitation to point out is that the answers of the study are based only on the adolescents. However there is evidence that adolescents are less affected by bias of social desirability than parents (e.g. et al., 2008; Gonzales et al., 1996).

Besides these limitations, the study reinforces a vision of the parenting style, which requires higher efforts from the parents in many aspects that are not taken enough care of: communication with children, cordial relationships, a true interest in their problems, the reasoned explanation of their act's and consequences (e.g. Kerr & Stattin, 2000; Oliva et al., 2008; Stattin & Kerr, 2000). So they can be able of doing things by their own means (e.g. Baumrind, 1978; Lewis 1981). Activities all of which demand dedication and attention but on the other hand slackness, abandonment, careless attitude and disdain, in a more or less explicit way which represent these attitudes tend to have negative influences in the children's development (e.g., Baumrind, 1997; Grusec & Lytton, 1988).

Nowadays there is no doubt in the need of going in depth into the social educative process in the familiar environment, as well as the need of creating educative programs which help to change the way we educate, in the disciplinary practices and the attention parents provide to their children. This emphasis in the treatment design for youngsters of different ages and different stages in their development has been highlighted by other antisocial behavioural researchers (Kazdin, 1993). It has to be taken into account that the procedures designed to moderate antisocial behaviours, can have preventive effects on issues such as drug consumption, since some studies have shown (Miron, Serrano, Godas & Rodriguez, 1997) that adolescents carrying out moderate antisocial conducts, take legal drugs, despite very few of them are involved in severe antisocial behaviours such as consumption of illegal drugs.

Considering that during the last years a big effort has been done to elaborate specific theories and knowledge about educative family practices, it can not be forgotten that it is an emerging research and theorizing field, and that its results seem to be promising. The evolution of mankind has been possible thanks to the application of intelligence and reasoning to the activities in which he evolves in life. Each generation inherits from the preceding one certain values and an ethical behaviour which allows people to follow the most appropriate path to achieve their goals based on new procedures.

Despite it is hard to find what tomorrow's society will value in the task of parenting, it is important to let them know, that the educative styles represent the way the adults act upon the children in daily situations, conflict resolutions or the decision making. Parents need to acknowledge the role they must play regarding their children's education, where expectations and role models are a stake. The aim is to regulate the behaviours and

setting parameters which will establish behavioural references such as attitudes, not only in their educative action content but also in the forms or educative practices regulating such processes. For the full and harmonious development of the children personality, love, compassion, direction, values, affection, clear limits, responsibilities, servitude, compensation and mainly acceptance are needed, for the fully healthy cognitive, physical, personal and social development. Whenever it is possible, children should grow up under their parents' shelter and responsibility and in an understanding, tolerant, respectful, helping and solidarity environment.

Finally, to conclude, it should be mentioned that family, as the natural and fundamental element in society it is, arises and is a model or reflection of the society from which it is born. In this society, where the rights supremacy led us to forget the coexistence between responsibility and the rights and even if a long way has been gone so far, there is a lot more to be discovered and investigated. Thus every parent should consider now more than ever, to show that he's proud and eager to voluntarily assume responsibilities and sacrifices. If this is not the case there is always the way of the incompetent parents and as my grandmother used to say: "*Des de que s'inventaren ses excuses tothom sap quedar bé*" "Since excuses were invented everyone knows how to look well".

CAPÍTOL V

BIBLOGRAFIA

- Adalbjarnardottir, S., & Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 401-423. doi:10.1111/1532-7795.00018.
- Albertí, A. (2001). Validación de un modelo bidimensional de socialización parental en adolescentes de Baleares. Trabajo de investigación D.E.A. Dir. José Fernando García Pérez. Facultat de Psicologia. Universitat de València.
- Alonso-Geta, P. M. P. (2012). Parenting style in Spanish parents with children aged 6 to 14 [La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años]. *Psicothema*, 24, 371-376. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4025>
- Alsheikh, N., Parameswaran, G., & Elhoweris, H. (2010). Parenting style, self-esteem and student performance in the United Arab Emirates. *Current Issues in Education*, 13, 1-26. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/265/129>
- Amato, P. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological wellbeing in adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 1031- 1042.
- Amato, R. P., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716. doi:10.1111/j.1741-3737.2002.00703.x.
- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222. doi:10.1006/jado.2000.0308.
- Banaji, M. R., & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Barber, B. K. (1990). Marital quality, parental behaviors, and adolescent self-esteem. In B. K. Barber and B. C. Rollings (Eds.), *Parent-Adolescent interaction* (pp. 49-74). Lanham, MD: University Press of America.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. doi:10.2307/1131780
- Barber, B. K., Chadwick, B. A., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.

- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4).
- Barton, A. L., & Kirtley, M. S. (2012). Gender differences in the relationships among parenting styles and college student mental health. *Journal of American College Health*, 60, 21-26. doi:10.1080/07448481.2011.555933.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, part 2), 1-103.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on Black children: Some Black-White comparisons. *Child Development*, 43, 261-267. doi: 10.2307/1127891.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, y A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: Response. *Child Development*, 64, 1299-1317. doi: 10.2307/1131536.
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J. R., & Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19, 1-10. doi: 10.3109/09687637.2011.631060.
- Benchaya, M. C., Bisch, N. K., Moreira, T. C., Ferigolo, M., & Barros, H. M. T. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: The perception of adolescent children. *Journal de Pediatria*, 87, 238-244.
- Berns, R. M. (2011). *Child, family, school, community: Socialization and support* (9th Ed). Wadsworth, NY: Cengage.
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2002). Aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad parental. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- Black children: Social, educational, and parental environments (2nd ed.). (pp. 73-96). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T., & Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose: The role of parents and effects on self-esteem among female adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 839-848. doi:10.1016/j.adolescence. 2013.06.008

- Boer, O. E., & Tranent, P. J. (2013). Conceptualising the relationship between maternal parenting style and adolescent self-esteem: A pragmatic approach. *Journal of Relationships Research*, 4(e5), 1-7. doi:10.1017/jrr.2013.5
- Bornstein, M. H. (2002) *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2nd. ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boudreault-Bouchard, A., Dion, J., Hains, J., Vandermeerschen, J., Laberge, L., & Perron, M. (2013). Impact of parental emotional support and coercive control on adolescents' self-esteem and psychological distress: Results of a four-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 36, 695-704. doi:/10.1016/j.adolescence.2013.05.002
- Bulnes, M., Ponce, C., Huerta, R., Álvarez, C., Santiváñez, W., Atalaya, M., Aliaga, T. J., & Morocho, S. J. (2008). Resilience and parental socialization styles in fourth and fifth grade high school students in Metropolitan Lima [Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de 4to y 5to año de secundaria de Lima Metropolitana]. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 67-91.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Morality and socialization: Empirical studies on maternal practices of social control and the moral judgment [Moralidade e socialização: estudos empiricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 41-61.
- Cano, A. J., Solanas, S. E., Marí-Klose, M., & Marí-Klose, P. (2012). Psychosocial risk factors in adolescent tobacco use: Negative mood-states, peer group and parenting styles [Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales]. *Adicciones*, 24, 309-318.
- Caples, H. S., & Barrera, M., Jr. (2006). Conflict, support and coping as mediators of the relation between degrading parenting and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 599-611.

- Cerezo, M. T. (2013). Perceived interparental-consistency: Relationships between aggressive behavior and life satisfaction in adolescents [Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes]. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 135-149.
- Cerrato, S. M., Sallent, S. B., Aznar, F. C., Pérez, M. E. G., y Carrasco, M. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23, 871-878.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3969>
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119. doi: 10.2307/1131308.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843. doi: 0009- 3920/2001/7206-0014.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The Impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students [O impacto de um programa escolar de Aprendizagem Socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo]. *Revista de Psicodidáctica*, 19. doi:10.1387/RevPsicodidact.10714
- Cohen, D. A., & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211. doi: 10.2190/QPQQ-6Q1G-UF7D-5UTJ.
- Critchley, R. C., & Sanson, A. V. (2006). Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel modeling investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 370-388
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.4.
- De La Iglesia, G., Ongarato, P., & Liporace, M. F. (2012). Assessment of perceived parental styles: A brief historic review [Evaluación de estilos parentales percibidos: un breve recorrido histórico]. In M. E. Aguerri, V. Schmidt, G. Cassullo, M. F. Liporace, N. Rosenfeld, A. M. D. C. Nuñez, & H. Attorresi (Eds.), *Técnicas y procesos de evaluación psicológica* (pp. 40-43). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., & Casanova-Arias, P. F. (2014). Relations between childraising styles and aggressiveness in adolescents [Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 32, 147-169. doi:10.14204/ejrep.32.13118
- Deater-Deckard, K. (2000) Parenting and child behavioral adjustment in early childhood: a quantitative genetic approach to studying family processes. *Child Development*, 71, 468-484.
- Delgado, A. O., Jiménez, Á. P., Sánchez-Queija, I., & Gaviño, F. L. (2007). Maternal and paternal parenting styles: Assessment and relationship with adolescent adjustment. *Anuario de Psicología*, 23, 49–56.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social Anxiety and Self-Concept in Adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411.
- DeSoria, A. B. M., & Gualandi, M. G. (2009). Authority, family and education [Autoridad, familia y educación]. *Revista Española de Pedagogía*, 67, 511-527.
- DiMaggio, R., & Zappulla, C. (2013). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-013-9721-6 .
- Dornbusch, S., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dwairy, M. A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626. doi: 10.1007/s10964-007-9169-3.
- Dwairy, M., & Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 221-229. doi: 10.1177/0022022106286921.
- Dwairy, M., & Menshar, K. E. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 103-117. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.002.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abuserfe, R., & Farah, A. (2006a). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 262-272. doi: 10.1177/0022022106286924.

- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserfe, R., & Farah, A. (2006b). Adolescent-family connectedness among Arabs: A second cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 248-261. doi: 10.1177/0022022106286923.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserfe, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 230-247. doi: 10.1177/0022022106286922.
- Elosua, P., & Muñiz, J. (2010). Exploring the factorial structure of the Self-Concept: A sequential approach using CFA, MIMIC and MACS models, across gender and two languages. *European Psychologist*, 15, 58-67. doi: 10.1027/1016-9040/a000006.
- Espino, J. M. G. (2013). Two side of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood: A Global Journal of Child Research*. doi: 10.1177/0907568212445225.
- Farnia, F., Bazeghi, P., Shaker, J., Juibari, T. A., Tatari, F., & Mahboubi, M. (2014). Evaluation of parental marital satisfaction and parenting style in adolescents with opium abuse. *Life Science Journal*, 11, 74-78.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 4, 1149-1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149.
- Ferreira, A., & Thomas, D. L. (1984). Adolescent perception of parental behavior in the United States and Brazil. *Parenting Studies*, 1(1), 19-29.
- Frías, M.D., Pascual, J. y García, J.F. (1999). *Principios del diseño de investigación*. Valencia: editorial CSV
- Fuentes, M. C. (2014). Validity of the two-dimensional model of parental socialization in different social environments in Spanish culture: Implications for the adolescents' psychosocial adjustment [Validez del modelo bidimensional de socialización parental en diferentes entornos sociales de la cultura española: Implicaciones para el ajuste psicosocial de los adolescentes]. (Doctoral dissertation, University of Valencia, Valencia, Spain). Dirs.: Fernando García y Enrique Gracia.

- Fuentes, M. C. (2014). Validity of the two-dimensional model of parental socialization in different social environments in Spanish culture: Implications for the adolescents' psychosocial adjustment [Validez del modelo bidimensional de socialización parental en diferentes entornos sociales de la cultura española: Implicaciones para el ajuste psicosocial de los adolescentes]. (Doctoral dissertation, University of Valencia, Valencia, Spain). Retrieved from roderic.uv.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011b). Self-concept and drug use in adolescence [Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia]. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence [Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia]. *Psicothema*, 23, 7-12. <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3842>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011a). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence [Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia]. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011b). Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carrobes, J. A. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population [Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 585-602.
- Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carrobes, J. A. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population [Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 585-602.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Hostile and benevolent sexism: Relations with self-concept, racism and intercultural sensitivity [Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural]. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 331-350.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- García, J.F., Frías, M.D. y Pascual, J. (2006). Los diseños de la investigación experimental. Comprobación de las hipótesis. Valencia: editorial CSV.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

- García, F., & Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialization style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years [¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años]. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118.
- García, F., & Gracia, E. (in press). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin-American countries. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- García, F., & Musitu, G. (1999). AF5: Self-concept form 5 [AF5: Autoconcepto forma 5]. Madrid, Spain: TEA Ediciones, S.A.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal [Autoconcepto en adultos de España y Portugal]. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13.
- García, J. F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunckelsven, D., & Murgui, S. (2008). Design and power analysis: n and confidence intervals of means [Diseño y análisis de la potencia: n y los intervalos de confianza de las medias]. *Psicothema*, 20, 933-938.
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunckelsven, D., & Murgui, S. (2008). Diseño y análisis de la potencia: N y los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20, 933-938.
- García-Sánchez, A., Burgueño-Menjíbar, R., López-Blanco, D., y Ortega, F. B. (2013). Condición física, adiposidad y autoconcepto en adolescentes. Estudio piloto. *Revista de*
- Gavazzi, S. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family (Part 2, pp. 303-327)*. New York: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4614-3987-5_14
- Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family (Part 2, pp. 303-327)*. New York: Springer-Verlag.
- Ge, X., Conger, R., Lorenz, F., & Simons, R. (1994). Parents' stressful life events and adolescent depressed mood. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 28-44.

- Gonzales, N. A., Cauce, A. M., & Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development*, 67, 1483-1498. doi: 10.2307/1131713.
- Gracia, E. (2002). Child maltreatment in the context of parental behavior: Parents and children perceptions. *Psicothema*, 14 (2), 274-279.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1012. doi: 10.1002/jcop.21512.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E., García, F., & Lila, M. (2007). Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología [Family socialization and psychosocial adjustment: A transversal analysis through three psychological disciplines]. Valencia, Spain: PUV, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574 – 587.
- Grusec, J. E., Rudy, D., & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children's internalization of values. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 259-282). New York: Wiley.
- Herrero, J. (1992). *Educación familiar y socialización familiar: un análisis de la interacción*. Tesis de Licenciatura. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat Valencia, Valencia, España.
- Hetherington, E. W., Stouwie, R. J., & Ridberg, E. H. (1971). Patterns of family interaction and child-rearing attitudes related to three dimensions of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 160-176.
- Hindin, M. J. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 299-316. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.12.003.
- Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 1-37). New York: Oxford University Press.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., Vol. 2, pp. 231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hunter, S. B. (2009). Extending knowledge of parents' role in adolescent development: The mediating effect of self. (Doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville, TN). Retrieved from Trace Tennessee http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/37
- Iglesias, B., & Romero, E. (2009). Perceived parental styles, psychopathology and personality in adolescence [Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 63-77.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. Y., & Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: the mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 183, 1811-1826. doi:10.1080/03004430.2012.755964
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. Y., & Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: The mediating role of language. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2012.755964.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 135-156.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., y Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 135-156. doi:10.1387/RevPsicodidact.1861
- Johnson, B. M., Shulman, S., & Collins, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 16, 235-252.
- Joshi, S. (2001). Effect of socialization on cognitive function. *Social Science International*, 17, 82-94.
- Kazemi, A., Ardabili, H. E., & Solokian, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mothers' parenting style: A cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 395-403. doi:10.1007/s10560-010-0213-x
- Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 1-12. doi: 10.2989/17280580509486586.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. doi: 10.2307/1131151.

- Lekes, N., Joussemet, M., Koestner, R., Taylor, G., Hope, N. H., & Gingras, I. (2011). Transmitting intrinsic value priorities from mothers to adolescents: The moderating role of a supportive family environment. *Child Development Research*, 2011, 1-9. doi:10.1155/2011/167146
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 44, 157-172.
- Liem, J. H., Cavell, E. C., & Lustig, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: Examining the mediating roles of self-development and peer support. *Journal of Genetic Psychology*, 171, 73-92. doi: 10.1080/00221320903300379.
- Lila, M. S. (1995). Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Lim, S. L., & Lim, B. K. (2003). Parenting style and child outcomes in Chinese and immigrant Chinese families: current findings and cross-cultural considerations in conceptualization and research. *Marriage and Family Review*, 35, 21-43. doi: 10.1300/J002v35n03_03.
- Llinares, L. (1998). La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y M. Ángeles Molpeceres. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Londerville, S., & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- López, N., Iriarte, C., & González, M. C. (2007). El desarrollo de la competencia social como vía de prevención de los conflictos en el aula. *Tipica*, 3, 1-10.
- López-Jáuregui, A., & Olliden, P. E. (2009). Adaptation of the ESPA29 parental socialization styles scale to the Basque language: Evidence of validity. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 737-745.
- López-Romero, L., Romero, E., & Villar, P. (2012). Relationships between parenting styles and psychopathic traits in childhood [Relaciones entre estilos educativos parentales y rasgos psicopáticos en la infancia]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 603-623.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martinez, M. I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Tesis Doctoral. Dirs.: José Fernando García, Gonzalo Musitu y Leoncio Camino. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348. <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/30005>

Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.

Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29. http://www.uv.es/garpe/C_/A_/C_A_0034.pdf

Martínez, I., Camino, L., Camino, C., & Cruise, E. (2014). Family socialization in Brazil. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (Vol. 7, pp. 293-306). Dordrecht, Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7503-9_22

Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., & Madrid, I. (2013). The parenting style as protective or risk factor for substance use and other behavior problems among Spanish adolescents [El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles]. *Adicciones*, 25, 235-242.

Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 159-178. <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1306/4034>

Martínez, I., García, F., Musitu, G., y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 159-178. doi:10.1387/RevPsicodidact.1306

Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745. doi: 10.2466/pr0.100.3.731-745.

Martínez, I., García, J. F., Camino, L., & Camino, C. P. d. S. (2011). Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale [Socialização parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA29]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 640-647. doi: 10.1590/S0102-79722011000400003.

Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., & Camino, L. (2003). A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil [Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil]. *Psicologia, Educação e*

Cultura, 7, 239-259.

Martinez-Lopez, E. J., Lopez-Leiva, F., Moral-Garcia, J. E., & De la Torre-Cruz, M. J. (2014). Parental styles and indicators of physical activity in children and adolescents. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 22, 97-115.

Molpeceres, M. A. (1994). El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y Patt Allatt. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.

Montgomery, C., Fisk, J. E., & Craig, L. (2008). The effects of perceived parenting style on the propensity for illicit drug use: The importance of parental warmth and control. *Drug and Alcohol Review*, 27, 640-649. doi: 10.1080/09595230802392790.

Moraes, R., Camino, C., da Costa, J. B., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Parental socialization and values: A study with teenagers [Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 167-177.

Murgui, S., García, C., García, Á., y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 263-269.

Murray, C. B., & Mandara, J. (2002). Racial identity development in African American children: Cognitive and experimental antecedents. In McAdoo, H. P. (Ed.) (2002).

Musitu, G., & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Musitu, G., & García, F. (2001). ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]. Madrid, Spain: Tea.

Musitu, G., & García, J. F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)*. Madrid: TEA ediciones.

Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española [Consequences of the family socialization in the Spanish culture]. *Psicothema*, 16, 288-293; 297-302

Musitu, G., Román, J., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Labor.

Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive-Behavior*, 27 (4), 269-283.

- Oliva, A. (2006). Family relationships and adolescent development [Relaciones familiares y desarrollo adolescente]. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97012834001>
- Olson, S. L., Bates, J. E., & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 317-334.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P., & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Routine leisure activities: Opportunity and risk in adolescence [Rutinas de tiempo libre: Oportunidad y riesgo en la adolescencia]. *Cultura y Educación*, 26, 159-183. doi:10.1080/11356405.2014.908670
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Pascual, J., Frías, M. D., y García, J.F. (1996). *Manual de Psicología Experimental*. Barcelona: editorial Ariel. Colección: Ariel Psicología
- Palut, B. (2009). A review on parenting in the Mediterranean countries. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 242-247. <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/ojs/index.php/sosyalbilimler/article/viewArticle/419>
- Paulson, S. E., & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindstrom, H., Knorrning, L. V., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274. doi:10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x
- Peterson, G. W., Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1985). Parental influence and adolescent conformity: Compliance and internalization. *Youth and Society*, 16, 397-420.
- Pomerantz, E. M. (2001). Parent child socialization: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 15(3): 510-525.
- Queiroz, P., Camino, C., Galvão, L., Santos, J., Pequeno, N., & Mathias, A. (2013). Social representations of mothers about Human Rights [Representações sociais de mães sobre os direitos humanos]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65, 357-375.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and

- academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19 (3), 289–305.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, P. (2013). The influence of culture on parental styles in social vulnerability contexts [La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31, 419-431.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6842>
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414. doi:10.1387/RevPsicodidact.3002
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance–rejection: theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33, 299–334.
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye y I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Research based theories*. Vol. 1. New York: Free Press.
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., Aguirre, F. A. R., Sánchez, A. M., & Gallego, N. G. (2012). Emotional intelligence in the improvement of parental styles [Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar]. *Salud & Sociedad*, 3, 283-291.
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., Guinea, D. V., & Alegría, M. L. (2013). Influence of emotional skills, communication and parenting styles about family climate [Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar]. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(2), 2-7.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212. doi: 10.1177/0022022101032002007.
- Ruiz, D. M., Díaz, A. P., Ferrer, B. M., & Ochoa, G. M. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *Spanish*

Journal of Psychology, 15, 1013-1023. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39392

Sabzevary, I. (2010). The role of self-esteem and self-adequacy as mediators between perceived parenting and a student's preferred seat location via structural equation modeling. (Doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, MN). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses <http://search.proquest.com/docview/763427419>.

Sanders, J. L. (2002). Racial socialization. In Sanders, J. L. (Ed.) and Bradley, C. (Ed.) (2002) Counseling African American families. The family psychology and counseling series (pp. 41-57). Alexandria, VA, US: American Counseling Association.

Sanders, J. L., & Bradley, C. (2002) Counseling African American families. The family psychology and counseling series (pp. 41-57). Alexandria, VA, US: American Counseling Association

Schaefer, E. S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.

Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schwalbe, M. L. (1993). Goffman against postmodernism: Emotion and the reality of the self. *Symbolic Interaction*, 16, 333-350.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.

Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.

Sears, R. R., MacCoby, E., & Levin, H. (1957). Patterns of child rearing. Evanston, IL: Row, Peterson.

Seigel, G. D. (2002). Socializing 'good enough students': A conceptualized and ideographic analysis of African American students' emotional and identity development. Dissertation Abstracts, International Section B: The

Sciences and Engineering, 63(2-B): 1068.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. doi:10.3102/00346543046003407

Shucksmith, J., Hendry, L. B., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.

Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.

Singer, E. B. (2012). The relationship between parenting styles and humor style characteristics. (Doctoral dissertation, Alliant International University, Los Angeles). Retrieved from ProQuest.

<http://www.uv.es/garpe/search.proquest.com/docview/1034899954>

Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316. doi:10.2307/1131579

Smokowski, P. R., Bacallao, M. L., Cotter, K. L., & Evans, C. B. R. (2014). The effects of positive and negative parenting practices on adolescent mental health outcomes in a multicultural sample of rural youth. *Child Psychiatry & Human Development*. doi:10.1007/s10578-014-0474-2

Sorkhabi, N. (2010). Sources of parent-adolescent conflict: Content and form of parenting. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 38, 761-782.

Steinberg, L. (2005). Psychological control: Style or substance? In J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 71-78). San Francisco: Jossey-Bass.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436. doi: 10.2307/1130932.

Steinberg, L., I. Blatt-Eisengart, & E. Cauffman (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful

- families. *Child Development*, 65, 754-770. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescents*, 1, 19-36.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *Career Development Quarterly*, 47, 337-347.
- Tafarodi, R. W., Marshall, T. C., & Milne, A. B. (2003). Self-Esteem and Memory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84 (1), 29-45.
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept [Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español]. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 38, 285-293.
- Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V., & Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology*, 19(3), 577-590.
- Turkel, Y. D., & Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*, 43(169), 143-152.
- Villalobos, J. A., Cruz, A. V., & Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.
- Wang, Q., & Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40 (1): 85-101.
- Watson, D. C. (1998). The relationship of self-esteem, locus of control, and dimensional models to personality disorders. *Journal of Social Behavior and Personality*. 13 (3), 399-420.
- Watson, D., Suls, J., & Haig, J. (2002) . Global Self-Esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1, 185-197.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Watson, J. M. (2001). A study of the influence of the identity and bicultural socialization of African American male students' educational attainment. *Dissertation Abstracts, International Section A: Humanities and Social Sciences*. 61(7-A): 2628.

- Watson, J. S. (1971). Cognitive perceptual development in infancy: Setting for the seventies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 17, 139-152.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weiten, W., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century* (10th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Yin, X., Li, Z., & Su, L. (2012). Fathers' parenting and children's adjustment: The mediating role of father-child conflict. *Social Behavior and Personality*, 40, 1401-1408. doi:10.2224/sbp.2012.40.8.1401
- Yoo, C. S. M., & Miller, L. D. (2011). Culture and parenting: Psychological adjustment among Chinese Canadian adolescents. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy / Revue Canadienne de Counseling et de Psychothérapie*, 45, 34-52.