

VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia
E VALÈNCIA

Universitat de València



Facultad de Psicología

Doctorado 3035 Investigación en Psicología

**Relaciones entre las prácticas
parentales y los estilos de
socialización familiar en la cultura
española: El modelo bidimensional
parental y el ajuste de los hijos**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Leonor Fernández Domenech

Dirigida por:

Dr. José Fernando García

Dr. Feliciano E. Veiga

Dra. Roser Bono Cabré

Junio de 2014

VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia
E VALÈNCIA

University of Valencia



Faculty of Psychology

Doctorado 3035 Investigación en Psicología

**Relations between parenting practices
and parenting styles in the Spanish
culture: The two-dimensional model of
parental socialization and the
adjustment of children**

PhD THESIS

Leonor Fernández Domenech

Advisors:

José Fernando García, PhD

Feliciano E. Veiga, PhD

Roser Bono Cabré, PhD

Valencia, Spain, June 2014

"Si comienza uno con certezas, terminará con dudas; mas si se acepta empezar con dudas, llegará a terminar con certezas"

(Sir Francis Bacon, 1561-1626)

Tabla de contenido

TABLA DE CONTENIDO	VII
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS	X
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	19
LA SOCIALIZACION	20
La familia como contexto socializador	26
Definición de un modelo de socialización	30
Los dos ejes de la socialización	36
Las tipologías de la socialización parental	43
I. Estilo Autorizativo. Alta	
Aceptación/ Implicación y alta	
Severidad/ Imposición.	48
Los resultados en los hijos	48
II. Estilo indulgente. Alta	
Aceptación/ Implicación y baja	
Severidad/ Imposición.	52
Los resultados en los hijos	55
III. Estilo Autoritario. Baja	
Aceptación/ Implicación y alta	
Severidad/ Imposición.	57
Los resultados en los hijos	58
IV. Estilo negligente. Baja	
Aceptación/ Implicación y baja	
Severidad/ Imposición.	60
Los resultados en los hijos	61
Efectos diferenciales de los estilos de	
socialización	62
EL AJUSTE PERSONAL DE LOS HIJOS	64
El sí mismo: Autoconcepto y autoestima	66

Ajuste Psicológico	76
Problemas de Conducta y Competencia Personal	83
ESTE ESTUDIO	85
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	87
PARTICIPANTES	87
INSTRUMENTOS	90
Escalas de Socialización Parental	90
Parenting Scales de Steinberg	90
Escala de Control Psicológico	92
SEMBU	92
Escala de Socialización Parental en la Adolescencia	94
Criterios de ajuste psicosocial en los hijos	96
Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF5)	96
Escala de Evaluación de la Personalidad (PAQ)	98
Escala de Problemas de Conducta	100
Escala de Competencia Personal	101
ANÁLISIS DE DATOS	102
CAPÍTULO III: RESULTADOS	109
ESCALAS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA	109
SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y AUTOCONCEPTO	116
Efectos principales de los estilos parentales	118
Efectos principales de las variables demográficas	120
Efectos de interacción de las variables demográficas	124
SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y AJUSTE PSICOLÓGICO	126
Efectos principales de los estilos parentales	129
Efectos principales de las variables demográficas	131
SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y PROBLEMAS DE CONDUCTA	135
Efectos principales de los estilos parentales	137
Efectos principales de las variables demográficas	139
SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y COMPETENCIA PERSONAL	142

Efectos principales de los estilos parentales	144
Efectos principales de las variables demográficas	146
Efectos de interacción de las variables demográficas	150
CHAPTER IV: COMPREHENSIVE SUMMARY AND DISCUSSION	153
CAPÍTULO V: BIBLIOGRAFÍA.....	197

Índice de tablas, gráficos y figuras

Figura 1.1. Modelo bidimensional de socialización y tipologías de actuación.....	47
Figura 1.2. Control psicológico y control conductual en el modelo bidimensional.....	82
Figura 2.1. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de potencia a priori analizando el tamaño del efecto.....	88
Figura 2.2. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de potencia a priori analizando el tamaño del efecto.....	90
Tabla 2.1. Distribución de los estilos de socialización familiar, medias y desviaciones típicas en los dos ejes.....	106
Tabla 3.1. Correlaciones entre las escalas de los cuestionarios STE, BAR, s-EMBU y ESPA29.....	111
Tabla 3.2. Saturaciones del Análisis Factorial.....	113
Figura 3.1. Prácticas parentales en dos dimensiones.....	115
Tabla 3.3. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para autoconcepto.....	117
Tabla 3.4. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto.....	119
Tabla 3.5. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y el autoconcepto.....	121
Tabla 3.6. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y el autoconcepto.....	123

Tabla 3.7. Medias (desviaciones típicas) y valores F en la interacción entre el sexo y la edad de los participantes y el autoconcepto.....	125
Figura 3.2. Interacción entre el sexo y la edad de los participantes en autoconcepto físico.....	126
Tabla 3.8. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para ajuste psicológico.....	128
Tabla 3.9. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar y ajuste psicológico.....	130
Tabla 3.10. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y ajuste psicológico.....	132
Tabla 3.11. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y ajuste psicológico.....	134
Tabla 3.12. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para problemas de conducta.....	136
Tabla 3.13. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar y problemas de conducta.....	138
Tabla 3.14. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y problemas de conducta.....	140
Tabla 3.15. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y problemas de conducta.....	141
Tabla 3.16. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para competencia personal.....	143
Tabla 3.17. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar y competencia personal.....	145
Tabla 3.18. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y competencia personal.....	147
Tabla 3.19. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y competencia personal.....	149

Tabla 3.20. Medias (desviaciones típicas) y valores F en la interacción entre el sexo y la edad de los participantes y competencia personal.....	151
Figura 3.3. Interacción entre el sexo y la edad de los participantes en competencia social.....	152

Introducción

Tradicionalmente, los estudios sobre socialización parental pretenden relacionar dos aspectos principales: por una parte, la manera cómo los padres socializan sus hijos y, por otra parte, los efectos que las distintas maneras de socializar tienen sobre los hijos. Inicialmente, se puede decir que muchas teorías sobre la socialización parental apuntan hacia la existencia de dos dimensiones, supuestamente universales, que resumen las prácticas de socialización parental. De modo general, estas dimensiones pueden ser denominadas como *Aceptación / Implicación* y *Severidad / Imposición* (Alonso-Geta, 2012; Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrell, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Gracia, García y Lila, 2007; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Martínez, García, Musitu e Yubero, 2012; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Gelendinning, 1995 y Smetana, 1995). A lo largo de la historia, muchos teóricos llamaron a estas dimensiones de maneras distintas. La actual dimensión de *Aceptación / Implicación* tiene significados similares a las dimensiones descritas como aceptación (Symonds, 1939), implicación, (Baldwin,

1955), afecto (Becker, 1964; Sears, Maccoby y Levin, 1957) o amor (Schaefer, 1959). Mientras que dimensiones descritas como dominación (Symonds, 1939), hostilidad (Baldwin, 1955), rigor (Sears et al., 1957), control (Schaefer, 1959) y restricción (Becker, 1964) tienen significados similares al de la dimensión *Severidad / Imposición*. Cuatro estilos de socialización parental resultan de la concurrencia de estas dos dimensiones: *autorizativo*—determinado por una Aceptación / Implicación alta y por alta Severidad / Imposición—, *indulgente*—caracterizado por alta Aceptación / Implicación y baja Severidad / Imposición—, *autoritario*—que se define por una Severidad / Imposición baja y alta Severidad / Imposición— y *negligente*—que está definido por baja Aceptación / Implicación y baja Severidad / Imposición— (Lamborn et al., 1991).

En referencia a la influencia de los estilos parentales sobre el ajuste social y personal de los hijos, se han realizado muchos estudios en culturas anglosajonas. Los resultados de estos estudios indican que los hijos de padres autorizativos suelen tener mayor ajuste que los hijos de padres caracterizados por el uso de los demás estilos parentales (Baumrind, 1991; Chao 2001; Chistian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983; Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg, Mounts,

Lamborn, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; y Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). No obstante, estos resultados no son constatados en contextos culturales diferentes como familias americanas que tienen sus orígenes en Asia y África (Dornbusch et al., 1987 y Steinberg et al., 1991), así como en el contexto cultural español e italiano, donde el mayor ajuste de los hijos está asociado al estilo de socialización indulgente y no al autoritativo (García y Gracia, 2010; Llinares, 1998; Marchetti, 1997 y Musitu y García, 2001).

En esta misma dirección, investigaciones recientes muestran que el estilo indulgente se relaciona mejor con el ajuste de los hijos (e.g., Dor y Cohen-Fridel, 2010; García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Hindin, 2005; Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010; Martínez y García, 2007, 2008; Musitu y García, 2004; Palut, 2009; Turkel y Tezer, 2008; Gracia, Fuentes y García, 2010; Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012; Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013). Si bien los efectos de los estilos de socialización parental son cada vez más influidos por la cultura y, por esto, ya hay numerosos estudios sobre los cambios culturales que pueden explicar las diferencias encontradas respecto del modelo tradicional. Un punto significativo de

discusión está en cómo las prácticas parentales están relacionadas con los estilos en sus dimensiones generales y cómo explican los mecanismos particulares que son esenciales para que la socialización parental promueva mejores resultados en la socialización de los hijos. El principal objetivo de esta investigación es analizar estas prácticas parentales en España, así como la relación entre estas prácticas con los estilos y con los criterios.

Esta tesis doctoral será presentada en cinco capítulos encadenados. En el primer capítulo, se presentan las principales teorías que fundamentan esta investigación a la vez que se hace una revisión crítica de los estudios más notables realizados con los estilos parentales y sus efectos en el ajuste. En el segundo capítulo, se presenta el método, se detallan las características de la muestra de la investigación, las escalas que se han usado para medir las variables y el procedimiento que se ha desarrollado para pasar las escalas. En el capítulo tres están los resultados, se analiza la relación entre las prácticas parentales y los estilos de ellas obtenidos y entre los estilos y los criterios de ajuste. En el cuarto capítulo, se discuten los resultados intentando explicarlos y, luego, las conclusiones. Por último, el quinto capítulo está dedicado a las referencias bibliográficas.

Finalmente, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a las personas que han facilitado y hecho posible este trabajo. En primer lugar, quisiera agradecer todas las atenciones y facilidades a los directores de este trabajo de la Universidad de Valencia, el Dr. José Fernando García; de la Universidad de Lisboa, el Dr. Feliciano Veiga y de la Universidad de Barcelona, la Dra. Roser Bono, por la dedicación y contribución que han dedicado al mismo. Asimismo quiero agradecer a la Profesora del Departamento de Metodología de la Universidad de Valencia, la Dra. María C. Castillo su ayuda en la realización de los análisis estadísticos; al Dr. Angel García Ferriol, del Departamento de Educación Física y Deportiva su inestimable ayuda para la recogida de la muestra; y al Profesor Visitante del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Pablo Queiroz, su valioso trabajo en la organización final del trabajo. Finalmente, también tengo que reconocer el inestimable recuerdo de mis padres, verdadero sostén para el esfuerzo que este trabajo requiere, y el de mi marido y mis dos hijas, a los que tanto tiempo he tenido que dejar de dedicar.

Leonor Fernández Domenech
Valencia, junio de 2014

Capítulo I

Marco teórico

En este capítulo se presentan las teorías que respaldan esta investigación. En la primera parte, se presentan estudios sobre la socialización parental que analizaron la función de agente socializador que aporta la familia, para integrar en la sociedad un miembro más, el hijo de la familia. Con esta finalidad, se analizan los distintos estilos de socialización parental y sus efectos sobre el ajuste personal de los hijos (e. g., García y Gracia, 2009, 2010; Martínez y García, 2007, 2008; Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2001, 2004; Gracia, Fuentes y García, 2010; Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012; Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013). En la segunda parte, se presentan las distintas variables de criterio que se han considerado para valorar la calidad de esta integración. De esta manera, se definen los criterios de ajuste y los de desajuste sobre valoraciones psicológicas provocadas, en parte, por

los estilos de socialización (e. g., Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013). Por último, la tercera parte está dedicada a la presentación de los objetivos de esta investigación.

La socialización

El proceso de socialización se ha caracterizado como interactivo y universal transmitiendo, entre las generaciones, la cultura (Whiting, 1970). Por medio de este proceso, progresivamente se producen las relaciones entre individuo, familia y sociedad (Cottle, 2003, Davis, 2013), con el propósito de que el protagonismo del binomio familia-sociedad disminuya para que se establezca una relación individuo-sociedad, en la que el individuo (que deja de ser hijo y pasa a ser adulto) llegue a formar su propia familia, y, entonces, se pueda iniciar un nuevo ciclo. Se ha considerado que la socialización es un proceso interactivo, por el que se genera la agregación de todas las cogniciones del ser humano en el mismo, de todas las creencias y de todos los comportamientos. En resumen, de toda la cultura a que están expuestos los seres humanos (Arnett, 1995). Hay muchos aspectos que son asimilados por los niños mediante la socialización. Entre ellas se encuentran actitudes, valores,

costumbres, necesidades, conocimientos, sentimientos y otros patrones culturales que son caracterizados por su estilo de adaptación al ambiente social para toda la vida (véanse García, 1989, 1991; Musitu y Allatt, 1994).

Según en qué cultura ocurra la socialización, se define la frontera de lo que es considerado normal y deseable, no solamente en los contenidos culturales pasados o modelos de conducta, sino también en las mismas prácticas educativas usadas por los padres de manera directa y puntual que intervienen en el comportamiento de los hijos (Darling y Steinberg, 1993) para adaptarlos a los límites sociales fijados por una determinada cultura. En este abanico, están incluidas las demandas expresas, así como el peso de las expectativas de los demás. Hace muchas décadas, este tema de la socialización parental ya fue estudiado exhaustivamente por parte de los científicos sociales (Bornstein, 2002). Asimismo, de acuerdo con la cultura en la que se desarrollan las prácticas educativas parentales, éstas pueden cambiarse formalmente (Sanders y Bradley, 2002); en cada cultura se instaura una variedad de oportunidades para el desarrollo y concomitantemente se definen los términos de lo que es deseable, lo que se considerarán cambios personales "normales", y cuáles serán los términos y el objetivo de la variación personal que será

aceptable y premiada (Arnett, 1995; Baumrind, 1978; Lewis, 1981). O sea, se puede decir que la socialización es el establecimiento de las reglas y que difiere en el grado de restricción impuesto según la cultura de que se trate. Los límites culturales generados en el trayecto de la socialización incluyen, además de demandas explícitas y advertencias, la influencia de las expectativas ajenas, tal y como es sentido por medio de las interacciones sociales (e. g., Baumrind, 1978; Lewis, 1981).

El compromiso principal de los padres en la mayor parte de las sociedades es la socialización de los hijos. Todavía hay diferentes maneras de alcanzar esto objetivo en las distintas culturas (García y Gracia, 2010; Kobayashi y Power, 1989; Larzelere, 2000; Lin y Fu, 1990; Martínez y García, 2007; Sanders y Bradley, 2002; Wang y Li, 2003; Zern, 1984, García y Gracia, 2014). También, hay que tener en cuenta que este objetivo cambia entre las diferentes familias (Molpeceres, 1991, 1994; Musitu y Allatt, 1994; Pomerantz, 2001). Los investigadores de distintas orientaciones se han sentido continuamente atraídos por el tema de estudio de la socialización parental y sus efectos en la personalidad y ajuste de los niños y de los adolescentes (Seigel, 2002).

El niño interioriza patrones de conducta con los que adaptarse al ambiente social durante toda su

vida, lo cual es muy positivo tanto para el niño como para la sociedad que le transmite su cultura. Se puede decir que por medio de la socialización el niño consigue, de modo general, tres objetivos principales (Musitu y García, 2001).

El primer objetivo de la socialización es el control de los impulsos. Como Wrong (1994) punteó este control empieza con el nacimiento e intenta que todos los seres humanos lleguen a una armonía entre los impulsos egoístas y las normas sociales interiorizadas. Para esto, establece los límites que actúan directa y eficientemente sobre esos impulsos (e. g., Baumrind, 1978; Lewis, 1981). Cuando el autocontrol es bajo, hay problemas en el adolescente, joven y adulto, en áreas como las relaciones interpersonales, la estabilidad, el éxito ocupacional y, también, en casos más extremos, en la conducta delincuente (Gottfredson y Hirschi, 1990). Al igual que en la adultez también se demanda un control del impulso, si bien éste se adquiere en la niñez cuando la socialización tolerante o restrictiva pretende que los infantes aprendan a controlar sus impulsos. De esta manera, los niños aprenden a retrasar las gratificaciones y las consecuencias físicas o sociales de los demás cuando cogen todo lo que encuentran atractivo. Así, se puede decir que el autocontrol se establece en la infancia, gracias a la socialización dada por los padres, otros adultos, hermanos e iguales

(Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Hernstein, 1985). No obstante, es en la adultez cuando más explícitamente se requiere que los impulsos se pronuncien solamente de modo socialmente adecuado.

La preparación para el cumplimiento de papeles sociales, como papeles ocupacionales, papeles de género y papeles en las instituciones, tales como el matrimonio, es el segundo objetivo de la socialización. Hay muchas situaciones en las cuales los niños perciben los papeles de género: en la escuela, con sus iguales y, por supuesto, en la familia. Asimismo, es en las relaciones heterosexuales dónde los adolescentes aprenden su papel y también aprenden el papel del adulto. Además de los papeles que ejercen los adultos en el matrimonio y la paternidad, otros papeles les van surgiendo a lo largo de la vida como, por ejemplo, el de abuelo, divorciado, jubilado o persona mayor (Bush y Simmons, 1981). Estos papeles sociales desarrollan en las personas la capacidad de percibir la realidad del otro y las perspectivas de la misma, como también la capacidad de controlar sus impulsos primarios para poder actuar en sociedad, más allá de los intereses egoístas e inmediatos.

El cultivo de fuentes de significado, o sea, de las cosas que son realmente importantes en la vida de las personas es el tercer objetivo de la socialización. En este objetivo, también se incluye

fuentes de significado coordinadas en el contexto familiar básico tales como los vínculos a un grupo comunitario, étnico, racial, el logro individual, etc. Todas las reglas aprendidas y enseñadas en los procesos de socialización también pueden ser consideradas como fuentes de significado. En la cultura transmitida por la socialización, es donde, generalmente, las personas buscan, a lo largo de su vida, una manera de desarrollar la necesidad de encontrar fuentes de significado que den sentido a sus existencias. Es en este tercer objetivo de la socialización dónde se aclara el origen de la vida, el significado de la vida y de la muerte y, por otro lado, el porqué del sufrimiento humano. Todo esto hace que se incluyan, usualmente, las creencias religiosas en el desarrollo de fuentes de significado. Se puede decir, entonces, que esta última característica se relaciona con los sistemas de valores y su capacidad de dirigir la actividad humana en la vida adulta y madura (Grusec y Lytton, 1988; Martínez y García, 2007, 2008).

Estos aspectos universales de la socialización están presentes en todas las culturas y están asentadas en los principios psicológicos que rigen la conducta humana. Las diferencias culturales, todavía, constituyen el objeto de estudio de la antropología (García y Gracia, 2014).

Por consiguiente, la tarea de la socialización parental es sobretodo social ya que depende de su

éxito que los niños se integren y adapten a la sociedad y contribuyan con la propia comunidad cultural y social en la que se ubiquen. Con el control de sus impulsos, el niño aprenderá los papeles que expresaran y respetaran los demás miembros de la comunidad, constituyendo, así, su propia identidad en concordancia con los valores dominantes en su cultura (Murray y Mandara, 2002).

La familia como contexto socializador

El punto substancial alrededor del que gira la dinámica intrafamiliar es la socialización (Molpeceres, 1994). La socialización dentro del contexto sociocultural, constituido por la familia como grupo primero, tiene la función básica de ordenar la sociedad además de beneficiar la interrelación de las personas que constituyen parte de su grupo; a su vez, todo este entorno sociocultural está formado por todas las creencias, expectativas y valores de la familia que lo compone (e. g., Baumrind, 1978; Lewis, 1981). La familia es en sí misma un proceso de socialización (Herrero, 1992). La ocupación principal de la familia sobre todas las cosas dentro de la psicología es promover la socialización.

Como mínimo hay que tener dos personas para que se ocasione el desarrollo de la socialización en el ámbito familiar. Además, éstas tienen que interactuar con papeles complementarios, o sea, un

padre o una madre que sería el individuo socializador, y en el otro papel estaría el hijo que sería el objeto de la socialización. Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) usaron las siguientes palabras para definir la naturaleza de esta relación:

«...es inherente a la naturaleza de las relaciones complementarias el que una definición del *self* sólo pueda mantenerse si el otro participante desempeña el rol específico complementario. Al fin de cuentas, no puede haber una madre sin un hijo. Pero los patrones de la relación madre-hijo se modifican con el tiempo. El mismo patrón que resulta vital, biológico y emocional, durante una fase temprana de la vida del niño se convierte en un serio obstáculo para su desarrollo ulterior si no se permite que tenga lugar un cambio adecuado en la relación.» (p. 105).

Para que toda persona ejerza su rol de hijo y de esta manera aprenda las normas sociales, valores, costumbres y conductas y para poder diferenciar sus conductas coherentes con las normas sociales, hay que relacionarse primero con sus padres, ejerciendo, por lo tanto, su primer papel social que es el de hijo.

La propia desigualdad de la relación entre la madre y el hijo es resultado de la complementariedad de esta, ya que por una parte la conducta de la madre es de un adulto y por otra parte la conducta del niño, en su inicio, es de una persona inmadura que debe ir adquiriendo las normas sociales y desarrollando las fuentes de significado.

Así, el concepto de socialización se compone del proceso de socialización en la propia sociedad a la que se pertenece y posee tres objetivos: el control del impulso, la preparación y cumplimiento de los papeles y el desarrollo de las fuentes de significado.

La coherencia es una característica importante de los padres como agentes socializadores que son. Así, el niño aprenderá las normas que ellos intentan enseñarle. Un ejemplo es cuando un niño tiene que hacer la tarea de casa de fregar los platos y éste lo hace correctamente. El padre, entonces, se muestra contento para reforzar positivamente la conducta del niño. Por otro lado, si el padre se muestra descontento, el niño entiende que no lo ha hecho bien. En este caso, la conducta de los padres determinaría un aprendizaje adecuado de las normas.

Para que se establezca una buena comunicación entre padres e hijos, ambos deben ejecutar recíprocamente conductas afectivas como el amor, cariño, etc. Estas conductas deben ser expresadas siempre y cuando el niño haga comportamientos coherentes a las normas que sus padres le han transmitido. De este modo, habrá más empatía entre ellos. En las relaciones con los hijos, todas las conductas de los padres son importantes. Por medio de la comunicación no verbal del padre, los niños pueden comprender si la conducta que ejecuta es o

no adecuada. Esto puede ocurrir, por ejemplo, en los niños muy pequeños cuando éstos, mirando a sus padres, buscan informaciones no verbales que orientan sus conductas y las retroalimentan (Emde, Biringen, Clyman y Oppenheim, 1991). El hijo interpreta estas informaciones entendiendo siempre que su padre no emite conductas emocionales negativas con él cuando sus comportamientos son aquellos esperados por sus padres. Los niños experimentan un nivel alto de motivación para aprender las reglas sociales transmitidas por sus padres, identificándose con ellos y aprendiendo sus normas y valores, lo que a la larga creará una relación positiva entre ambos (Londerville y Main, 1981; Matas, Arend y Sroufe, 1978) o, al menos, en un plazo inmediato (Lay, Waters y Parke, 1989; Parpal y Maccoby, 1985).

Antes de que el niño adquiera la competencia verbal, la comunicación no verbal es el principal medio de relación entre padres e hijos. Así que, si el ambiente es cariñoso, como es, generalmente, el familiar, esta forma de comunicación es mucho más relevante. No obstante, la relación es mucho más clara cuando está presente la comunicación verbal.

Hay que considerar que el entorno social es más grande que el ambiente familiar dónde los padres transmiten la cultura a sus hijos y, por tanto, los contenidos culturales que, frecuentemente, son compartidos en el sistema familiar son muchas veces

también sociales. Así, a veces las fuentes de significado trascienden la relación entre padres e hijos. Las acciones de los padres pueden ser distintas pero siempre tendrán puntos de concurrencia entre los miembros de una misma sociedad.

En la sociedad donde transcurre la relación entre padres e hijos hay una gran diversidad de normas. Por esto, las personas siempre comparten determinados conjuntos de creencias y valores de la sociedad. Como ejemplo de esto, se puede decir que hay en el contexto cultural aspectos que pueden ser evaluados positivamente o negativamente por los padres. El trabajo, la responsabilidad o la caridad son, generalmente, evaluados como positivos, mientras que la pereza, la mentira o el desorden, como negativos. También hay que tener en cuenta que los padres pueden cambiar sus criterios de socialización a lo largo de su vida y que la gran variedad de normas sociales pueden producir distinciones en la transmisión de normas de padres a hijos dentro de una misma sociedad. Esto puede ocurrir incluso entre los padres de una misma familia.

Definición de un modelo de socialización

La socialización a lo largo de los años ha sido muy estudiada y este tema siempre estuvo presente en las preocupaciones de la psicología, aunque éste no

es un tema estudiado solamente por ella. Este tema ha sido estudiado a través de una variedad de métodos y técnicas necesarios para validar los modelos teóricos sobre socialización. Sin embargo, todos coinciden en señalar dos grandes dimensiones para explicar las prácticas parentales de socialización. En este campo podemos señalar a una de las investigadoras más importantes: Diana Baumrind (1967, 1968, 1971 y 1989) quien utilizando encuestas, auto informes y métodos observacionales, encontró dos dimensiones subyacentes en las relaciones entre padres e hijos: aceptación y control parental. Otro trabajo en donde se verificaron dimensiones de la socialización parental fue el trabajo realizado por Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994), en el que se obtuvieron dos dimensiones a partir de los auto informes de 4000 adolescentes americanos: aceptación/implicación e inflexibilidad/supervisión. En las investigaciones iniciales había muchas divergencias teóricas sobre cómo los padres socializaban a sus hijos: si usaban el control (Watson, 1928) o el apego (Freud, 1933 y Rogers, 1960); por otra parte Symonds (1939) señaló que las dimensiones de socialización eran aceptación/rechazo y dominio/sumisión; Baldwin (1955), por su parte, las llamó de calor emocional/hostilidad e indiferencia/compromiso; Schaefer (1959) de amor/hostilidad y

autonomía/control; Sears, MacCoby y Levin (1957) de calor y permisividad/inflexibilidad, y Becker (1964) de calor/hostilidad y restricción/permisividad.

Es muy difícil decir, específicamente, cuáles son las prácticas parentales que más han influido en la socialización de los hijos. Esta complejidad la descubrió Orlansky (1949), quien en su momento concluyó:

"...una disciplina parental específica no ejerce una influencia psicológica invariable y concreta en los niños, y el efecto que tenga en estos únicamente se puede ponderar estudiando las actitudes parentales asociadas con su administración" (pp. 7-8).

En este trabajo se van a analizar una serie de incógnitas actuales en la literatura especializada, como la manera con la cual los padres socializan a los hijos y, por otro lado, los efectos de los distintos modos de socialización de los padres. No obstante, a este respecto, se sabe que hay problemas insalvables como, por ejemplo, la imposibilidad de conocer cada una de las maneras con las que los padres educan a sus hijos. Schaefer (1959) intentó solucionar estos problemas. Para ello, agrupó unas cuantas prácticas parentales en una serie de categorías llamadas autonomía económica, ignorancia, castigo, severidad, percepción del niño como una carga, expresión de

afecto y uso del miedo para controlar al hijo (Schafer, 1959, 1965).

En España, la mayoría de las investigaciones realizadas han usado dos dimensiones: la de Aceptación/Implicación y la de Severidad/Imposición u otras similares (Gracia, 2002). También fuera de España a menudo se han verificado que los estilos parentales se explican mediante un modelo bidimensional y que estas dimensiones serían: Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición (Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrell, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Gelendinning, 1995; Smetana, 1995; Steinberg et al., 1994; Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Se trata de las mismas dimensiones que en los estudios llevados a cabo en España. Las dimensiones dan lugar a cuatro estilos parentales de socialización: una con alta Aceptación/Implicación y alta Severidad/Imposición, llamado autorizativo; otra con alta aceptación/implicación y baja Severidad/Imposición, denominado indulgente; un tercero con baja aceptación/implicación y baja Severidad/Imposición, llamado de negligente; y, por último, la cuarta, con baja Aceptación/Implicación y alta Severidad/Imposición, denominado autorizativo (Lamborn et al, 1991; Steinberg et al., 1994).

Después de hacer diversas combinaciones entre las dos grandes dimensiones anteriores (Aceptación/Imposición y Severidad/Imposición) y variables de ajuste social y psicológico, se obtienen los estilos educativos de los padres y de su efecto en estas variables. Entre los distintos resultados logrados en las investigaciones, Kelly y Goodwin (1983) afirmaron que la dimensión democrática constituida por los estilos permisivo y autorizativo, motiva al adolescente a que sea autónomo, por otra parte la orientación parental autocrático (el autoritario) enseña un adolescente a ser dócil solo cuando están presentes los padres. Los resultados obtenidos también comprobaron que un estilo orientado hacia el amor, o sea hacia el aspecto afectivo de la dimensión Implicación, puede aumentar el sentido de responsabilidad en los hijos sobre sus propias actuaciones frente a un estilo orientado hacia el poder (Becker, 1964). Igualmente, un estilo razonado en el afecto parental hace potente el desarrollo de la individualidad mientras que si su fundamento es la coerción desarrolla la obediencia ciega (Peterson, Rollins y Thomas, 1985). Las investigaciones de Baumrind (1967, 1971) señalaron que el estilo autorizativo está más relacionado con los criterios de comprobación social y menos con las disfunciones conductuales (Baumrind 1989, 1991).

Los estilos de socialización desarrollados por los padres están compuestos por múltiples conductas necesarias para las distintas situaciones de la vida a la que el hijo tiene que enfrentarse y que, por lo tanto, los padres intentan transmitir. El estilo de socialización permitirá identificar el tipo de relación que los padres tienen con sus hijos. Se puede decir que los estilos parentales de socialización originan distinciones conductuales en los hijos dependiendo del tipo de relación que mantiene con sus padres. También el contexto es esencial para conocer la relación unívoca entre las respuestas del hijo y las acciones de los padres. En un estudio experimental, Chapman (1979) observó que los niños contestan mejor a las órdenes claras y directas cuando están instruidos por los consejos donde se les razona como debería ser su conducta correcta.

Las acciones de los padres y de los hijos se influyen mutuamente y, por esto, es casi imposible señalar si las conductas del hijo o del padre son el resultado del uno o del otro. Así que para saber si con las conductas de los padres se puede saber la del hijo y a la inversa, es necesario conocer el entorno en que se desarrollan las conductas. En la reproducción de los comportamientos y de los efectos que éstos tienen para la relación paterno-filial, figuran los estilos de socialización parental.

Los dos ejes de la socialización

En esta parte serán detallados los estilos que surgen con la intersección de las dos dimensiones de la socialización: Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición.

1. ACEPTACION/IMPLICACION. Cuando las acciones de los padres son de cariño y comprensión significa que la conducta de sus hijos está siendo la esperada, o sea están comportándose de acuerdo con las reglas de la familia. Se puede decir, entonces, que el estilo de socialización utilizado por los padres será de Aceptación/Implicación. Sin embargo, cuando la conducta de los padres es de indiferencia y desaprobación, la conducta de sus hijos no está en coherencia con las normas familiares. Siempre que los hijos comprendan que su conducta está de acuerdo a las normas familiares y los padres no exterioricen comportamientos emocionales como aprobación, alegría y afecto si no que sea indiferencia sus conductas emocionales será de frustración. Cuando los hijos y los padres coinciden en que tipo de comportamiento les interesan, se produce la afirmación de la relación. Tanto a padres como a hijos les agradan aquellos comportamientos que prioricen la búsqueda de la autonomía de los hijos.

Muy frecuentemente los hijos no siguen las normas sociales. No obstante, esperan que sus padres les riñan o dialoguen con ellos. La inexistencia de esta conversación puede ser muy negativa para la relación paterno-filial, ya que a largo plazo ambas partes pueden crear expectativas distintas sobre la motivación de la ausencia del dialogo. Los padres frecuentemente por los distintos contextos en los cuales se encuentran con sus hijos disipan la esperanza de que estos lleguen a originar algún cambio en su proceso de aprendizaje de las reglas familiares deseadas, creen que el diálogo no funciona y, por lo tanto, no hace que el hijo interiorice las normas familiares. La conversación no siempre es fructífera para conservar buenas relaciones entre padres e hijos. No obstante, no se puede extender a todas las situaciones. Los padres tienden a borrar de la memoria este dialogo al percibir una vez tras otra que no es bastante para que los hijos se adecuen a las normas o que comprendan su significado.

Para manifestar que está en disconformidad con las conductas de su hijo, el padre puede usar varios métodos. Sin embargo, el que más acorde esta con el estilo de Aceptación/Implicación es la conversación. Cualquier otro está desechado sea del grado que sea y de la índole que sea. Para llegar al dialogo, los hijos deben de contravenir las normas familiares que el padre juzga esenciales

para el buen funcionamiento de su relación paterno-filial. Cuando se genera el error conductual del hijo, el padre tiene que expresar su desacuerdo a través de su conducta verbal y no verbal para que el hijo así lo comprenda. Por otra parte, además de expresar su descontento, el padre también debe enseñar el camino equivocado y ello sólo se puede hacer a través de una conversación.

Hay muchas ventajas en el uso del dialogo, aunque la más importante es que mejora muchísimo las relaciones paterno-filiales, puesto que el hijo es capaz de comprender, a través del raciocinio implícito en el dialogo, el porqué de los padres para estar en desacuerdo con sus conductas y así intentar llegar a un acuerdo con ellos. En este sentido, hay métodos de control verbal (Mischel y Patterson, 1976) y, en general, este tipo de motivación auxilia al control conductual (Olson, Bates y Bayles, 1990). La relación paterno-filial debe de ser muy fluida y sobre todo bidireccional para que se origine el dialogo y de frutos sino se extinguiría. Los padres, por su parte, deben estar totalmente implicados en el proceso de socialización de su hijo y empatizar con él cuando fracase en su conducta para poderle explicar los efectos de su comportamiento y, así, explicarle como cambiar su conducta.

Cuando el estilo de socialización utilizado por los padres está caracterizado por alta

disconformidad con la conducta de sus hijos a través del dialogo y, al revés, cuando la conducta del hijo está de acuerdo con las normas familiares, el padre le manifestara su cariño y aceptación. Contrariamente, si los padres se orientan por un estilo con baja Aceptación/Implicación, si la conducta del hijo está de acuerdo a las normas, éstos serán indiferentes y si la conducta del hijo es contraria a las normas, los padres se comportaran de forma indolente con el hijo. El estilo de Aceptación/Implicación se relaciona positivamente con comportamientos emocionales como el afecto, cuando los comportamientos del hijo estén de acuerdo con las normas familiares y negativamente cuando los padres manifiesten indolencia.

En este estilo, el no cumplimiento de las normas familiares por los hijos, lleva a los padres a elegir el dialogo y no la displicencia.

2. COERCION/IMPOSICION. Este estilo es usado, generalmente, cuando la conducta de los hijos no está de acuerdo con las normas de la familia. Cuando un hijo sigue las normas, los padres no pueden incurrir en una punición porque su significado sería equivocado y lo confundirían.

El niño tiene la necesidad de exponer conductas recreadas pero socialmente inadecuadas, para cambiarlas hay que aprender nuevas estrategias

conductuales y generar otras más ajustadas socialmente (Mischel y Mischel, 1976; Parke, 1974). El proceso de socialización pone límites a la conducta de los niños que naturalmente las ejecutan y frecuentemente generan conflictos con los demás cuando quieren conseguir un objetivo.

En experimentos controlados que simulaban accidentes (mientras un niño jugaba con una muñeca, ésta se rompía y se manchaba de zumo), autores como Cole, Barret y Zahn-Waxler (1992) descubrieron que los niños de dos años manifestaron emociones de ansiedad y enfado. Los niños, incluso, cuando son muy pequeños comunican ansiedad cuando en su contexto se generan conductas desagradables (Hoffman, 1975).

Según Emde y Buchsbaum (1990), los niños cuando empiezan a dominar el lenguaje verbal son instigados a transgredir en ausencia de la madre y, en consecuencia, suelen tener reacciones emocionales complejas tales como confesar automáticamente al regresar la madre o directamente rechazarlas de forma vehemente.

Diensbiereg (1984), en su teoría sobre la atribución, concluye que hay efectos distintos cuando se usa la Coercion-Imposicion o el dialogo y explicación razonada de las reglas para corregir el comportamiento inadecuado de los hijos. Si las acciones de los padres no han sido violentas o coercitivas cuando los hijos infringen una norma,

relacionarán la emoción desagradable con la propia transgresión y de esa manera internalizará la norma. Mientras que en el caso de que las acciones de los padres han sido coercitivas, los hijos relacionarán la emoción desagradable a las estrategias usadas por los padres.

Durante el desarrollo este sentimiento molesto puede suceder y a lo largo del tiempo cambiarse en sentimientos de culpa y de desasosiego que el niño incorporará en la percepción de sí mismo (Lewis 1987,1992).

Aunque muchos padres no deseen castigar a sus hijos con penalidades negativas como la punición física, la mayoría de ellos llevan a cabo tales métodos. De acuerdo con la investigación desarrollada por Gelles (1979), en la sociedad norteamericana, se verificó que el 73% de los padres con niños entre 3 y 17 años punieron corporalmente a sus hijos, a lo largo de la investigación por lo menos una vez. En otras encuestas, se verificó que este procedimiento era usado entre el 84% y el 94% por lo menos una vez en la vida (Relingar, 1974; Stark y McEvoy, 1970; Wachoupe y Strauss, 1990).

Las consecuencias del uso de la punición y del refuerzo negativo van desde la evitación de la situación de la sanción a la agresión al agente provocador por parte del hijo (Azrin y Holz, 1966), pasando por la ganancia de las modelos de conducta

agresivas a la víctima (Bandura, 1969), o por el efecto de resentimiento hacia las personas que sancionan la punición y el propio contexto que la ha producido (Meinchenbaum, Bowers y Ross, 1968; Tate y Baroff, 1966)

La punición no austera tiene unas consecuencias que se relacionan solamente con un desajuste psicológico (Rohner, Bourque y Elordi, 1995) fundamentalmente cuando los hijos y padres señalen que es una forma de rechazo personal.

Baumrind (1966, 1973, 1994, 2001) señaló que los padres que usan más un estilo autorizativo, a menudo respondieron con el castigo y también la punición física. Por otra parte, en un entorno coercitivo, los efectos de la aplicación inconsistente de la punición suelen generar la agresión antisocial (Hetherington, Stouwie y Ridberg, 1971) o el aislamiento, pasividad y dependencia (Kagan y Moss, 1962).

Gershoff (2002) llevó a cabo un análisis de 88 estudios, en el que observó la relación entre el uso de la punición corporal empleado por los padres y el desarrollo de conductas indeseables por parte de los hijos.

Hay tres supuestos que necesitan ocurrir en la manera por la cual los padres punen a sus hijos para mantener su comportamiento bajo control: antes que nada, que no sea excesivo y se aplique inmediatamente después de la conducta indeseada;

que sea administrado de manera consistente y, por último, que señalen los comportamientos adecuados para ese momento y situación.

En resumen, la Coercion-Imposicion es un estilo de socialización usado en contextos en los que los hijos manifiestan conductas contrarias a las normas familiares, que intenta anular las conductas inadecuadas mediante la coerción verbal y/o física y la privación. Estas interposiciones están llenas de un gran contenido emocional que suele derivar en un resentimiento de los hijos hacia los padres. Al mismo tiempo, si no son seguidas del dialogo y razonamiento, el control de la conducta está circunscrito al momento en el que pasa y únicamente mientras el hijo esté en presencia de los padres.

Las tipologías de la socialización parental

En las primeras investigaciones sobre la socialización parental se diferenciaba solamente tres estilos de socialización, autoritativo, autoritario y permisivo (Baumrind, 1967, 1971). No obstante, a partir del estudio de Maccoby y Martin (1983), se propuso medir los estilos de socialización a partir de dos dimensiones teóricamente independientes (Darling y Steinberg, 1993; Smetana, 1995): exigencia y responsividad. Los estilos parentales se han medido por medio de un modelo con cuatro tipos de socialización,

producido a partir de las diferentes combinaciones de esas dos dimensiones o de otras con significados semejantes: Afecto/aceptación/implicación (e. g., aceptación: Symonds, 1939; implicación: Baldwin, 1955; afecto: Becker, 1964, y Sears et al., 1957; amor: Schaefer, 1959) y severidad/rigor/imposición (dominación: Symonds, 1939; hostilidad: Baldwin, 1955; rigor: Sears et al., 1957; control: Schaefer, 1959; restricción: Becker, 1964). La dimensión de exigencia está relacionada con la intensidad con que los padres usan el control, la supervisión, mantienen una posición asertiva de autoridad con sus hijos y les exigen madurez, auxiliando así a instaurar límites en el comportamiento del hijo. Por otra parte, la dimensión de responsividad representa el nivel en que los padres manifiestan afecto y aceptación a sus hijos, les dan apoyo y se comunican razonando con ellos (Costa, Teixeira y Gomes, 2000; García y Gracia, 2014; Martínez y García, 2007; Martínez, García y Yubero, 2007)

Los cuatro estilos parentales que surgen de la combinación de los diferentes grados de intensidad en las dimensiones que caracterizan las actuaciones de los padres son los subsiguientes: estilo autorizativo -se define por la utilización de alta exigencia y alta responsividad por los padres-; estilo negligente -se caracteriza por baja exigencia y baja responsividad-; estilo indulgente -caracterizado por baja exigencia y alta

responsividad-; y estilo autoritario -definido por alta exigencia y baja responsividad-. Si bien los estilos autoritario y autorizativo pueden considerarse semejantes en las proposiciones del modelo de Baumrind (Baumrind, 1967, 1971), el estilo permisivo del antiguo modelo tripartito es distinto en esta nueva clasificación. Así, se tienen dos estilos diferentes, el indulgente y el negligente. Además, como señalan investigaciones recientes, estos estilos se relacionan de manera muy diferente con el ajuste de los hijos (e. g., García y Gracia, 2009, 2014; Martínez, et al., 2007; Martínez y García, 2007; Martínez y García, 2008; Musitu y García, 2004; Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004; Gracia, Fuentes y García, 2010; Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012; Gracia, García, Fuentes y Lila, 2012; Rodrigues, Fuentes, Veiga y García, 2013).

En estos ejes, se organizan diferentes prácticas de socialización parental (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2001; Schaefer, 1959). Por ejemplo, las prácticas de control psicológico se caracterizan por los altos niveles de imposición y bajo nivel de afecto, y están relacionadas a un estilo de socialización autoritario (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Delgado Jimenez - Gavino Queija y Sánchez, 2007). Cuando el control de la conducta se caracteriza por los altos

grados de imposición y altos grados de afecto, este estilo puede ser llamado autorizativo (véase Delgado et al., 2007). Los padres que usan el razonamiento y el diálogo para limitar las conductas desajustadas de los niños y, además de esto, reconocen las conductas ajustadas y son afectuosos, suelen compartir el estilo parental indulgente o autorizativo (Grusec y Lytton, 1988; Musitu y García, 2001, 2004, Oliva, 2006). Por otra parte, se observó que el efecto de las prácticas parentales sobre los hijos es más claro cuando éstas están contextualizadas en los estilos de socialización. (Darling y Steinberg, 1993). Por ejemplo, el hecho de que los padres conozcan la realidad de los niños (actividades, amigos o lugares donde sus hijos van en su tiempo libre) tienen diferentes implicaciones y consecuencias de acuerdo con los sistemas que utilicen. No es lo mismo enterarse de la realidad de sus hijos llevando a cabo conductas intrusivas e impositivas que conseguir estas informaciones a través de revelaciones espontáneas que son permitidas por la comunicación en un contexto familiar cariñoso y amigable (Darling y Steinberg, 1993; Delgado et al, 2007; Stattin y Kerr, 2000; Oliva, 2006; Stattin y Kerr, 2000).

Cuando se habla de la socialización, se puede decir que se trata de un modelo de dos dimensiones, donde cada dimensión es independiente y, cuando se

juntan, se clasifican en cuatro modelos. Cada uno de estos modelos o estilos tiene algunas variables implícitas para educar a los niños y esto indicará la naturaleza de la relación entre padres e hijos (Figura 1.1)



Figura 1.1 Modelo bidimensional de socialización y tipologías de actuación.

Los estilos resumen las conductas de socialización más frecuentes de los padres en la educación de sus hijos. Cada estilo tiene sus propias ventajas y desventajas que deben ser consideradas en su contexto. Si se da coherencia y consistencia en las estrategias usadas por los padres, con el tiempo, se podrá hablar de ciertos estilos predominantes y universales.

I. ESTILO AUTORIZATIVO. ALTA ACEPTACION / IMPLICACIÓN Y ALTA SEVERIDAD /IMPOSICION

Los padres que usan el estilo autorizativo dialogan mucho con los niños y hacen acuerdos con ellos. En general, estos padres tienen buena capacidad argumentativa y pueden cambiar de opinión acerca de los juicios, ya que utilizan la razón y valoran el diálogo (Bersabé, Rivas y Motrico Fuentes, 2002). Los padres de este estilo de socialización presentan altos niveles de afectividad y control en la relación con sus hijos. Por otra parte, además de hablar con los hijos, estos padres suelen utilizar coerción verbal y física cuando sus hijos ejecutan conductas desajustadas. Entonces, estos padres orientan a sus hijos durante el desarrollo de un proceso y dialogan con el hijo de las reglas de la familia. Estos padres evalúan de manera positiva que sus hijos tengan autonomía y autodisciplina. Cuando surgen problemas, los padres autorizativos hablan con sus hijos ejerciendo, al mismo tiempo, el control de su conducta futura y elogiando sus cualidades. Para esto, usan la autoridad y la razón para llegar a su objetivo.

Los resultados en los hijos

Como resultado del proceso de socialización de los padres, los hijos se integran bien en la sociedad. Esto significa que tienen equilibrio

emocional, ya que internalizan bien las normas sociales y, por esto, son competentes en culturas tan exigentes como la norteamericana. Así que estos chicos han crecido en familias en las que se debe respetar la autoridad de los padres porque sus padres desde que empiezan a educarlos les enseñan las reglas de la familia imponiéndoles su autoridad para que las conductas inadecuadas no vuelvan a ocurrir. No obstante, con el cambio de estrategias, cambia también los estilos, o sea mientras los padres autorizativos juzgan, el aprendizaje de los hijos debe ser llevado a cabo a través del diálogo y la racionalización. Por otra parte, padres que usan otros estilos priorizan otras estrategias. Hay estudios que señalan que los niños que pertenecen a las culturas anglosajonas y conviven con padres autorizativos suelen ser realistas, muy competente y felices. Además de esto, todas las investigaciones llevadas a cabo en los EEUU indican que los adolescentes, hijos de padres que usan el estilo autorizativo, tienen un mejor autoconcepto, alta sociabilidad y equilibrio emocional (Baumrind 1967, 1971; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983); también desarrollan más autocontrol emocional, mejores notas (Christian, 2002; Mitchell 2002; Chao 2001; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Steinberg, Mounts, Lamborn, Steinberg y Dornbusch,

1991; Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Dornbusch et al., 1987).

En general, las investigaciones desarrolladas con muestras anglosajonas, caucásicas y de clase media siguen apoyando la idea de que el estilo autorizativo es el que más se asocia con mejores resultados en el desarrollo de niños y adolescentes (Baumrind, 1967, 1971; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Gray y Steinberg, 1999; Johnson, Shulman y Collins, 1991; Lamborn et al., 1991; Noller y Callan, 1991; Radziszewska, Richardson, Dent y Flay, 1996; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg et al., 1992, 1994).

Sin embargo, existe una excepción a la idea de que el estilo autorizativo es siempre ideal para el mejor ajuste psicosocial de los niños. Una excepción ampliamente estudiada y debatida es el contexto cultural y étnico de las familias. Diversas investigaciones en contextos anglosajones con grupos de minorías étnicas, así como en otros entornos culturales, sugieren que el estilo de socialización autorizativo no siempre se relaciona con los mejores índices de ajuste de los niños y adolescentes. Por lo tanto, los resultados de algunas investigaciones estadounidenses con minorías étnicas como afroamericanos (Deater-Deckard, Bates,

Dodge y Pettit, 1996; Deater-Deckard y Dodge, 1997), chinos (Chao, 1994; Wang y Phinney, 1998) o multiétnicos (Steinberg et al., 1992) cuestionan si el estilo que mejor se adecua a estos grupos es el autorizativo.

Hay culturas en las que las reglas sociales son muy complejas y rígidas, que resulta en alta severidad/imposición y no ofrecen soluciones efectivas al igual que en el mundo anglosajón. Steinberg et al. (1992) y Dornbusch et al. (1987) señalan que en familias estadounidenses de origen asiático y africano el uso de los distintos estilos parentales no produce cambios significativos en el rendimiento académico. Existen aun investigaciones transculturales llevadas a cabo entre EEUU y Alemania, en los que los resultados apuntan que el estilo autorizativo no tiene relación con un alto nivel de autoconcepto, ya que no parece estar relacionado con un alto afecto de los padres. En España e Italia los hijos muestran un nivel de autoconcepto mas alto cuando los padres les educan con un estilo indulgente, o sea, con baja Severidad/Imposición, que si lo hacen usando el estilo autorizativo (Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001; Llinares, 1998).

Cuando utilizan la punición corporal los padres españoles lo hacen en sigilo porque no está bien visto actuar de esta manera en la sociedad española y como consecuencia las familias que lo utilizan

tienen que explicar su uso, y está legalmente prohibido dentro de los ámbitos educativos de los hijos.

El uso de la punición corporal en los hijos de familias españolas genera resentimiento en un futuro hacia sus padres y reduce su autoconcepto familiar (Llinares, 1998); como indican Rohner, Bourque y Elordi (1995) debido a la negativa que sienten tanto los padres como los hijos. No obstante, si se usa correctamente es una estrategia positiva.

II. ESTILO INDULGENTE. ALTA ACEPTACION/IMPLICACION Y BAJA SEVERIDAD /IMPOSICION

Los padres que emplean este estilo promueven el dialogo para obtener acuerdos con sus hijos, también los padres del estilo autorizativo lo hacen así. Estos dos estilos establecen relaciones de comunicación positiva con sus hijos y comparten acciones racionales. Se puede decir que las principales distinciones entre estos dos estilos están en el uso de estrategias racionales y las conductas verbales por los padres indulgentes cuando sus hijos tienen comportamientos indeseados y con esto intentan hacer que sus hijos cambien sus comportamientos inadecuados y porque estos padres suelen hacer que sus hijos perciban que ellos mismos son los responsables de sus conductas; o

sea, como si ellos mismos pudiesen desenvolver autocontrol emocional y limitar su papel de padres a interponerse sobre los efectos de sus conductas negativas.

Por otro lado, otro grupo de investigaciones apuntan que los adolescentes de familias indulgentes también alcanzan puntuaciones iguales o mayores en distintos criterios que los adolescentes de familias autoritativas. Los estudios en países del sur de Europa como España (Musitu y García, 2001, 2004) e Italia (Marchetti, 1997), o en países de Latinoamérica como México (Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004) y Brasil (Martínez y García, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007) también han verificado que los adolescentes de familias indulgentes consiguen las mismas o mejores puntuaciones en varios criterios de ajuste. Esto puede observarse en la investigación de Martínez et al. (2007) en la que se verificó que los adolescentes brasileños de familias indulgentes lograban puntuaciones iguales, o más altas, en varias medidas de la autoestima que los adolescentes de familias autoritativas. Este grupo de estudios sugiere que la asociación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos cambia en función del entorno cultural y que, por esta razón, el estilo parental de socialización más eficaz dependerá del ambiente cultural donde éste ocurre (Chao 1994; Ho, 1979).

En el entorno español, donde se desarrolla esta investigación, los datos de algunos estudios no están de acuerdo con el pensamiento de que el estilo autorizativo se relaciona siempre a resultados idóneos de la socialización, apuntando que el estilo parental indulgente es el óptimo (e. g., García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004) o indistinto del autorizativo (Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002). Sin embargo, alguna de las investigaciones anteriores, llevadas a cabo en España que señalan la idoneidad del estilo indulgente, facilitan una evidencia restringida, puesto que han empleado solamente dos criterios internos de ajuste, autoconcepto e internalización de valores (Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004). Asimismo, se ha criticado que en la mayoría de estas investigaciones (e. g., Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001) se evaluara la dimensión de imposición y firmeza parental con prácticas parentales de privación, punición corporal y coerción verbal. De acuerdo con Oliva (2006) "el control considerado por estos autores fue claramente coercitivo, por lo que no es sorprendente que incluso acompañado de afecto resultara contraproducente para el ajuste adolescente" (p. 217). En medio de las investigaciones que han usado un grupo de criterios más amplios, una de ellas ha utilizado una muestra

insuficiente (Linares et al., 2002). Por ello, podría tener serios problemas de validez en la inferencia estadística por errores del Tipo II (Cook y Campbell, 1979; García, Pascual, Frías, Van Krunkelsven y Murgui, 2008). En otra de estas investigaciones, la muestra era suficientemente grande, pero se trataba de una muestra restringida a un grupo de adolescentes, de 12 a 17 años (García y Gracia, 2009, 2010, 2014).

Aquellos padres que emplean el estilo indulgente para el control del comportamiento de sus hijos nunca imponen nada por las buenas sin antes razonar a sus hijos, también les permiten tomar sus decisiones razonándoles aspectos positivos y negativos de la conducta. Estos padres suelen manifestar todo el rato su cariño y comprensión al mismo tiempo que aceptan sus decisiones.

Los resultados en los hijos

En las investigaciones desarrolladas con adolescentes en España (Gracia, 2002, Bersabe, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002; Musitu y Garcia, 2002 y Diez y Peirats, 1997) en Italia (Marchetti, 1997) y en Alemania (Barber, Chadwick y Oerter, 1992), los resultados señalan que los hijos de padres indulgentes presentan un autoconcepto escolar más alto que aquellos cuyos padres suelen usar el estilo autorizado, autoritario o negligente. Como ya se ha señalado, estos

resultados son diferentes de los verificados en la cultura anglosajona donde los adolescentes, hijos de padres indulgentes, tienen un autoconcepto escolar bajo y alto uso de drogas y alcohol y demuestran tener problemas de comportamiento en el colegio. En esta cultura, todos estos resultados son más bajos en el estilo indulgente que en el autorizativo.

Cuando los padres que usan el estilo idulgente no usan coerciones, sus hijos tienen sus conductas dirigidas hacia sus iguales y hacia las actividades sociales valoradas por los adolescentes (Lamborn et al., 1991).

Cuando las normas familiares no son impuestas por los padres a sus niños, estos, por una parte, no desarrollan la confianza y la seguridad en las tradiciones, pero, por otra parte, tienen un autoconcepto familiar mayor que los niños de padres autorizativos debido a la igualdad con que sus padres les tratan. Los hijos de padres indulgentes aprenden sobre las normas familiares a través del dialogo y el razonamiento. Cuando sus conductas no están de acuerdo con estas normas, no sufren ningún tipo de punición y razonan sobre las consecuencias de su comportamiento equivocado y sobre cuál será la mejor respuesta. Por lo tanto, los hijos de hogares indulgentes internalizan mucho mejor las normas sociales (Llinares, 1998). Los estilos indulgentes y autorizativos comparten dos

características principales: los hijos de los padres que emplean estos estilos reciben mucho refuerzo positivo cuando sus conductas son correctas y un alta aceptación /Implicación.

III. ESTILO AUTORITARIO. BAJA ACEPTACION/IMPLICACION Y ALTA COERCION/IMPOSICION

A diferencia de los padres que utilizan los estilos indulgente y autorizativo, los padres autoritarios no usan argumentación ni el dialogo para el control de todas y cada una de las conductas del hijo. Además, estos padres tampoco proponen soluciones de acuerdo con las normas sociales, ya que para ellos las conductas adecuadas son las que ellos dicen y si no son obedecidos utilizan castigos físicos para desarrollar en sus hijos una obediencia ciega a sus órdenes. Los valores que guían a estos padres suelen ser el respeto a la autoridad, que son ellos mismos, el trabajo, el orden, y las tradiciones. Cuando sus hijos infringen las normas, ellos intentan controlar su conducta con puniciones, ya que su palabra es absolutamente correcta. Se puede decir que la relación establecida entre estos padres y sus hijos es casi negativa.

Además de no manifestar cariño a sus hijos, los padres autoritarios no tienen empatía con ellos y, por esto, prácticamente no hay dialogo entre padres e hijos. Estos padres están fijados en manifestar

sus órdenes y si el niño no las practica no hay ningún tipo de comunicación verbal para enseñar al niño las consecuencias de su conducta. Por lo tanto, estos padres de ningún modo cambian sus puntos de vista ante sus hijos. Los padres que usan el estilo autoritario no se implican ni transmiten cariño a sus hijos cuando ellos les piden ayuda ni tampoco les refuerzan positivamente cuando estos se portan de manera positiva.

En resumen, estos padres tienen baja implicación afectiva y alta imposición, son muy exigentes y no dialogan en nada. Además, estos padres no son muy afectivos ni suelen empatizar con las necesidades de sus hijos. Para conseguir controlar la conducta de sus hijos, utilizan mensajes autoritarios y sólo suelen fijarse en las conductas que el niño hace mal.

Los resultados en los hijos

La mezcla de altos niveles de Severidad/Imposición con bajos niveles de aceptación/implicación genera consecuencias desastrosas para los niños en el colegio. Con el uso del estilo autoritario, los hijos empiezan a manifestar a sus padres a lo largo del tiempo resentimiento y no desarrollarán un buen concepto de la familia. También serán poco responsables en su vida. Los niños de padres autoritarios suelen desarrollar un desajuste psicológico denominado distrés psicológico y

somático. Este desajuste es generado por la constante presión que sufren en casa, ya que no hay un momento de descanso. Asimismo, estos niños conciben las normas familiares y sociales de manera externa, ya que la ausencia de dialogo, cariño y razonamiento sumada a puniciones físicas y verbales los lleva a obedecer a sus padres para evitar las puniciones sin comprender lo que ha pasado. La racionalización no es una variable que estos niños hayan aprendido a utilizar porque jamás la han tenido en casa. Por esto, cuando son adolescentes se vuelven hedonistas, es decir, buscan el refuerzo positivo rápido. Sin embargo, en varias investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos, estos niños demuestran altos niveles de distrés psicológico y niveles medios en autoestima, logro e implicación escolar.

El excesivo control de los hijos los vuelve adolescentes depresivos y ansiosos (Stark, Humphrey, Cook y Lewis, 1990). En España, estos adolescentes muestran bajos niveles de autoconcepto familiar y escolar, y demuestran mucho miedo y inseguridad en situaciones sociales (Linares, 1998).

IV. ESTILO NEGLIGENTE. BAJA ACEPTACION/IMPLICACIÓN Y BAJA COERCION/IMPOSICION

Bajos niveles de aceptación y de severidad caracterizan este estilo parental. Los padres que usan este estilo presentan gran indiferencia a sus niños. Rollins y Thomas (1979) señalan que esto ocurre por la falta de empatía y por no implicarse con sus hijos. Es decir, estos padres no hacen caso a las conductas de sus hijos, no los evalúa, no los controla, ni tampoco los ayuda en sus necesidades.

Los padres que poseen características del estilo negligente suelen dejar que sus hijos sean los responsables por ellos mismos, de sus problemas físicos y psicológicos. Cuando sus hijos ejecutan conductas no adecuadas familiar o socialmente, lo padres negligentes no les punen ni dialogan con ellos; tampoco hacen caso cuando sus niños tienen conductas consonantes con las normas familiares y sociales. Además de esto, los padres negligentes no suelen explicar a sus hijos sobre las normas de la familia y sociedad. De hecho, estos padres tienen perjudicada su capacidad para empatizar con sus hijos y, por lo tanto, no entienden muy bien los cambios evolutivos de ellos. Asimismo, no suelen manifestar acciones de cariño o conductas emocionales positivas con ellos. Muy frecuentemente, estos padres son conducidos por sus hijos, ya que ellos no están seguros de los límites

en la educación. Además, tampoco controlan ni supervisan las conductas de sus hijos.

En resumen, los padres negligentes no consiguen establecer una relación positiva con sus hijos: no les pueden transmitir conductas emocionales positivas, ni tampoco reforzarles cuando su conducta es correcta. Tampoco comparten con sus hijos estrategias de solución de problemas cuando éstos necesitan de su ayuda.

Los resultados en los hijos

Los principales efectos sobre los niños de padres indulgentes son las conductas emocionales como la agresividad, los problemas con las drogas y la implicación en actos criminales. Además de esto, los hijos adolescentes de padres negligentes suelen presentar graves problemas escolares y de trabajo, pues llevan a cabo comportamientos como mentir, ser demasiado intransigentes, ser impulsivos y muy frecuentemente son crueles. O sea, las consecuencias de haber sido educados en familias con padres negligentes son desastrosas para los hijos. Como estas conductas son manifestadas también fuera de la familia, estos adolescentes tienen comportamientos hacia otras personas y, por esto, no son aceptados socialmente. Así que, además de provocarles problemas psicológicos importantes como baja autoestima y fobias, desconfían de todo el mundo, presentan una alta ansiedad y tienen

pocas habilidades sociales (Huxley, 1999; Steinberg et al., 1994). Por lo que se ha investigado hasta ahora, no se conocen conductas positivas generadas en hijos por el uso de este estilo parental.

Las consecuencias del uso del estilo parental negligente son la ejecución de conductas emocionales y sociales indeseadas sobre todo a lo largo de la adolescencia. Como los padres negligentes no ejercen ningún tipo de autoridad y no se preocupan en transmitir las normas familiares para sus hijos, éstos no tienen miedos, ni inhibiciones sociales hacia las figuras de autoridad (Steinberg et al., 1994, Llinares, 1998). Los hijos adolescentes de padres negligentes suelen sacar notas bajas en el colegio y presentar bajos niveles de desarrollo psicosocial, autocontrol emocional y distrés internalizado. Es decir, las características principales de hijos adolescentes de padres negligentes son los problemas académicos y de conducta (Huxley, 1999).

Efectos diferenciales de los estilos de socialización

En una evaluación general de los cuatro estilos parentales, se puede decir que el estilo indulgente es el estilo que presenta relaciones positivas mas fuertes con variables de criterio psicológicas y sociales en la cultura española (Musitu y García, 2001) y en la italiana (Marchetti, 1997). Estas

diferencias no son tan evidentes en Brasil, ya que no hay diferencias significativas entre los distintos estilos y el ajuste social (Pacheco, Teixeira y Gomes, 1999). También se puede decir que hay una influencia significativa de las diferentes culturas en los estilos parentales y en los efectos que ellos desarrollan en la conducta de los hijos. Por ejemplo, se puede mencionar, otra vez, que en la cultura anglosajona el estilo autorizado es el que mejor ajuste social produce y el negligente el peor ajuste. No obstante, estos resultados apenas se confirman en Estados Unidos (Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992 y Kim y Rohner, 2002).

Diversos autores, como Ferreira y Thomas (1984), verificaron que los padres americanos que son más coercitivos y menos inductivos, conceden más autonomía a los hijos que los padres de Brasil. Por otro lado, la conducta de los padres brasileños es de menos compañerismo y más control sobre sus hijos que los padres americanos. Otra distinción cultural importante es que los padres brasileños demuestran igual afecto a hijos que a hijas, mientras que los padres americanos demuestran más afectos a las hijas que a los hijos. Así que en diferentes culturas, el uso de un mismo estilo de socialización tiene varios efectos sobre los hijos (Wang y Li, 2003; Watson, 2001 y Sanders, 2002).

El ajuste personal de los hijos

Para determinar el ajuste personal de los hijos en relación al estilo de socialización parental la literatura ha considerado multitud de variables que indicasen generalmente una dirección clara, en el sentido que las puntuaciones de las variables sirviesen para determinar al ajuste general que se consigue o relaciona con determinado estilo parental con respecto de los demás.

Los clásicos trabajos de investigación realizados en los Estados Unidos de América fueron analizando las diferencias en el ajuste de los hijos considerando diferentes criterios que permitieran establecer diferencias claras entre los distintos estilos parentales del modelo bidimensional. (Baumrind, 1989; Lamborn et al., 1991; Maccoby y Martin, 1992). Con este sistema se establecen relaciones teóricas consistentes entre las diferentes actuaciones parentales y la evolución de los mismos a partir de las actuaciones de los hijos. Desde la perspectiva más a corto plazo de las prácticas parentales es difícil establecer consistentes conexiones claras. Sin embargo, a partir de los estilos parentales estas actuaciones permiten establecer relaciones consistentes (García y Gracia, 2009, 2010).

En el desarrollo del niño, los indicadores de ajuste son bastante claros dentro de un campus

psicológico amplio. De manera que diferentes constructos se consideran indicadores importantes de ajuste del niño y adolescente, como el ajuste psicosocial, la competencia personal, el no consumo de drogas y la ausencia del comportamiento antisocial. Además todos estos criterios, generalmente tienen una relación positiva con la que concurren básicamente las diferentes perspectivas teóricas de la psicología como ciencia que comparte el objetivo común del estudio de la conducta humana (Fuentes, 2014; Fuentes et al., 2011ab; García, en prensa).

Por ejemplo, Lamborn et al. (1991) definen cuatro conjuntos de criterios para evaluar el ajuste de los hijos de cada estilo de socialización, siguiendo la tradición de los estudios de los Estados Unidos de América. El desarrollo psicosocial (con los indicadores: autoestima, orientación a la tarea y competencia social), el rendimiento académico (con los indicadores: promedio de notas por grado de estudio, orientación hacia la escuela y competencia académica), el estrés internalizado (con los indicadores: síntomas psicosociales y síntomas somáticos) y los problemas de conducta (conducta escolar disruptiva, consumo de drogas y delincuencia). Con estos criterios como contraste para valorar la actuación de los cuatro tipos de padres (autoritario, autorizativo,

indulgente y negligente) concluyen con diferencias importantes entre los cuatro.

Los hijos de padres autorizativos obtenían las puntuaciones más altas en todos los indicadores de ajuste y las más bajas en los indicadores de desajuste. Esto es, siempre obtenían las mejores puntuaciones. En el polo opuesto, los hijos de los padres negligentes obtenían las puntuaciones más bajas en todos los indicadores de ajuste y las más altas en los indicadores de desajuste. Esto es, siempre obtenían las peores puntuaciones. Junto con los óptimos padres autorizativos y los pésimos negligentes, las alternancias en los diferentes criterios correspondían a los padres autoritarios e indulgentes. De manera que los hijos de las familias autoritarias se caracterizaban por asumir razonablemente bien las normas sociales establecidas, pero se encontraban en situación desfavorable respecto de la autoestima. Los hijos de familias indulgentes, por el contrario, indicaron una buena autoestima pero presentaban frecuentes problemas con las drogas y el rendimiento académico.

El sí mismo: Autoconcepto y autoestima

En la actualidad se puede decir que el autoconcepto y el equilibrio emocional de los hijos están relacionados a los estilos que los padres utilicen

para enseñarles las normas familiares (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003 y Lila, 1991).

Los niños que tienen bajos niveles de autoconcepto presentan una difícil adaptación en el colegio (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000), conductas antisociales como las conductas amenazantes e intimidatorias (O'Moore y Kirkman, 2001) y también las agresivas y delictivas (Marsh, Parada, Yeung y Healy, 2001). Por parte, aquellos que tienen un alto autoconcepto presentan altas calificaciones en el colegio (Gonzalez-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997), son personas muy sociales (Calvo, González y Martorrel, 2001) y aceptan la terapia para dejar de beber (Markus y Wulf, 1987). El autoconcepto está relacionado a diversas emociones (Markus y Wulf, 1987). Por ejemplo, tenemos la timidez (Asendorpf, Banse y Mücke, 2002), los trastornos de personalidad (Watson, 1998), el neuroticismo, la extroversión y la afectividad (Watson, Suls y Haig, 2002) y la memoria (Tafarodi, Marshall y Milne, 2003). Es importante que los niños tengan un buen autoconcepto y equilibrio emocional durante la adolescencia (Gracia, Marco, Fernandez y Juan, 1999), para que en la adultez desarrollen una autoestima alta y, así, ejecuten conductas ajustadas socialmente (Cardenal y Díaz, 2000). En investigaciones hechas en Brasil, el autoconcepto de los hijos está relacionado con los estilos de

socialización usados por sus padres (Magagnin y Koeres, 2000; Magagnin, de Barros, Buseti y Bertolatti, 1997).

Dependiendo de las prácticas de socialización utilizadas por los padres (Felson y Zielinski, 1989) así como de la diplomacia que usan cuando enseñan (Burkitt, 1991, Musitu, Herrero y Lila, 1993) y del ambiente familiar (Noller y Callan, 1991), se desarrolla el autoconcepto del niño. El autoconcepto destaca entre muchas variables psicológicas como un factor fundamental para alcanzar un equilibrio psicosocial (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003, Cava, 1998 y Stevens, 1996). Según señalan los psicólogos clínicos, los psicólogos de la educación y los sociales, el autoconcepto es, además, muy importante para la conducta humana en general (Tafarodi, Marshall y Milne, 2003, Asendorpf, Banse y Mücke, 2002; Gergen, 1984; Cava, 1995; Greenwald y Pratkanis, 1984 y Markus y Wurf, 1987). La construcción de la identidad de los hijos tiene relación con las normas familiares transmitidas por los padres (Seigel, 2002; Murray y Mandara, 2002; Lila, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Noller y Callan, 1991). El autoconcepto ocupa un lugar destacado en la psicología cognitiva y en los complejos niveles psicosociales del ser humano.

Autoconcepto y Autoestima. Para muchos autores no hay diferencias entre estos dos conceptos. No obstante, para otros si la hay.

El autoconcepto es definido como un grupo de variables que constituyen la concepción que el sujeto tiene de sí mismo como persona, la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto (Rosenberg, 1979).

Por su parte, la autoestima se define por los juicios de valor que uno hace sobre sí mismo. Así que la infravaloración o sobrevaloración de uno mismo determina el nivel de autoestima que tiene. Esta autoevaluación que uno hace sobre uno mismo es hecha con base a las variables que conoce como positivas o negativas. De esto modo, la autoestima se define como el concepto que cada uno tiene de sí mismo, generado por los valores que se atribuye a uno mismo (Musitu, Román y Gracia, 1988). Por último, se puede evaluar la autoestima por el nivel de acuerdo que hay entre las conductas de uno mismo y de los resultados obtenidos por medio de ellas. Así que uno estará más o menos contento consigo mismo.

No hay una clara distinción entre autoestima y autoconcepto. Por esto, en general, no se hace diferenciación en la utilización de estos dos términos. Es decir, los dos son utilizados para la acción de autoevaluarse. Shavelson, Hubner y

Stanton (1976) indican que hay una relación muy estrecha entre los dos términos. Estos autores piensan que en el caso que existan distinciones, éstas están relacionadas con el hecho de que en la autoestima es necesario hacer juicio de valor y en el autoconcepto no.

Por lo tanto, se puede decir que estos dos términos están unidos tan estrechamente que son dos dimensiones de una misma realidad, la afectiva y la cognitiva.

Multidimensionalidad. Existen dos propensiones respecto a las distintas partes del autoconcepto. Por un lado, distintos autores defienden la multidimensionalidad del autoconcepto. Entre ellos, Fitts (1965) cree que el autoconcepto es producto de ocho factores, tres internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social). Otros autores abogan a favor de la multidimensionalidad (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Musitu, García y Gutiérrez, 1991) y hay evidencias empíricas que apoyan esta vertiente (Marsh, 1993; Musitu, García y Gutiérrez, 1991; Stevens, 1996). Además, la propuesta de multidimensionalidad permite la opción de relacionar entre ellas las diferentes dimensiones. Por otro lado, están los autores que defienden un único factor para el autoconcepto (Marx y Winne, 1978; Coopersmith, 1967).

En el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), el autoconcepto es entendido como los comportamientos aprendidos en las relaciones sociales y también las autoevaluaciones de las cogniciones. Se puede decir que este es un modelo jerárquico y multifacético en el que hay, en relación al adolescente, dos tipos principales: autoconcepto académico y autoconcepto no-académico. En el aspecto no académico están agregados factores emocionales, sociales y físicos (Vallejo, Arnau y Bono, 2008).

En el autoconcepto, además de sus distintos tipos, hay siete variables importantes que lo constituyen. La primera es la organización: las cosas que se aprenden a lo largo de la vida son reunidas en categorías que permiten una clasificación y, en consecuencia, dota a las experiencias de significado estructurándolas.

La segunda de estas variables es la característica multifacética del autoconcepto. O sea, son diversas las categorías que estructuran el autoconcepto: la escuela, el atractivo físico, las habilidades sociales y físicas, etc.

La tercera es que el autoconcepto se rige por una jerarquía. Es decir, que las variables que constituyen el autoconcepto poseen distintos niveles de relevancia en su estructuración, que van de baja a alta relevancia.

La cuarta tiene que ver con la invariabilidad del autoconcepto general. Esto ocurre por la jerarquía de relevancia que rige las variables y vuelve más difícil la posibilidad de variación.

La quinta variable es el aspecto experimental del autoconcepto. Este es generado a partir del acumulo de las experiencias de las personas a lo largo de sus vidas.

La sexta variable es que el autoconcepto es evaluativo. Es decir, las evaluaciones que se hacen sobre las experiencias de las personas sufren influencias del entorno cultural, de las costumbres y de los valores en que el individuo está inmerso.

Por último, la séptima variable tiene que ver con la diferenciación del autoconcepto de otros conceptos similares como las habilidades de estudios, asertividad y autocontrol emocional. Desde el punto de vista teórico, aunque estas variables se parezcan mucho al autoconcepto, no se refieren a la misma cosa.

Hay diferentes modelos multidimensionales del autoconcepto, pero aunque se presenten de diferentes maneras, poseen el mismo contenido (Harter, 1982; Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein, 1990; Musitu, García y Gutiérrez, 1991). Diversas investigaciones han sido llevadas a cabo con el modelo propuesto por Shavelson (Zorich y Reynolds, 1988; Martorell, Bermúdez, Flores, Conesa y Silva, 1990; Martorell, 1992; Martorell, Aloy,

Gómez y Silva, 1993) y algunos de sus presupuestos, tales como la estructura jerárquica o el rol y la definición del autoconcepto han sido criticados (Marsh, 1989; Marsh y Byrne, 1993; Marsch, Byrne y Shavelson, 1988).

Estabilidad contra maleabilidad Algunas etapas del desarrollo humano despiertan especial interés por la intensidad de los cambios que producen. Estas son llamadas "etapas de cambio". La adolescencia constituye una de estas etapas ya que es en ella donde se forma la identidad de la persona (Bakhurst y Sypnowich, 1995; Palmonari, 1991). El aprendizaje resultante de las nuevas experiencias es integrado o rechazado de manera continua a lo largo de la vida. El *self* es gradualmente comprendido en términos más precisos y agrega más fuertemente características de intencionalidad, voluntad y reflexión. A cada etapa de la vida, los individuos están expuestos a cambios críticos importantes en que se debe adoptar nuevos roles, de manera que se ajuste a estas nuevas demandas (Banaji y Prentice, 1994).

El principal desafío que los individuos tienen en su vida es tener sus propias ideas y, así, generar un autoconcepto sólido (Schwalbe, 1993). Cuando aparecen experiencias y contextos que ponen en riesgo, de alguna forma, su autoconcepto, los individuos luchan para que esto no ocurra. Aunque

se pueda decir que las ideas nucleares son más estables, hay otras variables menos enraizadas y cambiables por los contextos que pueden variar; éstos son dos aspectos peculiares de la autoestima. Sin embargo, el pensamiento de que una de las funciones de la conducta es hacer que no se cambien las ideas y autoevaluaciones sobre uno mismo, encuentra apoyo en diversas investigaciones (ver Banaji y Prentice, 1994). A pesar de este intento de descalificar la posibilidad del cambio de ideas, hay estudios que señalan la existencia de estos cambios a lo largo del tiempo. Además, a veces estos cambios se vuelven fijos dentro del autoconcepto.

Existen distintos tipos de cambios en la vida de cada individuo. Por una parte, estos cambios ocurren debido a la evolución de la persona. Por otra parte, hay diversas experiencias que la vida aporta a los individuos. Por último, aquellos cambios en el autoconcepto que son generados en tiempos de transición, por ejemplo, la maternidad (Deutsch, Ruble, Fleming, Brooks-Gun y Stangor, 1988), la admisión en la Universidad (Ethier y Deaux, 1990) y el ingreso en las actividades profesionales (Gracia, Herrero y Musitu, 1995).

En relación al autoconcepto William James pensaba que "el individuo tiene tantos *selves* sociales diferentes como grupos distintos de personas cuyas opiniones le importen".

El entorno social más cercano es el responsable de algunos de los cambios temporales en el autoconcepto de uno. Con base a una perspectiva sociológica, o sea desde un punto de vista macro-social se puede atribuir una mayor importancia debido a su carácter dinámico y adaptativo que desarrolla, por ejemplo, el concepto de "identidades específicas" (Côté y Schwartz, 2000). Este concepto se refiere a los significados del yo que surgen durante un encuentro social específico (Alexander y Knight, 1971).

La poca variación que sufre el autoconcepto puede conducirnos a entenderlo como algo estable. A lo largo de la vida, se suman nuevas autoconcepciones. Sin embargo, cuando se genera un autoconcepto concreto, la probabilidad de que se elimine aun en el caso que se evoque en alguna ocasión es poca. A su vez, hay características de las autoconcepciones que son cambiadas por la memoria y el pensamiento en un momento dado. Así que se puede decir que el autoconcepto es flexible, ya que hay variaciones en sus contenidos accesibles.

Markus y Nurius (1986) señala que el autoconcepto es un constructo estable, aunque puede denominarse autoconcepto en trabajo, actual o accesible. Este autoconcepto se define por cambios en la configuración del autoconocimiento accesible y, por lo tanto, no puede ser entendido como una noción estática que se transpone de un escenario a otro.

Todavía, se puede entender el autoconcepto como un gran espacio (Markus y Wulf, 1987), una confederación (Greenwald y Pratkanis, 1984) o un sistema (Martindale, 1980) de autoconcepciones. A partir de esta comprensión del autoconcepto, se puede decir que el individuo se genera un autoconcepto accesible constituido por las autoconcepciones nucleares más cercanas y por las nuevas evocadas por el entorno inmediato o el estado emocional de la persona.

Ajuste Psicológico

Un aspecto crucial para el ser humano es el funcionamiento psicológico de la persona. No únicamente importa conocer qué circunstancias acaecen a una persona, también es importante determinar cómo actúa la persona a la que acaecen determinadas circunstancias y cómo le influyen. Lo que, por ejemplo, Matsumoto, Hirayama y LeRoux (2006) conceptualizan cómo aspectos que harían referencia más bien al proceso de adaptación para el ajuste. El padre tiene que socializar al hijo para que éste se adapte gradualmente al entorno social y se ha considerado importante que esta adaptación no sea a costa de un deterioro psicológico del hijo para aceptar a cualquier coste las imposiciones externas (Baumrind, 1978, 1994; Barber, 1996; Barber, Chadwick y Oerter, 1992).

Es importante para el niño no sólo conseguir adaptarse adecuadamente a las normas culturales y sociales sino también como persona permanecer psicológicamente adaptada. Desde la perspectiva de la investigación entre las actuaciones parentales de socialización y el ajuste de los hijos. Concretamente en el ajuste psicológico interno, en los criterios que impliquen problemas como puedan ser la ansiedad y la depresión obtener puntuaciones bajas y en los que impliquen un ajuste psicológico óptimo, como la inteligencia emocional o incluso el sentido del humor, obtener las puntuaciones máximas (Breton, Légaré, Laverdure y D'Amours, 1999; López-Romero, Romero, y Gómez-Fraguela, 2014; Martin, Sabourin y Gendreau, 1989; Romero, Guajardo, Guinea, y Alegría, 2013; Ruiz, Díaz, Ferrer, y Ochoa, 2012; Singer, 2012).

Los jóvenes se enfrentan a diferentes transformaciones en su cuerpo y en su desarrollo cognitivo durante la adolescencia. Se mueven entre el desarrollo de la auto-identidad y el mayor grado de autonomía, pero todavía se ven influidos por la relación con sus padres. Esta relación importante a su vez tiene un efecto en su adaptación psicológica. El estrés psicológico se reduce con el apoyo emocional de los padres, mediante la actuación parental en aceptación implicación, mientras que se incrementa mediante el control impositivo (Boudreault-Bouchard, Dion, Hains,

Vandermeerschen, Laberge y Perron, 2013). También se ha relacionado claramente los problemas relacionales con el estrés psicológico en los padres que emplean la imposición sobre sus hijos (Bellerose, Cadieux, & Noël, 2001)

Esta especie de agotamiento psicológico implica observar de manera repetida, deterioro en el desempeño de las actividades asistenciales de padres, incluso con los hijos más brillantes y dedicados (Yin, Li, y Su, 2012; Yoo, y Miller, 2011). También es posible observar cinismo y falta de interés hacia los hijos por parte de estos padres agotados. Un proceso de culpa, ansiedad y desesperanza que lleva al padre a disminuir su interés por atender correctamente a sus hijos y una tendencia progresiva a implicarse emocionalmente con ellos. Este control coercitivo parental, también denominado control psicológico, implica la sobreprotección, el sobrecontrol, la intrusión, el rechazo e incluso la hostilidad más o menos manifiesta (Bellerose et al., 2001; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005)

El mismo conflicto padre-hijo es un potencial mediador para la relación entre las conductas parentales negativas paternas y la adaptación del niño. Se ha destacado que las prácticas de crianza impositivas podrían perturbar las estrategias posibles para una eficiente resolución de conflictos, lo que lleva finalmente a conflictos

más continuos y frecuentes (Amato, 1994; Patterson, 1982). El contenido y la forma de educar a los hijos son muy importantes para explicar los diferentes tipos de conflicto entre parejas madre-adolescente y padre-adolescente (Sorkhabi, 2010). Además, Ge, Conger, Lorenz y Simons (1994) encontraron que los altos niveles de conflicto padre-hijo puede todavía conducir a una mayor prevalencia de síntomas depresivos y problemas de conducta en los niños (véase también, Conger, Patterson, y Ge, 1995). Por último, Caples y Barrerra (2006) encontraron que el conflicto adolescente-madre tiene un papel mediador en la relación entre la educación de las madres y el ajuste de los adolescentes. En conjunto, en estos estudios se pone de relieve el papel potencial de conflicto entre padre e hijo como un posible mediador entre la acción socializadora del padre y la adaptación del hijo.

Asimismo, diferentes trabajos teóricos han señalado la importante contribución del ajuste psicológico a la hora de organizar la voluminosa literatura sobre el tema de la socialización parental y su relación con los criterios de ajuste de los hijos (Barber, Stolz y Olsen's, 2005; Hunter, 2009). La investigación, y tampoco muchas veces la teoría, no ha afrontado con claridad las relaciones que existen entre tres de las principales actuaciones parentales

(aceptación/implicación de los padres, el control psicológico y el control conductual) con tres de los criterios más relevantes para caracterizar la actuación de los padres (la iniciativa social, la depresión y la conducta antisocial) en los que la autoestima, en algunas ocasiones como constructo multidimensional, tendría generalmente un papel destacado (Boudreault-Bouchard et al., 2013; Coelho, Sousa y Figueira, 2014; Hunter, 2009; García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Martínez y García, 2008, 2009; Sabzevary, 2010).

Los resultados obtenidos analizando la socialización parental en la mayoría anglosajona americana destacaban que el control conductual de los padres, con un componente importante de la supervisión de la conducta de los hijos (monitoring) resultaban definitivos para el éxito de los padres autorizativos (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994), de manera que los hijos de los padres autorizativos presentan, por ejemplo, las mejores puntuaciones en los criterios relacionados con el ajuste psicológico: ansiedad, depresión, agresión, autoestima, optimismo con el futuro y satisfacción con el rendimiento escolar (véase también Smokowski, Bacallao, Cotter y Evans, 2014).

Estos resultados contrastan ampliamente con los aportados por Dwairy, Achoui, Abouserie y Farah (2006) que aseguraban que en varias sociedades

árabes el estilo autoritario no perjudicaba a la salud mental de los adolescentes como lo hacía en las sociedades occidentales. Resultados parecidos respecto de serias dudas sobre la eficiencia de los padres autoritativos también se han encontrado en algunos estudios norteamericanos con minorías étnicas de afro-americanos (Deater-Deckard, Bates, Dodge y Pettit, 1996; Deater-Deckard y Dodge, 1997) y chinos (Chao, 1994; Wang y Phinney, 1998). Estos datos implican que las actuaciones parentales de alta imposición y severidad junto con baja aceptación implicación, que implicaría desentendimiento de los niños o desprecio (lo que Barber, et al., 2005, redefinieron como control psicológico, véase la Figura 1.2), no son tan perjudiciales en ciertos entornos culturales (Berns, 2011; Calafat, García, Juan, Becoña y Fernández-Hermida, 2014; García y Gracia, 2014; Gavazzi, 2013; Lara, García y Dekovic, 2013; Scheier y Hansen, 2014; Weiten, Dunn y Hammer, 2012; White y Schnurr, 2012).

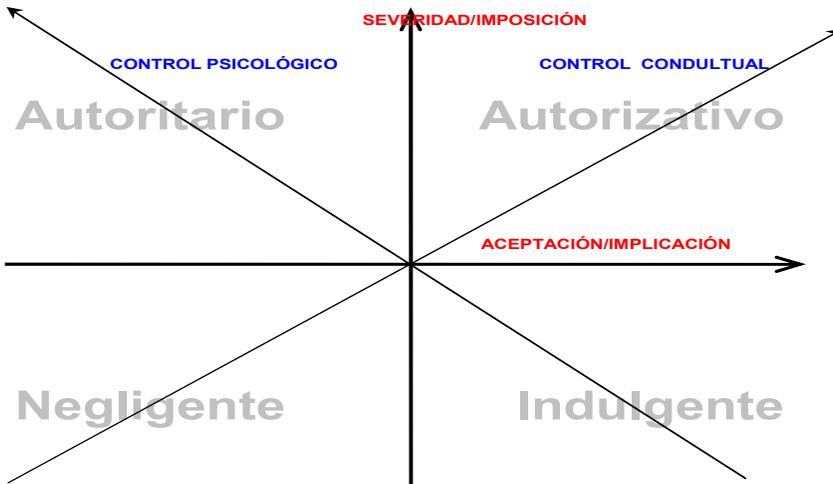


Figura 1.2. *Control psicológico y control conductual en el modelo bidimensional*

Además, la investigación reciente aplicada en los entornos culturales europeos, Mar Mediterráneo y sur de América también destaca no solo que el estilo indulgente presenta generalmente ajustes semejantes o mejores que el autorizativo. También los estudios apuntan que en el ajuste psicológico los padres autorizativos suelen tener menor ajuste psicológico y además los padres autoritarios también presentan resultados que generalmente corresponden a un importantísimo deterioro en estos criterios (García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Martínez y García, 2007, 2008). Estos resultados se contraponen a los encontrados en los análisis de las muestras norteamericanas de la mayoría étnica blanca que encontraban que el ajuste psicológico de

los hijos de padres autoritarios no era en general tan bajo (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). En general, todos los resultados subrayan el papel determinante del contexto cultural a la hora de analizar la relación entre el estilo parental y los criterios de ajuste de los hijos socializados con cada uno de los estilos parentales (Calafat et al., 2014; Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010).

Problemas de Conducta y Competencia Personal

Por último, dos conjuntos de criterios fundamentales para contrastar las diferencias en los distintos estilos de socialización parental son los problemas de conducta y la competencia personal. Estos dos comparten la peculiaridad de ser características de los hijos que indican el grado de ajuste o desajuste a lo largo de largos períodos evolutivos. Los problemas de conducta habitualmente utilizados como indicadores de conducta son conducta escolar disruptiva, consumo de drogas y delincuencia. Para evaluar la competencia personal se toman indicadores como promedio de notas por grado de estudio, orientación hacia la escuela y competencia académica (Calafat et al., 2014; Lamborn et al., 1991; Maccoby y Martin, 1983; Steinberg et al., 1994). Como ya se ha expuesto a lo largo de esta introducción aparecen diferencias importantes en estos criterios

entre los distintos estilos parentales y también se encuentra una interacción con la cultura.

También hay que señalar que junto con este agrupamiento de las variables la investigación sobre socialización familiar se extiende a lo largo de multitud de criterios. Por ejemplo, la socialización familiar se ha relacionado con diferentes trastornos de conducta (Abió y Vilaregut, 2006), el afrontamiento del Síndrome de Turner (Aguilar, López y Urquijo, 2011), problemas penitenciarios (Bringas, Rodríguez, Gutiérrez y Pérez-Sánchez, 2010), resiliencia (Bulnes, Ponce, Huerta, Álvarez, Santiváñez, Atalaya, Aliaga y Morocho, 2008), síntomas depresivos (Casarín, Murguía e Infante, 2008), sistema de valores (Camino, Camino y Moraes, 2003; Martínez y García, 2007; Moraes, Camino, da Costa, Camino y Cruz, 2007); maltrato de los progenitores (Castañeda, Garrido-Fernández y Lanzarote, 2012; Gamez-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobles, 2012; López-Romero, Romero y González-Iglesias, 2011), integración en el aula (Cava y Musitu, 2003), actividad físico-deportiva (Mesa, Estrada, Fernández y González, 2010), actitudes sexistas (Garaigordobil y Aliri, 2012), problemas psicopáticos (Iglesias y Romero, 2009; Laura, Romero y Gómez-Fraguela, 2012), maltrato infantil (Jurado, 2006), bulling (Lacasa y Ramírez, 2011), el ajuste de las familias ubicadas en zonas de alto

riesgo (Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Lara, García y Dekovic, 2013), conflictos en el aula (López, Iriarte y González, 2007) y consumo de drogas (Arnau, Bono, Díaz y Goti, 2011; Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013).

Este estudio

En esta investigación se utiliza un amplio estudio de criterios con el fin de constatar si la relación existente entre las distintas prácticas parentales y los estilos de socialización en España es consistente con la que se relaciona en el resto de la literatura. Asimismo, se utiliza uno de los conjuntos de criterios más amplio que se haya utilizado en la cultura española para analizar la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos (véase también García y Gracia, 2009; Linares et al., 2002). En este estudio se examinan cuatro conjuntos de criterios: (1) Autoconcepto (e.g., Baumrind, 1993; Maccoby y Martin, 1983), midiendo cinco dimensiones – académico, social, emocional, familiar y físico– (Byrne y Shavelson, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976); (2) ajuste psicológico (e.g., Shucksmith, Hendry y Glendinning, 1995), midiendo seis indicadores –hostilidad/agresión, autoestima negativa, autoeficacia negativa, irresponsividad emocional, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa– (Khaleque y Rohner, 2002; Lila,

García y Gracia, 2007); (3) competencia personal (e.g., Maccoby y Martin, 1983; Rollins y Thomas, 1979), con tres medidas –logro académico, número de cursos repetidos y competencia social– (e.g., Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994); y (4) problemas de conducta (e.g., Adalbjarnardottir y Hafsteinsson, 2001; Buelga, Ravenna, Musitu y Lila, 2006), midiendo tres indicadores –consumo de drogas, conducta escolar disruptiva y delincuencia– (e.g., Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

A partir de éste amplio conjunto de datos se pretende: 1) Contrastar empíricamente el modelo de socialización parental de dos dimensiones y cuatro estilos a partir de diversos indicadores de las prácticas parentales. 2) Analizar la relación entre los estilos parentales de socialización y diversos criterios de ajuste psicosocial de los hijos. 3) Determinar a partir de esta amplia base qué modelo de socialización es idóneo en España, si es el autoritativo o el indulgente.

Capítulo II

Método

Este capítulo está formado por tres partes: en la primera, se describe la muestra utilizada así como el procedimiento seguido para su obtención, en la segunda parte se presentan los distintos instrumentos de evaluación utilizados y, finalmente, en la tercera parte, se plantean los diferentes análisis de datos realizados para responder los objetivos de la presente investigación.

Participantes

Para realizar esta investigación con una potencia estadística de 0,95 ($1 - \beta = 0,95$), y tener así mayor probabilidad de encontrar diferencias reales en los criterios de ajuste evaluados entre los diferentes estilos de socialización parental, se realizó una estimación a priori del tamaño muestral mínimo necesario. Se fijaron las tasas de error en la inferencia estadística en los límites convencionales ($\alpha = \beta = 0,05$) y un tamaño del

efecto bajo-mediano ($f = 0,13$, Bono y Arnau, 1995; Cohen, 1977) para las pruebas F univariadas entre los cuatro estilos parentales (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). Los resultados indicaron que el tamaño muestral mínimo necesario era de 1020 participantes (Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009; García, Pascual, Frías, Van Krunckelsven y Murgui, 2008) (ver Figura 2.1).

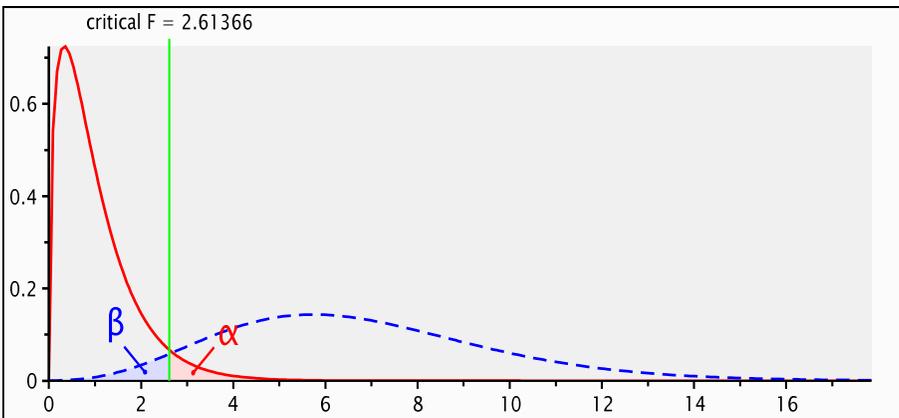


Figura 2.1. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de potencia a priori analizando el tamaño del efecto

Considerando este resultado, a partir de un listado completo de todos los centros de una comunidad autónoma española, 16 fueron seleccionados aleatoriamente. De acuerdo con Kalton (1983), cuando los grupos, en este caso los centros educativos, son previamente seleccionados al azar, los elementos que componen los grupos, es decir,

los alumnos, serán similares a los que proporcionaría un sistema aleatorio.

Se concertó una reunión con los directores de cada centro para informarles de los objetivos de la investigación. Tras su consentimiento, se procedió a solicitar los correspondientes permisos paternos. Únicamente un 3% de los padres no dieron el permiso a sus hijos. Los estudiantes eligieron voluntariamente participar en el estudio. La batería de instrumentos se aplicó de manera colectiva durante un periodo regular de clase, insistiendo en todo momento en la confidencialidad y sinceridad en las respuestas.

La muestra final fueron 1107 participantes, 606 mujeres (55%) y 495 hombres (45%), entre 12 y 17 años ($M = 14,720$ años, $DT = 1,580$ años). Con este tamaño muestral, superior al previamente fijado, la potencia del estudio también fue superior ($1 - \beta = 0,965$), y se estimó que se podían detectar tamaños del efecto de 0,124 (Faul et al., 2009; García et al., 2008) (ver Figura 2.2).

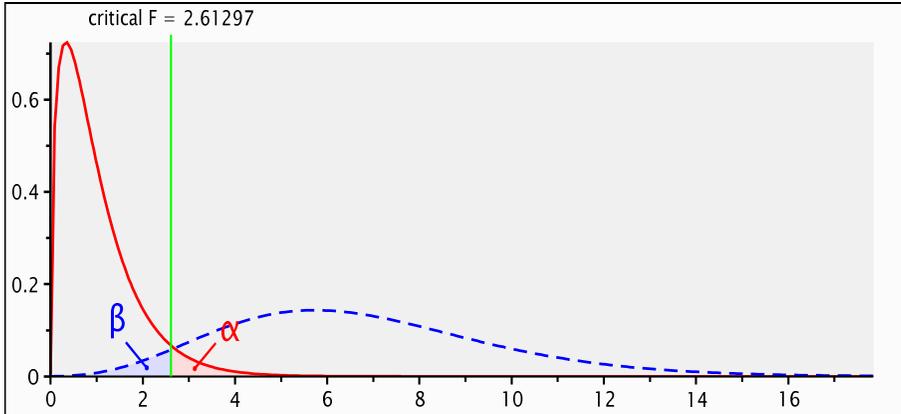


Figura 2.2. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de sensibilidad de potencia con la muestra final

Instrumentos

Se aplicaron dos conjuntos de medidas: unas referentes a las prácticas parentales para evaluar el estilo de socialización familiar y otras que se han utilizado como criterios para determinar el ajuste psicosocial que estas prácticas tienen en el desarrollo del hijo.

Escalas de Socialización Parental

Parenting Scales de Steinberg (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en diferentes estudios para formar el modelo teórico de dos grandes dimensiones (aceptación/implicación y

severidad/imposición) (Chao, 2001; Kremers et al., 2003; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1992, 1994). Está compuesto por 26 ítems que evalúan tres dimensiones: implicación, rigidez/supervisión y apoyo de la autonomía psicológica. La dimensión *implicación* consta de 9 ítems con una escala de respuesta que oscila de 1 ("En completo desacuerdo") a 4 ("Muy de acuerdo") que miden la percepción de los adolescentes sobre el grado en el que los padres son fuente de afecto, proximidad, disponibilidad y apoyo (p.ej., "Puedo contar con su ayuda cuando tengo algún problema", "Me apoyan y animan para que haga las cosas lo mejor que pueda"). El alfa de Cronbach obtenido en la presente investigación para esta subescala fue de 0,802. La segunda dimensión, *rigidez/supervisión*, está compuesta por 8 ítems con una escala de respuesta de 1 ("No lo intentan/No lo saben") a 3 ("Lo intentan mucho/Saben mucho") que valoran el grado de control y supervisión parental que perciben los hijos (p.ej., "¿Hasta qué punto intentan saber tus padres en qué ocupas tu tiempo de ocio?", "¿Hasta qué punto tus padres realmente saben en qué ocupas tu tiempo de ocio?"). El alfa de Cronbach obtenido para esta dimensión fue de 0,707. Por último, la dimensión *apoyo de la autonomía psicológica* consta de 9 ítems con una escala de respuesta de 1 ("En completo desacuerdo") a 4 ("Muy de acuerdo") que miden el grado en el que

los hijos perciben que sus padres les potencian psicológicamente para que sean personas autónomas (p.ej., "Me dejan que sea yo mismo quién planifique las cosas que tengo que hacer", "Me dicen que debería aprender a expresarme razonadamente en vez de adoptar posturas que enfadan a los demás"). El alfa de Cronbach obtenido fue de 0,679.

Escala de Control Psicológico de Barber (1996). Esta escala está compuesta por 8 ítems con una escala de respuesta que oscila de 1 ("En completo desacuerdo") a 4 ("Muy de acuerdo") que miden la percepción de los hijos sobre el grado en el que los padres utilizan estrategias que implican la manipulación psicológica del hijo como, por ejemplo, la inducción de culpa o el chantaje emocional (p.ej., "Siempre pretende imponerme lo que tengo que sentir y lo que tengo que pensar", "Siempre me critica recordándome los errores que he cometido en el pasado"). El alfa de Cronbach obtenido en la presente investigación para esta escala fue de 0,828.

sEMBU de Arrindell, Sanavio, Aguilar, Sica, Hatzichriston, Eiseman et al. (1999). Este instrumento es una versión reducida del instrumento original EMBU de Perris, Jacobson, Lindstromg, Von Knorring y Perris (1980). Está compuesto por 23 ítems con una escala de respuesta que oscila de 1

("Nunca") a 4 ("Muchas veces") que evalúan 3 dimensiones: rechazo, cariño emocional y (sobre)protección. La dimensión *rechazo* consta de 7 ítems que miden la percepción de los hijos sobre el grado en el que los padres utilizan estrategias como el castigo, los insultos, favorecer intencionadamente a los otros hermanos, despreciar a los hijos mediante la crítica y el rechazo de los hijos como personas y de manera arbitraria (p.ej., "Mis padres me critican y me dicen lo vago e inútil que soy delante de otras personas", "Me tratan como la "oveja negra" de la familia"). El alfa de Cronbach obtenido para esta subescala fue de 0,774. La segunda dimensión, *cariño emocional*, está compuesta por 6 ítems que miden la percepción de los hijos del apoyo emocional recibido por parte de los padres a partir de la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación como personas (p.ej., "Si las cosas me van mal, mis padres tratan de alentarme y animarme", "Mis padres me demuestran con gestos y palabras que me quieren"). El alfa de Cronbach fue de 0,741. Por último, la dimensión *(sobre)protección* está compuesta por 9 ítems que evalúan una preocupación excesiva por parte de los padres hacia las actividades de sus hijos, que conlleva una merma en la autonomía de éstos y una percepción de presión por parte del adolescente (p.ej., "Me gustaría que mis padres se preocuparan menos sobre las cosas que

estoy haciendo”, “Mis padres me prohíben hacer cosas que otros niños hacen porque tienen miedo de que me pase algo”). El alfa de Cronbach obtenido en esta investigación fue de 0,669.

Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia -ESPA29- de Musitu y García (2001). Este instrumento está basado en el modelo bidimensional de socialización parental. Es uno de los instrumentos más ampliamente utilizados en países del sur de Europa y Latino América (García y Gracia, 2014). Además, fue desarrollado específicamente para evaluar los estilos de socialización desde una perspectiva contextual y situacional (Darling y Steinberg, 1993; Smetana, 1995). En este sentido, este instrumento está compuesto por 212 ítems con una escala de respuesta de 1 (“nunca”) a 4 (“siempre”) con los que los adolescentes valoran la actuación de sus padres en 29 situaciones representativas de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental. De esas 29 situaciones, 13 hacen referencia a la actuación de los padres cuando sus conductas se ajustan a las normas familiares (p.ej., “Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesía”, “Si traigo a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones”), y 16 situaciones que se refieren a cómo actúan sus padres cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (p.ej.,

“Si me marchó de casa para ir a algún sitio, sin pedirle permiso a nadie”, “Si soy desobediente”). Para cada una de las 13 situaciones de obediencia, los adolescentes valoran la frecuencia con la que los padres les muestran *afecto* (“Me muestra cariño”) e *indiferencia* (“Se muestra indiferente”). Para cada una de las 16 situaciones de desobediencia, los adolescentes valoran la frecuencia con la que los padres responden mediante *diálogo* (“Habla conmigo”), *displícencia* (“Le da igual”), *coerción verbal* (“Me riñe”), *coerción física* (“Me pega”) y *privación* (“Me priva de algo”). Con estas valoraciones se obtiene una medida global en cada dimensión del modelo socialización. La puntuación familiar en aceptación/implicación se obtiene promediando las puntuaciones en afecto, diálogo, indiferencia y displícencia (en las dos últimas se invierten las puntuaciones al relacionarse de forma negativa con la dimensión). La puntuación familiar en severidad/imposición se obtiene promediando las respuestas en coerción verbal, coerción física y privación. Ambas puntuaciones oscilan de 1 a 4; por lo que, altas puntuaciones indican altos niveles de aceptación/implicación y severidad/imposición. Posteriormente, a partir de ambas puntuaciones familiares, se tipifica el estilo parental de socialización según la tipología clásica: autorizativo, indulgente, autoritario y negligente.

La estructura factorial de este instrumento se ha confirmado en diferentes estudios (Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012), así como su invarianza de las variables demográficas sexo y edad (Martínez et al., 2012) y la ortogonalidad de las dos dimensiones principales (Lim y Lim, 2003). El alfa de Cronbach obtenido en la presente investigación para las dos dimensiones principales fue de 0,965 en aceptación/implicación, y 0,953 en severidad/imposición. Para las subescalas: 0,949 en afecto, 0,937 en indiferencia, 0,949 en diálogo, 0,901 en displicencia, 0,938 en coerción verbal, 0,934 en coerción física y, 0,943 en privación.

Crterios de ajuste psicosocial en los hijos

Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (1999). Este instrumento está basado en el modelo teórico multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos autores consideran que, entre otras características como la organización jerárquica a partir de una dimensión general, el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados pero distinguibles que pueden relacionarse diferencialmente con diferentes áreas del comportamiento humano (García-Sánchez, Burgueño-

Menjibar, López-Blanco, y Ortega, 2013; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa y Ruiz-Esteban, 2012; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012). Así, este instrumento está compuesto por 30 ítems que evalúan 5 dimensiones del autoconcepto, 6 ítems por dimensión, con una escala de respuesta que oscila de 1 ("completamente en desacuerdo") a 99 ("completamente de acuerdo"). La dimensión *autoconcepto académico* mide las percepciones individuales acerca de la calidad del desempeño de rol como estudiante (p.ej., "Soy un buen estudiante", "Mis profesores me consideran inteligente y trabajador"). La dimensión *autoconcepto social* evalúa las percepciones individuales sobre su desempeño en las relaciones sociales, su facilidad o dificultad para mantenerlas y ampliarlas, así como a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (p.ej., "Soy una persona amigable", "Hago fácilmente amigos"). La dimensión *autoconcepto emocional* mide las percepciones del sujeto sobre su estado emocional y sobre sus respuestas a situaciones específicas (p.ej., ítems invertidos, "Tengo miedo de algunas cosas", "Muchas cosas me ponen nervioso"). La dimensión *autoconcepto familiar* evalúa las percepciones individuales sobre su grado de implicación, participación e integración en el contexto familiar (p.ej., "Mis padres me dan confianza", "Mi familia

me ayudaría en cualquier tipo de problemas”). Por último, la dimensión *autoconcepto físico* valora las percepciones del sujeto acerca de su aspecto y condición física (p.ej., “Soy bueno haciendo deporte”, “Me gusta como soy físicamente”). La estructura factorial de este instrumento se ha confirmado en diferentes estudios en muestras de España (Cerrato, Sallent, Aznar, Pérez, y Carrasco, 2011; Murgui, García, García, y García, 2012), Chile (García, Musitu, Riquelme, y Riquelme, 2011), Portugal (García, Musitu, y Veiga, 2006) y Estados Unidos (García, Gracia, y Zeleznova, 2013); así como su invarianza factorial de las variables sexo y edad (Fuentes et al., 2011a, 2011b). El coeficiente alfa obtenido en este estudio para cada una de las escalas fue: académico, 0,888; social, 0,743; emocional, 0,726; familiar, 0,822; y físico, 0,766.

Escala de Evaluación de la Personalidad (PAQ) de Rohner (1990). Este instrumento permite evaluar el ajuste psicológico de los adolescentes a partir de las percepciones individuales sobre su propia personalidad y rasgos conductuales. Está formado por 42 ítems que miden 6 dimensiones, 6 ítems por dimensión, con una escala de respuesta que oscila de 1 (“Casi nunca es cierto”) a 4 (“Casi siempre es cierto”). La dimensión *hostilidad/agresión* mide, por un lado, las reacciones emocionales de ira,

enemistad o resentimiento dirigidas hacia otras personas, situaciones o hacia uno mismo y, por otro lado, la agresividad activa y pasiva (p.ej., "Tengo ganas de golpear algo o a alguien", "Me burlo de las personas que hacen estupideces"). La dimensión *autoestima negativa* evalúa las percepciones individuales de sí mismo como una persona valiosa o no valiosa y digna o no digna de respeto (p.ej., "Creo que soy una persona buena y que merezco el respeto de los demás", "Me decepciono de mí mismo con facilidad"). La dimensión *autoeficacia negativa* mide las autoevaluaciones globales sobre la propia competencia en la realización adecuada o inadecuada de las actividades diarias, en el manejo satisfactorio o insatisfactorio de los problemas cotidianos y en la satisfacción o insatisfacción de las propias necesidades (p.ej., "No me siento capaz de hacer muchas de las cosas que quisiera hacer", "Creo que las cosas que hago me salen bien"). La dimensión *irresponsividad emocional* valora la dificultad de responder emocionalmente a otras personas a partir de la incapacidad de expresar libre y abiertamente las emociones (p.ej., "Me cuesta demostrar mis sentimientos a otras personas", "Me parece que tengo dificultades para hacer y mantener buenas amistades"). La dimensión *inestabilidad emocional* evalúa la capacidad para resistir pequeñas dificultades, reveses o fracasos sin alteraciones emocionales (p.ej., "Me siento mal

o me enfado cuando trato de hacer algo y no me sale bien", "Algunas veces me siento alegre y feliz y de repente me siento triste y decaído"). Por último, la dimensión *visión negativa del mundo* mide las percepciones individuales, frecuentemente no verbalizadas, sobre la vida y el mundo como un lugar básicamente bueno, seguro y feliz (visión positiva), o por el contrario, como un lugar desagradable, inseguro y amenazador (visión negativa) (p.ej., "Pienso que la vida es agradable", "Creo que el mundo es un lugar peligroso"). El alfa de Cronbach obtenido en la presente investigación para cada subescala fue: hostilidad/agresión, 0,681, autoestima negativa, 0,699, autoeficacia negativa, 0,674, irresponsividad emocional, 0,658, inestabilidad emocional, 0,667, y visión negativa del mundo, 0,740. Estos índices son similares a los obtenidos en otros estudios (Rhoner y Khaleque, 2005).

Escala de Problemas de Conducta. Los problemas de conducta se evaluaron a partir de tres índices: conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). La conducta escolar disruptiva se midió a través de 5 ítems con una escala de respuesta de 1 ("Nunca") a 3 ("Dos o más veces") que indicaban mala conducta en el colegio (p.ej., "Pintar o dañar las paredes del colegio/instituto", "Pegar a

alguien o participar en peleas dentro del colegio/instituto"). La delincuencia se evaluó a partir de 8 ítems con una escala de respuesta igual a la anterior (de 1, nunca, a 3, dos o más veces) que implicaban la presencia de conductas pre-delictivas o delictivas (p.ej., "Apoderarse de mercancías de los supermercados o grandes almacenes", "Agredir o pegar a desconocidos"). Por último, el consumo de sustancias se midió con 4 ítems con una escala de respuesta que oscila de 1 ("Nada") a 4 ("Mucho") que valoraban la cantidad de tabaco, alcohol, marihuana y otras sustancias que el adolescente había consumido en las últimas semanas (p.ej., "En las últimas semanas ¿has consumido bebidas alcohólicas?", "En las últimas semanas ¿has fumado cigarrillos?"). El coeficiente alfa obtenidos para cada uno de los índices fue: conducta escolar disruptiva, 0,728, delincuencia, 0,778 y, consumo de sustancias, 0,770.

Escala de Competencia Personal. La competencia personal se midió también utilizando tres índices: logro académico, número de cursos repetidos y competencia social (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). La información referente al *logro académico* y al *número de cursos repetidos* fue proporcionada por los directores de cada uno de los centros educativos a partir de los expedientes de los estudiantes, correspondiendo el logro académico

a la nota media del expediente (desde suspenso, 0, a sobresaliente, 4). La competencia social del adolescente se midió con una adaptación española de la subescala de competencia social del **Adolescent Self-Perception Profile (SPP)** de Harter (1982), la **Escala de Competencia Social (ECS)**. Esta subescala está compuesta por 7 ítems que evalúan las percepciones individuales de los adolescentes sobre si se perciben a sí mismos como populares, con muchos amigos, y si tienen facilidad para entablar nuevas amistades. A los participantes se les plantean dos polos alternativos para que se decanten por uno de ellos, escogiendo la que más se ajuste a su percepción (p.ej., "Algunos chicos no suelen caer bien PERO Otros chicos suelen caer bien a los demás", "Algunos chicos hacen amistades con facilidad PERO Otros chicos les cuesta hacer amistades"). El alfa de Cronbach obtenido fue 0,769.

Análisis de datos

Para responder los objetivos planteados en la presente investigación se aplicaron los siguientes análisis estadísticos.

En primer lugar se realizaron correlaciones de Pearson entre todas las escalas utilizadas en la presente investigación para evaluar las prácticas parentales, para analizar sus relaciones con las

dos dimensiones principales del modelo (aceptación/implicación y severidad/imposición).

Posteriormente, se realizó un análisis factorial con todas las escalas evaluadas para ver cómo se sitúan dentro del modelo clásico de dos dimensiones de socialización parental.

Para el análisis de las relaciones entre los estilos parentales y los criterios de ajuste psicosocial del adolescente, es necesario obtener, en primer lugar, las medidas globales en las dos dimensiones principales del modelo de socialización, y determinar, así, la posición que ocupan las familias dentro del modelo. Para ello, se decidió utilizar los índices de la escala ESPA29 (Musitu y García, 2001) por ser los que mostraron los coeficientes de fiabilidad más altos y, además, porque la literatura científica ha mostrado en diferentes ocasiones que las dos dimensiones principales son relativamente ortogonales (García y Gracia, 2014; Gracia et al., 2012; Martínez et al., 2013; Martínez et al., 2012), principio sobre el que se fundamenta el modelo clásico (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983). De esta forma, a partir de las valoraciones globales en cada una de las dimensiones del modelo (aceptación/implicación y severidad/imposición), se tipificó el estilo de socialización según la

tipología clásica (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente), dicotomizando la muestra por la mediana (percentil 50) en ambas dimensiones teóricamente independientes, considerando además, el sexo y la edad de los adolescentes (Musitu y García, 2001). Se optó por este procedimiento en lugar de la partición de la muestra por los tertiles (percentiles 33 y 66) puesto que este último implica una pérdida del tamaño muestral y, consecuentemente, de la potencia del estudio. Sin embargo, existe evidencia empírica de que los resultados obtenidos a partir de ambos sistemas son similares (Chao, 2001; García y Gracia, 2009, 2010; Gracia et al., 2012; Martínez et al., 2013; Rodrigues et al., 2013). En este sentido, ambos sistemas de partición muestral asumen el supuesto del orden dentro de la muestra analizada (véase Frick, 1996), de manera que el estilo que indica una categoría es mayor o menor que el de otras en uno de los ejes. Por ejemplo, las familias indulgentes son relativamente más indulgentes (esto es, más afectivas y menos severas) que otras familias de la muestra (Lamborn et al., 1991).

De esta forma, las familias autorizativas fueron aquellas que puntuaron por encima del percentil 50 en ambas dimensiones, las familias indulgentes puntuaron por encima del percentil 50 en aceptación/implicación y por debajo en

severidad/imposición, las familias autoritarias puntuaron por debajo en aceptación/implicación y por encima en severidad/imposición y, finalmente, las familias negligentes puntuaron por debajo del percentil 50 en ambas dimensiones. La distribución de las familias que participaron en la presente investigación según la tipología clásica se presenta en la Tabla 2.1.

Una vez clasificadas las familias, se aplicó un diseño factorial multivariado (MANOVA, $4 \times 2 \times 2$) con cada uno de los conjuntos de criterios del ajuste psicosocial evaluados (autoconcepto, ajuste psicológico, problemas de conducta y competencia personal), considerando el estilo parental (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente), el sexo (hombres y mujeres) y la edad (12 - 14 años y 15 - 17 años) como variables independientes para probar posibles efectos de interacción. Posteriormente, se realizaron pruebas F univariadas para analizar

Tabla 2.1. Distribución de los estilos de socialización familiar, medias y desviaciones típicas en los dos ejes

	Total	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente
Frecuencia	1107	246	303	247	301
Porcentaje	100	22,4	27,4	22,3	27,2
Aceptación/Implicación					
Media	3,102	3,459	3,480	2,744	2,722
DT	0,455	0,231	0,250	0,272	0,300
Coerción/Imposición					
Media	1,759	1,453	2,067	2,057	1,456
DT	0,379	0,172	0,279	0,255	0,174

Nota. Las puntuaciones en aceptación/implicación y severidad/imposición oscilan de 1 a 4.

las diferencias en las variables del ajuste psicosocial y, finalmente, para determinar a favor de qué estilo parental están las mejores puntuaciones de ajuste de los adolescentes se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni, corrigiendo así la tasa del error de Tipo I.

Capítulo III

Resultados

Este capítulo de resultados se compone de dos partes. En la primera, se describen los diferentes análisis realizados con todas las escalas que evalúan las prácticas parentales utilizadas en esta investigación, para analizar cómo se sitúan dentro del modelo clásico de dos dimensiones de socialización parental (aceptación/implicación y coerción/imposición). En la segunda parte, se presentan los resultados de los diferentes diseños factoriales multivariados (MANOVAs) realizados con los distintos conjuntos de criterios del ajuste psicosocial de los hijos evaluados en esta investigación (autoconcepto, ajuste psicológico, problemas de conducta y competencia personal).

Escalas de Socialización.

Análisis de la estructura

En primer lugar, considerando las diferentes escalas utilizadas en la presente investigación para evaluar las prácticas parentales, se aplicaron

Correlaciones de Pearson para analizar cómo se relacionan dichas prácticas con las dos dimensiones principales del modelo (aceptación/implicación y coerción/imposición) (véase la Tabla 3.1).

Los resultados obtenidos en las correlaciones fueron teóricamente consistentes: (1) las prácticas pertenecientes a la dimensión aceptación/implicación se correlacionaron significativa y positivamente entre sí (p. ej., implicación y cariño emocional); (2) las prácticas pertenecientes a la dimensión coerción/imposición se correlacionaron significativa y positivamente entre sí (p. ej., rechazo y coerción física); (3) las prácticas pertenecientes a la dimensión aceptación/implicación se correlacionaron significativa y negativamente con las prácticas pertenecientes a la dimensión coerción/imposición (p. ej., afecto con indiferencia) y; (4) las escalas más relacionadas con las dimensiones principales del modelo mostraron correlaciones más intensas (p. ej., la relación entre el diálogo y la dimensión aceptación/implicación es casi el triple que la relación con la dimensión coerción/imposición, si bien ambas son estadísticamente significativas).

Tabla 3.1. Correlaciones entre las escalas de los cuestionarios STE, BAR, s-EMBU y ESPA29

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Implicación ^[STE]	-															
2. Apoyo Autonomía Psicológica ^[STE]	,300***	-														
3. Rigidez/Supervisión ^[STE]	,303***	,008	-													
4. Control Psicológico ^[BAR]	-,477***	-,523***	-,132***	-												
5. Rechazo ^[s-EMBU]	-,482***	-,515***	-,131***	,647***	-											
6. Cariño Emocional ^[s-EMBU]	,666***	,285***	,241***	-,396***	-,514***	-										
7. (Sobre)Protección ^[s-EMBU]	-,112***	-,457***	,244***	,389***	,397***	-,063*	-									
8. Afecto ^[ESFA29]	,453***	,114***	,225***	-,230***	-,271***	,444***	-,027	-								
9. Indiferencia ^[ESFA29]	-,320***	-,125***	-,177***	,225***	,232***	-,316***	,041	-,578***	-							
10. Displacencia ^[ESFA29]	-,261***	-,054	-,274***	,197***	,230***	-,256***	-,071*	-,316***	,484***	-						
11. Diálogo ^[ESFA29]	,352***	,119***	,242***	-,199***	-,252***	,348***	-,003	,559***	-,269***	-,294***	-					
12. Coerción Verbal ^[ESFA29]	-,005	-,226***	,246***	,091**	,091**	-,025	,248***	,117***	,034	-,237***	,237***	-				
13. Coerción Física ^[ESFA29]	-,152***	-,183***	-,101**	,202***	,317***	-,173***	,119***	-,097**	,191***	,427***	-,124***	,096**	-			
14. Privación ^[ESFA29]	-,031	-,257***	,119***	,176***	,245***	-,003	,283***	,139***	,019	,004	,250***	,478***	,329***	-		
15. Aceptación/Implicación ^[ESPA29]	,472***	,144***	,296***	-,283***	-,327**	,464***	-,009	,860***	-,768***	-,606***	,742***	,171***	-,238***	,139***	-	
16. Coerción/Imposición ^[ESFA29]	-,058	-,301***	,169***	,191***	,255***	-,033	,309***	,109***	,079**	,017	,223***	,817***	,479***	,849***	,101**	-

*p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

Posteriormente, se realizó un análisis factorial con todas las escalas evaluadas para ver cómo se sitúan dentro del modelo clásico de dos dimensiones de socialización parental (aceptación/implicación y coerción/imposición). Para ello, se utilizó el método de extracción de factorización de ejes principales con rotación Oblimin con Káiser.

Los resultados mostraron dos factores extraídos que explicaban el 25,655% y 13,524% de la varianza. En el primer factor, saturaron de forma positiva las subescalas de implicación (0,678), rigidez/supervisión (0,426), cariño emocional (0,662), afecto (0,708) y diálogo (0,614); y de forma negativa, las subescalas de indiferencia (-0,548) y displicencia (-0,528). En el segundo factor, saturaron de forma positiva las subescalas de control psicológico (0,612), rechazo (0,663), (sobre) protección (0,608), coerción verbal (0,461), coerción física (0,295) y privación (0,546); y de forma negativa, la subescala de apoyo de la autonomía psicológica (-0,656) (véase la Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Saturaciones del Análisis Factorial

	F1	F2
Implicación ^[STE]	,678	-,312
Apoyo de la Autonomía Psicológica ^[STE]	,241	-,656
Rigidez/Supervisión ^[STE]	,426	,140
Control Psicológico ^[BAR]	-,454	,612
Rechazo ^[s-EMBU]	-,519	,663
Cariño Emocional ^[s-EMBU]	,662	-,278
(Sobre)Protección ^[s-EMBU]	-,001	,608
Afecto ^[ESPA29]	,708	-,005
Indiferencia ^[ESPA29]	-,548	,100
Displuencia ^[ESPA29]	-,528	,006
Coerción Verbal ^[ESPA29]	,238	,461
Coerción Física ^[ESPA29]	-,254	,295
Privación ^[ESPA29]	,149	,546
Diálogo ^[ESPA29]	,614	,065
Autovalores	4,128	2,519
Porcentaje Varianza Explicada	25,655	13,524

Representando de forma gráfica estos resultados, se puede confirmar que la distribución de las diferentes prácticas parentales a través de las dos dimensiones principales (aceptación/implicación y coerción/imposición) es teóricamente consistente con el modelo clásico (véase la Figura 3.1).

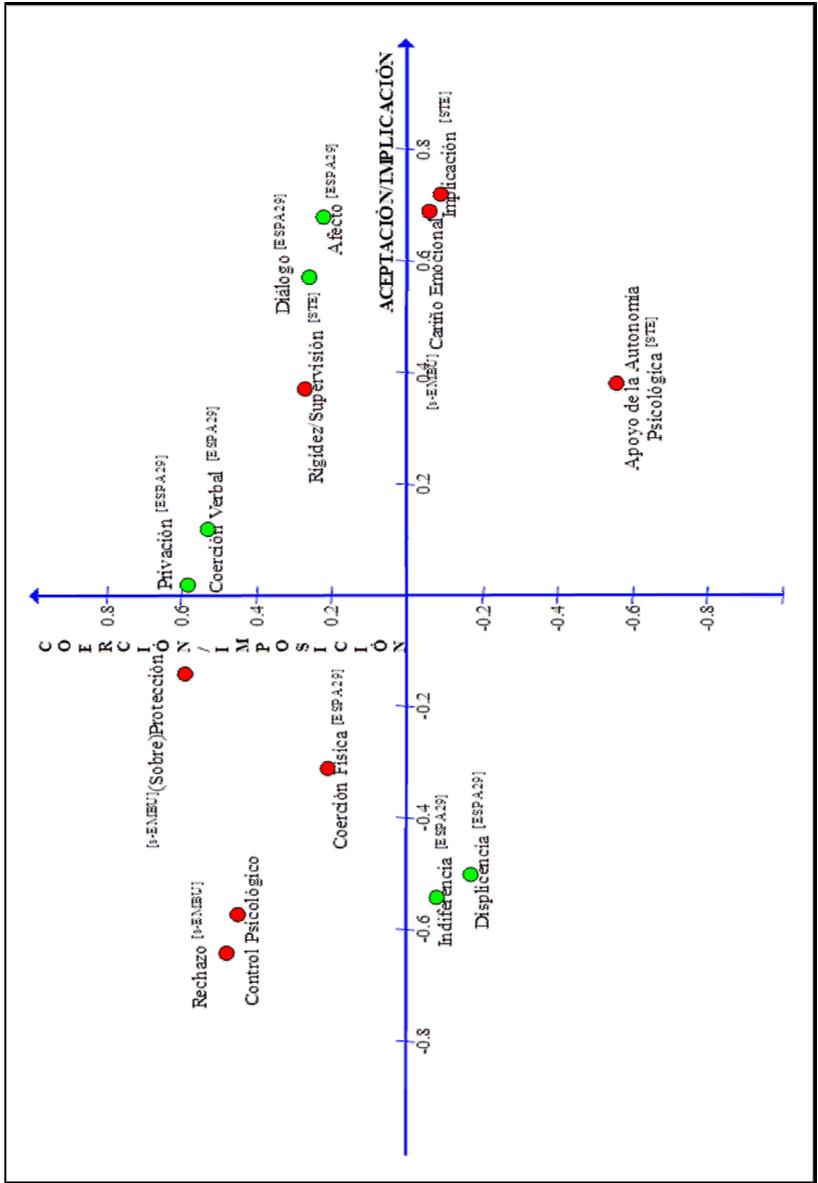


Figura 3.1. Prácticas parentales en dos dimensiones

Socialización Parental y Autoconcepto

El primer MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$) realizado con las cinco dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico), utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la edad para probar posibles efectos de interacción, mostró diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental, $F(15, 2959,721) = 11,464$, $p < 0,001$, sexo, $F(5, 1072,000) = 32,240$, $p < 0,001$, y edad, $F(5, 1072,000) = 4,563$, $p < 0,001$. También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre el sexo y la edad de los participantes, $F(5, 1072) = 5,454$, $p < 0,001$ (véase la Tabla 3.3).

A continuación se analizan los efectos principales y el efecto de interacción entre las variables demográficas.

Tabla 3.3. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para autoconcepto

Fuente de variación	Autoconcepto				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental ^a	0,856	11,464	15,000	2959,721	< 0,001***
(B) Sexo ^b	0,869	32,240	5,000	1072,000	< 0,001***
(C) Edad ^c	0,979	4,563	5,000	1072,000	< 0,001***
A x B	0,992	0,571	15,000	2959,721	0,899
A x C	0,992	1,538	15,000	2959,721	0,083
B x C	0,975	5,454	5,000	1072,000	< 0,001***
A x B x C	0,983	1,230	15,000	2959,721	0,241

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente.

^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres. ^c c_1 , 12 - 14 años, c_2 , 15 - 17 años.

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Efectos principales de los estilos parentales

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del autoconcepto en función del estilo parental de socialización (véase la Tabla 3.4).

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que las mejores puntuaciones en autoconcepto académico, $F(3, 1093) = 9,787, p < 0,001$, autoconcepto social, $F(3, 1093) = 5,651, p < 0,01$, y autoconcepto familiar, $F(3, 1093) = 56,951, p < 0,001$ se correspondían con los hijos de familias indulgentes y autorizativas en comparación con los adolescentes que definieron a sus padres como autoritarios y negligentes (respectivamente, autoconcepto académico: $M = 6,702, DT = 1,894$, $M = 6,572, DT = 2,034$, vs. $M = 5,942, DT = 1,983$, $M = 6,021, DT = 2,055$; autoconcepto social: $M = 7,460, DT = 1,502$, $M = 7,429, DT = 1,537$, vs. $M = 7,020, DT = 1,698$, $M = 7,084, DT = 1,554$; autoconcepto familiar: $M = 8,783, DT = 1,239$, $M = 8,534, DT = 1,293$, vs. $M = 7,153, DT = 1,973$, $M = 7,820, DT = 1,661$).

Tabla 3.4. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto

Autoconcepto	Estilo Parental				$F(3, 1093)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Académico	6,702 ¹ (1,894)	6,572 ¹ (2,034)	5,942 ² (1,983)	6,021 ² (2,055)	9,787***
Social	7,460 ¹ (1,502)	7,429 ¹ (1,537)	7,020 ² (1,698)	7,084 ² (1,554)	5,651**
Emocional	5,914 ¹ (1,899)	5,719 (1,942)	5,408 ² (1,913)	5,568 (1,888)	3,195*
Familiar	8,783 ¹ (1,239)	8,534 ¹ (1,293)	7,153 ² (1,973)	7,820 ² (1,661)	56,951***
Físico	6,008 (1,967)	6,164 ¹ (1,877)	5,770 (1,995)	5,585 ² (1,955)	5,077**

[#] $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

* $p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001.$

En la dimensión emocional del autoconcepto, $F(3, 1093) = 3,195$, $p < 0,05$, la puntuación más alta se correspondía con los hijos de padres indulgentes en comparación con los adolescentes de familias autoritarias ($M = 5,914$, $DT = 1,899$, vs. $M = 5,408$, $DT = 1,913$). En autoconcepto físico, $F(3, 1093) = 5,077$, $p < 0,01$, los hijos de familias autoritativas obtuvieron las mejores puntuaciones en comparación con los hijos de padres negligentes ($M = 6,164$, $DT = 1,877$, vs. $M = 5,585$, $DT = 1,955$).

Efectos principales de las variables demográficas

El ANOVA realizado con la variable sexo como variable independiente mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión académica, $F(1, 1099) = 30,611$, $p < 0,001$, emocional, $F(1, 1099) = 33,594$, $p < 0,001$, y familiar, $F(1, 1099) = 5,733$, $p < 0,05$, y física, $F(1, 1099) = 57,839$, $p < 0,001$ (Tabla 3.5).

Las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en autoconcepto académico ($M = 6,603$, $DT = 1,969$, vs. $M = 5,936$, $DT = 2,016$) y familiar ($M = 8,196$, $DT = 1,591$, vs. $M = 7,953$, $DT = 1,761$); mientras que los hombres obtuvieron la puntuación más alta en la dimensión emocional ($M = 6,023$, $DT = 1,945$, vs. $M = 5,358$, $DT = 1,851$) y física del autoconcepto ($M = 6,378$, $DT = 1,928$, vs. $M = 5,498$, $DT = 1,894$).

Tabla 3.5. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y el autoconcepto

	Sexo		$F(1, 1099)$
	Hombre	Mujer	
Autoconcepto Académico	5,936 (2,016)	6,603 (1,969)	30,611***
Autoconcepto Social	7,202 (1,597)	7,296 (1,560)	0,973
Autoconcepto Emocional	6,023 (1,945)	5,358 (1,851)	33,594***
Autoconcepto Familiar	7,953 (1,761)	8,196 (1,591)	5,733*
Autoconcepto Físico	6,378 (1,928)	5,498 (1,894)	57,839***

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

En cuanto a la variable edad, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto académico, $F(1, 1104) = 14,214$, $p < 0,001$, autoconcepto familiar, $F(1, 1104) = 11,813$, $p < 0,01$, y autoconcepto físico, autoconcepto familiar, $F(1, 1104) = 8,845$, $p < 0,01$ (véase la Tabla 3.6).

En todas las dimensiones, los adolescentes de entre 12 y 14 años obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los adolescentes de entre 15 y 17 años (respectivamente, autoconcepto académico: $M = 6,546$, $DT = 1,954$, vs. $M = 6,089$, $DT = 2,061$; autoconcepto familiar: $M = 8,265$, $DT = 1,599$, vs. $M = 7,920$, $DT = 1,724$, autoconcepto físico: $M = 6,075$, $DT = 1,951$, vs. $M = 5,726$, $DT = 1,952$).

Tabla 3.6. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y el autoconcepto

Autoconcepto	Edad		$F(1, 1104)$
	12 - 14 años	15 - 17 años	
Académico	6,546 (1,954)	6,089 (2,061)	14,214***
Social	7,257 (1,642)	7,236 (1,529)	0,048
Emocional	5,617 (1,915)	5,690 (1,733)	0,405
Familiar	8,265 (1,599)	7,920 (1,724)	11,813**
Físico	6,075 (1,951)	5,726 (1,952)	8,845**

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Efecto de interacción de las variables demográficas

En el análisis de la interacción entre el sexo y la edad de los adolescentes (véase la Tabla 3.7), se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión física del autoconcepto, $F(1, 1076) = 20,319, p < 0,001$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años no existen diferencias significativas en autoconcepto físico (hombres: $M = 6,260, DT = 1,991$, mujeres: $M = 5,942, DT = 1,904$), pero cuando los adolescentes tienen entre 15 y 17 años, las mujeres obtienen las puntuaciones más bajas en comparación con los hombres (mujeres: $M = 5,120, DT = 1,804$, hombres: $M = 6,482, DT = 1,867$) (véase la Figura 3.2).

Tabla 3.7. Medias (desviaciones típicas) y valores F en la interacción entre el sexo y la edad de los participantes y el autoconcepto

Autoconcepto	Sexo × Edad					$F(1, 1076)$
	Hombre		Mujer			
	12 - 14 años	15 - 17 años	12 - 14 años	15 - 17 años		
Académico	6,164 (1,930)	5,733 (2,072)	6,872 (1,887)	6,374 (1,887)	0,011	
Social	7,088 (1,685)	7,304 (1,510)	7,432 (1,570)	7,181 (1,544)	3,128	
Emocional	5,872 (1,949)	6,158 (1,935)	5,408 (1,859)	5,315 (1,847)	3,075	
Familiar	8,160 (1,633)	7,770 (1,851)	8,379 (1,554)	8,040 (1,607)	0,245	
Físico	6,260 ¹ (1,991)	6,482 ¹ (1,867)	5,942 ¹ (1,904)	5,120 ² (1,804)	20,319***	

[#] $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

*** $p < 0,001.$

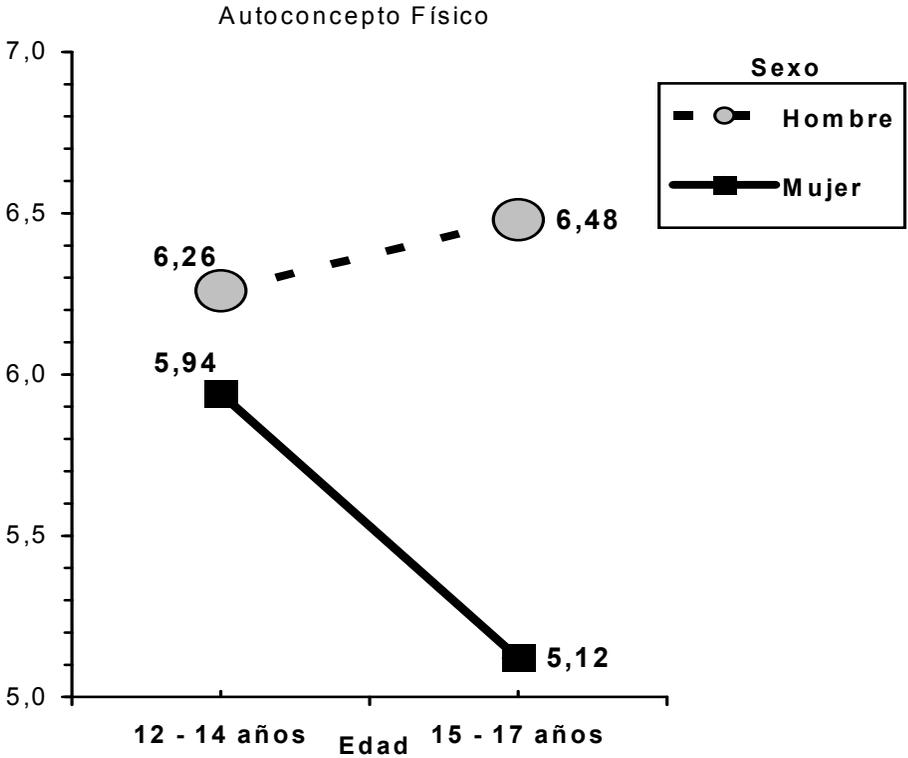


Figura 3.2. Interacción entre el sexo y la edad de los participantes en autoconcepto físico.

Socialización Parental y Ajuste Psicológico

El segundo MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$) realizado con las seis dimensiones del ajuste psicológico (hostilidad/agresión, autoestima negativa, autoeficacia negativa, irresponsividad emocional, inestabilidad emocional y visión negativa del mundo), utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la edad para probar

posibles efectos de interacción, mostró diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental, $F(21, 3073,012) = 6,318, p < 0,001$, sexo, $F(7, 1070,000) = 11,410, p < 0,001$, y edad $F(7, 1070,000) = 7,964, p < 0,001$. No se mostró ningún efecto de interacción estadísticamente significativo (véase la Tabla 3.8).

A continuación, se analizan los efectos principales.

Tabla 3.8. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para ajuste psicológico

Fuente de variación	Ajuste Psicológico				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
A) Estilo Parental ^a	0,886	6,318	21,000	3073,012	< 0,001***
B) Sexo ^b	0,931	11,410	7,000	1070,000	< 0,001***
C) Edad ^c	0,950	7,964	7,000	1070,000	< 0,001***
A x B	0,984	0,828	21,000	3073,012	0,687
A x C	0,983	0,880	21,000	3073,012	0,619
B x C	0,991	1,416	7,000	1070,000	0,195
A x B x C	0,986	0,720	21,000	3073,012	0,817

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente.

^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres. ^c c_1 , 12 - 14 años, c_2 , 15 - 17 años.

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Efectos principales de los estilos parentales

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en todos los indicadores del desajuste psicológico evaluados en función del estilo parental de socialización: hostilidad/agresión, $F(3, 1093) = 12,023$, $p < 0,001$; autoestima negativa, $F(3, 1093) = 13,911$, $p < 0,001$; autoeficacia negativa, $F(3, 1093) = 8,350$, $p < 0,001$; irresponsividad emocional, $F(3, 1093) = 24,689$, $p < 0,001$; inestabilidad emocional, $F(3, 1093) = 5,295$, $p < 0,05$; y visión negativa del mundo, $F(3, 1093) = 12,802$, $p < 0,001$ (véase la Tabla 3.9).

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que las puntuaciones más bajas en todos los índices de desajuste se correspondían con los hijos de familias indulgentes y autorizativas en comparación con los hijos de familias autoritarias y negligentes (respectivamente, hostilidad/agresión: $M = 10,703$, $DT = 3,246$, $M = 11,521$, $DT = 3,450$, vs. $M = 12,393$, $DT = 3,246$, $M = 11,960$, $DT = 3,199$; autoestima negativa: $M = 10,317$, $DT = 3,085$, $M = 10,703$, $DT = 3,082$, vs. $M = 11,976$, $DT = 3,235$, $M = 11,203$, $DT = 2,809$; autoeficacia negativa: $M = 10,902$, $DT = 2,878$, $M = 11,043$, $DT = 2,857$, vs. $M = 12,018$, $DT = 3,228$, $M = 11,688$, $DT = 2,887$; irresponsividad emocional: $M = 12,016$, $DT = 3,065$,

Tabla 3.9. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre los estilos de socialización familiar y ajuste psicológico

	Estilo Parental				$F(3, 1093)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Hostilidad /Agresión	10,703 ² (3,246)	11,521 ² (3,450)	12,393 ¹ (3,246)	11,960 ¹ (3,199)	12,023***
Autoestima Negativa	10,317 ² (3,085)	10,703 ² (3,082)	11,976 ¹ (3,235)	11,203 ¹ (2,809)	13,911***
Autoeficacia Negativa	10,902 ² (2,878)	11,043 ² (2,857)	12,018 ¹ (3,228)	11,688 ¹ (2,887)	8,350***
Irresponsividad Emocional	12,016 ² (3,065)	12,313 ² (3,199)	14,081 ¹ (3,293)	13,633 ¹ (3,463)	24,689***
Inestabilidad Emocional	14,915 ² (3,418)	15,495 (3,248)	16,012 ¹ (3,163)	15,731 ¹ (2,996)	5,295**
Visión Negativa del Mundo	10,915 ² (3,246)	11,637 ² (3,353)	12,721 ¹ (3,320)	11,993 ¹ (3,315)	12,802***

[#] $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

** $p < 0,01, ***p < 0,001.$

$M = 12,313$, $DT = 3,199$, vs. $M = 14,081$, $DT = 3,293$,
 $M = 13,633$, $DT = 3,463$; inestabilidad emocional: $M = 14,915$,
 $DT = 3,418$, $M = 15,495$, $DT = 3,248$, vs. $M = 16,012$,
 $DT = 3,163$, $M = 15,731$, $DT = 2,996$; y visión negativa del mundo: $M = 10,915$,
 $DT = 3,246$, $M = 11,637$, $DT = 3,353$, vs. $M = 12,721$, $DT = 3,320$,
 $M = 11,993$, $DT = 3,315$).

Efectos principales de las variables demográficas

El ANOVA realizado con la variable sexo como variable independiente mostró diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, $F(1, 1098) = 18,428$, $p < 0,001$, autoeficacia negativa, $F(1, 1098) = 4,231$, $p < 0,05$, inestabilidad emocional, $F(1, 1098) = 8,809$, $p < 0,01$, y visión negativa del mundo, $F(1, 1098) = 8,808$, $p < 0,01$ (véase la Tabla 3.10).

Los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en hostilidad/agresión ($M = 12,117$, $DT = 3,562$, vs. $M = 11,256$, $DT = 3,092$) y visión negativa del mundo ($M = 12,132$, $DT = 3,581$, vs. $M = 11,530$, $DT = 3,140$); mientras que las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en autoeficacia negativa ($M = 11,553$, $DT = 2,907$, vs. $M = 11,184$, $DT = 3,027$) e inestabilidad emocional ($M = 15,787$, $DT = 3,201$, vs. $M = 15,210$, $DT = 3,210$).

Tabla 3.10. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y ajuste psicológico

	Sexo		$F(1, 1098)$
	Hombre	Mujer	
Hostilidad /Agresión	12,117 (3,562)	11,256 (3,092)	18,428***
Autoestima Negativa	11,014 (3,249)	11,010 (2,957)	0,001
Autoeficacia Negativa	11,184 (3,027)	11,553 (2,907)	4,231*
Irresponsividad Emocional	13,144 (3,341)	12,884 (3,390)	1,620
Inestabilidad Emocional	15,210 (3,210)	15,787 (3,201)	8,809**
Visión Negativa del Mundo	12,132 (3,581)	11,530 (3,140)	8,808**

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Los adolescentes de entre 15 y 17 años obtuvieron las puntuaciones más altas en hostilidad/agresión e inestabilidad emocional (hostilidad/agresión: $M = 11,878$, $DT = 3,368$, vs. $M = 11,396$, $DT = 3,291$; inestabilidad emocional: $M = 15,813$, $DT = 3,185$, vs. $M = 15,222$, $DT = 3,298$); mientras que los adolescentes de entre 12 y 14 años obtuvieron las puntuaciones más altas en autoeficacia negativa ($M = 11,615$, $DT = 3,070$, vs. $M = 11,220$, $DT = 2,881$).

En cuanto a la variable edad, el ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, $F(1, 1103) = 5,732$, $p < 0,05$, autoeficacia negativa, $F(1, 1103) = 4,864$, $p < 0,05$, e inestabilidad emocional, $F(1, 1103) = 9,344$, $p < 0,01$ (véase la Tabla 3.11).

Tabla 3.11. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y ajuste psicológico

	Edad		$F(1, 1103)$
	12 - 14 años	15 - 17 años	
Hostilidad /Agresión	11,396 (3,291)	11,878 (3,368)	5,732*
Autoestima Negativa	11,112 (3,203)	10,955 (2,998)	0,702
Autoeficacia Negativa	11,615 (3,070)	11,220 (2,881)	4,864*
Irresponsividad Emocional	13,012 (3,339)	13,002 (3,392)	0,003
Inestabilidad Emocional	15,222 (3,298)	15,813 (3,185)	9,344**
Visión Negativa del Mundo	11,634 (3,298)	11,964 (3,409)	2,655

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Socialización Parental y Problemas de Conducta

El tercer MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$) realizado con el conjunto de criterios de problemas de conducta (conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias) utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la edad para probar posibles efectos de interacción, mostró diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental, $F(9, 2613,984) = 5,515$, $p < 0,001$, sexo, $F(3, 1074,000) = 32,073$, $p < 0,001$ y edad $F(3, 1074,000) = 37,342$, $p < 0,001$. No se mostró ningún efecto de interacción estadísticamente significativo (véase la Tabla 3.12).

A continuación se analizan los efectos principales.

Tabla 3.12. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para problemas de conducta

Fuente de variación		Problemas de Conducta				
		λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo	Parental ^a	0,958	5,515	9,000	2613,984	< 0,001***
(B) Sexo ^b		0,918	32,073	3,000	1074,000	< 0,001***
(C) Edad ^c		0,906	37,342	3,000	1074,000	< 0,001***
	A x B	0,992	0,969	9,000	2613,984	0,464
	A x C	0,988	1,391	9,000	2613,984	0,186
	B x C	0,994	2,305	3,000	1074,000	0,075
	A x B x C	0,990	1,187	9,000	2613,984	0,299

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente.

^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres. ^c c_1 , 12 - 14 años, c_2 , 15 - 17 años.

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Efectos principales de los estilos parentales

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas conductuales en función del estilo parental de socialización: conducta escolar disruptiva, $F(3, 1093) = 9,634, p < 0,001$, delincuencia, $F(3, 1093) = 9,842, p < 0,001$, y consumo de sustancias, $F(3, 1093) = 9,471, p < 0,001$ (véase la Tabla 3.13).

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que las puntuaciones más bajas en los tres índices se correspondían con los hijos de familias indulgentes y autorizativas en comparación con los hijos de padres autoritarios y negligentes (respectivamente, conducta escolar disruptiva: $M = 1,263, DT = 0,346, M = 1,298, DT = 0,352$, vs. $M = 1,430, DT = 0,435, M = 1,365, DT = 0,384$; delincuencia: $M = 1,224, DT = 0,312, M = 1,232, DT = 0,321$, vs. $M = 1,351, DT = 0,387, M = 1,333, DT = 0,358$; consumo de sustancias: $M = 1,272, DT = 0,447, M = 1,265, DT = 0,455$, vs. $M = 1,464, DT = 0,631, M = 1,405, DT = 0,548$).

Tabla 3.13. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre los estilos de socialización familiar y problemas de conducta

	Estilo Parental				$F(3, 1093)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Conducta escolar disruptiva	1,263 ² (0,346)	1,298 ² (0,352)	1,430 ¹ (0,435)	1,365 ¹ (0,384)	9,634***
Delincuencia	1,224 ² (0,312)	1,232 ² (0,321)	1,351 ¹ (0,387)	1,333 ¹ (0,358)	9,842***
Consumo de sustancias	1,272 ² (0,447)	1,265 ² (0,455)	1,464 ¹ (0,631)	1,405 ¹ (0,548)	12,802***

[#] $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

*** $p < 0,001.$

Efectos principales de las variables demográficas

El ANOVA realizado con la variable sexo como variable independiente mostró diferencias estadísticamente significativas en conducta escolar disruptiva, $F(1, 1097) = 93,621, p < 0,001$, y delincuencia, $F(1, 1097) = 55,736, p < 0,001$ (véase la Tabla 3.14). En ambos problemas de conducta, los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación a las mujeres (conducta escolar disruptiva: $M = 1,457, DT = 0,428$, vs. $M = 1,241, DT = 0,311$; delincuencia: $M = 1,368, DT = 0,408$, vs. $M = 1,214, DT = 0,274$).

En cuanto a la variable edad, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los tres índices de problemas de conducta evaluados: conducta escolar disruptiva, $F(1, 1102) = 20,423, p < 0,001$, delincuencia, $F(1, 1102) = 41,487, p < 0,001$, y consumo de sustancias, $F(1, 1102) = 108,689, p < 0,001$ (véase la Tabla 3.15).

En todos los problemas de conducta, las puntuaciones más altas se correspondían con los adolescentes de entre 15 y 17 años en comparación con los adolescentes de entre 12 y 14 años (conducta escolar disruptiva: $M = 1,386, DT = 0,403$, vs. $M = 1,282, DT = 0,353$; delincuencia: $M = 1,345, DT = 0,360$, vs. $M = 1,212, DT = 0,321$; consumo de sustancias: $M = 1,497, DT = 0,585$, vs. $M = 1,179, DT = 0,393$).

Tabla 3.14. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y problemas de conducta

	Sexo		$F(1, 1097)$
	Hombre	Mujer	
Conducta escolar disruptiva	1,457 (0,428)	1,241 (0,311)	93,621***
Delincuencia	1,368 (0,408)	1,214 (0,274)	55,736***
Consumo de sustancias	1,371 (0,558)	1,332 (0,504)	1,477

*** $p < 0,001$.

Tabla 3.15. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y problemas de conducta

	Edad		
	12 - 14 años	15 - 17 años	$F(1, 1102)$
Conducta escolar disruptiva	1,282 (0,353)	1,386 (0,403)	20,423***
Delincuencia	1,212 (0,321)	1,345 (0,360)	41,487***
Consumo de sustancias	1,179 (0,393)	1,497 (0,585)	108,689***

*** $p < 0,001$.

Socialización Parental y Competencia Personal

El cuarto MANOVA factorial ($4 \times 2 \times 2$) realizado con el conjunto de criterios de competencia personal (logro académico, número de cursos repetidos y competencia social) utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la edad para probar posibles efectos de interacción, mostró diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental, $F(9, 2558,008) = 1,998, p < 0,05$, sexo, $F(3, 1051,000) = 10,419, p < 0,001$, y edad, $F(3, 1051,000) = 58,411, p < 0,001$. Se obtuvo también un efecto de interacción estadísticamente significativo entre estas dos variables demográficas, $F(3, 1051,000) = 7,361, p < 0,001$ (véase la Tabla 3.16).

A continuación se analizan los efectos principales y de interacción.

Tabla 3.16. MANOVA Factorial ($4^a \times 2^b \times 2^c$) para competencia personal

Fuente de variación	Competencia Personal				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental ^a	0,984	1,998	9,000	2558,008	0,036*
(B) Sexo ^b	0,971	10,419	3,000	1051,000	< 0,001***
(C) Edad ^c	0,857	58,411	3,000	1051,000	< 0,001***
A x B	0,992	0,911	9,000	2558,008	0,514
A x C	0,994	0,739	9,000	2558,008	0,673
B x C	0,979	7,361	3,000	1051,000	< 0,001***
A x B x C	0,994	0,674	9,000	2558,008	0,733

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente.

^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres.

^c c_1 , 12 - 14 años, c_2 , 15 - 17 años.

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

Efectos principales de los estilos parentales

De los tres índices de competencia personal evaluados (logro académico, número de cursos repetidos y competencia social), el ANOVA únicamente mostró diferencias estadísticamente significativas en logro académico, $F(3, 1087) = 6,235, p < 0,001$ (véase la Tabla 3.17).

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que las puntuaciones más altas se correspondían con los hijos de familias indulgentes y autorizativas en comparación con los hijos de padres negligentes (respectivamente: $M = 3,441, DT = 1,778, M = 3,431, DT = 1,140$, vs. $M = 3,110, DT = 1,167$).

Tabla 3.17. Medias (desviaciones típicas), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre los estilos de socialización familiar y competencia personal

	Estilo Parental				F
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Logro Académico	3,441 ¹ (1,178)	3,431 ¹ (1,140)	3,174 (1,096)	3,110 ² (1,167)	(3, 1087) 6,235***
N° Cursos Repetidos	0,443 (0,703)	0,357 (0,680)	0,388 (0,716)	0,466 (0,736)	(3, 1072) 1,403
Competencia Social	2,738 (0,590)	2,783 (0,614)	2,687 (0,582)	2,779 (0,519)	(3, 1092) 1,623

[#] $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

*** $p < 0,001.$

Efectos principales de las variables demográficas

El ANOVA realizado con la variable sexo como variable independiente mostró diferencias estadísticamente significativas en los tres índices evaluados: logro académico, $F(1, 1091,000) = 11,454$, $p < 0,001$, número de cursos repetidos, $F(1, 1075,000) = 19,520$, $p < 0,001$, y competencia social, $F(1, 1096,000) = 6,896$, $p < 0,01$ (véase la Tabla 3.18).

Las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico y competencia social (logro académico: $M = 3,393$, $DT = 1,113$, vs. $M = 3,157$, $DT = 1,185$; competencia social: $M = 2,792$, $DT = 0,540$, vs. $M = 2,701$, $DT = 0,613$); mientras que los hombres puntuaron más alto en el número de cursos repetidos ($M = 0,520$, $DT = 0,781$, vs. $M = 0,330$, $DT = 0,631$).

Tabla 3.18. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre el sexo de los participantes y competencia personal

	Sexo		F
	Hombre	Mujer	
Logro Académico	3,157 (1,185)	3,393 (1,113)	11,454*** (1, 1091)
N° Cursos Repetidos	0,520 (0,781)	0,330 (0,631)	19,520*** (1, 1096)
Competencia Social	2,701 (0,613)	2,792 (0,540)	6,896**

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

En cuanto a la variable edad, el ANOVA también mostró diferencias estadísticamente significativas en los tres índices: logro académico, $F(1, 1096) = 69,354$, $p < 0,001$, número de cursos repetidos, $F(1, 1080) = 96,122$, $p < 0,001$, y competencia social, $F(1, 1101) = 37,480$, $p < 0,001$ (véase la Tabla 3.19).

Los adolescentes entre 12 y 14 años obtuvieron las puntuaciones más altas en logro académico ($M = 3,587$, $DT = 1,070$, vs. $M = 3,024$, $DT = 1,158$); mientras que los adolescentes entre 15 y 17 años puntuaron más alto en el número de cursos repetidos y competencia social (número de cursos repetidos: $M = 0,600$, $DT = 0,835$, vs. $M = 0,190$, $DT = 0,424$; competencia social: $M = 2,849$, $DT = 0,482$, vs. $M = 2,639$, $DT = 0,650$).

Tabla 3.19. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre la edad de los participantes y competencia personal

	Edad		F
	12 - 14 años	15 - 17 años	
			(1, 1096)
Logro Académico	3,587 (1,070)	3,024 (1,158)	69,354***
			(1, 1080)
N° Cursos Repetidos	0,190 (0,424)	0,600 (0,835)	96,122***
			(1, 1101)
Competencia Social	2,639 (0,650)	2,849 (0,482)	37,480***

*** $p < 0,001$.

Efecto de interacción de las variables demográficas

En el análisis de la interacción entre el sexo y la edad de los adolescentes (véase la Tabla 3.20) se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el índice de competencia social, $F(1, 1053,000) = 16,027, p < 0,001$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = 0,05$) indicaron que cuando los adolescentes tienen entre 12 y 14 años, los hombres obtienen puntuaciones más bajas en competencia social que las mujeres (hombres: $M = 2,492, DT = 0,667$, mujeres: $M = 2,737, DT = 0,620$); mientras que, cuando los adolescentes tienen entre 15 y 17 años, no existen diferencias significativas (hombres: $M = 2,873, DT = 0,513$, mujeres: $M = 2,827, DT = 0,456$) (véase la Figura 3.3).

Tabla 3.20. Medias (desviaciones típicas) y valores F en la interacción entre el sexo y la edad de los participantes y competencia personal

	Sexo × Edad				$F(1, 1053)$
	Hombre		Mujer		
	12 - 14 años	15 - 17 años	12 - 14 años	15 - 17 años	
Logro Académico	3,410 (1,099)	2,900 (1,206)	3,710 (1,032)	3,120 (1,113)	0,350
N° Cursos Repetidos	0,240 (0,472)	0,740 (0,908)	0,140 (0,355)	0,490 (0,756)	3,074
Competencia Social	2,492 ² (0,667)	2,873 ¹ (0,513)	2,737 ¹ (0,620)	2,827 ¹ (0,456)	16,027***

[#] $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

*** $p < 0,001.$

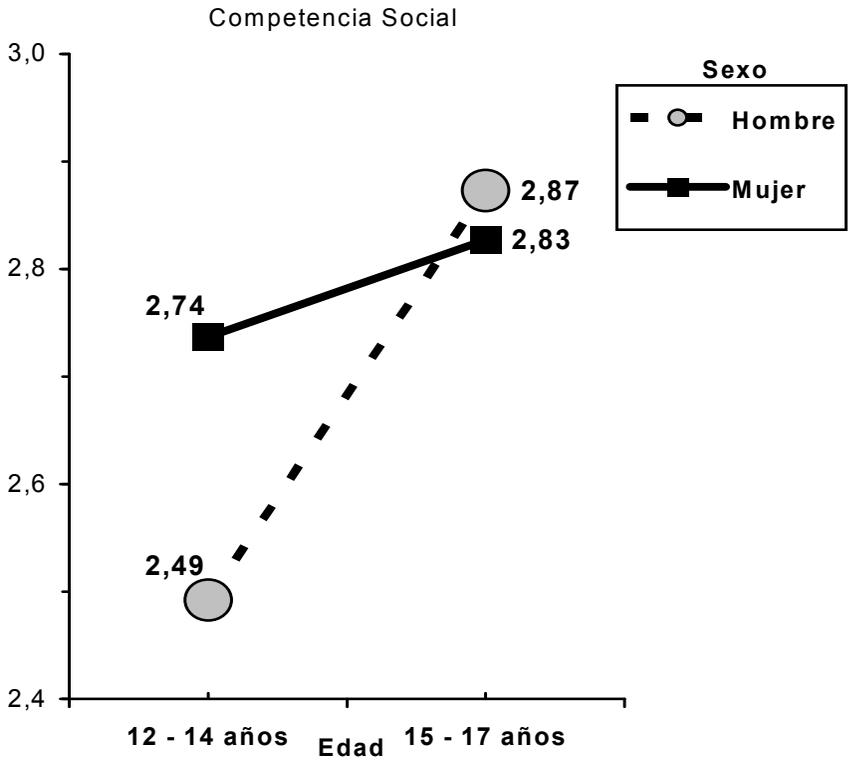


Figura 3.3. Interacción entre el sexo y la edad de los participantes en competencia social

Chapter IV

Comprehensive summary and discussion

Abstract. The main topic discussed in the research work of this doctoral dissertation is analyzing relationships between parenting styles and developmental outcomes in the cultural Spanish context. From a four-typology framework of parenting styles (authoritative, authoritarian, indulgent, or neglectful), a sample of adolescents ($N = 1107$) aged between 12 and 17 (55% of whom were girls), reported their parenting practices (acceptance/involvement, psychological autonomy granting, *behavioral control*, emotional warmth, [over]-protection, rejection, and psychological control) and four sets of adolescent developmental outcomes (self-concept, psychological adjustment, academic achievement, and problem behaviors). First, in analysing the relations between parenting dimensions, interestingly, psychological autonomy granting was positively related to acceptance/involvement, but negatively related to strictness/imposition, just in the opposite end of

the rejection and psychological control, on the indulgent parenting type. Second, we applied a multivariate factorial design approach, where parenting styles was the independent variable and developmental outcomes of children were the dependent variables. No considerably interaction effects between parenting styles and sociodemographic factors were found. These results did not support the idea that sociodemographic factors modify the relationship between parenting styles and developmental outcomes. These results suggested, as opposed to traditional results obtained with Euro-American samples, that Spanish adolescents from indulgent families scored equal, or even better, than those from authoritative families in many key indicators of psychosocial adjustment, and that the indulgent parenting systematically appears as the optimum parenting style in these samples. In sum, impose strict discipline, such as punishments, deprivation and hard rules, which try to force children do things, have a knock-on effect on family self-esteem, and are related with an incomplete child emotional development and a certain level of resentment towards the family, even if they are applied by parents who have the high bidirectional levels of communication (e.g. verbal give and take) and motional implication with their children, at least

in a cultural context such as in Spain, where hierarchical relationships are not prioritized.

Over time there has been considerable scientific interest in the study of parenting socialization as a basic component to a healthful adolescent development (Becoña et al., 2012, 2013; Calafat et al., 2014; Espino, 2013; Fontaine, Campos, Musitu, & García, 1994; Gavazzi, 2011, 2013; Levine & Munsch, 2010; Maccoby & Martin, 1983). Researched has analyzed parenting socialization and more variated index of healthful adolescent development as social competence (Afriani, Baharudin, Siti Nor, & Nurdeng, 2012; Kazemi, Ardabili, & Solokian, 2010) and social vulnerability contexts (Richaud, Mestre, Lemos, Tur, Ghiglione, & Samper, 2013); early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behaviour (Alegre, Benson, & Pérez-Escoda, 2013; Játiva & Cerezo, 2014); adolescent mental health (Chen & Hsu, 2011), psychopathology and personality in adolescence (Iglesias & Romero, 2009); aggressive behavior and life satisfaction in adolescents (Cruz, Casanova, Carpio, & Cerezo, 2013; De la Torre-Cruz, García-Linares, & Casanova-Arias, 2014) and child to parent violence (Gamez-Guadix, Jaureguizar, Almendros, & Carrobles, 2012); sexist attitudes in adolescence (Garaigordobil & Aliri, 2012), religiousness in adolescence (Kovacs

& Piko, 2010) and transmission of intrinsic value priorities from mothers to adolescents (Lekes, Joussemet, Koestner, Taylor, Hope, & Gingras, 2011; Queiroz, Camino, Galvão, Santos, Pequeno, & Mathias, 2013); parenting of divorced fathers and children's self-esteem (Bastaitis, Ponnet, & Mortelmans, 2012), self-esteem among female (Blattner, Liang, Lund, & Spencer, 2013), maternal parenting style and adolescent self-esteem (Boer & Tranent, 2013), self-esteem and psychological distress (Boudreault-Bouchard, Dion, Hains, Vandermeerschen, Laberge, & Perron, 2013); emotional skills (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; López-Romero, Romero, & Gómez-Fraguela, 2014; Romero, Guajardo, Aguirre, Sánchez, & Gallego, 2012); adolescent drug use (Arnau, Bono, Díaz & Goti, 2011; Becoña et al., 2012, 2013; Bircan & Erden, 2011; Calafat et al., 2014; Cablova & Miovsky, 2013; Cablová, Pazderková, & Miovský, 2014; Farley, 2014; Farnia, Bazeghi, Shaker, Juibari, Tatari, & Mahboubi, 2014; Fuentes et al., 2011ab; Galdós & Sánchez, 2010; Gómes & Muñoz-Rivas, 2000; Saiz, Álvaro, & Martínez, 2011); children's behavioral problems (Braza, Carreras, Muñoz, Braza, Azurmendi, Pascual-Sagastizábal, Cardas, & Sánchez-Martín, 2013); children leisure activities (Oropesa, Moreno, Pérez, & Muñoz-Tinoco, 2014) and Internet addiction (Moazedian, Taqavi, HosseiniAlmadani, Mohammadyfar, & Sabetimani,

2014); criminal behavior in adolescents (Formiga, Maia, Melo, & Tolentino, 2014); physical activity in children and adolescents (Martinez-Lopez, Lopez-Leiva, Moral-Garcia, & De la Torre-Cruz, 2014); school adjustment (Deslandes & Cloutier, 2005; DeSoria, & Gualandi, 2009; Escobedo & Cuervo, 2011; Im-Bolter, Zadeh, & Ling, 2013; Joshi, 2001) school violence (Estévez, Martínez, Moreno, & Musitu, 2006; Gavidia, Talavera, & Hamdan, 2014; Ruíz, López, Pérez, & Ochoa, 2009) and school victimization (Ferrer, Ruiz, Amador, & Orford, 2011; Jiménez, Murgui, & Musitu, 2007, 2009).

The diversity of outcome variables examined has frequently organized along four main sets of outcomes: Psychosocial development (e.g., self esteem, work orientation, social competence), school achievement (e.g., grade point average, school orientation, academic competence), internalized distress (psychological symptoms, somatic symptoms), and problem behaviour (school misconduct, drug-use, delinquency) (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994). Aside from shaping Baumrind's own work, much of the socialization literature in adolescence is outcome oriented and focuses on only one outcome (e.g., drug use) or particular set of outcomes (e.g., indicators of school achievement) at a time. In reviewing the literature, one is struck by the

consistency with which, in Euro-American samples, authoritative parenting has been consistently associated with a wide range of positive adolescent outcomes. In contrast, neglectful parenting has been consistently associated with a wide range of negative adolescent outcomes.

However, the conclusions about the efficiency of some particular parenting style could depend on the outcome studied. For example, a research might hypothesize that authoritarian parenting has especially unfavourable effects in the dominion of psychosocial development because it limits the child's sense of competence and independence; but authoritarianism may not have harmful effects in the dominion of drug use, however, because parental strictness may act as prevention to deviance. The reverse might be true for indulgently bringing up children, who may benefit from the dominion of psychosocial development but confirmation higher rates of deviance. In studies which have included a range of outcome variables that tap several aspects of adolescent functioning might evaluate more accurately and thoroughly the impact of various parenting styles on adolescent development and behaviour (Calafat et al., 2014; García & Gracia, 2009, 2010; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al. 1994).

Parenting style typology. Over several decades, the bidimensional model of parenting style which four-typology has served as a framework for a large body of research on family socialization practices during infancy and adolescence. It would be sensible to provide some conceptual definitions were establishing consistent relations between long-term parenting practices. According to Darling and Steinberg (1993), the term "parenting style" is used to denote "the constellation of attitudes towards the child that are communicated to the child and create an emotional climate in which the parent's behaviors are expressed" (p.493). Along two key parenting dimensions the model 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 combine the two major dimensions of this parental socialization model in order to analyse accurately their relationships to children's psychosocial adjustment (see Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al., 1994). Moreover the different labels the dimensions of responsiveness and demandingness, also denominated acceptance/involvement and strictness/imposition (Adalbjarnardottir & Hafsteinsson, 2001; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Steinberg,

2005; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994; Turkel & Tezer, 2008), researches have defined two main axes of the bydimensional parenting model.

Earlier scholars used other labels such as acceptance (Symonds, 1939), assurance (Baldwin, 1955), warmth (Becker, 1964; Sears, Maccoby & Levin, 1957) or love (Schaefer, 1959), that have similar meanings to acceptance/involvement; also labels such as domination (Symonds, 1939), hostility (Baldwin, 1955), inflexibility (Sears et al., 1957), control (Schaefer, 1959) or restriction (Becker, 1964), were used in past research with parallel meanings to strictness/imposition. As Steinberg noted: "responsiveness was often operationalized using measures of parental warmth and acceptance, while demandingness came to be defined with respect to parental firmness" (Steinberg, 2005, p. 71). Consequently, from the confluence of these two cardinal and main dimensions, four shaping parenting styles have been defined: *Authoritative parenting*: high levels of acceptance/involvement and strictness/imposition; *Indulgent parenting*: high levels of acceptance/involvement but low levels of strictness/imposition; *Authoritarian parenting*: low levels of acceptance/involvement but high levels of strictness/imposition; and *Neglectful parenting*: low levels of acceptance/involvement and

strictness/imposition (e.g., Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al., 1994; Steinberg, 2005).

The last revision of the four-typology model emerged from the theorist work of Maccoby and Martin (1983), in which these researched critically reviews Diana Baumrind's (1967, 1971) initial tripartite model -authoritative, authoritarian, and permissive- proposing a new consistent and coherent two-dimensional framework of parental socialization in which the dimensions, responsiveness and demandingness, were theoretically orthogonal (Darling & Steinberg, 1993, pp. 491-492; Smetana, 1995, p. 299; Steinberg, 2005, p. 71). The empirical validation of four-typology model emerged from the study of Lamborn, Mounts, Steinberg and Dornbusch (1991) with a diverse sample of approximately 10,000 high school students in the USA. They hardly criticized that "most discussions and empirical tests of Baumrind's model ... ignore variations in warmth among families characterized by low levels of control, grouping these families together into a single category labeled "permissive" (p. 1050). Researchers looked explicitly whether within the permissive category of the three-typology model which parents were so cold with their children like the authoritarian (i.e., "neglectful permissiveness"), or on the

contrary, were so emotionally involved like the authoritative parents (i.e., "indulgent permissiveness") implied different outcomes for the children. From the four-typology model they confirmed distinct relations between each particular parenting style and several sets of outcomes (Lamborn et al., 1991), these relations persisted or even increased after a year (Steinberg, Mounts, Lamborn, and Dornbusch, 1994).

Lamborn et al. (1991) and Steinberg et al. (1994) found that the two parenting types completely opposite in their form of socialization (authoritative vs. neglectful) also maintained the same diametrically opposite position in respect to the adjustment of the children: the adolescents of the neglectful households showed lower psychosocial competency and higher psychosocial dysfunction on all the outcomes that were analyzed, the opposite than the authoritative group. From the two-dimensional framework, the combinations of parental lower both warmth and strictness appears harmful to adolescents. Conversely, parental authoritativeness (the combination of higher both warmth and strictness) carries many benefits and few disadvantages for adolescents from different outcomes. A global valuation reinforce the hypothesis that optimal parental actuation is necessarily -always- associated with the authoritative typology. The other two completely

opposite parenting types (authoritarian vs. indulgent) indicated a mixture of positive and negative aspect, which together placed them in overall middle position. Adolescents of authoritarian and indulgent families steadily performing on all outcomes between the maximum adjustment of authoritative group and the minimum adjustment of neglectful group; for example, the statistical analysis (Lamborn et al., 1991) distinguished a range from two outcomes levels (e.g., drug use: lower level, authoritative and authoritarian groups; and, high level, indulgent and neglectful groups) to three outcomes levels (e.g., work orientation: high level, authoritative; middle level, authoritarian and indulgent; and, lower level, neglectful). Adolescent from authoritarian parents -strict but not warm- showed a reasonably adequate position of obedience and conformity with the norms of the adults (they do well in school and are less likely than their peers to be involved in deviant activities); conversely, they also manifested a lower self-reliance and self-competence, and higher psychological and somatic distress. In the opposite extreme of the model, the adolescents of the indulgent households -warm but not strict- showed a high self-reliance and self-competence, but also showed high indications of substance abuse and school problems.

Another studies also demonstrated that the these two opposing type of parenting styles, authoritative-neglectful, differ equally on different criteria: depressive symptoms, smoking, academic grades (Radziszewska, Richardson, Dent, & Flay, 1996), school integration, psychological well-being (Shucksmith, Hendry, & Glendinning, 1995), adaptive achievement strategies, self-enhancing attributions (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000), drug use (Adalbjarnardottir & Hafsteinsson, 1991), and accuracy in perceiving parental values (Knafo & Schwartz, 2003); while the authoritarian and indulgent end up in intermediate position. All previous works have the same convergent point out that four-typology model reinforce the idea that the combination of higher warmth -shared by the authoritative and indulgent- together with higher strictness -shared by the authoritative and authoritarian- corresponds with the optimal prototype of parental socialization: authoritative parenting style.

Optimum authoritative parenting style. In Euro-American samples, authoritative parenting is generally the best form of parenting; optimum authoritative parenting has been consistently associated with a wide range of positive adolescent outcomes. The effective balance between high levels of strictness/imposition and acceptance/involvement

(Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994; Steinberg, 2005) is the distinctive characteristic of authoritative parenting. Parents adopting this style of socialization come out to be warm and involved, consistent in setting firm limits while permitting autonomous behaviour and decision-making. For example, adolescents who describe their parents as treating them cordially, democratically, and resolutely are more likely than other peers to develop positive attitudes toward, and beliefs about, their attainment, and as a consequence, they are more likely to do superior in school ("psychological autonomy granting", see Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989). Authoritative parenting involves recognition of the rights of both parents and children through a combination of firm imposition and reasoned communication, with support and concern. The high maturity demands that authoritative parenting involves are advanced through bidirectional communication (e.g. verbal give and take), reasoned behavioural guidelines and firm support of independence. In contrast, authoritarian and neglectful parents are emotionally distant and cold in the parenting role while indulgent parents, as authoritative parents, are warm and involved, but not strictness (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994; Steinberg, 2005; Spera, 2005).

In fact, while authoritative and authoritarian parents share the same strictness, only an authoritative parenting style might exercise their authority in a rational and flexible manner, only this parent might communicate and negotiate with children, and explaining their decisions to them. Only an authoritative parent might set clear limits while showing warmth and involvement to their children, because authoritarian parents are emotionally distant and cold in the parenting role. Authoritarian parents tend to shape and control the behavior of their children every time that its possible, using direct and imposing strict approaches, but not showing warmth, affection and bidirectional communication (e.g. verbal give and take) to their children. On the other hand, indulgent parent, like the authoritative ones, also foster an environment of acceptance, dialogue and affection; but when children disobey, indulgent families do not impose strict rules since they believe children can regulate their own behaviour through dialogue and reflection (García & Gracia, 2009, 2010; Lamborn et al., 1991; Maccoby & Martin, 1983; Rodrigues, Veiga, Fuentes, & García, 2013).

Child transgressions (boundaries of what is not acceptable in their family and society) may differ in level of seriousness, level of defiance to parental authority or the level of anger or frustration they arouse in parents, and,

conversely, compliance (within boundaries of what is acceptable in their family and society) may differ in level of sincerity, level of compliance to parental authority or the level of calm or satisfaction they arouse in parents. Comparative studies have consistently shown that the Chinese typically emphasize and adopt stricter parenting practices to achieve the culturally valued goal of child obedience than North-American parents (Chiu, 1987; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Ho, 1986; Hsu, 1985; Leung, Lau, & Lam, 1998). Also, several studies have indicated that high strictness, especially when combined with high warmth, has either neutral or beneficial consequences for African American children (Brody & Flor, 1998; Spieker, Larson, Lewis, Keller, & Gilchrist, 1999).

However, when research focus on the influence of normal variation in the patterning of parental practices on child development, in general, two main sets of parental practices are distinguished: those contingent to transformed a situation of child misbehaviour (e.g., withdrawing privileges, yelling, scolding, spanking, or reasoning; see Critchley & Sanson, 2006; Deater-Deckard, 2000) and those contingent to maintained a situation of child non-misbehaviour (to feeling proud, praising, or giving a toy; see Critchley & Sanson, 2006; Musitu & García, 2001). The situation where the parents

apply a practice is important because establish the tolerable limits of child behavior, it's well defined the detrimental consequences of pathological practices (e.g., inconsistent discipline) of the abusive parents (e.g., Baumrind, 1994; Watson, 1971). When research focus on the influence of normal variations in the patterning of parental practices on child development, parents control the behaviour of child through parenting practices that might basically differentiate between contingent to transformed a situation of child misbehaviour (e.g., withdrawing privileges, yelling, scolding, spanking, or reasoning) and contingent to maintained a situation of child non-misbehaviour, this is a well behaviour, (to feeling proud, praising, or giving a toy). Certainly, the practices could be more complex (e.g., attending school functions) and the standards include more variations (e.g., social-class, culture, ethnic-group), the above example of parental practices represent basics reactions to situations that do not foster adoption of parental standards, or contrarily, reactions to situations that do foster adoption of parental standards (Musitu & García, 2001). On the other hand, parenting socialization, from a psychological framework, is a universal process that involves teaching to the children the boundaries of what is acceptable and what is not acceptable and it makes them aware of the values

and actions that are acceptable in their family and society.

Technically, the conceptualization of the acceptance/involvement and strictness/imposition dimensions and the different parenting practices related to this two main dimensions should have the same conceptual meaning over different parenting measures (De La Iglesia, Ongarato, & Liporace, 2012; Martínez, García, Camino, & Camino, 2011; Martínez, García, Musitu, & Yubero, 2012). Parenting styles are more than a set of specific practices, policies, or goals. Parenting styles are about the big picture—the kind of relationship you have with your child (Darling and Steinberg 1993). We can't accurately interpret research about the parenting style unless we know precisely how investigators define and measure parenting styles and their relations with parenting practices. In sum, parenting measures must be congruent to the conceptualization used in a large part of measures that analyze parental conduct in which one dimension relates to strictness and parental firmness while the other relates to affection and parental acceptance (Steinberg, 2005).

Parenting styles and demographic variations. 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 analyzing differences between adolescents in many adolescent outcomes such as drug use (Benchaya, Bisch, Moreira, Ferigolo, & Barros, 2011; Cerdá, Rodríguez, Danet, Azarola, Toyos, & Román, 2010), self-esteem (Bastaitis, Ponnet, & Mortelmans, 2012; Blattner, Liang, Lund, & Spencer, 2013), sexism prejudices (Garaigordobil & Aliri, 2012), education (Alsheikh, Parameswaran, & Elhoweris, 2010; Espino, 2013), conduct problems (Gracia, Fuentes, & García, 2010; Gracia, Fuentes, García, & Lila, 2012), religiousness (Kovacs & Piko, 2010), or fruit consuming (Alonso-Geta, 2012).

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, Ardabili, & Solokian, 2010; Martínez, García, Camino, & Camino, 2011; Martínez, García, Musitu, & Yubero, 2012), as well as depending on children's age and sex (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Barton & Kirtley, 2012; Gracia, Fuentes, García, & Lila, 2012; López-Jáuregui & Oliden, 2009), empirical research has demonstrated that these major significant 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; Lamborn et al., 1991; Martínez & García, 2007; Steinberg et al., 1994; Turkel & Tezer, 2008). Generally, the relationships between parenting styles and adolescent outcomes none interactuate whit demographic variations. However, cultural and ethnic differences challenging the optimum parenting style.

Parenting styles and cultural and ethnic context variations. A broad criticism is related to the fact that the common of studies proposing the beneficial effects of authoritative parenting have been conducted on samples of white, middle-class adolescents, growing up in two-parent households (García & Gracia, 2009; Spera, 2005; Musitu & García, 2004; White & Schnurr, 2012). In fact, Empirical research has repeatedly demonstrated that cultural and ethnic differences systematically challenge the optimum parenting style.

Optimum authoritarian parenting style. On the one hand, In the scientific literature studies carried out in USA with minority ethnic groups and in different countries seriously questioned the idea that the authoritative parenting style was always associated with the best adolescent psychosocial adjustment, suggesting that the authoritarian style (characterized by low levels of

acceptance/involvement and high levels of strictness/imposition) was also an adequate parenting style (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg et al., 1992, 1994). For example, Chao (2001) found that Chinese American adolescents from authoritarian families obtained better scores in academic achievement than adolescents from authoritative families. In the same line, Dwairy and Achoui (2006) found that the authoritarian style was not associated with mental health problems in Arab societies (see Dwairy & Menshar, 2006; Dwairy, Achoui, Abouserfe, & Farah, 2006a, 2006b).

Results from studies in the USA with ethnic minority samples such as African Americans (Baumrind, 1972; Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1996; Deater-Deckard & Dodge, 1997), Chinese Americans (Chao, 1994; Wang & Phinney, 1998), Hispanic Americans (Torres-Villa, 1995; Zayas & Solari, 1994), or multi-ethnic Americans (Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992) interrogated the idea that the authoritative style of parenting was always associated with optimum adjustment outcomes among children and adolescents. For example, Steinberg et al. (1992) found that authoritative parenting was strongly linked with adolescents' measures of achievement and engagement in school with two notable exceptions: (1) for African American adolescents, there was no

relationship between authoritative parenting and adolescent achievement and engagement; (2) for Hispanic adolescents, where authoritarian parenting was highly related to adolescent engagement, whereas the effect was relatively weak for other subgroups.

Research with Chinese American samples also showed that children of authoritarian parents obtained better academic results than children of authoritative parents (Chao, 1994, 1996; 2001). Additionally, results from studies with poor families also questioned the idea that the authoritative style of parenting was always associated with optimum outcomes along adolescents (see Hoflf, Laursen, & Tardif, 2002). For example, Leung, Lau, and Lam (1998) found differences in the relationship between authoritarian parenting and adolescent academic achievement with parents of small education, but showed no relationship with authoritative parenting. Particularly, for the low-educated parents in the United States and Australia, authoritarian parenting was positively related to academic achievement. Some research in Middle East and Asian societies suggested that authoritarian parenting was also an adequate parenting strategy. In this line, Quoss and Zhao (1995) found that authoritarian parenting (but not authoritative parenting) predicted satisfaction with the parent-child relationship in Chinese

children, while Dwairy, Achoui, Abouserie, and Farah (2006) claimed that in Arab societies authoritarian parenting did not harm adolescents' mental health as it did in the Western societies.

Optimum indulgent parenting style. On the other hand, another main set of continuously growing studies suggested that adolescents who characterize their parents as indulgent obtain equal, or even higher, scores on different outcomes than adolescents who describe their parents as authoritative. For example, seminal studies in Spain, taking several multidimensional measures of adolescent self-esteem and value priorities, indicated that indulgent children obtain equal, or even higher, scores on the adolescent outcomes examined (Musitu & García, 2001, 2004). In another seminal study with German adolescents, those children who perceived their parents as indulgent-permissive "seemed to show a distinctive better psychosocial adjustment by scoring lowest on depersonalization and anxiety and showing high levels of active coping" (Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003, p. 529).

Researchers in South European countries such as Spain (Martinez & Garcia, 2007; Musitu & Garcia, 2001, 2004), Turkey (Turkel & Tezer, 2008), and Italy (Marchetti, 1997), or in South American countries such as Mexico (Villalobos, Cruz, &

Sanchez, 2004), and Brazil (Martinez & Garcia, 2008; Martinez, Garcia, & Yubero, 2007; Martinez, Musitu, Garcia, & Camino, 2003), also found that children and adolescents of indulgent parents did perform equally, or even better, in several youth outcomes. For example, Martinez et al. (2007) showed that Brazilian adolescents from indulgent families scored equally or even higher on several self-esteem dimensions than did the adolescents from authoritative families. Spanish children raised from indulgent families also showed better results on some dimensions of self-esteem than children from authoritative families (Martinez & Garcia, 2007; Martínez, Camino, Camino, & Cruise, 2014; Musitu & Garcia, 2001, 2004). García and Gracia (2009, 2010) claimed that Spanish adolescents whose parents were indulgent, systematically, indulgent children obtained the better scores in some key indicators of psychological adjustment, such as emotional stability and positive worldview, than those from authoritative families.

Indulgent parenting style (warmth but not strictness: high levels of acceptance/involvement but low levels of strictness/imposition) has proven effective mainly in South European and Latin American countries (Alonso-Geta, 2012; Calafat, García, Juan, Becoña, & Fernández-Hermida, 2014; Di Maggio & Zappulla, 2014; García & Gracia, 2009,

2010; Gracia et al., 2012; Kazemi et al., 2010; López-Romero et al., 2012; Turkel & Tezer, 2008; Wolfradt et al., 2003). Indulgent Spanish families were found to be as effective as authoritative parenting or, sometimes, even better in all matters concerning self-esteem, psychological maladjustment, personal competence, and a broad-spectrum of problem behaviours (García & Gracia, 2009; 2010). Additionally Spanish studies reported similar findings in sexist attitudes, level of stress, and psychopathic personality of adolescents, and child-to-parent violence (Gámez-Guadix et al., 2012; Garaigordobil and Aliri, 2012; López-Romero et al., 2012; de la Torre et al., 2011). Similar findings were reported as well in Spain, measuring directly the parents' child-rearing behaviour, and different grades of neighbourhood violence (Alonso-Geta, 2012; Gracia et al., 2012). Other studies in Portugal, Turkey, Italy, Germany, Brazil, Mexico, Iran and Philippines reported similar findings (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014; Di Maggio and Zappulla, 2014; Hindin, 2005; Kazemi et al., 2010; Martínez and Gracia, 2008; Martínez et al., 2007; Rodrigues et al., 2013; Turkel and Tezer, 2008; Villalobos et al., 2004; Wolfradt et al., 2003). Additionally, Calafat et al. (2014) have looked at the risk of adolescent using alcohol, tobacco and cannabis in multicountry samples from Sweden, the United

Kingdom, Spain, Portugal, Slovenia and the Czech Republic. The study results showed that the indulgent and authoritative parenting style decreases the chance of personal disorders and teens taking up drugs. For self-esteem and school performance, it is still better when parents operate with the indulgent style. This study results allows a focus and common background in Europe in drug use prevention programs.

Thus, the optimal parenting style will depend of the cultural backgrounds where parent-child relationships would generally develop (Becoña et al., 2012a; Berns, 2011; Chao, 1994; Espino, 2013; García and Gracia, 2009; Sigelman and Rider, 2012; White and Schnurr, 2012). In South American countries or European countries strictness, firm control, and impositions in the socialization practices, seem to be perceived in a negative way and possibly more attention is placed on the use of warmth, emotional support of the child, and involvement in children' socialization (García and Gracia, 2014; Kazemi et al., 2010; Martínez and García, 2008; Rudy and Grusec, 2001; Villalobos et al., 2004).

The research work of this doctoral dissertation has examined, first, the structural relation between the two major parenting dimensions of the socialization model (acceptance/involvement and

strictness/imposition) and the related parenting practices; and second, what sort of parenting style (characterized by acceptance/involvement and strictness/imposition) is optimum in Spanish context.

Sample frame for the research work of this doctoral dissertation have comprised a complete list of secondary schools (students ranging between 12 and 17 years of age) from one Autonomous Community of Spain. An a priori power analysis was performed in order to determine the minimum sample size required in each city to detect with a power of .95 ($\alpha = .05$, $1 - \beta = .95$) a medium-small effect size ($f = .13$, estimated from ANOVAs of Lamborn (Lamborn et al., 1991) (pp. 1057-1060) in an univariate *F*-test between the four parenting style groups (Faul et al., 2009; García et al., 2008), requiring a minimum sample size of 1020 observations. A total of 16 random sampled schools participated. The procedure for obtaining consent from participants was according to national and regional legality and complete confidentiality was assured. Data were collected using a paper-and-pencil self administered questionnaire, which was applied collectively to the whole class during a regular class period. At the end of the sampling process, there were 1107 Spanish adolescents included in the final analysis. Ranged in age from

12 to 17 ($M = 14.72$ years, $SD = 1.6$ years), with 495 men (45%) and 606 women. Finally, a sensitivity power analysis with the study sample size ($N = 1107$, $\alpha = \beta = .05$) indicated that main effects between four parenting styles can detect even a small effect size ($f = .124$).

Measures of interest in the present analyses were demographic variables (adolescent sex and age), two parenting indexes that were used to construct the family types (authoritative, authoritarian, indulgent, or neglectful) and parenting practices (acceptance/involvement, psychological autonomy granting, behavioral control, emotional warmth, [over]-protection, rejection, and psychological control) and four sets of outcome variables (self-concept, psychological adjustment, academic achievement, and problem behaviors).

Parenting measures. The *Authoritative Parenting Measure* (APM, Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1992). This instrument measures three parenting dimensions: *acceptance/involvement*, *psychological autonomy granting*, and *behavioral control*. These scales reflect the three major dimensions of authoritative parenting, similar to those proposed by Baumrind (1991), and have been applied in different studies to form the two-dimensional model (e.g., Chao, 2001; Kremers et

al., 2003; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). The involvement/acceptance scale contains nine items and looks at the degree to which adolescents perceive their parents as responsive, caring, and involved (e.g. "I can count on my parents to help me out if I have some kind of problem"). The psychological autonomy granting scale contains nine items which assess the degree to which parents use non-coercive and democratic discipline, allowing for an adolescent's expression of their individuality (e.g., reverse scored, "My parents say that you shouldn't argue with adults"). These scales were coded on a 4-point scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 4 (*strongly agree*). The strictness/supervision scale contains six items and measures the degree to which parents regulate and monitor adolescent behavior and whereabouts (e.g., "How much do your parents try to know where you go out at night or where you are most afternoons after school?"). The responses are rated on a 3-point scale, ranging from 1 (*don't try*) to 3 (*try a lot*). Another two items, coded on a 7-point scale, indicated how late the teenager was allowed out on school nights and Friday/Saturday nights, the answers being 1 (*I am not allowed out*), 2 (*before 8:00*), 3 (*8:00 to 8:59*), to 6 (*11:00 or later*), and 7 (*as late as I want*). Cronbach's alpha for each subscale: acceptance/involvement, $\alpha =$

.802; behavioral control, $\alpha = .707$; and, psychological autonomy granting, $\alpha = .679$.

The Psychological Control Scale - Youth Self-Report (PCS-YSR), adapted by Barber (1996) from the Schaefer (1965) original Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI). This scale was constructed to measure parental controlling behavior that intrudes into the psychological and emotional development of the child through use of parenting practices such as guilt induction, withdrawal of love, or shaming (Barber, 1996). The questionnaire consisted of 8 items (e.g., father version, "My father always tries to change my feelings and thoughts"; other of mother version, "My mother often interrupts me"). Adolescents responded on a 5-point Likert scale ranging from 1 (not at all true) to 5 (very true). Cronbach's alpha, $\alpha = .828$.

The S(hort)-EMBU. The S(hort)-EMBU is a 23-item reliable and factorial valid equivalent of the original 81-item EMBU (Arrindell et al., 1999; Perris, Jacobsson, Lindstrom, von Knorring, & Perris, 1980) with a 5-point scale ranging from 1 (no, never) to 5 (yes, always). It measures Rejection ("My parents criticized me and told me how lazy and useless I was in front of others"), Emotional Warmth ("I felt that warmth and tenderness existed between me and my parents"), and (Over)-Protection ("When I came home, I then had to

account for what I had been doing, to my parents"). The short version of the EMBU has been demonstrated to be valid and reliable in several countries and languages (Spanish version: Arrindell et al., 2005). Cronbach's alpha for each subscale: emotional warmth, $\alpha = .744$; rejection, $\alpha = .741$; behavioral control, $\alpha = .707$; and, (over)-protection, $\alpha = .669$.

The Parental Socialization Scale ESPA29 (Musitu & García, 2001) was specifically developed to measure socialization styles from a contextual (Darling & Steinberg, 1993) and situational (Smetana, 1995) perspective. In this instrument, children report the frequency of several parental practices (father's and mother's practices are asked about separately in different situations). Twenty-nine situations are assessed: 13 of them refer to adolescents' compliance situations (e.g., "If I respect the schedules set at home") and 16 refer to adolescents' noncompliance situations (e.g., "If I don't study or I don't want to do the homework from school"). In each of the 13 compliance situations, children had to rate the parenting practices of warmth ("he/she shows affection") and indifference ("he/she seems indifferent"). In each of the 16 noncompliance situations, they had to rate the parenting practices on reasoning ("he/she talks to me"), detachment ("it's the same to him/her"), verbal scolding ("he/she scolds me"), physical

punishment ("he/she spansks me"), and revoking privileges ("he/she takes something away from me"). All parental practices had to assess with a 4-point Likert-type scale ranging from 1 (never) to 4 (always). In total, there are 212 responses from the child, 106 given for each parent. The score for the acceptance/involvement scale is obtained by averaging the responses to the subscales of warmth, reasoning, indifference and detachment for the mother and father (the subscales of the last two practices are inverted as they are inversely related to the dimension). The score for the strictness/imposition scale is calculated by averaging the responses to the subscales of revoking privileges, verbal scolding, and physical punishment for the mother and father. Higher scores represent a greater sense of acceptance/involvement and strictness/imposition. Although the ESPA29 scales were normed separately by parent sex and adolescent sex and age, the studies with Spanish and Brazilian samples of ESPA29 confirmed that the factorial structure was invariant between parent sexes, adolescent ages, and adolescent sexes. Researchers habitually merged adolescents' ratings of fathers' and mothers' parenting practices in a family score (e.g., Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). With the ESPA29 questionnaire, researchers used the family score rather than fathers' and mothers' scores separately, because

the normed study (Musitu & García, 2001), as well as other previous studies using the ESPA29 questionnaire with Spanish samples, reported high correlations between fathers' and mothers' parenting practices and styles (López-Jáuregui & Oliden, 2009; Martínez, García, Camino, & Camino, 2011; Martínez, García, Musitu, & Yubero, 2012). Cronbach's alpha for acceptance/involvement, $\alpha = .965$, and strictness/imposition, $\alpha = .953$; and for each subscale: affection, $\alpha = .937$; indifference, $\alpha = .949$; dialogue, $\alpha = .901$; detachment, $\alpha = .938$; verbal scolding, $\alpha = .934$; physical punishment, $\alpha = .934$; and, revoking privileges, $\alpha = .943$.

Outcome measures. Four sets of outcome variables were examined: self-esteem, psychosocial maladjustment, personal competence, and problem behaviors. *Self-esteem* was measured with the five subscales of AF5 (*AF5 Multidimensional Self-Esteem Scale*; García & Musitu, 1999): Academic (e.g. "I do my homework well"; alpha = .888); Social (e.g. "I make friends easily"; alpha = .743), Emotional (e.g., reverse scored, "I am afraid of some things"; alpha = .726), Family (e.g., "I am happy at home"; alpha = .822), and Physical (e.g. "I take good care of my physical health"; alpha = .766). Each of these areas is measured with six items on a scale of 1 to 99, where 1 corresponds to *complete disagreement* and 99 to *complete agreement*. In the

AF5 scale, self-esteem is understood as multidimensional and hierarchically ordered, based on the Shavelson and colleague's theoretical model (Byrne & Shavelson, 1996; Shavelson et al., 1976). The AF5 was originally normed and validated in Spain (García & Musitu, 1999) with a sample of 6,483 participants of both sexes and ages ranging from 10 to 62 (3,481 of which ages ranging in age from 12 to 17) and is more comprehensive than the tools used by the majority of studies. For example, the shorter Rosenberg's scale contains only 10 or 15 items, it is one-dimensional (Wylie, 1979), method effect appears to be associated with negatively worded items (Tomás & Oliver, 1999), and yet no has been normed in Spain (Gual, Pérez-Gaspar, Martínez-González, Lahortiga, de Irala-Estévez, & Cervera-Enguix, 2002; Martínez-González, Gual, Lahortiga, Alonso, de Irala-Estévez, & Cervera, 2003). The five-factorial structure of AF5 was confirmed with both exploratory (García & Musitu, 1999; Martínez, 2005) and confirmatory (García, Musitu, & Veiga, 2006; Tomás & Oliver, 2004) factor analyses, and no method effect appears to be associated with negatively worded items (Tomás & Oliver, 2004). In addition, AF5 has been extensively applied as outcome in numerous Spanish' studies (e.g., Gual, et al., 2002; Martínez-González et al., 2003) and have used as criteria to validate other instruments (e.g., Garaigordobil &

Pérez, 2007, p. 144). The AF5 scales are keyed so that a higher score represent greater sense of self-esteem.

Personal adjustment was measured with six subscales of Child PAQ (*Personality Assessment Questionnaire*; Rohner, 1990) which assesses the way in which youngster perceive their own personality with respect to six indices of behavioral dispositions: a) Hostility/aggression (sample item: " I think about fighting or being mean"; alpha = .681), b) Negative self-esteem (sample reverse item: "I like myself"; alpha = .699), c) Negative self-adequacy (sample reverse item: "I can compete successfully for the things I want"; alpha = .674), d) Emotional irresponsiveness (sample item: "It is easy for me to show my friends that I really like them"; alpha = .658), e) Emotional instability (sample item: "I get upset when things go wrong"; alpha = .667), and f) Negative world views (sample reverse item: "I think the world is a good, happy place"; alpha = .740). These reliabilities were within the range of variation commonly observed for these scales in other studies (Rohner & Khaleque, 2005). Each of these indicators is measured with six items on a scale of 4-points (1 = *almost never true*, 4 = *almost always true*). These six PAQ measures are contrasted indexes of psychological maladjustment among children and adults; regardless of differences in gender, race, geography,

language, or culture (see Khalaque & Rohner, 2002). The PAQ scales are keyed so that higher scores represent a greater sense of psychological maladjustment.

Problem behaviors were measured with three scales: drug and alcohol use, school misconduct, and delinquency. The three scales were adapted for this project (Lambort et al. 1991). The measure of school misconduct assesses the frequency of such behaviors as cheating, copying homework, and tardiness ($\alpha = .728$) (Ruggiero, 1984). The measure of delinquency assesses the frequency of such behaviors as carrying a weapon, theft, and getting into trouble with the police ($\alpha = .778$) (Gold, 1970). The measure of drug and alcohol use taps the frequency of involvement with cigarettes, alcohol, marijuana, and other drugs ($\alpha = .770$) (Greenberger, Steinberg, & Vaux, 1981). Although self-reports of deviant behavior are subject to both under and over reporting (see McGord, 1990), most researchers agree that these provide a closer approximation of youngsters' true involvement in deviant activity than do "official" reports (e.g., police records), and the practice of using self-report data in the study of adolescent deviance is widely established (see Gold, 1970; Jessor & Jessor, 1977; McGord, 1990). The three problem behaviour indexes were keyed so that higher scores

represent a greater sense of adolescent problem behaviors.

Adolescent personal competence was measured with a scale which assesses the adolescent social competence, and the overall grade point average. Respondents provided information on their current high school grades on 0 to 10-point scale (the standard in Spanish schools). Self-reported grades are highly correlated with actual grades taken from official school records (Donovan & Jessor, 1985; Dornbusch et al., 1987). The measure of social competence was an adaptation from the social competence subscale of the Adolescent Self-Perception Profile (Harter, 1982). The social competence measure ($\alpha = .769$) includes seven items that ask students whether they perceive themselves as popular, as having many friends, and as making friends easily. The participants are asked to read two alternatives (e.g., "Some teenagers feel that they are socially accepted, but other teenagers wish that more people their age would accept them") and choose the one that is more like themselves. Both personal competence indexes were keyed so that higher scores represent a greater sense of adolescent personal competence.

First, in this study we have analyzed the relationships between the ESPA29 dimensions and the parenting dimensions measured by the above

parenting questionnaires: Authoritative Parenting Measure, S(hort)-EMBU, and Psychological Control Scale. The relations between the parenting dimensions of these three questionnaires indicated a positive relationship between the three measures of acceptance/involvement (the common acceptance/involvement dimensions from the ESPA29 and the APM, and the Emotional Warmth dimension of S-EMBU). The behavioral/control scale of the APM is a parenting practice associated to the authoritative style (a positive relation with strictness/imposition and acceptance involvement), and does not appear to be a distinct measure of parenting strictness/imposition. The Over-protection dimension of the S-EMBU is also related to the strictness/imposition dimension of the ESPA29. Psychological control and Rejection are both similar measures, both related with low levels of acceptance/involvement and high levels of strictness/imposition, which are characteristic of the authoritarian parenting style. Interestingly, psychological autonomy granting is positively related to acceptance/involvement, but negatively related to strictness/imposition, just in the opposite end of the rejection and psychological control. This is a clear difference when compared to other results reported in research conducted with American-samples (see Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003, p. 122), and this relationship

indicates that in Spain high psychological autonomy granting is clearly positively related to territory of indulgent parenting.

Second, in this study we have analyzed which parenting style is related to the best adolescent outcomes. A three-way multivariate analysis of variance (MANOVA, 4×2^2) was applied for each set of the outcome variables with parenting style (authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful), sex (males vs. females) and age (12 - 14 vs. 15 - 17 years old) as independent variables to test interaction effects between these variables. After that, univariate *F* tests were used to examine differences in the adjustment criteria, and significant results in the univariate tests were followed up by Bonferroni procedure for controlling the Type I error rate ($\alpha = .05$). On the one hand, both parenting styles, the authoritative-warmth and strictness-parenting style and the indulgent-warmth but not strictness-were associated with higher self esteem, GPA (Grade Point Average), and psychological adjustment levels and lower behavioural problems than authoritarian and neglectful parent styles. On the other hand, the other both parenting styles, the neglectful parenting style-neither warmth nor strictness-and the authoritarian parenting style-strictness but not warmth-with lower self esteem, GPA (Grade

Point Average), and psychological adjustment levels and higher behavioural problems than indulgent and authoritative parent styles.

The indulgent and authoritative parental socialization styles are both characterized by high levels of acceptance/involvement. However, these new results add to the body of research supporting the importance of using practices such as parental warmth and bidirectional communication for the optimal psychosocial adjustment of adolescents (Alonso-Geta, 2012; Garcia & Gracia, 2009, 2010; Torre et al., 2011). However, only the authoritative style is characterized by high levels of parental strictness. Although strictness dimension is considered an important component in some cultures, even more than warmth (Chao 1994, 2001), or necessary along with warmth (Steinberg et al., 1994; Baumrind, 1971), these studies found no relationship between high strictness/imposition and a better psychosocial adjustment of South European and Latin-American adolescents. A possible explanation may be due to the fact that in the South European and Latin-American cultures, considered as horizontal collectivist, 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 Asiatic or

Arabic) or individualistic (e.g., American). In this sense, the use of strictness, punishment, imposition and control in South European and Latin-American cultures, is perceived by children as meddling and coercive, and not as a component of care and responsibility from parents for their children (Dwairy et al., 2006; Garcia & Gracia, 2009, 2010; Martinez & Garcia, 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. So this suggests that high levels of parental strictness are not related to 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). In general,

this body of research supports the idea 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. This relationship is shaped by the cultural context where that socialization takes place.

If the matching high degree of involvement, that distinguish indulgent and authoritative parents, implicate that them have the same skill to control the deviant conduct of their children through practices of dialog and reasoning, then indulgent parents differentiate of authoritative in which: (1) no use of strict practices of firm control, (2) no strong external pressure, and (3) find a level of assertion that yields compliance and approaches. If the principles of attribution theory apply in family socialization, then the greater strictness that differentiates the authoritative style from indulgent style should lead to worse measures of child adjustment than the indulgent parenting style. This assertion no change the others generals consequences of parenting styles established in the family socialization literature – the authoritative parenting style is associated with better measures of adjustment than the authoritarian style, due to its high level of involvement, and the greatest adjustment problems are observed in children from

neglectful households. As a consequence, the fundamental supposition is that the Indulgent parenting style corresponds to better adjustment in the adolescents than the Authoritative parenting style.

Barber (1996, p. 3297) reminds researchers of the importance of the old construct of psychological control which he defines as an "insidious type of control that potentially inhibits or intrudes upon psychological development through manipulation and exploitation of the parent-child bond (e.g., love-withdrawal and guilt induction), negative, affect-laden expressions and criticism (e.g., disappointment and shame), and excessive personal control (e.g., possessiveness, protectiveness)", which in practical terms of parental practices implicates the following: "he/she makes fun of and ridicules me", and "he/she criticizes me strongly" in certain situations of non-compliance. This construct has been planted as a dimension different from behavioral control, which does not implicate intrusive or aggressive aspects of the previous one, but which refers to the rules and restrictions that parents have for their adolescents and their awareness of their adolescent's activities. In this work, interestingly, psychological autonomy granting is positively related to acceptance/involvement, but negatively related to strictness/imposition, and just in the opposite end

of the rejection and psychological control. This result might be explained by a serious positive repercussion of the high level of acceptance/implication on children.

Finally, this study has strengths and limitations. The use of a two-dimension four-styles model to assess parenting, the variety of parenting practices and adolescent outcomes, and the large sample size, offers a different but complementary approach to the ongoing debates examining the relationship between adolescent outcomes and parenting styles, in the context of Spanish cultural context. As for the limitations, the current study was cross-sectional, which precluded the possibility to draw firm conclusions on issues of directionality. The classification of the families within one of the four parenting styles was based on the responses of the adolescents. Our findings should then be seen as preliminary evidence for the Spanish context, and will need to be replicated using other data sources from different adolescents and samples from other countries.

Hence, from the global perspective of personal health, our findings support the idea that the indulgent style performs as the optimum parenting style in the European context, or at least as well as the authoritative style. These results confirm previous emergent research carried out in several

cultural contexts (Hindin, 2005; Kazemi et al., 2010; Wolfradt et al., 2003), mainly in Southern European and Latin American countries (Alonso-Geta, 2012; Garaigordobil and Aliri, 2012; García and Gracia, 2009; García and Gracia, 2010; López-Romero et al., 2012; Rorigues et al., 2013; Villalobos et al., 2004) in which adolescents from indulgent families obtained equal or even better scores, for the different indicators of psychosocial adjustment, than adolescents from authoritative families.

Capítulo V

Bibliografía

- Abió, A., & Vilaregut, A. (2006). Teenagers with behavioural disorder: Perceptions about the parenting socialization style that they have been taught [Adolescents amb trastorns de conducta: percepció de l'estil de socialització rebut de les seves figures parentals]. *Aloma*, 18, 159-173.
- Afriani, A., Baharudin, R., Siti Nor, Y., & Nurdeng, D. (2012). The relationship between parenting style and social responsibility of adolescents in Banda Aceh, Indonesia. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 20, 733-750.
- Aguilar, M. J., López, M. C., & Urquijo, S. (2011). Style of perception of parental relationship and coping in girls and teenagers with diagnosis of Turner's syndrome [Estilos de percepción de la relación parental y afrontamiento en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner]. *Anales de Psicología*, 27, 745-749.
- Alegre, A., Benson, M. J., & Pérez-Escoda, N. (2013). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional insecurity. *Journal of Early Adolescence*. doi:10.1177/0272431613501408
- Alexander, N. C., & Knight, G. W. (1971). Situated identities and social psychological experimentation. *Sociometry*, 34, 189-196.
- 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.
- 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.
- Arnau, J., Bono, R., Díaz, R & Goti, J. (2011). Drug awareness in adolescents attending a mental health service: analysis of longitudinal data. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 724-733. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.20.
- 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
- Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., et al. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27, 613-628. doi:10.1016/S0191-8869(98)00192-5
- Asendorf, J. B., Banse, R., & Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 2, 380-393.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 289-306.
- Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. In W. K. Honing (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bakhurst, D., & Sypnowich C. (1995). *Social self*. London: Sage.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- 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, Rinchart and Winston, Inc.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. doi:10.2307/1131780
- 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).
- 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., 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.

- Barnes, G. M., & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Bastaitis, K., Ponnet, K., & Mortelmans, D. (2012). Parenting of divorced fathers and the association with children's self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1643-1656. doi:10.1007/s10964-012-9783-6
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 7, pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relations. *Journal of Social Issues*, 34, 179-196.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. (1994). The social context of child maltreatment. *Family Relations*, 43, 360-368.
- Baumrind, D. (2001). *Does causally relevant research support a blanket injunction against disciplinary spanking by parents?* Invited address at the 109th Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman y W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Fernández-Hermida, J. R., Juan, M., Sumnall, H., Mendes, F., & Gabrhelik, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema*, 25, 292-298. doi:10.7334/psicothema2012.294
- 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

- Bellerose, C., Cadieux, É., & Noël, Y. (2001). Milieu familial des jeunes Québécois de 9 ans, 13 ans et 16 ans; L'interaction parent-enfant: la perception des enfants. In C. Lacharité, & G. Pronovost (Eds.), *Comprendre la famille: actes du 6ième symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 163-172). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- 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. *Jornal de Pediatria, 87*, 238-244.
- 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.
- Bircan, S., & Erden, G. (2011). Substance abuse: The family related risk factors, perceived parental acceptance-rejection and parenting styles [Madde bagimlilik: Aile ile ilgili olası risk faktörleri, algılanan ebeveyn kabul-reddi ve çocuk yetistirme stilleri]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi / Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 18*, 211-222.
- 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
- Bono, R. y Arnau, J. (1995). Consideraciones generales en torno a los estudios de potencia. *Anales de Psicología, 11*, 193-202.
- 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
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., & Sánchez-Martín, J. R. (2013). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies, , -*. doi:10.1007/s10826-013-9893-0

- Bringas, C., Rodríguez, F. J., Gutiérrez, E., & Pérez-Sánchez, B. (2010). Socialización e historia penitenciaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*, 101-116.
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development, 69*, 803-816.
- 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.
- Burkitt, I. (1991). *Social selves*. London: Sage.
- Bush, D. M., & Simmons, R. G. (1981). *Socialization processes over the life course*. New York: Basic Books.
- Cablova, L., & Miovsy, M. (2013). Risk and protective family factors predicting alcohol use among children and adolescents [Rizikové a protektivní faktory v rodine, které predikují užívání alkoholu u dětí a dospívajících]. *Ceskoslovenska Psychologie, 57*, 255-270.
- Cablová, L., Pazderková, K., & Miovský, M. (2014). Parenting styles and alcohol use among children and adolescents: A systematic review. *Drugs: Education, Prevention and Policy, 21*, 1-13. doi:10.3109/09687637.2013.817536
- 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 empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral]. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 41-61.
- 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.
- Cardenal, V., & Díaz, J. F. (2000). Modificación de la autoestima y de la ansiedad por la aplicación de diferentes intervenciones terapéuticas (educación racional emotiva y relajación) en adolescentes. *Ansiedad y Estrés, 6* (2-3), 295-306.

- Casarín, A. V., Murguía, R. O., & Infante, T. M. (2008). Parental styles and depressive symptomatology in a sample of Veracruzans adolescents [Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos]. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *13*, 91-105.
- Castañeda, A., Garrido-Fernández, M., & Lanzarote, M. (2012). Juvenile offenders who assault their parents: A study of personality traits and parenting styles [Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización]. *Revista de Psicología Social*, *27*, 157-167. doi:<http://dx.doi.org/10.1174/021347412800337933>
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, (83), 60-68
- Cava, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Cerdá, J. C. M., Rodríguez, M. A. P., Danet, A., Azarola, A. R., Toyos, N. G., & Román, P. R. (2010). Parent's positioning towards alcohol consumption in 12 to 17 years old adolescents from six urban areas in Spain. *Gaceta Sanitaria*, *24*, 53-58.
- 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.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, *72*, 1832-1843.
- Chapman, M. (1979). Listening to reason: Children's attentiveness and parental discipline. *Merrill-Palmer Quarterly*, *25*, 251-263.
- Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, *65*, 1111-1119.
- Chiu, L. H. (1987). Child-rearing attitudes of Chinese, Chinese-American, and Anglo-American mothers. *International Journal of Psychology*, *22*, 409-419.
- Christian, D. L. (2002). The effects of parenting styles on the development of adaptative competencies and reduction in problem behavior among children with and without visual impairments and blindness. *Dissertation Abstracts*,

- International Section B: The Sciences and Engineering*, 62(7-B): 3398.
- 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, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cole, P. M., Barrett, K. C., & Zahn-Waxler, C. (1992). Emotion displays in two-year-olds during mishaps. *Child Development*, 63, 314-324.
- Conger, R. D., Patterson, G. R., & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for Fields Settings* Chicago: Rand McNally.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais [Responsividad y exigencia: dos escalas para evaluar estilos parentales]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473. doi: 10.1590/S0102-79722000000300014
- Côté, J. E., & Schwartz, S. H. (2000). Comparing psychological and sociological approaches to identity. Identity, status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Cottle, T. J. (2003). *A sense of self: The work of affirmation*. Amherst, MA, US: University of Massachusetts Press.
- 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
- Cruz, M. J. d. l. T., Casanova, P. F., Carpio, M. V., & 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.
- 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.
- Davis, A. (2013). *Promotional cultures*. Cambridge, UK: Polity Press.

- 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. & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
- 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.
- Deater-Deckard, K., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- 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.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Parental practices and school success in relation to family structure and teenagers gender [Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents]. *Revue Française de Pédagogie*, (151), 61-74.
- DeSoria, A. B. M., & Gualandi, M. G. (2009). Authority, family and education [Autoridad, familia y educación]. *Revista Española de Pedagogía*, 67, 511-527.
- Deutsch, F. M., Ruble, D. N., Fleming, A., Brooks-Gun, & J., Stangor, C. (1988). Information seeking and maternal self-definition during the transition to motherhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 420-431.

- Diensbiere, R. A. (1984). The role of emotion in moral socialization. In C. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognitions, and behaviors* (pp. 484-513). New York: Cambridge University Press.
- Díez, J. P., & Peirats, E. B. (1997). Analysis of socialization parenting styles related to adolescent alcohol abuse. *Psicothema*, 9 (3), 609-617.
- DiMaggio, R., & Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 567-580. doi:10.1007/s10826-013-9721-6
- Dor, A., & Cohen-Fridel, S. (2010). Preferred parenting styles: Do Jewish and Arab-Israeli emerging adults differ? *Journal of Adult Development*, 17, 146-155. <http://dx.doi.org/10.1007/s10804-010-9092-9>
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- 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., Abouserfe, 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., Abouserie, R. & Farah, A. (2006). Adolescent-family connectedness among Arabs: A second cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 248-261.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, 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
- Emde, R. N., & Buchsbaum, H. K. (1990). "Didn't you hear my mommy?" Autonomy with connectedness in moral self-emergence. In D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *Development of the self through the transition* (pp. 35-60). Chicago: University of Chicago Press.
- Emde, R. N., Biringen, Z., Clyman, R. B., & Oppenheim, D. (1991). The moral self of the infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- Escobedo, P. S., & Cuervo, Á. V. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y

- estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13, 177-196.
- Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 20, 22-36. doi:10.1177/0907568212445225
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). Family relations, peer rejection and school violence [Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar]. *Cultura y Educación*, 18, 335-344. doi:10.1174/113564006779173046
- Ethier, K. A., & Deaux, K. (1990). Hispanics in ivy: assessing identity and perceived threat. *Sex Roles*, 22, 427-440.
- Farley, J. P. (2014). Emotion regulation transmission in the context of parenting behaviors as predictors of adolescent substance use. Unpublished Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute & State University, Blacksburg, VI.
- 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
- Felson, R., & Zielinsky, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- Ferreira, A., & Thomas, D. L. (1984). Adolescent perception of parental behavior in the United States and Brazil. *Parenting Studies*, 1(1), 19-29.
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective [Victimización escolar en adolescentes. un análisis desde la perspectiva ecológica]. *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160. doi:10.5093/in2011v20n1a8
- Fitts, W. (1965). *The Tennessee Self-concept Scale*. Nashville: Counsellor Recordings and Test.
- Fontaine, A. M., Campos, B., Musitu, G., & García, F. (1994). Family functioning, educational climate and parent-child relations [Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants]. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Éducation et famille* (pp. 58-80). Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- Formiga, N. S., Maia, M. D. F. M., Melo, G. F., & Tolentino, T. M. (2014). The repeated criminal behavior in adolescents and its relation to the social representations about the role of their mothers [La reiterancia de la conducta delictiva en adolescentes y su relación con las

- representaciones sociales acerca del rol ejercido por las madres]. *Salud & Sociedad*, 5, 66-79.
- Foxcroft, D. R., & Lowe, G. (1991). Adolescent drinking behaviour and family socialization factors: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 14, 255-273.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Frick, R. W. (1996). The appropriate use of null hypothesis testing. *Psychological Methods*, 1, 379-390. doi:10.1037/1082-989X.1.4.379
- 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, 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. <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3842>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011b). Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Galdós, J. S., & Sánchez, I. M. (2010). Relationship between cocaine dependence treatment and personal values of openness to change and conservation [Relación del tratamiento por dependencia de la cocaína con los valores personales de apertura al cambio y conservación]. *Adicciones*, 22, 51-58.
- Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carroble, 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., & Carroble, 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. (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
- 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, F. (en prensa). Relación del autoconcepto y la autoestima con los criterios de ajuste: contribuciones, contradicciones y relevancia para la educación [Relation of self-concept and self-esteem to outcomes: Contributions, contradictions and educational relevance]. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, & A. G. Fernández (Eds.), *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. xxx-xxx). Tenerife, Islas Canarias, Spain: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5* [AF5: Self-concept form 5]. Madrid, Spain: Tea.
- García, J. F., Gracia, E., y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. doi:10.7334/psicothema2013.33
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., y 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). Diseño y análisis de la potencia: N y los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20, 933-938.
- García, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131. <http://www.uv.es/garpe/C/A/CA0037.pdf>
- García, F., & Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialisation 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. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118>
- García, F., & Gracia, E. (2014). 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* (Vol. 7, pp. 419-433). Dordrecht, Netherlands: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_31
- 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. <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3578>
- García, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- García-Sánchez, A., Burgueño-Menjibar, R., López-Blanco, D., y Ortega, F. B. (2013). Condición física, adiposidad y autoconcepto en adolescentes. Estudio piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 453-461.
- 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. (2011). *Families with adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Gavidia, V., Talavera, M., & Hamdan, J. (2014). Violence at school: A sample of young Muslims and young Valencians. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 132, 596-602.
- 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.
- Gelles, R. (1979). *Family violence*. Beverly Hills: Sage.
- Gergen, K. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En I. Berkowitz (ed.): *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: special topics*. Vol. 17, 49-115. London: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment, Physical Abuse and Burden of Proof: Reply to Baumrind, Larzelere, and Cowan (2002), Holden (2002), and Parke (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 602-611.
- Gómez, J. L. G., & Muñoz-Rivas, M. (2000). Psychological risk and protection factors for drug use by adolescents [Factores psicológicos de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes]. *Psicología Conductual*, 8, 249-269.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., González-Pumariega, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA; Stanford University Press.
- 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, 1004-1021. doi:10.1002/jcop.21512

- 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. (2010). Neighborhood risk, parental socialization styles, and adolescent conduct problems [Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes]. *Intervención Psicosocial*, 19, 265-278. <http://dx.doi.org/10.5093/in2010v19n3a7>
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M. J., & Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20 (1), 15-26.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574 - 587.
- Greenwald, A., & Pratkanis, A. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (eds.); *Handbook of social cognition*, Vol. 3, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grusec, J. & Lytton, H. (1988). *Social Development*. New York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97. doi:10.2307/1129640
- 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.
- 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.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hsu, J. (1985). The Chinese family: Relations, problems, and therapy. In W. S. Tseng & D. Y. H. Wu (Eds.), *Chinese culture and mental health* (pp. 95-112). Orlando, FL: Academic Press.
- 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

- Huxley, R. (1999). *Love & limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- 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
- 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
- Játiva, R., & Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse and Neglect. doi:10.1016/j.chiabu.2014.04.005*
- Jiménez, T. I., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Family communication and depressed mood in Spanish adolescents: The mediating role of psychosocial resources [Comunicación familiar y ánimo depresivo en adolescentes españoles: el papel mediador de los recursos psicosociales]. *Revista Mexicana de Psicología, 24*, 259-271.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology, 37*, 959-974. doi:10.1002/jcop.20342
- 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.
- Jurado, R. A. (2006). Psychological assessment of child maltreatment [Evaluación psicológica del maltrato en la infancia]. *Cuadernos de Medicina Forense, 12*, 129-148. doi:10.4321/S1135-76062006000100010
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- 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
- Kelly, C., & Goodwin, G. (1983). Adolescent's perception of three styles of parental control. *Adolescence, 18*, 567-571.

- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (2), 127.
- Kobayashi, W. H., & Power, T. G. (1989). Child rearing and compliance: Japanese and American families in Houston. *Journal of Cross Cultural Psychology, 20*, 336-356.
- Kovacs, E., & Piko, B. F. (2010). Does religion count? Religiousness and family life among Hungarian high school students. In C. L. Goossens (Ed.), *Family life: Roles, bonds and impact* (Series: Family Issues in the 21st Century, pp. 139-155). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. [Link](#)
- Lacasa, C. S., & Ramírez, F. C. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 241-250.
- 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.
- Lara, B. L., García, M. V. H., & Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: The role of psychosocial stress and parental socialization. *Salud Mental, 36*, 49-57. <http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm3601/sm360149.pdf>
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: an updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*, 199-221.
- Laura, L., Romero, E., & Gómez-Fraguela, X. A. (2012). Psychopathic traits and parenting practices in the prediction of childhood behavioural problems [Rasgos psicopáticos y prácticas educativas en la predicción de los problemas de conducta infantiles]. *Anales de Psicología, 28*, 629-637. [doi:10.6018/analesps.28.2.147591](https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.147591)
- Lay, K. L., Waters, E., & Parke, K. A. (1989). Maternal responsiveness and child compliance: The role of mood as a mediator. *Child Development, 60*, 1405-1411.
- 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](https://doi.org/10.1155/2011/167146)
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A crosscultural study. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*, 157-172.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin, 90*, 547-563.

- Lewis, C. C. (1987). Social development in infancy and early childhood. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook on infant development* (pp. 419-493). New York: Wiley.
- Lewis, C. C. (1992). The self in self-conscious emotions. Commentary. In D. Stipeck, S. Recchia y S. McClintic, *Self Evaluation in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1, Series n° 226), 85-95.
- Lila, M. S. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- 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
- Lin, C. C., & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, and immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Linares, M. C. G., Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- 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., & Oliden, 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., & Gómez-Fraguela, J. A. (2014). Delving into callous-unemotional traits in a Spanish sample of adolescents: Concurrent correlates and early parenting precursors. *Journal of Child and Family Studies*. doi:10.1007/s10826-014-9951-2
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

- Magagnin, C., de Barros, T. M., Busetti, L. Z., & Bertoletti, L. G. (1997). Autoconceito e adaptação do adolescente. *Aletheia*, 6, 5-23.
- Magagnin, C., & Koeres, J. M. (2000). Autoconceito do adolescente: Relacionamento familiar e limites. *Aletheia*, 12, 65-81.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. Dir. Gonzalo Musitu Ochoa. Università degli Studi di Bologna.
- Markus, H., & Wulf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Marsh, H. W., & Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healy, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Martin, F., Sabourin, S., & Gendreau, P. (1989). Les dimensions de la détresse psychologique: analyse factorielle confirmatoire de type hiérarchique. *International Journal of Psychology*, 24, 571-584.
- Martín, D., & Benavent, J. (1993). *Los valores al inicio de la adolescencia*. Puzol: Ayuntamiento de Puzol.
- Martindale, C. (1980). Subselves: The internal representation of situational and personal dispositions. En L. Wheeler (ed.); *Review of Personality and Social Psychology*, 1, 193-218. Beverly Hills, CA: Sage.
- 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., 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.
- 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., 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., García, J. F., Camino, L., y Camino, C. P. D. S. (2011). Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 640-647.
- 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. (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., 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, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745. <http://dx.doi.org/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. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000400003>
- Martínez-Lopez, E. J., Lopez-Leiva, F., Moral-García, 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.
- Martorell, M. C. (1992). *Técnicas de Evaluación Psicológica*. Vol. III. Valencia: Promolibro.

- Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., & Silva, F. (1993). El cuestionario de evaluación del autoconcepto (EAC). En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.): *EPIJ Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil (III)*. Mepsa: Madrid.
- Martorell, M. C., Bernandez, Y., Flores, P., Conesa-Peraleja, M. D., & Silva, F. (1990). La escala SDQ-II de evaluación del autoconcepto: Adaptación española. *Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, 7*, 214-219.
- Marx, R. W., & Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal, 15*, 99-108.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationships between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49*, 547-556.
- Matsumoto, D., Hirayama, S., y LeRoux, J. A. (2006). Psychological skills related to intercultural adjustment. En P. T. P., Wong, y L. C. J. Wong, (eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 387-405). New York: Kluwer Academic.
- Meinchenbaum, D. H., Bowers, K., & Ross, R. R. (1968). Modification of classroom behavior of institutionalized female adolescent offenders. *Behaviors Research and Therapy, 6*, 343-353.
- Mesa, C. G. G., Estrada, J. A. C., Fernández, A. L., & González, A. V. (2010). Influences in the social environment and motivational conditions in the self-concept of Asturias female football/soccer players [Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas]. *Aula Abierta, 38*, 25-36.
- Mischel, W., & Mischel, H. N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 84-107). New York: Holt, Rineart, & Winston.
- Mischel, W., & Patterson, C. J. (1976). Substantive and structural elements of effective plans for self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 942-950.
- Mitchell, Y. (2002). Child-rearing styles and achievement test performance of African-American students: An individual growth analysis. *Dissertation-Abstracts, International Section A: Humanities and Social Sciences, 63*(3-A): 914.
- Moazedian, A., Taqavi, S. A., HosseiniAlmadani, S. A., Mohammadyfar, M. A., & Sabetimani, M. (2014). Parenting style and Internet addiction. *Journal of Life Science and Biomedicine, 4*, 9-14.
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistema de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Dirs.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.

- 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.
- 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). *Black children: Social, educational, and parental environments* (2nd ed.). (pp. 73-96). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- 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., & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- 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, 297-302.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Herrero, J., & Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- 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.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53, 302-315.
- Palmonari, A. (1991). Adolescenza. *Enciclopedia italiana della scienze sociale*. Roma: Edizioni dell'Enciclopedia Italiana.
- 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>
- Parke, R. D. (1974). Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self control. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 8, pp. 111-143). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Parpal, M., & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach (Vol. 3): Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- 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.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. doi:10.1387/RevPsicodidact.6842
- 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
- Rogers, C. R. (1960). *A therapist's view of personal goals* (Pendle Hill Pamphlet N° 108). Wallingford, PA: Pendle Hill.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4ª ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (3rd ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33, 299-334.
- Rohner, R. P., Bourque, S. L., & Elordi, C. A. (1995). Children's perceptions of corporal punishment, caretaker acceptance, and psychological adjustment in a poor, biracial southern community. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 842-852.
- 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.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- 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 circumplex 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.
- 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.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- 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
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-315.
- 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.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Spieker, S. J., Larson, N. C., Lewis, S., Keller, T. E., & Gilchrist, L. (1999). Developmental trajectories of disruptive behavior problems in preschool children of adolescent mothers. *Child Development*, 70, 443 - 458.
- Stark, K., Humphrey, L., Cook, K., & Lewis, K. (1990). Perceived family environments of depressed and anxious children: Child and maternal figures' perspectives. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 527-547.
- Stark, R., & McEvoy, J. (1970). Middle class violence. *Psychology Today*, 4, 52-65.
- 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., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic-success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

- 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., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436
- 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.
- 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 various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. London: Sage.
- Struch, N., Schwartz, S. H., & Van der Klott, W. A. (2002). Meaning of basic values for women and men: A cross cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 16-28.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tafarodi, R. W., Marshall, T. C., & Milne, A. B. (2003). Self-Esteem and Memory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84 (1), 29-45.
- Turkel, Y. D., & Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*, 43(169), 143-152.
- Turkel, Y. D., & Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*, 43 (169), 143-152.
- Vallejo, G., Arnau, J. y Bono, R. (2008). Construcción de modelos jerárquicos en contextos aplicados. *Psicothema*, 20, 830-838.
- Villalobos, J. A., Cruz, A. V., & Sanchez, P. R. (2004). Parental styles and psychosocial development in high school students. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.
- Wachoupe, B. A., & Strauss, M. A. (1990). Physical punishment and physical abuse of American children: Incidence rates by age, gender, and occupational class. In M. A. Strauss y R.

- J. Gelles (Eds.), *Physical violence in Americans families: Risk factors and adaptations to violence in 8145 families*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Wang, C. H. C., y Phinney, J. S. (1998). Differences in child rearing attitudes between immigrant Chinese mothers and Anglo-American mothers. *Early Development and Parenting*, 7, 181-189.
- 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, J. S. (1971). Cognitive perceptual development in infancy: Setting for the seventies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 17, 139-152.
- 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.
- 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.
- White, J., & Schnurr, M. P. (2012). Developmental psychology. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach, & A. J. Marsella (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (International and Cultural Psychology, pp. 51-73). New York, NY: Springer Science+Business Media.[doi:10.1007/978-1-4614-0073-8_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0073-8_4)
- Whiting, J. W. M. (1970). Socialización. Aspectos antropológicos. En *Enciclopedia de las Ciencias Sociales* (pp. 16-21).
- Wilson, J. Q., & Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon & Schuster.
- Wrong, D. H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. New York: Free Press.
- 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](https://doi.org/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.
- Zern, D. S. (1984). Relationships among selected child-rating variables in a cross-cultural sample of 110 societies. *Developmental Psychology*, 20, 683-690.
- Zorich, S., & Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52, 441-453.