

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE PSICOLOGIA



	UNIVERSITAT DE VALÈNCIA REGISTRE GENERAL ENTRADA
28 JUN. 1999	
N.º	5808
HORA	
OFICINA AUXILIAR NÚM. 4	

VARIABLES FAMILIARES Y FORMACIÓN EN
VALORES

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Dña. Paula Samper García.

Dirigida por:

Dra. Dña. M. Vicenta Mestre Escrivá.

Valencia, 1.999



UMI Number: U607362

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607362

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

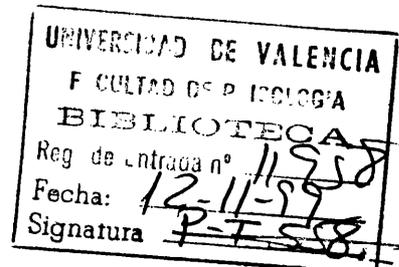
A mis padres

D. 850390

L 850407

BID. T 1485

Agradecimientos



Este trabajo ha sido posible gracias a la dirección, asesoramiento y constante apoyo y dedicación de la Dra. Dña. M. Vicenta Mestre. Quiero hacer público mi agradecimiento hacia ella, por su confianza, por su apoyo y su amistad. También quiero agradecer al Dr. D. Esteban Pérez-Delgado su colaboración en la organización y seguimiento de la investigación desde el inicio del estudio.

Esta investigación ha sido realizada gracias a la Fundación Santa María, de Madrid. Desde estas páginas quiero agradecer el que me concedieran su ayuda para poder realizar el presente trabajo. Gracias.

Deseo agradecer también a los/las directores/as y alumnos de los institutos que colaboraron en la investigación, y sin cuya participación y ayuda no hubiera sido posible el estudio. A los Institutos *Miquel Peris i Segarra* y *Nuestra Señora de La Consolación*, de Castellón; a los Institutos *Inmaculado Corazón de María* y *Sorolla*, de Valencia; y al Instituto *Helios*, de Las Colinas de San Antonio.

A todos los compañeros del departamento que de una manera u otra han sufrido mis penas y pesares y no dudaron en escucharme y ayudarme, a todos vosotros muchísimas gracias.

Y no quiero finalizar sin agradecer a mi familia, a Jesús y a mis amigos que han estado conmigo, aún en la distancia, en los momentos más duros.

A todos vosotros, Gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
I. MARCO TEÓRICO	
I.1 LOS VALORES HUMANOS DESDE LA PSICOLOGÍA. REVISIÓN DE LAS APORTACIONES RELEVANTES	7
I.1.1 Introducción.....	9
I.1.2 Las aportaciones de R. Williams, C. y F. Kluckhohn, G. Hofstede y S. Schwartz	10
I.1.3 La naturaleza de los valores humanos según Milton Rokeach	17
I.1.3.1 Funciones y determinantes de los valores según M. Rokeach.....	19
I.1.3.2 Los sistemas de valores.....	20
I.1.3.3 Medida de los valores humanos	21
I.1.3.4 Dimensiones factoriales de los sistemas de valores	22
I.1.3.5 El modelo de los <i>dos valores</i>	23
I.1.3.6 Idoneidad del <i>Rokeach Value Survey</i>	24
I.1.3.7 La Jerarquía de valores de varones y mujeres	26
I.1.3.8 Cambios en el sistema de valores según la edad	30
I.2 CLIMA FAMILIAR, ESTILOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO PERSONAL DE LOS HIJOS	33
I.2.1 La familia y su función	35
I.2.1.1 La familia como núcleo de aprendizaje	36
I.2.1.2 La familia como factor de protección a lo largo del desarrollo	38
I.2.2 Clima familiar y desarrollo de los hijos	39
I.2.3 Autoconcepto, Relaciones familiares y Estilos educativos	41
I.2.3.1 Relaciones familiares y estilos educativos	42
I.3 REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS E INTERNALIZACIÓN DE VALORES EN LOS HIJOS	53
I.3.1 Antecedentes filosóficos	55
I.3.2 Perspectivas científicas.....	56
I.3.3 Técnicas de disciplina y su eficacia. Aproximaciones desde la Psicología.....	57
I.3.3.1 La Teoría Psicoanalítica.....	57
I.3.3.2 La Teoría del Aprendizaje Social	59
I.3.3.3 La propuesta de M. Hoffman	65
I.3.3.4 Explicaciones alternativas	67

I.3.3.5 El análisis de J. Grusec y J. Goodnow sobre la eficacia disciplinar	69
I.3.4 Estilos disciplinarios parentales y su eficacia	72
I.3.4.1 El modelo de D. Baumrind	72
I.3.4.2 El modelo de E. E. Maccoby y J. A. Martin	75
I.3.4.3 El análisis de N. Darling y L. Steinberg.....	76
I.3.5 Variables de relación e internalización de valores	77
I.4 INTERNALIZACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL DESDE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA	81
I.4.1 Introducción	83
I.4.2 La internalización en la primera infancia.....	83
I.4.3 Internalización y adolescencia	86
I.4.3.1 Modelos normativos sobre la auto-regulación del comportamiento en la adolescencia	88
I.4.3.2 Los cambios en las relaciones interpersonales como contexto para la internalización	95
I.4.3.3 Los procesos de relación en la internalización	97
I.4.4 La internalización dentro de la familia	103
I.5 LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL DESDE LA TEORÍA DEL DOMINIO SOCIAL	115
I.5.1 Introducción	117
I.5.2 Supuestos de la teoría del Dominio social	118
I.5.3 Dominios de conocimiento social	119
I.5.4 Educación parental eficaz desde la perspectiva del dominio social	120
I.5.4.1 El papel del razonamiento, las explicaciones y de la afirmación de poder en el desarrollo social y moral	121
I.5.4.2 Adecuación evolutiva y de dominio de los mensajes como parte esencial del éxito en la socialización	127
I.5.4.3 Factores que afectan a la exactitud de la percepción del mensaje parental	131
I.5.4.4 Factores que afectan a la aceptación o rechazo del mensaje parental	133
II ESTUDIO EMPÍRICO	137
II.1 INTRODUCCIÓN	141
II.2 METODOLOGÍA	143
II.2.1 Diseño de la investigación	145
II.2.2 Objetivos	145
II.2.3 Hipótesis	147

II.2.4 Descripción de la muestra	149
II.2.5 Procedimiento	151
II.2.6 Descripción de los instrumentos	152
II.3 RESULTADOS	161
II.3.1 Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia	163
II.3.1.1 Introducción	165
II.3.1.2 Evolución del autoconcepto en la adolescencia	167
II.3.1.3 Autoconcepto y variables familiares	171
II.3.1.4 Autoconcepto y variables escolares	188
II.3.1.5 Diferencias de género en la relación estilos educativos del padre versus madre y el desarrollo del autoconcepto en los hijos	190
II.3.1.6 Análisis individual de los cambios producidos en autoconcepto	194
II.3.1.7 Conclusiones	196
II.3.2 Percepción del Clima familiar y los Estilos educativos de los padres en la adolescencia	199
II.3.2.1 Introducción	201
II.3.2.2 Percepción del Clima familiar en la adolescencia	205
II.3.2.3 Estilos educativos y de disciplina del padre versus madre a lo largo de la adolescencia	210
II.3.2.4 Análisis individual de los cambios producidos en la percepción del clima y disciplina familiar	222
II.3.2.5 Conclusiones	227
II.3.3 La Jerarquía de valores en población adolescentes	229
II.3.3.1 Introducción	231
II.3.3.2 Jerarquía de los valores finales en la adolescencia	231
II.3.3.3 Jerarquía de los valores instrumentales en población adolescente	234
II.3.3.4 Jerarquía de valores y variables personales	239
II.3.3.5 Relación entre el tipo de enseñanza pública o privada en la elección de valores	241
II.3.3.6 Variables familiares estructurales y jerarquía de valores	251
II.3.3.7 Conclusiones	253
II.3.4 Relaciones familiares e interiorización de valores	257
II.3.4.1 Introducción	259

II.3.4.2	Clima familiar e interiorización de valores	260
II.3.4.3	La variable género como moduladora de la relación: clima familiar y valores	270
II.3.4.4	Disciplina familiar e interiorización de valores	275
II.3.4.5	El género como variable moduladora de la relación entre el estilo educativo del padre/madre y la interiorización de valores	281
II.3.4.6	Conclusiones	284
III	CONCLUSIONES	289
IV	BIBLIOGRAFÍA	297
ANEXO:		
	Instrumentos de evaluación	337

INTRODUCCIÓN

Introducción

Los estudios sobre socialización se han preocupado por la forma en que los niños y jóvenes adquieren aquellas motivaciones, valores, principios y formas de conducta que van a ser necesarias para que su interacción social se de una forma adaptada. Dentro de este proceso, las teorías de la socialización han puesto un gran interés en la familia como el núcleo más importante en la transmisión de valores.

El efecto de la familia y de las prácticas educativas ha sido defendido por la psicología de los valores. La familia se ha considerado tradicionalmente un agente muy importante en el proceso de socialización de los hijos, y en el proceso de internalización de valores y normas morales de la conducta.

Diversas investigaciones sobre atribución han considerado la internalización como el resultado de los procesos de inferencia social del hijo, y tendrá lugar cuando éste piense que su conducta prosocial se debe a motivos estables internos o rasgos (Lepper, 1973, 1983; Walters & Grusec, 1977).

La primera parte del trabajo recoge el marco teórico en el que encuadramos el presente estudio empírico. En primer lugar, presentamos una breve exposición de la literatura sobre valores humanos. Se plantean las visiones de diversos autores importantes en el tema y pasamos a centrarnos en la perspectiva de Milton Rokeach fundamentalmente, dado que el presente trabajo se basa en sus ideas y ha utilizado su instrumento de medida (*Rokeach Value Survey*).

A continuación, en un segundo capítulo, se hace referencia a la familia: a la vida familiar, a las relaciones familiares, a los estilos educativos, y a su papel en el desarrollo personal de los hijos.

El tercer apartado de este marco teórico, se centra en una breve revisión de la investigación sobre estrategias educativas y la internalización de valores en los hijos, desde la perspectiva psicoanalítica, la teoría del aprendizaje social, el análisis de autores centrales en el tema como M. Hoffman, D. Baumrind, E. E. Maccoby, J. A. Martin, N. Darling, L. Steinberg, J. E. Grusec, J. J. Goodnow...

El siguiente capítulo teórico se centra en el proceso de internalización en la adolescencia. Etapa evolutiva a la que pertenecen los sujetos que participaron en el presente estudio, y considerada como una etapa conflictiva para el sujeto.

Por último, se plantea desde la teoría del dominio social, qué factores facilitan o interfieren en la eficacia de la internalización de valores en los hijos.

En la segunda parte del trabajo se exponen los resultados de la investigación empírica llevada a cabo con 333 adolescentes de la Comunidad Valenciana. Se presentan los datos obtenidos respecto a las variables estudiadas: clima y disciplina familiar, valores y autoconcepto. Se presenta la evaluación de la relación entre dichas variables y otras variables personales, familiares y escolares analizadas. Por último, se presenta una propuesta de orientación familiar, diseñada a partir de los resultados y conclusiones obtenidos del presente estudio.

I MARCO TEÓRICO



1.1 Los valores humanos desde la Psicología. Revisión de las aportaciones relevantes.

I.1 Los valores humanos desde la Psicología. Revisión de las aportaciones relevantes.

I.1.1 Introducción

Las personas reaccionamos ante las diferentes situaciones que nos toca vivir no solo identificando objetos, sucesos, relaciones entre ellas y anticipando los posibles resultados, sino también evaluándolas. Hay criterios normativos de los que depende el que algo nos guste o no nos guste, o nos parezca justo o injusto. Todo ello está relacionado con el sistema de valores que la gente adopta a lo largo de su vida.

Desde el ámbito de la psicología los valores se han estudiado como constructos psicológicos que tienen un importante componente motivacional y regulador del comportamiento humano. Según Rokeach, el sistema de valores de una persona representa una organización aprendida de reglas para hacer elecciones y resolver conflictos entre dos o más formas deseables de conducta ó entre dos ó más estados terminales o finales (Rokeach, 1968a).

Para Rokeach (1973), el concepto de valor ha sido entendido desde dos perspectivas: como criterio de las personas en base al cual actúan; y como propiedad positiva o negativa de un objeto, acusándose de *mentalista* cualquier intento de adjudicarles capacidad predictiva sobre la conducta. Dentro de la primera perspectiva se adscriben autores como Charles Morris (1956) el cual estudia los valores desde la forma de vida que el sujeto elige como más deseable. Realizado el análisis factorial se obtuvieron cinco factores que, según Morris, hacían referencia a los valores subyacentes a las perspectivas vitales consideradas idóneas: autocontrol, orientación hacia la acción, retraimiento y autosuficiencia, preocupación por los demás y autosatisfacción excesiva (Serrano Martínez, 1984).

Rokeach, adscrito también a esta primera perspectiva, cree que el concepto de valor, además de su capacidad para mejor entender el mundo de la motivación y de las actitudes, posee una serie de aspectos que le otorgan gran dinamismo, economía científica y fecundidad interdisciplinar (Serrano Martínez, 1984).

De acuerdo con la literatura, los valores son conceptos o pensamientos, acerca de estados finales deseables o conductas metas instrumentales, que trascienden las situaciones específicas, guían la selección o evaluación de conductas y están ordenados por su importancia relativa para el sujeto (Schwartz y Bilsky, 1987).

La mayoría de los tratados sobre valores elaborados tanto desde la Psicología como desde la Sociología y Antropología se remiten de forma constante y en distintas versiones a su tronco filosófico (Garcés Ferrer, 1988).

Desde la psicología cognitiva los valores aparecen como representaciones cognitivas de tres demandas universales: las necesidades biológicas básicas del organismo, las necesidades de interacción (motivos sociales) y las demandas sociales de bienestar y supervivencia para el grupo (demandas institucionales sociales) (Rokeach, 1973; Williams, 1968). Estas necesidades existen en cualquier individuo y para afrontar la realidad los sujetos deben pensar acerca de la situación y planificar respuestas ante los tres tipos de necesidades. A través del desarrollo cognitivo los sujetos adquieren la capacidad de representarse las demandas o necesidades como metas o valores (Bandura, 1987).

Las aportaciones psicoanalíticas de Money-Dryle (1944) sobre valores o las totalmente opuestas a éste de Mullahy (1943) contribuyeron a introducir a la Psicología en un mar de contradicciones en el que, a pesar de todo, encontramos un común denominador: los psicólogos estaban de acuerdo en el aspecto de que la Psicología conformaba una ciencia que no podía abandonar la responsabilidad de tratar el problema de los valores humanos (Fletcher, 1942; Dukes, 1955).

1.1.2 Las aportaciones de R. Williams, C. y F. Kluckhohn, G. Hofstede y S. Schwartz.

Se exponen aquí las aportaciones de cuatro autores del campo: Robin Williams, Florence y Clyde Kluckhohn, Geert Hofstede y Shalom H. Schwartz. Cada uno de ellos hace una aportación relevante y en la actualidad vigente en el campo que nos ocupa, el de la psicología de los valores humanos.

En primer lugar se expone el planteamiento del sociólogo Williams, que asume el planteamiento de Rokeach (el cual vamos a tratar en un apartado posterior) en lo que respecta a los valores sociales e institucionales. A continuación, se exponen brevemente dos planteamientos culturalistas diferentes, el de Kluckhohn y el de Hofstede. Y terminamos con la exposición de la teoría de Schwartz, que pretende integrar las aportaciones culturalistas desde una perspectiva psicosocial.

Williams considera que los valores siempre tienen un contenido cultural y están conformados por las restricciones y las oportunidades de un sistema social y un entorno biofísico concreto, es por ello fundamental en el estudio de los valores situarlos en su

contexto ecológico y en la matriz de significados socioculturales que les da forma y sentido (Gómez, 1994).

Se interesa fundamentalmente por los valores de orientación social. Trata de describir el modo en que una cultura piensa, se concibe y se juzga a sí misma.

Considera que hay una serie de dimensiones fundamentales que caracterizan el sistema de valores sociales de una cultura determinada y lo diferencian de otras, pero estas dimensiones son idiosincráticas, es decir, propias de cada cultura en particular (Williams, 1970, 1979). Su manera de abordar el análisis estructural de los valores sociales resulta por ello diferente del de otros autores.

A diferencia de las conceptualizaciones psicosociales, el interés de los antropólogos por los sistemas de valores se despierta a raíz de la experiencia de diversidad cultural. Los sistemas de valores interesan en la medida en que difieren entre culturas y, por tanto, dan razón de la diversidad cultural existente.

Dentro de la línea de las propuestas antropológicas, la teoría de la variación de los valores básicos de C. Kluckhohn (1951) y F. R. Kluckhohn y F. Strodtbeck (1961), es una de las más conocidas y completas.

Clyde Kluckhohn (1951) define los valores como "una concepción de lo deseable, explícita o implícita, distintiva de un individuo o grupo, que influye en la selección de posibles modos, medios y fines de acción". Una orientación de valor, a su vez, es "un conjunto de proposiciones interrelacionadas que abarcan tanto elementos de valor como elementos existenciales" (Gómez, 1994).

Florence Kluckhohn partiendo de una serie de supuestos básicos, formula una propuesta de orientaciones de valor básicas que difieren entre culturas, dichas orientaciones plantean cinco problemas fundamentales de la existencia humana así como el número de respuestas que es posible dar a cada uno de ellos. Con su propuesta no caen en el simplismo de los conceptos unidimensionales y las orientaciones de valor mutuamente excluyentes. Sin embargo, aun siendo un planteamiento atractivo, se queda en un primer nivel de análisis y llega a detallar la estructura y contenido de los valores culturalmente específicos (Garcés, 1988).

Hofstede es, ante todo, un psicólogo organizacional. Desde la publicación de su libro (Hofstede, 1980) se han hecho populares las explicaciones culturales de la conducta organizacional.

Entiende los valores como "tendencias amplias a preferir ciertos estados de las cosas sobre otros". La cultura es "la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de los de otro" y se identifica con la cultura nacional. La relación entre ambos constructos, para Hofstede, está en que la cultura incluye un sistema de valores colectivamente mantenido (Gómez, 1994). Los valores le interesan en tanto que dimensiones culturales y no como orientaciones personales. Hofstede está con los que piensan que para explicar adecuadamente las diferencias interculturales en sistemas de valores hay que tener en cuenta mucho más que la estructura económica actual de cada nación.

Schwartz asume la conceptualización psicosocial de los valores propia de la escuela de Rokeach. Asume también la preocupación de los antropólogos por la investigación comparada. También considera que los valores son respuestas culturales a los problemas humanos fundamentales.

Shalom H. Schwartz (1994) define los valores como metas deseables transituacionales, variando en importancia, que sirven como guía de los principios en la vida de una persona u otra entidad social. Schwartz describe una serie de características de los valores como metas que aparecen de manera implícita en su definición. Estas características son: 1) sirven a los intereses de alguna entidad social; 2) pueden motivar la acción -proporcionándole dirección e intensidad emocional; 3) funcionan como standards para juzgar y justificar la acción, y 4) son adquiridos a través de la socialización del grupo de valores dominante y a través del aprendizaje de experiencias de los individuos. Estas características no indican su contenido real, sin embargo esta manera de considerar a los valores como metas lleva implícito que el aspecto crucial que distingue entre valores es el tipo de meta motivacional que expresan.

Plantea Schwartz una tipología de los diferentes contenidos de los valores a partir del argumento de que a la hora de abordar la realidad en un contexto social, los grupos y los individuos transforman cognitivamente las necesidades inherentes en la existencia humana y las expresan en forma de valores específicos (Schwartz, 1994). El autor define (en función de su meta central) diez tipos motivacionalmente diferentes de valores derivados de tres necesidades universales, a saber, necesidades de los individuos como organismos biológicos, necesidades de interacción social coordinada y necesidades para el buen funcionamiento y la supervivencia grupal. Estas tres necesidades universales preexisten en cualquier individuo; para hacer frente a la realidad, los individuos deben reconocer, pensar sobre y planear respuestas a ellas tres. Para ser miembros eficaces de los grupos sociales, los individuos deben comunicar sobre ellos. A través del desarrollo

cognitivo, los individuos llegan a ser capaces de representar las necesidades conscientemente como metas o valores; a través de la socialización, se enseña a los individuos los términos culturalmente compartidos que les permite comunicar sobre estas metas o valores. Por ejemplo, las necesidades sexuales pueden ser transformadas en valores para la intimidad o el amor, las necesidades para coordinar el intercambio de recursos en valores para la igualdad u honradez, y las demandas para la supervivencia del grupo en valores para la seguridad nacional o un mundo en paz (Schwartz y Bilsky, 1987).

Los valores, pues, representan las respuestas a estos tres tipos de necesidades universales, (por ejemplo, el tipo motivacional *conformidad* se deriva de la necesidad de buena interacción y supervivencia grupal, el cual a su vez prescribe que los individuos reprimen los impulsos e inhiben las acciones que pueden dañar a otros). Los diez tipos de valores definidos en función de su meta central son: *poder* (consecución de estatus y prestigio social y control o dominio sobre personas y recursos), *logro* (éxito personal mediante la demostración de competencia), *hedonismo* (placer o gratificación sensorial), *estimulación* (excitación, variedad y desafío en la vida), *autodirección* (pensamiento y acción independientes), *universalismo* (comprensión, tolerancia, aprecio y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza), *benevolencia* (preservación y búsqueda del bienestar de aquellos con los que uno está en frecuente contacto personal), *tradición* (aceptación, compromiso y respeto de las ideas y costumbres que proporciona la cultura o religión tradicional), *conformidad* (restricción de acciones, inclinaciones e impulsos de hacer daño a otros y violar las expectativas o normas sociales) y *seguridad* (seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo). Además, según Schwartz (1994), es posible clasificar virtualmente todos los ítems encontrados en las listas de valores específicos de diferentes culturas (Braithwaite y Law, 1985; Chinese Culture Connection, 1987; Hofstede, 1980; Levy y Guttman, 1974; Munro, 1985; Rokeach, 1973) en alguno de estos diez tipos motivacionales de valores.

Las necesidades que sirven de base a los dominios de valor descritos son las siguientes: *poder*: necesidad individual de dominio y control. Necesidad institucional de diferenciación de estatus; *logro*: competencia para obtener recursos y aprobación social; *hedonismo*: necesidades orgánicas y placer asociado a su satisfacción; *estimulación*: estimulación para mantener un nivel óptimo de activación; *autodirección*: necesidad personal de control del medio. Necesidad interaccional de autonomía e independencia), *universalismo*: necesidad de supervivencia de sujetos y grupos cuando los recursos de

los que depende la vida son escasos y compartidos; *benevolencia*: necesidad de interacción positiva para promover el bien del grupo. Necesidad de afiliación; *tradición*: expresión de la solidaridad y la singularidad grupal; *conformidad*: inhibición de inclinaciones individuales potencialmente disruptivas para el funcionamiento armónico del grupo; *seguridad*: exigencias básicas de supervivencia individual y grupal (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

La estructura de las relaciones de valor

Schwartz (1994) considera que muchos investigadores han obtenido empíricamente tipologías de contenidos de valor (p.e., Braithwaite y Law, 1985; Chinese Culture Connection, 1987; Crosby, Bitner y Gill, 1990; Feather y Peay, 1975; Hofstede, 1980; Maloney y Katz, 1976), sin embargo en su opinión, no han seguido la intuición de Rokeach de que al menos algunos tipos de valores pueden ser interdependientes porque se mantienen en oposición el uno con el otro (moral versus competencia; personal versus social), sino que han tratado los diferentes factores o dimensiones de valores que identificaron como independientes. De manera que, no han sugerido caminos para conceptualizar sistemas de valores como estructuras coherentes (Schwartz, 1994).

Schwartz pretende contrastar empíricamente dos hipótesis fundamentales: 1) hay una serie de necesidades humanas universales, cada una de las cuales se representa en unos cuantos valores característicos. Por tanto, hay un conjunto de valores humanos universales que pueden categorizarse en tipos motivacionales según la necesidad que expresan; 2) la psicología de los seres humanos y las propiedades universales de la interacción social organizan estos dominios de valor según unas relaciones de afinidad u oposición que son consistentes a través de las culturas. Es decir, para todos los sujetos, independientemente de su cultura, hay necesidades que son fáciles de satisfacer simultáneamente y hay dominios de valor que es difícil reconciliar o conseguir al mismo tiempo. Esto se traduce en unos ejes universales articuladores de los sistemas de valores (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

Schwartz pretende especificar un conjunto de relaciones dinámicas entre los dominios motivacionales de valor que le permita relacionar los valores con otras variables de una manera integrada y la clave para identificar la estructura de las relaciones de valor es la asunción de que las acciones tomadas en la búsqueda de cada tipo de valor, tienen consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden chocar o pueden ser compatibles con la búsqueda de otros tipos de valor. Los análisis de los

conflictos y compatibilidades que se pudieran producir cuando la gente busca estos tipos de valores simultáneamente ofrecen hipótesis sobre las relaciones potencialmente universales entre las prioridades de valor (Schwartz, 1992). Por ejemplo, la búsqueda de valores de logro puede entrar en conflicto con la búsqueda de valores de benevolencia: buscar el éxito personal probablemente obstaculice acciones encaminadas a mejorar el bienestar de otros que necesitan nuestra ayuda. De la misma manera, la búsqueda de valores de tradición puede entrar en conflicto con la búsqueda de valores de estimulación: aceptar las costumbres e ideas culturales y religiosas que se han transmitido desde el pasado probablemente inhiba el buscar la novedad, el cambio y la excitación. Pero por otro lado, la búsqueda de valores de benevolencia y de conformidad es compatible: ambas llevan a comportarse de una manera aprobada por el grupo cercano al que se pertenece (Schwartz, 1994). Vamos adquiriendo un sistema estructurado e interrelacionado de valores, en el que la importancia que damos a algunos de ellos depende de la prioridad que concedemos a otros (Schwartz, 1993)

Aunque la teoría de Schwartz discrimina entre tipos de valores, en un nivel más básico los valores forman un continuo de motivaciones relacionadas cuya naturaleza viene definida por los énfasis motivacionales compartidos de los tipos de valores contiguos (adyacentes). Estos énfasis compartidos son: a) *poder* y *logro* (ambos acentúan la estima y la superioridad social); b) *logro* y *hedonismo* (ambos se centran en la autoindulgencia hacia los propios deseos y metas); c) *hedonismo* y *estimulación* (ambos suponen un deseo por la activación afectivamente placentera); d) *estimulación* y *autodirección* (ambos implican interés intrínseco en la novedad y dominio); e) *autodirección* y *universalismo* (ambos expresan confianza en el propio juicio y comodidad con la diversidad de la existencia); f) *universalismo* y *benevolencia* (ambos están interesados por el bienestar de los otros y la trascendencia de los propios intereses); g) *benevolencia* y *conformidad* (ambos demandan un comportamiento normativo que promueva relaciones cercanas); h) *benevolencia* y *tradición* (promueven la dedicación en el grupo); i) *conformidad* y *tradición* (implican subordinación de uno mismo en favor de las expectativas socialmente impuestas); j) *tradición* y *seguridad* (ponen el acento en la preservación de los acuerdos sociales existentes que dan seguridad (certeza) a la vida; k) *conformidad* y *seguridad* (enfatan la protección del orden y la armonía en las relaciones; l) *seguridad* y *poder* (acentúan el evitar o superar la amenaza de indecisiones controlando las relaciones y los recursos). Las diferencias motivacionales entre los tipos de valores son continuas más que discretas, con más coincidencia en el significado cerca de los límites de los tipos de valor contiguos. Consecuentemente, en los estudios empíricos, valores adyacentes pueden entremezclarse

más que surgir en regiones claramente distintas. Por el contrario, valores y tipos de valor que expresan motivaciones opuestas pueden ser discriminados claramente unos de otros.

Schwartz plantea que las oposiciones entre los tipos de valor pueden ser resumidas considerando los valores como organizados en dos dimensiones bipolares. Una primera dimensión contrasta en un orden más elevado los tipos de valor *Apertura al cambio* y *Conservación*. Esta dimensión opone valores que enfatizan el pensamiento y la acción independientes y favorecen el cambio (autodirección y estimulación) a aquellos que enfatizan la autorestricción, sumisión, preservación de las prácticas tradicionales, protección y estabilidad (seguridad, conformidad y tradición). La segunda dimensión definida por Schwartz (1994) contrasta en un orden más elevado los tipos de valor *Automejora* y *Autotrascendencia*. Esta dimensión opone valores que acentúan la aceptación de los otros como iguales y la preocupación por su bienestar (universalismo y benevolencia) versus aquellos que enfatizan el propio éxito relativo y el dominio sobre los otros (poder y logro). El Hedonismo está relacionado con la Apertura al cambio y con la Automejora.

Schwartz (1994) señala en relación con el “modelo de dos valores” de Rokeach (1973) en el que proponía que la igualdad y la libertad forman dimensiones ortogonales para contrastar ideologías políticas, que su discusión de estos valores revela que la igualdad representa valores de universalismo y la libertad representa valores de autodirección. Sin embargo, en opinión de Schwartz estos dos tipos de valores son adyacentes en la estructura de valor, más que ortogonales, argumento que encontró apoyo en un estudio realizado por Mueller (1974) en el que se desarrollaron escalas multiítems de igualdad y libertad con el fin de examinar el modelo de los dos valores de una manera más fiable, y el resultado fue que estas escalas intercorrelacionaban substancialmente ($r = .43$; $p \leq .05$; Mueller, 1974).

Podríamos decir que Schwartz quiere ir más allá de los modelos culturalistas, entrando a desentrañar los valores concretos que conforman las orientaciones culturales básicas. O que quiere dar un paso más en la escuela de Rokeach, situando los valores y sistemas de valores en su matriz cultural originaria. O que trata de refinar la conceptualización del individualismo/colectivismo (Schwartz, 1990), detallando los dominios de valor que corresponden a cada uno de los polos de esta dimensión global. Desde este punto de vista, su objetivo integrador es verdaderamente ambicioso (Gómez, 1994).

El modelo de Schwartz se interesa por la estructura y la organización interna de los valores más que ningún otro modelo anterior y esto constituye lo característico de su esfuerzo de investigación: el intento de contrastar transculturalmente una hipotética estructura universal de sistemas de valores humanos.

1.1.3 La naturaleza de los valores humanos según Milton Rokeach.

Rokeach en su "*Nature of Values*" (1973), plantea una serie de asunciones que justifican las razones por las que el concepto de valor debería ocupar una posición central a lo largo y ancho de todas las ciencias sociales. Cinco son los supuestos básicos sobre los que Rokeach (1973) trabaja:

- a) el número de valores que una persona posee es relativamente pequeño.
- b) toda persona posee en cualquier parte, los mismos valores en diferente grado.
- c) Los valores están organizados en un sistema de valores.
- d) Los antecedentes de los valores humanos pueden encontrarse en la cultura, la sociedad y sus instituciones así como en la personalidad del individuo.
- e) Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en todos los fenómenos que los científicos sociales puedan considerar dignos de investigación y comprensión.

Rokeach ofrece una interpretación de naturaleza psicosocial al tema de los valores cuando los define como una *creencia duradera* de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a su opuesto o inverso. La organización, jerarquización e interconexión de valores da lugar a lo que él ha denominado sistema de valores, es decir, la estructura jerárquica del conjunto de valores que una persona posee.

Son creencias de tipo prescriptivo, es decir, son estándares o criterios que permiten juzgar como deseable o indeseable un medio u objetivo de acción determinado. Como toda creencia, tienen tres tipos de componentes:

1. *cognitivo*, ya que son concepciones de lo deseable.
2. *afectivo*, ya que la adhesión u oposición a un valor determinado es de naturaleza básicamente emocional.

3. *conductual*, ya que es una variable interviniente que , cuando se activa, guía la acción.

Son creencias duraderas porque se aprenden aisladamente unos de otros y en una manera absoluta, del tipo "todo o nada".

Para Rokeach el sistema total de creencias de un sujeto incluye creencias triviales, derivadas, creencias pre-ideológicas acerca de una autoridad específica, y pre-ideológicas primitivas respecto a la naturaleza del mundo psíquico, social y de sí mismo.

Todas estas creencias se forman y desarrollan pronto en la vida del niño. La literatura científica sobre la infancia y la adolescencia hace referencia reiteradamente a la familia y a la escuela como los núcleos más importantes en el proceso de transmisión e interiorización de valores. Más tarde, a medida que va creciendo el sujeto, aprende que existen ciertas creencias que los otros creen; otras creencias que él considera como verdaderas aunque nadie más las considera como tal y otras creencias que son arbitrariamente cuestión de gusto. Así, en conjunto, el sistema de creencias total es una organización de creencias que varía en profundidad, destinadas a mantener en la persona un sentido de identidad personal y grupal, estable y continuo a través del tiempo (Garcés Ferrer, 1988).

Dentro de la definición del valor, Rokeach señala una distinción entre valores instrumentales y valores finales. Los valores instrumentales se refieren a modos de conducta y los valores finales a estados finales de existencia. Así los valores instrumentales se relacionan con modos preferibles de conducta, es decir, son medios para conseguir otros valores (finales) que se refieren a modos deseables de existencia (Pérez-Delgado y Mestre, 1992).

Rokeach también distingue entre dos clases de valores finales y dos clases de valores instrumentales. Los finales pueden ser *personales* (si su orientación es intrapersonal y centrada en el self) o *sociales* (si su orientación es interpersonal y centrada en la sociedad). Por otro lado existen dentro de los valores instrumentales dos subtipos: *los morales* y *los de competencia* . Los morales se refieren principalmente a modos de conducta y no incluyen necesariamente valores relacionados con estados últimos de existencia. Tienen que ver sólo con valores instrumentales que impliquen un foco interpersonal, de manera que cuando son violados, activan sentimientos de culpabilidad por actuar erróneamente. Los valores de competencia son más

intrapersonales y no parecen estar especialmente relacionados con la moralidad, ya que su transgresión acarrea sentimientos de vergüenza por la inadecuación personal.

El número total de valores finales e instrumentales que posee una persona no es el mismo. Una persona adulta tiene alrededor de 18 valores finales y en torno 70 valores instrumentales. Los valores finales e instrumentales configuran dos sistemas distintos aunque funcionalmente interconectados, ya que todos los valores relacionados con modos de conducta son instrumentales para la consecución de valores concernientes a estados últimos de existencia, aun cuando esta instrumentalidad no es siempre percibida conscientemente ni está en relación biunívoca con los estados finales.

1.1.3.1 Funciones y determinantes de los valores según Rokeach.

Rokeach postula que los valores sirven para (Sirera, 1994) :

1. Posicionarse ante principios sociales, lo cual nos predispone a favor o en contra de una ideología política o religiosa particular.

2. Presentarnos ante los demás, así como evaluar, juzgar y censurar a otros y a nosotros mismos.

3. Que nos comparemos con nuestros congéneres a fin de averiguar si somos competentes o morales respecto al grupo de iguales. Son standards para persuadir e influir en otros.

4. La realización, en el sentido psicoanalítico del término, de creencias y actitudes que de otro modo serían social y personalmente inaceptables.

Además los valores también admiten funciones *motivacionales, egodefensivas, adaptativas y de conocimiento y autorrealización.*

Una de las razones por la que los valores son motivantes es que constituyen la principal arma de la que se vale el ser humano para mantener y engrandecer la autoestima; están al servicio del auto-respeto (McDougall, 1926).

El contenido de ciertos valores tienen una orientación de utilidad para el hombre; está considerando aquí la función *adaptativa* de los valores. Por otra parte, las necesidades, los sentimientos y los comportamientos personal y socialmente inaceptables son reformulados por medio de procesos de racionalización en términos más aceptables; se refiere aquí, a la función *egodefensiva* de los valores en sentido

puramente psicoanalítico. Por último enfatiza la función *de conocimiento o autorrealización* que obedece a la mejor organización perceptiva y creencial que aportan los valores para proveer claridad y consistencia cognitiva.

Por lo que se refiere a los determinantes, para Rokeach la cultura, la sociedad y la personalidad son los principales antecedentes de los valores, siendo las actitudes y la conducta los consecuentes más relevantes.

De esta manera, el sistema de valores global de una persona puede ser el resultado final, al menos en gran parte, de todas las fuerzas institucionales que inciden sobre el individuo, por lo que se hace imprescindible la identificación de subconjuntos singulares de valores que propugna cada institución y la efectividad de diferentes instituciones y organizaciones sociales que actúan como agentes activos de socialización y cambio de valores (Sirera, 1994).

Rokeach también da a entender que existe un continuo desarrollo de valores que va desde la juventud hasta la etapa adulta, hallazgo que es más acorde con el desarrollo de la personalidad que ya expuso Erikson (1950) que con el punto de vista psicodinámico.

1.1.3.2 Los sistemas de valores.

Rokeach conceptualiza los sistemas de valores como *organizaciones permanentes de creencias referidas a modos de conducta o estados últimos de existencia preferibles a lo largo de un continuo de relativa importancia que el sujeto utiliza para resolver conflictos y tomar decisiones*. Hace hincapié en la idea de estabilidad en los sistemas de valores. Los sistemas de valores son relativamente estables a lo largo del tiempo, y su permanencia depende, entre otras cosas, del grado de internalización de los valores. Comprobó que los sistemas de valores finales eran más estables que los sistemas de valores instrumentales. Una posible explicación que da es que sería probable que los valores finales sean aprendidos más pronto en el desarrollo del sujeto. Otra posible explicación es que la lista de valores finales fuese en general más completa que la de los valores instrumentales, lo que haría que el sujeto se mostrase más seguro a la hora de ordenarlos por orden de preferencia.

En resumen, la fiabilidad de los valores finales es superior a la de los valores instrumentales. Rokeach detectó factores que afectaban a las diferencias individuales en la estabilidad; los sujetos de sexo femenino se mostraban en sus estudios empíricos más estables que los varones; aquellos sujetos dedicados preferentemente a actividades intelectuales tenían ordenaciones más estables que los ocupados o preocupados por

problemas sociales; la militancia o identificación con un partido político se relacionaba significativamente con la estabilidad de los valores finales pero no con los instrumentales (Sirera, 1994).

1.1.3.3 Medida de los valores humanos.

De un modo general es posible distinguir tres formas de acceder a la medición de los valores (Garcés Ferrer, 1988):

1. Mediante *inferencias* realizadas sobre los comportamientos directamente observables de los sujetos. *Desventajas* de este método:

- .- Se gasta mucho tiempo.
- .- No puede ser empleado con un número elevado de personas.
- .- Es difícil de interpretar y cuantificar.
- .- Errores provenientes de la subjetividad del observador lo cual lleva un detrimento de la objetividad.

2. Un segundo planteamiento sería *preguntarle al sujeto* para que nos comunique con sus propias palabras cuáles son los valores subyacentes a sus comportamientos, es decir, un acercamiento fenomenológico. La dificultad radica en la validez de las afirmaciones del sujeto, ya que una persona puede ser altamente selectiva en los valores que autoatribuye y nos comunica, amén del problema del autoconocimiento por parte de los sujetos de sus propios valores.

3. También existe la posibilidad de *presentarle al sujeto* unas listas de valores que tendrá que *ordenar* en función de su propio sistema de valores. Este último método ha sido promovido por Rokeach y ha ido cobrando popularidad en los últimos tiempos. Estas listas admiten un total de 36 valores, 18 finales y 18 instrumentales y el sujeto sólo puede disponer de su sistema de valores interiorizado para ordenarlos. Con este método el sujeto es menos parcial en los valores que se autoatribuye, en tanto que los mismos valores le sirven de pistas recordatorias válidas de sus propios valores en el momento de ordenar las listas.

1.1.3.4 Dimensiones factoriales de los sistemas de valores.

Rokeach considera que la medición de los sistemas de valores puede proporcionar una idea de las estructuras subyacentes a la organización de los valores. Por este motivo realiza una factorización de su cuestionario que da lugar a siete factores. Surgen de aquí una serie de inconvenientes: en primer lugar, los factores resultan con un número de ítems y una proporción de varianza explicada bastante desigual; y, en segundo lugar, el análisis se hizo con una muestra exclusivamente estadounidense, y de esta manera, los factores encontrados no se pueden generalizar más allá de este ámbito sociocultural. Los siete factores encontrados fueron:

1.- *Gratificación inmediata versus demorada* : esta categoría opone un grupo de valores como "una vida cómoda", "placer", "una vida excitante" y "limpio" a otros del tipo de "sabiduría", "armonía interior", "lógico" y "controlado".

2.- *Moralidad religiosa versus competencia* : opone un grupo de valores instrumentales de competencia ("imaginativo", "intelectual", "independiente") a otro grupo de valores instrumentales morales y valores finales religiosos ("salvación", "que perdona", "servicial").

3.- *Auto-restricción versus autoexpansión* : se contraponen valores como "obediente", "cortés", "controlado", y "honesto" a otros como "abierto" y "capaz".

4.- *Orientación personal versus social* : la "seguridad nacional", "un mundo en paz", la "igualdad" y la "libertad" se agrupan en esta categoría frente a la "amistad verdadera" y el "respeto a mí mismo".

5.- *Seguridad familiar versus social* : confronta valores de ámbito más restringido, como "seguridad familiar" y "responsable", a otros de ámbito más amplio, como "un mundo de belleza" e "igualdad".

6.- *Respeto versus amor* : se oponen el "reconocimiento social" y el "respeto a mí mismo" a los valores de "amor maduro" y "cariñoso".

7.- *Dirección interna versus dirección a los otros* : esta oposición viene representada por los dos polos de "valiente" e "independiente", por un lado, y "cortés", por otro.

1.1.3.5 El Modelo de los dos valores

De entre los valores sociales descritos por Rokeach (1973), utilizó el valor de *libertad* (independencia, libre opción) y el de *igualdad* (fraternidad, igualdad de oportunidades para todos) para definir los dos factores ortogonales que consideró fundamentales para las ideologías políticas a través del tiempo y las culturas. Rokeach diferenció los valores como “*creencias concernientes a modos deseables de conducta o estados finales deseables de existencia*” de la ideología, definida como “*una organización de creencias y actitudes -religiosas, políticas o filosóficas en naturaleza- que están más o menos institucionalizadas o compartidas por otros*” (Rokeach, 1968a).

El propósito del “modelo de dos valores”, era cambiar el paradigma dominante que encasilla ideologías en un continuo de derecha-izquierda. Rokeach argumentó que la conceptualización derecha-izquierda era una base inadecuada para perfilar distinciones y hacer comparaciones entre las ideologías (Rokeach, 1973) y que el número mínimo que se necesita para desarrollar una tipología de ideologías era dos. Desde este planteamiento, pretendía demostrar que la libertad y la igualdad eran los componentes de valor centrales que pueden ser utilizados para comparar y contrastar todas las ideologías. La tesis central de Rokeach era que las orientaciones políticas de socialismo, capitalismo, fascismo y comunismo podían ser organizadas en los cuatro tipos de orientaciones de valor que aparecían cuando las dimensiones de igualdad y libertad se consideraban en conjunto. Como representación de las ideologías que valoraban muy alto la libertad y la igualdad estaba el socialismo. Por contra, se esperaba que ni la libertad ni la igualdad fueran valoradas altamente en las ideologías fascistas (Braithwaite, 1994). En las ideologías capitalistas y comunistas fue central la valoración de una por encima de la otra. En el caso del capitalismo la valoración de la libertad a costa de la igualdad, y las ideologías comunistas la valoración de la igualdad a costa de la libertad. Rokeach (1973) y sus colaboradores encontraron apoyo para el modelo a través de un análisis del contenido de los valores de los escritos que defienden las diferentes opiniones políticas. Sin embargo, más allá de estos escritos, no encuentra apoyo. Una serie de estudios compararon las jerarquías de valores de los partidarios y los candidatos de conocidos partidos políticos (Bishop, Barclay y Rokeach, 1972; Jones, 1982; Rokeach, 1973; Cochrane, Billing y Hogg, 1979) y las jerarquías de valores de estudiantes que se identificaron a sí mismos como liberales, moderados o conservadores (Linder y Bauer, 1979; Rokeach, 1973). De manera consistente, el valor *igualdad* discriminó gente de diferentes opiniones políticas. Sin embargo, el valor *libertad* no demostró ser un buen discriminante. En cinco de los seis estudios citados, la libertad fue

ordenada de manera similar (muy alta) por los diferentes grupos políticos. En el estudio de Linder y Bauer, la diferencia fue en dirección opuesta a la esperada: la Libertad, al igual que la Igualdad, fue situada en lugares más altos por liberales que por conservadores.

De cualquier modo, este modelo ha gozado de una popularidad notable en el ámbito de la psicología política (Gómez, 1994).

1.1.3.6 Idoneidad del Rokeach Value Survey

Rokeach, para dar respaldo empírico a su teoría de los valores, construyó un instrumento para evaluar la jerarquía de valores que las personas internalizaban. El Rokeach Value Survey (1973) parece ser una manera simple y eficaz para descubrir la importancia relativa de los valores *en* y *entre* individuos. En unos pocos minutos un investigador puede obtener la información más fundamental sobre los valores básicos de una persona. De ahí que sea una técnica tan popular y aplicada en el ámbito social y psicológico.

Sin embargo, desde su aparición se han expresado preocupaciones sobre su idoneidad (Kitwood y Smithers, 1975; Mueller, 1974). Más recientemente, Gibbins y Walker (1993) han manifestado también su preocupación cuestionando en primer lugar, si dos ideas o términos reflejan un mismo significado, tal como correspondería al criterio utilizado por Rokeach para reducir los cientos de valores con los que inicialmente empezó. Si la definición de una persona de "libertad" no es la misma que la de otra, estas interpretaciones deben reflejar valores diferentes. En segundo lugar, los autores cuestionan el argumento de Rokeach de que algunos valores no son realmente valores porque no son estados finales (otro de los criterios que utilizó Rokeach para reducir su lista de valores). Y finalmente, si proporciona una buena medida de los valores que intenta medir. Los resultados que obtuvieron los autores indicaron que el Rokeach Value Survey no es una buena medida de la relativa deseabilidad de diferentes valores, y por otro lado apoyan el punto de vista de que las evaluaciones sobre el mundo que hace la gente pueden estar basadas en valores más fundamentales (Gibbins et al., 1993).

El tema de la deseabilidad ya fue tratado por Feather (1975) y posteriormente ha sido investigado por otros autores entre los que citamos el estudio realizado por Connie M. Kristiansen (1985), que con el objetivo de intentar confirmar la sugerencia de Feather de que la deseabilidad social no afecta a las respuestas en la escala de valores y utilizando para ello una muestra de 181 mujeres universitarias, la Forma E de la Escala

de Valores de Rokeach y una versión reducida de 10 ítems del la Escala de Deseabilidad Social de Crowne y Marlowe (1960), la autora informó que aunque los 18 valores finales parecían ser inmunes al sesgo de la deseabilidad social, 8 de los valores instrumentales estaban afectados débilmente por ella. A pesar de que las correlaciones fueron uniformemente bajas, la autora recomendó que los investigadores controlaran la deseabilidad social cuando utilizaran el instrumento. Los resultados obtenidos por Kristiansen, fueron confirmados en un estudio posterior realizado por Goldsmith, Stith, y White, (1987).

Por otro lado, a pesar de la invasión de Rokeach de procedimientos aprobados de construcción de pruebas y escalas (Nunnally, 1978), el RVS ha demostrado ser bastante adecuado para medir estructuras de valor individuales y de grupo (Johnston, 1995). Rokeach (1973) dio cuenta de fiabilidades test-retest para los valores finales oscilando desde .78 en 3 semanas a .69 de 14 a 16 meses. Para los valores instrumentales, las fiabilidades oscilaron desde .71 a .61 durante el mismo período de tiempo. También se ha proporcionado por parte de diferentes autores, evidencia que apoya la validez predictiva y de constructo a través de una gran variedad de poblaciones y escenarios (Braithwaite y Law, 1985; Feather, 1980, 1986a, 1986b, 1988; Feather y Peay, 1975; Rankin y Grube, 1980; Rokeach, 1973, 1979b). Por tanto, los resultados de validez obtenidos a partir de estudios empíricos en poblaciones distintas avalan su aplicación en población española. Diferentes estudios realizados en nuestra población muestran que el RVS, es un instrumento que discrimina la jerarquía de valores de los sujetos en función de variables como el sexo, la edad, el nivel de formación (Pérez-Delgado, E. y Mestre, V., 1992; Pérez-Delgado, E. y Mestre, V., 1995a; Samper García, P., 1994).

Para finalizar y a modo de conclusión diremos que las aportaciones de Rokeach (1973, 1979a) al estudio de los valores se pueden resumir en cuatro aspectos:

* En primer lugar, proporciona una delimitación bastante precisa del concepto de "valor", que resultaba hasta entonces algo ambiguo y confuso.

* En segundo lugar, su operacionalización del constructo ofrece una base adecuada para la medición.

* En tercer lugar, su interés por el aprendizaje de creencias y la transformación de estructuras cognitivas le ha llevado a elaborar una teoría acerca de la dinámica y el cambio de los sistemas de valores.

* Por último, su conceptualización de los valores da pie a un modelo explicativo de las ideologías, que Rokeach denomina "modelo de los dos valores" y que ha gozado de una popularidad notable en el ámbito de la psicología política (Gómez, 1994).

La obra de Milton Rokeach tiene el valor de ser una conceptualización integradora y sistematizadora frente a la dispersión y la segmentación de la investigación anterior.

1.1.3.7 La jerarquía de Valores de varones y mujeres .

El sistema de valores se ha estudiado desde la variable género. La literatura contiene diversos estudios sobre el sistema de valores de varones y mujeres (Feather, 1982; McCarrey y Weisbord-Hemmingsen, 1980; Vecchiotti y Korn, 1980; McKernan y Russell, 1980; Stallman, 1979; Rokeach, 1979a, 1973; Martin y Field, 1976; Bem, 1974).

El estudio de los valores comprende también investigaciones que analizan la relación entre valores personales y aspectos de género. Estudios realizados utilizando la Escala de Valores de Rokeach, han examinado la naturaleza de los estereotipos relativos al "hombre típico" y a la "mujer típica" y sus resultados apoyan las hipótesis de que los hombres son vistos como más propensos a considerar valores como libertad y realización, logro; mientras que las mujeres son vistas como más dispuestas a subrayar valores como amistad e igualdad.

Para Di Dio y colaboradores (1996), los valores personales pueden representar un componente importante que debe ser incluido en la perspectiva multifactorial para estudiar el género. La investigación con la Escala de Valores de Rokeach ha mostrado que aunque hay alguna coincidencia en los valores que hombres y mujeres consideran importantes, difieren en el énfasis que ponen sobre algunos valores. Rokeach (1973) informó que los varones valoraban como más importante que las mujeres "una vida confortable", "sentido de realización", "libertad", "reconocimiento social" y "una vida excitante", mientras que las mujeres valoraban "salvación", equilibrio interno", "sabiduría", "autorrespeto", "un mundo en paz" y "felicidad" más importante que los hombres.

De manera similar, Ryker (1992) encontró que estudiantes universitarios varones colocaban en lugares altos de preferencia "una vida confortable", "una vida excitante", "placer" y "reconocimiento social", mientras que las mujeres universitarias colocaban en posiciones altas de su jerarquía: "un mundo en paz", "igualdad", "equilibrio interno" y "autorrespeto".

En función de estos y otros estudios, vemos que los hombres, quienes tradicionalmente han sido considerados como encargados de mantener a la familia, parecen ser más materialistas, orientados al éxito y realización, y buscadores de placer que las mujeres. Las mujeres, en cambio, quienes tradicionalmente se han considerado como cuidadoras del hogar, parecen estar más orientadas hacia valores religiosos, bienestar emocional, y un mundo libre de conflictos intergrupales. Si estas diferencias de sexo en valores son en efecto, debidas a la socialización, entonces los valores deberían ser considerados como otra dimensión de un modelo multifactorial de la identidad de género (Di dio, et al, 1996); idea mantenida por Spence (1993) que sugirió que la identidad de género debe ser conceptualizada como un constructo multifactorial en el cual factores como rasgos de personalidad, comportamientos de rol, actividades de ocio e intereses ocupacionales están única y débilmente conectados unos con otros. Mientras que la teoría de los dos factores del género enfatizó que un individuo puede simultáneamente ser fuerte en rasgos masculinos y femeninos, el modelo multifactorial de género de Spence sugiere que alguien puede ser fuerte en rasgos masculinos, ser moderado en sus manifestaciones de comportamientos de rol masculino y ser bajo en su posesión de intereses masculinos. Queda implícito en el modelo multifactorial de género de Spence que la complejidad del género puede ser sólo enteramente comprendida cuando los múltiples aspectos del género son considerados simultáneamente (Di Dio et al., 1996).

Feather (1984) realizó dos estudios examinando la relación entre los valores (a través de la Escala de valores de Rokeach) y los rasgos de personalidad afines al género (a través del BSRI (Bem Sex Role Inventory) y el EPAQ). El objetivo de estos estudios era analizar que si alguien se percibe a sí mismo como poseedor de ciertos rasgos de personalidad, él o ella también tenderá a ver esos rasgos como cualidades importantes. Por ejemplo, un hombre que se describe a sí mismo como muy independiente también considerará la independencia como un valor importante a través del cual se define. Los resultados de sus estudios demostraron que rasgos masculinos correlacionaron significativa y positivamente con la importancia asignada a “libertad”, “reconocimiento social”, “una vida excitante” y “ser ambicioso e independiente” (Feather, 1984). Por otro lado, los rasgos femeninos correlacionaron significativa y positivamente con la importancia asignada a “amor maduro”, “equilibrio interno” y “ser cariñoso, indulgente, servicial, honesto y educado” (Di dio, 1996). En la misma línea las investigaciones de Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman, y Broverman (1968) encontraron que ciertos rasgos de personalidad eran más probables de ser adscritas a hombres, como por

ejemplo, ser independiente, asertivo; mientras que otros rasgos de personalidad se adscribían más probablemente a mujeres, como por ejemplo, ser amable.

Sin embargo, también hay estudios que encuentran relativamente poca evidencia de la existencia de dichas diferencias de estereotipo sexual en valores. En un estudio llevado a cabo por Raymond, Damino y Kandel (1974) en el que utilizaron los valores instrumentales de la escala de Rokeach, encontraron evidencia, pero relativamente pequeña, de que estudiantes universitarios mantuvieran estereotipos diferentes para hombres y mujeres. Tan solo en tres de los 18 valores eran aparentes los estereotipos: los hombres eran percibidos como más ambiciosos que las mujeres y las mujeres eran percibidas como más tolerantes e indulgentes que los hombres.

Di Dio y colaboradores (1996) realizaron dos estudios con el objetivo de, primero, especificar qué valores (de la escala de Valores de Rokeach), son considerados más típicos de hombres y qué valores son considerados más típicos de mujeres; y segundo, relacionar las diferencias individuales en esos grupos de valores típicos de cada género con otros aspectos del género (rasgos de personalidad, intereses, comportamiento de rol y autoconcepto). En uno de los estudios solicitaron a los sujetos que completaran la subescala de valores finales de la Escala de Rokeach, pero considerando sus creencias sobre los valores de la "típica mujer" y del "típico hombre". (Este es el procedimiento típico utilizado para analizar los estereotipos de género). Los autores hipotetizaron que un grupo de valores como "sentido de realización" y "reconocimiento social", estarían más fuertemente asociados con hombres que con mujeres, mientras que un grupo de valores como amor maduro y verdadera amistad, estarían más fuertemente asociados con mujeres que con hombres.

Linder y Bauer (1983) investigaron las semejanzas y diferencias entre varones y mujeres en sus sistemas de valores en una muestra de universitarios y por otro lado, investigaron los niveles de comprensión y de conocimiento o conciencia (por parte de unos) de los valores del otro grupo. Utilizando la escala de valores finales de Rokeach (Forma D) y el Método de Percepción Interpersonal de Laing, Phillipson, y Lee (1966), realizaron las siguientes mediciones: 1) una primera medida de los puntos de vista de cada grupo (que llamaron *perspectivas directas*, es decir, cada grupo (varones y mujeres) jerarquiza su propio sistema de valores; 2) la percepción de cada grupo del punto de vista del otro (*meta-perspectivas*), es decir, la percepción de los varones (por ejemplo) del sistema de valores de las mujeres; y 3) la percepción de cada grupo de la visión que el otro tiene con respecto a su grupo (*meta-metaperspectivas*), es decir, la

percepción de los varones (por ejemplo) de lo que las mujeres consideran que constituye el sistema de valores de ellos.

Centrándonos en el primer tipo de medición, comparando las perspectivas directas de cada grupo, observaron que hay coincidencia entre hombres y mujeres en tres de los cuatro valores colocados en las primeras posiciones de la jerarquía. En concreto, ambos consideran el "autorrespeto", la "felicidad" y el "equilibrio interno" como los valores más importantes en sus vidas. También colocarían en las primeras posiciones la "libertad" (los varones en segundo lugar y las mujeres en quinto). Hay diferencias, en cambio, al considerar el valor "seguridad familiar", siendo las mujeres quienes lo valorarían con más importancia (tercera posición las mujeres frente a la novena, los hombres). Al tener en cuenta las últimas posiciones de la jerarquía, tanto varones como mujeres colocaron en última posición "seguridad nacional", junto con "reconocimiento social" y "placer" en la jerarquía de las mujeres, y junto con "salvación" y "mundo agradable" en el caso de la jerarquía de los varones.

Estudios similares llegan también a resultados similares, entre ellos McKernan y Russell (1980) los cuales obtuvieron que las mujeres situarían el valor "tener seguridad familiar" en las primeras posiciones (la tercera); o McCarrey y Weisbord-Hemmingsen (1980), que pudieron comprobar como los hombres colocaban en lugares altos de su jerarquía el valor "tener una vida excitante".

Beech y Schoeppe (1974), en un extenso estudio utilizando la escala de valores de Rokeach (1973), realizaron comparaciones entre jóvenes y adolescentes americanos varones y mujeres. Y al igual que comprobó Feather (1975) con población adolescente australiana, tanto los chicos como las chicas colocaron en las posiciones de más importancia los siguientes valores: "libertad", "igualdad", "un mundo en paz", "ser honrado" y "ser cariñoso". Sin embargo, aparecieron diferencias en la importancia otorgada a varios valores. En el estudio de Feather (1975), los chicos valoraron más que las chicas los siguientes valores: "una vida confortable", "una vida excitante", "amor maduro", "placer", "ser ambicioso", "ser competente", "ser independiente", "intelectual", "lógico" y "autocontrolado". Las chicas en cambio, valoraron más que los chicos los siguientes valores: "un mundo en paz", "un mundo agradable", "igualdad", "equilibrio interno", "sabiduría", "ser alegre", "indulgente", "servicial", "honrado", "cariñoso" y "educado".

Los resultados de las investigaciones mencionadas, junto con otros estudios en población española (Mestre, V., Pérez-Delgado, E., y Samper, P., 1996; Pérez-

Delgado, E. y Mestre, V., 1992; Samper, P., y Martí, M., 1997; Samper, P., 1994) apoyarían las hipótesis de que los varones muestran una preferencia mayor por valores relacionados con el bienestar, la satisfacción, la consecución, mientras que las mujeres valorarían más aspectos relacionados con la seguridad, la autoestima y con el dominio prosocial.

1.1.3.8 Cambios en la internalización de valores según la edad.

Hay muchos informes en la literatura que muestran que las jerarquías de valores instrumentales y finales están significativamente relacionadas con variaciones en el status socioeconómico, la edad, el género, la raza, la religión y el estilo de vida. Además los valores también se muestran como predictores significativos de algunas actitudes y comportamientos sociales, incluyendo la conducta consumista (Pitts y Woodside, 1984). Centrándonos en las variaciones en la edad, estudios como el de Pérez-Delgado y Mestre (1995a), realizado con población española (809 sujetos con una edad entre los 13 y los 22 años) muestra que hay valores que van adquiriendo una función predominante y otros van decayendo en el transcurso de la adolescencia-juventud. Ese dinamismo en la escala de valores afecta incluso a los valores que aparecían entre los más estimados (paz, amistad, familia) que van perdiendo relieve con el paso de los años en la adolescencia-juventud. Asimismo, otros valores que ocupaban posiciones centrales aumentan su importancia con los años (realización de algo importante, equilibrio interno, realización del amor sexual y espiritual, autoestima, sabiduría, ser competente, independiente) e incluso algunos que en la escala general ocupaban lugares muy relegados, van ganando significativamente posiciones con los años (ser ambicioso, indulgente). Al contrario, otros valores están entre los valores menos apreciados por estos jóvenes adolescentes y además se va reduciendo su espacio en su valoración con el desarrollo de la adolescencia y primera juventud (buscar la salvación, reconocimiento social, ser limpio).

Otros estudios obtienen resultados similares (Grube, Mayton, y Ball-Rokeach, 1994; Samper, 1994; Sirera, 1994; Pérez-Delgado y Mestre, 1992), son los más jóvenes los que más valoran la comodidad, la limpieza y la indulgencia, mientras que los sujetos mayores valoran más aspectos relacionados con la gratificación inmediata, armonía interior y autonomía. El ámbito de la comodidad y la sumisión a las normas va dejando paso a lo largo de la adolescencia a valores orientados a conseguir la madurez y la autonomía.

En general, hay una evolución desde valores relacionados con aspectos como la seguridad, la obediencia o conformidad, el ateniimiento a las normas hacia valores que

implican una mayor independencia y autonomía, autodirección. Los jóvenes buscarán libertad psicológica independizándose de sus padres, libertad para ser ellos mismos, elegir sus propias compañías y pasatiempos y proteger la intimidad de sus pensamientos, sentimientos y pertenencias (Estarellas, 1987).

En la adolescencia se inicia una organización jerárquica de los valores, aunque sin que cristalice aún el sistema definitivo (Hoffman, Paris, y Hall, 1996). La evolución, independientemente del tipo de valores que vaya adquiriendo, sería como sigue:

.- (preadolescencia, 9-10 años): el adolescente acata el sistema de valores y creencias de la familia. No busca todavía contradicciones en las reglas morales, los aspectos religiosos, la muerte...

.- (pubertad, 11-12 años): el cambio temperamental y la búsqueda de una separación psicológica de los padres le hace dudar por primera vez de los valores y las creencias que ellos sostienen.

.- (adolescencia media, 13-15 años): defiende un sistema de valores diferente al de sus padres. Discrepa con los principios morales, la autoridad paterna o escolar, y pone en tela de juicio lo que concierne a la religión que practica su familia. El diálogo con sus padres sobre estos temas suele ser motivo de conflicto.

.- (adolescencia tardía, 15-18 años): experimenta otras religiones, valores y creencias. En la familia se muestra provocador, mantiene acaloradas discusiones acerca de la verdad que él cree haber encontrado y el engaño en el que viven sus padres.

.- (postadolescencia, 18-22 años): a medida que el joven madura, la influencia de los padres -que nunca dejó de existir del todo- vuelve a tomar fuerza. El postadolescente suele respetar las creencias familiares y su sistema de valores, aunque no los comparte. Se puede dialogar con él. Las discusiones acaloradas y radicales desaparecen.

1.2 Clima familiar, estilos educativos y desarrollo personal de los hijos.

I.2 Clima familiar, estilos educativos y desarrollo personal de los hijos.

Abordamos en este capítulo diferentes aspectos relacionados con la vida familiar. En primer lugar, las funciones que la familia desempeña en la socialización de los hijos, la estabilidad y bienestar de los adultos y en general, en la vida de la sociedad. En segundo lugar, se describe el clima familiar y los estilos educativos que potencian el desarrollo personal de los miembros de la familia, especialmente los más jóvenes.

I.2.1. La familia y su función.

La pluralidad y la diversidad de las estructuras familiares a través del tiempo es tan grande que resulta muy difícil (si no imposible) dar una definición de familia que pueda abarcarlas a todas (Marqués, 1988).

Sin embargo, nos puede ser útil la definición de la familia como *una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común* (Gough, 1971).

Lévi-Strauss (1949) distinguió en la familia como grupo social, tres características:

- Tiene su origen en el matrimonio.
- Está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio, aunque es posible que otros parientes vivan con este grupo nuclear.
- Sus miembros están unidos por derechos y obligaciones de tipo económico, religioso u otros, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor.

Las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se extienden con amplitud al nivel cultural y social. Abarcan, entre otras, la satisfacción, socialmente aprobada, de las necesidades sexuales, así como de las económicas, constituyéndose, en este sentido, en una unidad cooperativa que se encarga de la supervivencia, el cuidado y la educación de los hijos (Olavarrieta, 1976).

Parsons (1951) señala que las funciones de la familia se pueden estudiar a dos niveles:

1) *a nivel macroscópico* (socioestructural), la familia pierde sus funciones con la industrialización, puesto que deja de ser unidad básica de producción económica y la participación política se hace a título individual.

2) *a nivel microscópico* (psicosocial), la familia conserva dos funciones esenciales e irreductibles: la socialización primaria de los hijos y la estabilización psíquica de las personas adultas.

Caplan entiende la familia como un sistema de apoyo y señala las siguientes funciones: información sobre el mundo, aportación de un sistema de valores, códigos de conducta, ayuda y servicios concretos, proporcionar un grupo de referencia y de control determinado, ayudar en la resolución de problemas, ofrecer la validación de la auto-identidad de cada miembro, asistir en experiencias emocionales y ser feedback y guía en las conductas de los miembros del sistema (Musitu, Román, y Gracia, 1988).

Weiss (1974) redujo las funciones de la familia a dos dimensiones básicas: proporcionar sentimientos de seguridad y ofrecer sentimientos de capacidad, autoestima y confianza.

En los siguientes apartados vamos a plantear en primer lugar, el papel de la familia como núcleo de aprendizaje y en segundo lugar y no por ello menos importante, como factor de protección a lo largo del desarrollo.

1.2.1.1. La familia como núcleo de aprendizaje.

La familia y la escuela son los dos núcleos más relevantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo del niño. En estos dos contextos la familia es el agente de socialización primario ya que constituye la primera fuente de información para el niño acerca de la propia valía e importancia, acerca de lo que es bueno o malo y sobre lo que pueden o no pueden hacer. En este contexto el niño, antes incluso de tener un comportamiento autónomo, asiste como observador a la conducta de sus padres. Estos constituyen el modelo adulto más potente al que se refieren en primer lugar los hijos cuando tienen que actuar o tomar sus propias decisiones (Del Barrio, 1997a; Voli, 1994).

El grupo familiar proporciona al niño todas las señales iniciales, como por ejemplo, si es amado o no, aceptado o rechazado, un éxito o un fracaso, con valor o sin él, porque hasta que entra en la escuela, la familia es virtualmente su único contexto de aprendizaje (Burns, 1990).

Además, es en la primera etapa de la vida cuando existe una gran plasticidad y capacidad de aprendizaje en el niño, de ahí la importancia de la familia para explicar las variables que interaccionan en la conducta de los sujetos. Cuando los padres están con sus hijos satisfaciendo o no sus necesidades de alimento, amor, bienestar y seguridad, ejercen una influencia infatigable sobre él. El cuidado amoroso de los padres ayuda al niño a desarrollar un sentido básico de seguridad y confianza, especialmente durante el primer año de vida.

Al ingresar en la escuela, el niño entra en un nuevo ambiente de aprendizaje en el que tiene que empezar a competir con sus compañeros de iguales o diferentes capacidades, se enfrenta a tareas nuevas y se familiariza con normas, valores y criterios que van a guiar su comportamiento y toma de decisiones en las actividades académicas y en sus relaciones sociales. A lo largo del período o edad escolar la familia y más en concreto los padres no deben renunciar o delegar sus funciones de educadores al Centro escolar. Es necesaria una acción conjunta de los dos entes educativos para continuar y potenciar el desarrollo personal y psicológico del niño y adolescente. Es en esta etapa cuando se produce un aprendizaje e interiorización de normas y valores en los que los padres son modelos muy potentes y su acción educativa y motivadora puede reforzar directamente la actividad escolar (Mestre, Frías, y Escrivá, 1994).

Todas las teorías psicológicas han tenido en cuenta la influencia de la familia en el desarrollo humano. Desde la teoría psicoanalítica se ha insistido en el papel fundamental de la familia en el desarrollo de los hijos, destacándose la importancia del afecto y de los mecanismos intrapsíquicos (Musitu, et al., 1988). El Psicoanálisis considera a la familia como el canal transmisor de las normas morales y sociales que contribuyen a la configuración del "superego". Para el conductismo más radical la familia es la dispensadora de un sistema de refuerzos, alabanzas ó castigos que determina las conductas aprendidas. Las teorías del aprendizaje social consideran que los padres son el modelo más próximo, mas frecuente, más precoz y más potente en el proceso de aprendizaje. Dentro de esta perspectiva se incide en la importancia del aprendizaje en los procesos del desarrollo psicosocial (Sroufe, 1979), en los que tendrán un destacado papel las recompensas, los castigos y los procesos vicarios (Bandura, 1977a; Cairns, 1979). La psicología cognitiva establece que los padres proporcionan a sus hijos los

esquemas cognitivos básicos para el procesamiento de la información y los estímulos que reciben. En base a estos esquemas se interiorizarán normas, valores y experiencias que dirigirán la conducta futura del sujeto, sus intereses, expectativas y decisiones.

1.2.1.2. La familia como factor de protección a lo largo del desarrollo.

La literatura científica sobre la infancia y la adolescencia hace referencia reiteradamente a la familia y la escuela como los dos núcleos más importantes en el desarrollo cognitivo y socioafectivo del niño. El medio familiar y escolar puede significar en unas circunstancias un factor de protección y apoyo frente a acontecimientos negativos y por lo tanto potenciar el desarrollo psicológico y personal y en otras ser un factor de vulnerabilidad. Por lo general, se espera que la familia proporcione al niño y al joven afecto, respeto, seguridad y al mismo tiempo autonomía. Estas características representan un factor de protección y contribuyen al desarrollo personal y la madurez del niño. Sin embargo existen familias que proporcionan justamente lo contrario, y por consiguiente sus hijos son más débiles y vulnerables a nivel emocional y socio-afectivo (Del Barrio, 1997b; Mestre, Frías, y Escrivá, 1994).

Entre las variables familiares más directamente relacionadas con la problematicidad infantil se citan: la situación económica, la criminalidad paterna, la enfermedad mental de alguno de los padres, la densidad familiar, la educación del hijo fuera del hogar, la aparición de nuevos miembros en la familia y las discordias familiares. Todas estas variables están relacionadas con la estructura de la familia, la calidad de las relaciones y la vida familiar (Rutter, Izard y Read, 1986; Arranz, 1989; Oster y Caro, 1990; Mestre, 1992).

Bifulco, Brown y Harris (1987) indican que la falta de un cuidado adecuado en los primeros años de vida puede ser un factor de vulnerabilidad a una posterior depresión en mujeres jóvenes, lo que apunta a que la forma en que se establecen las primeras relaciones familiares cuando el sujeto es todavía muy pequeño puede ejercer en la etapa adolescente un efecto de vulnerabilidad frente a los problemas con las consiguientes consecuencias emocionales .

La pérdida temprana de la madre también se considera un factor de vulnerabilidad a alteraciones emocionales y afectivas (Finlay-Jones y Brown, 1981).

El divorcio, que en definitiva es la última consecuencia de un deterioro en la comunicación y relaciones entre la pareja, es un acontecimiento vital que indirectamente tiene repercusiones en los niños y jóvenes. El impacto del divorcio en los niños no

puede ser comprendido simplemente en términos de una composición física de la familia, sino que también debe considerarse de manera muy especial el grado de armonía marital. En los adolescentes, la depresión es la respuesta más rápida a dicho evento. Según indican los trabajos de Brown (Brown, Harris y Peto 1973; Brown, Ni Bhrolchain y Harris, 1975), las mujeres cuyos padres se habían divorciado durante su infancia, presentaban ansiedad en unos casos, y ansiedad y depresión en otros, frente a acontecimientos vitales severos y de peligro.

Los estudios efectuados por Rutter (Rutter, Manghan, Mortimore, Ouston, y Smith, 1979; Rutter, 1985) indican que la combinación de dos o más factores estresantes familiares incrementa substancialmente el riesgo de alteraciones emocionales en los niños. Según estos autores, los estresores significativos son padres con trabajos no especializados o semi-especializados; familias numerosas; familias con niños muy pequeños; desórdenes maternos psiquiátricos; historia criminal en los padres y desavenencias matrimoniales. El autor justifica la probabilidad de tener un desorden emocional a partir de la combinación de los factores de riesgo familiares.

Como vemos, muchos de los acontecimientos vitales que presentan un elevado impacto negativo en el niño y/o adolescente, ocurren generalmente en presencia de adversidades crónicas familiares actuales o del pasado y un buen clima familiar y la percepción de apoyo pueden proteger al niño y/o adolescente frente a los problemas y conflictos que surgen a lo largo del desarrollo (Del Barrio, 1997b).

Un sistema familiar estable y afectivo proporciona a sus miembros lazos de seguridad y afecto, necesarios para un buen funcionamiento psicológico. La solidaridad, el acercamiento, los vínculos de afecto y el cariño son considerados como atributos clave de las relaciones familiares que los distinguen de otros marcos sociales más superficiales (Wish, Wippman, y Sroufe, 1976). La evitación, el abandono, la separación suponen, por el contrario, las amenazas más profundas para el mantenimiento de las relaciones familiares (Musitu, 1985).

1.2.2. Clima familiar y Desarrollo de los hijos

El estudio de las influencias que ejercen los padres en el desarrollo del niño ha sido ampliamente estudiado en psicología, fundamentalmente porque es muy considerable su valor predictivo (Musitu, 1985). Se ha podido comprobar que los niños con fuertes vínculos familiares difieren de otros niños de la misma edad pero con lazos más débiles en las siguientes variables:

1. La capacidad de adaptación y de curiosidad durante los años preescolares (Arend, Gove, y Sroufe, 1979).

2. La conducta de solución de problemas y calidad de juego a los dos años de edad (Matas, Arend, y Sroufe, 1978).

3. Las relaciones de competencia entre iguales a los tres años y medio de edad (Waters, Wippman, y Sroufe, 1979).

Belsky (1984) sugiere que una competencia cognitivo-motivacional y un desarrollo socioemotivo adecuado en el hijo puede facilitarse a través de los cuidados parentales, el nivel de afectividad, la estimulación, la sensibilidad, etc. (Musitu, et al., 1988).

El clima familiar viene determinado por el grado de compenetración y apoyo entre los miembros de la familia, el nivel de comunicación y expresión de sentimientos y emociones, la seguridad y autonomía de los miembros de la familia al tomar sus propias decisiones, la importancia que se da a los valores de tipo ético, la organización y distribución de responsabilidades y el grado en que la vida familiar se atiene a reglas y normas establecidas. En general, todas estas características de la vida familiar dirigen las relaciones entre padres e hijos y se consideran muy importantes para el buen desarrollo psicológico del niño y su adaptación social (Domenech, 1993).

Según Burns (1990) tres son las situaciones familiares que potencian un buen desarrollo psicológico del niño y una autoestima alta:

1. La aceptación cálida de los niños por parte de los padres.

2. El establecimiento y la exigencia, por parte de los padres, de límites claramente definidos para la conducta de los niños.

3. El respeto de los padres para la iniciativa individual de los niños dentro de esos límites.

El autor considera, por otra parte, que la calidad de la relación entre padres e hijos es mucho más importante para generar una buena autoestima que la cantidad de horas o permanencia en común. Por tanto, ni la clase social, ni el nivel socioeconómico están relacionados estrechamente con la autoestima alta.

Desde esta perspectiva, la comunicación y las relaciones afectivas entre los miembros de la familia desempeñan una importante labor formativa y educativa.

La familia ejerce su acción educativa de manera informal, espontánea y natural, no sigue las normas de la didáctica y se realiza en todos los momentos y situaciones, con tal de que haya una comunicación y relación entre sus miembros. La comprensión, tolerancia, respeto y aceptación serían variables que potenciarían dicha acción educativa y contribuirían a un clima familiar positivo (Fermoso, 1993).

En resumen, el clima familiar se considera un factor importante en el desarrollo de la personalidad, el autoconcepto y el desarrollo afectivo. Las diferentes teorías coinciden en el papel de las otras personas significativas, particularmente de los padres, siendo éstos una fuente muy influyente de información acerca de uno mismo (Garanto, 1984; Frías, Mestre y Del Barrio, 1990). Para el niño pequeño es muy importante la forma que tiene la gente de reaccionar hacia él y entre esta gente el impacto más fuerte lo provocan los padres. El niño busca el afecto y aprobación de sus padres y estos constituyen el modelo de autoridad y la fuente más probable de confianza (Burns, 1990). Las relaciones del niño y adolescente con sus padres modulan su autoconcepto académico y social (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh y Shavelson, 1985).

1.2.3. Autoconcepto, Relaciones familiares y Estilos educativos.

El autoconcepto que una persona posee no se ha adquirido de una manera innata. Cada sujeto posee múltiples autoconcepciones que se van modificando con la edad.

El niño/a al principio de su desarrollo pasa por un periodo de indiferenciación en el que no es capaz de distinguir el yo del no-yo, es decir, lo que corresponde a sí mismo y lo que pertenece al medio externo. Es durante los diez primeros años de vida cuando los niños/as desarrollan los conceptos sobre sí mismos (Maccoby, 1980). El niño/a comienza a comprender que sus pensamientos y memoria son sólo suyos y no accesibles a los demás. En principio se define en términos de sus propias habilidades, preferencias y rasgos psicológicos que atribuye a sí mismo. Gradualmente, por un proceso de interacción con las personas y objetos del medio, su autoconcepto se va perfilando más claramente.

La evolución del autoconcepto parte de la evaluación que el sujeto hace de su propia conducta en función de un conjunto de pautas o estándares que proporciona el ambiente. Burns (1990), considera que existen cinco fuentes importantes en el desarrollo del autoconcepto. La importancia de cada una depende del periodo evolutivo

en el que se encuentre el sujeto y su separación es exclusivamente de uso didáctico, ya que no funcionan aisladamente: 1) *Imagen corporal*. Evaluación del yo físico como un objeto distinto; 2) *Lenguaje*. La capacidad de conceptualizar y verbalizar sobre uno mismo y los otros; 3) *Interpretación del feed-back procedente del medio ambiente*; 4) *Identificación con el modelo de rol sexual*; 5) *Prácticas de crianza del niño/a*.

Trad (1987) afirma que el proceso de desarrollo que precede a la formación del autoconcepto es significativamente vital en la formación del sentido último del yo. Mientras un niño de corta edad puede no ser capaz de articular intereses y cogniciones y atribuir estos fenómenos al yo o al medio ambiente, sí puede ocurrir que sus capacidades perceptuales estén lo suficientemente desarrolladas para que las influencias del medio ambiente ejerzan un efecto duradero en sus percepciones y forma de interpretar los hechos.

El desarrollo del lenguaje es una variable importante en la formación del autoconcepto. En primer lugar, la adquisición del "yo", "mi", "tu", "ellos", "mío", "tuyo", permite distinguir a uno mismo de los demás. En segundo lugar, la adquisición de la simbología del lenguaje da al niño la oportunidad de evaluarse, por ejemplo como triste o alegre. En tercer lugar, es importante la comprensión verbal pues normalmente la información que el niño recibe de los otros suele ser en gran parte de naturaleza verbal.

Al principio el niño tiene problemas para usar correctamente los pronombres personales, pero una vez que es capaz de utilizarlos con precisión se concibe a sí mismo como un individuo con sensaciones, necesidades y atributos (Burns, 1990). Mientras que la aparición de pronombres en el vocabulario del niño indica que el sentido del yo se está desarrollando, el uso de nombres personales como "mamá" o "papá", sugiere que el niño está siendo capaz de percibirse como un objeto distinto (Allport, 1961). Así, la capacidad de distinguir entre el "yo", "tu", "mío", "tuyo", el conocer que los nombres designan cosas propias, junto con el reconocimiento verbal de sensaciones propias están indicando que el niño/a posee un autoconcepto aunque sea rudimentario.

1.2.3.1. Relaciones familiares y estilos educativos

La relación que se establece entre el niño/a y su cuidador/a, generalmente la madre, suele ir pareja con el desarrollo de la capacidad de autorregulación en el niño/a, influyendo significativamente en la evolución del autoconcepto interno. El niño/a necesita de una figura significativa para poder llegar a desarrollar un autoconcepto maduro y estable. El cuidador/a da significado a los actos del niño/a, mientras él/ella está

en el proceso de formación y creación de tal significado. El niño/a por su parte aprende a usar los signos afectivos del cuidador/a para regular su conducta (Trad, 1987).

Al hablar de las prácticas de educación nos estamos refiriendo en primer lugar a la familia como agente de socialización universal y primario.

Muchas de las aproximaciones tradicionales sobre el desarrollo de la autoestima tienden a enfatizar el aprendizaje social e interpersonal. Este punto de vista sugiere que los individuos gradualmente adquieren sentimientos acerca de ellos mismos que reflejan el trato que han recibido de su ambiente social (Bandura, 1986). Es decir, los sujetos en gran parte se describen y valoran a sí mismos de la misma forma en que son vistos y valorados por otros.

Desde las primeras experiencias los padres constituyen modelos muy potentes en la transmisión de normas, refuerzos y castigos y en su propia conducta. Constituyen como algunos autores han señalado "los otros significativos" en el desarrollo del niño (Burns, 1990). La comunicación, las relaciones afectivas, la organización en la realización de actividades, la importancia de los valores, son aspectos que caracterizan el clima familiar y contribuyen decisivamente al desarrollo personal de los más jóvenes.

Según Burns (1990), el grupo familiar proporciona al niño todas las señales iniciales de afecto, aceptación o rechazo, éxito o fracaso y valoración. Los psicólogos en su mayoría aceptan los cinco primeros años de vida como aquellos en los que se construye el marco básico de la personalidad y del autoconcepto. Durante estos años el niño es muy vulnerable, tiene un alto grado de dependencia física, social y emocional de su familia y sus miembros son muy importantes para él. Todas sus necesidades se satisfacen dentro de este grupo y por todo ello los padres y los hermanos se convierten en los "otros significativos" con los que el niño entabla interacciones intensas e íntimas día a día (Burns, 1990, 213). Estas primeras relaciones humanas actúan como prototipos que permiten al niño intuir las expectativas que los demás proyectan sobre él.

Las relaciones afectivas con los padres contribuyen a desarrollar un sentido de seguridad y confianza. Según Burns (1990), los cinco primeros años de vida son cruciales para conseguir un equilibrio entre la dependencia y la autonomía.

Coopersmith (1967) comprobó que las diferencias entre personas con distintos niveles de autoestima estaban fuertemente relacionadas con las actitudes de los padres, con las prácticas educativas, con el afecto y el tipo de normas que rigen la vida familiar. Así los padres de niños con autoestima alta se preocupaban por el bienestar de su hijo, le

consideraban una persona significativa, tendían a ser menos permisivos, exigiendo altos estándares de conducta y aplicando las normas de manera consistente. En esta aplicación de las normas utilizaban la recompensa en vez del castigo, los hijos sabían a que atenerse, eran capaces de tomar decisiones sobre su propia conducta dentro de los límites establecidos.

Estos datos se interpretaron en el sentido de que la existencia de límites proporciona al niño un mundo social en el que puede tener éxito, mientras que sin límites o con límites inconsistentes, el niño nunca sabe lo que realmente se espera de él o lo que es correcto. Esta situación produce ansiedad e inseguridad. Así pues la autoestima parece desarrollarse a partir del afecto, de la aceptación paterna y del éxito en las demandas que responden a las capacidades del niño. Una atmósfera de valoración conduce a que el niño se evalúe de un modo similar. Por el contrario, en el estudio de Coopersmith (1967), los padres de los niños con bajos niveles de autoestima eran extremadamente permisivos, pero al mismo tiempo aplicaban castigos duros cuando creían que era necesario. Los niños consideraron a sus padres falsos e interpretaron la falta de normas como indicador del desinterés de los padres.

Los niños de alta autoestima actuaban en función de las expectativas que se habían establecido en el hogar a través de la discusión y el acuerdo mutuo, tenían a su vez aspiraciones más elevadas que los chicos con baja autoestima. Además sus padres definían claramente las normas para actuar, ofrecían feedback en relación al nivel de éxito alcanzado y orientaban a sus hijos sobre como conseguir el triunfo.

En resumen, según el autor, al niño con autoestima alta se le incentivaron sus capacidades y le hicieron aprender sus habilidades y debilidades, de ahí que los niños con autoestima alta tuvieran metas más claras y elevadas, mientras que las aspiraciones bajas caracterizaban a los niños con autoestima pobre. Así, "las expectativas de los padres (o la ausencia de ellas) habían hecho una profecía que se autocumplía (muchas veces tan llamativa en el ambiente escolar)" (Burns, 1990, 216).

Respecto al establecimiento de normas en el ámbito familiar, Burns concluye que "tanto los padres autoritarios como los permisivos tienden a inhibir las oportunidades del niño a lo largo del crecimiento para entablar interacciones vigorosas con los demás" (Burns, 1990, 222). Para los padres autoritarios sus necesidades se anteponen a las de los hijos, asumen una postura de infalibilidad y en modo alguno pueden equivocarse, pero por el contrario los padres permisivos dejan a los hijos a su aire sin líneas claras de acción.

Coopersmith (1967) comprobó también que el grado de seguridad en sí mismos guardaba relación con el autoconcepto. Los padres que prefirieron que sus hijos fueran sumisos y dependientes disminuyeron su autoestima y potenciaron su dependencia.

En el estudio de Coopersmith los datos procedentes de la entrevista con los padres indican que las madres de los niños cuya autoestima era alta presentaban una mayor estabilidad emocional y una autoestima más positiva que las madres de los niños con autoestima media o baja. Los padres de los niños con alta autoestima mostraban más interés y atención hacia sus hijos y estos confiaban más en ellos. La interacción entre el marido y la mujer, en las familias de los chicos con alta autoestima se describió como más compatible y marcada por la facilidad de intercambio. También se indicó que había un porcentaje mayor de matrimonios prematuros entre las familias con niños de baja autoestima (Burns, 1990, 217).

En general los niños de alta autoestima habían vivido experiencias más positivas durante los primeros años de vida, relaciones más íntimas con sus padres, manifestadas por un mayor interés por sus problemas, sus amistades y sus actividades.

En resumen, Coopersmith señala tres condiciones que fortalecen la autoestima en el medio ambiente del hogar:

1. La aceptación del niño por parte de los padres, al mismo tiempo reconociendo sus cualidades, sus problemas y sus limitaciones. Al aceptar al niño sus padres le demuestran que es digno de su atención y respeto. Este respeto capacita al niño para convivir con sus habilidades y limitaciones.

2. La existencia de límites explícitos, claramente definidos y consistentemente aplicados, ofreciendo normas de conducta y expectativas conductuales.

3. La provisión de tratamiento respetuoso cuando se observan los límites y los niños actúan de acuerdo con las reglas o las líneas establecidas por los padres.

Añade el autor que la habilidad de los padres para ofrecer estas condiciones depende marcadamente de la posesión por parte de los mismos de un autoconcepto positivo (Coopersmith, 1967). Los padres con un nivel de autoconcepto elevado proporcionan un modelo de seguridad, aceptación y respeto mayor que contribuirá a potenciar la autoestima de sus hijos.

Burns (1990), por su parte argumenta que la autoestima alta guarda relación con la existencia de un modelo claramente definido para el niño y el refuerzo constante por la conducta congruente con la del modelo, "la presencia del padre, la atención, el interés, unidos a un matrimonio estable, ofrece un modelo firme con el que identificarse y un patrón válido de las normas de la cultura" (Burns, 1990, 218).

Es indudable que la incorporación de la mujer a la vida laboral ha reducido su permanencia en el hogar y la cantidad de tiempo dedicado a los hijos. Esta realidad hace más necesario cuidar la calidad de las relaciones y la intensidad del tiempo dedicado a las experiencias y vida en familia. Es importante cuidar el tiempo que queda de convivencia en el hogar con el máximo nivel de atención, dedicación, comunicación y manifestaciones de afecto y apoyo, procurando no ocupar ese tiempo con otras actividades distractoras.

Desde esta perspectiva, la comunicación y las relaciones afectivas entre los miembros de la familia desempeñan una importante labor formativa y educativa.

Así pues, "las practicas de educación de los hijos con el énfasis puesto en el respeto, el afecto y la aceptación, junto con una disciplina firme y consistente y con estándares elevados de realizaciones, facilitan altos niveles de autoestima" (Burns, 1990, 217).

Cada experiencia que el niño/a siente de amor, rechazo, aprobación o desaprobación por parte de los demás afecta al punto de vista sobre sí mismo/a y a su conducta. Durante la primera infancia las percepciones del sí mismo dependen mucho de su experiencia directa del yo físico y de las reacciones de los demás, especialmente los padres.

En relación con el desarrollo de la autoestima en los hijos se ha planteado también el tema desde la autoestima paterna: el grado en que los padres han resuelto sus propias cuestiones de autoestima personal tendrá mayor influencia en sus hijos que cualquier intento de enseñárselo verbalmente. Varias teorías convergen en la importancia que tiene el ejemplo de los padres en la enseñanza de la autoestima (Flavell, 1985; Bandura, 1986). Dichas teorías sugieren que es en la adolescencia cuando el sujeto es verdaderamente autoconsciente, capaz de emplear la capacidad de autoreflexión para estudiarse a sí mismo y decidir una conducta. Sin embargo gran parte de las autodescripciones que el adolescente y el adulto tienen se han formado en los primeros años. Esto es debido a que el aprendizaje proviene en primer lugar de observar a los

padres y otras personas significativas y de recibir mensajes acerca de uno mismo a partir de sus propias acciones. De esta forma cuando los adolescentes están preparados para utilizar los hábitos de reflexión personal encuentran muchas de las estructuras básicas del yo en su lugar.

Se ha demostrado ampliamente el papel de la observación y la imitación como una de las fuentes fundamentales de aprendizaje para el niño (Bandura, 1986). Los elementos que incrementan la influencia del modelo (calor, identificación y prestigio) están presentes en unas buenas relaciones padres-hijo, caracterizadas por el afecto, el afán de agradar y de identificarse con el padre/madre, todo ello justifica la fuerza que ese modelo tiene sobre los más pequeños. Los padres deben reconocer que sus hijos pueden aprender más de su ejemplo que de lo que les puedan decir. Las conductas de los padres, los mecanismos y estrategias para solucionar los problemas y sus respuestas al estrés son un marco educativo para los hijos. Además, en los niños más pequeños, cuya autoestima gira en torno a ser aceptados, las actitudes de sus padres hacia ellos (aceptación, indiferencia o rechazo) indiscutiblemente se transmiten.

Un aspecto central en este proceso de modelado de la autoestima se focaliza en la congruencia de los padres y su demostración personal de autenticidad. Los padres que pretenden ser o demostrar delante del niño lo que no son, están transmitiendo un modelo de incoherencia, por el contrario los padres deben permitir al niño observar sus luchas, los métodos para solucionar problemas, sus dificultades y sus conflictos, porque la lucha es una primera respuesta de afrontamiento.

En este proceso de aprendizaje los padres pueden ofrecer a sus hijos un modelo de baja autoestima y establecer relaciones cargadas de ansiedad e inseguridad (Clemens, Bean y Clark, 1987). Los padres con poca autoestima quieren que sus hijos consigan cosas que ellos no han conseguido, se desilusionan cuando esto no ocurre, ejerciendo a través de sus expectativas una presión fuerte sobre los hijos. Además, se muestran frecuentemente ansiosos hasta el punto que la ansiedad distorsiona la comunicación. El perfil de los padres con baja autoestima se caracteriza también por una tendencia a descubrir problemas en cualquier cosa que se plantee, por no saber aplicar con realismo y precisión el elogio y las alabanzas y por no motivar adecuadamente a sus hijos hacia el éxito. En general, el perfil que acabamos de describir no solo actúa como modelo a imitar, sino que además constituye un feedback negativo y un deterioro en las relaciones y en la comunicación con los más jóvenes de la familia.

Tres dimensiones de las relaciones paternas relacionadas con el desarrollo de la autoestima son la aceptación, las expectativas y la autonomía (Bednar, Wells y Peterson, 1989). La literatura sobre características paternas relacionadas con el desarrollo de la autoestima concluye básicamente en los factores de afecto y calor paterno, expectativas relacionadas con la ejecución y respeto por la individualidad del niño como potenciadores de la autoestima.

Para el niño es fundamental el sentirse importante en la vida de sus padres, necesita sentirse querido y percibir que ocupa un lugar central en el punto de mira de los padres. Dicha experiencia de sentirse aceptado en la familia es vital a lo largo del desarrollo, pero es crítica en los años de formación previos a la adolescencia. Cuando el niño duda de su lugar en la familia y crece en un clima de inseguridad, la ocurrencia de estresores normativos fuera de ella son exagerados y percibidos como más negativos y amenazantes. La falta de seguridad, afecto y estabilidad en la familia puede influir en una desadaptación en la escuela y un sentimiento de no aceptación general. En un estudio realizado en población infantil valenciana (rango de edad 9 a 10 años) sobre sintomatología depresiva se obtuvo un porcentaje del 15% de un total de 1.286 niños que no estaban seguros de que alguien les quisiera. Este resultado indica que la falta de afecto que constituye un aspecto muy negativo en la vida infantil se da en un número excesivo de niños (Mestre y Del Barrio, 1989). Dicho porcentaje de inseguridad en el afecto se mantenía al llegar a la adolescencia (Mestre, 1992).

La aceptación va acompañada de expectativas de ejecución adecuadas a la edad del niño. Las demandas razonables de trabajo y esfuerzo constituyen el primer movimiento para el desarrollo de la autoconfianza y la autoestima. Ya que la ejecución requiere hábitos y destrezas, los padres deben aceptar su responsabilidad como entrenadores, deben modelar, enseñar y asistir a su hijo hasta que consideren que el niño sabe como hacer lo que se espera de él (Bednar, Wells y Peterson, 1989). El sentirse bien en la familia estará potenciado e impulsado por la contribución del niño en las tareas de casa y el nivel de responsabilidad asumido. Las demandas paternas de ejecución y la expectativa externa dirigen el desarrollo de expectativas internas y confianza en alcanzarlas. Así mismo, una disciplina razonada de los padres en la infancia enmarca el punto de referencia de una autodisciplina al llegar a la adolescencia.

Finalmente, la tercera dimensión relacionada con el desarrollo de la autoestima señalada anteriormente es el nivel de autonomía. Autores clásicos en el estudio de los antecedentes paternos en el desarrollo de la autoestima como Coopersmith y Baumrind, han señalado que los padres de niños con alta autoestima manifiestan un gran respeto

por su individualidad, reconocen que sus hijos sienten, desean y piensan por sí mismos. Consideran que cualquier persona debe razonablemente guiarse por sus propios sentimientos y valores y poder contestar a la pregunta ¿Qué debo hacer en esta situación para estar satisfecho conmigo mismo? (Coopersmith, 1967; Baumrind, 1975).

En relación con el grado de autonomía resulta imprescindible plantear el tema del control en las relaciones entre padres e hijos. Bednar y cols. plantean que los padres cuya meta es preparar al hijo para ser un adulto con una buena autoestima deben modificar su control en función de la preparación del hijo para ejercitar su responsabilidad y toma de decisiones. La tarea es compleja por varias razones, los padres deben ser sensibles al desarrollo del niño, distinguir entre los deseos del niño y su preparación para una actividad responsable, además los padres aplican su experiencia con hermanos mayores a los más jóvenes aunque no resulte del todo apropiado. Esta complejidad requiere que la curva de poder decline desde un control paterno total (vertical) a la influencia permisiva (lateral) (Bednar, Wells y Peterson, 1989).

El control en los diferentes momentos del desarrollo es descrito por los autores como sigue, en los primeros años de vida la influencia de los padres es vertical, el niño depende completamente de los padres en la crianza y protección. A esta edad el mayor componente para una posterior autoestima es el sentirse querido y la percepción de pertenencia a la familia por parte del niño.

En la edad preescolar, tal como el niño crece, se desarrollan habilidades que le posibilitan para llevar a cabo competencias adecuadas para su edad, aprendizaje social y juego cooperativo. La inmadurez cognitiva hace que el control sea externo y resida principalmente en los padres, hermanos mayores y profesores. A esta edad los niños son ya beneficiarios de los estilos paternos (Baumrind, 1975). Los padres en esta edad combinan la aceptación con las expectativas relacionadas con la ejecución de sus hijos (ejecución que se limita a obediencia y hábitos de socialización básicos fundamentalmente).

En la edad escolar el desarrollo de hábitos es esencial para la configuración de la autoestima. Los niños entran en la escuela y diariamente realizan tareas que les comparan con sus compañeros.

En la preadolescencia se interiorizan valores importantes, los padres pueden esperar que el niño adquiera los principales valores familiares, pueden preguntar al hijo sobre el por qué de su conducta. Al llegar a este punto los padres han enseñado hábitos,

roles, principios y autodisciplina que acompaña a la obediencia. Por su parte el niño ha aprendido lo que es apropiado según las circunstancias sociales en que se encuentra.

Finalmente en la adolescencia hay que potenciar y seguir desarrollando el autocontrol, si los padres han aceptado el proceso de diferenciación en su hijo están en condiciones de ser confidentes suyos, ya que el hijo sabe que discutir con sus padres no limita su capacidad de elección. De esta forma los padres pueden influir más que si se hubieran entrometido en la vida de sus hijos. Así pues, son considerados como padres con un rol de consejeros (Bednar, Wells y Peterson, 1989).

En esta misma línea en un estudio con 2.254 niños y sus padres se obtuvieron correlaciones entre las prácticas de educación y socialización familiar y las características de personalidad de sus hijos (Xu Zhengyuan, et al., 1991). Los resultados se comparan con los obtenidos en población americana (Baumrind, D., 1973; 1988). Se concluye que los padres son poderosos agentes de socialización que ejercen una influencia crítica en el desarrollo personal y social de sus hijos y pueden potenciar la competencia, madurez y conducta prosocial en sus hijos.

El control, el uso del razonamiento en la aplicación de las normas, la potenciación de la independencia y autonomía, los ejemplos y modelos buenos en el ámbito familiar y en general un clima favorable son las variables que aparecen más fuertemente asociadas con características positivas en el niño, tales como autocontrol, actitudes positivas hacia el trabajo y buen carácter.

Entre las variables relacionadas destaca que el control correlacionaba significativamente con disciplina inductiva (uso del razonamiento) y el respeto por la individualidad del niño aparecía significativamente relacionada con manifestación de buenos ejemplos y modelos por parte de los padres.

El control en los estilos educativos paternos era la variable que mejor predecía el desarrollo de características positivas y conductuales en el niño, no solo en el desarrollo de un buen carácter sino también en otras dimensiones como el desarrollo de actitudes positivas hacia los otros, autoconfianza, autocontrol y actitudes hacia el trabajo.

Entre las variables evaluadas en los niños una actitud positiva hacia los demás correlacionaba con autoconfianza (.65), las medias en autoconfianza correlacionaban con las de autocontrol (.64) y el autocontrol con las actitudes hacia el trabajo (.68). Las correlaciones más altas se obtenían entre buen carácter, autocontrol y actitudes hacia el trabajo.

La práctica de una disciplina "inductiva" (utilización del razonamiento en la aplicación de normas) conducía al desarrollo de dos dimensiones importantes en el niño: autocontrol y actitud positiva hacia el trabajo, ambas variables a su vez guardan relación con buen carácter.

Los resultados muestran que la estimulación paterna a la independencia, los factores de control y utilización del razonamiento además de contribuir al desarrollo de un rasgo generalizado de independencia, consigue altos niveles de autocontrol, actitudes hacia el trabajo y buen carácter.

Los estudios de Baumrind en esta misma línea concluyen (Baumrind, D., 1973; 1988), que características psicológicas del niño como curiosidad, actitudes positivas hacia los otros, autoconfianza, independencia, autocontrol, tolerancia a la frustración, actitudes hacia el trabajo y en general buen carácter están relacionadas con las prácticas de socialización paternas y los estilos educativos.

Los resultados indican que el "control" en las prácticas paternas es la variable que mejor predice en el niño sus actitudes hacia otros, autoconfianza, autocontrol, actitudes hacia el trabajo y buen carácter. La estimulación de la independencia contribuye en mayor grado a la predicción de la independencia en el niño y el nivel de tolerancia a la frustración es el segundo mejor predictor de actitudes hacia otros, autoconfianza, autocontrol y actitudes hacia el trabajo y es el tercer predictor en el ranking de un buen carácter en el niño.

La conclusión a la que se llega es que los padres son poderosos agentes de socialización que ejercen una influencia crítica sobre el desarrollo personal y social de sus hijos y en aspectos de este desarrollo como son la competencia, la madurez y la conducta prosocial. Diferentes estudios muestran que el control paterno, la utilización del razonamiento en los estilos educativos y la orientación a la independencia se relacionan con autocontrol y actitud positiva hacia el trabajo en los niños. En los estudios clásicos de Baumrind (Baumrind, D., 1973; 1988) altos niveles de control paterno razonado, calor en las relaciones afectivas y aceptación del otro constituyen un estilo paterno asociado con desarrollo de la competencia y responsabilidad social en niños de edad preescolar y escolar.

La literatura científica sobre el tema concluye el importante papel que desempeñan las relaciones y experiencias familiares en el desarrollo del autoconcepto, autonomía y seguridad del niño. La aceptación del niño y la configuración de expectativas adecuadas

a su edad y capacidades, el establecimiento de normas claras y razonadas, la participación en las actividades y responsabilidades de la familia, una interacción afectiva y feedback positivo y la conducta de los padres como modelo de autonomía, seguridad y equilibrio son factores familiares decisivos para un buen desarrollo psicológico de los más jóvenes de la familia.

1.3 Revisión de la investigación sobre estrategias parentales e internalización de valores de los hijos.

I.3 Revisión de la investigación sobre estrategias parentales e internalización de valores de los hijos.

I.3.1 Antecedentes filosóficos.

Siempre ha habido un gran interés por estudiar cómo se transmiten los valores sociales de una generación a otra. En este apartado se pretende dar una visión de las distintas aproximaciones que han influido substancialmente en las concepciones científicas del tema en cuestión. Estas aproximaciones quedarían recogidas en tres puntos de vista expresados en términos de la naturaleza básica de los niños: los niños considerados "malos" o "buenos" de una manera innata o ni una cosa ni la otra.

El primer punto de vista, es decir, considerar al niño como "innatamente perverso" representaría el punto de vista tradicional de la teología Judeo-Cristiana. Sus implicaciones en las estrategias parentales son evidentes, por un lado, en los escritos de los Puritanos, los cuales defendieron el castigo fuerte como el único antídoto para la terquedad básica de los niños; y por otro lado, en la teoría psicoanalítica que constituiría una versión menos extrema de la idea de la "depravación innata". En ella se consideró al niño dominado por el *id*, con deseos instintivos que le exigen gratificación inmediata y por esta razón debe ser controlado. Este punto de vista ha tenido una influencia considerable en el pensamiento de los teóricos de la socialización que se han centrado en estrategias disciplinarias y otras técnicas para inculcar valores prosociales en el niño y para inhibir las tendencias antisociales.

La idea de ser perverso de una manera innata está emergiendo en la ideología Protestante fundamentalista actual, con el argumento de que el castigo se necesita para inculcar respeto y obediencia y de que los azotes y la coacción física son necesarios para enseñar valores morales (Grusec, 1997).

Un segundo punto de vista lo constituye la consideración de que los niños son "inherentemente virtuosos". Encontramos como antecedente las ideas de Rousseau de que el niño es bueno de manera innata, pero según Rousseau, es contaminado por la torpe intervención de la sociedad. Implicaciones de esta posición las encontramos en dos aproximaciones relevantes: en la teoría Piagetiana y en la teoría del apego. Para los piagetianos, el niño se desarrolla moralmente en un ambiente de apoyo que favorece la igualdad y la toma de perspectiva. Para los teóricos del apego (Stayton, Hogan y Ainsworth, 1971) la especie humana ha evolucionado hacia la conformidad con las normas de la sociedad. El trabajo parental desinteresado e intruso contra esta

propensión conducida biológicamente, produce individuos antisociales y desobedientes que fracasan en internalizar los valores de la sociedad (Grusec, 1997).

Finalmente, hay un tercer punto de vista neutral que considera a los niños ni buenos ni malos; la mente de los niños es una pizarra en blanco o *tabula rasa* en la que la experiencia deja su marca (Locke, 1693/1884). Grusec (1997) considera que Locke proporcionó un importante consejo de crianza infantil con un matiz actual, incluyendo estimular un comportamiento maduro, el uso del razonamiento más que del castigo, y dependencia de la autoridad y calor o afecto.

La versión moderna del enfoque de Locke sobre la neutralidad básica del niño, se puede ver más claramente en la aproximación conductista/ambientalista (ecologista), la cual describe al niño como un producto de las experiencias de aprendizaje. John B. Watson, por ejemplo, explicó con detalle un conjunto específico de principios para la crianza infantil derivados de su teoría sobre el condicionamiento. Watson defendió que se enseñara a los niños hábitos estrictos y regulares y que los padres evitaran expresiones de afecto y sentimentalismo (Grusec, 1997). Opiniones más actuales vinculadas a la aproximación del aprendizaje como son las de Patterson y Bandura apuntan hacia el papel central de la experiencia y los mecanismos de aprendizaje en los procesos de crianza del niño.

II.3.2 Perspectivas científicas.

En la revisión realizada por Grusec (1997), se describe el desarrollo de dos de las vías más influyentes en la investigación sobre las estrategias parentales y la internalización en valores de los niños. Una tiene que ver con las prácticas disciplinarias eficaces y la otra con los estilos educativos parentales eficaces. Ambas se centran en las reacciones parentales en situaciones de conflicto y ante todo, en la influencia de los padres sobre el niño. Aunque ambas son similares en la clase de recomendaciones educativas que fomentan, se diferencian en sus antecedentes teóricos. En su trabajo de revisión el autor plantea su exposición hacia una preocupación por los procesos que están menos restringidos a la situación de disciplina: características de las relaciones padres-hijos y modelado.

Las raíces filosóficas de la teoría e investigación sobre prácticas disciplinarias, estilos educativos paternos, y modelado están muy vinculadas por un lado, a la idea de que los niños están inherentemente inclinados al comportamiento antisocial y, por otro lado, a la noción de los niños como *tabulas rasas*. Las raíces de estos planteamientos se

sitúan en los conocimientos básicos de la teoría tradicional de la socialización procedente de la teoría psicoanalítica y la teoría del aprendizaje. La preocupación por las características de la relación padre-hijo ha estado fundamentada por el crecimiento del apego y otras aproximaciones teóricas orientadas a la relación.

La teoría de la socialización dejó de lado -en lo que se refiere a la educación parental y la internalización de valores de los hijos-, dos de las principales tradiciones intelectuales de la psicología del desarrollo: la teoría Piagetiana y la modificación de conducta (Grusec, 1997). La respuesta en el caso de la teoría del desarrollo cognitivo, se encuentra en la poca importancia que concedió al papel de los padres y, en el caso de la modificación de conducta, en el poco énfasis puesto en los motivos internalizados para el control del comportamiento. No obstante, ambas tienen importantes cosas que decir en lo que se refiere a valores y estrategias educativas parentales.

Piaget (1932) argumentó que la relación autoritaria entre padres e hijos es un disuasivo para el desarrollo moral del niño porque los adultos, quienes ante todo imponen sanciones, favorecen una moralidad de coacción. Sólo cuando los niños cambian a la interacción con iguales pueden desarrollar una moralidad más autónoma de cooperación y reciprocidad, ya que, la interacción con iguales ofrece la experiencia de toma de perspectiva (role-taking) que permite a los niños comprender, por un lado, que hay otras perspectivas además de la suya propia y, por otro lado, las consecuencias que sus acciones tienen sobre los otros. Piaget creyó que las prácticas de crianza parentales podrían jugar un papel en el desarrollo moral si los padres modificaran su aproximación generalmente autoritaria a una más igualitaria en la que se acentuaran las obligaciones mutuas, se evitaran las demandas que el niño no pudiera comprender y se practicaran técnicas proactivas que minimizaran las experiencias de castigo (Hoffman, 1970).

Los teóricos más próximos a la modificación de conducta mostraron interés por la forma en que se puede enseñar a los niños a comportarse de una manera socialmente aceptable. Pero se dejan de lado sus argumentos por la ausencia de una concepto de internalización en la literatura de la modificación de conducta (Walters y Grusec, 1977).

1.3.3 Técnicas de disciplina y su eficacia. Aproximaciones desde la psicología.

1.3.3.1 La Teoría Psicoanalítica.

Freud proporcionó el primer análisis formal teórico de disciplina e internalización de valores. De acuerdo con la teoría psicoanalítica, los niños adoptan reglas parentales y

prohibiciones e internalizan la figura del padre porque de esta manera son capaces de reprimir la hostilidad y el resentimiento que implica la imposición de valores; así como de obtener la aprobación de sus padres. Los niños reprimen esta hostilidad porque temen que expresándola obtendrán castigo en forma de abandono o pérdida de cariño. Freud lo explicó de la siguiente manera: el nuevo ser depende de forma absoluta de sus padres o de quienes hacen sus veces. Esa dependencia se traduce en la necesidad de protección y, en definitiva, de amor. Pero su progresiva experiencia le va haciendo percibir qué actitudes y comportamientos favorecen y aseguran ese amor necesario, mientras que sus contrarios significan una amenaza de pérdida de aportaciones narcisistas. Así se llegará al establecimiento del radical criterio de lo bueno y de lo malo: lo que garantiza ese amor, es decir, lo que agrada a los padres es bueno, y sería malo su contrario. En otros términos, el punto de referencia para discernir el bien y el mal sería la autoridad encarnada en las figuras paternas. Posteriormente, ocurre la interiorización de esas instancias parentales en la fase de instauración del superyó (Pérez-Delgado, García y Gimeno, 1991). En el superyó se interiorizan las normas y exigencias paternas como un conjunto de prohibiciones sin discusión posible y por el mero imperativo de la necesidad de subsistencia, que de lo contrario se vería amenazada. Por su función crítica y de censura, Freud vincula la conciencia o superyó a la represión. La conciencia se caracteriza por la severidad prohibitiva con que actúa para impedir la realización de los deseos del *ello* (instancia pulsional del psiquismo). Merced al equilibrio que se establezca entre las exigencias del *ello* y las prohibiciones del *superyó* es posible la supervivencia del sujeto (Turiel, 1983a). A este respecto Klein (1948) señala que el superyó tiene que seguir un proceso de maduración, al término del cual podrá tener lugar la interiorización necesaria para que el sujeto haga suyas en verdad las normas recibidas de las instancias autoritarias externas. Van perdiendo su carácter amenazador las figuras parentales, se intensifican las identificaciones con el “objeto bueno”, y las relaciones con ese objeto adquieren un carácter positivo, dominado por la compasión y el deseo de reparar. Esto implicará una modificación en la naturaleza misma del superyó que deja de ser una instancia amenazadora y despótica, para cumplir una función más suave y persuasiva: se transforma progresivamente en conciencia, en el sentido propio del término. Esta modificación hace nacer un sentimiento de culpabilidad más que de angustia, el yo va dejando de sentirse amenazado o perseguido y con ello mejora su adaptación social, sin vinculaciones de signo positivo con las demás personas lo que permite el desarrollo de modelos éticos y morales en el adulto, por cuanto, en ese caso, “el superyó habrá logrado adquirir el carácter y la función de la que procede el sentimiento de culpabilidad, tal como posee un valor social, es decir, la conciencia moral” (Klein, 1948).

Grusec (1997) sintetiza la propuesta psicoanalítica señalando que una de las consecuencias de la internalización de la figura del padre es la incorporación del castigo parental por la transgresión, la cual ahora se transforma en auto-castigo o culpabilidad, una emoción que se parece a la ansiedad por el castigo y miedo al abandono. De esta manera, el evitar la culpabilidad es el mecanismo que sirve de base a la internalización de los niños de los estándares sociales. De esta manera, dice Grusec, la teoría psicoanalítica, en contraste con otras teorías posteriores de internalización ofrecidas por los teóricos del aprendizaje social, encontró la fuente de la internalización de valores en la idea de la identificación con el agresor. También dio las bases para la sugerencia de que los valores parentales son asumidos sin modificación, es decir, son transmitidos en su totalidad más que modificados o contruidos por el niño.

La teoría psicoanalítica ofreció una rica conceptualización del comportamiento humano. Sin embargo, le faltó el rigor científico, que caracterizó a la psicología académica (Grusec, 1997).

1.3.3.2 La Teoría del Aprendizaje Social

Una de las maneras en que la teoría del Aprendizaje Social se ocupó de la internalización de valores o desarrollo de la conciencia fue a través de una teoría de condicionamiento del miedo. Mowrer (1960) propuso que, debido al castigo repetido por un acto desviado, las indicaciones cinestésicas producidas por ese acto, producen miedo condicionado o ansiedad. La única manera que tiene el niño de terminar con este miedo o ansiedad es suprimir el acto desviado resistiendo la tentación. En la misma línea, Eysenck (1964), en su intento de explicar los mecanismos por los que el sujeto humano evita conductas prohibidas pero deseadas, señaló que el individuo consigue adaptarse a las exigencias de la sociedad por la vía del condicionamiento. En este mecanismo dos estímulos se asocian porque aparecen unidos en el tiempo y en el espacio, no porque generan gratificación. Se trata por tanto de un condicionamiento por contigüidad. Después de la aplicación reiterada del castigo a un tipo de actividad la respuesta de miedo generada será suficientemente fuerte como para disuadir de su realización. Mediante este proceso ciertas actividades quedan conectadas a reacciones de miedo y las desencadenan automáticamente, precisamente porque fueron castigadas repetidamente en el pasado. De este modo el niño va adquiriendo un repertorio de respuestas condicionadas de miedo, que se transformará en una serie de modelos de comportamiento diferentes con un denominador común: todos ellos son desaprobados por los maestros y los padres, por sus iguales y superiores, y todos ellos han estado, en

el pasado, asociados fuertemente con el castigo y reacciones de miedo (Pérez-Delgado et al, 1991).

Mowrer también sugirió que el castigo administrado al inicio de la transgresión produce ansiedad cuando esa misma infracción se inicia momentos más tarde, y el niño por esa razón cesa la transgresión o resiste la tentación. El castigo administrado durante o al final de la transgresión, por otro lado, produce ansiedad solo después de que el niño ha transgredido, con la resultante emoción negativa de culpabilidad (Grusec, 1997). Respecto a esta cuestión, Eysenck se planteó si era posible explicar la culpabilidad en términos de condicionamiento, y parece ser que las pruebas experimentales le permiten a Eysenck dar una respuesta afirmativa. Eysenck (1964) al igual que Mowrer señala que el castigo impuesto antes de ejecutar una actividad determinada provoca una reacción contraria a repetir esa acción en lo sucesivo, mientras que el castigo aplicado una vez realizada la acción prohibida desencadena a continuación reacciones de culpabilidad. En palabras del propio autor:

“Lo esencial es el intervalo de tiempo. El principio del condicionamiento insiste en la importancia de este intervalo y el que logremos nuestro objetivo de impedir actos antisociales, o simplemente logremos la formación de sentimiento de culpa, después de consumir el acto antisocial depende de esta delicada cuestión del intervalo de tiempo adecuado entre el estímulo y la presentación del castigo” (Eysenck, 1964).

Si en el proceso de entrenamiento el castigo ha precedido normalmente a la ejecución de la conducta antisocial, la resistencia a la tentación habrá quedado fortalecida. Si en el proceso de condicionamiento el castigo es aplicado de ordinario una vez realizada la conducta antisocial, la conciencia habrá quedado adiestrada para generar sentimientos de culpabilidad. Resistencia a la tentación y susceptibilidad a la culpabilidad son dos dimensiones de la conciencia que en parte son dependientes y en parte son independientes, hasta el punto que se puede conseguir el fortalecimiento de la primera, y el debilitamiento simultáneo de la segunda, y a la inversa. Según Eysenck, el interés debe centrarse en condicionar para evitar las acciones prohibidas y no para sentirse culpable después de haberlas realizado (Eysenck, 1964).

Solomon, Turner y Lessac (1968) demostraron estos efectos de distribución con perros y el paradigma de castigo temprano versus tardío se convirtió en un tema favorito de los investigadores que quisieron estudiar la internalización en el laboratorio (p. e., Aronfreed, 1963; Parke y Walters, 1967). Sin embargo, esta particular aproximación no podía realmente dar cuenta de la esencia de la internalización -se suspendieron los

cambios relativamente permanentes en el comportamiento que continúan después de los apareamientos de comportamiento y castigo (Grusec, 1997).

Para Aronfreed, un acto está internalizado cuando su mantenimiento se ha independizado de los resultantes externos, es decir, sus consecuencias reforzantes son internamente mediadas y no necesitan el soporte de sucesos externos como el premio y el castigo. El concepto de internalización haría referencia al estatus intrínsecamente reforzador del acto, sin mirar los mecanismos específicos del refuerzo. El amplio uso del concepto lo haría aplicable a cada área de conducta social, pero el concepto de internalización no sería sinónimo de socialización, pues muchas de las conductas socialmente adquiridas permanecen dependientes de sus consecuencias externas inmediatas. El criterio de internalización se aplica a la persistencia de la conducta en ausencia de resultados externos reforzantes (Pérez-Delgado et al., 1991). Por otro lado, Aronfreed encontró que los niños mostraban una amplia variedad de respuestas diferentes a la transgresión, como son la confesión, la disculpa, la autocrítica y la reparación. Se trata de diferentes formas de reaccionar a la transgresión, que integran un continuo interno-externo (Graham, 1972; Beltrán, 1974).

Robert Sears (pionero en el movimiento del aprendizaje social) encontró las raíces de la internalización de valores de los niños, desarrollando una teoría de la identificación paralela a la teoría de Freud. Sears tomó el concepto Freudiano de identificación como el mecanismo subyacente a la adquisición de valores y lo tradujo como impulsos secundarios o aprendidos. Propuso que la madre asume un valor secundario de recompensa, porque aspectos de la madre como su apariencia o su voz están asociados con la reducción de impulsos primarios como el hambre, la sed y la incomodidad física, (Sears, Whiting, Nowlis y Sears, 1953). La atención de la madre refuerza conductas categorizadas como dependientes y realizadas para obtener la proximidad a ella.

Sears sugirió que las conductas dependientes son algunas veces reforzadas y algunas veces castigadas, y que las expectativas incompatibles que se establecen de esta manera, proporcionan fuerza para activar conductas dependientes (Grusec, 1997). Argumentó que los niños jóvenes no pueden discriminar entre sus madres y ellos mismos y, por tanto, el comportarse como la madre, puede proporcionarles reforzamiento. Crece un hábito de responder de manera imitativa acompañado por un sistema motivacional secundario para el cual comportarse como la madre es la respuesta meta, porque la reproducción de sus acciones (de la madre) es reforzante.

Junto a esta elaboración teórica, Sears, Maccoby y Levin publicaron en 1957 un trabajo empírico para corroborarla. Basaron este trabajo en entrevistas hechas a madres sobre sus prácticas de crianza. Valoraron la permisividad y severidad de las madres en áreas tales como la agresión, la dependencia y el sexo. También les preguntaron sobre su manejo disciplinario y sobre las técnicas de disciplina categorizadas en dos clases. La primera la etiquetaron disciplina “orientada al amor”, la cual incluía alabanzas, aislamiento social, retirada del afecto y razonamiento (el último se incluyó porque tendía a covariar con los tres primeros). La segunda categoría de disciplina fue clasificada “orientada al objeto” e incluía técnicas como el uso de recompensas concretas, privación de objetos materiales o privilegios y castigo físico (Grusec, 1997). Sears y sus colaboradores, informaron de una relación significativa entre el uso de la retirada de amor por madres afectuosas y el desarrollo de la conciencia de sus hijos, es decir, la medida en que han asumido y hecho propios los valores parentales, de manera que los padres que utilizan esta técnica tendrán hijos con niveles más elevados de desarrollo de la conciencia o dicho de otro modo, niños que han internalizado los modelos y valores parentales. Explicaron esta relación sugiriendo que la ausencia de atención asociada con la técnica de disciplina de retirada de amor, motiva al niño a asumir características de los padres que son particularmente sobresalientes en el momento de la disciplina. Estas incluyen crítica, castigo y control así como valores morales. Hay un deseo mayor de asumir las características de una madre afectuosa y, por tanto, secundariamente reforzante, que de una que es menos recompensante. En el caso de la disciplina “orientada al objeto”, los niños están simplemente motivados a buscar modos de evitar el castigo y esconderse de los padres, una condición que difícilmente conduce o favorece la asunción de sus valores. También encontraron que el desarrollo de la conciencia estaba relacionado con la cantidad de cariño que el niño recibía de la madre independientemente de la técnica disciplinaria así como de la severidad de las exigencias que ella imponía.

Modelado y adquisición de valores

En los informes teóricos de Freud y Sears, la identificación era un aspecto importante. En ambos análisis, estaba estrechamente vinculada a la situación disciplinaria. Los niños se identifican con o llegan a ser semejantes a sus padres incluso en ausencia de conflicto. También Albert Bandura ha puesto mucho hincapié en demostrar el importante papel que juegan los ejemplos de los padres en la imitación de los valores paternos

Bandura empezó su trabajo dentro de la tradición del aprendizaje social desarrollada por Sears y sus colegas (Bandura y Walters, 1959). No obstante, las dificultades lógicas con las que Sears se encontró en sus intentos de explicar por qué los niños desarrollarían un motivo para actuar como la madre, así como el trabajo de Skinner, influyeron en Bandura y su colega Richard Walters para dejar de lado las nociones de impulso y la teoría psicoanalítica. Su nueva aproximación se llamó “sociocomportamentalista” y se centró en cómo son adquiridas las respuestas originales. Sears no tuvo éxito en su explicación del fenómeno. Ni tampoco los teóricos del aprendizaje en general. La noción de Skinner del proceso de aproximación sucesiva no fue convincente en la comprensión de cómo los humanos empiezan a adquirir conjuntos complejos de comportamientos. Tampoco lo fueron Miller y Dollard (1941) con su tratamiento de la imitación como un caso especial de condicionamiento instrumental, donde las indicaciones sociales sirven como estímulos discriminantes y el comportamiento se acopla a aquellos que son reforzados, indicando la evidencia empírica que los niños modelan el comportamiento en ausencia de cualquier clase de refuerzo.

Bandura y Walters (1963) abandonaron el término Freudiano de identificación. También rechazaron los conceptos de impulso y la idea de que las respuestas imitativas tienen que ser reforzadas. Promovieron a una posición central la imitación entre los mecanismos de aprendizaje, sugiriendo que este proceso es mucho más eficaz como técnica de cambio de conducta que el aprendizaje directo. A lo largo de los años, Bandura continuó refinando la posición, haciendo uso de conceptos propios del procesamiento de la información que estaban llegando a ser dominantes en la psicología Norteamericana.

Bandura (1977b) se ha enfrentado al problema central de la adquisición de valores, a saber, cómo el control sobre el comportamiento cambia del ambiente externo al sí mismo. Su análisis depende fuertemente del papel del aprendizaje observacional. El aprendizaje a través de la observación se produce por medio de procesos simbólicos durante la exposición a las actividades del modelo, antes de realizar cualquier tipo de respuesta, lo que implica que el refuerzo extrínseco no sea algo totalmente necesario.

“Este aprendizaje observacional es un instrumento efectivo para establecer conductas normativas. A través de él las personas aprenden cuándo y dónde deben realizar determinados actos, qué conductas son aceptadas y cuáles prohibidas y qué consecuencias tienen determinadas acciones. La efectividad de la observación de los otros depende no sólo de las características del modelo y del resultado de su conducta, sino también de las propias

características del observador. Algunas investigaciones han señalado, que las personas dependientes, las que necesitan confianza y autoestima son las que más responden a las influencias del modelo (Marchesi, 1986)".

El mecanismo que propone Bandura es la autorregulación. La gente continuamente juzga sus propias acciones en términos de su ajuste a los estándares internos. Se producen una serie de cambios orientados progresivamente hacia el control interno de la conducta:

"... Al principio, la guía de conducta es necesariamente externa y altamente concreta. Para reprimir la conducta problemática en los niños que todavía no entienden el lenguaje, los padres sólo cuentan con las guías físicas. Éstos estructuran físicamente las situaciones para reducir la probabilidad de que se dé la conducta problema como la agresión y cuando ésta, a pesar de todo aparece, intentan detenerla ofreciendo al niño actividades competitivas con ésta, o mediante actos de disciplina... A medida que el niño madura, las sanciones sociales van reemplazando progresivamente a las físicas, como guías de la influencia de la conducta más adecuada a cada situación. Los padres y los adultos explican las normas de conducta y las razones de las mismas. Pero además, para que se consiga una correcta socialización es necesario que los controles simbólicos e internos vayan sustituyendo gradualmente a las sanciones y las demandas externas. Una vez que los individuos han adoptado criterios de conducta, sus autodemandas y autorrespeto actúan como guías y disuasores principales (Bandura, 1987, 516-517)".

Bandura (1986), en respuesta a la crítica dirigida a las teorías tradicionales de socialización por los investigadores que trabajan dentro de la corriente Piagetiana o relacionados con tradiciones de desarrollo moral (Turiel, 1983a), se ha enfrentado también específicamente al problema de si los estándares o valores son transmitidos o construidos. Señala que los estándares de comportamiento no son absorbidos pasivamente sino que los niños seleccionan de entre los estándares de la abundante cantidad de individuos con quienes entran en contacto así como de la variedad de estándares utilizados por el mismo individuo en diferentes situaciones. La selección de los niños de los estándares depende de muchos factores como el grado de semejanza en la competencia que ven entre el modelo y ellos mismos, su evaluación de una actividad específica y el grado en el cual se ven controlando su propio comportamiento.

El impacto de ambos modelos en vivo y simbólico de la adquisición por parte de los niños de los estándares de comportamiento ha sido el tema de muchos estudios (Bandura, 1986). Sin embargo, parece que la investigación de campo ha aportado pocos

datos para confirmar que la identificación juega un papel importante en la vida real en el desarrollo de la consciencia (Grusec y Lytton, 1988; Hoffman, 1970). Existe una fuerte evidencia de que la exposición a modelos prosociales de ayudar, compartir o mostrar preocupación por otros aumenta la preocupación por otros durante un largo período de tiempo (Grusec y Lytton, 1988). No obstante, puede ser que, mientras la identificación con los padres es provechosa para desarrollar la conducta prosocial, la evidencia es menos convincente para la supresión de la respuesta antisocial porque los niños probablemente tienen muchas menos oportunidades de observar a sus padres resistiendo a la tentación o experimentando culpabilidad que de observarlos mostrando consideración hacia los otros.

1.3.3.3 La propuesta de M. L. Hoffman.

Hoffman revisó la teoría e investigación existente sobre internalización de valores de los niños y el papel que las técnicas de disciplina parentales desempeñaban en dicho proceso. Distinguió entre *afirmación de poder* (incluye el castigo físico, la privación de objetos materiales o privilegios, la aplicación directa de la fuerza, o la amenaza de cualquiera de estas medidas disciplinarias), con estas medidas disciplinarias, los padres tratan de controlar al niño valiéndose de su poder físico y su control sobre los recursos materiales de éste; *retirada del cariño* (expresión directa pero no física de ira o desaprobación); el tipo de disciplina caracterizada por la *retirada de amor* tiene un carácter altamente punitivo al incluir aquellas técnicas en las cuales los padres expresan su desaprobación o enfado por la mala conducta del niño de un modo directo, pero no físico, por ejemplo ignorando al niño, rechazándole, negándose a hablarle o a escucharle, manifestándole que ya no le quieren, aislándole o amenazándole con dejarlo abandonado (López, 1994); e *inducción* (que incluye dar explicaciones y llamadas al orgullo y deseo del niño de ser maduro). En la última categoría, distinguió un tipo particular de inducción (técnicas que contienen referencias a las implicaciones y consecuencias del comportamiento del niño en otro individuo) que llamó "inducción orientada al otro". También señaló la potencial importancia del afecto o calor parental, ya que proporciona al niño seguridad emocional y un sentimiento de confianza en la bondad básica del mundo a la vez que hace a los padres un objeto valorado a quienes el niño desea agradecer (Grusec, 1997).

Hoffman identificó cuatro aspectos de la internalización o desarrollo moral: resistencia a la tentación, culpabilidad después de la desviación, juicio moral representando una orientación interna opuesta a una externa, y aceptación de la responsabilidad de los delitos. Propuso a continuación los mecanismos subyacentes del



impacto diferencial de estas técnicas de disciplina parental. Sugirió que las técnicas enérgicas (power-assertive) producen ira en el niño porque desaffan directamente su autonomía, proporcionan un modelo para la descarga antisocial de ira, centran la atención del niño sobre sí mismo más que en el objeto dañado, llevan a niveles altos de activación (arousal) que reducen la capacidad del niño para utilizar indicaciones en la situación circundante, y, a diferencia de la inducción orientada al otro, no se benefician de la capacidad empática del niño.

Hoffman, interesado en el influjo que ejerce la disciplina parental sobre la conducta prosocial y altruista, considerando las sucesivas revisiones del tema y a partir de sus propios estudios (Hoffman, 1963a, 1963b, 1970, 1975a, 1977, 1980, 1982, 1983a; Hoffman y Saltzstein, 1967), concluye que las técnicas inductivas consiguen una mejor internalización de la moral y se relacionan de forma positiva y clara con las conductas prosociales y altruistas (López, 1994). La explicación de la influencia de estas técnicas en las conductas prosociales y altruistas estaría, según Hoffman, en el efecto de los sentimientos de culpa y la empatía sobre dichas conductas. Las técnicas inductivas favorecen la interiorización de las normas y sentimientos de culpa ante la transgresión de las mismas, los cuales, a su vez, favorecen la aparición de conductas prosociales. Las técnicas centradas en la víctima fomentan también la empatía resaltando los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás, y de esta forma, favorecen las conductas prosociales y altruistas. La mediación afectiva es, por consiguiente, la explicación última del efecto de la disciplina inductiva en las conductas prosociales y altruistas (López, 1994).

Hoffman ofrece la siguiente conclusión:

“...todas las técnicas de disciplina tienen componentes enérgicos (power-assertive), de retirada de afecto y componentes inductivos. La principal función de los dos primeros es la activación motora, y del último, proporcionar una estructura cognitiva moralmente importante. Cuando el grado de activación es óptimo, el niño atiende y está sujeto a la máxima influencia por el material cognitivo. Es decir, el centrar su atención en el daño hecho a los otros tanto como en el aspecto sobresaliente de su transgresión, ayuda a integrar su capacidad para empatizar con el conocimiento de las consecuencias humanas de su propia conducta. Ésta, sugieren, puede ser la contribución esencial del encuentro de la disciplina con el desarrollo moral del niño (Hoffman, 1970, pp. 332)”.

La conclusión de Hoffman en su totalidad, es una conclusión moderada, aunque en opinión de Grusec (1997), probablemente es justo decir que el mensaje ha perdido su

sutileza y se ha puesto énfasis en la superioridad del razonamiento sobre la afirmación del poder. Además, la insistencia de Hoffman sobre la inducción orientada al otro no se ha mantenido, probablemente por la ausencia de tentativas empíricas para comparar el razonamiento orientado al otro con tipos alternativos de razonamiento.

Hay abundante evidencia, al menos de estudios correlacionales, de que las técnicas enérgicas (*power-assertive*) aisladas son perjudiciales para la socialización del niño (ver Grusec y Lytton, 1988; Maccoby y Martin, 1983), y esta conclusión tajante de la literatura ha tendido a esconder que la afirmación de poder en combinación con otras técnicas, particularmente razonamiento o inducción, podría ser una estrategia parental más óptima que el razonamiento solo. Los descubrimientos de laboratorio y los estudios de modificación de conducta que apoyan la eficacia del castigo por sí mismo (Larzelere, 1996; Walters y Grusec, 1977) dan lugar a preguntas sobre la censura general del castigo o la afirmación de poder. Una respuesta obvia a la aparentemente contradictoria evidencia empírica estaría en la observación de que los estudios correlacionales de la socialización parental se han centrado en la internalización o conformidad conductual en la ausencia de vigilancia, mientras los estudios de laboratorio y modificación de conducta se han centrado más en la supresión inmediata de la conducta indeseable (Grusec y Lytton, 1988). De este modo, Grusec en su trabajo de revisión prefiere concluir que la imposición de la autoridad en la forma de castigo o amenaza de castigo utilizado de manera aislada, no favorecerá la internalización de valores (Grusec, 1997).

1.3.3.4 Explicaciones alternativas

Hoffman (1970) ofreció diversas explicaciones para los efectos positivos del razonamiento y los efectos negativos de la afirmación de poder sobre el desarrollo moral. Se han propuesto otras explicaciones a lo largo de los años, aunque algunas exigen que el razonamiento sea utilizado en conjunción con algunos grados de afirmación de poder. En esta línea Hoffman (1983b), argumentó que el razonamiento contiene el mensaje de los padres, pero que la afirmación de poder capta la atención del niño de manera que el mensaje puede ser oído. Baumrind (1983) sugiere que la afirmación de poder cuando se añade al razonamiento, motiva al niño a iniciar mecanismos de autocontrol o autorregulación para evitar las consecuencias negativas, y que esos mecanismos conducen a hábitos fiables de conducta prosocial. De acuerdo con Higgins (1989), los niños de padres que razonan, obtienen conocimientos relativamente claros sobre la relación entre su comportamiento y la reacción parental a ese comportamiento y, como resultado, ellos tienen una clara idea de los atributos de sí mismo que debieran poseer. De manera similar, Cheyne y Walters (1970) argumentan

que las razones fundamentales intensifican los efectos del castigo produciendo contingencias y directrices más claras al niño.

Las aproximaciones constructivistas a los efectos de los métodos disciplinarios se centran principalmente en la función del razonamiento. En los análisis de Applegate, Burke, Burleson, Delia y Kline (1985), la afirmación de poder se encarga de disuadir la reflexión del niño sobre los problemas morales. En contraste, la explicación y la discusión, permiten que el niño elabore esquemas para diferenciar una experiencia psicológica de otras, desarrollando de este modo respeto hacia sus derechos. Mancuso y Handin (1985) proponen que el uso del razonamiento de los padres indica su reconocimiento de que la construcción e interpretación del niño de un acontecimiento puede diferir de la suya y el uso consecuente del razonamiento toma esta diferencia en cuenta cuando ellos intentan modificar esa construcción para que esté más acorde con la suya propia.

Diferentes investigadores del desarrollo han utilizado las nociones básicas de la teoría de la atribución para dar cuenta de la eficacia diferencial de las estrategias parentales. Dienstbier, Hillman, Lehnhoff, Hillman y Valkenaar (1975) produjeron una primera tentativa cuando sugirieron que las atribuciones causales hechas sobre los estados negativos asociados con el castigo determinan el comportamiento subsiguiente. Si la causa percibida de los sentimientos de ansiedad después de la desviación es el miedo de ser descubierto y castigado, entonces, la conducta antisocial no debería desaparecer cuando el descubrimiento no es probable, como se da en situaciones de ausencia de vigilancia. Si la ansiedad es atribuida a algunas reglas generales sobre buen comportamiento, entonces uno esperaría la supresión incluso en ausencia del posible descubrimiento de la falta. Walters y Grusec (1977), argumentaron en la misma línea, sugiriendo que los niños que se comportan de una manera prosocial tendrán menos probabilidad de sufrir un cambio en su sistema básico de valores si ellos piensan que su conducta se debe a motivos estables internos. Esta apreciación surgirá en la medida que el hijo no observe, en los sucesos externos, justificación suficiente para su conducta. Por ello, aquellos jóvenes que se sientan coaccionados por el adulto, encontrarán en el ambiente el motivo de su conducta, mientras que aquellos que hayan sido inducidos por medios más sutiles, atribuirán su conducta a rasgos internos o valores (Estarells, 1987). Añaden que el razonamiento minimiza la intrusividad de la presión externa.

Lepper (1983) formalizó un análisis atribucional de las estrategias parentales y la internalización de valores. Utilizó el principio de la mínima suficiencia para explicar porqué los niños que son castigados con poca intensidad por jugar con muñecos

concretos tienen más probabilidad de abstenerse de jugar con esos muñecos un momento más tarde cuando no están bajo vigilancia, que los niños que son severamente castigados por la misma acción (Freedman, 1965). De este modo, argumentó que la internalización óptima ocurre bajo condiciones donde la presión es justo la suficiente para promover la sumisión a la norma o la conducta deseada. Cuando la presión es más fuerte que la necesaria, o cuando no es lo suficientemente fuerte, entonces la internalización no ocurrirá. En el primer caso, el niño atribuye la conducta prosocial a las demandas externas y, en el segundo caso, las explicaciones para la sumisión son innecesarias porque no hay sumisión que explicar.

1.3.3.5 El análisis de J. E. Grusec y J. J. Goodnow sobre la eficacia disciplinar.

En los últimos años, Grusec y Goodnow (1994) han llevado a cabo un análisis más afinado de los factores que tienen un impacto sobre la eficacia disciplinar en las relaciones padres-hijos. Argumentaron que un examen más cercano de la evidencia empírica a favor de la superioridad del razonamiento sobre la afirmación de poder revela un cuadro algo menos convincente de lo que uno debería esperar al examinar los efectos que ejercen las diferentes técnicas disciplinarias sobre las relaciones padres-hijos, dependiendo del sexo de los padres, de la clase socioeconómica y, por otro lado, de la edad, sexo y temperamento del niño (Brody y Shaffer, 1982; Kochanska, 1991). Presentaron la gran variedad de procedimientos incluidos bajo las etiquetas de razonamiento (p. e., inducción orientada al otro; declaración de normas; expectativas y consecuencias prácticas; argumentos poco convincentes) y castigo (p. e., castigo físico, retirada de privilegios, aislamiento social, manifestación de ira, órdenes, desaprobación, humillación) y sugirieron que estas supuestas manifestaciones diferentes de la misma estrategia, pueden de hecho, tener impactos completamente diferentes sobre el comportamiento del niño. También apuntaron que los padres utilizan algunas técnicas que son dependientes de la naturaleza del delito o falta del hijo, por lo tanto, los intentos de caracterizar a los padres como usuarios predominantemente de una aproximación concreta de disciplina son bastante erróneas.

Grusec y Goodnow (1994) en un intento de aunar los factores que se han considerado en diferentes momentos como determinantes de la eficacia de las diferentes formas de disciplina, propusieron una explicación en dos pasos de cómo la semejanza o desemejanza en los valores se alcanza a través de las diferentes generaciones. El primero implica la percepción exacta (precisa) o inexacta del mensaje de los padres, el segundo la aceptación o rechazo del niño del mensaje percibido. De este modo, un niño puede estar interesado en obedecer o complacer las preferencias parentales pero no internaliza

los valores parentales porque la posición de los padres no fue bien entendida. Contrariamente, el mensaje de los padres puede ser percibido muy correctamente, pero el niño no tiene el deseo o motivación para actuar de acuerdo con él. Un análisis útil de la internalización de valores implica, por tanto, una comprensión de qué factores promueven la *percepción correcta* y cuáles promueven *aceptación*.

Con respecto a la *percepción correcta*, los rasgos importantes del comportamiento parental, serían la medida en que los mensajes o valores son expresados claramente, la frecuencia con la que son expresados y la consistencia de su expresión. Además, los mensajes necesitan ser formulados a la medida ajustada para el nivel de desarrollo cognitivo del niño de manera que puedan ser entendidos (p. e., el niño sería capaz de ponerse en el lugar del otro para entender el impacto de su comportamiento en el otro). Las intervenciones de poder enérgico, si no demasiado estimulantes, atraen la atención del niño al mensaje de los padres, además subrayan la importancia que el mensaje tiene para los padres; y los mensajes implícitos más que los explícitos (p. e., “esto es una casa, no un establo”) requieren traducción y por tanto forzar la atención. También, la ayuda para descubrir las implicaciones más considerables de una regla o de un principio general favorece la adquisición de un sistema moral general. Finalmente, cuando los motivos de los padres se perciben correctamente en favor de los intereses de los hijos, éstos se preparan para el siguiente estado de internalización: la aceptación del mensaje parental.

La *aceptación*, de acuerdo con Grusec y Goodnow (1994), depende de tres grupos de variables. El primero tiene que ver con la evaluación del niño de la aceptabilidad del mensaje de los padres. Las acciones de los padres deben considerarse útiles, y la intervención debe ser apropiada para el agente disciplinario concreto (p. e., la evidencia empírica indica que la afirmación de poder utilizado por los padres es más aceptable que el utilizado por las madres; la afirmación de poder es visto en algunos contextos culturales como un modo de intervención más general y aprobado que en otros contextos culturales). Por otro lado, una intervención debe ser bien intencionada y debe ser emparejada apropiadamente con el temperamento, estado de ánimo y etapa evolutiva del niño. El segundo grupo de variables concierne a la motivación del niño para aceptar el mensaje parental. Factores que facilitan esta motivación son los niveles altos de activación empática, las amenazas a sentimientos de seguridad, en qué medida se percibe el valor como importante para los padres, el calor parental que aumenta el deseo de complacer, un guión de conformidad mutua que promueve la consensuación de metas, y amenazas mínimas a la autonomía (ayudadas por niveles bajos de

afirmación de poder, humor y mensajes indirectos). El último grupo de variables incluye las condiciones que llevan al niño a sentir que un valor ha sido autogenerado. Entre ellas figuran los sentimientos mínimos de presión y la necesidad de descifrar mensajes sutiles.

Aunque el razonamiento y la afirmación de poder están implicados de manera diferencial en estos diferentes aspectos de la internalización, sus funciones interactúan. El razonamiento y la explicación son importantes en la percepción correcta de los mensajes, pero la afirmación de poder también desempeña un papel cuando logra atención y comunica información. El razonamiento también ayuda a determinar lo aceptable que es un mensaje para el niño. Los autores incluyen otras estrategias parentales además de la explicación y la afirmación de poder. Entre ellas se citan los mensajes implícitos, sutiles y divertidos; drama; buenas intenciones; y sensibilidad hacia las características del niño como son su estadio evolutivo, su temperamento y su estado de ánimo.

1.3.4 Estilos disciplinarios y su eficacia.

Una segunda aproximación a la disciplina implicaría la descripción de los estilos parentales o constelaciones de actitudes hacia el niño que crean un clima emocional en el cual tiene lugar la transmisión de valores. Generalmente, estas constelaciones de actitudes han sido identificadas a través del análisis de los comportamientos parentales. Dicho análisis incluye variables como el carácter punitivo de la relación, el grado de severidad, la manifestación de expresiones de afecto y rechazo en la relación con los hijos. Las dimensiones identificadas por diferentes investigadores han sido similares: amor / hostilidad y autonomía / control (Schaefer, 1965b); afecto y permisividad / restrictividad (Sears et al., 1957); afecto / hostilidad y restrictividad / permisividad (Becker, 1964); y calor emocional/hostilidad e imparcialidad/compromiso (Baldwin, 1955). Los estudios muestran que el niño mejor socializado (aquel que era cooperativo, amigable, emocionalmente estable y feliz) tiene padres que son afectuosos, que establecen pautas para el comportamiento mientras permiten ciertos grados de autonomía al niño, y les dan razones y les comunican sus expectativas claramente. Una aparente diferencia entre estos resultados y aquellos de los investigadores interesados en las técnicas disciplinarias, es que los resultados son más diversos, oscilando desde la resistencia a la tentación, culpabilidad, reparación después de la desviación y pensamiento moral, los cuales están asociados con la internalización de valores, a comportamientos que podrían incluir valores (p.e., cooperatividad) pero que van más allá de referirse al ajuste psicosocial.

Algunos investigadores, más que identificar dimensiones, han descrito categorías de estilo parental, proporcionando de ese modo un análisis cualitativo más que cuantitativo de la socialización eficaz. El análisis cualitativo más influyente ha sido la clasificación de Diana Baumrind de los padres como autoritarios, directivos (autoritativos) y permisivos.

1.3.4.1 El modelo de D. Baumrind.

Antecedentes: Maccoby (1992) presentó un informe histórico del trabajo de Baumrind, localizando sus orígenes en la psicología social y el trabajo de Kurt Lewin en atmósferas de grupo. Lewin y sus colegas, afligidos por el crecimiento del totalitarismo y antisemitismo en la Europa previa a la II Guerra Mundial, quisieron informarse sobre cómo la gente responde a la dirección autocrítica. Para ello construyeron diferentes tipos de condiciones experimentales con intención de aproximarse a las diferentes ideologías políticas. Chicos jóvenes se encontraban una vez a la semana durante 21 semanas, en grupos de recreo y de oficios, con cada chico expuesto a tres tipos diferentes de estilo de mando. En el grupo organizado democráticamente, los miembros decidieron por ellos mismos qué harían, con la función del adulto de animar activamente los procesos de decisión en grupo, ofreciendo sugerencias si son solicitadas y proporcionando feedback sobre el funcionamiento del grupo. El líder era sensato (razonable) e imparcial para evitar apegos emocionales fuertes con los miembros del grupo, los cuales minaban la autonomía y el pensamiento independiente. Los chicos en este grupo tenían relaciones cooperativas con su líder y trabajaban bien y de manera competente en su ausencia. En el grupo autoritario, los líderes decidían qué haría el grupo y quién lo haría. Elogiaban y culpaban sin dar criterios claros y permanecían fríos, a distancia. El resultado fue que, a pesar de la antipatía expresada privadamente, los chicos competían por la atención y el elogio del líder. Cuando se quedaban solos, sin embargo, ellos paraban de trabajar y su comportamiento estallaba en payasadas (peleas amistosas) violentas, una presunta manifestación de la presión contenida. Finalmente, en el grupo de Laissez-faire, los líderes permanecían amigablemente y explicaban qué materiales y actividades estaban disponibles pero no hacían nada más excepto dar información si les preguntaban. Los chicos en este grupo (nada sorprendentemente) eran desorganizados e ineficaces porque ellos carecían de información sobre cómo proceder. Desde una perspectiva actual, uno puede ver cómo el líder autoritario orienta al niño a influencias externas, minando el interés intrínseco y produciendo ira y hostilidad reprimida.

La trascendencia del trabajo de Lewin para la socialización fue tomado primero por Alfred Baldwin, que era un estudiante en Harvard cuando encontró a Lewin.

Baldwin empezó su propia investigación de carrera observando las interacciones padre-hijo en el hogar. Identificó a los padres democráticos que se comportaban como los líderes democráticos de Lewin, inclusive evitando implicación emocional intensa con sus hijos: aquellos padres que tienen tal implicación emocional son etiquetados como sobreprotectores, sobreindulgentes y posesivos o, en terminología actual, ellos son “enmeshed” (enredados en) (Maccoby, 1992). Aunque Baldwin no pudo encontrar pares *Laissez-faire*, identificó padres que eran algunas veces desinteresados con sus hijos y que, aunque respondían a las demandas de sus hijos, interactuaban con ellos lo menos posible. Otro grupo de padres mostraron esta constelación de características pero también imponían controles estrictos. Como se esperaba, los niños de padres democráticos presentaron los resultados más positivos, aunque ellos también tendieron a ser dominantes y agresivos hacia sus iguales. Maccoby sugiere que fue este inconveniente de la crianza democrática el que llevó a Diana Baumrind a un refinamiento adicional de lo que constituyó un estilo parental verdaderamente eficaz.

Dándose cuenta de las limitaciones de la educación democrática (y posiblemente influenciada por el incremento de la restrictividad de las prácticas parentales que caracterizó a los años 1960), Baumrind desarrolló la división tripartita de los estilos parentales que ha permanecido tan influyente desde que su trabajo fuera publicado a finales de los años 1960 (Baumrind, 1967; Baumrind y Black, 1967). Baumrind contrastó la educación autoritaria con la autoritativa (la última una aproximación que sumó la imposición de altos estándares y reglas firmes al estilo democrático). Su estilo permisivo se parece mucho al estilo democrático de Baldwin en el que a los niños se les hacía pocas peticiones sobre su comportamiento, y no se consideraban sus iniciativas y argumentaciones infantiles. Los padres autoritativos imponían reglas y demandaban un comportamiento maduro, pero también razonaban y negociaban con sus hijos, teniendo en cuenta su punto de vista y favoreciendo su autonomía. Estos padres manifestaban apoyo y afecto a la vez que atención e interés. Empleaban una forma de control diferente a la utilizada por los padres autoritarios (p. e. control conductual opuesto a control restrictivo o psicológico). Los padres autoritarios apenas consideraban las peticiones de sus hijos y no respondían a sus demandas, mostraban poco afecto y niveles altos de control firme a través de conductas de coerción verbal, física y privaciones, además de indiferencia hacia las iniciativas de sus hijos por lo que sus expectativas sobre las capacidades madurativas y sus demandas de maduración hacia el niño eran escasas. El resultado de la aproximación autoritativa fue generalmente positiva. Los niños de padres autoritativos manifestaron una mayor responsabilidad social (realización, competencia de igual, cooperatividad hacia adultos) e independencia (dominio social, disconformidad

y resolución) que aquellos que tenían padres autoritarios o permisivos. Aunque los resultados no fueron siempre totalmente consistentes con las generalizaciones (por ejemplo, Baumrind, 1971b, informa que hijos de padres autoritativos no son independientes, aunque eran socialmente responsables), la categorización de Baumrind continúa con una fuerte influencia hoy en día, y su generalización continua siendo aplicable al menos en Anglo-europeos y muestras de clase media (Darling y Steinberg, 1993).

El respaldo de los resultados positivos de la educación directiva (autoritativa), no ha sido tan fuerte como el propuesto para la superioridad del razonamiento por encima de la afirmación de poder. Baumrind argumentó que el firme pero no restrictivo evidente control en las familias autoritativas ayuda a los niños a equilibrar las tendencias a seguir la regla y la consideración hacia los otros con pensamiento autónomo e independiente.

Baumrind incorpora la noción de que el niño contribuye a su propio desarrollo y a su proceso de socialización, a la vez que influye en sus padres, resaltando de esta forma un efecto de bidireccionalidad; noción ésta no vigente en autores anteriores, marcadamente unidireccionales al explicar el proceso de socialización. Este matiz le permitió definir el estilo parental como una característica de los padres, que puede ser modificada durante el proceso de socialización por la influencia del hijo/a. Asumió el proceso de socialización como dinámico, e hipotetizó que el estilo parental usado realmente modifica el modo en que los niños están predispuestos al proceso de socialización que llevan a cabo los padres. De este modo, Baumrind propuso que el estilo autoritativo mejora la conducta de los niños ante las exigencias paternas, produciendo cambios en sus habilidades cognitivas, a la vez que retroalimenta e incrementa la habilidad de los padres como agentes socializadores (Sorribes y García, 1996).

Lewis (1981a) ha ofrecido una interpretación alternativa de los datos. Cuestionando porqué el fuerte control externo impuesto por los padres autoritativos llevaría a la internalización de valores cuando la teoría de la atribución indica que minaría dicha internalización, ha sugerido que no era el control firme el que llevó a una mayor independencia y competencia social, sino la comunicación recíproca que caracteriza a las familias autoritativas y el éxito que los niños tienen modificando las demandas parentales. Cualesquiera que sean los mecanismos, no obstante, es claro de ver el solapamiento en las conceptualizaciones de los estilos de disciplina y educativos. Baumrind y Hoffman parecen estar argumentando que cantidades modestas de afirmación de poder (control comportamental opuesto a control psicológico)

combinados con igualdad (razonamiento y acomodación a los puntos de vista del niño, aunque lo último es menos enfatizado por Hoffman) facilitarán la adquisición de valores en los niños.

1.3.4.2 El modelo de E. E. Maccoby y J. A. Martin.

Estos autores reformulan la tipología clásica de Baumrind y proponen la reducción de las prácticas parentales a dos dimensiones globales: el afecto y la exigencia (control). La dimensión de afecto tiene que ver con el grado de sensibilidad, disposición e interés y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de sus hijos, mientras que la dimensión de exigencia se refiere a la presión y número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas. Los autores señalaron que el examen de los efectos combinados de afecto y exigencia produce cuatro tipos de familias en lugar de los tres que se habían destacado en la mayoría de las discusiones y pruebas empíricas del modelo de Baumrind. Estos tipos de familias son: el autoritativo, el autoritario, el indulgente y el negligente o indiferente.

Las familias *autoritativas* son aquellas en las que los padres se inclinan por una autoridad firme y razonada, estableciendo normas claras y aprobando o censurando la conducta de sus hijos, a la vez que se apoya en el razonamiento de sus normas y en una comunicación fluida, abierta y bidireccional que facilita la autonomía de juicio del niño. Existe un clima de calor afectivo y de implicación compartida que permite pasar de un nivel de exigencia alta por parte de los padres a otro de disposición a la colaboración y ayuda. Estas características permiten que los niños sean autorresponsables, autocontrolados, prosociales, solidarios y altruistas (Sorribes y García, 1996). Las familias *autoritarias* se caracterizan por una autoridad rígida e inflexible, indicando a sus hijos las metas y normas que deben seguir correctamente, haciendo uso frecuente de técnicas punitivas. La comunicación entre padres e hijos es cerrada y unidireccional. La conformidad y la obediencia infantil son valores que están por encima de la comunicación abierta entre padres e hijos (Berk, 1994). Los padres *indulgentes* evitan las restricciones, los castigos y no llegan a delimitar su papel de autoridad con sus hijos. No existen normas claras, la comunicación es abierta, afectiva y democrática. Y, por último, los padres *negligentes o indiferentes*, manifiestan una escasa demanda de maduración hacia sus hijos y no prestan atención a las demandas que éstos les hacen, su modo de crianza refleja condiciones mínimas de paternidad responsable (Berk, 1994).

Coloma (1994) critica fundamentalmente el hecho de que el modelo explica la socialización infantil centrándose unilateralmente en la influencia de los padres sobre los

hijos y no considera la influencia de otras variables (estructura familiar, número de hermanos, posición que ocupa, influencia de los hermanos y de los iguales, etc.). El trabajo de Maccoby y Martin supuso un cambio importante desde la clasificación cualitativa de los tipos de autoridad parental propuesta por Baumrind hacia un entramado de diferencias cuantitativas.

1.3.4.3 El análisis de N. Darling y L. Steinberg..

Como ocurría en el caso de los tipos de disciplina, los datos no son siempre consistentes en el estudio del impacto de los diferentes estilos educativos, sobre todo en el caso de investigaciones llevadas a cabo en contextos culturales diferentes. Estas discrepancias han promovido una reconsideración del concepto de estilos parentales por Darling y Steinberg (1993), que observaron que las tipologías parentales recogen una configuración de prácticas parentales, haciendo difícil identificar modelos específicos de relaciones entre un aspecto de la educación parental y los resultados del niño. Ofrecieron un modelo integral de los estilos parentales que se centró en qué aspectos de los estilos parentales concretos son impactantes sobre qué resultados. Empezaron con la observación de que la educación autoritativa no produce resultados beneficiosos en todas las culturas. Mientras la educación autoritaria está asociada con conducta tímida y ansiosa entre niños anglo-europeos, está asociada con conducta enérgica (asertiva) entre niñas afroamericanas. Por otra parte, aunque la educación autoritativa (directiva) está asociada con éxito académico en los adolescentes anglo-europeos, no existe tal asociación para los adolescentes asiáticos y los afroamericanos (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, y Fraleigh, 1987a; Steinberg, Mounts, Lamborn, y Dornbusch, 1991). Esta discrepancia llevó a Darling y Steinberg a la necesidad de distinguir entre contenido (prácticas parentales) y contexto (estilos parentales). Estos autores sugirieron que las prácticas parentales, comprenden contenidos específicos y metas de socialización. Esto significa que operan en dominios de socialización concretos e implican comportamientos también específicos (azotes, mostrar interés en las actividades de los niños, o exigir a los niños que hagan sus deberes). Los estilos parentales, por otro lado, implican comportamientos que son independientes del contenido de la socialización. No hay que olvidar el clima emocional general expresado por las conductas parentales como tono de voz, lenguaje corporal, desatención, y explosiones de humor (genio). El estilo transmite al niño cómo se sienten los padres con el niño más que cómo se sienten los padres con el comportamiento del niño. De este modo, el padre autoritativo, por ejemplo, comunica bienestar con la afirmación de influencia, reconocimiento de la independencia del niño y respeto por los deseos del

niño. De acuerdo con Darling y Steinberg, las prácticas de los padres son los mecanismos a través de los cuales, los padres directamente ayudan a los niños a conseguir sus metas de socialización; mientras, los estilos parentales afectan a la internalización de valores indirectamente haciendo a los niños más abiertos a las tentativas de socialización y enseñándoles formas socialmente competentes de interacción.

1.3.5 Variables de relación e Internalización de valores.

Hasta aquí, el foco de interés se ha centrado en las situaciones en las cuales los padres y los niños están en conflicto; los deseos de los padres van en una dirección, y los de los niños, en otra. El estudio de las técnicas de disciplina y de los estilos parentales indica cómo este conflicto se puede resolver. La consideración de las variables de relación, sin embargo, abre otro camino a la internalización de valores. Aquí, aspectos diferentes de la relación padres-hijos pueden hacer que el niño sea más susceptible a aceptar los valores parentales y, por tanto, es menos probable que se cree una situación de discrepancia. Más que promover la autonomía, la cual es una consecuencia que aparece bajo condiciones de discrepancia y negociación, estas variables funcionan facilitando la relación con otros o una comunidad de intereses.

Las tres variables de relación relevantes para los investigadores sobre el tema son calor (afecto) parental, protección parental (apego) y condescendencia mutua. Cada una funciona por su propio camino, una distintividad que no siempre ha sido mantenida en las discusiones de los procesos de socialización.

El *afecto*, es decir, refuerzo físico y social no contingente (o no eventual), ha jugado un papel en la mayoría de las formulaciones de la adquisición de valores. Sears et al (1957) encontraron que la retirada de cariño era eficaz solo cuando era administrada por madres afectuosas que probablemente reunían las condiciones para una reproducción del comportamiento más satisfactoria o reforzante. De manera similar, Hoffman (1970) encontró una función del afecto para proporcionar al niño seguridad emocional así como incrementar su deseo de complacer a los padres. El afecto ha sido una dimensión omnipresente para aquellos que han teorizado sobre el estilo parental. La evidencia empírica procedente de estudios actuales continua sugiriendo que el afecto parental tiene un papel importante en la internalización de valores (Grusec y Lytton, 1988), principalmente disponiendo a un niño a aceptar los valores parentales para complacer a los padres y mantener una relación agradable con ellos.

El interés sobre la *protección* paternal, variable de relación padres-hijos en la internalización de valores, es más reciente y, por otra parte, el mecanismo a través del que opera es menos claro. Pero el interés teórico y empírico general generado durante los últimos 25 años por el fenómeno del apego inevitablemente ha llevado a preguntas sobre su papel en la internalización de valores. La socialización eficaz debe estar determinada por el grado en que los padres ponen las condiciones para el apego seguro. Estas condiciones son diferentes de la provisión de refuerzo físico y social no-contingente, es decir, afecto (calor). Más bien son la sensibilidad y receptividad parental al distress emocional y físico del niño. Esta es la manera por la que los padres ejercen su función protectora que está a la base de la formación de apegos seguros o inseguros.

Antes de hablar sobre la función del apego en la internalización, es conveniente distinguirlo del afecto. MacDonald (1992) ha identificado varias razones para la diferenciación del afecto parental y la protección parental. Argumentó que hay dos sistemas biológicos independientes sirviendo afectos positivos y negativos respectivamente. De este modo, el sistema biológico subyacente al calor e intimidad son diferentes de aquellos que subyacen a la protección. Los psicólogos evolutivos defienden una fuerte relación en nuestra propia cultura entre receptividad parental al distress y afecto. Hay culturas, sin embargo, donde las dos son independientes. MacDonald ofrece otras razones adicionales para separar afecto y protección. Anota que la protección parental aparece en una amplia gama de primates, otros mamíferos y pájaros aunque la intimidad o calor (afecto) aparece muy raramente en estas mismas especies; que los niños llegan a ser cariñosos incluso en la ausencia de afecto e incluso en presencia de maltrato; que hay diferencias de sexo en la atracción de las relaciones íntimas pero no en la seguridad del apego; y, finalmente, que el apego es un tema central para el desarrollo infantil pero menos para las interacciones sociales positivas correspondidas que caracterizan las relaciones íntimas posteriores.

¿Cuál es entonces el papel que juega la calidad del apego en la internalización de valores de los niños?. Hay indicaciones en la literatura de que el apego seguro debería estar relacionado con una adquisición de valores satisfactoria. Por ejemplo, Crittenden y DiLalla (1988) han sugerido que los niños que carecen del calor o afecto (a los que se les ha negado el cariño), pueden llegar a ser compulsivamente obedientes como un camino de ganar la receptividad parental. Sin embargo, probablemente sea una obediencia o conformidad únicamente superficial, y es esperable que la ira subyacente generada por el rechazo parental produzca un ambiente hostil a la aceptación de los deseos parentales. Los niños ansiosos queridos de una manera resistente, estable, por

otro lado, aprenden que las manifestaciones visibles de ira y perseverancia son necesarias para ganar la atención de la figura que les cuida, incluso si esa conducta incluye desobediencia. La expectativa, entonces, sería que los dos tipos de niños queridos de una manera insegura, por dos conjuntos diferentes de razones, muestran menos internalización de valores que los niños queridos de manera segura.

Con respecto a la tercera variable de relación, *la condescendencia o conformidad mutua*, Maccoby y Martin (1983) desarrollaron el concepto de "obediencia receptiva", que tiene su origen en una generalizada buena voluntad a cooperar con un padre, es decir, a compartir las metas de los padres. Lo distinguieron de una obediencia situacional, de la que consideran que tiene su origen en presiones externas. El primero es un antecedente más semejante o más apropiado de un sistema moral internalizado, que el segundo. Maccoby y Martin señalan que los niños que son queridos de manera segura a los 18 meses estarán más dispuestos a obedecer las peticiones de las madres a los 24 meses (Matas, Arend y Sroufe, 1978) pero la cuestión es si las características maternas asociadas a un apego seguro como sensibilidad, cooperación, accesibilidad y aceptación, pueden llevar directamente a obedecer sin tener en cuenta la calidad del apego como intermediario. Señalan una relación directa entre la obediencia a los 12 meses y sensibilidad, cooperación y aceptación maternal (Stayton et al., 1971) y construyen sobre esta relación su idea de obediencia receptiva. Argumentan que los intercambios distendidos frecuentes entre el cuidador y el niño muy joven durante los cuales el cuidador se ajusta a las demandas del niño, favorecen una atmósfera en la cual el niño es obediente de manera receptiva. Bajo estas condiciones, es posible elaborar una actividad cooperativa en la que ambos (cuidador y niño) estén dispuestos a obedecer las peticiones del otro.

Maccoby y Martin señalan que las metas mutuas y la obediencia compartida produce una atmósfera libre de conflicto porque ambos miembros de la díada tienen el mismo orden del día (agenda). La cuestión radica en los factores que llevan a una atmósfera de cooperación mutua entre el cuidador y el niño que facilita la internalización de valores. El concepto de obediencia compartida promueve el estudio de cómo sienten, los niños y los padres, que están comprometidos en los esfuerzos cooperativos para conseguir metas idénticas, en vez de dar lugar al estudio de cómo son negociados los intereses competidores. Como sugieren Maccoby y Martin, las parejas pueden estar motivadas a agrandar (complacer) al otro incluso si sus metas no son del todo recíprocas: hacen el esfuerzo de retrasar su propia gratificación para gratificar al otro miembro de la díada. Cómo se avanza hacia metas comunes, depende de la cantidad de conflicto y el

camino que se haya tomado para resolverlo en un momento temprano de la socialización del niño.

A partir de la revisión realizada, vemos como la investigación sobre las estrategias parentales y la internalización abarcaría dos grandes vías: las técnicas disciplinarias y los estilos disciplinarios. Centrándonos en el análisis que realizan Darling y Steinberg de los estilos parentales y el análisis que hacen Grusec y Goodnow (1994) de las técnicas de disciplina, podemos decir que tienen mucho en común. Ambas reconceptualizaciones de las posiciones existentes han intentado diferenciar “qué es transmitido” del “cómo es transmitido”. Con respecto a qué es transmitido, Darling y Steinberg se refieren a las prácticas parentales que son comportamientos definidos por contenidos específicos (incluyendo técnica disciplinaria y mensaje) y metas de socialización. Goodnow y Grusec se refieren al mensaje parental, centrándose en el grado en que ese mensaje es comunicado de manera clara. En el caso de la transmisión, el argumento de Darling y Steinberg está expresado en términos de las actitudes hacia el niño que le son comunicadas y que crean un clima emocional en el que se expresan las metas. Para Grusec y Goodnow, la cuestión se indica en términos de las condiciones que hacen que el niño quiera conformarse con y/o aceptar la meta de los padres.

Podemos concluir indicando, a partir de la revisión realizada, que *un clima emocional positivo*, estable, afectuoso, donde se comunican de manera clara las expectativas, dispone en mayor medida al niño a hacerse cargo de la meta parental. Así mismo, el estilo parental también proporciona oportunidades para que el niño adquiera habilidades que provienen de la utilización de los padres de explicaciones, de razonamiento, de procedimientos para animar a la discusión, y del reconocimiento de la perspectiva del niño.

*I.4 Internalización y desarrollo personal desde la infancia a la
adolescencia*

I.4 Internalización y desarrollo personal desde la infancia a la adolescencia

1.4.1 Introducción.

En este capítulo se hace referencia al proceso de internalización en la primera infancia y a los vínculos entre la internalización y los cambios madurativos de los adolescentes y en sus relaciones sociales significativas. En primer lugar, se señala como la primera infancia puede ser un contexto significativo para los signos emergentes de conciencia e internalización. A continuación, se describen los principales hallazgos sobre el proceso de internalización durante la adolescencia, poniendo la atención sobre los constructos de autonomía, identidad y moralidad, (constructos que representan facetas de la internalización durante este período evolutivo) y la responsabilidad social y los cambios normativos que ocurren desde la infancia a la adolescencia. En tercer lugar, se exponen los cambios normativos en las relaciones interpersonales que pueden ser importantes para el desarrollo de la regulación conductual. Estos cambios incluyen la transformación en las relaciones existentes (con los padres) y el aumento de la red de relaciones en las que el adolescente participa. A continuación, se da una idea general de la evidencia empírica que vincula las relaciones con los padres y con los iguales durante la adolescencia con el desarrollo de la autonomía, de la propia identidad, la moralidad y la responsabilidad social. Y, finalmente, se describe el proceso de internalización como proceso evolutivo natural, además de describir las características del contexto parental facilitador de la internalización.

1.4.2 La internalización en la primera infancia

La internalización es un tópico fundamental en el desarrollo social. El proceso de internalización es el vehículo para la continuidad intergeneracional de los valores, la cultura y el orden social en las familias y sociedades. Cómo ocurre la internalización es una pregunta que ha fascinado durante mucho tiempo a los psicólogos. Las tentativas para explicarla se han originado desde diversas perspectivas conceptuales. Una aproximación influyente, arraigada en el modelo psicoanalítico y reformulada por Hoffman (1975b), ha subrayado el papel de la disciplina parental en inculcar valores y estándares de conducta. Grusec y Goodnow (1994) han ofrecido una propuesta que integra el cuerpo teórico y de investigación existente hasta ese momento: presentan un análisis rico que enlaza la aproximación social del procesamiento de la información con el estudio de los encuentros disciplinarios entre padres e hijos.

La internalización es un fenómeno multifacético que integra contribuciones desde diversos dominios evolutivos, incluyendo la interacción entre padres e hijos, las habilidades de procesamiento de información del niño, su individualidad y temperamento, y la ecología del desarrollo (Kochanska, 1994).

Desde una perspectiva cognitivo-social, Grusec y Goodnow (1994) han considerado fundamental centrarse en la disciplina parental, aunque consideran también que la internalización es favorecida por otros métodos además de la disciplina, incluyendo la enseñanza, el ejemplo, el refuerzo social de conductas apropiadas, y la disposición del ambiente de manera que el comportamiento deseable sea obtenido de manera natural. Los investigadores interesados en los fundamentos de la internalización han señalado también una variedad de factores de socialización que estimulan la responsividad a los deseos parentales, incluyendo la facilitación de la temprana capacidad autoregulatoria del niño (Koop, 1982), la promoción de los sentimientos de seguridad y confianza del niño (Bretherton y Waters, 1985) y la provisión de una atmósfera de cooperatividad mutua (Maccoby y Martin, 1983).

Kochanska (1994) sugiere algunas otras perspectivas posibles. Diferentes dimensiones pueden conjugarse en una perspectiva global del cambio evolutivo desde una regulación externa a una interna, que es la esencia y el sello de la socialización humana. Grusec y Goodnow (1994) reconocieron explícitamente que los procesos de internalización temprana puede ser diferentes en naturaleza. El propósito de Kochanska (1994) es destacar los fenómenos que pueden estar implicados en la internalización en los primeros años de vida y que no captaron Grusec y Goodnow en su modelo. En primer lugar, algunas cualidades importantes en el desarrollo evolutivo del niño, señalando la “preparación” temprana para la internalización superior, pueden aparecer en los primeros años. Diversos investigadores se han centrado en la conciencia de los niños jóvenes y en la sensibilidad a violaciones de estándares como los antecedentes de la regulación moral en el segundo año. Estos aspectos están unidos, por un lado, a las representaciones cognitivas del niño de los estándares para objetos y eventos y, por otro lado, al self emergente (Kagan, 1981; Stipek, Galinski, y Koop, 1990).

En segundo lugar, la percepción exacta del niño y la aceptación del mensaje parental puede no ser suficiente para asegurar que el niño será capaz de comportarse de manera consistente con la regla parental. Tal y como mencionan Grusec y Goodnow (1994), la internalización requiere además de un grado de auto-regulación, una habilidad ejecutiva para abstenerse de las transgresiones. Siguiendo las primeras observaciones de Sears y sus colegas (Sears, Rau, y Alpert, 1965), algunos investigadores se han

centrado en la auto-regulación emergente de los más jovencitos (niños que empiezan a andar). Lytton (1980) describió la indecisión sobre el borde de la maldad y la autocorrección como los signos más tempranos de internalización. Gralinski y Koop (1993) proporcionaron importantes datos ecológicos sobre diferentes programas para la auto-regulación en varios dominios de la vida cotidiana de un niño que empieza a andar. Londerville y Main (1981) unieron la reserva emergente de los niños pequeños a su apego seguro a las madres. Este último estudio pudo proporcionar un contexto interesante para una posible conceptualización de los primeros antecedentes de las ideas de Grusec y Goodnow sobre el calor parental y el deseo del niño de identificarse con los padres, lo que facilita la aceptación del mensaje parental.

En tercer lugar, puede ser útil considerar otras formas de comunicación en una díada padres-hijos que los intercambios verbales o cognitivos. Diversos investigadores han subrayado la importancia de la primera referencia social, durante la cual las madres y los niños pequeños negocian los significados afectivos de sus conductas. Barret y Campos (1987) propusieron que la referencia social dota los eventos con significado social. Emde y sus colegas (Emde, Biringen, Clyman, y Oppenheim, 1991) además señalaron que la primera referencia social es esencial en el establecimiento de las primeras prohibiciones, un proceso al que ellos se refieren como “internalización bajo los ojos vigilantes del cuidador”. También describieron la importancia de la habilidad del niño para hacer referencia a unos padres ausentes, la cual surge alrededor de los tres años de edad. El niño es entonces capaz de acceder a las representaciones internas de la emoción parental y determinar el significado afectivo de un acto incluso sin que los padres estén presentes, y empezar a regular el comportamiento de acuerdo con las reglas parentales incluso cuando está solo y sin vigilancia (Emde et al., 1991).

Además de la referencia social, otras formas de comunicación afectiva no verbal pueden tener importantes implicaciones para los primeros sentimientos del niño de culpabilidad y responsabilidad. Por ejemplo, los niños pequeños que crecen con madres deprimidas en un clima de tristeza y dolor, o aquellos expuestos a conflictos maritales y a una atmósfera de tensión y cólera, pueden desarrollar excesivos sentimientos de culpabilidad y preocupación por el buen comportamiento, así como excesiva responsabilidad por otros.

En resumen, parece que la primera infancia puede ser un contexto significativo para los signos emergentes de conciencia e internalización. Es importante considerar las condiciones que promueven o minan los primeros signos de internalización, tales como

el conocimiento de los estándares, el desarrollo del sí mismo, las primeras emociones sociales y la emergente auto-regulación.

Una fuente adicional de variación significativa en los procesos de internalización la constituyen las diferencias temperamentales. El temperamento raramente ha sido considerado como contribuyente al desarrollo moral, a pesar de la abundante evidencia en la literatura sobre adultos indicativa de que déficits extremos de internalización pueden relacionarse con psicopatología (ausencia de culpabilidad y restricción) y estar potenciados por características temperamentales y psicofisiológicas substanciales. Sin embargo, en la literatura del desarrollo, el temperamento ha sido ignorado casi por completo como un contribuyente a la internalización. Sólo recientemente, Lytton (1990) propuso extensiones sistemáticas de los hallazgos psicofisiológicos sobre los problemas de conducta adultos en la infancia.

En la actualidad, algunos investigadores señalan simultáneamente cualidades temperamentales específicas como contribuyentes importantes a la moralidad de los niños. En concreto, las dimensiones temperamentales de intrepidez, ansiedad, impulsividad o control inhibitorio han sido implicadas en la regulación de la conducta moral y las emociones morales (Kochanska, 1993; Rothbart, Ahadi, y Hershey, 1994). Para ser exactamente percibido y aceptado, el mensaje parental tiene que ser bastante diferente en su contenido y valor de estimulación cuando es dirigido a un niño reactivo, propenso a la ansiedad que cuando es dirigido a un niño que es temperamentamente intrépido o “imperturbable”. De manera similar, un niño impulsivo puede necesitar mensajes con unas características estructurales y de contenido específicas para ser capaz de procesarlos y de aceptarlos exactamente. Es decir, el temperamento puede moderar la percepción y aceptación, por parte del niño del mensaje parental.

1.4.3 Internalización y adolescencia

La adolescencia ha sido considerada como un periodo de tensión entre dos tareas evolutivas: el aumentar el ajuste a las expectativas de la sociedad a la vez que conseguir la autonomía respecto a las influencias de los otros. Las teorías psicológicas sobre estas dos tareas han recalcado las competencias y motivos de los individuos (Cooper, 1994) y, de este modo, han sido análogas a los puntos de vista clásicos sobre la internalización (Grusec, 1997). En estas concepciones, la función de la internalización es permitir la acción auto-regulada de acuerdo con las expectativas de los otros. En las teorías evolutivas sobre la adolescencia, este énfasis ha sido tratado en términos de tres constructos: autonomía, identidad y moralidad (Collins, Gleason, y Sesma, 1997). La

autonomía ha sido considerada como un proceso de esfuerzo por conseguir la libertad de los padres y de otras influencias. La *identidad* ha sido vista como un sentido de coherencia en impresiones y valoración del sí mismo a través del tiempo y en creencias y obligaciones actuales (Erikson, 1968; Marcia, 1980). La *moralidad* ha sido considerada como el dominio de impulsos intrapsíquicos hacia la autogratificación y la activación de la empatía hacia otros, como adquisición de contingencias y modelos de comportamiento apropiados, o como logro de un sentido universal de justicia o preocupación por la reciprocidad (Bandura, 1969; Hoffman, 1980; Kohlberg, 1969).

La autonomía y la internalización se han visto menos como *independencia*, en el sentido de distancia y separación de otros, y más como el resultado de la regulación comportamental que se produce en la interacción con otras personas (Collins et al, 1997).

Las teorías del desarrollo del adolescente han proporcionado poca atención a la internalización en el sentido de auto-regulación, recalcando en lugar de ello el grado en que los individuos manifiestan conformidad con las conductas y actitudes aprobadas por los adultos. La preocupación central en esta formulación es el nivel de semejanza entre padres e hijos, y la principal metáfora es la transmisión unidireccional, unilateral de valores de la generación mayor a la más joven. La internalización, en el sentido de competencia auto-dirigida, ha sido un tema de menor interés en esta literatura (Hill y Holmbeck, 1986). Las excepciones son el énfasis sobre las identidades conseguidas, comparadas con las creencias y obligaciones defendidas por los padres (Erikson, 1968; Marcia, 1991), y sobre los juicios individualmente razonados postulados en la literatura sobre desarrollo moral (Kohlberg, 1969, Rest, 1983).

Este énfasis general sobre la conformidad es evidente en las especulaciones sobre las implicaciones de la transición de la infancia a la adolescencia. Los cambios hormonales y fisiológicos de la pubertad son vistos como fuentes de disrupción en el equilibrio emocional individual y también en el equilibrio interpersonal entre padres e hijos. (Blos, 1979; A. Freud, 1969; S. Freud, 1923/1949). Ambos cambios se han considerado tradicionalmente como adhesión amenazante a los valores adultos. Los cambios cognitivos y sociales se han interpretado como ventajosos y desventajosos para aumentar la conformidad. El desarrollo de conceptos de relaciones más abstractos y complejos y de procesos de razonamiento más elaborados pasan por incrementar las tendencias a descartar la sabiduría superior de los padres y las obligaciones con ellos (Blos, 1967, 1979; Keating, 1990; Selman, 1980) y por favorecer socialmente el comportamiento responsable a través de la mejora del entendimiento interpersonal, de

conceptos más maduros sobre los derechos y las responsabilidades, y el desarrollo de las capacidades para la negociación de las dificultades interpersonales (Laursen y Collins, 1988). De manera similar, la rápida expansión de las redes sociales experimentadas por la mayoría de los adolescentes proporcionan oportunidades para dedicarse a la auto-dirección, aunque la variedad más amplia de tareas y escenarios también puede hacer más difícil mantener la auto-regulación (Simmons y Blyth, 1987), especialmente cuando las presiones hacia la conformidad son fuertes (Berndt, 1979). Los hallazgos de la investigación implican que la adolescencia generalmente es un periodo de desarrollo de la capacidad de auto-regulación del comportamiento (Hill, 1987; Steinberg, 1990). La pregunta central es ¿cuáles son los modelos normativos asociados con la auto-regulación del comportamiento durante la adolescencia?. Para contestar a esta cuestión debemos revisar varios modelos.

1.4.3.1 Modelos normativos sobre la auto-regulación del comportamiento en la adolescencia.

Los diferentes modelos diseñados para explicar la auto-regulación del comportamiento en la población adolescente ponen un énfasis diferencial en constructos como la autonomía, la identidad, la moralidad y la responsabilidad social. Presentamos a continuación las directrices fundamentales de estos modelos.

Aunque el desarrollo de la *autonomía* ha constituido un interés central y existente desde hace mucho tiempo para empíricos y teóricos interesados en el desarrollo psicosocial durante los primeros años de la adolescencia, las investigaciones empíricas del fenómeno relacionado con la autonomía durante la segunda década de la vida han sido ateóricas y conceptualmente turbias en su naturaleza (Hill y Holmbeck, 1986; Hill y Steinberg, 1976). Parte del problema proviene de los múltiples usos del término “autonomía” en la literatura sobre el desarrollo psicosocial adolescente. La “autonomía” del adolescente ha sido operacionalizada en términos de un creciente sentimiento de separación de los padres (Freud, 1958); el resultado de la individuación (Blos, 1979); resistencia a la presión del grupo de iguales o de los padres (Berndt, 1979; Brittain, 1963; Devereux, 1970); un sentimiento subjetivo de confianza en sí mismo, especialmente con respecto al control parental y a la toma de decisiones familiares (Greenberger, 1984); y el uso de un razonamiento de principios o independiente en la resolución de problemas morales, políticos y sociales (Adelson, 1972; Kohlberg y Gilligan, 1972; Lewis, 1981b). Esta diversidad de operacionalizaciones sugiere que la “autonomía” sea conceptualizada más probablemente como una etiqueta bajo la que pueden ser agrupados una variedad de fenómenos, que como un aspecto unidimensional

del desarrollo psicosocial adolescente (ver Hill y Steinberg, 1976). La Autonomía incluye, pues, dimensiones intrapsíquicas e interpersonales (Hill y Holmbeck, 1986) e implica independencia y una mayor autodeterminación en tres ámbitos: conducta, emoción y cognición. Douvan y Adelson (1966) sugieren que casi siempre existen discontinuidades entre estos tres dominios de la autonomía y cualquier consideración de cómo un adolescente logra la independencia debe tenerlo en cuenta. Estos dominios han sido definidos y estudiados de manera separada.

La *Autonomía conductual* hace referencia a “las manifestaciones activas, abiertas, de funcionamiento independiente, incluyendo la regulación del propio comportamiento y la toma de decisiones” (Sessa y Steinberg, 1991). Frecuentemente ha sido operacionalizada como *independencia de pensamiento y auto-gobierno de acción* en las relaciones con los padres (p.e., elegir cómo gastar el dinero, qué ropa comprar, con qué amigos salir); (Amato, 1987; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, y Chen, 1990; Feldman y Quatman, 1988; Feldman y Rosenthal, 1991; Poole y Gelder, 1984) y con los iguales (Steinberg y Silverberg, 1986). Las tareas implicadas en la autonomía conductual, como conciencia del riesgo y consecuencias a largo plazo, elecciones de asesores de confianza para la resolución de problemas (Lewis, 1981b; Young y Ferguson, 1979) y sentimientos de confianza en uno mismo (Greenberger, 1982; Steinberg y Silverberg, 1986), también aumentan durante la adolescencia. Estos cambios marcan no únicamente la transición desde la infancia a la adolescencia, sino también el desarrollo adicional desde la adolescencia temprana a la tardía (Collins et al, 1997).

La *Autonomía emocional* se refiere a un sentimiento de individuación respecto a los padres (desprendimiento del seno familiar) y renunciar a la dependencia de ellos (Blos, 1967; Steinberg y Silverberg, 1986). A medida que se incrementa la edad, es más probable que los adolescentes se sientan individuados, y menos probable que idealicen a sus padres y que expresen dependencia pueril de ellos (Steinberg y Silverberg, 1986). Esta dimensión reflejaría el grado en que el adolescente ha logrado deshacerse de los vínculos infantiles que le unen a la familia (Moraleda, 1994).

La *Autonomía cognitiva* se refiere a un “sentimiento de confianza en uno mismo, la creencia de que uno tiene control sobre su propia vida, y sentimientos subjetivos de ser capaz de tomar decisiones sin excesiva validación social” (Sessa y Steinberg, 1991). Un criterio clave es que los juicios y elecciones se derivan de los propios principios mantenidos individualmente, más que de las expectativas de otros (Douvan y Adelson, 1966). Diferentes autores han señalado que el sentimiento subjetivo de autonomía

aumenta desde la preadolescencia a la adolescencia (Greenberger, 1982, 1984; Greenberger y Sorenson, 1974).

Es difícil sacar hipótesis claras relativas a las interrelaciones entre los diversos aspectos de la autonomía durante la adolescencia porque las diferentes teorías se han centrado sobre diferentes fenómenos relacionados con ella. Sin embargo, tal y como sugieren Steinberg y Silverberg (1986) la perspectiva psicoanalítica de la autonomía adolescente permite la predicción de que, al menos en la adolescencia temprana, la autonomía de los padres y la autonomía de los iguales se correlacionaría negativamente. Esta relación inversa proviene de la noción de que el desarrollo de la autonomía de los padres del adolescente supone, en sus primeras etapas, una precipitación hacia la dependencia de los iguales. Aunque el adolescente puede haberse separado (la perspectiva ortodoxa) o individuado (perspectiva contemporánea) de sus padres, esta transformación tiene lugar antes de que el adolescente haya desarrollado los recursos internos para ser capaz de funcionar de manera autónoma. Un período temporal de desenganche de los lazos parentales, acompañado de una orientación entusiasta hacia el grupo de iguales, se ve como parte del desarrollo del ego normal y sano durante el período de la adolescencia temprana (Steinberg y Silverberg, 1986). En el marco psicoanalítico, el funcionamiento autónomo genuino no se desarrolla hasta la adolescencia tardía y coincide con el desarrollo de un sentimiento coherente de identidad (Blos, 1962).

Las perspectivas del aprendizaje social conciben la autonomía como un atributo psicológico del adolescente e hipotetizarían la compatibilidad entre la autonomía respecto a los padres y la autonomía respecto a los iguales, desde el desarrollo o socialización que tiene lugar como resultado de las experiencias en un escenario que deberían generalizarse a los otros (Loevinger, 1976). Desde este punto de vista, podemos argumentar que los adolescentes que desarrollan la capacidad para funcionar de manera autónoma en relación a sus padres han desarrollado una capacidad o habilidad generalizable que se manifestará en las relaciones de iguales así como en las relaciones familiares (Steinberg y Silverberg, 1986).

Por otro lado, las perspectivas socio-cognitivas conciben la autonomía como una característica de las relaciones del adolescente con los otros. Desde este punto de vista, la autonomía en el hogar puede no tener nada que ver con la autonomía en el grupo de iguales (Steinberg y Silverberg, 1986). Berndt (1979) indicó que los mundos sociales de la familia y el grupo de iguales están más o menos aislados uno de otro durante la adolescencia temprana y que la conformidad a una fuente de influencia no está

relacionada con la conformidad a la otra. Esta perspectiva puede ser caracterizada como la perspectiva de “los dos mundos sociales”. De acuerdo con esto, se hipotetizaría que las medidas de autonomía que conciernen a las relaciones familiares no correlacionarán con las medidas de autonomía que conciernen a las relaciones de iguales. Los sentimientos de independencia, de seguridad en si mismo, pueden estar correlacionados con la autonomía respecto a los padres o con la autonomía respecto a los iguales, dependiendo de la importancia que el adolescente otorgue al grupo de iguales o a la familia como contexto para la evaluación del si mismo (Steinberg y Silverberg, 1986).

Finalmente, hay una perspectiva teórica que, aunque no sea explícitamente psicoanalítica en origen, lleva a la misma predicción: que la autonomía adolescente temprana en relación a los padres está relacionada negativamente con la autonomía en relación a los iguales y a los sentimientos de confianza en sí mismo. Esta perspectiva, que puede ser caracterizada como de “control autoritativo (directivo)”, sugiere que los adolescentes jóvenes son más sensibles a la influencia de los iguales en ausencia de controles parentales contra ella (Baumrind, 1978; Bronfenbrenner, 1967; Dornbusch, Carllsmith, Bushwall, Ritter, Liederman, Hastorf, y Gross, 1985; Patterson y Southamer-Loeber, 1984). Mientras que los teóricos psicoanalíticos ven la dependencia de los iguales como la inevitable cara secundaria de la autonomía de los padres, los autores que defienden el control autoritativo, ven la dependencia de los iguales como una consecuencia de la socialización defectuosa, el resultado de una educación excesivamente permisiva o excesivamente estricta. Estos autores indican que demasiada autonomía de los padres tempranamente en la adolescencia puede reflejar y estimular además los problemas en el desarrollo de controles internalizados. Como consecuencia, la autonomía temprana de los padres puede minar los sentimientos de confianza en sí mismo y colocar al adolescente en una posición de susceptibilidad peligrosa hacia la presión de los iguales, especialmente en el campo de la actividad antisocial. En este sentido, Dornbusch et al. (1985) informaron que el grado de autonomía concedido a los adolescentes por sus padres está significativa y positivamente relacionado con la implicación de los adolescentes en la actividad desviada. Mientras que su estudio no estima la autonomía emocional per se, estos supuestos pueden indicar que excesiva o temprana libertad emocional de la influencia parental, puede tener el mismo impacto adverso que la excesiva o temprana libertad conductual (Steinberg y Silverberg, 1986). Por lo tanto, desde estos planteamientos se señala que una autonomía excesiva en los adolescentes desde la educación paterna llevaría a obtener los efectos contrarios a los deseados, es decir, llevaría al adolescente a una inestabilidad y falta de apoyo y de confianza y, por otro lado, a buscar ese apoyo y confianza en el grupo de iguales. Es un

grado medio de autonomía por parte de los padres el que favorece y potencia los sentimientos de seguridad en sí mismo y de independencia del adolescente.

Con respecto al segundo de los constructos que representan facetas de la internalización durante la adolescencia, la *Identidad* se refiere al “sentido propio de coherencia de la personalidad y la continuidad por encima del tiempo” (Grotevant y Cooper, 1986). Erikson (1968, 1969) trata los aspectos cualitativos del desarrollo de la identidad. Considera que la misión asociada a la adolescencia implica el establecimiento de una *identidad coherente* y la superación de un sentimiento de *difusión de la identidad*. Opina que la búsqueda de identidad resulta especialmente urgente en este momento evolutivo, y asume que para el joven es necesaria alguna forma de crisis para resolver el problema de la identidad y para superar la difusión de la identidad (Coleman, 1980).

La difusión de la identidad, según Erikson, tiene cuatro componentes principales: el problema de la *intimidación* (el individuo puede temer el compromiso o la implicación en relaciones interpersonales estrechas, debido a la posible pérdida de su propia identidad); la posibilidad de una *difusión de la perspectiva temporal* (al adolescente le resulta imposible planificar el futuro o mantener cualquier sentido del tiempo); *difusión de la laboriosidad* (el adolescente tiene dificultades para aplicar sus recursos de un modo realista al trabajo o al estudio); elección de una *identidad negativa* (selección por parte del adolescente de una identidad que es exactamente la opuesta a la preferida por los padres o por otros adultos importantes para él).

Uno de los autores que trabajaron las ideas de Erikson con el objeto de comprobarlas empíricamente es James Marcia, y, al igual que Erikson, señala que no es posible una auténtica solución de la cuestión de la identidad sin algún género de crisis. Marcia intentó identificar cuatro estadios principales dentro del desarrollo de la identidad (diseñando para ello una entrevista semiestructurada y un test de frases incompletas): *difusión de la identidad* (el individuo todavía no ha experimentado una crisis y tampoco ha establecido compromiso con un conjunto de creencias), *identidad establecida prematuramente* (todavía no ha experimentado una crisis, pero se halla comprometido con sus metas y creencias) *moratoria* (se halla en estado de crisis y busca entre diversas alternativas con el objeto de alcanzar una elección de identidad), y *logro de la identidad* (el individuo ha experimentado una crisis pero la ha resuelto por sus propios medios). Marcia considera estos cuatro niveles como una secuencia de desarrollo, sin ser cada uno de ellos condición previa de los demás, a excepción de la moratoria que parece ser esencial para el logro de la identidad. En su investigación original, Marcia (1966) halló que conforme avanzaban los años a lo largo de la adolescencia, aumentaba el número de

sujetos que habían logrado la identidad. Por otro lado, también halló que aquellos adolescentes que habían alcanzado el logro de su identidad tenían, en general, un nivel más alto de autoestima que los pertenecientes a las otras tres categorías (Marcia, 1967).

Estos trabajos han recibido diversas críticas (Matteson, 1977), en el sentido de que han proporcionado relativamente poca información sobre la extensión de la crisis de identidad del adolescente debido a que utilizaron estudiantes norteamericanos de college y apenas se observó en otros grupos o con adolescentes más jóvenes. Y por otro lado, las categorías resultan inadecuadas para la solución de un gran número de cuestiones relacionadas con la identidad de los adolescentes. Aun así han de aceptarse cierto número de hallazgos relacionados con el hecho de que aquellos adolescentes que han alcanzado el logro de la identidad es más probable que estén mejor adaptados en una serie de situaciones sociales; y que, es en los últimos años de la adolescencia, cuando mayor número de sujetos han alcanzado el logro de la identidad (Coleman, 1980).

Además de estos estudios, otros muchos intentaron comprobar la teoría de Erikson (Toder y Marcia, 1973; Waterman y Waterman, 1971, 1972; Waterman, Geary, y Waterman, 1974; Matteson, 1975, 1977; Weinreich, 1979).

Después de lo comentado anteriormente hay que decir que Erikson, de ningún modo sugiere que la identidad es una cuestión exclusiva de la adolescencia. El desarrollo de la identidad es un proceso de toda la vida, sin embargo, la adolescencia tradicionalmente ha sido considerada como crucial debido a la convergencia de cambios físicos, cognitivos y sociales.

En la adolescencia, la identidad abarca no solo las ideas y los sentimientos propios sobre el sí mismo, sino también la perspectiva de convergencia entre estas ideas y sentimientos y los roles adultos potenciales (opciones ocupacionales, relaciones, creencias y valores). La identidad, pues, es importante como constructo de la regulación comportamental debido a los hallazgos repetidos de que las dificultades de la identidad están asociadas con diversos problemas, como niveles más altos de conformidad con el comportamiento contranormativo de los iguales (Toder y Marcia, 1973; Waterman, 1992), las dificultades en las relaciones íntimas (Fitch y Adams, 1983; Tesch y Whitbourne, 1982), el uso de sustancias (Jones y Hartmann, 1988; Jones, Hartmann, Grochowski, y Glider, 1989) y tener trato sexual sin protección contra la posibilidad de la infección de HIV (Hernández y Diclemente, 1992).

Los problemas de identidad parecen ser más sobresalientes en los últimos años de la adolescencia y principios de los 20 (Waterman, 1985). Los adolescentes jóvenes revelan poco compromiso en la exploración activa de los problemas de identidad (Archer y Waterman, 1983). En la adolescencia tardía, sin embargo, de manera gradual y cada vez más, los individuos expresan preocupación sobre la integración de las autopercepciones de los cambios físicos, los sentimientos sexuales, las evaluaciones de las competencias y roles actuales o anticipados con el sentido del sí mismo que persiste desde los periodos evolutivos más tempranos (Grotevant, 1992; Marcia, 1991; Waterman, 1985). Estos modelos normativos reflejan una creciente confianza en el sí mismo, más que en la obediencia y conformidad con los otros. No obstante, las diferencias individuales son muy fuertes a lo largo del tiempo y en la trayectoria del desarrollo de la identidad (Archer y Waterman, 1983; Grotevant, 1992).

Y, finalmente, el tercer constructo, la *moralidad y responsabilidad social* se refiere “a ‘hacer el bien’ y ‘no hacer el mal’ (conductualmente), así como a mejorar las consecuencias negativas de la mala conducta de uno” (Hartup y Van Lieshout, 1995). Implican la acción autónoma llevada a cabo al servicio de los principios mantenidos internamente (Collins et al., 1997).

Las conductas prosociales como ayudar, compartir, donar y confortar, generalmente aumentan durante los años intermedios de la infancia y la adolescencia (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, y Shea, 1991; Underwood y Moore, 1982). Pero además, cambia la forma de prestar esa ayuda: mientras los niños más pequeños prestaban su ayuda sin tener en cuenta si esta se había solicitado o no, en este período ofrecen su ayuda y esperan a que el otro la acepte. En la línea de una mayor sensibilidad a las acciones prosociales y empáticas, la incidencia de la agresión disminuye en estos años, y también cambia de forma. La agresión verbal se utiliza con más frecuencia, mientras que disminuye la agresión física. Asimismo, los preadolescentes y adolescentes utilizan en menor medida la agresión instrumental (dirigida a objetos), y en mayor medida la agresión hostil (dirigida a personas), así como los insultos y demás amenazas a la autoestima (Clemente, y Villanueva, 1996). Paralelos a estos modelos conductuales hay un fuerte énfasis sobre los valores abstractos y principios morales (Rest, Davison, y Robbins, 1978), y una preocupación mayor por los otros y una adhesión a valores en el razonamiento sobre dilemas morales (Eisenberg et al, 1991). De manera similar, las correlaciones entre madurez de razonamiento, conducta prosocial y empatía hacia otros aumentan durante la última parte de la infancia y la adolescencia (Eisenberg et al., 1991; Ford, Wentzel, Wood, Stevens, y Siesfeld, 1989; Underwood

y Moore, 1982). Además, los sentimientos de responsabilidad por el bienestar de los otros llegan a ser más normativos (Peterson, 1983). De este modo, los adolescentes de manera creciente, se comprometen en su conducta, confirman puntos de vista y manifiestan sentimientos que son consistentes con los valores sociales internalizados. La adolescencia parece ser un periodo de orientación fortalecedora del dominio del sí mismo, la acción competente, además de la regulación de las relaciones con los otros (Collins et al., 1997).

1.4.3.2 Los cambios en las relaciones interpersonales como contexto para la internalización

A pesar de que los cambios normativos psicológicos y sociales de la adolescencia se ven como funciones directas de la maduración de la pubertad, la evidencia actual es consistente con los vínculos indirectos entre los dos: la maduración biológica parece obtener expectativas diferentes de los otros y de los propios adolescentes; y estas expectativas, mediatizan los cambios psicológicos e interpersonales (Brooks-Gunn y Reiter, 1990; Buchanan, Eccles, y Becker, 1992; Hill, 1988; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). Por ejemplo, cuando un niño se convierte o muestra signos del crecimiento adolescente, los otros normalmente cambian sus expectativas y reacciones sobre la conducta del adolescente; y estas expectativas y reacciones alteradas, contribuyen a los cambios conductuales y emocionales en la adolescencia temprana. Tienen una especial importancia para la internalización las preocupaciones de los adultos sobre el grado en que los adolescentes han adoptado los valores sociales convencionales y los estándares morales en la preparación para asumir los roles y las responsabilidades adultas. Estas expectativas para la conducta alterada, a menudo generan estrés personal y dificultades interpersonales (Collins, 1990, 1995; Petersen y Hamburg, 1986; Simmons y Blyth, 1987; Smetana, 1995). De este modo, la comprensión de la internalización durante la adolescencia requiere una atención a las relaciones interpersonales así como a los cambios evolutivos (Collins et al., 1997).

Cambios en las relaciones. Las relaciones durante la infancia y la adolescencia están marcadas por la continuidad y el cambio (Collins y Russell, 1991; Parker y Gottman, 1989). En la mayoría de las relaciones entre padres y adolescentes, los vínculos emocionales y los modelos de mutua influencia se mantienen durante esta transición, pero empiezan a aparecer signos de una mayor individualización. Los sentimientos de consideración positiva (especialmente hacia las madres) aumentan entre la infancia y la adolescencia; las percepciones de 'reciprocidad con' y 'aceptación de' los padres llegan a ser más frecuentes (Youniss y Smollar, 1985); y las percepciones de los

adolescentes de sí mismo y de los otros coinciden de manera creciente con las de los padres (Alessandri y Wozniak, 1987) y las de los amigos (Furman y Bierman, 1984).

Al mismo tiempo, a mitad de la adolescencia, los sentimientos de aceptación y satisfacción con la vida familiar y la toma de decisiones son generalmente más bajos que en la infancia o en los primeros años de la edad adulta; y tanto los padres como los adolescentes manifiestan más expresiones de emoción negativa, más momentos de desacuerdo y expresiones más bajas de emociones positivas y sentimientos de proximidad en la temprana y mediana adolescencia (Collins y Russell, 1991; Steinberg, 1990).

En el tema de las amistades de los adolescentes, la intimidad definida como sentimientos recíprocos de auto-revelación y compromiso en las actividades, llega a ser más frecuente a través de los años desde los años intermedios de la infancia hasta la mediana adolescencia (Berndt, 1982; Bigelow y LaGaipa, 1975; Buhrmester, 1990; Furman y Bierman, 1984; Furman y Buhrmester, 1992; Sharabany, Gershoni, y Hofman, 1981). La intimidad está estrechamente relacionada con la satisfacción con las amistades durante la temprana y mediana adolescencia (Hartup, 1993, 1996). Durante la adolescencia, los conflictos entre los amigos tienen una creciente probabilidad de ser resueltos de manera eficaz y es menos probable que rompan las amistades (Hartup, 1993; Savin-Williams y Berndt, 1990).

La coexistencia de la continuidad y discontinuidad en las relaciones a menudo se ha considerado como favorecedora del desarrollo de niveles apropiados de individuación y autonomía como adolescentes maduros (Collins, 1990, 1995; Collins y Luebker, 1994; Grotevant y Cooper, 1986; Laursen, 1995; Wynne, 1984).

La continuidad en los vínculos emocionales permite a los padres seguir influyendo en los adolescentes a pesar de estar menos tiempo juntos y a pesar de que los adolescentes mantienen una mayor autonomía en algunas actividades y responsabilidades (Collins y Luebker, 1994). Un problema clave en el estudio de la internalización durante la adolescencia es la identificación de los mecanismos a través de los cuales las relaciones significativas contribuyen al desarrollo y mantenimiento de un comportamiento auto-regulado apropiado (Collins et al., 1997).

El aumento de las redes de relaciones. Los cambios en la naturaleza y curso de las relaciones están acompañadas de la creciente diferenciación entre las relaciones cercanas de los adolescentes. Las relaciones en la adolescencia son más extensas y diversas que

las de la infancia (Blyth, 1982; Csikszentmihalyi y Larson, 1984). Aunque las relaciones familiares sobresalen durante la adolescencia, dedican también, mayor cantidad de tiempo a las interacciones con miembros que no pertenecen a la familia (Csikszentmihalyi y Larson, 1984). Los adolescentes respecto a los niños, establecen un rango más amplio de amistades casuales, quizás debido al mayor número de posibilidades de que disponen en la escuela y en el trabajo. Las relaciones románticas también llegan a ser comunes.

Estas relaciones diversas cumplen funciones complementarias y coincidentes en el desarrollo de la regulación conductual (Collins y Russell, 1991; Hartup, 1996).

Las relaciones con los miembros de la familia pueden ser descritas como *de campo cerrado*, en las que están parcialmente definidos y obligados por parentesco o definiciones legales, normas asociadas y presiones ambientales (Berscheid, 1985). Las relaciones de campo cerrado suponen largas historias de interacción y esquemas interaccionales rutinarios de manera extensa que militan contra la autonomía y a favor de la internalización de las expectativas y valores de los padres. Fuera de la familia, los adolescentes participan en interacciones de *campo abierto* y pueden formar y disolver relaciones sin las obligaciones biológicas o legales que se aplican a los miembros de la familia. En estas circunstancias menos restrictivas, la autonomía es más probable, pero de esta manera existe la presión a ajustarse a las convenciones del grupo de referencia (Collins, Laursen, Mortensen, Luebker, y Ferreira, 1997; Laursen y Collins, 1994).

La variabilidad diádica de presiones hacia la autonomía y la internalización refleja, de este modo, procesos sociales y psicosociales. La atención a estos procesos, así como a las múltiples personas con quienes los adolescentes pueden formar relaciones, es importante para comprender la potencial trascendencia de las relaciones para la internalización durante la adolescencia (Collins, et al., 1997).

1.4.3.3 Los Procesos de relación en la Internalización

En la investigación sobre el período de la adolescencia, al igual que en el estudio de otros periodos evolutivos, las relaciones se consideran fundamentalmente fuentes de modelos de comportamiento y de valores transmitidos directamente. Considerando el rol de las relaciones en el desarrollo de la regulación conductual, exponemos a continuación resultados empíricos sobre la importancia de las relaciones familiares y extrafamiliares en el desarrollo de la autonomía, de la identidad, de la moralidad y la responsabilidad social.

Aunque la internalización se ha asociado comúnmente a rasgos individuales, una larga tradición en investigación sobre internalización ha incluido en ella las relaciones entre padres e hijos, particularmente la calidad afectiva de las mismas, desde las corrientes psicoanalíticas clásicas, en las que se consideraba que el calor parental y un cierto grado de control favorecían un control óptimo del impulso y la formación de relaciones de objeto (Blos, 1979; A. Freud, 1969; S. Freud, 1923/1949); a las perspectivas conductistas, que recalcan la mayor efectividad de los agentes de socialización que establecen relaciones de crianza con los niños (Bandura, 1969; Hartup, 1958). Durante la pasada década, se ha dado una creciente atención a las cualidades distintivas de la internalización que tienen lugar en las relaciones con los padres y con los iguales (Collins et al., 1997).

Relaciones familiares. Posiciones actuales (Grotevant y Cooper, 1986; Hauser, Powers, y Noam, 1991) postulan que la calidad de los intercambios entre padres e hijos y la toma de decisión compartida, contribuyen al desarrollo de competencias que son más o menos compatibles con un comportamiento responsable y autónomo. Niveles más maduros de estas competencias individuales (toma de perspectiva, desarrollo avanzado del yo, y búsqueda y exploración de la identidad) están asociadas con las relaciones entre padres y adolescente, marcadas por conductas que fomentan la *individualización* (sostener y expresar perspectivas autónomas, siendo uno mismo ‘una propia persona’) y la *vinculación* (sentir un vínculo con otros miembros de la familia).

La investigación sobre la conceptualización de Baumrind de los modelos parentales de control, proporciona evidencia al respecto (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, y Fraleigh, 1987b; Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen, y Mounts, 1989). Las características de las relaciones autoritativas (directivas) entre padres e hijos (expectativas de los padres de una conducta madura en combinación con calor interpersonal, actitudes de aceptación, comunicación bidireccional, y énfasis sobre el entrenamiento en responsabilidad social y preocupación por el impacto de la acción propia sobre los otros) se correlacionan durante la infancia y la adolescencia con niveles altos de madurez personal adecuada a la edad y con un comportamiento responsable y socialmente deseable (Baumrind, 1991; Lamborn et al., 1991). Por el contrario, los modelos parentales descritos como *negligentes* (pocas expectativas de los padres, baja implicación con el niño, rechazo, desinterés, actitud centrada en los padres), están asociados con niveles relativamente altos de conducta antisocial y el uso de drogas y, por otro lado, con niveles más bajos de madurez y realización personal (Lamborn, et al., 1991; Steinberg et al., 1989).

Por otro lado, se encontraron correlaciones similares en la investigación sobre moralidad e identidad. En los estudios sobre desarrollo moral y responsabilidad social, la conducta prosocial se correlaciona con las expectativas parentales comunicadas claramente para un comportamiento adecuado, combinadas con calor y cierto grado de poder y combinadas con el uso del razonamiento y explicaciones adecuadas (Eisenberg, 1990; Hartup y Van Lieshout, 1995). Estas mismas características están asociadas con los niveles más altos de confianza en uno mismo y los valores elegidos de manera autónoma que caracterizan la identidad madura. Por ejemplo, Enright y sus colegas (Enright, Lapsley, Drivas, y Fehr, 1980), informaron que adolescentes de séptimo y onceavo grado, pertenecientes a familias democráticas tenían mayor probabilidad de mostrar una identidad madura que los adolescentes de familias autocráticas. Entre los adolescentes mayores, los resultados de la investigación (Bosma y Gerrits, 1985; Quintana y Lapsley, 1987) han mostrado que el logro de la identidad era más bajo cuando se percibía que los padres intentaban controlar en mayor grado la conducta de los adolescentes.

Los estudios longitudinales han mostrado que niveles altos de comunicación bidireccional y aceptación en las relaciones entre padres e hijos durante la infancia y los primeros años de la adolescencia se correlacionan positivamente con la madurez psicosocial en los últimos años de la adolescencia (Allen, Hauser, Bell, y O'Connor, 1994; Walker y Taylor, 1991)

Todos estos hallazgos plantean la cuestión de cómo se relacionan los cambios en las relaciones familiares y las manifestaciones de la internalización. Se han propuesto diversas posibilidades para responder a esta cuestión. Una es que las conductas de crianza infantil de los padres proporcionan modelos de diferentes pautas de responsabilidad social y preocupación por los otros. Los padres autoritativos (directivos) ejemplifican la conducta socialmente responsable y de cuidado, mientras que los padres negligentes modelan la baja responsabilidad por el bienestar de los otros (Baumrind, 1991). Los hermanos mayores pueden representar otra fuente de modelado y refuerzo de valores aprobados por los padres (Amato, 1989).

Una segunda posibilidad es que los diferentes estilos parentales generan habilidades diferencialmente eficaces para la conducta responsable y autónoma. Grotevant y Cooper (1986) y Hauser et al. (1991) proponen que los padres que fomentan la *individualización* y la *vinculación* favorecen el desarrollo de las capacidades para un comportamiento más competente y socialmente responsable. A este respecto, las relaciones entre padres e hijos pueden proporcionar continuidades entre el aprendizaje de

la infancia y las nuevas demandas de la adolescencia y la juventud que facilitan la integración de los roles pasados y futuros (Collins et al., 1997).

Una tercera posibilidad es que el tratamiento sensible y atento de los padres hacia los niños y adolescentes puede generar lazos emocionales positivos que hacen que los valores y conductas de los padres destaquen más y sean más atractivos para los adolescentes. La investigación indica que las percepciones de los adolescentes de calor o afecto y seguridad en las relaciones con los padres correlacionan positivamente con la confianza en uno mismo, la exploración de problemas relacionados con la identidad y el ajuste en las interacciones con los otros (Jackson, Dunham, y Kidwell, 1990; Kamptner, 1988). Estos hallazgos suponen que las relaciones caracterizadas por el afecto y la aceptación en las familias directivas (autoritativas) pueden aumentar la probabilidad de las influencias positivas parentales sobre los adolescentes (Barnes y Olson, 1985; Darling y Steinberg, 1993). Este principio puede aplicarse también a las relaciones entre hermanos. Los adolescentes consideran a sus hermanos como fuentes relativamente importantes de compañía, intimidad y afecto (Buhrmester, 1990). Estos sentimientos pueden proporcionar incentivos para coordinar y compartir las metas. Por tanto, alternar con los hermanos también puede favorecer los modelos de conducta prosocial y el autocontrol (Amato, 1989).

La existencia de múltiples mecanismos supone un proceso causal más complejo que la simple transmisión de valores de los padres. La internalización se ve facilitada por ciertos comportamientos parentales, pero los procesos operativos incluyen propiedades dinámicas de las relaciones entre padres y niños que favorecen el deseo de los adolescentes de ser influenciados (Darling y Steinberg, 1993).

Relaciones Extrafamiliares. Las contribuciones de los iguales a la regulación conductual también se ven afectadas por la calidad de las relaciones. Hay una abundante evidencia empírica que indica que los niños cuyas relaciones con iguales son inadecuadas o inapropiadas tienden a seguir rechazados mucho tiempo y a pesar de los cambios en las relaciones y escenarios (Coie y Dodge, 1983) informan que están extremadamente solos (Ladd y Asher, 1985), además es más probable que experimenten fracaso académico y que tomen parte en conductas delincuentes (Gresham, y Elliot, 1989), tienen menos éxito y estabilidad ocupacional (Ward, Parmenter, Riches, y Hauritz, 1986), y tienen más riesgo de tener problemas de ajuste y de salud mental cuando sean adultos (Asher y Hymel, 1981). Las interacciones con iguales también han sido examinadas como índice potencial del bienestar social, aunque los vínculos con

constructos como el autoconcepto, el locus de control y la evitación social no están claros (Ralph, Merralls, Hart, Porter, y Tan Su-Neo, 1995).

Piaget (1932/1977) defendía que las experiencias con iguales de la misma edad, combinando los mecanismos de asimilación y acomodación, desafiaban los propios puntos de vista, fomentando el desarrollo cognitivo, social y moral. Los resultados de la investigación confirman que la participación social es la fuente de la mayoría de los problemas morales para los adolescentes y el contexto para las decisiones sobre dichos problemas (Haan, 1978, 1985).

Los iguales también contribuyen en aspectos claves de la formación de la identidad. Desde la perspectiva de Erikson (1968), el logro de la identidad incluye entrar uno mismo en acuerdo con el grupo social y adaptarse a algunas diferencias entre uno mismo y el grupo de iguales. Al afrontar las dificultades de la identidad, los individuos pueden utilizar el grupo social para definirse porque necesitan de estándares sostenidos internamente o de un adecuado sentido del sí mismo (Grotevant, 1992; Waterman, 1992).

No obstante, el impacto del grupo de iguales sobre el desarrollo del adolescente varía. Al igual que las relaciones entre padres e hijos caracterizadas por el calor emocional y la reciprocidad son contextos eficaces para la internalización, las relaciones de los iguales caracterizadas por una mayor proximidad (intimidad), por la frecuencia de interacción y la expresión emocional positiva, son más influyentes en el desarrollo de los valores y conductas internalizadas que las relaciones menos cercanas (Haan, 1985; Nelson y Aboud, 1985). En la adolescencia, el incremento de la capacidad para la intimidad y la negociación pueden fomentar el impacto potencial de las relaciones cercanas sobre el desarrollo del razonamiento moral (Collins et al., 1997).

Los vínculos entre las relaciones de los iguales y la internalización siguen una trayectoria compleja. Mientras la autonomía en las relaciones entre padres e hijos se caracteriza por un aumento gradual y lineal en distancia e independencia, la autonomía en contextos de iguales sigue un modelo curvilíneo. Es decir, la autonomía respecto a los iguales es relativamente alta en los años intermedios de la infancia, de tal manera que las influencias parentales predominan para la mayoría de los niños (Hartup, 1983). Por el contrario, en los primeros años de la adolescencia, la autonomía respecto a los padres aumenta y la influencia de los iguales llega a ser más predominante. Brown y sus colegas (Brown, 1989, 1990; Brown, Eicher, y Petrie, 1986; Brown, Mory, y Kinney, 1994) postularon que los grupos de iguales proporcionan relaciones estables e íntimas

que reemplazan en parte la dependencia psicológica de los padres, proporcionan normas y expectativas alternativas que los adolescentes pueden adoptar de manera temporal antes de lograr una identidad autónoma y madura. La autonomía respecto a los iguales es más alta durante los últimos años de la adolescencia que durante los primeros años de este período (Brown et al., 1986; Chasen y Brown, 1985), debido tal vez a que esa etapa supone el fin de la escolarización secundaria la cual constituye el contexto para una mayor actividad del grupo de iguales; o debido a que los adolescentes mayores ven las presiones del grupo de iguales amenazadoras para su mayor individualidad y autonomía (Collins et al., 1997).

Las influencias de los iguales también reflejan los procesos bidireccionales, de hecho, las relaciones de amistad son por definición relaciones bilaterales entre individuos. Se pueden definir como la relación diádica, recíproca y voluntaria que se mantiene en el tiempo y conlleva afecto, interés y sensibilidad por lo que le sucede a otra persona (Clemente y Villanueva, 1996). Lo que caracteriza los sentimientos de amistad, a diferencia del apego o de otros sistemas de relaciones interpersonales, es la *reciprocidad*, la *cooperación*, así como la *comunidad de intereses* entre individuos que parecen tener más o menos los mismos derechos y obligaciones. Algunos autores prefieren utilizar el término de *afiliación* para diferenciar esta relación de las mantenidas con los padres. Generalmente, los amigos tienen en común características individuales y demográficas (edad, sexo, nivel social), por lo que es probable que las interacciones entre amigos fortalezcan los modelos existentes de comportamiento y los valores de ambos.

A pesar de que las conceptualizaciones tradicionales han situado las influencias de los iguales en oposición a los valores parentales, los resultados de investigaciones recientes han mostrado que las relaciones extrafamiliares operan en conjunción con las relaciones entre padres e hijos en la predicción del comportamiento. La influencia de los padres y de los amigos tiende a robustecerse y complementarse recíprocamente, por lo menos cuando los compañeros proceden de la misma clase y grupo social que la propia familia (Fierro, 1990).

Las teorías *de proceso único* defienden que las relaciones con adultos preceden a las de los iguales en importancia y desarrollo evolutivo, e influyen fuertemente en el curso de todas las relaciones sociales posteriores. En ellas se defiende que “*la competencia social deriva fundamentalmente de la interacción familiar, y que por tanto, las relaciones de amistad sirven para elaborar y extender esta competencia*” (Hartup, 1985). Las teorías pertenecientes al *modelo del doble proceso*, abogan por la

independencia de competencias surgidas en uno y otro contexto. Desde la perspectiva del proceso único, se defiende la interacción de contextos, idea defendida por autores como Mussen, Conger, y Kagan (1969) y Youniss (1980). La interacción con los iguales afecta al desarrollo comportamental pero siempre en conjunción con una variada red de agentes sociales (familia, escuela, etc).

Como resultado de la relación interpersonal con su propio hijo por las responsabilidades de crianza, los padres tienen influencia directa o indirecta sobre la competencia del niño con sus compañeros e iguales. Este hecho se ha investigado desde dos tradiciones teóricas importantes: la teoría del apego y las corrientes cognitivo-interactivas o neoconductuales. La *teoría del apego*, se centra en el valor que tiene la interacción afectiva temprana entre madre e hijo (especialmente el tipo de relación de apego desarrollado) y en la adaptación social posterior con el grupo de iguales, especialmente en sociabilidad, reciprocidad y afecto positivo (Sroufe y Egeland, 1991). Las corrientes cognitivo-interactivas describen, analizan, comparan y establecen relaciones entre las pautas de interacción padres-hijos y la competencia de los niños con sus iguales (MacDonald y Parke, 1984; Puttallaz, 1987).

En contraste con las perspectivas tradicionales de la internalización entendida como independencia de otros, la investigación sobre los adolescentes representa el funcionamiento autorregulatorio como inmerso en las interdependencias entre uno mismo y los otros. Consecuentemente, la investigación en internalización debe incluir no solo las competencias para la acción individual, sino también las habilidades para la participación en las variadas relaciones que contribuyen a la regulación conductual.

1.4.4 La Internalización dentro de la familia

Ya hemos comentado anteriormente que la internalización es un tópico fundamental en el desarrollo social del sujeto. Los estudios sobre socialización se preocupan de cómo adquieren los niños los motivos, valores y modelos de comportamiento que les permite funcionar dentro de la sociedad (Maccoby, 1984; Zigler y Child, 1973). Dentro de este proceso, las teorías de la socialización han hecho gran hincapié en la familia como el mecanismo más importante para la transmisión de valores. Una de las principales consecuencias de una socialización adecuada será la internalización de valores y normas socialmente aceptados por el hijo. Es decir, la socialización eficaz requiere algo más que un comportamiento de acuerdo con las demandas parentales. Como señalan Grolnick, Deci y Ryan (1997), este proceso implica una adaptación interna a las necesidades sociales de manera que los niños no se

ajusten únicamente a esas necesidades sino que también acepten y aprueben las conductas y los valores defendidos o recomendados, experimentándolos como propios. De esta manera, aunque los agentes de socialización pueden obligar a los niños a llevar a cabo conductas, el objetivo real es que los niños las realicen voluntariamente. En tanto que los agentes socializadores pueden enseñar a sus hijos sus valores y actitudes, lo importante es que los niños tomen como propios esos valores y actitudes. Distintas investigaciones sobre atribución han considerado la internalización como el resultado de los procesos de inferencia social del hijo, y tendrá lugar cuando éste piense que su conducta prosocial se debe a motivos estables internos (Dienstbler, Hillman, Lehnhoff, Hillman, y Valkernaar, 1975; Lepper, 1973, 1983; Walters y Grusec, 1977).

Los niños tienen una propensión motivacional natural a aceptar las conductas y los valores sociales existentes y hacerlos propios (Deci y Ryan, 1985b; Ryan, Deci, y Grolnick, 1995), y en este sentido, los agentes de socialización como son los padres y los profesores, afrontan el desafío importante de cómo movilizar, facilitar y apoyar esa tendencia natural del niño a internalizar los valores culturales, actitudes y conductas, sin eliminar el espíritu del niño, sin disminuir su curiosidad, vitalidad y excitación natural.

De la amplia investigación en internalización se desprende que los niños parecen estar más predispuestos a internalizar plenamente conductas y valores sociales y también a centrarse sobre los valores y conductas que son congruentes con su naturaleza intrínseca cuando menos presión se aplica desde fuera (Grolnick et al., 1997).

Para Grolnick y sus colegas (1997), la internalización es un proceso evolutivo natural en el que los niños (así como los adolescentes y los adultos) integran progresivamente los valores y las prescripciones de la sociedad en un sentido coherente del sí mismo. Consideran que la internalización tiene que ver con los procesos por los cuales los individuos adquieren creencias, actitudes o regulaciones conductuales de fuentes externas y, progresivamente, transforman estas regulaciones externas en atributos personales, valores o estilos regulatorios (Ryan, Connell, y Grolnick, 1992).

La definición propuesta por Grolnick y sus colegas, diverge de otras en tres aspectos fundamentalmente. En primer lugar, el concepto de *internalización* ha sido generalmente discutido únicamente en términos de valores morales o prosociales. El concepto de internalización propuesto por Grolnick et al., se aplica a cualquier valor, actitud, y regulación conductual que fueron inicialmente externos y han sido “aceptados” por la persona; implica la internalización de regulaciones para una variedad de conductas como hacer el trabajo escolar (Ryan y Connell, 1989), realizar los quehaceres

domésticos (Grolnick y Ryan, 1989), atender las funciones religiosas (Ryan, Rigby, y King, 1993), y mantener la pérdida de peso (Williams, Grow, Freedman, Ryan, y Deci, 1996). Analizaron también, la internalización de diversos valores culturales, desde valores materialistas a valores de salud, y las condiciones asociadas con su adopción (Kasser, Ryan, Zax, y Sameroff, 1995; Williams y Deci, 1996).

En segundo lugar, otro aspecto de la definición propuesta por Grolnick et al, es destacar que una internalización óptima implica el hecho de no sólo aceptar un valor o regulación sino también de hacerlo propio. De esta manera, la conducta resultante será elegida completamente o auto-regulada. Cuando los valores tienen un significado personal y las conductas se emiten libremente, no sólo son iniciadas internamente sino que son experimentadas como autónomas. Es en este sentido donde la definición de internalización propuesta por Grolnick et al, difiere de otras que se refieren únicamente a si la actitud, el valor, o la conducta es regulada interna o externamente. Según estos autores, el uso de la metáfora espacial interno/externo como una simple dicotomía entre si una conducta es iniciada por la persona, o por contingencias o demandas inmediatas externas, fracasa al diferenciar entre grados o tipos de internalización. Fracasa al considerar si un valor o regulación que ha sido aceptado por la persona ha sido integrado completamente y de este modo tiene lo que los autores, al igual que DeCharms (1968), denominan un locus de causalidad percibido como interno (más que externo). Si una conducta es experimentada como elegida completamente y emprendida autónomamente, tendría un locus de causalidad percibido como interno, mientras que si es experimentada como presionada o determinada por una fuerza interna, tendría un locus de causalidad percibido como externo. En este segundo caso, el proceso regulatorio estaría dentro de la persona pero no habría sido integrado completamente.

Por ejemplo, pensemos en un niño que siente una intensa presión y un sentimiento de tener que hacer bien un examen para probar su valía y ganar la aprobación figurada de otro generalizado. La causa de que el niño lo intente hacer bien, está dentro del niño, pero según la teoría de Grolnick y sus colegas, no es interno a su sentido de si mismo. Es como si el niño estuviera siendo forzado a comportarse por una contingencia que le ha sido impuesta, incluso aunque la contingencia está ahora dentro de él. El niño tiene una regulación internalizada parcialmente, la ha admitido sin aceptarla como propia. Como tal, no tendría un sentimiento de complacencia y elección y en lugar de ello, sentiría presión, ansiedad y un sentimiento de “debería”. Esta forma de regulación difiere enormemente de la de un niño que se esfuerza mucho porque el logro es lo que quiere para él, porque es central para sus futuras metas y valores personales. Según la

definición de Grolnick et al., la internalización, de esta manera, no es un fenómeno de todo o nada. Más bien, tiene que ver con el grado en que una actividad inicialmente regulada por fuentes externas es percibida como propia y experimentada como auto-determinada. Las regulaciones internalizadas pueden, de este modo, variar en sus niveles de autonomía e integración.

En tercer lugar, la definición de Grolnick et al., que considera a la internalización como un proceso evolutivo, implica que la internalización es una expresión de la tendencia de integración del organismo y es impulsada por las necesidades intrínsecas de competencia, de autonomía y de relación. A través de la internalización, un niño es capaz de hacer frente a las demandas ambientales más eficazmente. Al mismo tiempo, el niño se sentirá más autónomo en cuanto se mueva desde los conflictos de control externo hacia una auto-regulación de la voluntad más flexible. La experiencia será entonces de actividad y complacencia más que de pasividad y control (Meissner, 1981). Finalmente, en tanto que un niño internalice valores sancionados culturalmente, experimentará un mayor sentimiento de valores compartidos y de pertenencia (Goodenow, 1992) y de proximidad con el agente o grupo socializador.

El supuesto, entonces, es que el proceso de internalización de las regulaciones conductuales y de valores está motivada intrínsecamente por las tres necesidades psicológicas básicas (necesidad de competencia, necesidad de autonomía y necesidad de relación), incluso aunque las propias conductas están motivadas extrínsecamente. La importancia de este planteamiento es que proporciona un significado para predecir qué factores en el contexto interpersonal aumentarán versus disminuirán la internalización. Aquellos que permiten la satisfacción de las necesidades básicas facilitarán la internalización, mientras que aquellos que frustran su satisfacción la impiden. Estos fenómenos, de la internalización que es motivada por las tres necesidades psicológicas y así es facilitada o impedida por las condiciones en el contexto social, se entiende que operan a través del curso de la vida. Aunque las competencias que se adquieren y el contenido que se internaliza puede variar sistemáticamente con la edad, los procesos fundamentales y las necesidades operan en todas las edades (Ryan, et al., 1995).

Uno de los rasgos distintivos de la teoría de la internalización de Grolnick et al., es su postulado de un continuo que describe cómo un valor o conducta ha sido completamente internalizado. Inicialmente, lo que motiva las conductas en el dominio extrínseco son *contingencias externas* como peticiones, recompensas, y demandas administradas por los vigilantes o educadores. Este tipo de regulación requiere únicamente que la persona anticipe estas contingencias y que las regule de acuerdo con

esto. En la *internalización introyectada* se aprecia un grado algo mayor de internalización, donde las regulaciones impuestas externamente han sido admitidas por la persona pero esencialmente son mantenidas en su forma original. La fuente resultante de regulación está dentro de la persona, pero no ha sido integrada con el sí mismo y de este modo, es una fuente de tensión y conflicto interno. La regulación no se percibe como propia, sino como controladora y coercitiva. El niño que se presiona a sí mismo a hacer bien una prueba, constituye un ejemplo de regulación introyectada. Una tercera forma de regulación extrínseca, que se extiende a lo largo del continuo de internalización, es la regulación a través de la *identificación*. Aquí, la persona se identifica con el valor de la conducta y la ve como importante para sus propias metas. Con la regulación identificada, la persona experimenta un mayor grado de elección y valoración personal. Un ejemplo de regulación identificada podría ser un hombre que hace ejercicio regularmente porque es importante para él mantener sanas sus funciones cardiovasculares. Finalmente, una forma todavía más madura de regulación tiene lugar cuando la identificación ha sido integrada o asimilada recíprocamente con otros aspectos del sí mismo, es decir, con el propio sistema unificado y coherente de valores, metas y motivaciones (Deci y Ryan, 1991; Ryan, Connell, y Deci, 1985). Por ejemplo, si la identificación del hombre que hace ejercicio, estuviera integrada, dejaría también de fumar y de comer en exceso alimentos que engordan (ambas conductas están directamente relacionadas con el funcionamiento cardiovascular). Pero si fuma regularmente, este comportamiento sería una evidencia de que la identificación de hacer ejercicio no está integrada.

Acompañando a los cambios estructurales representados por el movimiento a lo largo del continuo de internalización se produce el correspondiente cambio en la experiencia. En tanto que la integración del organismo funciona más plenamente, los individuos experimentan mayores grados de voluntad y elección; perciben que el locus de casualidad llega a ser más interno. El continuo de internalización de este modo, distingue experiencial y estructuralmente entre estas formas de regulación que difieren en términos de autonomía, integración y auto-determinación. La investigación sugiere que los individuos pueden ser relativamente autónomos en un dominio (trabajos escolares) y ser controlados en otro (los quehaceres domésticos).

Ryan y Connell (1989) desarrollaron una medida de autoinforme de los estilos regulatorios basados en el continuo de internalización que modula tres de las cuatro formas de regulación conductual: externa, introyectada e identificada. La escala no incluye el estilo integrado porque fue diseñada para los años intermedios de la infancia y

el estilo integrado es una forma más avanzada evolutivamente de auto-regulación, y por otro lado, porque una razón identificada no es apenas diferente de una razón integrada. Encontraron que en el dominio académico durante estos años de la infancia, los estilos más autónomos (identificado e intrínseco) se correlacionaban con afecto positivo y estrategias de afrontamiento proactivas, mientras que los estilos menos autónomos (externo e introyectado) se correlacionaban con afecto negativo y estrategias maladaptativas.

Otra línea de investigación se ha centrado en la internalización de aspiraciones o valores culturales, en concreto, ha considerado siete aspiraciones de vida diferentes: riqueza (prosperidad económica), imagen (atractivo físico), fama (reconocimiento social), autoaceptación (crecimiento personal), afiliación (relaciones significativas), contribución a la comunidad (responsabilidad social), y salud (buen estado físico). Los valores de *riqueza*, *imagen* y *fama* son considerados aspiraciones extrínsecas por ser instrumentales (Kasser y Ryan, 1996): no constituyen satisfacciones psicológicas básicas sino que son medios para obtener otros resultados psicológicos o tangibles. Los valores de *autoaceptación*, *afiliación*, *comunidad* y *salud*, constituirían, según Kasser y Ryan, las aspiraciones intrínsecas porque son recompensantes por sí mismas y están muy estrechamente relacionadas con las tres necesidades psicológicas fundamentales (competencia, autonomía y relación). Lo que no quiere decir que los individuos pueden realizar conductas para conseguir salud, afiliación y comunidad por razones instrumentales.

Los estudios realizados por Kasser y Ryan, (1993,1996) señalan que cuando la gente está más centrada en aspiraciones intrínsecas que en extrínsecas, experimentan más afecto positivo y menos negativo, más vitalidad y menos depresión y un mayor sentimiento de autoactualización. La prosperidad económica, la fama y el atractivo físico (aspiraciones extrínsecas) son valores recomendados culturalmente, por lo que la socialización del niño dentro de nuestra cultura puede hacer que se mantengan estas aspiraciones. Los datos indican claramente que cuando estos valores son especialmente fuertes dentro de la configuración global de valores, los individuos son más propensos a tener un ajuste psicológico más pobre. De cualquier modo, hay que decir que los correlatos negativos de las aspiraciones extrínsecas aparecen cuando la fuerza de estas aspiraciones es inusualmente alta, es decir, cuando las aspiraciones extrínsecas están en desequilibrio con las aspiraciones intrínsecas.

Ryan, Sheldon, Kasser, y Deci (1996) señalaron que sería más probable que la gente adoptara fuertemente valores extrínsecos si tiene déficits en el desarrollo del si

mismo (inseguridad, sentimiento frágil de si mismo que debe ser continuamente reforzado por indicadores externos de valía) como un camino de conseguir afirmación y mantener la valía en si mismo. Y, por otro lado, el tener fuertes aspiraciones extrínsecas interferirá probablemente con la satisfacción de los individuos de sus necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación, experimentando un mayor malestar.

El trabajo de Ryan et al. (1996), viene a confirmar que el contenido de la internalización establece diferencias en términos de sus consecuencias psicológicas. El internalizar todos los valores de la sociedad no representa un desarrollo saludable. Este trabajo sugiere que es necesaria una perspectiva diferenciada de socialización.

Internalización y contexto social

Grolnick y sus colegas señalan como fundamentales tres dimensiones del contexto social parental que facilitan la internalización: el *compromiso interpersonal*, la *estructura* y el *apoyo para la autonomía*. La conducta intrínsecamente motivada es espontánea y aparece bajo condiciones de apoyo para la autonomía, pero las regulaciones que van a ser internalizadas deben ser introducidas al niño por un agente socializador que tiene alguna relación con él. Además del apoyo de la autonomía que es muy importante para la internalización integrada, los agentes socializadores deben también proporcionar las estructuras que van a ser internalizadas y deben tener el tipo de afinidad positiva o compromiso que permita al niño querer abordar estas estructuras.

De manera esquemática, las características de estas tres dimensiones son:

Apoyo para la Autonomía: - Proporcionar posibilidades apropiadas evolutivamente.

- Estimular la auto-iniciación.

- Minimizar el uso de controles.

- Reconocer la perspectiva y sentimientos del otro.

Estructura: - Comunicar las expectativas que son estimulantes evolutivamente.

- Proporcionar una razón fundamental o base lógica.

- Explicar y administrar consistentemente las consecuencias.

- Proporcionar feedback informativo.

Compromiso interpersonal: - Dedicar tiempo y recursos al niño.

- Tomar interés en las actividades del niño.

- Proporcionar afecto y cuidado.

El *compromiso* se refiere a la dedicación parental de los recursos para el niño. Los padres comprometidos se esfuerzan más en la crianza infantil, gastan más tiempo con su hijo y conocen más sobre su vida cotidiana. En otras palabras, se define operativamente como el grado en que los padres están interesados en, son entendidos en, y participan activamente en la vida del niño. La *estructura* se refiere a la provisión de líneas de guía y obligaciones sobre la conducta. Implica comunicar las expectativas sociales, explicar por qué son importantes, perfilar las consecuencias de cumplir o no cumplir estas expectativas y llevarlas hasta el fin de manera consistente. Se refiere a la información sobre la relación entre las conductas y los resultados; por ejemplo, transmitir información sobre las conductas sancionadas socialmente y las consecuencias que ocurren naturalmente a varias conductas. Se define operativamente como la claridad y la consistencia de las reglas, expectativas y límites. El hecho de transmitir la información de una manera razonada y empática permite que la estructura proporcione guía (dirección) y al mismo tiempo apoye la autonomía. El *apoyo para la autonomía* se define operativamente como el grado en que los padres valoran y utilizan técnicas que fomentan la elección, la auto-iniciación y la participación en la toma de decisiones. Significa proporcionar los apoyos necesarios para que los hijos se sientan propietarios de sus acciones, que sientan como si sus acciones surgieran de ellos mismos. El término *autonomía* no tiene el sentido de separación o independencia. Uno puede ser autónomo y depender o confiar en los otros para el apoyo. Estar relacionado con otros significa que uno emocionalmente confiará en ellos y que la confianza puede servir para apoyar el sentido propio de autonomía (Grolnick, et al., 1997). Mientras que la independencia o la separación puede resultar de padres que sean fríos, distantes o de poca confianza, la autonomía resulta del apoyo. Los hallazgos de la investigación muestran que los niños que son autónomos y confían en sus padres es más probable que manifiesten un desarrollo psicológico más saludable (Ryan y Solky, 1996).

Los resultados de los diversos estudios realizados sobre el contexto parental facilitador de la internalización (Avery, y Ryan, 1988; Grolnick y Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, y Deci, 1991; Grolnick, y Slowiaczek, 1994; Ryan, Stiller, y Lynch,

1994) sugieren que los padres que proporcionan un ambiente caracterizado por el apoyo de la autonomía, una estructura óptima y el calor y compromiso favorecen que los niños internalicen las regulaciones conductuales, manifiesten una mayor competencia y adaptación más saludable y adopten valores intrínsecos de vida.

Otro grupo de investigaciones sobre la internalización dentro de la familia se ha centrado en el concepto de control, referido a los padres que sitúan el valor primordial en la conformidad u obediencia. Una serie de estudios han demostrado un efecto negativo del control asociado a una internalización más pobre (Lytton, 1980). Entre las técnicas de socialización más estudiadas asociadas con el constructo de control encontramos la *afirmación de poder* (Hoffman, 1960). Hoffman demostró que la afirmación de poder, cuando es extrema, puede tener el efecto de producir resistencia, más que obediencia, obstaculizando la internalización y un rechazo de las tentativas de socialización. En la misma línea, los teóricos de la atribución también encontraron evidencia de que los controles superfluos, excesivos dificultan la internalización y promueven minimizar el uso de controles externos para de este modo maximizar la internalización. Sin embargo, Grolnick y colaboradores, a pesar de estar de acuerdo en que minimizando el uso de controles externos se facilita la internalización, señalan que la teoría de la atribución no distingue entre los tipos de internalización introyectada versus integrada y, por otro lado, tampoco incluye una explicación teórica de qué harían los padres en vez de controlar. En la teoría de la internalización de Grolnick et al. (1997) ellos proponen el apoyo para la autonomía, que es análogo a lo que Baldwin (1955) etiquetó como educación parental democrática.

Otros estudios han encontrado resultados semejantes referentes a los efectos del control parental sobre el desarrollo moral de los hijos (Dunton, 1988, Powers, 1982, Powers, Hauser, Schwartz, Noam, y Jacobson, 1983): los padres que apoyan más a sus hijos, sus iniciativas, intentan tomar la perspectiva del hijo (Walker y Taylor, 1991) e interfieren menos en sus comunicaciones, tienen hijos que están más avanzados en su razonamiento moral. Por el contrario, los padres que directamente ponen en duda y critican al niño y simplemente dan su opinión, se relacionan con un crecimiento en razonamiento moral inferior (Walker y Taylor, 1991) en los hijos.

Siguiendo en la misma línea, los estilos educativos descritos por Baumrind como autoritativo (directivo) y autoritario pueden ser conceptualizados como reacciones opuestas a controles. Los hallazgos de sus investigaciones (Baumrind, 1967, 1971b) indican que los niños de padres autoritativos (directivos) tienden a ser los más seguros de si mismos e independientes. Las chicas con padres caracterizados como autoritarios

tienden a ser dependientes, mientras que los chicos con tales padres tienden a ser agresivos. En un caso (pasivo, obediente) el niño confía excesivamente en los controles de los otros, y en el otro caso (agresivo, reactivo) el niño se revela activamente contra los controles. No obstante, en ambos casos el niño muestra una carencia de internalización integrada, de modo que la regulación permanece restringida al mundo externo.

La investigación acerca de las técnicas de disciplina y los resultados de la internalización ha producido datos o resultados inconsistentes (Grusec y Goodnow, 1994). Por un lado, algunas aproximaciones a la disciplina han defendido prácticas estrictas de socialización como realizar demandas claras y utilizar refuerzos y castigos administrados consistentemente. Desde la perspectiva teórica de Grolnick et al., (1997) estas técnicas tienden a ser controladoras y hay evidencia de que bajo estas condiciones tiene lugar alguna internalización (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991). Otros estudios muestran que métodos menos controladores promueven más internalización. Desde la teoría de la auto-determinación (Grolnick et al., 1997) se intenta desenmarañar estos resultados complejos, y se señalan dos consideraciones importantes para interpretarlos. En primer lugar, utilizando la concepción diferenciada de internalización, basada en el continuo de internalización, se proporcionaría una base para considerar si una técnica particular ha inducido un valor o conducta a ser únicamente introyectada o integrada. En opinión de Grolnick y colaboradores, el problema estaría en las medidas o instrumentos que se utilizan para valorar la internalización. Los autores hipotetizan que la internalización que resulta de técnicas relativamente controladoras y de aproximaciones autoritarias será solo introyectada, y por ello, sugieren que es importante utilizar medidas que son más complejas que la propia conducta, por ejemplo, el cuestionario de autorregulación (Ryan y Connell, 1989). En el estudio de Lamborn, et al., (1991), aunque el estilo autoritario lleva a la obediencia conductual, también está asociado con baja habilidad percibida y baja competencia social, sugiriendo que la internalización que ha tenido lugar estaba integrada pobremente. Por lo que se refiere a la técnica disciplinaria de retirada de cariño (técnica considerada por Grolnick y colaboradores como bastante controladora), la investigación ha mostrado que esta técnica conduce a una alta conformidad (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, y King, 1979), pero también a un sencillo razonamiento moral (Hoffman, 1970). Grolnick et al., explican estos resultados indicando que el uso de la retirada de cariño tiende a promover formas de internalización introyectada más que identificada o integrada. De este modo, la conducta es probable que tenga consecuencias afectivas negativas como baja autoestima (Coopersmith, 1967).

En segundo lugar, un grupo considerable de investigaciones ha mostrado que la misma técnica puede ser experimentada como de apoyo a la autonomía o como controladora, dependiendo del modo en que es introducida, expresada o administrada (Ryan, 1982; Ryan, Mims, y Koestner, 1983; Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984). Las mismas técnicas o estructuras pueden facilitar o impedir la internalización dependiendo de si son transmitidas de una manera que apoye la autonomía o de una manera controladora. El uso de la técnica de manera que apoye la autonomía (más que controlando) sería adaptativo (Grolnick, et al., 1997). Por otro lado, además de la manera en que se utiliza, el efecto sobre la internalización de una técnica particular depende de la calidad más generalizada de la relación que el padre ha creado con el niño. Darling y Steinberg (1993) sugirieron que los estilos educativos afectan la internalización de dos maneras: un contexto positivo puede volver al niño más abierto a las comunicaciones de los padres, y por otro lado, el contexto puede hacer las propias técnicas más eficaces. Dentro de la teoría de la auto-determinación, un estilo educativo positivo tendría el *apoyo para la autonomía* como rasgo central (Grolnick, et al., 1997).

Para finalizar, es importante reconocer la naturaleza transaccional de la relación entre los contextos de educación parental y la internalización. Los niños ayudan a crear su propio contexto de educación parental porque los padres utilizan el comportamiento de sus hijos como un regulador de sus propias acciones (Maccoby, Snow, y Jacklin, 1984). Por ejemplo, cuando los niños son más resistentes o difíciles, los padres tienden a encontrar las interacciones menos satisfactorias y más aversivas, y pueden responder siendo más controladores (Grolnick, Weiss, McKenzie, y Wrightman, 1996) o retirando el contacto (Grolnick, et al., 1996). Por otro lado, la investigación ha demostrado que los padres o profesores que experimentan niveles altos de estrés, tienden a proporcionar menos estructura (organización) (Grolnick, et al., 1996) y niveles más bajos de compromiso con sus hijos o alumnos (Grolnick, Benjet, Kuronski, y Apostoleris, 1997) y ser más controladores (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, y Kauffman, 1982).

A modo de conclusión, una mayor comprensión de la internalización y su curso evolutivo supone el considerar en el contexto de las relaciones con los otros significativos. Metodológicamente, los hallazgos suponen la necesidad de ampliar el constructo de internalización para incorporar las competencias interpersonales y los cambios evolutivos en ellas. La tarea central es entender no solo el desarrollo individual, sino la interacción entre el crecimiento individual y el cambio, la naturaleza y la importancia evolutiva de las relaciones con los otros. Por otro lado, centrándonos en el

contexto familiar parental, entre las características que debe reunir para facilitar la internalización destacamos: debe proporcionar posibilidades apropiadas evolutivamente, reconocer y tener en cuenta la perspectiva y los sentimientos del otro, explicar y administrar consistentemente las consecuencias, proporcionar feedback, dedicar tiempo al niño, prestarle atención e interés en sus actividades, y proporcionar afecto y cuidado. Estas características del ambiente o contexto parental favorecen que los niños internalicen las regulaciones conductuales, manifiesten una mayor competencia y una adaptación más saludable y adopten valores que los padres intentan transmitir.

***1.5 Los estilos educativos y el desarrollo del conocimiento social
desde la teoría del dominio social.***

1.5 Los estilos educativos y el desarrollo del conocimiento social desde la teoría del dominio social.

1.5.1 Introducción.

Las teorías de la socialización han propuesto que la internalización moral procede de la influencia de los padres sobre los niños y por lo tanto, se han centrado en las prácticas y estilos educativos y en las estrategias de disciplina parentales que llevan a la internalización de valores. Desde estas teorías se propone que las diferencias en la profundidad de la internalización moral resultan de las diferencias individuales en los estilos educativos o en las estrategias de disciplina (Brody y Shaffer, 1982; Grusec y Goodnow, 1994). Hoffman (1970; Hoffman y Saltzstein, 1967) ha señalado que un mayor razonamiento parental, combinado a veces con afirmación de poder, está asociado con más valores morales internalizados. También Baumrind (1978, 1989, 1991) ha propuesto que el estilo autoritativo está asociado con una mayor competencia del niño, incluyendo más valores morales maduros (Baumrind, 1978, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn, y Dornbusch, 1991). Ambas posiciones tienen a la base dos supuestos: por un lado, que la dirección de la influencia en la socialización moral es desde los padres hacia los hijos, y por otro lado, que la socialización se debe a las diferencias individuales funcionalmente estables en la educación parental.

Por el contrario, la mayoría de las teorías evolutivo-estructurales (Colby y Kohlberg, 1987; Damon, 1977; Kohlberg, 1969, 1976; Piaget, 1932/1965; Youniss, 1980) han propuesto que la naturaleza jerárquica de las relaciones entre padres e hijos limita el desarrollo moral del niño y por lo tanto, se han centrado en el papel formativo de los iguales en el desarrollo del razonamiento moral, es decir, consideran que la internalización moral ocurre a través de la interacción con los iguales.

La perspectiva del dominio social (Nucci, 1996; Smetana, 1983, 1995b; Tisak, 1995; Turiel, 1983b) es evolutivo-estructural en origen pero se aparta significativamente de las teorías previas. Constituye una tercera alternativa sobre la internalización de valores. Desde esta perspectiva del dominio social, se propone que la internalización de valores debe considerarse en el contexto de las diversas experiencias sociales de los niños con los padres y con los iguales y a través de procesos de construcción activa más que de una asimilación directa de los valores adultos. Son las situaciones o los tipos de actos (más que los estilos parentales o el temperamento del niño) los que generan diferentes respuestas de los padres. Los padres cuentan con un gran repertorio de

estrategias de disciplina. En algunas situaciones, pueden apelar a las reglas y las consecuentes sanciones, mientras que en otras situaciones, pueden razonar y dar explicaciones (Grusec y Goodnow, 1994). La elección por parte de los padres de la estrategia de disciplina depende de la situación o de la falta y del nivel evolutivo del niño.

1.5.2 Supuestos de la teoría del dominio social

Desde la teoría del dominio social se intenta proporcionar un marco conceptual desde el cual facilitar la comprensión de las diferencias en las metas, conductas y estrategias parentales e igualmente el desarrollo moral y social de los niños. Esta teoría incluye los siguientes supuestos:

- Asume, en primer lugar, que el proceso de desarrollo moral supone la construcción, más que la reproducción, del conocimiento social de las interacciones sociales del niño. Esta posición difiere de las teorías de la socialización en el sentido de que estas últimas han propuesto que la internalización supone la transmisión de valores, los cuales son incorporados conforme son dados (Smetana, 1997).

- Asume que el mundo social no es unitario y que los niños (y los padres) hacen distinciones entre diferentes tipos de reglas, conocimientos y acciones sociales. Además, las metas de los padres y la sensibilidad de los niños difieren respecto de estos dominios diferentes de conocimiento y acción.

- Se centra sobre la construcción activa por parte del niño del conocimiento desde las diversas experiencias sociales y los diferentes compañeros de interacción, incluyendo los iguales así como los adultos.

- Centra su atención sobre las relaciones recíprocas entre los padres y los niños y sobre cómo los niños interpretan, negocian y algunas veces, desafían las reglas, normas y patrones que son parte de sus experiencias sociales.

- Afirma que se debe tener en cuenta el estatus evolutivo del niño y centrarse sobre las experiencias diferenciales de los niños a través de un amplio rango de edad y no únicamente en la primera infancia como se han centrado las teorías tradicionales de la internalización, o en la mediana infancia y la temprana adolescencia, tal como han señalado otras teorías evolutivo-estructurales (Colby y Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1969; Piaget, 1932/1965).

- Aunque la teoría del dominio social se centra en el desarrollo socio-cognitivo, se considera el *afecto* como un aspecto inseparable de la experiencia social de los niños que lleva a la construcción del conocimiento social.

La comprensión de la educación parental debe estar instruida por una teoría del desarrollo del niño y los tipos de conocimiento social que los niños desarrollan (Smetana, 1997).

1.5.3 Dominios de conocimiento social

Como hemos mencionado más arriba, dentro de la teoría del dominio social, el mundo social no es unitario y los niños tienen interacciones sociales cualitativamente diferentes con diferentes clases de reglas, hechos o acciones. Estas interacciones sociales diferenciadas llevan, por un lado, a la construcción de diferentes tipos de sistemas o dominios de conocimiento social (Turiel, 1979, 1983b; Turiel y Davidson, 1986), y por otro lado, informan de las acciones de los padres, las metas en cuanto las conductas de sus hijos, las reglas sociales y las respuestas a las transgresiones. Los diferentes dominios de conocimiento social son:

- En primer lugar, el *dominio moral*: todas las preocupaciones de los padres relacionadas con asegurar el bienestar de los hijos, proteger sus derechos y ayudarles a aprender cómo relacionarse con otros, son aspectos del dominio moral. La moralidad tiene que ver con el sistema de reglas que regula las interacciones y las relaciones sociales de los individuos dentro de las sociedades. Se basa en conceptos de bienestar, confianza, justicia (distribución y tratamiento comparativo) y derechos. Se define como la comprensión prescriptiva de los individuos de cómo deberían comportarse con los demás. Los juicios morales se proponen como obligatorios, universalizables, inalterables, impersonales y determinados por criterios como el acuerdo, el consenso y la convención institucional (Smetana, 1983, 1995b; Turiel, 1983b; Turiel y Davidson, 1986; Turiel, Killen, y Helwing, 1987).

- En segundo lugar, la *regulación convencional*: las preocupaciones por parte de los padres relacionadas con mantener la conducta social apropiada y facilitar las interacciones sociales para que sus hijos funcionen correcta y eficazmente, son aspectos del dominio de la regulación convencional, que pertenecen a la comprensión de los individuos de los sistemas sociales, de las organizaciones sociales y de las convenciones sociales (Smetana, 1997). Las convenciones se definen como los comportamientos, las uniformidades y las reglas determinadas arbitraria y consensualmente que coordinan las

interacciones de los individuos dentro de los sistemas sociales. Representan el conocimiento compartido entre los miembros de la sociedad o de una unidad social y proporciona a los individuos un conjunto de expectativas que tienen que ver con la conducta apropiada. Se proponen como alterables, contextualmente relativas y contingentes a las reglas y dictados de la autoridad (Helwig, Tisak, y Turiel, 1990; Smetana, 1995b; Turiel et al., 1987). Pero las preocupaciones de los padres por el daño no se reducen a las interacciones y relaciones sociales de los hijos, sino que también surgen en contextos no sociales. De acuerdo con la teoría del dominio social, los asuntos “prudenciales” incluyen sucesos que pueden ser potencial o realmente dañinos o perjudiciales para los niños: daño al sí mismo, a la seguridad, a la comodidad y a la salud (Shweder, Turiel, y Much, 1981; Smetana y Asquith, 1994; Tisak, 1993; Tisak y Turiel, 1984). Al igual que las reglas morales, las reglas prudenciales regulan actos con consecuencias físicas para las personas. Mientras la moralidad tiene que ver con las interacciones entre personas, la prudencia tiene que ver con actos que tienen consecuencias negativas inmediatas para el sí mismo que son directamente sensibles a la persona (p.e., el daño que ocurre por la falta de atención, el descuido; Shweder et al., 1981).

- Por último, otras cuestiones también relacionadas con la vida familiar y que van más allá de la regulación convencional y de la preocupación moral son los *asuntos personales*, que tienen que ver sólo con uno mismo y supone preferencia y elección sobre tales asuntos como amigos o actividades, el estado del propio cuerpo y la privacidad (Nucci, 1981, 1996; Nucci y Lee, 1993; Nucci y Weber, 1995; Smetana, 1983; Tisak, 1993; Turiel, 1983b). Los asuntos personales forman límites entre el sí mismo y el mundo social (Nucci, 1996; Nucci y Lee, 1993) y estos límites pueden ser negociados dentro de las familias. Mantener un círculo de discreción personal representa un aspecto importante de la autonomía del individuo o la distintividad respecto de los otros (Nucci, 1981).

1.5.4 Educación parental eficaz desde la perspectiva del dominio social

La evidencia empírica sobre la importancia de la disciplina parental para la transmisión de expectativas sociales ha sido abundante (Kohn, 1969, 1983; Kohn y Slomczynski, 1990; Grusec y Goodnow, 1994; Goodnow, 1992; Smetana, 1988). A continuación presentamos una breve discusión sobre el papel que juegan diferentes estrategias o métodos de disciplina como la inducción (razonamiento) y la afirmación de poder en el proceso de internalización desde la teoría del dominio social. Y por otro lado,

dado que la aceptabilidad o la adecuación percibida es un mecanismo subyacente a la eficacia disciplinar (Grusec y Goodnow, 1994), señalamos también la importancia de la adecuación evolutiva y de dominio de los mensajes parentales, además de los factores que pueden afectar, por un lado, la percepción precisa de las demandas y valores parentales, y por otro lado, los factores que pueden afectar la aceptación o el rechazo por parte de los niños del mensaje parental.

1.5.4.1. El papel del Razonamiento, las explicaciones y de la Afiración de poder en el desarrollo social y moral

Las comunicaciones de los padres son una fuente de conocimiento sobre las diferentes clases de sucesos o transgresiones. A través de las interacciones sociales recíprocas con sus hijos, los padres pueden facilitar los juicios sociales de los niños proporcionándoles información o conocimiento sobre la naturaleza de la acción o evento en cuestión y estimulándoles a pensar de manera reflexiva sobre sus acciones. Esto no significa que los niños internalizarán el mensaje. El hecho de cómo los niños asimilan el mensaje de los padres se ve afectado por muchos factores que incluyen el nivel evolutivo del niño, su adecuación de dominio y las metas de los niños para la situación (Smetana, 1997). Este punto de vista difiere de las teorías de la internalización las cuales han argumentado que los niños internalizan directamente las reglas y los patrones parentales. Desde la perspectiva del dominio, las comunicaciones de los padres son aspectos de las experiencias sociales de los niños que se utilizan en la construcción del conocimiento social. Estas construcciones no son copias directas de los mensajes, reglas, patrones y valores de los padres, sino que son nuevas construcciones.

La afirmación de que los padres facilitan el desarrollo proporcionando información adecuada al dominio (Nucci, 1984) implica que el que los mensajes parentales sean más o menos explícitos sobre esta dimensión (así como su adecuación evolutiva) puede afectar su eficacia. Cuanto más explícitos sean los padres sobre la naturaleza del hecho y sobre por qué se espera un comportamiento o sobre por qué una falta es incorrecta, más eficaces serán esos mensajes, sobre todo para los niños pequeños (Goodnow, 1988; Grusec y Goodnow, 1994). Por lo tanto, el razonamiento, las explicaciones y las razones fundamentales serán más eficaces que otros tipos de estrategias de disciplina a la hora de facilitar el desarrollo de los niños en diferentes dominios, lo cual iría en la línea de los resultados sobre el estilo de educación parental autoritativo (Baumrind, 1978, 1989, 1991): los padres autoritativos parecen confiar en el razonamiento y las explicaciones más de lo que lo hacen otros padres.

Aún así, el razonamiento solo se espera que sea eficaz si se coordina con el dominio del acto bajo consideración, porque solo tales explicaciones proporcionarán al niño información sobre ese dominio (Smetana, 1997). Más específicamente, las explicaciones y respuestas a las violaciones morales necesitan subrayar las consecuencias que tienen los actos sobre los derechos y el bienestar de los demás. Los resultados de las investigaciones sobre el tema muestran que las respuestas de los padres a las transgresiones morales normalmente se centran en evaluaciones de los derechos de la otra persona, en considerar la perspectiva de la víctima y en incidir sobre el daño o la injusticia causada por los actos. Estos resultados son consistentes con otros estudios (Hoffman, 1970) que señalan que el razonamiento parental y sobre todo, el razonamiento orientado al otro (llamar la atención del niño sobre los efectos de su conducta en otros), está asociado con una mayor internalización moral y con el desarrollo de la preocupación por los otros (Hoffman y Saltzstein, 1967; Zahn-Waxler y Chapman, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, y King, 1979). Este tipo de razonamiento apela a las capacidades empáticas innatas en el ser humano y condiciona los actos antisociales a un sentimiento de culpa que los inhibe en ausencia de sanciones externas. En un estudio realizado por Smetana (1989) con madres y niños pequeños los resultados también indicaron que las madres que razonan más sobre las consecuencias intrínsecas de los actos tienen niños que cometen menos transgresiones morales.

Ross y Conant (1992) señalaron que el razonamiento y las explicaciones parentales pueden hacer más clara para el niño la perspectiva de los padres (de ahí la importancia de proporcionar explicaciones), pero también puede fomentar negociación y resistencia más que obediencia o conformidad. De igual modo, Walker y Taylor (1991) encontraron que las afirmaciones pidiendo aclaraciones o criticando el punto de vista del otro no facilita el desarrollo moral de los niños. Los autores interpretaron estos resultados como que tales afirmaciones habían sido percibidas por los niños como hostiles o críticas, Smetana (1997) por su parte señala que es posible que el hecho de pedir a los niños que aclaren su posición implica que la posición es negociable y que la expectativa moral por tanto no es obligatoria o prescriptiva.

Las explicaciones de los padres, por otro lado, también pueden influir en el desarrollo moral proveyendo a los niños de información en forma de creencias o teorías sobre el mundo social (Wainryb y Turiel, 1993), creencias que están determinadas culturalmente y difieren por períodos históricos, clase social y grupos culturales (Goodnow, 1988; Wertsch y Youniss, 1987; Youniss, 1994). Es posible que lo que se ha considerado en algunas ocasiones fracasos en la internalización sea debido a

diferentes variaciones culturales y subculturales en las creencias o asunciones objetivas sobre el mundo natural y social. Un ejemplo que viene al caso es el tema de las diferencias étnicas y de clase social en la utilización de la afirmación de poder, la disciplina severa y el castigo corporal (Hoffman y Saltzstein, 1967; Kelley, Power, y Wimbush, 1992). Smetana (1997) señala que las diferencias en las prácticas pueden provenir de diferencias culturales en las creencias sobre la eficacia de dichos métodos, más que de diferencias en las evaluaciones morales sobre si hacer daño al niño está moralmente justificado.

Junto a las explicaciones y el razonamiento, otro aspecto relevante que afecta al desarrollo de los hijos es la calidad del vínculo entre los padres y el hijo y el grado de calor en la relación (Bretherton y Waters, 1985). Un vínculo cálido y de apoyo entre padres e hijos aumenta la probabilidad de que los niños estén motivados a escuchar y responder a los padres. Por tanto, la calidad de la relación entre padres e hijos puede afectar la motivación de los niños a escuchar los mensajes parentales y, consecuentemente, su desarrollo social.

Las reacciones afectivas de los padres en situaciones particulares, junto con el razonamiento, puede facilitar la comprensión y codificación por parte de los niños de las reglas sociales y morales. Respuestas afectivas como afecto negativo, ira -utilizadas por los padres con mayor probabilidad en respuesta a las transgresiones morales más que frente a otro tipo de transgresiones (Grusec, Dix, y Mills, 1982; Zahn-Waxler y Chapman, 1982)- junto con explicaciones que se centren en el bienestar y derechos de los otros, puede incrementar la eficacia del razonamiento porque ayuda al niño a centrar su atención sobre el daño o injusticia que sus acciones han causado (Smetana, 1997). Sin embargo, si estas respuestas afectivas se dan en un alto grado pueden ser demasiado estimulantes en sentido negativo y pueden tener el efecto contrario: pueden inhibir la atención del niño sobre los sentimientos de los otros. En este sentido, diversos estudios indican que demasiada estimulación emocional lleva a reacciones orientadas al sí mismo más que orientadas a los otros.

En relación al tipo de intervención disciplinar conocida como afirmación de poder, diversos estudios (Grusec 1995; Hoffman y Saltzstein, 1967; Zahn-Waxler et al., 1979) han indicado que la afirmación de poder está asociada con una internalización moral más pobre. Brody y Shaffer (1982) en su revisión sobre un gran número de métodos disciplinarios, concluyen que la afirmación de poder parece tener un efecto negativo sobre el desarrollo moral independientemente de la edad. Las respuestas de afirmación incluyen sanciones desde el castigo físico a la privación de privilegios, manifestaciones

coactivas, severidad y crítica, expresiones de ira, órdenes y manifestaciones indicando desaprobación general del comportamiento del niño. La relativa eficacia o ineficacia de la afirmación de poder, puede depender de la forma de respuesta enérgica, así como del dominio al que se aplica. En este sentido, los niños ven el castigo en forma de retirada de privilegios, como más injusto en el caso de las transgresiones morales (actos perjudiciales, dañinos) que en el caso de los fracasos en ser prosocial (Grusec y Pedersen, 1989). También consideran que los adultos tienen más derecho a intervenir en el caso de las transgresiones morales que en el de las socio-convencionales (Tisak, 1986). De este modo, pueden estar más dispuestos a aceptar algunas formas de castigo parental en el primero que en el último caso. Por otro lado, Grusec y Goodnow (1994) señalan que los niños considerarán algunas formas de poder abierto (como “hazlo porque yo lo digo”) como más franco en el caso de las convenciones sociales que alguna razón más rebuscada, y que la sinceridad inferida podría promover la eficacia.

Otras formas de afirmación de poder, como manifestaciones de reglas, referencias a la autoridad parental y algunos tipos de sanciones, pueden no facilitar el desarrollo moral de los niños porque fracasan al comunicar las razones para la regla o prohibición y no centran la atención del niño sobre los efectos de las acciones para el bienestar o derechos de los otros. La afirmación de poder puede terminar con éxito con la conducta no deseada e incluso inducir conformidad a corto plazo pero no facilita el desarrollo moral (Kuczynski, 1984). Respuestas extremadamente negativas, airadas o coercitivas pueden asustar al niño y amenazar su sentimiento de seguridad (Grusec y Goodnow, 1994). Estas respuestas probablemente también promuevan reacciones emocionales aversivas como ansiedad o malestar, las cuales no fomentan el desarrollo moral (Eisenberg, Fabes, Bustamante, Mathy, Miller y Lindholm, 1988), ya que le predisponen negativamente hacia las demandas del agente de socialización.

Además de la disciplina familiar como vehículo de transmisión de valores y expectativas sociales, la comunicación familiar también juega un papel esencial en la transmisión e interiorización de unos valores u otros (Smith, 1981, 1982; Acock y Bengston, 1980). Como señalan García, Ramírez y Lima (1998) un estilo de comunicación familiar caracterizado por la emisión de mensajes claros y razonados, personalizados y respetuosos con la dinámica interna de las personas, en el que hay un esfuerzo de los padres por escuchar activamente a los hijos y por ponerse en el lugar del otro, estará promocionando un tipo de valores (autodirección, empáticos y prosociales) diferente al que pueda estar reforzando un estilo de comunicación en el que los mensajes no son claros, son rígidos, descalificadores o amenazantes, con doble intención,

impersonales, que inhiben la empatía. En este caso los valores emergentes serán los de conformidad y autoconservación (García, Ramírez y Lima, 1998).

Por lo tanto, y a modo de conclusión, hemos visto cómo el razonamiento y las explicaciones, -técnicas disciplinarias empleadas frecuentemente por padres autoritativos- se destacan como técnicas eficaces en el proceso de internalización del mensaje parental, mientras que la afirmación de poder tiene resultados más pobres (si bien, como ya hemos indicado y en palabras de Hoffman, es necesario alguna intervención baja de afirmación de poder para captar la atención del niño), -método utilizado más frecuentemente por padres autoritarios, siguiendo la terminología de Baumrind.

En relación al tema de la eficacia de la estrategia disciplinar, hemos de comentar el estudio de las cogniciones parentales. Las cogniciones parentales comprenden ideas sobre muchos dominios. Según Goodnow y Collins (1990) tienen que ver con las direcciones y condiciones de desarrollo. Las direcciones de desarrollo incluyen las metas de los padres para sus hijos, sus ideas sobre iniciar puntos para el desarrollo y las creencias sobre como ocurre el desarrollo de sus hijos. Las condiciones de desarrollo incluirían ideas sobre las contribuciones de los eventos de desarrollo internos opuestos a los externos, la influencia y responsabilidad de los padres y los métodos que los padres pueden usar para alcanzar diversas metas. Cogniciones como las atribuciones disposicionales, las estimaciones bajas de auto-eficiencia, la falta de sensibilidad al punto de vista del niño y las metas centradas en los padres son perjudiciales para la socialización porque promueven patrones de interacción padres-hijos autoritarios y de poder asertivo que son ineficaces promoviendo la internalización de valores. Los padres autoritarios son considerados como agentes que intentan establecer su propio poder sobre lo que perciben ser niños deliberadamente desobedientes. Por otro lado, los padres con estilos cognitivos más positivos muestran estilos educativos más autoritativos caracterizados por usar explicaciones, por el afecto, calor y sensibilidad. Este estilo más autoritativo (directivo) se considera deseable porque confirma el valor de estimular la autonomía de los niños y responder a sus necesidades emocionales (Grusec, Rudy, y Martini, 1997),

Sin embargo, en otras culturas los modelos autoritarios de educación se acompañan frecuentemente por cogniciones más benignas y, por otro lado, la educación autoritativa no siempre es la estrategia más deseable. Por ejemplo, en relación a las estrategias educativas autoritarias, no necesariamente tienen resultados perjudiciales para el niño, sobre todo cuando las creencias, pensamientos y emociones que subyacen a estas estrategias son más positivas de lo que característicamente son en la cultura

occidental. Por ejemplo, en las culturas colectivistas asiáticas, donde la interconexión de los individuos y el respeto a la autoridad están acentuadas (Chao, 1994), puede ser beneficioso para los niños aprender a obedecer con un mínimo de protesta (condición favorecida por la afirmación de poder) facilitando de ese modo su integración en la sociedad cuando sea adulto. Kelley, Power, y Wimbush (1992) han sugerido que las madres afroamericanas de bajos ingresos esperan niveles más altos de obediencia de sus hijos porque las consecuencias de la desobediencia en un ambiente de bajos ingresos pueden ser serias: se requieren métodos enérgicos para prevenir la implicación en actividades perjudiciales para uno mismo y los otros. Consecuentemente, mientras los estilos educativos de asiáticos y de familias afroamericanas de bajos ingresos han sido descritos como estrictos y autoritarios, pueden ser estrategias conscientes, utilizadas para promover los intereses del niño o de la armonía familiar.

Los estilos autoritarios practicados para el beneficio del niño puede diferir en diversos puntos importantes del practicado para el beneficio de los padres (p.e., para mantener el poder parental). Puede no estar asociado con un punto de vista negativo del niño, la frecuencia de los intercambios entre padres-hijo coercitivos, de ese modo pueden ser más bajos, puede estar asociado con niveles más altos de afecto. Si comparamos con las madres americanas, por ejemplo, las madres japonesas esperan obediencia a los deseos parentales a una edad muy temprana (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price, y Dickson, 1980) y aunque son más permisivas y utilizan más razonamiento que las madres americanas, es más probable que utilicen el castigo físico cuando el niño se enfrente directamente a la autoridad maternal (Power, Kobayashi-Winata, y Kelley, 1992). Por otro lado, las madres japonesas, en relación a las americanas puntúan más alto en medidas de autoritarismo (Chao, 1994; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, y Fraleigh, 1987a), han sido descritas como restrictivas (Chiu, 1987; Kriger y Kroes, 1972). Sin embargo, por debajo de estos rasgos coercitivos del estilo del Este, está la percepción del niño como inherentemente bueno (Ho y Kang, 1984; Kojima, 1986). Por otro lado, los padres de estas culturas es poco probable que interpreten las acciones del niño de una manera ambigua, porque generalmente no tienen una visión negativa del niño. Por el contrario los padres autoritarios occidentales interpretan la información ambigua como deliberada y amenazante (Dix, Ruble, y Zambarano, 1989).

Bartz y Levine (1978), por ejemplo, encontraron que los padres con bajo estatus socioeconómico preferían métodos de crianza que fueran más controladores que los padres europeos o americanos, pero también expresaron un mayor acuerdo que los otros dos grupos con las conductas educativas que apoyaban más a los niños. De manera

similar, Rohner y Pettengill (1985) encontraron una relación positiva entre las clasificaciones de niños coreanos de sus madres y padres sobre control estricto y niveles de afecto.

Estos estudios llevan a la idea de que los padres de otras culturas pueden comportarse de un modo autoritario y tener bastante éxito creando condiciones de crianza positivas. Si la educación autoritaria se siguiera en la cultura occidental de una manera semejante, entonces debería tener menos efectos nocivos sobre los resultados del niño: los motivos que hay detrás de la afirmación de poder parental pueden modificar substancialmente sus efectos (Grusec, Rudy, y Martini, 1997),

Con respecto a las estrategias de educación autoritativas, en las sociedades occidentales (sociedades individualistas) la autonomía aparece como meta última. El self es considerado de una manera relativamente independiente de su contexto social y el individuo como la base de la acción social (Grusec et al., 1997), por lo tanto la autonomía es el estado final valorado de socialización (Osterweil y Nagano, 1991). El mejor camino para alcanzar esta meta es el uso de estrategias autoritativas que enfatizan la estimulación de la independencia y auto-expresión. En las sociedades colectivistas, los individuos se consideran formando parte de un gran grupo y confían en que el grupo trabajará para encontrar sus necesidades y deseos (Markus y Kitayama, 1991). Los agentes de socialización en estas sociedades trabajan para promover sentimientos de interdependencia y cooperación en los niños para facilitar su integración eficaz en la sociedad. Por lo tanto, las estrategias autoritativas, que ponen su énfasis en la autonomía, no son el camino más eficaz para alcanzar esta meta.

Estos resultados en conjunto llevan a la conclusión de que el estilo educativo autoritario y el autoritativo (directivo) son constructos multifacéticos que tienen rasgos positivos y negativos y que aunque las prácticas autoritativas e igualitarias pueden ser las más apropiadas para alcanzar las metas en nuestro propio contexto histórico y cultural, no representan en realidad, que es una técnica inherentemente positiva para el funcionamiento humano (Grusec et al., 1997)

1.5.4.2. Adecuación evolutiva y de dominio de los mensajes.

Un aspecto fundamental en la educación parental es intentar aplicar con flexibilidad las diferentes estrategias o métodos educativos de los que disponen, considerando y teniendo en cuenta para ello, ciertas variables como la edad del hijo y la situación particular en la que se aplica la estrategia.

Los estudios observacionales de las respuestas a las transgresiones indican que los adultos de una manera natural coordinan sus explicaciones con la naturaleza de la "falta". De hecho, las madres modifican su disciplina dependiendo de la naturaleza de la falta de sus hijos. Hoffman (1970) señaló que las madres más eficaces parecen ser aquellas que son más flexibles en su elección de las técnicas de disciplina. Trickett y Kuczynski (1986) encontraron que era más probable que las madres ofensivas utilizaran una técnica de disciplina (la afirmación de poder) sin pensar para nada en la falta, mientras que las madres no ofensivas utilizaban diferentes técnicas disciplinarias incluyendo razonamiento y afirmación de poder solo o en combinación, dependiendo de la naturaleza de la falta. Estos informes aumentan la posibilidad de que la disciplina eficaz es la disciplina que se ajusta a la falta. Los autores señalan que los niños son más propensos a realizar modificaciones a largo plazo en su conducta si juzgan la disciplina que reciben como apropiada a la falta. Por otro lado, los resultados de diversos estudios (Killen, Breton, Ferguson, y Handler, 1994; Killen y Sueyoshi, 1995; Nucci, 1984) sugieren que los niños realizan juicios sobre los adultos como agentes sociales y evalúan de manera activa sus mensajes en términos del ajuste del mensaje al dominio en cuestión. Es decir, perciben las respuestas como más apropiadas cuando están coordinadas con el dominio de la transgresión.

Los niños juzgan la adecuación de los adultos sobre la base de si los adultos utilizan las mismas razones que ellos con respecto a una falta en particular. Los niños pueden encontrar más aceptable el razonamiento de unos padres que es similar al suyo propio que el razonamiento parental que no sea similar al de él. En este sentido, Nucci (1984) señaló que los niños entre 8 y 14 años clasificaban las reacciones de sus profesores a la conducta desviada mejor si eran adecuadas a la naturaleza de la falta que si no lo eran. Las clasificaciones de los niños de los profesores también están afectadas por la utilización del profesor del razonamiento apropiado al dominio o naturaleza de la falta, de manera que un profesor que hace referencia a las reglas cuando reacciona ante el robo, o un profesor que habla sobre tener en cuenta el punto de vista del otro cuando responde ante el hecho de decir palabrotas, está clasificado menos favorablemente que uno que razone más apropiadamente. Killen (1991) señaló que los preescolares realizan distinciones similares cuando se les pregunta sobre los conflictos de iguales, seleccionando como la mejor respuesta del profesor aquella que es apropiada al dominio o naturaleza de la situación.

Por otro lado, Eisenberg-Berg y Geisheker (1979) compararon la eficacia de dos clases de razonamiento induciendo a los niños a compartir con los demás. Uno de ellos

estaba orientado a la empatía (“compartir hará al otro niño feliz y lleno de emoción”). El otro hacía referencia a las normas (“es bueno compartir”). El argumento orientado a la empatía está más próximo a las razones que los niños utilizan para justificar la importancia de la preocupación por los demás que el argumento normativo (Grusec y Pedersen, 1989), y fue también más eficaz a la hora de promover el compartir en ausencia de la vigilancia de los adultos.

Pero no todos los adultos coordinan sus explicaciones con la naturaleza de la “falta”. Tal y como señala Smetana (1995c) y retomando las asociaciones consistentes encontradas entre el estilo de educación autoritativo (directivo o democrático) y la internalización moral (Baumrind, 1978, 1989, 1991; Steinberg et al., 1991) diversos estudios muestran que los padres autoritativos, autoritarios y permisivos difieren en la adecuación de dominio de sus juicios sociales. Los padres autoritativos son los únicos que mostraron vínculos claros entre cuestiones morales, convencionales y personales de manera que eran consistentes con las expectativas teóricas de dominio. Estos padres distinguieron las regulaciones morales y convencionales, pero fueron sensibles a la necesidad del niño de tener un área de control y elección personal, mientras que los padres autoritarios tratan las cuestiones personales y de amistad como convencionales y legítimamente sujetas a su autoridad (Smetana, 1995b). Estos datos son consistentes con las caracterizaciones hechas por Baumrind tanto de los padres autoritarios como de los autoritativos. Los primeros son descritos como moralizadores, intrusivos en exceso, mientras que los segundos (autoritativos) son descritos como que negocian más con sus hijos sobre todo en el terreno personal.

Los niños pueden ser más receptivos a los padres autoritativos porque las demandas y expectativas de estos padres son más consistentes con la propia comprensión y construcción del niño de los hechos y porque proporcionan mensajes más explícitos sobre los dominios en cuestión a los otros padres. Además, a todo esto debe sumarse el que los niños responden más positivamente a los padres autoritativos porque se diferencian en otras dimensiones como calor, coacción, control firme y comunicación (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983).

Todos estos resultados sugieren que la eficacia de los mensajes de los padres debería examinarse en términos de los diferentes dominios en los que los padres ejercen autoridad y otorgan autonomía (Smetana, 1995c), así como su propensión a proporcionar mensajes explícitos en diferentes dominios.

Por otro lado, el razonamiento parental eficaz debe considerar el nivel evolutivo del niño, es decir, los mensajes de los padres deben adecuarse al período evolutivo en el que se encuentren su hijo o cada uno de sus hijos. Existen resultados anteriores de que el ajuste entre la clase de razonamiento ofrecido y los modos de pensamiento relacionado con la edad del niño sobre el mundo social, es importante en la comprensión de la eficacia disciplinar. Los niños pequeños deben haber desarrollado las capacidades verbales para comprender los mensajes. Brody y Shaffer (1982) sugirieron, que los niños pequeños pueden tener una mayor dificultad para responder a la inducción orientada al otro porque no pueden tomar la perspectiva del otro muy fácilmente. La investigación indica que la referencia a las consecuencias físicas de la desviación produce una mayor supresión de la conducta desviada en niños de 4 años que la referencia a nociones más abstractas de respetar la propiedad de los otros, mientras que las dos formas de razonamiento son igualmente eficaces para niños de 7 años (Parke, 1974). Aparecen interacciones similares con la edad cuando las razones fundamentales que hacen referencia a las consecuencias de la desviación se comparan con razones más complejas, subrayando la importancia de la intención del transgresor (La Voie, 1974).

Los estudios sugieren que durante el segundo año de vida, los padres pasan de utilizar estrategias físicas a la hora de intervenir en las transgresiones de sus hijos a utilizar estrategias verbales (Dunn y Munn, 1987; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, y Girnius-Brown, 1987). Es decir, estos resultados sugieren que los padres responden de manera natural a los cambios evolutivos que se producen en la comprensión de los niños. Bugental, Kaswan y Love (1970) encontraron que los niños pequeños tenían dificultades con los mensajes proporcionados de un modo sarcástico. Debido a que estos niños no pueden conciliar afecto positivo manipulado que no está apoyado por contenido verbal, toman tales mensajes literalmente, clasificándolos más negativamente de lo que lo hacen los adultos. Además, los teóricos evolutivos-estructurales han proporcionado evidencia empírica de que utilizar un razonamiento un poco por encima del propio nivel del niño, estimula el desarrollo (Berkowitz, Gibbs, y Broughton, 1980; Blatt y Kohlberg, 1975; Walker, 1982). Los resultados de los estudios realizados sugieren que los mensajes de los padres deben ser algo más sofisticados que el nivel de comprensión de los niños, pero no demasiado y así, los niños asimilarán los mensajes parentales a su propio nivel.

En resumen, los agentes educativos (padres, profesores) deben tener presente el momento evolutivo del niño al elegir un tipo de mensajes basados en el control (no

impositivo), o bien mensajes basados en la comunicación, la argumentación y la forma de perspectiva.

I.5.4.3 Factores que afectan la exactitud de la percepción del mensaje parental.

Las mayoría de las investigaciones sobre la transmisión de valores dentro de los procesos de socialización e interacción familiar indican que las correlaciones entre los valores parentales y los de los hijos tienden a ser modestas (Begston, 1975; Conell, 1972; Hess y Torney, 1965; Musitu y Molpeceres, 1992; Thomas y Stankiewicz, 1974; Whitbeck y Gecas, 1988), aunque otras investigaciones ofrecen cierta concordancia (Bachman, Lloid y O'Malley, 1987; Kohn y Slomczynski, 1990; Sebald, 1996). El resultado común al que llegan las primeras investigaciones es que los valores de los hijos no se parecen a los de sus padres, pero sí a los que ellos creen que tienen, es decir, la base de una carencia de congruencia a través de generaciones, o dicho de otro modo, el hecho de que los valores no coincidan con los que desean socializar sus padres, parece deberse a un problema de percepción inexacta del mensaje parental (Acock y Bengtson, 1980; Acock, 1984; Cashmore y Goodnow, 1985; Gecas y Schwalbe, 1986; Grusec y Goodnow, 1994; Smith, 1981, 1982; Whitbeck y Gecas, 1988).

Entre las variables que afectan la exactitud de la percepción del mensaje parental se encuentran, en primer lugar, la *claridad o superfluidad* (Cashmore y Goodnow, 1985) y la *consistencia* del mensaje. Tal y como señalan Ceballos y Rodrigo (1998), si el mensaje se explica de forma clara y repetitiva, y si se guarda además una clara consonancia entre las actuaciones educativas de ambos padres, habrá mayores garantías de que los hijos lo perciban adecuadamente. Cuanto más claro sea el argumento de las razones, con más probabilidad ocurrirá la internalización. Los padres a menudo dan razones a sus hijos que están lejos de ser claras o explícitas. Por ejemplo, en sus respuestas a los niños utilizando formas pragmáticas de lenguaje, los padres a menudo utilizan vías indirectas para establecer las reglas y razones para ellas (J. A. Becker, 1988, 1990). Por ejemplo, dicen: "¿Qué se dice?" o "¿Cuál es la palabra mágica?", cuando los niños no han dicho "Por favor"; "Debo estar volviéndome sordo" o "No grites", cuando los niños no contestan a una pregunta de sus padres. Las madres a menudo utilizan modos metafóricos de pronunciar sus mensajes. Preguntan, por ejemplo, ¿es que eres de Madrid? cuando lo que quiere del niño es que cierre la puerta al salir; o dice: "Esto es una casa y no un hotel", "Sólo vienes a comer y a dormir" en lugar de: "No te comportes de esa manera, recuerda que eres parte de una familia". Estas técnicas tienen poco que ver con el modo de expresar la información clara y coherente o con las llamadas explícitas a

los sentimientos de los demás. Realmente se está expresando un mensaje, pero es implícito más que explícito.

La utilización de estos argumentos indirectos puede perjudicar a los niños provocando ira y rechazo, sin embargo, tal como señalan Grusec y Goodnow (1994) son eficaces promoviendo la internalización. Una explicación posible hace referencia a que estas declaraciones pueden captar la atención del niño para descifrar el mensaje forzándole a reflexionar sobre lo que los padres han dicho y finalmente, este esfuerzo cognitivo puede llevar a la internalización de la perspectiva parental. O, por otro lado, como dice Hoffman (1988) lleva a los niños a sentir que la posición implícita de los padres es la que los mismos niños han reflexionado.

Otra variable que afecta a la precisión de la percepción del mensaje parental es la *edad* del niño. Esta variable está relacionada con el desarrollo cognitivo del niño, el cual juega un papel fundamental en los procesos de socialización (Bandura, 1977a; Kohlberg, 1981; Piaget, 1965; Weiner y Peter, 1973). Con la edad el niño adquiere capacidad cognitiva para reconocer la intención que hay detrás de la conducta de los padres y responder a esa intención; para reconocer las conductas inusuales en el padre como excepciones a su estilo habitual y no como el colapso de un orden esperado; para interpretar las claves afectivas que indican, incluso sin palabras o un acto disciplinario específico, la importancia de una transgresión para sus padres. Por lo tanto, la edad también puede tener algunos efectos generales sobre la respuesta del niño (Grusec y Goodnow, 1994).

Por otro lado, también afectarían variables como la consideración de la habilidad del niño para tomar la perspectiva del otro y si la respuesta parental parece pertinente al niño; el uso de intervenciones de afirmación de poder que pueden ayudar a llamar la atención del niño al mensaje que los padres están intentando proporcionar. Si el padre no consigue centrar la atención del niño, no es probable que el niño comprenda el mensaje parental. Una pequeña cantidad de afirmación de poder podría, como sugiere Hoffman (1988), aumentar la probabilidad de que el niño no ignore a su padre, con lo que se facilita la percepción exacta del mensaje aunque no se asegura la aceptación.

Y, por último, habría que considerar también el punto en que los padres ayudan al niño en la adquisición no sólo de una comprensión precisa de la regla base sino también una comprensión precisa de la meta-regla o estructura implicativa (Grusec y Goodnow, 1994). Mancuso y Lehrer (1986) señalan a este respecto que el nivel de generalidad al que se formula la regla puede afectar a la comprensión de las meta-reglas que subyacen a

la acción disciplinar y los valores que la guían. Por ejemplo, cuando un niño insulta a su hermano, los padres pueden responder: ¡Basta ya! o con argumentos que son más generales y hacen referencia a una regla subyacente o fundamental como: “Nosotros no utilizamos esa clase de lenguaje en esta casa”, o con un nivel de generalidad mayor: “Los hermanos deben ser amables unos con otros”. Mancuso y Lehrer sugirieron que las reglas de bajo nivel de generalidad es probable que no lleven a la comprensión de ninguna regla general. El resultado ideal, desde su punto de vista, es aquel en el que los niños llegan a entender (y presumiblemente tomar como propia) no solo una regla perteneciente a la situación específica sino también “la estructura implicativa sobre la regla” de los padres (Mancuso y Lehrer, 1986). En la misma línea, Wertheim (1975) distingue entre reglas familiares de fondo (“si el miembro X de la familia está fuera, su trabajo lo hace Y”), las *meta-reglas* (“el funcionamiento de la casa es responsabilidad de cada uno”) y las *meta-meta-reglas* (“tus responsabilidades son únicamente hacia la familia, no tienes ninguna obligación hacia los extraños”). Bernstein y Henderson (1973) distinguen entre formas de enseñanza didácticas, que enfatizan solamente cómo funcionan las cosas y se centran en la faceta operatoria; o formas de enseñanza autorregulatorias, que revelan por qué las cosas funcionan del modo en que lo hacen y llaman la atención sobre los principios que hay a la base.

1.5.4.4 Factores que afectan a la aceptación o rechazo de los mensajes y valores parentales.

Las evaluaciones que realizan los niños de los mensajes pueden afectar a la aceptación o rechazo del mensaje parental.

Una gran cantidad de investigación sobre socialización se ha centrado en la sumisión o conformidad de los niños más jóvenes a las demandas y expectativas parentales (Kochanska y Aksan, 1995; Kuczynski, 1984; Minton, Kagan, y Levine, 1971) y asume que la sumisión a las reglas y peticiones parentales indica una socialización satisfactoria. Si bien la conformidad a las reglas parentales puede ser deseable en muchas circunstancias, hay casos en los que una mayor conformidad no siempre indica una mayor madurez moral o competencia del niño. Nos estamos refiriendo a aquellas situaciones en las que las demandas de los padres son injustas o causan crueldad o cuando las metas o las necesidades evolutivas del niño difieren de las demandas de los padres.

La investigación desde la teoría del dominio social indica que el punto de vista de los niños sobre la autoridad parental difiere en función del dominio de conocimiento

social. Muchos estudios indican que desde la primera infancia hasta la adolescencia tardía, casi todos los niños juzgan las cuestiones morales y convencionales como legítimamente reguladas por los adultos, excepto en determinadas circunstancias (Smetana, 1995a), en las que el niño rechaza las demandas parentales al juzgar que la autoridad del adulto no incluye causar daño o perjuicio o ser injusto o desleal (Damon, 1977; Laupa y Turiel, 1986, 1993). Hay algunos actos que los niños consideran únicamente en el campo de la decisión personal (Nucci, 1981; Smetana, 1988) y por lo tanto, como inadecuado para cualquier intervención parental.

Además del ámbito en el que se produzca la intervención parental, hay otras variables que pueden afectar la percepción de legitimidad de la autoridad parental. Si el hijo no percibe la autoridad de sus padres como legítima, las demandas parentales tienen mayor probabilidad de ser rechazadas. Entre estas variables se encuentra, el *grado de control parental en relación con los estándares culturales dominantes* (si consideramos la clase social o la cultura, en una clase social o cultura en la que la afirmación de poder se utiliza frecuentemente, será más aceptable que en una cultural occidental de clase media. La aceptabilidad en este caso, es simplemente, una función de la expectativa); *el tipo de control parental* (respuestas extremadamente negativas, airadas o coercitivas pueden generar en el niño reacciones emocionales aversivas como ansiedad o malestar, las cuales le predisponen negativamente hacia las demandas del agente de socialización); *la adecuación de la disciplina al tipo de problema* (variable a la que ya hemos hecho referencia y que marca que los niños son más propensos a aceptar el mensaje si lo juzgan como apropiado a la falta); *las características del padre o su estilo disciplinar anterior* (un hijo rechazará la legitimidad de un método disciplinar si nunca antes lo ha usado); el grado de *motivación* del niño para identificarse con sus padres (incluye activación empática, amenazas a los sentimientos de seguridad y el punto en el que el valor es percibido como importante para los padres); las amenazas a la autonomía aumentan la motivación para no cumplir u obedecer o incluso actuar contra los deseos parentales.

La aceptación o rechazo también depende esencialmente del *afecto o calor parental*, el cual incrementa el deseo del niño de identificarse con o ser como los padres. Cuando se dan expresiones físicas y verbales de cariño, afecto y calor parental se produce una predisposición positiva hacia el mensaje y hacia el emisor. Al afecto hay que añadir la sensibilidad parental o la buena voluntad (complacencia) pasada para cumplir con los deseos del niño, lo cual promueve la buena voluntad del niño a cumplir a su vez con los deseos paternos (Grusec y Goodnow, 1994).

Y por último, la interiorización del valor requiere que el hijo no solo capte el mensaje parental, sino que además lo haga suyo y lo utilice, es decir, la verdadera aceptación se da cuando el niño percibe los valores parentales como *propios* y *auto-generados*. Grusec y Goodnow, (1994) han señalado que el uso de mensajes implícitos puede llegar a facilitar sentimientos de auto-generación debido al esfuerzo cognitivo implicado al descifrar el mensaje parental. Pero sobre todo, la auto-generación es posible, tal y como señalan García, Ramírez y Lima (1998), cuando se analizan las razones subyacentes al valor y se permite opinar sobre ellas, proporcionando a los hijos pautas para el desarrollo del valor en la vida cotidiana.

A modo de resumen, en el capítulo se ha expuesto la perspectiva del dominio social que constituye una alternativa sobre la internalización de valores, de ahí que se le dedicara un capítulo. Perspectiva que tiene como supuesto fundamental la consideración del proceso de internalización totalmente de construcción más que de asimilación. Al igual que habíamos comentado en capítulos anteriores, se señala desde esta perspectiva el papel que el razonamiento y las explicaciones, así como la técnica de afirmación de poder tienen en el proceso de internalización, pero se señala la relevancia de la adecuación de tales técnicas disciplinarias al nivel evolutivo del niño y a la naturaleza de la acción para que se asimile el mensaje, ya que de otro modo no está garantizada la internalización. De igual modo, la calidad del vínculo entre los padres y los hijos, es una variable fundamental, de manera que un vínculo cálido y afectuoso favorece la aceptabilidad por parte de los hijos del mensaje parental. El uso de las explicaciones, el razonamiento, las relaciones afectuosas y cálidas serían características de padres autoritativos o directivos. Y este estilo educativo en nuestra cultura es considerado deseable porque favorece la internalización, sin embargo, en otras culturas (p.ej. las asiáticas), no se perfila como el más eficaz, sino que la educación autoritaria también tiene efectos positivos.

Por último, se han señalado como factores fundamentales a tener en cuenta que afectan a la correcta percepción del mensaje parental, la claridad y la consistencia con la que se transmite el mensaje, la edad del niño, la habilidad del niño para tomar la perspectiva del otro y el captar la atención del niño. Entre los factores que afectan a la aceptación o rechazo, desde la teoría del dominio social se señala fundamentalmente el ámbito en el que se produce la intervención parental: si el adolescente considera legítima la intervención parental será más propenso a aceptar el mensaje; si el padre interviene en asuntos definidos como "personales" es considerado una intromisión y por lo tanto, rechazará las demandas parentales. Todo este proceso de interiorización finaliza realmente cuando el sujeto percibe los valores como propios y autogenerados.

II ESTUDIO EMPÍRICO

II.1 INTRODUCCIÓN

II. 1 Introducción

Presentamos en esta sección la metodología utilizada en el estudio empírico realizado así como los resultados obtenidos tras su aplicación. En primer lugar, en el apartado II.3.1 se exponen los resultados obtenidos en relación al autoconcepto de los adolescentes de nuestra muestra desde la perspectiva de las variables personales género, edad y nivel de estudios; de las variables familiares que hacen referencia a características estructurales de la familia (número de hermanos y orden de nacimiento) así como a otras dimensiones cualitativas que describen las relaciones en la familia y los estilos educativos; y, finalmente de las variables escolares evaluadas (tipo de enseñanza). El capítulo finaliza con la exposición de los resultados referentes al análisis individual de los cambios producidos en autoconcepto.

En el siguiente apartado (II.3.2) se exponen los resultados obtenidos en relación al clima familiar y los estilos educativos de los padres en la adolescencia. La exposición de los resultados sigue el mismo orden que el capítulo anterior, es decir, en primer lugar las diferencias en la percepción del clima y relaciones familiares que experimentan los adolescentes en el transcurso del período de seguimiento establecido, a continuación los resultados en función de las variables personales, familiares y escolares evaluadas, y finalmente, el análisis individual de los cambios producidos en la percepción del clima y de la disciplina familiar.

El apartado II.3.3 de esta sección que muestra la investigación empírica realizada, hace referencia a la jerarquía de valores de los adolescentes sujetos a estudio. Se exponen los resultados referentes a los efectos que las distintas variables personales, familiares y escolares evaluadas tienen sobre dicha jerarquía.

El apartado II.3.4 hace referencia a cuáles son los factores o aspectos de las relaciones familiares que marcan diferencias en la preferencia de valores. En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos sobre las relaciones significativas entre el ambiente y la disciplina familiar y la preferencia de valores de los hijos, así como los efectos de la variable género como moduladora de la relación entre el clima familiar y los valores y entre el estilo educativo del padre/madre y la interiorización de valores.

Por último, se exponen las conclusiones extraídas a partir de los resultados obtenidos.

II.2 METODOLOGÍA

II.2 Metodología

II.2.1 Diseño de la investigación

El diseño de nuestra investigación es un diseño longitudinal o de medición repetida con objeto de identificar el cambio intraindividual y observar las diferencias interindividuales de los sujetos pertenecientes a una misma cohorte.

El tratamiento estadístico de los datos ha consistido en análisis de varianza de diseños factoriales tanto entre-grupos, de medidas repetidas y diseños mixtos, tras la verificación de los supuestos matemáticos que requiere la utilización de estas técnicas. El análisis intrasujetos o de medidas repetidas nos permite evaluar el cambio longitudinal a lo largo del período evaluado. Además, se han realizado análisis de varianza entresujetos para conocer las diferencias en los dos momentos de la evaluación en función de las variables establecidas.

Los análisis se han realizado para cada una de las variables medidas en la investigación, utilizando como *variables dependientes* las puntuaciones en cada uno de los constructos evaluados, es decir, la jerarquía de valores obtenida a partir de la puntuación media otorgada por nuestros adolescentes; las distintas subescalas que conforman la escala de clima familiar así como las distintas dimensiones de disciplina familiar; y, finalmente, cada uno de los factores externos e internos de autoconcepto descritos por Fitts; y como *factores* el sexo de los adolescentes, el nivel de edad codificado en tres grupos de edad que coinciden con los distintos niveles de estudios en los que se encuentran los sujetos escolarizados: 1º, 2º y 3º de BUP, y COU; el tipo de enseñanza categorizada como pública, privada religiosa y privada no religiosa; el número de hermanos categorizado en tres grupos: hijo único, dos hermanos y tres hermanos o más y el orden de nacimiento categorizado en tres grupos también: primogénito, intermedio y último. Por otro lado, para establecer la relación entre clima y relaciones familiares y la interiorización de valores, se han clasificado los sujetos en tres grupos según sus puntuaciones bajas, medias, altas en los cuestionarios que evalúan el clima y la disciplina familiar para analizar las diferencias tanto en la jerarquía de valores de los adolescentes como en el autoconcepto, en función de su ambiente familiar.

II.2.2 Objetivos

Se trata de un trabajo empírico realizado en población adolescente española cuyo objetivo central es evaluar la relación entre el clima, disciplina y relaciones padres e

hijo/a y la interiorización de valores y el desarrollo del autoconcepto y observar su estabilidad o inestabilidad al cabo de un año. Nos centramos en la etapa adolescente porque en esta edad las relaciones familiares pueden ser más difíciles y porque su influencia sobre el autoconcepto y la interiorización de valores por parte de los hijos se ha producido ya a lo largo de la infancia, etapa en la que el papel de los padres es determinante en el proceso de interiorización y en la configuración del autoconcepto. Hemos establecido el período de seguimiento de un año, por que a partir de diversos estudios transversales realizados con muestras españolas de diferentes edades, hemos podido ir comprobando que año a año se van produciendo diferencias importantes en cuanto a las variables estudiadas.

Este objetivo general se puede concretar en unos objetivos más específicos:

1. Comprobar si los adolescentes varones y mujeres perciben de manera diferencial la relación con sus padres y la disciplina que estos ejercen sobre ellos.

2. Establecer las diferencias en los factores del autoconcepto y en la elección de valores en función del sexo, grupos de edad y demás variables familiares y escolares evaluadas.

3. Corroborar empíricamente las dimensiones del ambiente y de las relaciones y disciplina familiar que contribuyen a la elección de valores y al desarrollo del autoconcepto en los hijos, es decir, queremos saber que tipo de relación entre padre/madre e hijo/a influye en la preferencia por unos u otros valores y también en un autoconcepto y autoestima más positivo de los hijos en nuestra sociedad.

Dado que el autoconcepto engloba aspectos relevantes de la personalidad del sujeto resulta de sumo interés en miras a la prevención u orientación en posibles problemas familiares concretar qué aspectos de la vida familiar contribuyen a un concepto y evaluación de sí mismo más positiva, precisamente en la adolescencia que comporta una visión más crítica e inestable de uno mismo. Por otro lado, Rokeach presta mucha atención a las cogniciones o concepciones de sí mismo que una persona tiene y que otros muchos autores identificaron con el concepto de sí mismo (Cooley, 1956; Mead, 1934; Hilgard, 1949). Los valores proveen al hombre con un extenso grupo de patrones para guiar sus acciones, justificaciones, juicios y comparaciones del Self, y servir a necesidades de ajuste, egodefensa y actualización de sí mismo. Todas estas diversas funciones, convergen en una función, ayudar, mantener e intensificar la concepción de sí mismo (Sanchís, 1986). En otras palabra, el último propósito de un

sistema de valores es mantener e intensificar lo que McDougall (1926) ha llamado el maestro de todos los sentimientos, el sentimiento de la “mirada de sí mismo”.

II.2.3 Hipótesis:

En base a estos objetivos y siguiendo la línea de otras investigaciones realizadas con muestras de adolescentes, planteamos las siguientes hipótesis:

1.- Hay diferencias entre mujeres y varones, en el sistema de valores de cada uno de ellos, de manera que las mujeres parecen estar más orientadas a valores religiosos, bienestar emocional, y un mundo libre de conflictos intergrupales. Mientras que los hombres parecen ser más materialistas, orientados al éxito y realización, y buscadores de placer, diferencias, por otro lado, que es esperable se mantengan en la dos evaluaciones.

2.- En el período de edad que abarca nuestra investigación, la adolescencia, los valores evolucionan con la edad de modo que se tiende a preferir valores relacionados con la realización personal, logro y madurez.

3.- Hay diferencias entre mujeres y varones en los factores del autoconcepto, de manera que las mujeres adolescentes tienen una visión más crítica de sí mismas en lo que respecta a su apariencia física y estado de salud, se muestran más satisfechas con su vida religiosa y presentan en general, una autoestima más baja. Se espera que estas diferencias se mantengan estables en el período de seguimiento establecido.

4.- Al igual que en otros estudios realizados con población española adolescente, esperamos que entre las subescalas que evalúan el clima familiar, sean las que hacen referencia a la cohesión y expresividad, actuación y organización las que mayor puntuación obtenga, es decir, que sean las características del ambiente familiar definidas por dichas subescalas las que primen en la percepción de los adolescentes, y se mantengan en la evaluación de seguimiento realizada.

5.- Hay diferencias entre mujeres y varones en sus percepciones sobre los estilos educativos y de disciplina que ejercen el padre y/o la madre, de manera que los varones perciben una mayor autonomía junto a una disciplina más estricta con más castigos por parte de sus padres con respecto a las mujeres de su misma edad, sobre las que se espera que perciban más amor combinado con control. Hipótesis que iría en la línea del estudio de McNally, Eisenberg y Harris (1991) y Mestre, Pérez-Delgado y Samper, (199).

6.- La variable escolar evaluada, tipo de enseñanza, categorizada como pública, privada religiosa y privada no religiosa establece diferencias en lo constructos evaluados en el sentido de que se espera que los sujetos pertenecientes a centros de enseñanza privada religiosa manifestarán un mayor autoconcepto moral-ético, preferencia por valores prosociales y que en sus familias se da mayor importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso (dado el tipo de formación recibida -religiosa-).

Estas hipótesis relativas al efecto diferenciador de variables personales como el sexo y la edad sobre la elección de valores y sobre el autoconcepto, irían en la línea de investigaciones realizadas por otros autores entre los que citamos a Di Dio, Saragovi, Koestner, y Aubé, (1996); Feather, (1982); Lloria (1994); Mestre, y Samper (1997); Samper (1994); Rokeach (1973); Ryker (1992).

Por otro lado, la evidencia empírica procedente de estudios actuales continua sugiriendo que el afecto parental tiene un papel importante en la internalización de valores (Grusec y Lytton, 1988), principalmente haciendo a un niño más dispuesto a aceptar los valores parentales para complacer a los padres y mantener una relación agradable con ellos. Además, los resultados de los diversos estudios realizados sobre el contexto parental facilitador de la internalización (Avery, y Ryan, 1988; Mestre, Pérez-Delgado, y Samper, 1996; Grolnick y Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, y Deci, 1991; Grolnick, y Slowiaczeck, 1994; Ryan, Stiller, y Lynch, 1994) sugieren que los padres que proporcionan un ambiente caracterizado por el apoyo de la autonomía, una estructura óptima y el calor y compromiso favorecen que los niños internalicen y adopten valores intrínsecos de vida. Por otro lado, la investigación indica que las percepciones de los adolescentes de calor o afecto y seguridad en las relaciones con los padres correlacionan positivamente con la confianza en uno mismo, la exploración de problemas relacionados con la identidad y el ajuste en las interacciones con los otros (Jackson, Dunham, y Kidwell, 1990; Kamptner, 1988).

Siguiendo esta argumentación, nuestras hipótesis con respecto a la relación entre clima y relaciones familiares y la interiorización de valores son las siguientes:

7.- Los adolescentes van a estar más predispuestos a adoptar valores y sugerencias de sus padres si se sienten apoyados por éstos. En este sentido, un ambiente familiar de cohesión, apoyo, libertad en la expresividad de emociones y sentimientos, baja conflictividad y un cierto nivel de organización en la planificación de tareas y responsabilidades son los factores del clima familiar que más van a contribuir a la interiorización de valores. Y por otro, al fomento de un autoconcepto elevado.

Resultados estos, que se espera que se mantengan tanto en la primera como en la segunda evaluación.

8.- El estilo educativo caracterizado por el afecto y cariño frente a la hostilidad, favorece dicha interiorización, así como al desarrollo del autoconcepto.

II.2.4 Descripción de la muestra

La muestra de adolescentes obtenida tras la primera evaluación constaba de 677 sujetos, procedentes de 5 Institutos de Bachillerato (céntricos y periféricos) pertenecientes a las provincias de Castellón y de Valencia. Dos centros son públicos y tres privados. Del total de 677 sujetos, hemos conseguido realizar el seguimiento de 333 sujetos, es decir, hemos perdido aproximadamente la mitad de la población inicial. *¿Qué es lo que ha ocurrido?*, fue nuestra primera pregunta. Bien, en primer lugar, hay un grupo de adolescentes (en concreto, 153 sujetos) que, durante la primera evaluación, estaban cursando COU, con lo que era esperable perder ese grupo a menos que alguno de ellos repitiera nivel, cosa que ha ocurrido en muy pocos casos.

Las causas de la mortandad de la muestra en el estudio de seguimiento pueden deberse, por un lado a que el día concertado con la dirección del centro para el pase de cuestionarios algunos de los sujetos se encontraban realizando actividades fuera del centro, con lo cual no pudieron realizar la evaluación. Y, por otro lado, puede deberse al cambio de nivel educativo, esto es, el porcentaje de mortandad mayor, por lo que respecta a los centros públicos, aparece en el cambio de 3º de BUP a COU (ver tabla II.2.4.1). Al igual que ocurre en otras investigaciones, es un cambio importante en el que muchos adolescentes (varones y mujeres) deciden, o bien dejar de estudiar o cambian el rumbo de estudios y realizan cursos de Formación profesional.

Tabla II.2.4.1: Distribución de los sujetos por niveles de estudios durante la primera y la segunda evaluación.

	Primera evaluación			Segunda evaluación		
	<i>Privado</i>	<i>Público</i>	<i>Total</i>	<i>Privado</i>	<i>Público</i>	<i>Total</i>
1º BUP	75	47	122	8	7	15
2º BUP	73	57	130	71	49	120
3º BUP	62	17	79	71	53	124
COU	0	2	2	60	14	74
<i>Total</i>	210	123	333	210	123	333

La Tabla II.2.4.1 visualiza la distribución de los sujetos en los distintos niveles de estudio una vez eliminados del primer pase aquellos que no realizaron el segundo por las

razones anteriormente expuestas. Vemos como hay ocho y siete sujetos (centro privado y público, respectivamente) que repiten 1° de BUP; hay dos sujetos que repiten COU. Y por último, entre los 120 sujetos que en el segundo pase, cursaban 2° de BUP, 13 son repetidores, junto a los 7 repetidores de 3° de BUP.

Por lo tanto, y tal y como vemos en la tabla II.2.4.1, la muestra total está formada por 333 sujetos, de los que un 36,94 % cursan sus estudios en centros públicos, mientras que el 63,06 % restante lo hace en privados. Del total de sujetos, 111 son varones (33,33%) y 222 son mujeres (66,67%). La edad media de la muestra en la situación de test era de 15,08 años (sd= 1,04), y en la situación de retest era de 16,38 años (sd= 1,03). Los sujetos estaban escolarizados en los distintos niveles de BUP y COU.

Como podemos observar, el porcentaje de mujeres (66,67%) supera al de varones (33,33%), dato éste que viene marcado por la distribución por sexos en los centros privados religiosos (25 varones y 123 mujeres), ya que en los públicos el porcentaje queda bastante igualado (59 varones y 64 mujeres) y lo mismo ocurre en el centro privado no religioso (27 varones y 35 mujeres).

Por lo que respecta a las variables familiares recogidas como el nivel socioeconómico, nº de hermanos, posición que ocupa entre ellos, presencia de ambos padres en el hogar, etc... la muestra queda distribuida de la siguiente manera:

Los adolescentes se han clasificado mayoritariamente como familias de nivel socioeconómico medio (60,30%) o medio-alto (32,12%). Por lo que respecta al *nº de hermanos* de los sujetos evaluados (contándose el propio sujeto), nos encontramos mayoritariamente (un 53,01%) con familias de dos hijos, seguidas de familias con tres hijos o más (un 34,34%) y en menor porcentaje, familias de un solo hijo (un 12,65%). Aproximadamente el 50% del total de sujetos (160 sujetos) ocupan el primer lugar entre los hermanos, de los cuales en un 13% aproximadamente (42 sujetos) se trata de hijos únicos; un 12% ocupa posiciones intermedias y un 40% la última posición. En relación a la *presencia de ambos padres* en el hogar, tan sólo en un 11,45% de los casos la respuesta es negativa. Los motivos son en primer lugar, el divorcio o separación (7,25%), en segundo lugar, muerte de alguno de los dos (muerte del padre, ocho casos; muerte de la madre, tres casos), y finalmente, un 0,92 % ha señalado la ausencia de alguno de sus padres por "otros motivos".

II.2.5 Procedimiento.

Se ha aplicado a los sujetos de la muestra la *Escala de Valores* de Rokeach (1973), la *Escala de Clima Social en la Familia* de Moos (1987), la *Escala de Autoconcepto* (Tennessee Self Concept Scale, Fitts, 1965, 1972; Garanto, 1984) y el Cuestionario sobre disciplina familiar *Child's Report of Parental behavior Inventory* de E. Schaefer (1965). El pase de las pruebas se realizó en una única sesión de hora y media (aproximadamente) para cada uno de los niveles de estudios evaluados.

Podría considerarse una limitación el contar con datos obtenidos de los autoinformes de los propios adolescentes sobre los estilos y prácticas educativas parentales, sin embargo al igual que otros autores (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Bronfenbrenner, 1979; Jessor y Jessor, 1977), consideramos que no solo las valoraciones objetivas del comportamiento parental sean los únicos indicadores válidos de lo que tiene lugar en la familia. Las medidas de autoinforme tienen la ventaja de permitir a los investigadores incluir substancialmente muestras más grandes y más heterogéneas en sus investigaciones, y las muestras más grandes pueden permitir detectar importantes hallazgos teóricos que pueden pasar inadvertidos en una investigación de menor escala.

Tanto las valoraciones subjetivas como las objetivas del comportamiento de los padres proporcionan una información importante sobre la experiencia del niño en la familia, y no tiene por qué ser una aproximación al estudio de la socialización inherentemente superior a la otra (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991).

Como ya se ha mencionado anteriormente, la muestra la componen adolescentes procedentes de cinco centros de enseñanza, públicos y privados, de la provincia de Castellón y de Valencia, situados en zonas céntricas y periféricas, y a todos ellos (excepto a los alumnos de COU que habían completado ya el nivel de Enseñanzas Secundarias) se intentó realizar un seguimiento de un año. La evaluación se ha hecho de forma colectiva, para cada uno de los niveles de edad y estudios analizados, siendo para todos los grupos uniforme el modo de aplicación. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios se explicaron oralmente, pasando luego a contestar todas las posibles dudas formuladas.

La segunda evaluación de los sujetos resultó costosa principalmente en los centros públicos, porque el localizar a los sujetos que habían realizado la primera evaluación fue tarea que consumió más tiempo del esperado ya que en estos centros los adolescentes no

pasaban en grupo al siguiente nivel educativo (como ocurrió en los centros privados), sino que al cambiar de nivel habían ido separándose en función de las optativas de estudio elegidas por ellos. Una vez localizados entre los diferentes grupos de todos los niveles de estudio aquellos sujetos a los que se les había realizado la primera evaluación, se procedió a la aplicación de los instrumentos a todo el grupo de sujetos en el que se encontraban a petición de la dirección del centro, para no entorpecer la marcha del grupo y se planteó como una actividad conjunta. Posteriormente, se procedió a seleccionar a aquellos sujetos a los que habíamos realizado las dos evaluaciones (test y retest). Todo este proceso, consumió varias sesiones y días.

II.2.6 Descripción de los instrumentos utilizados

II.2.6.1. Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale, Fitts, 1965, 1972; Garanto, 1984).

Este instrumento de evaluación parte del modelo multidimensional de Fitts (1972) (Garanto, 1984).

Fitts entiende la perspectiva multidimensional del autoconcepto "como un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquellos que le pueden conducir a una rehabilitación y/o autorrealización" (Fitts, 1972).

El autor construyó una Escala para evaluar el Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale, 1965) desde su teoría multidimensional que abarca las diferentes áreas que configuran dicho constructo psicológico.

Según Fitts la estructura del autoconcepto estaría compuesta por cinco dimensiones o factores externos que abarcan todo el campo experiencial del sujeto y que quedan definidos como sigue:

- Sí mismo Físico*: se refiere al punto de vista del sujeto sobre su propio cuerpo material, el estado de salud, el aspecto físico, su capacidad y sexualidad.

- Sí mismo Moral-ético*: se refiere a la percepción del sujeto sobre su propia fuerza moral, su relación con Dios, sus convicciones de ser una persona buena y atractiva moralmente, la satisfacción con la propia vida religiosa (o la ausencia de ella).

•*Sí mismo Personal*: se refiere a la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.

•*Sí mismo Familiar*: refleja el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia y como perteneciente a un círculo restringido de amigos.

•*Sí mismo Social*: se refiere al sí mismo percibido en su relación con los otros. Hace referencia al sentido, capacidad de adaptación de un sujeto y el valor de su interacción social con las otras personas en general.

Las cinco dimensiones externas del autoconcepto hacen referencia a su vez a la triple perspectiva que estructura y dinamiza todas las actitudes del ser humano: la cognitiva, la comportamental y la afectiva. Según Garanto (1984), estas dimensiones constituyen los factores internos: autoconcepto (predominio del componente cognitivo), autoestima (área afectiva) y autocomportamiento (referido al área comportamental), en los que se estructura la experiencia sensible del sujeto manifestada en las cinco áreas descritas.

El *autoconcepto*, según el autor, se refiere a la forma en que el sujeto describe su identidad básica, indica como se ve a sí mismo y responde a "cómo soy yo" (representación cognitiva).

La *autoestima* refleja el nivel de satisfacción consigo mismo, es decir, de autoaceptación. Responde a la cuestión "cómo me siento" (evaluación, satisfacción con uno mismo).

El *autocomportamiento* indica la medida como el sujeto se percibe a nivel de comportamiento. El sujeto evalúa si su comportamiento es coherente con su autoconcepto. Responde a la cuestión "qué hago conmigo mismo" (nivel de coherencia entre lo que uno es y las conductas que lleva a cabo).

Los cinco aspectos externos del autoconcepto y los tres aspectos internos se cruzan, estando configurados el autoconcepto, autoestima y autocomportamiento por componentes del yo físico, moral-ético, personal, social y familiar.

Así pues, las actitudes hacia sí mismo, en cada uno de los cinco campos de experiencia (Físico, Moral-ético, Social, Familiar y Personal) tienen un componente

cognitivo (autoconcepto), un componente afectivo (autoestima) y un componente comportamental (autocomportamiento). Este modelo recoge, en definitiva, todos los campos en los que el sí mismo está inmerso y de los cuales el individuo tiene unas percepciones determinadas, hace unas evaluaciones y exhibe unos comportamientos acordes con las autopercepciones.

La Escala consta de 100 ítems con cinco alternativas de respuesta: 1 (completamente falsa) hasta 5 (completamente verdadera). Los ítems hacen referencia a aspectos del yo físico, moral-ético, personal, familiar y social.

Los resultados del estudio de la fiabilidad del cuestionario realizado con una muestra (N= 174) de edad heterogénea (adolescentes y jóvenes) señalan un valor de alpha de 0.8469. Los valores del coeficiente para los distintos factores (Internos y Externos) se incluyen en la Tabla II.2.6.1:

Tabla II.2.6.1: Resultados de fiabilidad

<i>FACTOR</i>	<i>Nº Ítems</i>	<i>Alpha</i>
<i>FÍSICO</i>	18	.7659
<i>MORAL-ETICO</i>	17	.5916
<i>PERSONAL</i>	18	.7287
<i>FAMILIAR</i>	18	.6076
<i>SOCIAL</i>	18	.5990
<i>AUTOCONCEPTO</i>	30	.8224
<i>AUTOCOMPORTAMIENTO</i>	30	.6384
<i>AUTOESTIMA</i>	29	.7049

Tal como podemos ver en la tabla II.2.6.1, todos los factores muestran valores de alpha superiores a .60, excepto el factor interno Moral-Etico con una alpha de .59.

II.2.6.2. Escala de Valores de Rokeach (1973):

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

El autor del instrumento define el valor como una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a su opuesto o inverso. Rokeach representa los valores en función de la meta a la que se refieran: valores instrumentales y valores finales. Los primeros se refieren a modos de conducta y los segundos a estados finales de existencia.

La escala de Rokeach tiene dos formas (A y B). En la forma A cada valor o ítem es contestado con una puntuación que va del 1 al 18 según la preferencia del sujeto. Este modo de respuesta lleva implícito una comparación de unos valores con otros para darles la puntuación a cada uno de ellos. En el formato B los ítems deben ser contestados en una escala de siete puntos correspondiendo a una valoración gradual de importancia que va de “muchísima” a “ninguna”. En este formato, el sujeto no necesita realizar ese proceso de comparación. En este estudio se ha utilizado la forma A que está formada por 36 valores: 18 instrumentales y 18 finales. El sujeto debe puntuar de 1 a 18 cada uno de los dos grupos que se le presentan, asignando la calificación de 1 al valor que él considere más importante y el número 18 al valor que ocupe el último lugar en su jerarquía preferencial. La versión de la escala que hemos utilizado es una traducción castellana realizada por profesores del antiguo Departamento de Psicología Básica, Metodología, Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia, y contrastadas con otras traducciones castellanas (Sanchís, 1986; Gutiérrez, 1989).

De los análisis estadísticos realizados por Rokeach tanto con muestras de población americana como en otras poblaciones de diferente marco cultural, se pone de manifiesto la existencia de una gran estabilidad de la escala: utilizando el método de correlación test-retest, obtuvieron índices entre 0,6 y 0,8 con intervalos de 14 a 16 meses (Rokeach, 1973; Feather, 1975; Schneider, 1977). El estudio de las diferentes variables personales que podían influir en dicha estabilidad reveló que la edad, el sexo, la ocupación e ideología política eran factores influyentes en la misma. Parece que las mujeres, los jóvenes, las personas con actividades intelectuales frente a ocupaciones más sociales y con militancia política manifestaban una mayor estabilidad en el sistema de valores (Sanchís, 1986). Por otro lado, la fiabilidad obtenida a través de los diferentes análisis, es superior en los valores finales que en los valores instrumentales.

II.2.6.3. La Escala de Clima Social de Moos (1987).

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

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

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

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

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

Fiabilidad.

El coeficiente de fiabilidad es un estadístico que indica la precisión o estabilidad de los resultados y señala la cuantía en que las medidas de una prueba (escala o subescala) están libres de errores casuales. Este estadístico puede obtenerse mediante el procedimiento “tes-retest” (r_{tt}), es decir, calculando la correlación entre una primera y segunda aplicación con un tiempo de intervalo entre ambas aplicaciones. Utilizando este procedimiento en nuestro estudio, la tabla II.2.6.2 muestra los resultados para las 10 variables de las escalas con un intervalo test-retest de un año.

Tabla II.2.6.2: Coeficiente de fiabilidad “test-retest” de FES en adolescentes españoles (N= 333).

<i>Subescala</i>	<i>rtt</i>
Cohesión	,577
Expresividad	,44
Conflicto	,579
Autonomía	,406
Actuación	,38
Intelectual/Cultural	,596
Social/Recreativo	,461
Moralidad/Religiosidad	,571
Organización	,577
Control	,444

Los autores de la adaptación española de la Escala FES (Seisdedos, N.; de la Cruz, M. V., y Cordero, A., 1984), obtuvieron las estimaciones de fiabilidad utilizando el procedimiento “test-retest” (r_{tt}) (N= 47), (los coeficientes de fiabilidad “test-retest” se obtuvo con un intervalo de dos meses); aplicando la formulación de Kuder y Richardson (KR-20) (r_{xx}) (N= 1067); y, el índice de homogeneidad, que señala el grado en que los elementos de una escala o factor cubren una determinada área (r_{xe}) (N= 1067). Las diferentes muestras están formadas por miembros de diferentes familias. Los resultados aparecen en la tabla II.2.6.3:

Tabla II.2.6.3: Fiabilidad y consistencia interna de la Escala de Clima Social en la Familia (FES) en los estudios originales:

<i>Subescala</i>	<i>rtt</i> (N= 47)	<i>rxx</i> (N= 1067)	<i>rxe</i> (N= 1067)
Cohesión	,86	,78	,44
Expresividad	,73	,69	,34
Conflicto	,85	,75	,43
Autonomía	,68	,61	,27
Actuación	,74	,64	,32
Intelectual/Cultural	,82	,78	,44
Social/Recreativo	,77	,67	,33
Moralidad/Religiosidad	,80	,78	,43
Organización	,76	,76	,42
Control	,77	,67	,34

II.2.6.4. Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) (Schaefer, 1965)

Se trata de un instrumento que permite evaluar la disciplina familiar que perciben los hijos, tanto en su relación con el padre, como en su relación con la madre. Se considera un buen método para investigar las percepciones que los hijos tienen de la conducta paterna

El instrumento consta de 52 ítems para evaluar la relación con el padre, y los mismos ítems sobre la relación con la madre. Los ítems plantean diferentes situaciones propias de la vida y educación familiar a las que el sujeto debe contestar en una escala de tres puntos, según esté totalmente de acuerdo, se de dicha relación sólo algunas veces, o la relación con su padre/madre sea totalmente distinta a la planteada en el ítem.

El CRPBI evalúa 26 subescalas que se agrupan en 8 dimensiones molares que pasamos a describir:

Autonomía: se caracteriza por un dejar hacer extremo y disciplina laxa en la que al hijo se le deja total libertad sin normas ni límites, por eje: "me permite salir tan a menudo como quiero", "me permite esquivar el trabajo que ella o el me han dicho que haga".

Autonomía y amor: se refiere a una autonomía moderada de los hijos, se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y se percibe un trato de igualdad, por eje. "Me da a elegir siempre que es posible", "Se alegra cuando traigo amigos a casa", "Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas", "Siempre escucha mis ideas y opiniones".

Amor: incluye las relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional, por ejemplo: "A menudo me alaba", "le gusta dialogar conmigo", " casi siempre me habla con una voz cálida y amigable", "me da comprensión cuando lo necesito".

Amor y control: Describe las relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, una disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva, por ejemplo: "va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí", "le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos", "le gustaría que pasara la mayor parte del tiempo con ella (o con él)", "se preocupa por mi cuando estoy fuera".

Control: Los aspectos de las relaciones familiares que se incluyen en esta dimensión se refieren a la intrusividad, supresión de la agresión, control a través de la culpa y dirección paterna, ejemplos de ítems que puntúan en esta dimensión son: "pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa", "no aprueba que yo me enfade", "piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco", "quiere controlar todo lo que hago".

Control y hostilidad: la combinación del control y la hostilidad en las relaciones padre/madre e hijo incluye la aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas, ejemplos de estos aspectos de las relaciones familiares son "mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas", "casi siempre me castiga de alguna forma cuando son malo", "siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer".

Hostilidad: la percepción de hostilidad en las relaciones familiares por parte de los hijos incluye el predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones. Ejemplo de estos conceptos son los siguientes ítems: "pierde el control conmigo cuando no le ayudo en la casa", "a menudo dice que soy estúpido y tonto", "a menudo parece contento cuando se puede librar de mi una temporada".

Hostilidad y autonomía: la combinación de unas relaciones caracterizadas por la hostilidad y al mismo tiempo una autonomía extrema dan lugar a la percepción por parte de los hijos de una negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades, ejemplos de conductas que describen esta dimensión son las siguientes: "olvida darme las cosas que necesito", "no habla mucho conmigo".

La aplicación del mismo instrumento para evaluar la relación con el padre y la madre permite obtener dos puntuaciones diferentes en cada una de las dimensiones descritas (una que describe la relación con el padre y otra que describe la relación con la madre) y establecer las diferencias entre los dos progenitores, según la evaluación que el hijo hace.

En la siguiente tabla aparecen los coeficientes de fiabilidad "tes-retest" (r_{tt}), obtenidos con un intervalo de 15 meses y con una muestra de 333 adolescentes (varones y mujeres), de las cuatro dimensiones molares (amor versus hostilidad y autonomía versus control) descritas por Schaefer (1965) y las cuatro resultantes de sus combinaciones:

Tabla II.2.6.4: Coeficiente de fiabilidad "test-retest" del CRPBI en adolescentes españoles (N= 333).

Dimensiones	Madre	Padre
	rtt	rtt
Autonomía	,377	,376
Autonomía y amor	,576	,516
Amor	,62	,579
Amor y control	,451	,499
Control	,459	,416
Control y Hostilidad	,571	,501
Hostilidad	,455	,389
Hostilidad y autonomía	,324	,235

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos por el autor aplicando la fórmula de Kuder y Richardson KR-20, para cada una de las 26 subescalas que conforman las 8 dimensiones de disciplina familiar para ambos padres a partir de las respuestas de los tres grupos de sujetos que constituían la muestra (85 varones y 80 mujeres normales de edades comprendidas entre los 12 y 14 años; y 81 varones delincuentes, entre los 12 y 18 años) podemos verlos en la tabla 5. Las fiabilidades medias de las 4 dimensiones molares son: Amor = .84; Hostilidad = .78; Autonomía = .69; y Control = .66. (Schaefer, 1965).

Tabla II.2.6.5: Coeficientes de fiabilidad para las escalas del *Child's Report of Parental Behavior Inventory*.

Escala	PADRE			MADRE		
	Varones Delincuentes (81)	Varones normales (85)	Mujeres normales (80)	Varones Delincuentes (81)	Varones normales (85)	Mujeres normales (80)
Autonomía Extrema	.81	.66	.71	.77	.66	.65
Disciplina Laxa	.73	.70	.76	.68	.68	.67
Autonomía moderada	.71	.70	.63	.72	.67	.56
Alentar la sociabilidad	.86	.77	.72	.85	.76	.77
Evaluación positiva	.85	.76	.67	.80	.80	.76
Compartir	.93	.85	.81	.90	.86	.86
Expresión de afecto	.88	.81	.81	.85	.83	.81
Alentar el pensamiento independiente	.79	.72	.70	.75	.74	.68
Apoyo emocional	.91	.83	.92	.93	.80	.94
Tratamiento igualitario	.91	.84	.84	.85	.80	.82
Estimulación intelectual	.91	.82	.84	.81	.82	.78
Centrada en el niño	.87	.75	.77	.80	.78	.54
Posesión	.66	.58	.65	.50	.55	.55
Protección	.64	.74	.63	.56	.64	.38
Intrusividad	.77	.76	.57	.69	.72	.50
Supresión de la agresión	.53	.62	.53	.56	.67	.40
Severidad	.80	.68	.74	.78	.73	.71
Castigo	.88	.76	.85	.86	.79	.86
Control a través de la culpa	.46	.69	.70	.52	.77	.77
Dirección parental	.70	.64	.54	.74	.67	.63
Criticar	.77	.75	.75	.78	.75	.76
Evaluación negativa	.81	.73	.55	.82	.77	.70
Irritabilidad	.83	.83	.84	.73	.83	.84
Rechazo	.87	.66	.67	.78	.79	.58
Negligencia	.84	.72	.86	.78	.60	.72
Ignorancia	.89	.82	.84	.79	.82	.76

II.3 RESULTADOS

II.3.1 Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia

II.3.1 Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia

II.3.1.1 Introducción

El desarrollo del autoconcepto se considera un factor central en la madurez personal y autonomía del individuo. La aparición del concepto del “yo” en el niño/a tiene un carácter evolutivo, que está mediatizado por variables de tipo social, de maduración y de personalidad. La persona en cada fase de su desarrollo está comprometida en un proceso de autorregulación. Poco a poco va evolucionando desde una regulación ejercida por los demás a una autorregulación (Trad, 1987).

El autoconcepto - autoestima es un constructo psicológico directamente relacionado con el desarrollo global del sujeto, debido a los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que lo definen. Dicha autoestima se adquiere a través de las experiencias del sujeto y de los “otros significativos” que le rodean, entre los que ocupan un primer lugar los padres.

La mayoría de las aproximaciones al desarrollo de la autoestima se basan en el supuesto de que el niño gradualmente internaliza creencias acerca de sí mismo que el entorno social le comunica (Bednar Wells y Peterson, 1989).

Muchas de las aproximaciones tradicionales sobre el desarrollo de la autoestima tienden a enfatizar el aprendizaje social e interpersonal. Este punto de vista sugiere que los individuos gradualmente adquieren sentimientos acerca de ellos mismos que reflejan el trato que han recibido de su ambiente social (Bandura, 1986). Es decir, los sujetos en gran parte se describen y valoran a sí mismos de la misma forma en que son vistos y valorados por otros. Desde esta perspectiva, la familia y la escuela son los dos núcleos más relevantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo del niño/a. En ambos contextos los niños y adolescentes reciben un feedback acerca de sus conductas, actitudes, metas, logros y fracasos. En muchas ocasiones son evaluados y comparados con sus iguales. Todo ello contribuye decisivamente a configurar un autoconcepto y una valoración positiva o negativa de sí mismo.

Por lo tanto, no se puede abordar la evaluación del autoconcepto sin considerar las variables familiares y escolares que pueden modular su desarrollo. Además, en nuestro estudio nos centramos en los años de la adolescencia, años en los que se producen importantes cambios físicos y psicológicos y se presentan una serie de situaciones que el

adolescente tiene que afrontar, como son el cambio corporal, la clarificación de la propia identidad, la madurez sexual, la decisión vocacional y la búsqueda de la independencia.

Todos estos cambios y toma de decisiones llevan a que en la adolescencia los jóvenes pongan a prueba sus sentimientos sobre sí mismos. Para algunos es una cuestión de consolidar sus conceptos actuales sobre sí; para otros, el proceso supone el desarrollo de nuevos conceptos sobre su persona. La mayoría resuelve con éxito el conflicto entre sus propias necesidades y las exigencias de la sociedad, pero los que todavía no han resuelto los conflictos de etapas de desarrollo anteriores o no han adquirido el nivel de autonomía propia de su edad pueden sentirse inseguros e incluso desbordados ante la presión de los nuevos cambios y decisiones que deben tomar.

Una de las tareas esenciales de la adolescencia es la formación de la identidad. El desarrollo de la identidad es una tarea de por vida que tiene sus raíces en la primera niñez, pero que ocupa el puesto relevante en la adolescencia. En ese momento, el desarrollo físico, las habilidades cognitivas y las expectativas sociales del joven maduran lo bastante para hacer posible que se forme una identidad madura. Durante esos años los jóvenes pueden explorar diversos campos, tratar de encontrar algo que encaje con sus propias necesidades, intereses, capacidades y valores. La mayoría no sabe mucho sobre las opciones que habrán de elegir, sobre los caminos de las elecciones alternativas o sobre la irreversibilidad de algunas decisiones. No obstante, todas las elecciones de los adolescentes (qué asignaturas elegir en la escuela, ir o no a la universidad, trabajar mientras estudian, tener o no relaciones sexuales, pertenecer a un grupo religioso...) contribuyen a forjar la identidad y desarrollar su autoconcepto. En todo este proceso los factores socioeconómicos, las presiones de los compañeros o las situaciones familiares pueden influir en la dirección que el adolescente tome (Hoffman, Paris y Hall, 1996).

El adolescente constantemente se evalúa, clarifica sus valores personales, necesita la aceptación por parte del grupo, resultando muy vulnerable a la presión de sus compañeros. También las fluctuaciones en el estado de ánimo, disconformidad, dudas e incertidumbres pueden ser especialmente frecuentes en este período evolutivo. Además, al llegar a la pubertad se acentúan las diferencias entre ambos sexos, a medida que se producen los cambios fisiológicos y se internaliza el rol del género. Todas estas características del adolescente hacen especialmente importante el estudio del autoconcepto en este nivel de edad.

II.3.1.2 Evolución del autoconcepto en la adolescencia.

Presentamos en primer lugar, los resultados del análisis intra-sujetos realizado para establecer los cambios o estabilidad existentes en los factores de autoconcepto evaluados.

Tabla II.3.1.1: Evolución del autoconcepto

	Media Test	Media Retest	Dif. Test-Retest	F	p
Físico	64,598	64,601	-,003	6,401E-5	,9936
Moral/Ético	64,73	65,465	-,736	3,63	,0576
Personal	65,009	65,649	-,64	2,689	,102
Familiar	67,156	67,225	-,069	,029	,8646
Social	64,865	65,351	-,486	1,487	,2236
Autoconcepto	118,865	119,102	-,237	,226	,6347
Autoestima	102,523	103,946	-1,423	4,539	,0339
Autocomportamiento	104,97	105,243	-,273	,225	,6357
TOTAL	326,357	328,291	-1,934	1,938	,1648

Tal como podemos observar en la tabla II.3.1.1, todos los factores de autoconcepto internos y externos se mantienen estables a lo largo del período de seguimiento realizado, excepto el factor de *Autoestima* en el que se produce un cambio significativo de manera que hay un aumento en el nivel de satisfacción consigo mismo del adolescente. Para analizar si este cambio significativo en autoconcepto interacciona con el género, hemos realizado un análisis de la varianza mixto (variable entre: sexo; variable intra: cambio en autoconcepto). Los resultados señalan que no existe efecto de interacción estadísticamente significativo ($F_{1,331} = ,145$, $p > 0.05$).

Pasamos entonces a analizar las diferencias *entre-sujetos* en el autoconcepto en función de las variables independientes. Abordamos en primer lugar, el autoconcepto desde la perspectiva del género y la edad, para pasar en un segundo momento a analizar la relación entre dicho constructo y las variables familiares y escolares evaluadas.

Recordemos que la Escala de Fitts utilizada para la evaluación del autoconcepto en nuestra muestra permite obtener información sobre cinco factores externos, definidos por las áreas más importantes en la vida del sujeto (autoconcepto físico, moral-ético, personal, familiar y social) y sobre tres factores internos (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento) que definen los componentes cognitivo, afectivo y comportamental del autoconcepto.

El estudio de la relación de las variables género y edad con respecto al autoconcepto se ha realizado con un análisis de la varianza factorial entre-sujetos 2x3. Los resultados del análisis señalan que no existe efecto de interacción estadísticamente

significativo entre dichas variables independientes. A partir de estos resultados, pasamos a analizar por separado cada una de las variables.

Los resultados obtenidos en la evaluación del autoconcepto en función del sexo muestran diferencias entre varones y mujeres adolescentes en algunos de los factores de la Escala de Fitts. En la primera evaluación realizada (los sujetos tenían entre 13 y 16 años mayoritariamente) aparecen diferencias significativas en los factores de yo físico, yo moral-ético y yo personal (ver tabla II.3.1.2), siendo las mujeres las que alcanzan las puntuaciones más altas en el autoconcepto moral-ético y las más bajas en el autoconcepto físico y personal. Estas diferencias se mantienen en el retest (los sujetos habían pasado a un rango de edad entre 15 y 17 años en su mayoría) en los factores físico y moral-ético, también en este momento evolutivo, las mujeres adolescentes tienen un autoconcepto moral-ético más alto y siguen siendo más críticas con su yo físico respecto a los varones de su misma edad. A través del período de seguimiento no han aparecido nuevas diferencias en función del sexo en ninguno de los factores evaluados. Tampoco se observan diferencias significativas en los factores internos de autoconcepto. En otros estudios transversales realizados en población adolescente española también se han encontrado diferencias significativas en estos factores de concepto (físico, moral-ético y personal) en función de la variable sexo (Pérez Delgado y Mestre, 1995).

Tabla II.3.1.2: Percepción del concepto en función del sexo

Factores	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			
	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p
Físico	66,77	63,51	12,74	,0004	67,42	63,19	19,01	,0001
Moral-ético	63,31	65,44	6,88	,0091	63,55	66,42	14,59	,0002
Personal	66,63	64,2	8,06	,0048	66,64	65,153	2,63	,106
Familiar	66,95	67,26	0,12	7271	66,333	67,671	2,04	,1541
Social	64,38	65,11	0,67	,4139	65,171	65,441	,089	,7661
Autoconcepto	118,95	118,82	0,01	,9086	118,802	119,252	,138	,711
Autoestima	104,37	101,6	3,36	,0677	105,432	103,203	2,23	,1363
Autocomportamiento	104,71	105,1	0,1	,7503	104,883	105,423	,191	,6624
TOTAL	328,04	325,52	0,58	,4466	329,117	327,878	,129	,7196

Estos resultados indican que en los primeros años de la adolescencia y a lo largo de este período evolutivo, las mujeres se consideran más satisfechas con sus esquemas morales y su vida religiosa y perciben dichos esquemas como más positivos y más coherentes con el concepto de "buena persona", respecto a los varones de su misma edad. Por el contrario, también a lo largo de todo el período mantienen una percepción más negativa respecto a su cuerpo, aspecto y capacidad física, siendo más críticas y estando más insatisfechas con su apariencia. Este resultado coincide con la mayor preocupación por la apariencia y el aspecto físico entre las mujeres adolescentes y su vulnerabilidad ante los modelos de belleza que la publicidad vende.

El género influye substancialmente en la reacción de los jóvenes a los cambios físicos. Cada cultura define un tipo de cuerpo en particular como atractivo y sexualmente apropiado para cada sexo. Los jóvenes aprenden las características de su cuerpo ideal de los compañeros, de las expectativas de la familia y de las imágenes que ven en la televisión, películas y publicidad en general. Este aprendizaje puede ser especialmente difícil para las chicas. Diferentes estudios en los que se encuestaba a los adolescentes sobre el grado de satisfacción con su propio cuerpo, la mayoría de los chicos estaban orgullosos de su cuerpo, mientras sólo la mitad de las chicas lo estaban. El resto dijo que generalmente se sentían feas y poco atractivas. Los adolescentes que no se consideran aceptables o que poseen una baja autoestima en esta u otras áreas de su persona pueden angustiarse por su aspecto, aunque otros los encuentren tan atractivos como la mayor parte de sus compañeros (Hoffman, Paris y Hall, 1996).

También el momento en el que llega la pubertad afecta a los sentimientos de ambos sexos sobre sus cuerpos, pero de forma distinta. Los chicos que maduran antes que sus compañeros suelen estar más satisfechos con sus cuerpos, quizá porque son más altos y musculosos que los demás durante la primera etapa de la adolescencia. Las reacciones de las chicas parecen estar influenciadas por el ideal cultural de estar delgada. En un estudio longitudinal llevado a cabo en población americana, las que maduraban pronto solían sentirse peor respecto a su peso, pero a medida que sus compañeras maduraban, sus sentimientos disminuían y se equiparaban a las demás (Blyth, Simmons y Zakin, 1985). En nuestro estudio, la inestabilidad que aparece en el autoconcepto físico en función del género podría justificarse por estas diferencias entre varones y mujeres para aceptar y adaptarse a los cambios físicos propios de este período evolutivo.

Respecto a la variable edad, los resultados muestran cambios menos consistentes a través del seguimiento realizado que en la variable sexo. Tal como puede observarse en la tabla II.3.1.3, en la situación de test disminuye el autoconcepto personal a medida que avanza la edad y disminuye también la autoestima global de los adolescentes. En el retest, se observa la misma tendencia en estos factores, a mayor edad menor autoconcepto personal y menor autoestima, aunque en esta segunda evaluación las diferencias no alcanzan el nivel de significación estadística. En este segundo momento de seguimiento de la muestra se alcanzan diferencias significativas en los factores de yo moral-ético y yo familiar, siendo la tendencia exactamente la misma: a medida que los adolescentes crecen son más críticos con sus esquemas morales y éticos y con su valoración como miembros de su familia. La bajada en estos factores de autoconcepto es significativa entre los 15 años y los 16 ó más.

Tabla II.3.1.3: Percepción del Autoconcepto en función de la edad

Factores	1ª Evaluación				2ª Evaluación			
	13-14 años (106)	15 años (115)	16 ó más (111)		15 años (69)	16 años (123)	17 ó más (140)	
Físico	64,879	65,304	63,595	F= 1,38; p= ,2513	65,232	65,113	63,836	F= ,964; p= ,3823
Moral-ético	64,738	65,339	64,09	F= ,882; p= ,4147	67,35	64,77	65,16	F= 3,71; p= ,0255
Personal	65,74	65,91	63,37	F= 4,12; p= ,017	66,942	65,685	64,979	F= 1,43; p= ,2406
Familiar	68,364	66,939	66,216	F= 2,17; p= ,1153	69,88	66,84	66,26	F= 5,01; p= ,0072
Social	64,907	64,452	65,252	F= ,308; p= ,7348	65,884	64,992	65,407	F= ,295; p= ,7446
Autoconcepto	119,271	119,391	117,928	F= ,718; p= ,4885	120,913	119,5	117,857	F= 2,14; p= ,1193
Autoestima	104,16	103,5	99,94	F= 3,39; p= ,0349	106,536	103,089	103,429	F= 1,79; p= ,1678
Autocomportamiento	105,196	105,061	104,658	F= ,079; p= ,9244	107,841	104,806	104,35	F= 2,68; p= ,0696
TOTAL	328,626	327,948	322,523	F= 1,54; p= ,2164	335,29	327,395	325,636	F= 2,57; p= ,0781

En general, los datos muestran (ver tabla II.3.1.3) que en el estudio de seguimiento realizado y en los dos momentos de evaluación se da una tendencia a la baja en el autoconcepto, es decir, los adolescentes a medida que avanzan desde los 13 a los 17 años no desarrollan un autoconcepto más positivo, sino que en las diferentes áreas que configuran su imagen personal muestran una percepción más negativa y menos satisfacción personal. Esta visión más crítica se acentúa en el autoconcepto moral-ético y familiar, ambos responden a dos áreas especialmente problemáticas en la adolescencia, la primera por la internalización e identificación con determinados esquemas morales, creencias y prácticas religiosas, la segunda por la búsqueda de autonomía dentro del ámbito familiar, aspectos en los que el adolescente necesita autoafirmarse.

En la adolescencia, la autonomía se convierte por primera vez desde la primera etapa de la niñez en un tema importante. La búsqueda de autonomía del adolescente está relacionada con la individualización, y por tanto forma parte de los procesos implicados en el desarrollo de la identidad. Uno de los aspectos de la autonomía y la identidad es el distanciamiento de los padres. A medida que los adolescentes se separan emocionalmente de sus padres, disminuye su resistencia a las presiones de los compañeros. Los adolescentes más despegados y menos dependientes de sus padres son los más propensos a sucumbir a la presión de los amigos (Hoffman, Paris y Hall, 1996). Diferentes estudios han señalado los cambios en las relaciones familiares que aparecen con la llegada de la adolescencia. Cambios que se caracterizan especialmente por mayores conflictos entre padres e hijos. Los padres se encuentran con que su capacidad para dirigir la conducta de sus hijos disminuye y no conocen tanto sus actividades, a la vez que intentan controlar e imponer disciplina (Anderson,

Hetherington y Clingempeel, 1989). Esta pugna entre la reivindicación de autonomía e independencia del hijo/a y los intentos por mantener el control y la disciplina de los padres pueden ser la causa de la pérdida de autoconcepto familiar que aparece en nuestros resultados.

En los estudios realizados con niños y adolescentes, el nivel educativo que se está cursando suele coincidir plenamente con la edad cronológica, operacionalizando ambas variables el desarrollo evolutivo de los individuos. Se ha analizado la interacción entre el nivel educativo y sexo y para ello se ha realizado de nuevo un análisis de la varianza factorial entre-sujetos 2 (sexo: varón; mujer) x 5 (nivel educativo: 1º BUP; 2º BUP; 3º BUP; COU). Los resultados indican que la varianza explicada por los dos factores principales es estadísticamente significativa, actuando ambos independientemente dado que la probabilidad del efecto de interacción supera el nivel de 0.05 fijado a priori.

Al realizar un análisis entre-sujetos de un factor, comprobamos que el curso escolar (BUP o COU) en el que se encuentran los adolescentes de nuestra muestra no resulta tan discriminativo como la variable edad, tan solo el autoconcepto *personal* alcanza diferencias significativas entre los niveles educativos y sólo en la situación de test ($F_{test(3, 332)} = 2,72, p = ,0446$). Las diferencias van en la misma línea que las comentadas en función de la edad. Por lo tanto, los cambios que se producen en el autoconcepto de los sujetos a lo largo de la adolescencia están más vinculados a su edad cronológica que al nivel de estudios.

II.3.1.3 Autoconcepto y variables familiares.

Se ha señalado reiteradamente la importancia del contexto familiar y escolar en el desarrollo del autoconcepto de niños y adolescentes. Efectivamente la familia y la escuela son los dos núcleos más relevantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo del niño. En estos dos contextos la familia es el agente de socialización primario ya que constituye la primera fuente de información para el niño acerca de su propia valía e importancia, acerca de lo que es bueno o malo y sobre lo que pueden o no pueden hacer.

Ambos contextos ofrecen al niño y adolescente un feedback fundamental para la configuración de su autoconcepto, dicha información procede de personas importantes para ellos y hace referencia a conductas, actitudes, logros y fracasos que se dan en las tareas académicas, las relaciones sociales y las responsabilidades familiares, áreas todas ellas fundamentales para la evaluación y valoración que el sujeto hace de sí mismo.

Desde las primeras experiencias los padres constituyen modelos muy potentes en la transmisión de normas, refuerzos y castigos y en su propia conducta. Constituyen como algunos autores han señalado "los otros significativos" en el desarrollo del niño (Burns, 1990). La comunicación, las relaciones afectivas, la organización en la realización de actividades, la importancia de los valores, son aspectos que caracterizan el clima familiar y contribuyen decisivamente al desarrollo personal de los más jóvenes. Las relaciones afectivas con los padres contribuyen a desarrollar un sentido de seguridad y confianza.

Investigaciones posteriores han concluido que hogares negligentes y con disputas frecuentes constituyen un factor de riesgo para la delincuencia y problemas de conducta, los conflictos paternos están asociados con baja autoestima, el castigo paterno y el rechazo están asociados con agresividad en el niño y adolescente, el rechazo paterno produce ansiedad y baja autoestima, mientras que la atención y el calor paterno produce alta autoestima (Scott ; Scott, y McCabe, 1991).

La justificación de estos resultados está en que el autoconcepto depende ampliamente de la forma en que es tratado por los "otros significativos". Así pues, se establece una relación positiva entre el nivel de autoestima de la persona en desarrollo y el nivel de armonía familiar y crianza paterna. Por el contrario, el nivel de ansiedad de los más jóvenes aparecen negativamente relacionados con estas dos variables familiares (Scott ; Scott, y McCabe, 1991).

En esta misma línea hemos analizado la relación entre clima familiar y autoconcepto en la adolescencia con el objetivo de conocer las dimensiones de la vida familiar más vinculadas con el desarrollo de las diferentes áreas del autoconcepto. Además, el seguimiento realizado nos permitirá establecer la estabilidad de dichas relaciones.

Respecto a las variables familiares estudiadas cabe diferenciar entre variables que hacen referencia a características estructurales de la familia y otras a dimensiones cualitativas que describen las relaciones familiares y los estilos educativos.

En la exposición de los resultados obtenidos atendemos en primer lugar a las variables estructurales número de hermanos en la familia y posición que se ocupa. Los datos muestran que el tamaño de la familia, ser hijo único, dos, tres o más hermanos, no establece diferencias significativas en ninguno de los factores de autoconcepto evaluados

a lo largo de la adolescencia. Esta variable no resulta ser discriminativa ni en la situación de test, ni en el seguimiento realizado.

La posición que se ocupa entre los hermanos, ser el primogénito, el último, u ocupar lugares intermedios, establece diferencias significativas en uno de los factores internos de autoconcepto, el *Autocomportamiento*, siendo los primogénitos los que más puntúan en este factor frente a los hermanos que ocupan la última posición o son los más pequeños ($F_{(2,331)} = 3,157$, $p = ,0438$). Estas diferencias no se mantienen en el seguimiento realizado.

En la segunda evaluación realizada (retest), la posición que los sujetos evaluados ocupan en relación con sus hermanos marca diferencias significativas en uno de los factores externos de autoconcepto, se trata del *Yo Moral-Ético* ($F_{(2,321)} = 3,924$, $p = ,0207$). Son los adolescentes que ocupan la última posición los que menos han puntuado en dicho factor frente a los que ocupan una posición intermedia y los primogénitos.

Estos resultados indican que las variables familiares referentes al número de hermanos no guardan una relación estable con el desarrollo del autoconcepto, si bien los primogénitos manifiestan una mayor coherencia entre su comportamiento y su autoconcepto, respecto a los más pequeños, esta diferencia no se mantiene a lo largo de la adolescencia. En la misma línea, las convicciones sobre los esquemas morales propios y la vida religiosa que aparecen más fuertes y claras en los hermanos mayores respecto a los más pequeños, en las edades más avanzadas de la adolescencia, no se dan en años anteriores. En otros estudios realizados en población española, estas variables familiares parecían tener una mayor influencia en el desarrollo del autoconcepto. En un estudio de seguimiento desde la infancia a la adolescencia, el número de hermanos marcaba diferencias significativas en la autoestima de los sujetos, siendo los primogénitos los que alcanzaban las puntuaciones más altas en este factor. En relación con la fratria las diferencias no eran tan fuertes, ni tan estables. En la infancia eran los hijos únicos, primogénitos y los más pequeños los que alcanzaban las puntuaciones más altas en autoestima, sin embargo estas diferencias desaparecían cuando estos mismos sujetos llegaban a la adolescencia (Mestre, 1992). Para comparar estos resultados con los de nuestro estudio hay que señalar dos características diferenciales, por una parte el instrumento utilizado para la evaluación del autoconcepto-autoestima no es el mismo, y por otra parte, la evaluación de seguimiento se hizo cuando los sujetos tenían 14-15 años. Salvadas estas diferencias, podemos indicar que variables familiares como tamaño de la familia (nº de hermanos y fratria) resultan en general ser más importantes en la

infancia que en la adolescencia, a lo largo de este período la relación entre estas variables y el desarrollo del autoconcepto es menor, debido entre otros factores al distinto papel que desempeña la familia en los dos momentos evolutivos.

Un papel más relevante en la configuración del autoconcepto lo desempeñan las dimensiones que describen las relaciones familiares entre los miembros y los estilos educativos que caracterizan la vida familiar.

Para analizar la relación entre las dimensiones de la vida familiar y el autoconcepto, se han evaluado dos aspectos de la vida familiar:

a) el clima familiar, tal como se evalúa en la Escala de Clima Familiar (FES) de Moos,

b) la disciplina familiar, tal como la perciben los hijos según el CRPBI.

Describimos en primer lugar la relación entre las dimensiones del clima familiar y los factores de autoconcepto.

Para realizar los ANOVA se han clasificado a los sujetos en tres grupos según la puntuación obtenida en la subescala de clima familiar. Así para cada factor de la escala de clima familiar de Moos tenemos tres grupos: los que puntúan bajo (puntuación por debajo de la media y una desviación típica), los que puntúan en torno a la media (la media \pm una desviación típica) y los que tienen las puntuaciones más altas en dicho factor (por encima de la media más una desviación típica). Se trata de establecer las diferencias entre estos tres grupos en cada uno de los factores de autoconcepto evaluados.

Los factores que configuran el clima familiar según el FES, se agrupan en tres dimensiones:

a) la dimensión de *Relaciones* que incluye los factores de cohesión, expresividad y conflicto,

b) la dimensión *Desarrollo* está formada por los factores de autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad,

c) la dimensión de *Estabilidad* incluye la organización y el control en la vida familiar.

Tomaremos como hilo conductor en la presentación de los resultados estas tres dimensiones.

Los factores que utiliza Moos para describir las relaciones familiares (cohesión, expresividad y conflicto) muestran una relación significativa con el autoconcepto, tanto en la situación de test como en el seguimiento realizado. En general, los factores de cohesión y expresividad en el clima familiar favorecen el desarrollo del autoconcepto, mientras que la conflictividad en el seno de la familia dificulta dicho proceso (ver tabla II.3.1.4).

Los ANOVA realizados muestran que los adolescentes que perciben un mayor nivel de cohesión entre los miembros de su familia, es decir, consideran que en su familia están compenetrados, se ayudan y apoyan entre sí, son los que alcanzan puntuaciones más altas en el autoconcepto global y en cada uno de los factores internos y externos que lo configuran, según el modelo de Fitts. Esta relación se mantiene en la situación de retest en todos los factores, excepto el *yo social*, que en el seguimiento no alcanza el nivel de significación estadística, aunque se mantiene la tendencia de a mayor cohesión familiar un mayor autoconcepto social (ver tabla II.3.1.4).

Estos resultados muestran claramente que en la adolescencia un clima familiar caracterizado por la cohesión entre sus miembros se relaciona con los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que definen el autoconcepto en las diferentes áreas de la vida de la persona. Esta relación no es puntual en un corte transversal de edad determinado o en una edad concreta, sino que se mantiene a lo largo de la adolescencia.

En la misma dirección apunta el factor de expresividad, también aquí los adolescentes que perciben que en su familia se les anima a expresar los sentimientos y a actuar libremente, son los que alcanzan las puntuaciones más altas en autoconcepto y en todos los factores internos y externos que lo configuran, menos en el *yo físico* (ver tabla II.3.1.4), factor en el que las diferencias no llegan a ser significativas. Se observa la estabilidad entre el test y el retest al igual que ocurría con la cohesión familiar, de nuevo el *yo social* es la subescala que no mantiene la relación significativa en el retest.

Tabla II.3.1.4: Autoconcepto y clima familiar (Dimensión de *Relaciones*).

Factores Autoconcepto	Cohesión TEST					Cohesión RETEST				
	Baja (47)	Media (130)	Alta (155)	F	p	Baja (57)	Media (193)	Alta (83)	F	p
Físico	60,6	63,41	66,85	14,5	,0001	61,68	64,56	66,69	5,92	,003
Moral/Ético	59,85	64,22	66,61	18,8	,0001	63,19	65,46	67,04	5,89	,0031
Personal	62,45	64,02	66,67	8,12	,0004	64,02	65,15	67,93	5,17	,0062
Familiar	57,96	66,41	70,52	67,7	,0001	58,79	67,92	71,4	57,62	,0001
Social	63,21	63,74	66,35	5,53	,0043	64,17	65,28	66,34	1,34	,2626
Autoconcepto	109,87	118,23	122,08	31,6	,0001	112,56	119,34	123,04	19	,0001
Autoestima	96,04	100,45	106,19	14,6	,0001	98,67	104	107,45	8,21	,0003
Autocomportamiento	98,15	103,12	108,75	25,6	,0001	100,61	105,04	108,9	10,99	,0001
TOTAL	304,06	321,8	336,99	31,9	,0001	311,84	328,38	339,39	15,93	,0001
Expresividad TEST										
	Baja (58)	Media (184)	Alta (90)	F	p	Baja (48)	Media (255)	Alta (30)	F	p
Físico	63,69	64,24	65,97	1,87	,1554	63,19	64,84	64,57	,78	,4608
Moral/Ético	62,76	64,47	66,49	5,3	,0054	63,08	66,05	64,3	4,7	,0097
Personal	63,91	64,49	66,87	3,94	,0205	62,73	66,15	66,1	3,89	,0214
Familiar	63,33	66,79	70,28	15,87	,0001	60,08	68,41	68,6	25,18	,0001
Social	64,07	64,2	66,81	3,98	,0197	63,42	65,73	65,27	1,78	,17
Autoconcepto	115,79	118,47	121,58	6,24	,0022	112,65	120,34	118,9	11,7	,0001
Autoestima	99,48	101,19	107,14	8,53	,0002	98,85	104,71	105,63	4,56	,0112
Autocomportamiento	102,48	104,54	107,69	5	,0072	101	106,15	104,3	5	,0073
TOTAL	317,76	324,2	336,41	9,24	,0001	312,5	331,2	328,83	8,42	,0003
Conflicto TEST										
	Bajo (40)	Medio (218)	Alto (74)	F	p	Bajo (31)	Medio (240)	Alto (62)	F	p
Físico	66,6	65,44	61,11	9,98	,0001	65,39	65,48	60,81	7,76	,0005
Moral/Ético	65,22	65,77	61,34	11,68	,0001	67,81	66,1	61,82	13,45	,0001
Personal	67,35	65,53	62,34	7,56	,0001	67,55	66,29	62,21	7,86	,0005
Familiar	69,55	68,76	61,03	35,96	,0001	70,9	68,86	59,05	52,37	,0001
Social	63,97	65,92	62,32	6,59	,0016	64,87	65,87	63,6	2,17	,116
Autoconcepto	121,78	120,44	112,55	20,95	,0001	121,77	120,83	111,06	26,15	,0001
Autoestima	103,22	104,35	96,69	10,09	,0001	104,71	105,57	97,27	10,86	,0001
Autocomportamiento	107,7	106,63	98,89	18,56	,0001	110,03	106,2	99,13	15,66	,0001
TOTAL	332,7	331,42	308,14	22,13	,0001	336,52	332,6	307,48	21,38	,0001

Tal como cabía esperar, en sentido contrario aparece la relación entre autoconcepto y conflictividad familiar. Son los adolescentes clasificados en el grupo de alta conflictividad en las relaciones familiares los que alcanzan las puntuaciones más bajas en cada uno de los factores de autoconcepto y en la puntuación global. Estas diferencias en función del grado en que se expresan la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia se mantienen a lo largo del período de seguimiento establecido. Al igual que ocurría en los otros factores de la dimensión de relaciones familiares únicamente en el *yo social* no se mantienen las diferencias en el retest.

En la Figura II.3.1.1 podemos ver la relación inversa que guarda las dimensiones de conflictividad, cohesión y expresividad en el clima familiar con respecto al autoconcepto total de los adolescentes.

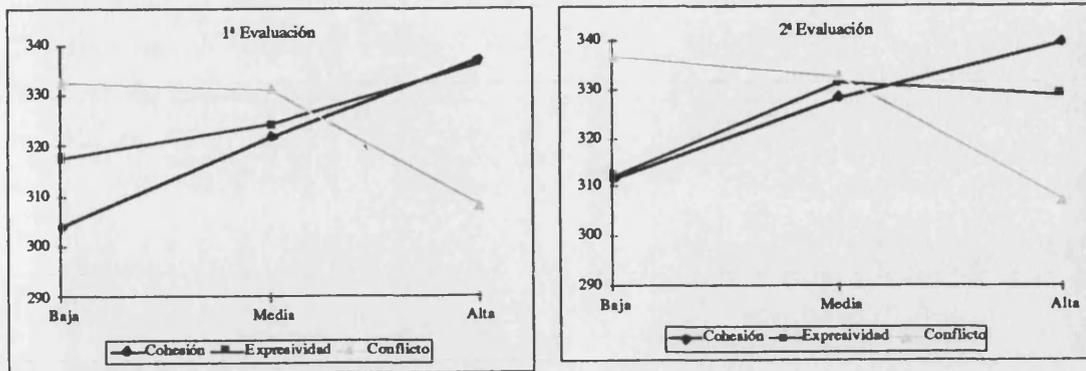


Figura II.3.1.1: Representación gráfica de las puntuaciones Totales de autoconcepto en las dimensiones de Cohesión, Expresividad y Conflicto en la primera y segunda evaluación.

Estos resultados muestran claramente que unas relaciones familiares caracterizadas por alta cohesión, compenetración y apoyo entre sus miembros y a la vez con escasas manifestaciones de agresividad y conflictividad entre ellos, guarda una relación positiva con el desarrollo del autoconcepto a lo largo de la adolescencia, en todos los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que lo definen y en la puntuación global (ver tabla II.3.1.4).

La dimensión de *Desarrollo* que incluye los factores de autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad, no establece una relación tan generalizada y estable con el autoconcepto, aunque aparecen diferencias significativas en algunos factores de autoconcepto en función de las subescalas de clima familiar.

De todos los factores que describen la dimensión de *Desarrollo* según el modelo de Moos, es el factor de clima familiar *moralidad-religiosidad* el que mantiene una relación más estable con los factores de autoconcepto (ver tabla II.3.1.5). La importancia que se da en la familia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso establece diferencias significativas y estables a lo largo del seguimiento establecido en los factores externos de autoconcepto: yo moral-ético y yo familiar, en los factores internos de autoconcepto y autocomportamiento y en la puntuación total. Estos resultados indican que los adolescentes que perciben en sus familias una preferencia por valores de tipo ético y religioso son los que muestran un yo moral-ético más fuerte, se consideran más seguros e importantes en su entorno familiar y en general describen una imagen más positiva de sí mismos y una mayor coherencia entre su comportamiento y

sus capacidades y características personales. Esta relación no aparece de manera puntual en un momento de la adolescencia, sino que se mantiene a lo largo de este período, lo que indica que esta dimensión de la vida familiar constituye un caldo de cultivo adecuado para la configuración de una imagen positiva del adolescente y un nivel más alto de satisfacción personal.

El interés por las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales en el seno de la familia también guarda cierta relación con el autoconcepto. En concreto hay dos factores en los que aparecen diferencias estables en la situación de test y en el retest. Se trata del *yo moral-ético* y el *autoconcepto* como factor interno. Tal como puede observarse en la tabla II.3.1.5 a medida que aumenta la estimulación por parte de la familia hacia actividades sociales, intelectuales y culturales, los adolescentes alcanzan puntuaciones más altas en el *yo moral-ético* y en el factor interno de autoconcepto. Se observa que en el retest cuando ya los adolescentes tienen más de 15 años aumentan las diferencias significativas en los factores de autoconcepto en función del nivel de interés por actividades intelectuales y culturales en la familia. Así, aparecen diferencias en el factor *yo familiar*, en el *autocomportamiento* y en la *puntuación global de autoconcepto*. Por tanto, a medida que se avanza hacia los últimos años de la adolescencia adquiere más importancia la estimulación intelectual en la familia para la configuración de las diferentes áreas del autoconcepto.

Tabla II.3.1.5: Autoconcepto y clima familiar (Dimensión de *Desarrollo*).

Factores Autoconcepto	Autonomía TEST					Autonomía RETEST				
	Baja (68)	Media (216)	Alta (48)	F	p	Baja (66)	Media (211)	Alta (56)	F	p
Físico	64,19	64,83	64,25	,22	,8022	64,42	64,5	65,2	,16	,8493
Moral/Ético	65,31	65,11	62,12	3,86	,0211	65,3	65,86	64,16	1,05	,2248
Personal	64,13	65,27	65,27	,63	,5338	63,7	65,86	67,14	3,13	,0452
Familiar	65,63	67,84	66,06	2,66	,0714	66,14	67,86	66,12	1,78	,1706
Social	65,1	64,9	64,5	,09	,9161	63,32	65,47	67,3	4,1	,0174
Autoconcepto	118,69	119,25	117,25	,77	,4626	117,52	119,73	118,62	1,2	,3028
Autoestima	100,79	103,05	102,48	,77	,4635	102,14	104,04	105,71	1,19	,3059
Autocomportamiento	104,38	105,65	102,48	1,84	,1603	103,23	105,78	105,59	1,49	,2263
TOTAL	324,37	327,94	322,21	1,01	,3643	322,88	329,55	329,93	1,38	,2527
	Actuación TEST					Actuación RETEST				
	Baja (72)	Media (215)	Alta (45)	F	p	Baja (64)	Media (209)	Alta (60)	F	p
Físico	63,26	65,24	63,78	1,94	,1458	63,28	64,71	65,63	1,21	,2996
Moral/Ético	64,03	65,38	62,64	3,27	,0393	65,42	65,79	64,37	1,09	,3367
Personal	63,06	66,02	63,49	5,56	,0042	64,8	65,78	66,1	,5	,6092
Familiar	66,93	67,49	65,76	,96	,384	68,06	68	63,63	7,54	,0006
Social	62,86	65,73	64,07	4,14	,0167	64,42	65,36	66,3	,9	,4081
Autoconcepto	100,53	103,76	99,67	2,92	,0555	116,89	120,15	117,8	3	,0512
Autoestima	116,96	119,79	117,36	2,7	,0688	104,64	103,61	104,37	,19	,8233
Autocomportamiento	102,65	106,32	102,71	4,75	,0093	104,45	105,88	103,87	1,06	,349
TOTAL	320,14	329,87	319,73	4,68	,0099	325,98	329,65	326,03	,59	,5573

	<i>Intelectual/Cultural TEST</i>					<i>Intelectual/Cultural RETEST</i>				
	<i>Baja (93)</i>	<i>Media (180)</i>	<i>Alta (59)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Baja (75)</i>	<i>Media (217)</i>	<i>Alta (41)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Físico	63,91	64,24	66,86	2,21	,0559	63,25	64,59	67,15	2,76	,0648
Moral/Ético	63,15	65,29	65,42	3,22	,0412	64,32	65,35	68,2	4,77	,009
Personal	64,48	64,92	66,27	1,09	,3368	64,48	65,64	67,83	2,4	,0925
Familiar	66,51	67,14	68,1	,76	,4667	65,09	67,59	69,17	4,11	,0172
Social	64,03	64,87	66,27	1,54	,2154	63,75	65,67	66,59	2,3	,1014
Autoconcepto	117,63	118,53	121,71	3,16	,0435	116,24	119,43	122,59	5,35	,0052
Autoestima	100,98	102,9	103,71	,97	,3807	102,04	103,9	107,68	2,58	,0775
Autocomportamiento	103,47	105,03	107,51	2,75	,0657	102,61	105,51	108,66	4,58	,011
TOTAL	322,09	326,46	332,93	2,65	,0721	320,89	328,84	338,93	5,15	,0063
	<i>Social/Recreativo TEST</i>					<i>Social/Recreativo RETEST</i>				
	<i>Bajo (100)</i>	<i>Medio (146)</i>	<i>Alto (86)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Bajo (56)</i>	<i>Medio (235)</i>	<i>Alto (42)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Físico	63,44	65,33	64,77	1,68	,1888	63,2	64,63	66,31	1,59	,2054
Moral/Ético	65,09	65,08	63,66	1,29	,2761	65,18	65,49	65,74	,09	,9147
Personal	64,19	65,34	65,51	,94	,392	63,8	65,74	67,57	2,81	,0614
Familiar	66,8	67,88	66,24	1,34	,2623	66,73	66,93	69,55	2,02	,1348
Social	63,63	65,53	65,24	1,95	,1433	62,11	65,65	68	7,75	,0005
Autoconcepto	117,32	120,21	118,29	2,62	,074	116,29	119,43	121	2,89	,0573
Autoestima	102,42	103,03	101,71	,28	,7558	101,7	104,09	106,17	1,5	,2248
Autocomportamiento	103,41	105,91	105,43	1,81	,1655	103,04	104,92	110	5,68	,0038
TOTAL	323,15	329,16	325,43	1,39	,2502	321,02	328,44	337,17	3,63	,0275
	<i>Moralidad/Religiosidad TEST</i>					<i>Moralidad/Religiosidad RETEST</i>				
	<i>Baja (62)</i>	<i>Media (219)</i>	<i>Alta (51)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Baja (75)</i>	<i>Media (219)</i>	<i>Alta (39)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Físico	61,95	65,11	65,73	4,42	,0128	63	64,81	66,49	2,33	,0985
Moral/Ético	61,18	65,07	67,49	12,82	,0001	62,32	65,97	68,69	14,96	,0001
Personal	63,29	65,32	65,92	2,25	,1074	64,35	65,68	68	2,77	,064
Familiar	62,76	67,8	69,59	14,29	,0001	64,84	67,59	69,77	5,59	,0041
Social	63,66	65,04	65,71	1,12	,3263	64,37	65,49	66,44	1	,3677
Autoconcepto	112,76	119,75	122,33	16,56	,0001	115,17	119,54	124,18	10,72	,0001
Autoestima	101,29	102,38	104,53	,89	,4117	103,03	103,73	106,95	1,29	,2774
Autocomportamiento	98,79	106,21	107,57	15,3	,0001	100,68	106,27	108,26	10,02	,0001
TOTAL	312,84	328,34	334,43	10,11	,0001	318,88	329,54	339,38	6,96	,0011

Las subescalas de Autonomía, Actuación y Social-Recreativo, en el clima familiar no establecen diferencias significativas estables en los factores de autoconcepto (ver tabla II.3.1.5). El nivel de autonomía, seguridad en sí mismos para tomar decisiones, guarda relación con el *yo moral-ético* sólo en la situación de test, mientras que las diferencias alcanzan la significación estadística en el *yo personal* y *social* sólo en el retest. Por lo tanto, se trata de un aspecto de la vida familiar que ocuparía un segundo plano en la configuración del autoconcepto, en relación con las otras dimensiones evaluadas.

La estimulación a la acción y a la competitividad (Actuación) parece desempeñar una importancia mayor en los primeros años de la adolescencia (test) (ver tabla II.3.1.5). En estos años el nivel de actuación establece diferencias significativas en el *yo moral-ético*, el *yo personal* y *social*, en el factor de *autocomportamiento* y en la *puntuación global de autoconcepto*. Las diferencias en este caso indican que es el nivel de competitividad medio el que tiene efectos más positivos en los factores de

autoconcepto mencionados. Una baja estimulación hacia la realización de actividades y hacia la competitividad, o una estimulación excesivamente alta en esta dirección se relacionan con puntuaciones más bajas en autoconcepto, mientras que la estimulación a la actividad y competitividad en un grado equilibrado se relaciona con las mejores puntuaciones en autoconcepto en los primeros años de la adolescencia. Estas relaciones no se mantienen en la situación de retest.

Finalmente, por lo que se refiere al grado de participación de la familia en actividades sociales, recreativas y de tiempo libre tan solo en la situación de retest aparecen diferencias significativas en los factores de autoconcepto *social*, *autocomportamiento* y *puntuación total*. Las puntuaciones indican que este tipo de participación familiar se relaciona con puntuaciones más altas en los factores de autoconcepto mencionados en los adolescentes con más de 15 años, esta relación no aparece en edades inferiores.

Por lo que respecta a la última dimensión de la vida familiar descrita por Moos, la dimensión de *Estabilidad*, los resultados de nuestro estudio indican la importancia de esta dimensión para el desarrollo del autoconcepto (ver tabla II.3.1.6). De los dos factores que incluye Moos en esta dimensión destaca la organización por su relación con los factores de autoconcepto. Se constata que la importancia que se da en la familia a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades en el ámbito familiar establece diferencias significativas en todos los factores internos y externos del autoconcepto, y también en la puntuación global. Además, estas diferencias se mantienen a lo largo del periodo de seguimiento establecido. Es la única subescala de clima familiar que guarda una relación estable con todos los factores de autoconcepto en las dos evaluaciones realizadas (test y retest). La relación que muestran los ANOVA realizados indica siempre que los adolescentes que pertenecen al grupo de alta organización en su clima familiar son los que alcanzan las puntuaciones más altas en todas las áreas del autoconcepto y también en los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales que lo configuran. Este resultado pone de relieve la importancia que un alto nivel de planificación y organización en la vida familiar tiene en la formación del autoconcepto a lo largo de la adolescencia.

Tabla II.3.1.6: Autoconcepto y clima familiar (Dimensión de *Estabilidad*).

Factores Autoconcepto	Organización TEST					Organización RETEST				
	Baja (60)	Media (157)	Alta (115)	F	p	Baja (54)	Media (168)	Alta (111)	F	p
Físico	61,02	63,64	67,83	18,14	,0001	62,24	63,61	67,24	8,82	,0002
Moral/Ético	61,65	64,83	66,17	8,44	,0003	61,54	65,6	67,18	14,41	,0001
Personal	62,22	64,56	67,16	9,78	,0001	62,69	65,2	67,77	8,4	,0003
Familiar	63,38	66,72	69,65	14,38	,0001	62,69	66,97	69,82	15,64	,0001
Social	62,28	65,04	66,03	4,86	,0083	63,44	65,1	66,66	3,3	,0379
Autoconcepto	112,43	119,03	121,93	19,36	,0001	112,85	119,05	122,22	15,95	,0001
Autoestima	98,42	101,67	105,78	7,13	,0009	99,85	103,07	107,27	7,08	,001
Autocomportamiento	99,7	104,08	109,11	19,31	,0001	99,89	104,36	109,18	16,44	,0001
TOTAL	310,55	324,78	336,83	19,19	,0001	312,59	326,48	338,67	16,04	,0001
	Control TEST					Control RETEST				
	Bajo (69)	Medio (191)	Alto (72)	F	p	Bajo (90)	Medio (175)	Alto (68)	F	p
Físico	63,75	65,43	63,28	2,41	,0918	65,63	64,78	62,76	2,27	,1053
Moral/Ético	64,32	65,19	63,83	1,11	,3319	65,61	65,64	64,82	,4	,6686
Personal	64,14	65,77	63,94	2,21	,1111	66,92	65,42	64,54	1,91	,1494
Familiar	66,68	68,07	65,08	4,1	,0175	68,12	68,29	63,29	10,75	,0001
Social	64,41	65,38	64,01	1	,3692	65,9	65,41	64,47	,66	,5172
Autoconcepto	116,39	120,68	116,33	7,67	,0006	119,78	119,52	117,13	1,55	,2148
Autoestima	102	103,48	100,42	1,5	,2238	105,86	104,46	100,1	4,24	,0152
Autocomportamiento	104,91	105,69	103,4	1,27	,2813	106,56	105,57	102,66	2,81	,0619
TOTAL	323,3	329,84	320,15	3,6	,0284	332,19	329,55	319,9	3,73	,0251

El otro factor que define la dimensión de *Estabilidad* en el clima familiar, el control, establece diferencias significativas a lo largo del periodo evaluado en las puntuaciones de *yo familiar* y la *puntuación global en autoconcepto*. Tal como puede observarse en la tabla II.3.1.6, en la situación de test, en ambos factores son los adolescentes que perciben en sus familias un nivel de control medio los que puntúan más alto en *autoconcepto familiar* y en la *puntuación total*, respecto a los adolescentes que consideran que en su familia no hay reglas o que estas son demasiado rígidas. En el retest los resultados cambian ligeramente. En estas dos puntuaciones de autoconcepto (familiar y global) se mantienen las diferencias en función del grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos, pero se observa que a medida que los adolescentes se hacen mayores un menor control no repercute negativamente en su autoconcepto, de manera que son el grupo de sujetos de control bajo y medio en el clima familiar los que alcanzan las puntuaciones más altas en el factor de autoconcepto familiar y en la puntuación total.

En la Figura II.3.1.2, podemos comprobar como al comparar las puntuaciones totales en autoconcepto, en función de los dos factores de clima familiar que componen la dimensión de *Estabilidad*, es decir, en función del nivel de organización y del grado de control percibido, podemos comprobar que guardan una relación inversa. Cuanta mayor organización y planificación en la distribución de tareas perciben los adolescentes

en su ambiente familiar, más alto puntúan en autoconcepto, mientras que cuanto mayor es el grado de control percibido menos puntúan en autoconcepto.

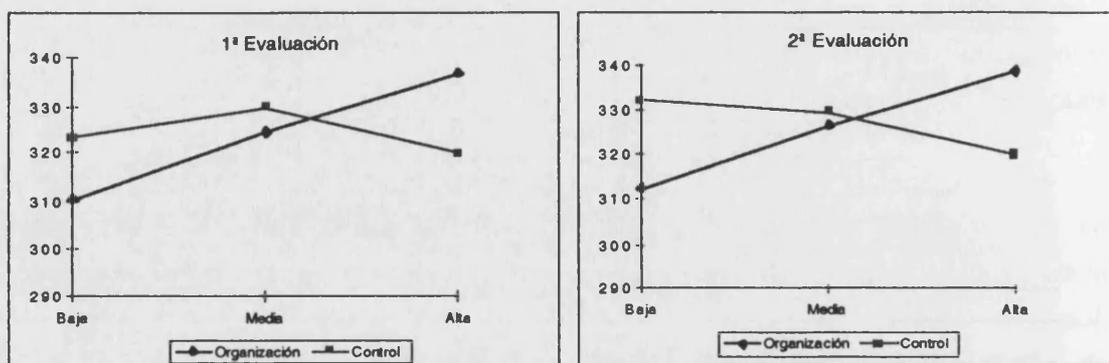


Figura II.3.1.2: Representación gráfica de las puntuaciones Totales de autoconcepto en las dimensiones de Organización y de Control en la primera y segunda evaluación.

En el factor interno de autoconcepto las diferencias en función del grado de control familiar son significativas en la situación de test, también aquí son los adolescentes que perciben un nivel medio de control los que alcanzan las puntuaciones más altas en este factor, en el retest las diferencias no llegan a ser significativas aunque se observa la misma tendencia que en el yo familiar y la puntuación global. También la puntuación en autoestima en el retest es distinta según el grado de control que el adolescente percibe en su clima familiar. Las diferencias apuntan en la misma línea que el yo familiar y la puntuación total, son los adolescentes que se sienten demasiado constreñidos por las reglas y procedimientos establecidos en su familia los que muestran una valoración menos positiva de sí mismos y menos satisfacción personal (ver tabla II.3.1.6) Este resultado apunta en la línea de estudios realizados en otras poblaciones que indican la importancia de dar al adolescente el nivel de autonomía adecuado a su edad para favorecer su desarrollo personal (Grusec, 1997).

Otros estudios realizados en población española han comprobado también que el clima de apoyo y compenetración entre los miembros de la familia, la libertad y sinceridad en la exteriorización de emociones y el interés por actividades conjuntas en el seno de la familia contribuyen a la mejora del autoconcepto del adolescente (Pérez-Delgado y Mestre, 1995). También investigaciones llevadas a cabo en otras poblaciones concluyen correlaciones estadísticamente significativas entre un clima familiar de apoyo y el autoconcepto (Parish y Scanlan, 1992).

El segundo aspecto de la vida familiar que hemos evaluado en este estudio son las relaciones de disciplina que el adolescente percibe entre él y su padre y entre él y su madre.

Tal como se ha expuesto en la descripción de los instrumentos el *Child's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI) de Schaefer (1965) evalúa ocho dimensiones sobre las relaciones entre el hijo/a y cada uno de los padres en lo referente a disciplina y estilos educativos. Tres de estas dimensiones incluyen el amor, tres incluyen la hostilidad, una hace referencia a la autonomía, entendida como autonomía extrema y disciplina laxa y otra describe el control y una directividad extrema por parte del padre / madre.

Presentamos a continuación los resultados del análisis correlacional realizado entre las ocho dimensiones de disciplina familiar y los factores de autoconcepto. En la tabla II.3.1.7 se presentan paralelamente las correlaciones obtenidas entre el autoconcepto y la relación con la madre y las obtenidas entre el autoconcepto y la relación con el padre. Las correlaciones que aparecen en la tabla son todas significativas estadísticamente ($p < .05$).

Tabla II.3.1.7: Correlaciones entre Disciplina familiar y factores de Autoconcepto:

MADRE			PADRE		
<i>Autonomía</i>	<i>TEST</i>	<i>RETEST</i>	<i>Autonomía</i>	<i>TEST</i>	<i>RETEST</i>
Moral/Ético	ns	-,153	Moral/Ético	-,127	ns
<i>Autonomía y Amor</i>			<i>Autonomía y Amor</i>		
Físico	,187	,194	Físico	,227	,22
Moral/Ético	,249	,236	Moral/Ético	,199	,18
Personal	,16	,14	Personal	,213	,25
Familiar	,378	,423	Familiar	,338	,35
Social	,132	ns	Social	,184	,13
Autoconcepto	,288	,287	Autoconcepto	,258	,3
Autoestima	,205	,196	Autoestima	,267	,23
Autocomportamiento	,268	,229	Autocomportamiento	,263	,26
TOTAL	,296	,269	TOTAL	,312	,3
<i>Amor</i>			<i>Amor</i>		
Físico	,188	,158	Físico	,232	,27
Moral/Ético	,231	,22	Moral/Ético	,137	,18
Personal	,124	,14	Personal	,135	,25
Familiar	,414	,403	Familiar	,35	,36
Social	ns	ns	Social	,145	,113
Autoconcepto	,246	,248	Autoconcepto	,253	,34
Autoestima	,23	,157	Autoestima	,202	,23
Autocomportamiento	,262	,238	Autocomportamiento	,236	,27
TOTAL	,29	,241	TOTAL	,27	,32

Tabla II.3.7: Continuación

MADRE				PADRE			
<i>Amor y Control</i>				<i>Amor y Control</i>			
Físico	,ns	,113		Físico	,184	,14	
Moral/Ético	,189	,214		Moral/Ético	,183	,2	
Personal	,114	ns		Personal	,134	,13	
Familiar	,228	,255		Familiar	,278	,19	
Social	,118	,114		Social	,148	,14	
Autoconcepto	,223	,257		Autoconcepto	,254	,24	
Autoestima	ns	ns		Autoestima	,122	,13	
Autocomportamiento	,215	,189		Autocomportamiento	,254	,15	
TOTAL	,211	,208		TOTAL	,24	,21	
<i>Control</i>				<i>Control</i>			
Físico	ns	-,126		Físico	ns	ns	
Moral/Ético	-,154	-,145		Moral/Ético	ns	-,14	
Familiar	-,24	-,345		Familiar	-,213	-,24	
Autoconcepto	ns	-,14		Autoconcepto	ns	ns	
Autoestima	-,165	-,18		Autoestima	ns	ns	
Autocomportamiento	-,149	-,245		Autocomportamiento	-,141	-,18	
TOTAL	-,157	-,216		TOTAL	ns	-,14	
<i>Control y Hostilidad</i>				<i>Control y Hostilidad</i>			
Moral/Ético	-,125	ns		Moral/Ético	-,127	ns	
Familiar	-,152	-,236		Familiar	-,123	-,24	
Autoestima	ns	ns		Autoestima	-,117	ns	
TOTAL	ns	ns		TOTAL	-,114	ns	
<i>Hostilidad</i>				<i>Hostilidad</i>			
Físico	-,144	-,257		Físico	-,126	-,17	
Moral/Ético	-,221	-,249		Moral/Ético	-,217	-,26	
Personal	-,151	-,265		Personal	-,174	-,19	
Familiar	-,349	-,444		Familiar	-,288	-,38	
Social	-,141	-,208		Social	-,165	-,2	
Autoconcepto	-,184	-,322		Autoconcepto	-,181	-,28	
Autoestima	-,175	-,31		Autoestima	-,203	-,24	
Autocomportamiento	-,241	-,359		Autocomportamiento	-,273	-,31	
TOTAL	-,235	-,377		TOTAL	-,259	-,32	
<i>Hostilidad y Autonomía</i>				<i>Hostilidad y Autonomía</i>			
Físico	ns	-,183		Físico	ns	-,18	
Moral/Ético	-,17	-,188		Moral/Ético	-,18	-,19	
Personal	ns	ns		Personal	ns	-,14	
Familiar	-,297	-,359		Familiar	-,172	-,29	
Social	-,131	-,123		Social	-,12	-,18	
Autoconcepto	-,239	-,273		Autoconcepto	-,145	-,29	
Autoestima	ns	-,184		Autoestima	-,138	-,18	
Autocomportamiento	-,113	-,218		Autocomportamiento	-,139	-,22	
TOTAL	-,195	-,254		TOTAL	-,166	-,26	

En general los resultados muestran que la disciplina familiar en la que interviene el amor y afecto por parte del padre / madre constituye el estilo educativo que mantiene una correlación más fuerte y estable con los factores de autoconcepto, tanto en la situación de test como en el retest. En las dimensiones de *autonomía* y *amor*, *amor* y *amor* y *control* las correlaciones son positivas con los factores de autoconcepto (ver tabla II.3.1.7). Las dos primeras alcanzan correlaciones significativas con todos los factores de autoconcepto cuando se trata de la relación con el padre y correlaciones también

significativas con todos los factores menos el yo social en la dimensión de *amor*, y menos el mismo factor en el retest en la dimensión de *autonomía* y *amor*, cuando el adolescente evalúa su relación con la madre. Estos datos indican que las relaciones caracterizadas por una autonomía moderada de los hijos, una estimulación a la sociabilidad y al pensamiento independiente, junto con la percepción de un trato de igualdad (autonomía y amor) guardan una relación directa con el autoconcepto. Así mismo, las relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva del hijo/a, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional, por parte del padre y de la madre también correlacionan con el autoconcepto de los hijos. La correlación más alta se obtiene entre estas dimensiones y el yo familiar, tanto en el test como en el retest, y tanto en la relación con el padre y con la madre. Estos resultados indican que el autoconcepto familiar es el que más se beneficia de estos estilos disciplinarios.

La tercera dimensión que incluye también el amor, pero en este caso combinado con el control, alcanza correlaciones positivas y significativas con todos los factores de autoconcepto en relación con el padre, y con todos los factores de autoconcepto menos con el yo físico en el test y con el factor de autoestima, tanto en el test como en la evaluación de seguimiento realizada cuando se trata de la relación entre madre e hijo/a. Se trata de relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos y una disciplina centrada en el hijo/a que puede ir acompañada de una protección excesiva. Por lo que se concluye que incluso un excesivo control y proteccionismo si va acompañado de afecto e interés por el hijo se relaciona con un autoconcepto más positivo.

En sentido contrario aparecen las correlaciones entre *autonomía* y autoconcepto. En primer lugar, debemos señalar que este estilo educativo por parte de la madre tan sólo alcanza una correlación significativa con el yo moral-ético en el retest y cuando se trata de la relación entre padre e hijo/a se obtiene una correlación significativa con el mismo factor en el test. En segundo lugar, el signo de las correlaciones es negativo, lo que indica que una relación de autonomía extrema y disciplina laxa en la que al hijo se le deja total libertad sin normas ni límites guarda una relación inversa con el desarrollo del autoconcepto. Finalmente, la falta de normas, directrices y criterios para actuar parece no estar relacionada en términos generales con el desarrollo del autoconcepto en la adolescencia. Estudios ya clásicos en este campo han señalado reiteradamente la necesidad de control y normas para el desarrollo del autoconcepto desde los primeros años de vida (Burns, 1990).

Veamos que ocurre cuando las relaciones educativas se caracterizan por el control y / o la hostilidad. En estas dimensiones (control, control y hostilidad , hostilidad y hostilidad y autonomía) encontramos todas las correlaciones significativas con signo negativo (ver tabla II.3.1.7), lo que indica que las relaciones cargadas de control y hostilidad se relacionan con puntuaciones más bajas en autoconcepto.

El control por parte de la madre, descrito como intrusividad en la vida del hijo/a, inhibición de las reacciones emocionales, control a través de la culpa y dirección, correlaciona significativamente con todos los factores de autoconcepto, excepto el yo social, en el retest. La correlación se mantiene significativa a lo largo del periodo de seguimiento en los factores de autoconcepto moral/ético, familiar, autoestima, autocomportamiento y puntuación total. En ambas evaluaciones (test y retest) la correlación indica que el control tal como se ha descrito por parte de la madre guarda relación con puntuaciones más bajas con los factores más internos y globales del autoconcepto y también con el yo familiar (ver tabla II.3.1.7). Por el contrario, el control ejercido por el padre tan solo alcanza una correlación significativa con los factores de autoconcepto familiar y autocomportamiento en el test y tan solo con el yo moral/ético, familiar, el autocomportamiento y la puntuación total en autoconcepto en el retest, en estos casos la correlación también es de signo negativo. Estos resultados indican que el control ejercido por parte de la madre a lo largo de la adolescencia es más importante en relación con el autoconcepto del hijo/a que el ejercido por el padre.

La percepción de hostilidad en las relaciones familiares por parte de los hijos que incluye el predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo del hijo/a correlaciona significativamente con todos los factores de autoconcepto, tanto en el test como en el retest, cuando se refiere a la relación paterna. La correlación también es significativa con todos los factores de autoconcepto cuando se trata de la relación de hostilidad con la madre (ver tabla II.3.1.7). En ambos casos la correlación negativa indica que los adolescentes que perciben sus relaciones familiares cargadas de evaluaciones negativas y rechazo alcanzan puntuaciones más bajas en autoconcepto. Paralelamente, pero en sentido contrario, a lo que ocurría con la dimensión de amor, se trata de un estilo educativo de los padres que está relacionado con el desarrollo del autoconcepto a lo largo de la adolescencia, pero si bien el amor en la interacción con el hijo/a se relaciona con un autoconcepto más desarrollado, la relación cargada de hostilidad y rechazo lo hace con un autoconcepto más pobre.

Algo similar ocurre cuando la disciplina se describe como *hostilidad y autonomía*. En este caso la hostilidad junto con una autonomía extrema dan lugar a la percepción por

parte de los hijos de una ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades. Cuando este tipo de relación se da con el padre, la correlación es significativa y de signo negativo con todos los factores de autoconcepto en el retest, correlación que se mantiene en el test menos en el yo físico y personal. La percepción de dicha hostilidad y autonomía en la relación con la madre alcanza también una correlación significativa y de signo negativo con todos los factores de autoconcepto, exceptuando el yo personal, el yo físico y el factor de autoestima en el test. Por lo tanto, estas dos dimensiones: hostilidad y hostilidad y autonomía son las que mantienen una mayor número de correlaciones negativas con los factores de autoconcepto en los dos momentos de la evaluación. También aquí las correlaciones más altas se dan con el autoconcepto familiar, tal como ocurría con las dimensiones de afecto, pero en este caso la conclusión apunta a que es el autoconcepto familiar el que resulta más afectado negativamente por este tipo de relación hostil con el padre /madre.

Finalmente, la combinación del control y la hostilidad en las relaciones entre el padre /madre y el hijo /a alcanza muy pocas correlaciones significativas con los factores de autoconcepto, aunque las que se dan son también de signo negativo (ver tabla II.3.1.7). Tan solo es el autoconcepto familiar el que mantiene una correlación negativa y significativa en el test y retest. La percepción de una disciplina en la que se aplican normas estrictas, castigos y riñas por parte del padre y de la madre guarda relación con puntuaciones más bajas en el autoconcepto familiar, es decir esta relación entre padre /madre e hijo /a hace que éste se perciba menos valorado e importante en su familia y por tanto menos satisfecho en esta área.

Por tanto, son las relaciones entre padre /madre e hijo /a caracterizadas por normas, estimulación del hijo/a, afecto y apoyo junto con un nivel de autonomía moderada las que guardan una relación estable con el autoconcepto más positivo a lo largo de la adolescencia, mientras que las relaciones cargadas de hostilidad, evaluación negativa, rechazo, ignorancia del hijo/a o excesivo control se relacionan con un autoconcepto más pobre en este nivel de edad. Tanto una disciplina laxa, con total libertad para el hijo (autonomía), como la aplicación excesiva de castigos y riñas y normas rígidas, no guardan relación con el desarrollo del autoconcepto. Debemos señalar que la disciplina ejercida por la madre y la ejercida por el padre tienen una importancia similar en la configuración del autoconcepto del adolescente.

II.3.1.4 Autoconcepto y variables escolares

En relación con las variables escolares, en la selección de la muestra se controló el tipo de Centro al que asistían los alumnos: público o privado. Los análisis realizados en función de esta variable escolar muestran los siguientes resultados: en la situación de test no aparecen diferencias significativas en ninguno de los factores de autoconcepto entre los alumnos que asisten a un Centro público y los que están escolarizados en un Centro privado. En la evaluación para el seguimiento (retest) de los sujetos (seguían escolarizados en los mismos centros) sí que se observan diferencias significativas tanto en factores internos como externos de autoconcepto. Tal como se presenta en la tabla II.3.1.8, son los adolescentes que permanecen escolarizados en Centros privados durante el BUP y COU los que alcanzan puntuaciones medias más altas en Autoconcepto. En concreto en los factores externos de autoconcepto moral-ético, personal y social, en el factor interno de autocomportamiento y en la puntuación global de Autoconcepto.

Tabla II.3.1.8: Percepción del Autoconcepto en función del tipo de enseñanza (*Pública-Privada*):

Factores Autoconcepto	1ª EVALUACIÓN			2ª EVALUACIÓN		
	Pública (123)	Privada (210)		Pública (123)	Privada (210)	
Físico	65,374	64,143	F= 1,84; p= ,1762	64,285	64,786	F= ,264; p= ,6076
Moral-ético	64,65	64,776	F= ,025; p= ,8757	64,46	66,06	F= 4,62; p= ,0324
Personal	65,276	64,852	F= ,251; p= ,6169	64,41	66,37	F= 4,8; p= ,0291
Familiar	68,024	66,648	F= 2,45; p= ,1181	66,569	67,61	F= 1,29; p= ,2567
Social	64,122	65,3	F= 1,83; p= ,1765	64,11	66,08	F= 5,04; p= ,0254
Autoconcepto	119,033	118,767	F= ,054; p= ,8172	117,829	119,848	F= 2,92; p= ,0885
Autoestima	103,52	101,938	F= 1,14; p= ,2862	102,829	104,6	F= 1,47; p= ,2261
Autocomportamiento	104,894	105,014	F= ,01; p= ,9196	103,17	106,46	F= 7,56; p= ,0063
TOTAL	327,447	325,719	F= ,286; p= ,5929	323,83	330,9	F= 4,47; p= ,0352

Estos resultados, a partir del estudio de seguimiento llevado a cabo en esta población, indica que la formación que se recibe en Centros privados se relaciona con una mayor seguridad y satisfacción con los esquemas morales, creencias y prácticas religiosas, una autopercepción más positiva sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad, una percepción también más positiva de sus relaciones con los demás, así como su capacidad de adaptación en su interacción social. Además, su percepción a nivel general de comportamiento es también más positiva, los alumnos que permanecen en centros

privados evalúan su comportamiento más coherente con su autoconcepto. Estas diferencias repercuten en la puntuación de autoconcepto global, siendo los adolescentes escolarizados en centros privados los que muestran un autoconcepto más positivo (ver tabla II.3.1.8).

A partir de estos resultados nos planteamos analizar las puntuaciones en autoconcepto teniendo en cuenta el tipo de formación de los centros privados: religiosa o laica. Los resultados apuntan en la misma dirección pero con ciertos matices. Cuando se clasifica a los sujetos en tres grupos: enseñanza pública, enseñanza privada religiosa y enseñanza privada no religiosa, en la situación de test aparecen diferencias significativas en el factor de autoconcepto moral-ético, siendo los sujetos que asisten a un centro privado religioso los que alcanzan las puntuaciones más altas en este factor (ver tabla II.3.1.9). En la segunda evaluación (retest) se mantienen las diferencias en el mismo sentido, aunque no llegan a alcanzar el nivel de significación estadística.

Tabla II.3.1.9: Percepción del Autoconcepto en función del tipo de enseñanza (Pública-Privada Religiosa-Privada NO religiosa)

Factores Autoconcepto	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			
	Pública (123)	Privada Religiosa (148)	Privada NO Religiosa (62)		Pública (123)	Privada Religiosa (148)	Privada NO Religiosa (62)	
Físico	65,374	63,912	64,694	F= 1,12; p= ,3259	64,285	64,02	66,613	F= 2,14; p= ,119
Moral-ético	64,65	65,69	62,6	F= 4,28; p= ,0146	64,455	66,142	65,855	F= 2,34; p= ,0976
Personal	65,276	64,811	64,952	F= ,133; p= ,8757	64,61	65,98	67,31	F= 3,03; p= ,0498
Familiar	68,024	67,027	65,742	F= 1,83; p= ,1618	66,569	67,027	69	F= 1,96; p= ,1422
Social	64,122	65,399	65,065	F= ,956; p= ,3853	64,11	65,68	67,03	F= 3,19; p= ,0426
Autoconcepto	119,033	119,128	117,903	F= ,346; p= ,7075	117,829	119,426	120,855	F= 1,87; p= ,1557
Autoestima	103,52	101,709	102,484	F= ,646; p= ,5249	102,83	103,22	107,9	F= 3,69; p= ,026
Autocomportamiento	104,894	106	102,661	F= 2,25; p= ,1068	103,17	106,21	107,05	F= 3,91; p= ,0209
TOTAL	327,447	326,838	323,048	F= ,531; p= ,5887	323,83	328,85	335,81	F= 3,47; p= ,0323

En el momento del retest se mantienen las diferencias significativas en los factores de autoconcepto personal, social, autoestima, autocomportamiento y autoconcepto global, tal como aparecían entre centros públicos y privados. En estos factores, tal como se observa en la tabla II.3.1.9, las diferencias se dan entre los tres grupos, siendo los adolescentes escolarizados en centros privados no religiosos los que alcanzan las puntuaciones más altas, seguidos de los escolarizados en centros privados de enseñanza religiosa y finalmente las puntuaciones más bajas se dan en los alumnos escolarizados

en centros públicos. Por lo que se refiere a los factores de yo personal, yo social y de autocomportamiento y la puntuación total de autoconcepto las diferencias se dan entre los centros públicos y privados no religiosos, no siendo significativas entre los privados religiosos y no religiosos. La autoestima aparece significativamente más alta en los adolescentes que asisten a centros privados no religiosos, respecto a los otros dos grupos.

El análisis de los datos en función no solo del tipo de centro (público y privado) sino de la formación religiosa o laica que reciben los alumnos, establece diferencias especialmente en el yo moral-ético de los sujetos que es más positivo en los alumnos que reciben formación religiosa y significativamente más bajo en los que asisten a centros privados pero no religiosos, estas diferencias van disminuyendo a medida que se avanza en la adolescencia. Parece ser que la formación religiosa guarda relación con el desarrollo del yo moral-ético de los adolescentes. También las diferencias entre los tres grupos se dan en el factor de autoestima (sólo en el retest), pero en este caso son los alumnos de centros privados no religiosos los que hacen una valoración más positiva de sí mismos. Podría pensarse que el nivel económico y social de las familias que pueden llevar a sus hijos a estos centros y a veces el carácter elitista de los mismos podría favorecer la autoestima más positiva en los adolescentes.

II.3.1.5 Diferencias de género en la relación estilos educativos del padre versus madre y el desarrollo del autoconcepto en los hijos

Se ha llevado a cabo un análisis correlacional para establecer la presencia del estilo educativo del padre y de la madre en el desarrollo del autoconcepto de los hijos a través de los factores internos y externos, tal como son evaluados por la *Escala de Autoconcepto* de Fitts.

El objetivo central ha sido detectar posibles diferencias en la relación que la madre y el padre mantienen con sus hijos y las variaciones que producen dichas relaciones en la construcción del autoconcepto de los hijos. Nos hemos planteado en concreto si dicha relación entre estilos educativos del padre o de la madre y el autoconcepto de los hijos está modulada por el género de estos últimos.

Los resultados del análisis correlacional entre las dimensiones de disciplina familiar y los factores de autoconcepto se presentan en la tabla II.3.1.10 y la tabla II.3.1.11.

Tabla II.3.1.10: Correlaciones significativas entre el autoconcepto y las relaciones entre la madre y la hija y entre la madre y el hijo.

<i>MADRE-HIJA</i>			<i>MADRE-HIJO</i>		
<i>Autonomía</i>	<i>TEST</i>	<i>RETEST</i>	<i>Autonomía</i>	<i>TEST</i>	<i>RETEST</i>
	---	---		---	---
<i>Autonomía y Amor</i>			<i>Autonomía y Amor</i>		
Físico	,262	,212	Físico	ns	ns
Moral/Ético	,312	,202	Moral/Ético	ns	ns
Familiar	,521	,561	Familiar	,252	,32
Autoconcepto	,38	,37	Autoconcepto	,276	,26
Autocomportamiento	,324	,302	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	,371	,293	TOTAL	,199	,28
<i>Amor</i>			<i>Amor</i>		
Físico	,3	,285	Físico	ns	ns
Moral/Ético	,348	,236	Moral/Ético	ns	ns
Personal	,248	,159	Personal	ns	ns
Familiar	,559	,551	Familiar	,353	,38
Autoconcepto	,368	,383	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	,313	,205	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	,354	,304	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	,396	,328	TOTAL	ns	ns
<i>Amor y Control</i>			<i>Amor y Control</i>		
Físico	,186	,18	Físico	ns	ns
Moral/Ético	,229	,184	Moral/Ético	ns	ns
Familiar	,288	,28	Familiar	,22	,31
Autoconcepto	,231	,279	Autoconcepto	,32	,29
Autocomportamiento	,248	,222	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	,241	,215	TOTAL	,199	,26
<i>Control</i>			<i>Control</i>		
Físico	-,161	-,198	Físico	ns	ns
Moral/Ético	-,198	-,143	Moral/Ético	ns	ns
Personal	-,158	-,139	Personal	ns	ns
Familiar	-,427	-,436	Familiar	ns	ns
Autoconcepto	-,19	-,203	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	-,247	-,216	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	-,246	-,282	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	-,265	-,264	TOTAL	ns	ns
<i>Control y Hostilidad</i>			<i>Control y Hostilidad</i>		
Familiar	-,271	-,386	Familiar	ns	ns
Autoconcepto	-,17	-,202	Autoconcepto	ns	ns
<i>Hostilidad</i>			<i>Hostilidad</i>		
Físico	-,256	-,309	Físico	ns	ns
Moral/Ético	-,331	-,289	Moral/Ético	ns	ns
Personal	-,251	-,234	Personal	ns	ns
Familiar	-,53	-,547	Familiar	-,25	-,32
Social	-,235	-,194	Social	ns	ns
Autoconcepto	-,389	-,408	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	-,315	-,316	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	-,383	-,38	Autocomportamiento	-,28	-,26
TOTAL	-,415	-,411	TOTAL	-,22	-,26
<i>Hostilidad y Autonomía</i>			<i>Hostilidad y Autonomía</i>		
Moral/Ético	-,218	-,205	Moral/Ético	ns	ns
Familiar	-,335	-,415	Familiar	ns	ns
Autoconcepto	-,287	-,349	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	-,177	-,191	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	-,15	-,271	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	-,233	-,299	TOTAL	ns	ns

Como puede observarse aparecen en columnas diferentes las correlaciones significativas en las dos evaluaciones realizadas (test y retest) entre los factores de autoconcepto y las dimensiones de los estilos educativos que las hijas versus los hijos perciben en relación con la madre (ver tabla II.3.1.10) y las dimensiones que ambos evalúan en su relación con el padre (ver tabla II.3.1.11).

Tabla II.3.1.11: Correlaciones significativas entre el autoconcepto y las relaciones entre el padre y la hija y entre el padre y el hijo.

PADRE-HIJA			PADRE-HIJO		
Autonomía	TEST	RETEST	Autonomía	TEST	RETEST
Autonomía y Amor			Autonomía y Amor		
Físico	,339	,272	Físico	ns	ns
Moral/Ético	,314	,255	Moral/Ético	ns	ns
Personal	,239	,254	Personal	ns	ns
Familiar	,443	,451	Familiar	,35	,39
Social	,232	,141	Social	ns	ns
Autoconcepto	,386	,399	Autoconcepto	,195	,31
Autoestima	,34	,246	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	,332	,325	Autocomportamiento	,26	,28
TOTAL	,405	,358	TOTAL	,26	,34
Amor			Amor		
Físico	,353	,361	Físico	ns	ns
Moral/Ético	,24	,232	Moral/Ético	ns	ns
Personal	,236	,293	Personal	ns	ns
Familiar	,438	,452	Familiar	,35	,34
Autoconcepto	,365	,408	Autoconcepto	,195	,26
Autoestima	,319	,303	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	,297	,324	Autocomportamiento	,195	,26
TOTAL	,375	,385	TOTAL	,199	,29
Amor y Control			Amor y Control		
Físico	,264	,224	Físico	ns	ns
Moral/Ético	,24	,185	Moral/Ético	ns	ns
Familiar	,297	,224	Familiar	,33	,3
Social	,187	,179	Social	ns	ns
Autoconcepto	,301	,274	Autoconcepto	,32	,45
Autoestima	,195	,181	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	,282	,252	Autocomportamiento	,23	,26
TOTAL	,293	,261	TOTAL	,24	,36
Control			Control		
Físico	-,162	-,212	Físico	ns	ns
Moral/Ético	-,204	-,162	Moral/Ético	ns	ns
Familiar	-,31	-,4	Familiar	ns	ns
Autoconcepto	-,143	-,17	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	-,255	-,178	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	-,223	-,265	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	-,244	-,229	TOTAL	ns	ns
Control y Hostilidad			Control y Hostilidad		
Familiar	-,235	-,365	Familiar	ns	ns
Hostilidad			Hostilidad		
Físico	-,297	-,28	Físico	ns	ns
Moral/Ético	-,326	-,258	Moral/Ético	ns	ns
Personal	-,266	-,197	Personal	ns	ns
Familiar	-,376	-,512	Familiar	-,29	-,52
Social	-,304	-,178	Social	ns	ns
Autoconcepto	-,319	-,354	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	-,365	-,314	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	-,362	-,326	Autocomportamiento	-,25	-,38
TOTAL	-,404	-,372	TOTAL	ns	ns
Hostilidad y Autonomía			Hostilidad y Autonomía		
Físico	-,176	-,206	Físico	ns	ns
Moral/Ético	-,197	-,235	Moral/Ético	ns	ns
Familiar	-,262	-,358	Familiar	ns	ns
Autoconcepto	-,189	-,337	Autoconcepto	ns	ns
Autoestima	-,206	-,203	Autoestima	ns	ns
Autocomportamiento	-,158	-,285	Autocomportamiento	ns	ns
TOTAL	-,214	-,304	TOTAL	ns	ns

Los resultados obtenidos muestran que efectivamente el género de los hijos establece diferencias en las correlaciones entre estilos educativos de los padres y desarrollo del autoconcepto. Se constata que los estilos educativos y de disciplina que la hija percibe en la relación con su madre y con su padre alcanzan una correlación estadísticamente significativa con casi todos los factores de autoconcepto y con la

puntuación total en dicho constructo. Por el contrario, la evaluación que el hijo hace de las dimensiones que caracterizan la relación con su madre y con su padre no correlaciona significativamente con prácticamente ningún factor de autoconcepto (ver tablas II.3.1.10 y II.3.1.11). Además estos resultados se mantienen constantes en las dos evaluaciones realizadas a lo largo de la adolescencia.

La lectura global de los resultados indica que las hijas son más receptivas y permeables a la educación que reciben en la convivencia familiar y que los estilos educativos que sus padres practican con ellas guardan una relación con su autoconcepto en los componentes cognitivos (imagen personal), afectivos (satisfacción y evaluación positiva) y comportamentales (coherencia entre la percepción y evaluación personal con la conducta). Por el contrario el autoconcepto que desarrollan los hijos no parece estar relacionado con la disciplina y relaciones familiares.

Si atendemos al signo de las correlaciones obtenidas se corrobora la tendencia que aparece en otros apartados y que apoya una relación positiva entre las dimensiones educativas que incluyen el amor y el amor con el control y los factores internos y externos del autoconcepto (ver figura II.3.1.3). Mientras que se constata una correlación negativa entre las dimensiones educativas de la madre y del padre caracterizadas por la hostilidad y el rechazo o el excesivo control sobre los hijos con los factores que describen el autoconcepto de los adolescentes. Dichas correlaciones se mantienen estables en los dos momentos cronológicos evaluados.

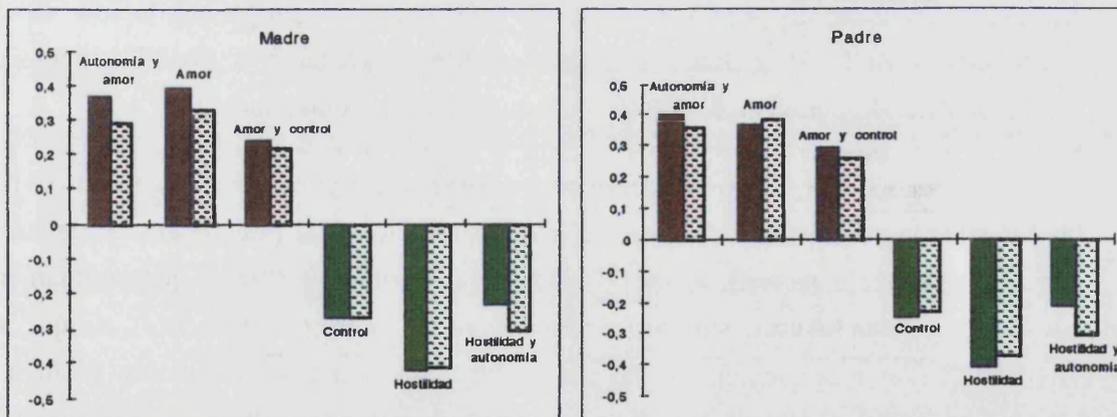


Figura II.3.1.3 Correlaciones significativas entre la puntuación TOTAL de autoconcepto y las dimensiones de los estilos educativos que las hijas perciben en relación con la madre y con el padre.

Por tanto, independientemente del sexo de los hijos, tanto si se trata de educar a una hija como si se educa a un varón, las relaciones educativas en las que predominan los componentes afectivos, la valoración positiva, el respeto e interés por los hijos, junto con el establecimiento de normas claras en la convivencia familiar, guardan una relación directa con un autoconcepto más positivo en los adolescentes. Por el contrario, cuando dichas relaciones educativas se caracterizan en mayor grado por la hostilidad, evaluación negativa del hijo/a, rechazo, ignorancia o excesivo control, la correlación que mantienen con el desarrollo del autoconcepto es inversa.

II.3.1.6 Análisis individual de los cambios producidos en autoconcepto.

El análisis de los datos ha puesto de manifiesto que tras el período de seguimiento (quince meses) se produce un cambio significativo en las puntuaciones de alguno de los factores de autoconcepto evaluados. En concreto, los resultados indican que se produce un aumento estadísticamente significativo ($X = -1,423$; $sd = 12,19$) en el factor externo de autoconcepto denominado *autoestima*, entre la primera y la segunda evaluación ($F_{1,332} = 4,539$, $p = ,0339$). Es decir, estos cambios significativos a lo largo de la adolescencia indican que se produce un aumento del nivel de satisfacción consigo mismo, de autoaceptación, en los adolescentes (el área más afectiva del autoconcepto).

El estudio individual, caso a caso, de las puntuaciones de los sujetos permite realizar un análisis comparativo del retest en relación a las puntuaciones previas del test. Es decir, comparando sujeto a sujeto la dirección del cambio producido en las puntuaciones en la 2ª evaluación (retest), pueden aparecer tres posibles opciones: disminución de la puntuación, no cambio y aumento de la puntuación.

En relación a la variable *autoestima*, podemos ver (figura II.3.1.4) que un 6,31 % de los sujetos no experimentan ningún tipo de cambio en la puntuación al realizar la segunda evaluación (retest), y, por otro lado, el porcentaje de sujetos que puntúan más alto o más bajo es bastante similar, (51,05% y 42,64 %, respectivamente), aunque son más los adolescentes que manifiestan una mayor autoaceptación y valoración positiva de sí mismos.

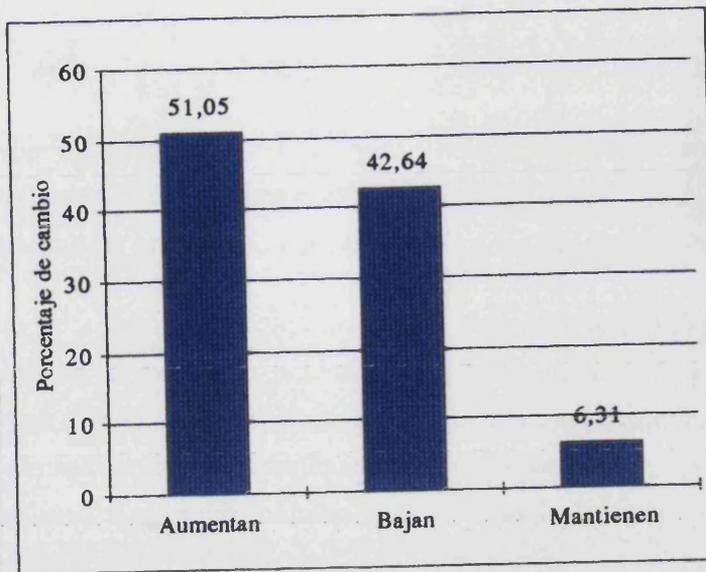


Figura II.3.1.4: Valoración del cambio individual en la puntuación de retest en el factor de autoestima.

Si analizamos el aumento de la puntuación, teniendo en cuenta la edad de los adolescentes podemos comprobar (figura II.3.1.5) que el grupo de adolescentes que transcurrido un año, se percibe más satisfecho consigo mismo, es el grupo de adolescentes de 17 años o más

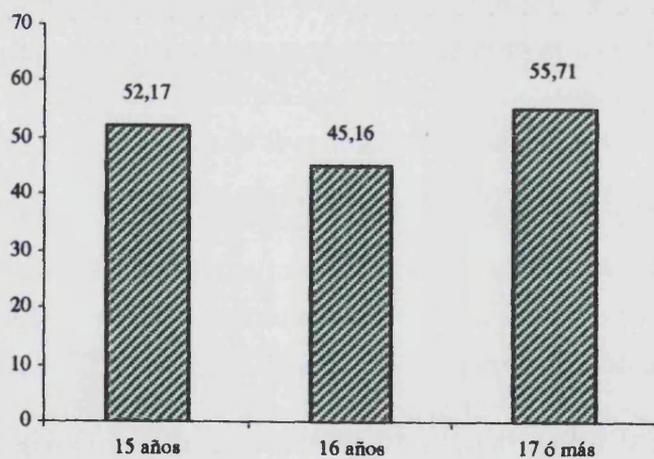


Figura II.3.1.5: Patrón de aumento de la puntuación en autoestima en función de la edad de los adolescentes.

Parece que en relación con la autoestima los primeros años de la adolescencia son más críticos y tal como se avanza hacia edades superiores la valoración que se hace de uno mismo es más positiva.

II.3.1.7 Conclusiones

A partir de los resultados expuestos se puede concluir que tanto las variables personales registradas (sexo y edad), como las variables familiares y escolares evaluadas mantienen una relación con el autoconcepto de los adolescentes.

Las mujeres adolescentes tienen un autoconcepto más elevado en el yo moral - ético respecto a los varones de su misma edad, mientras que su percepción y valoración del área referente al yo físico es más negativa. Estos resultados son coherentes con otros estudios realizados también en nuestra población en los que las mujeres adolescentes se mostraban más satisfechas con sus esquemas morales y percibían dichos esquemas como más positivos y coherentes con el concepto de "buena persona" (Pérez Delgado y Mestre, 1995). El juicio más crítico respecto al yo físico por parte de las mujeres adolescentes también aparece reiteradamente en los estudios con este nivel de edad. Las mujeres muestran una mayor preocupación por su apariencia y aspecto físico y resultan más vulnerables a los modelos de belleza que la publicidad y los medios de comunicación transmiten (Hoffman, Paris y Hall, 1996; Blyth, Simmons y Zakin, 1985).

Los cambios en el autoconcepto relacionados con la edad muestran en general una tendencia a un autoconcepto más negativo que se acentúa, con el paso de los años, en el autoconcepto moral-ético y familiar, ambos se construyen sobre dos áreas problemáticas en la adolescencia, la primera por lo que supone en la búsqueda de la identidad y el proceso de internalización de creencias y esquemas morales y religiosos, la segunda por la autoafirmación y búsqueda de autonomía que el adolescente reivindica especialmente en el ámbito familiar y también en las relaciones sociales.

De todas estas variables son las que se refieren al clima familiar y a los estilos educativos de los padres las que mantienen una relación más amplia y estable con los factores de autoconcepto.

A partir del clima familiar evaluado a través de la Escala de clima familiar de Moos y los estilos de disciplina del padre y la madre según los mide el CRPBI de Schaefer, podemos concluir que las relaciones entre los miembros de la familia constituyen un ambiente decisivo para el desarrollo y configuración del autoconcepto en la adolescencia. No se puede abordar el estudio del autoconcepto sin incluir las dimensiones de la vida familiar en la que crece el sujeto. Por señalar aquí tan solo los resultados más relevantes recordemos que por lo que se refiere al clima familiar son los

factores de cohesión, expresividad y organización familiar los que guardan una relación positiva con el autoconcepto en todas sus áreas, mientras que el grado de conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa con el autoconcepto. En general, un clima familiar en el que predomina un alto nivel de compenetración y apoyo entre sus miembros, un alto grado de confianza para exteriorizar emociones y una clara organización en la planificación de actividades y responsabilidades, junto con un nivel bajo de conflictividad entre sus miembros sería el idóneo para un buen desarrollo del autoconcepto. Otros factores como la moralidad-religiosidad, descrita como la importancia que se da en la familia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso, es de los factores que Moos incluye en la dimensión de Desarrollo, el que establece diferencias significativas y estables en la mayoría de los factores de autoconcepto y en la puntuación global. Este dato indica que junto con las características antes mencionadas de apoyo, confianza y organización, el considerar estos valores en el contexto familiar es también positivo para el desarrollo del autoconcepto en la adolescencia.

Respecto a la disciplina se ha constatado que el papel de la madre y del padre es similar en el desarrollo del autoconcepto en este periodo evolutivo, lo que realmente marca diferencias importantes es el tipo de disciplina y estilo educativo que los padres aplican. En general, y como apoyo a las conclusiones obtenidas en relación con el clima familiar, la aplicación de normas, reglas, junto con una valoración positiva del hijo y muestras de afecto y apoyo son las características de la disciplina familiar más relacionadas con una autoconcepto positivo. Por el contrario una relación hacia el hijo cargada de hostilidad y rechazo, o bien de ignorancia hacia el hijo o excesivo control se percibe entre los adolescentes con puntuaciones más bajas en los diferentes factores de autoconcepto. Estos resultados nos llevan a plantear la necesidad de relaciones familiares que muestren apoyo, afecto e interés por los hijos si se quiere fortalecer su autoconcepto y en definitiva su autonomía y satisfacción personal.

En relación a las variables escolares, tipo de centro al que asiste: público /privado, establecen diferencias significativas en algunos factores de autoconcepto. Son los adolescentes escolarizados en centros privados los que muestran un autoconcepto global más positivo. Cuando se diferencia entre formación religiosa versus laica las diferencias más importantes se constatan en el autoconcepto moral-ético, siendo los sujetos que asisten a un centro privado religioso los que se perciben con esquemas morales más firmes y más satisfechos con su vida moral y religiosa. En general, el tipo de formación que los adolescentes reciben está relacionada con el autoconcepto que tienen, especialmente en determinados factores.



Finalmente, nuestros resultados indican que a lo largo de la adolescencia se constata que cuanto más amor y claridad en las normas y expectativas perciben los hijos en las relaciones con sus padres, más positivo es su autoconcepto; mientras que cuando evalúan más hostilidad y excesivo control en dichas relaciones más negativo es su autoconcepto. Ahora bien, no podemos olvidar las diferencias que se han encontrado en función del sexo masculino y femenino de los hijos. Estas diferencias muestran que los dos extremos en la educación familiar: afecto y rechazo guardan una relación más acentuada con el desarrollo del autoconcepto en las hijas. Es decir, las chicas adolescentes son más sensibles a los estilos educativos que su padre y madre practican en el ámbito familiar y el desarrollo de su autoconcepto está modulado en mayor grado por dichas relaciones familiares, respecto a los varones adolescentes cuyo autoconcepto aparece menos vinculado a dichas relaciones y estilos educativos paternos.

II.3.2. Percepción del clima familiar y los estilos educativos de los padres en la adolescencia.

II.3.2. Percepción del clima familiar y los estilos educativos de los padres en la adolescencia.

II.3.2.1 Introducción.

Cuando se estudia al ser humano en cualquiera de sus etapas evolutivas, especialmente en la infancia o la adolescencia, se recurre a sus relaciones más próximas en los ámbitos en los que pasa la mayor parte del tiempo y ejercen una influencia decisiva, tanto desde una dinámica normativa, como espontánea. Nos referimos a la familia y la escuela, núcleos en los que el sujeto vive sus primeras experiencias, observa a modelos muy importantes por la carga afectiva que los une, recibe unas normas de comportamiento, empieza a conocer las consecuencias de su conducta y compite con sus iguales. Desde el momento en que el niño pasa de lactante a la etapa en que empieza a caminar, los aspectos sociales de su ambiente comienzan a adquirir importancia.

Diferentes variables familiares se consideran relacionadas con el desarrollo personal del niño en general, variables que se refieren a la estructura familiar, tamaño de la familia, cantidad y calidad de las relaciones entre sus miembros.

La estructura se refiere, según autores, a la predictibilidad y estabilidad de las relaciones sociales e implica cierto grado de jerarquía de autoridad y un nivel de organización y planificación en las actividades y distribución de responsabilidades. Lo que las familias aportan fundamentalmente, mediante su estructura, es un sentido de seguridad. En la medida en que las familias están menos estructuradas transmiten indecisión e inseguridad a los más jóvenes que no tienen un marco de referencia estable, ni una previsión de las consecuencias de su conducta (Watson y Lindgren, 1991). El yo está aún en formación durante la adolescencia, y una vida de caos y ansiedad puede imponer serios obstáculos a la secuencia del desarrollo normal en la adolescencia (Branden, 1995).

Los factores ecológicos, condiciones físicas que prevalecen en un hogar y el grado de orden que caracteriza las actividades que en la familia se realizan influyen en el desarrollo del niño. Si bien se ha constatado que la estimulación puede ayudar al desarrollo cognoscitivo de los niños, el grado de orden o estructura en su vida es también muy importante. Hogares ricos en estímulos que poseen orden y dedicación: estímulos dirigidos al niño en forma de conversación, atención, caricias o juegos contribuyen al desarrollo de conductas más maduras. Por el contrario hogares ricos en estímulos más difusos que no se centran en las necesidades y demandas del hijo/a, como

adultos que participan en discusiones u otros elementos distractores pueden contribuir a la inhibición o confusión en el desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño (Watson y Lindgren, 1991). En general un hijo/a tratado con amor, afecto y atención tiende a interiorizar este sentimiento y pensar que es alguien digno de cariño. Esta relación afectiva no implica en absoluto falta de disciplina o de normas, sino que por el contrario los padres pueden manifestar cólera o decepción sin dar muestras de retirada de amor y pueden enseñar sin recurrir al rechazo (Branden, 1995).

Efectivamente, un aspecto muy estudiado de la vida familiar en relación con el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los hijos ha sido el tipo de disciplina y prácticas de crianza empleadas en el hogar, una de las principales características del ambiente en el hogar (Hurlock, 1988; Boyes y Allen, 1993; Walker y Taylor, 1991; Scott y Scott, 1991; Hoelter y Harper, 1987; Marks y McLanahan, 1993; Leahy, 1981). Los estudios clásicos de Baumrind dirigidos a estudiar la relación entre la conducta de los padres y los patrones de personalidad de sus hijos concluyeron que los niños que eran confiados en sí mismos eran hijos de padres que mostraron alto grado de control paterno, de comunicación padres-hijo, de apoyo por parte de ellos y de madurez. Por el contrario, los padres de niños ansiosos, inquietos y deprimidos ejercían menos control y exigencia de madurez, se comunicaron menos y mostraron menos apoyo. Los padres de niños inmaduros mostraron un nivel de apoyo medio pero puntuaron negativamente en todos los demás aspectos. Por lo tanto el niño bien ajustado recibía de sus padres un control firme pero también amor y afecto, mientras que el niño inmaduro obtenía muy poco control y escasas exigencias de conducta madura (Baumrind, 1971).

En un segundo estudio Baumrind investigó la dimensión de independencia, tendencia al mando, determinación y orientación al logro. Concluyó que el control firme por parte de los padres y sus exigencias de madurez no perjudican el desarrollo de la independencia. Distinguió tres tipos de padres: los autoritarios que evalúan la conducta del niño según unos patrones absolutos y exigen obediencia incuestionable; los directivos que orientan y dirigen al niño de manera razonable, tienen en cuenta los resultados, exigen control firme, pero respetan al niño como individuo y finalmente el padre tolerante que es no punitivo y acepta todos los impulsos del niño. Los resultados del estudio señalaron que el estilo directivo fomentaba la cooperación, amistad y motivación de logro entre los hijos (Baumrind, 1971b; Watson y Lindgren, 1991).

Los estudios de Coopersmith (Burns, 1991) sobre las condiciones familiares que influyen en el desarrollo psicológico de los hijos y su autoestima afianzaron la importancia de la calidad de la relación entre el hijo y los adultos importantes en su vida

para una mayor madurez personal. Entre las relaciones óptimas que el autor describe se encuentran la focalización de los padres más en lo positivo que en lo negativo de sus hijos, la disposición a negociar las reglas familiares dentro de límites escrupulosamente fijados, normas elevadas y altas expectativas por parte de los padres en relación con el comportamiento y rendimiento de sus hijos, es decir, los padres tienen expectativas morales y de rendimiento que transmiten a sus hijos de forma respetuosa y no opresiva, "se reta al niño a que sea lo mejor que puede ser" (Branden, 1995).

En esta misma línea estudios posteriores han corroborado la relación significativa entre los estilos educativos paternos y el desarrollo moral de los hijos (Boyes y Allen, 1993; Pérez Delgado y Mestre, 1994). Así pues, se ha planteado que un estilo directivo facilita el desarrollo moral, estimula los niveles de autonomía apropiados a la edad y la responsabilidad, introduce a los niños en las decisiones que les afectan y se crea una atmósfera moral que contribuye a la autonomía y al desarrollo del razonamiento moral de los más jóvenes.

Resulta evidente, pues, que los padres directa o indirectamente transmiten un sistema de valores a sus hijos en la medida en que imponen unas normas y una disciplina en el funcionamiento familiar. El comportamiento entre los miembros de la familia y la distribución de roles y tareas genera unas obligaciones específicas y unos derechos de cada miembro como una persona independiente e importante en el núcleo familiar. Si a esta interacción familiar añadimos la variable de que la familia es el primer grupo en el que vive el niño y cuya convivencia abarca todo el proceso evolutivo no cabe más que resaltar el fuerte papel que este núcleo social tiene en la configuración posterior del ser humano.

Varios autores han resumido las contribuciones de la familia al desarrollo de los hijos en los siguientes factores: sentimientos de seguridad por el hecho de formar parte de un grupo estable, personas en las que los hijos pueden confiar para que satisfagan sus necesidades físicas y psicológicas y les ayuden a solucionar los problemas que surjan en su proceso de adaptación (apoyo), fuentes de afecto y aceptación incondicional, modelos de patrones conductuales aprobados, orientación en el desarrollo de patrones conductuales socialmente aprobados, orientación y ayuda para aprender capacidades motoras, verbales y sociales, necesarias para una buena adaptación y estimulación de estas capacidades para alcanzar buenos resultados en su vida escolar y social, ayuda para establecer aspiraciones adecuadas a sus intereses y capacidades (desarrollo de la autoestima) y fuentes de compañerismo para encontrar compañeros fuera del hogar (Hurlock, 1988; Burns, 1991).

La interiorización de valores no queda al margen del proceso hacia la madurez personal, sino que se inicia en las primeras interacciones del niño con los adultos más próximos y por lo tanto en la convivencia familiar. Los valores y actitudes pueden ser internalizados, naturalmente, de muy diversas formas, pero se ha prestado particular atención al papel que la disciplina y el clima familiar desempeñan en dicho proceso evolutivo.

Dentro de las variables descriptivas de la vida familiar destacan las relaciones, desarrollo y estabilidad de los miembros de la familia como agentes de la interiorización de los valores que se transmiten a través de diferentes generaciones.

En el presente estudio se incluyeron las variables descriptivas del clima familiar y de los estilos educativos paternos por considerar que modulan claramente el proceso de interiorización de valores a lo largo de la infancia y la adolescencia y participan decisivamente en el desarrollo personal de los más jóvenes.

Las dimensiones del clima familiar evaluadas incluyen las relaciones entre los miembros de la familia, la estimulación hacia el desarrollo y madurez de los hijos y la estabilidad en cuanto a normas, planificación u organización, tal como son evaluadas a través de la Escala de Clima Familiar (FES) de Moos.

Los estilos educativos y de disciplina que ejercen el padre y /o la madre, según la percepción de los adolescentes, se han evaluado a partir del *Child's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI) de Schaefer (1965). Esta técnica de autoinforme permite describir la relación que el adolescente percibe con su madre /padre según ocho dimensiones, en tres de ellas predomina el afecto en la relación, en otras tres la hostilidad, una describe la falta de normas y exigencias por parte del padre /madre y finalmente, otra dimensión indica un control excesivo (ver descripción de instrumentos).

Consideramos que tal como la literatura sobre el tema indica dichos factores de la vida familiar influyen de manera diferencial en la jerarquía de valores de los adolescentes. En concreto en este capítulo abordamos los resultados obtenidos en la evaluación del clima familiar y estilos educativos y de disciplina, en nuestra población adolescente a lo largo del estudio de seguimiento realizado. El objetivo fundamental ha sido constatar los cambios que se producen en estos factores de la vida familiar y también las relaciones y tendencias que permanecen estables a lo largo de la adolescencia. Para aproximarnos a dicho objetivo analizamos la percepción de la vida y

las relaciones familiares de los adolescentes en función de las variables personales y escolares.

II.3.2.2 Percepción del clima familiar en la adolescencia

Presentamos en primer lugar las diferencias en la percepción del clima familiar que experimentan los adolescentes en el transcurso del periodo de seguimiento establecido.

Tabla II.3.2.1: Percepción del Clima Familiar

	<i>Media Test</i>	<i>Media Retest</i>	<i>Dif. Test-Retest</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cohesión	6,73	6,74	-,012	,011	,9159
<i>Expresividad</i>	5,25	5,48	-,226	5,089	,0247
Conflicto	3,16	3,15	,015	,029	,865
<i>Autonomía</i>	4,69	4,89	-,199	4,197	,0413
Actuación	5,72	5,83	-,105	1,159	,2824
<i>Intelectual/Cultural</i>	4,71	5,21	-,506	27,083	,0001
Social/Recreativo	5,3	5,41	-,12	1,425	,2334
<i>Moralidad/Religiosidad</i>	3,9	3,7	,202	6,169	,0135
Organización	6,42	6,48	-,051	,292	,5896
Control	3,99	3,89	,099	,861	,3543

La comparación entre las respuestas que dan los sujetos en la Escala de Clima Familiar (FES) en la situación de test y en el retest (un año más tarde) muestra diferencias significativas en los factores de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural y Moralidad-Religiosidad. Los cambios que se producen con el paso a edades superiores indican que los adolescentes perciben en su familia un incremento de la confianza para actuar libremente y exteriorizar sus sentimientos, un aumento en el nivel de seguridad en sí mismos para tomar sus propias decisiones y una mayor estimulación por parte de su familia hacia actividades intelectuales, sociales y culturales. Al mismo tiempo perciben una disminución del interés por las prácticas y valores de tipo ético y religioso en el seno de sus familias (ver tabla II.3.2.1).

Por otra parte, se constata que los adolescentes perciben un mismo grado de cohesión, compenetración y apoyo entre los miembros de su familia que conviven juntos, el mismo nivel de conflictividad, la estimulación hacia la competitividad no cambia tampoco a lo largo del periodo evaluado. El grado de participación en actividades sociales y de tiempo libre es similar y también lo es el nivel de organización y estructuración en la planificación de tareas y responsabilidades. Finalmente, la percepción de control por parte de los padres que el adolescente tiene es la misma en los dos momentos evaluados (ver tabla II.3.2.1).

Por lo tanto, podríamos decir que el clima familiar, tal como lo perciben los adolescentes, por lo general mejora a medida que el adolescente se hace más maduro y

avanza en este periodo evolutivo. La percepción es más negativa en los primeros años de la adolescencia y va mejorando a lo largo de este periodo.

El estudio de la relación de las variables género y edad, y género y nivel de estudios con respecto al clima familiar se ha realizado con un análisis de la varianza factorial entre-sujetos 2x3. Los resultados del análisis señalan que no existe efecto de interacción estadísticamente significativo entre dichas variables independientes en ninguna de las dos evaluaciones. A partir de estos resultados, pasamos a analizar por separado cada una de las variables.

En relación con las variables personales sexo, edad y nivel de estudios aparecen algunas diferencias en la percepción del clima familiar entre los adolescentes evaluados.

El *sexo* tan solo establece diferencias significativas en la subescala de Actuación, tanto en el test como en el retest, son las chicas las que perciben en mayor nivel que las actividades en su familia, tales como escuela o trabajo, están enmarcadas en una estructura orientada a la acción o en una estructura competitiva ($F_{test (1,331)} = 8,26$, $p = .004$; $F_{retest (1,331)} = 10,6$, $p = .001$). También aparecen diferencias significativas en el factor Moralidad-Religiosidad en la situación de retest, siguen siendo las mujeres adolescentes las que perciben que en sus hogares se da más importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso, respecto a los varones de su misma edad.

La variable *edad* también discrimina entre algunas subescalas de clima familiar. Para establecer estas diferencias se han clasificado los sujetos en tres grupos según tengan 13-14 años, 15 años y 16 ó más en la situación de test y 15 años, 16 años y 17 ó mas en el retest. Los análisis de varianza realizados en función de los grupos de edad indican que tanto en el test como en el retest son los sujetos más jóvenes los que menos conflictividad perciben en sus relaciones familiares ($F_{test (2,329)} = 7,214$, $p = .0009$; $F_{retest (2,329)} = 5,4$, $p = .0049$) (ver figura II.3.2.1). En el retest, también las subescalas de Cohesión y Autonomía señalan diferencias significativas en función de los grupos de edad, siendo los adolescentes más jóvenes los que más cohesión ($F_{retest (2, 332)} = 3,88$, $p = .0217$) y menos autonomía ($F_{retest (2,332)} = 5,57$, $p = .0042$) perciben en su vida familiar. En la figura II.3.2.1 podemos observar las diferencias en función de la edad (el asterisco indica las subescalas en las que las diferencias son significativas).

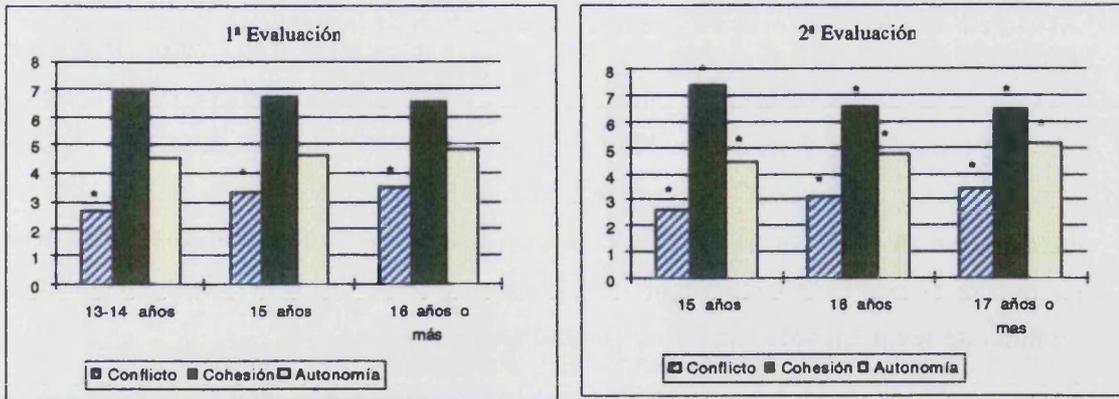


Figura II.3.2.1: Puntuaciones en Cohesión, Autonomía y Conflicto en función de la edad en ambas evaluaciones.

Estos resultados indican que el nivel de conflictividad percibido por los adolescentes se incrementa progresivamente con la edad y esta progresión se mantiene constante en los dos periodos evaluados. Dicho incremento de la conflictividad familiar coincide con una menor cohesión, compenetración y apoyo entre los miembros de la familia y con una mayor autonomía e independencia entre ellos.

El análisis del clima familiar en relación con la variable *nivel de estudios* prácticamente lo que hace es corroborar los resultados obtenidos con la variable edad. También aquí se constata un menor grado de conflictividad familiar en los estudiantes de 1º de BUP respecto a los de cursos superiores en la primera evaluación realizada ($F_{test(2,329)} = 3,21, p = .02$). En la evaluación de seguimiento se observa que son los alumnos escolarizados en los cursos inferiores de BUP los que perciben menos autonomía y capacidad para tomar decisiones propias en sus familias ($F_{retest(2,332)} = 4,78, p = .002$).

Las características de la familia como número de hermanos o posición que se ocupa entre ellos pueden modular las relaciones entre sus miembros. Ha habido una tendencia a identificar problemas afectivos con el hecho de ocupar un puesto intermedio entre los hermanos que no tiene las ventajas de ser el primero, ni las de ser el último (Mussen et al., 1980). Analizamos a continuación las diferencias en la percepción del clima familiar según estas variables.

En cuanto al *número de hermanos* (ser hijo único, ser dos hermanos, o tres ó más) aparecen diferencias significativas en tres de los factores del clima familiar en el test, diferencias que se mantienen en la evaluación de seguimiento realizada. Se trata de la cohesión familiar, el nivel de conflictividad y el grado de organización en la vida

familiar. Los resultados indican que los adolescentes que son hijos únicos son los que perciben un mayor nivel de cohesión, compenetración y apoyo en su familia, frente a los sujetos que pertenecen a familias con dos hijos o con tres ó más. Esta percepción de más cohesión familiar por parte de los hijos únicos permanece constante en el test ($F_{(2,330)}= 3,66$, $p=.02$) y en el retest ($F_{(2,330)}= 4,9$, $p=.007$). En el retest además, puntúan más alto en este factor de clima familiar los adolescentes que tienen otro hermano respecto a los que pertenecen a familia numerosa. Es decir, el nivel de cohesión disminuye a medida que se incrementa el número de hermanos.

Respecto al factor de conflictividad familiar, también son los hijos únicos los que menos conflictividad perciben en su vida familiar, frente a los sujetos de familias con dos hijos y con tres o más, estas diferencias se mantienen en el test ($F_{(2,330)}= 4,38$, $p=.01$) y en el retest ($F_{(2,330)}= 5,84$, $p=.003$). En esta última evaluación puntúan también más bajo en este factor los adolescentes que tienen otro hermano respecto a los que pertenecen a familias numerosas. Como puede observarse estos resultados son totalmente coherentes con los obtenidos en el factor de cohesión familiar, si bien decíamos que la percepción de compenetración y apoyo en la familia disminuye a medida que aumenta el número de hermanos, afirmamos aquí que junto con este descenso de la cohesión se da un incremento de la conflictividad en función de esta variable (nº de hermanos).

Finalmente el grado de organización en las actividades y distribución de responsabilidades en la familia también aparece significativamente relacionado con el tamaño de la misma. Son los adolescentes que pertenecen a familias de un sólo hijo y los de familias con dos hermanos los que mayor organización perciben en sus familias frente a los sujetos que pertenecen a familias numerosas. Estas diferencias son significativas en la situación de test ($F_{(2,330)}= 3,82$, $p=.02$). En el retest o seguimiento realizado son los adolescentes que pertenecen a familias con dos hijos los que mayor organización perciben en su vida y relaciones familiares respecto a los adolescentes procedentes de familias numerosas ($F_{(2,330)}= 4$, $p=.01$). Estos resultados son paralelos a los obtenidos en el factor de cohesión familiar, e inversos a la conflictividad. Por lo tanto, se podría resumir que el tamaño de la familia, medido como número de hermanos, modula la percepción del grado de cohesión, organización y conflictividad familiar en la adolescencia, de manera que en las familias con menos hijos, los adolescentes perciben más apoyo y organización, junto con menos conflictividad, respecto a las familias numerosas. En un estudio realizado también en población adolescente valenciana con un total de 1394 sujetos escolarizados se constatan resultados similares en los factores de

cohesión y organización (Mestre, Pérez Delgado y Frías, 1994) en relación con el número de hermanos. Probablemente la atención que los padres dispensan a un hijo único o a dos hermanos podría justificar esta percepción de valoración y apoyo que aparece en los adolescentes pertenecientes a familias pequeñas.

La *posición que se ocupa entre los hermanos* en relación con el clima familiar establece diferencias significativas en cinco de las diez subescalas del FES.

En la situación de test las diferencias significativas indican que los adolescentes que ocupan la primera posición entre los hermanos son los que perciben mayor cohesión en sus familias frente a los más pequeños ($F_{(2,330)}= 3,69$, $p=.02$), también perciben menos conflictividad en las relaciones familiares ($F_{(2,330)}= 6,86$, $p=.001$), más organización y planificación en las actividades y distribución de responsabilidades ($F_{(2,330)}=4,38$, $p=.01$) y consideran que en sus familias se da más importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso ($F_{(2,330)}= 4,79$, $p=.008$). Además, son los hermanos pequeños (ocupan la última posición) los que más autonomía e independencia perciben en sus familias ($F_{(2,330)}= 3,54$, $p=.03$).

En la evaluación de seguimiento realizada, las diferencias que aparecían en el test en el factor de conflictividad familiar, se mantienen en el mismo sentido (Fretest $(2,321)= 5,26$, $p=.005$), siguen siendo los primogénitos los que menos conflicto perciben en sus familias. También se mantienen las diferencias en el factor de autonomía (Fretest $(2,330)= 3,2$, $p=.04$) y son de nuevo los que ocupan la última posición entre los hermanos los que perciben más autonomía respecto a los primogénitos.

Si bien el pertenecer a familias con pocos hermanos guarda relación con más cohesión y organización y menos conflictividad, parece ser que el ser el hermano mayor tiene también ventajas en estas dimensiones de la vida familiar, mientras que ser el hermano pequeño guarda relación con más autonomía e independencia al tomar decisiones. Probablemente la experiencia que los padres adquieren con la crianza de otro u otros hermanos mayores les lleva a ser menos exigentes con los más pequeños.

Se ha analizado el clima familiar de los adolescentes según que asistan a un *centro público o privado*. Esta variable establece diferencias significativas en tres de los factores de la Escala de Moos (FES): Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moralidad-Religiosidad. Son los adolescentes que asisten a Centros privados los que perciben en sus familias una mayor estimulación hacia actividades intelectuales y culturales, consideran que hay una mayor participación conjunta por parte de los

miembros de su familia en actividades recreativas y de tiempo libre ($F_{test(1,331)} = 15,48$, $p = .0001$; $(1,331) = 4,89$, $p = .02$) y manifiestan que en sus familias se da más importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso ($F_{test(1,331)} = 5,35$, $p = .02$; $Fretest_{(1,331)} = 11,87$, $p = .0006$). Estas diferencias entre los adolescentes escolarizados en centros públicos y privados se mantienen a lo largo del periodo de seguimiento evaluado.

Se han realizado también los análisis en función del tipo de enseñanza: *pública*, *privada religiosa* y *privada no religiosa*. Al establecer estas tres categorías aparecen diferencias significativas en dos de los factores que diferenciaban a los alumnos de centros públicos y privados, se trata de la subescala de clima familiar social-recreativa y la de moralidad-religiosidad. Aquí se constata que, tanto en el test como en el retest, son los adolescentes que asisten a centros privados no religiosos los que alcanzan las puntuaciones medias más altas en el nivel de participación conjunta en actividades sociales, recreativas y de tiempo libre en su familia ($F_{test(2, 331)} = 7,73$, $p = .0005$; $Fretest(2, 331) = 3,96$, $p = .02$). Por lo que respecta al factor moralidad-religiosidad los resultados indican que son los adolescentes escolarizados en centros privados de educación religiosa los que alcanzan las puntuaciones medias más altas en este factor, en las dos evaluaciones realizadas ($F_{test(2, 331)} = 6,62$, $p = .001$; $Fretest(2, 331) = 11,33$, $p = .0001$). Este dato indica que las familias que buscan Colegios para sus hijos que imparten educación religiosa consideran en mayor grado las prácticas y valores de tipo ético y religioso en el ámbito familiar.

II.3.2.3 Estilos educativos y de disciplina del padre versus madre a lo largo de la adolescencia

Además de evaluar el clima familiar que los adolescentes perciben, se ha evaluado la relación que el adolescente percibe con su madre y con su padre separadamente, relación que describe los estilos educativos y el tipo de disciplina que su madre y/o padre ejercen.

Tabla II.3.2.2: Percepción de la *Disciplina Familiar*

<i>Disciplina Madre</i>	<i>Media Test</i>	<i>Media Retest</i>	<i>Dif. Test-Retest</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autonomía	7,25	7,45	-,205	4,92	,0272
Autonomía y Amor	20,45	20,55	-,107	,524	,4695
Amor	19,67	19,34	,324	4,67	,0315
Amor y Control	18,75	18,39	,35	7,58	,0062
Control	15,33	15,02	,31	3,45	,0642
Control y Hostilidad	10,64	10,43	,21	2,63	,1057
Hostilidad	8,93	8,7	,23	2,89	,0901
Hostilidad y Autonomía	5,99	5,73	,26	5,05	,0253
<i>Disciplina Padre</i>					
Autonomía	7,04	7,33	-,29	8,62	,0036
Autonomía y Amor	19,23	19,44	-,21	1,26	,2619
Amor	18,28	18,27	,02	,004	,9312
Amor y Control	18,39	18,4	-,01	,002	,9657
Control	15,05	14,54	,52	9,36	,0024
Control y Hostilidad	10,61	10,46	,16	1,05	,3061
Hostilidad	8,8	8,66	,14	,908	,3413
Hostilidad y Autonomía	6,24	6,13	,11	,764	,3828

La tabla II.3.2.2 muestra las diferencias en la percepción de los estilos de disciplina familiar que experimentan los adolescentes en el transcurso del período de seguimiento establecido. La comparación entre las puntuaciones medias obtenidas a partir de las respuestas de los adolescentes en las dos evaluaciones realizadas, muestra diferencias significativas en las dimensiones de *Autonomía*, *Amor*, *Amor y control* y *Hostilidad y Autonomía*, por parte de la madre y en las dimensiones de *Autonomía* y *Control*, por parte del padre. Los cambios que se producen con el paso a edades superiores indican que los adolescentes perciben en su familia un incremento de la autonomía, tanto la ejercida por la madre como la ejercida por el padre, caracterizada por un dejar hacer extremo, por una disciplina laxa. Por otro lado, este incremento en la autonomía va acompañado de la percepción de una disminución de la expresión y apoyo emocional, de la posesión y protección excesiva por parte de la madre junto con una disminución de la percepción de que sus madres les ignoran y desatienden sus necesidades. Finalmente, también perciben una disminución en el control (a través de la culpa) y dirección ejercida por parte del padre. Para analizar si estos cambios significativos en disciplina familiar interaccionan con el género, hemos realizado análisis de la varianza mixtos (variable entre: sexo; variable intra: cambio significativo en cada una de las dimensiones de disciplina familiar). Los resultados señalan que no existe efecto de interacción estadísticamente significativo en ninguna de las dimensiones de disciplina familiar.

Describimos a continuación la percepción interindividual de los estilos educativos y de la disciplina familiar en función de las variables personales, las variables familiares y el tipo de Centro al que asiste.

El estudio de la relación de las variables género y edad con respecto a la disciplina familiar se ha realizado con un análisis de la varianza factorial entre-sujetos 2x3. Los resultados del análisis señalan que no existe efecto de interacción estadísticamente significativo entre dichas variables independientes en la primera evaluación. Por lo que respecta a la segunda evaluación, aparece una interacción significativa entre el sexo y la edad en la dimensión de amor referido a la relación con el padre. La interacción muestra que son los varones adolescentes con 15 ó 16 años los que perciben en mayor grado que la relación con su padre se caracteriza por la evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional, respecto a los chicos de edades superiores. Además son las mujeres adolescentes de 15 años y las de 17 años ó más las que también alcanzan puntuaciones más altas en esta dimensión de amor en su relación con el padre, en el grupo de mujeres con 16 años se observa la misma tendencia aunque las diferencias no llegan a ser significativas respecto a los varones mayores que son los que alcanzan las puntuaciones medias más bajas en esta dimensión de las relaciones con el padre ($F(2, 312) = 3,26, p = .03$). Estos resultados indican que los varones hacen una evaluación más positiva en relación con la percepción de afecto y apoyo por parte de su padre en los primeros años de la adolescencia y en los años intermedios, cuando cumplen 17 años ó más disminuye esta percepción de apoyo. Por el contrario, las mujeres a lo largo de los tres niveles de edad establecidos manifiestan mantener una relación más positiva de afecto y apoyo respecto al padre.

El ANOVA de un factor realizado para constatar las diferencias en la disciplina familiar que ejerce la madre y el padre según la evaluación que hacen los varones y mujeres adolescentes, indica que a lo largo del periodo de seguimiento establecido los varones perciben una mayor flexibilidad y una disciplina más laxa por parte de la madre respecto a las chicas de su misma edad, estas diferencias son significativas tanto en el test como en el retest (ver tabla II.3.2.3). En la misma línea aparecen las diferencias en las dimensiones de control y hostilidad y hostilidad y autonomía, son también aquí los varones los que perciben en mayor grado que sus madres utilizan las riñas y castigos para hacer cumplir las normas, a la vez que indican una negligencia e ignorancia a la hora de satisfacer sus necesidades. En sentido contrario son las mujeres adolescentes las que perciben de manera estable a lo largo del periodo evaluado una relación con la madre más caracterizada por la combinación de amor y control, es decir, tal como se evalúa en

este instrumento, más estimulación intelectual de los hijos por parte de la madre y una disciplina centrada en el hijo. Por lo tanto, si comparamos los dos momentos de la evaluación (test y retest) se constatan diferencias en función del sexo que apuntan hacia más hostilidad en los varones al describir su relación con la madre y más afecto en las mujeres.

Tabla II.3.2.3: Percepción de la disciplina familiar en función del sexo

Disciplina Madre	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			
	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p
Autonomía	7,56	7,1	6,5	,0112	7,84	7,25	12,99	,0004
Autonomía y Amor	20	20,64	3,46	,0636	19,97	20,81	6,35	,0122
Amor	19,23	19,83	3,04	,0824	18,69	19,63	6,82	,0094
Amor y Control	18,34	18,95	5,66	,0179	17,95	18,61	6,36	,0121
Control	15,83	15,06	5	,026	15,21	14,96	,56	,4567
Control y Hostilidad	11,35	10,26	13,57	,0003	10,97	10,18	8,11	,0047
Hostilidad	9,73	8,51	19,2	,0001	8,87	8,64	,84	,3598
Hostilidad y Autonomía	6,48	5,75	10,73	,0012	6,11	5,55	8,53	,0037
Disciplina Padre	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p
Autonomía	7,41	6,83	9,97	,0017	7,8	7,08	15,33	,0001
Autonomía y Amor	19,18	19,15	2,8E-3	,9574	19,1	19,63	1,76	,1851
Amor	18,22	18,21	7,3E-4	,9784	17,86	18,49	2,05	,153
Amor y Control	18,11	18,48	1,42	,2337	17,92	18,64	5,46	,02
Control	15,76	14,71	10,79	,0011	14,87	14,35	2,37	,1246
Control y Hostilidad	11,37	10,25	12,37	,0005	11,16	10,07	12,6	,0004
Hostilidad	9,53	8,45	17,07	,0001	9,54	8,22	24,36	,0001
Hostilidad y Autonomía	6,49	6,13	2,84	,0926	6,42	5,99	4,5	,0346

Tal como puede observarse en la tabla II.3.2.3 hay diferencias entre varones y mujeres que sólo aparecen en uno de los momentos de la evaluación. Así, las mujeres siguen alcanzando puntuaciones medias más altas en las dimensiones que incluyen el amor o afecto en su relación con la madre (ver figura II.3.2.2), estas diferencias llegan a ser significativas solo en el retest, aunque se mantiene la tendencia en el test (autonomía y amor y amor). Siguiendo en la misma línea trazada por las diferencias estables a lo largo del periodo, los varones alcanzan también puntuaciones medias más altas en las otras dimensiones que incluyen el control y la hostilidad, aunque las diferencias respecto a las mujeres son solo significativas en la situación de test se mantienen como tendencia en el retest.

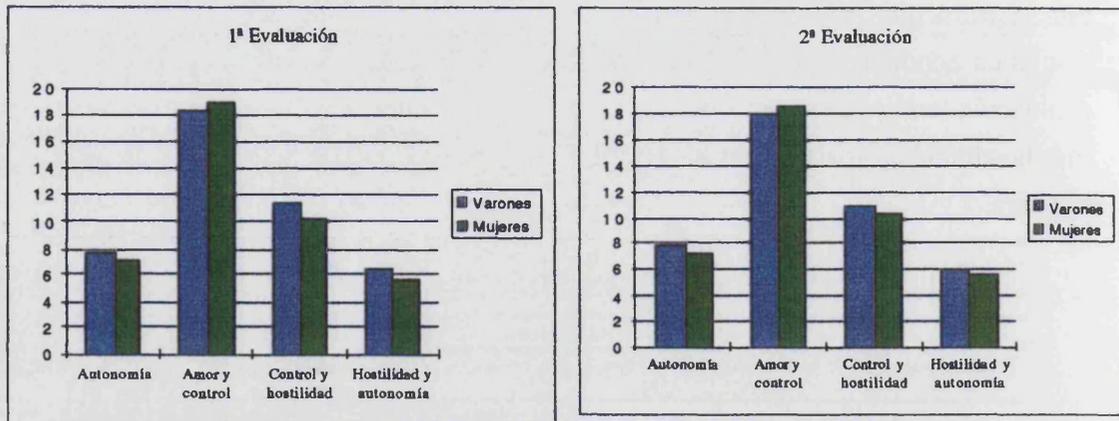


Figura II.3.2.2: Diferencias significativas entre varones y mujeres que se mantienen en ambas evaluaciones en la percepción de la disciplina familiar que ejerce la madre.

Los resultados son bastante similares si se analizan las puntuaciones obtenidas en el cuestionario que evalúa la relación con el padre. Son también los varones los que perciben en mayor grado una relación de autonomía extrema y disciplina laxa en la que al hijo/a se le deja total libertad sin normas ni límites (autonomía), junto con una mayor utilización de riñas y castigos para la aplicación y cumplimiento de normas (control y hostilidad) y un predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en las relaciones del padre con el adolescente (hostilidad) (ver tabla II.3.2.3). Las diferencias en estas tres dimensiones son significativas en los dos momentos de la evaluación (ver figura II.3.2.3), lo que indica una tendencia estable de los varones en este tipo de relación con sus padres.

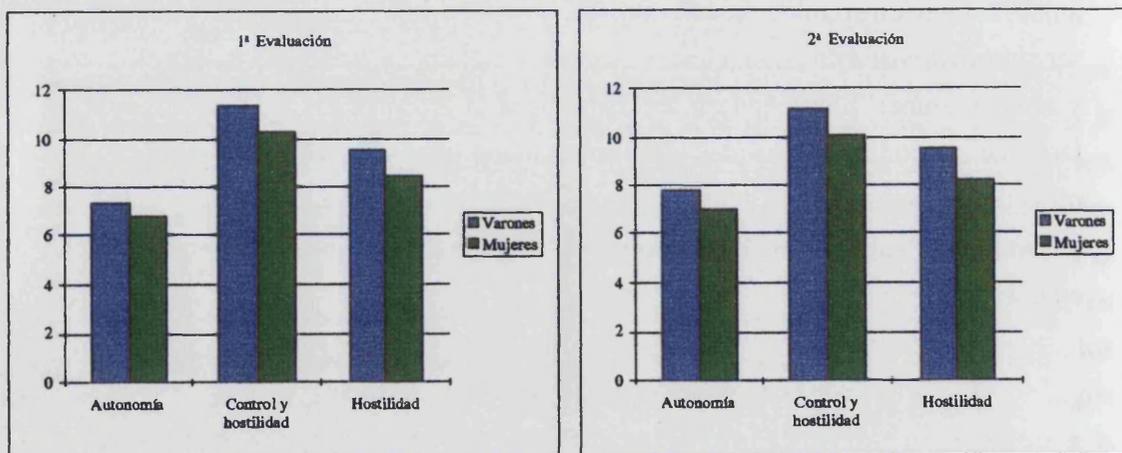


Figura II.3.2.3: Diferencias significativas entre varones y mujeres que se mantienen en ambas evaluaciones en la percepción de la disciplina familiar que ejerce el padre.

En las dimensiones que incluyen el afecto no aparecen diferencias significativas que se mantengan en los dos momentos (test y retest), pero se constata que las mujeres puntúan significativamente más alto en la dimensión de amor y control en el retest y aparece esa misma tendencia en el test. Estos datos indican que el predominio claro que aparecía en las mujeres adolescentes en las dimensiones que incluyen el afecto en la relación con la madre, no se mantiene en su relación con el padre, al menos de una forma tan estable. Las otras dimensiones que incluyen el control o la hostilidad muestran diferencias significativas entre varones y mujeres adolescentes en la situación de test en el caso del control y en el retest en la dimensión de hostilidad autonomía. Las puntuaciones medias obtenidas por los dos grupos indican que son los varones los que perciben más control en la relación con su padre y a la vez se sienten más ignorados y menos atendidos en sus necesidades que las adolescentes de su misma edad (ver tabla II.3.2.3).

La *edad* no resulta ser una variable tan discriminativa como el sexo respecto a la percepción de la disciplina y estilo educativo que el padre o madre ejercen. En la situación de test no aparecen diferencias entre los grupos de edad establecidos en ninguna de las dimensiones de disciplina familiar del padre y de la madre. En el retest aparece tan solo una diferencia significativa en la dimensión de *autonomía* evaluada en relación con la madre, siendo los adolescentes con 17 años ó más los que alcanzan las puntuaciones medias más altas en este factor ($F_{(2,329)} = 3,02, p = .007$). Este resultado indica que a medida que los adolescentes ascienden hacia edades superiores perciben que su madre les da más autonomía y tienen menos normas y límites que respetar.

El *nivel de estudios* al igual que la edad resulta ser una variable poco discriminativa de las dimensión que describen la disciplina familiar. La evaluación que los adolescentes escolarizados en BUP y COU hacen de su relación con la madre arroja diferencias significativas tan solo en la dimensión de autonomía en el retest y en la dimensión de control y hostilidad en el test (ver tabla II.3.2.4). El sentido de estas diferencias indica que son los adolescentes que cursan 3° de BUP los que perciben una disciplina más laxa por parte de su madre respecto a los que están en 2° de BUP, y a la vez son estos estudiantes de 3° de BUP los que alcanzan las puntuaciones más bajas en la dimensión de control y hostilidad en relación con los escolarizados en 1° de BUP, esta misma tendencia se mantiene en el retest sin ser las diferencias significativas. Esto indica un paralelismo en los alumnos de 3° de BUP en percibir más flexibilidad por parte de su madre y a la vez menos normas estrictas y castigos o riñas para su cumplimiento.

Tabla II.3.2.4: Percepción de la disciplina familiar en función del nivel de estudios

<i>Disciplina Madre</i>	1ª EVALUACIÓN					2ª EVALUACIÓN				
	1º BUP (120)	2º BUP (129)	3º BUP (78)	COU (2)		1º BUP (15)	2º BUP (118)	3º BUP (123)	COU (74)	
Autonomía	7,24	7,15	7,41	8,5	F= ,88; p= ,4516	7,07	7,14	7,76	7,51	F= 4,46; p= ,0044
Autonomía y Amor	20,32	20,43	20,5	23,5	F= ,78; p= ,5041	19,67	20,31	20,42	21,24	F= 2,31; p= ,0762
Amor	19,64	19,53	19,85	19	F= ,19; p= ,9043	17,93	19,18	19,37	19,74	F= 1,55; p= ,2023
Amor y Control	18,75	18,78	18,73	16,5	F= ,7; p= ,5501	17,93	18,18	18,41	18,8	F= 1,38; p= ,2479
Control	15,5	15,18	15,35	12,5	F= ,85; p= ,4686	14,67	15,19	15,15	14,69	F= ,63; p= ,5958
Control y Hostilidad	11,07	10,64	10,01	7,5	F= 3,73; p= ,0116	11,33	10,65	10,44	9,95	F= 2,06; p= ,1056
Hostilidad	9,12	8,85	8,77	8	F= ,48; p= ,6951	9,33	8,77	8,72	8,5	F= 1,39; p= ,2448
Hostilidad y Autonomía	6,32	5,88	5,65	7	F= 2,34; p= ,073	5,33	5,86	5,85	5,46	F= 1,39; p= ,2448
<i>Disciplina Padre</i>	1º BUP (120)	2º BUP (129)	3º BUP (78)	COU (2)		1º BUP (15)	2º BUP (118)	3º BUP (123)	COU (74)	
Autonomía	6,99	6,98	7,13	8	F= ,43; p= ,732	7,21	7,23	7,47	7,24	F= ,57; p= ,6373
Autonomía y Amor	19,17	18,86	19,52	23	F= 1,53; p= ,2055	18,43	19,55	19,24	19,83	F= ,92; p= ,4314
Amor	18,39	18,04	18,21	18,5	F= ,22; p= ,8857	16,86	18,5	17,86	18,86	F= 1,92; p= ,1256
Amor y Control	18,22	18,5	18,39	17	F= ,41; p= ,7468	16,57	18,26	18,53	18,73	F= 2,9; p= ,0352
Control	15,24	15	14,95	13	F= ,61; p= ,6063	15	14,59	14,53	14,32	F= ,27; p= ,8495
Control y Hostilidad	11,1	10,62	9,97	7,5	F= 3,58; p= ,0142	11,64	10,52	10,55	9,89	F= 2,15; p= ,0939
Hostilidad	8,97	8,98	8,32	7,5	F= 1,84; p= ,1406	9,5	8,44	9,07	8,23	F= 3,01; p= ,0303
Hostilidad y Autonomía	6,42	6,15	6,17	6	F= ,53; p= ,6605	6,21	6,15	6,18	6,01	F= ,15; p= ,9273

Los resultados son bastante similares en la evaluación que los adolescentes hacen de la relación con su padre. Tampoco hay diferencias que se mantengan estables a través de los dos momentos de la evaluación en ninguna de las dimensiones de disciplina familiar. De nuevo son los varones que cursan 1º de BUP los que perciben más control y hostilidad por parte de su padre, respecto a los dos cursos de BUP superiores (ver tabla II.3.2.4), es decir, consideran que su padre es más estricto en la aplicación de las normas y utiliza con mayor frecuencia el castigo y las riñas. Estas diferencias que son significativas en la primera evaluación se mantienen en el retest aunque no llegan al nivel de significación estadística. En la segunda evaluación realizada (retest) aparecen diferencias entre los niveles educativos en las dimensiones de amor y control y la de hostilidad. Las puntuaciones medias indican que son los alumnos escolarizados en 1º de BUP los que describen las relaciones con su padre caracterizadas por menos estimulación intelectual y una disciplina menos centrada en el hijo. Las diferencias son significativas entre este curso y todos los demás, parece que a medida que se asciende hacia los últimos cursos de BUP y COU la relación con el padre aumenta en

estimulación intelectual y en interés por el hijo/a. En sentido contrario se perfilan las puntuaciones medias en la dimensión de hostilidad, son los adolescentes que cursan BUP, especialmente los de primero y tercero los que describen su relación con el padre con más predominio de la irritabilidad, evaluación negativa y rechazo hacia ellos, los estudiantes de COU son más positivos al evaluar esta dimensión.

Hemos considerado las variables familiares más cuantitativas, como número de hermanos y fratria, en relación con la disciplina que el padre y la madre ejercen. Cabe esperar que el tamaño de la familia y el número de relaciones que se establezcan entre sus miembros module la percepción de la disciplina y estilos educativos por parte de los adolescentes.

Los ANOVA realizados en función del *número de hermanos* indican que la relación con el padre parece modulada en algunas dimensiones por esta variable, mientras que el ser hijo único, dos hermanos o familia numerosa no establece diferencias significativas en la percepción de la disciplina familiar que la madre ejerce, ni en la situación de test ni en el retest.

En la primera evaluación realizada tan solo aparecen diferencias en la dimensión de autonomía, de manera que son los hijos únicos los que perciben menos autonomía en la relación con su padre, respecto a los adolescentes que pertenecen a familias numerosas ($F_{(2, 319)} = 3,28$; $p = .038$). En el retest las diferencias se acentúan en las dimensiones de autonomía y control, control y control y hostilidad. Son los hijos únicos los que perciben más autonomía y amor por parte del padre (20,23) frente a los que pertenecen a familia numerosa (18,84) y también puntúan más alto en esta dimensión los que son dos hermanos (19,69) respecto a este último grupo de familias más grandes ($F_{(1,332)} = 3,31$; $p = .037$). También los adolescentes que pertenecen a familias con dos hijos perciben menos control por parte del padre respecto a los que forman parte de una familia numerosa ($F_{(1,332)} = 5,16$; $p = .006$). En la misma línea perciben menos control y hostilidad por parte del padre los hijos únicos (9,74) frente a los que son tres o más hermanos (10,94) y los que son dos hermanos (10,27) respecto a los que pertenecen a familia numerosa. Parece pues, que a medida que aumenta el tamaño de la familia, en cuanto al número de hijos, se incrementa el control por parte del padre, tal como lo perciben los hijos adolescentes.

El *orden o fratria* entre los hermanos resulta ser una variable un poco más discriminativa que el número de hermanos, sin aparecer diferencias que se mantengan a lo largo del periodo de seguimiento evaluado. Así, ser el primogénito, ocupar los

puestos intermedios, o ser el más pequeño de los hermanos establece diferencias significativas en tres dimensiones de disciplina familiar en la primera evaluación (test): dos respecto a la madre y una respecto al padre. Las puntuaciones medias obtenidas indican que los primogénitos perciben más autonomía y amor por parte de la madre, respecto a los hermanos que ocupan los puestos intermedios o en relación con los más pequeños, es decir, que los hermanos mayores informan de una mayor estimulación por parte de sus madres hacia la sociabilidad y el pensamiento independiente ($F(2, 331) = 4,49$; $p = .01$). Al mismo tiempo también son los primogénitos los que perciben menos hostilidad y autonomía en las relaciones con su madre, respecto a los más pequeños de la familia, es decir, los más pequeños se sienten más ignorados y menos atendidos en sus necesidades que los primogénitos ($F(2, 331) = 3,1$; $p = .04$). Parece como si el protagonismo que tiene el hijo mayor difícilmente lo alcanzaran los hermanos que siguen. En estas misma dimensión pero en relación con el padre las puntuaciones medias apuntan exactamente en la misma dirección ($F(2, 331) = 5,26$; $p = .005$).

En la segunda evaluación (retest), la posición que los adolescentes evaluados ocupan entre sus hermanos marca diferencias significativas en tres dimensiones: una respecto a la madre y dos respecto al padre. Se trata en todos los casos de dimensiones en las que se incluye el amor. Se constata en primer lugar que se mantienen en el periodo de seguimiento las diferencias ya comentadas en la dimensión de autonomía y amor por parte de la madre. A través de la adolescencia, los primogénitos siguen percibiendo más estimulación hacia la sociabilidad y el pensamiento independiente por parte de su madre, respecto a la opinión que mantienen los hermanos más pequeños ($F(2, 331) = 3,86$; $p = .02$). Estas mismas diferencias se dan en la relación con el padre sólo en el retest ($F(2, 331) = 5,11$; $p = .006$), y también en el retest los primogénitos informan de una relación con su padre caracterizada por una evaluación más positiva de ellos como hijos y más expresiones de apoyo y afecto, en relación con la información que dan los hermanos más pequeños ($F(2, 331) = 3,05$; $p = .04$). Por tanto las diferencias que se mantienen o aparecen en la segunda evaluación realizada indican que los primogénitos informan de una relación con el padre y / o madre más cargada de afecto, interés y estimulación, y con una frecuencia menor de hostilidad e ignorancia.

Finalmente hemos querido analizar la posible relación entre *tipo de Centro* en el que se estudia (público / privado) y disciplina y estilos educativos de los padres. Los ANOVA realizados indican diferencias significativas en algunas de las dimensiones evaluadas (ver tabla II.3.2.5). En relación con la madre los adolescentes que asisten a centros públicos informan de más hostilidad y autonomía. Las puntuaciones más altas

en esta dimensión que se mantienen en los dos momentos de la evaluación (test y retest) indican que los adolescentes escolarizados en centros públicos describen la relación con su madre con más hostilidad y al mismo tiempo una autonomía extrema que puede dar lugar a que los hijos perciban una negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades. En el seguimiento aparecen diferencias significativas en las dimensiones de autonomía, autonomía y amor, amor y control y hostilidad. Las puntuaciones medias obtenidas por los dos grupos de sujetos (escolarizados en centros públicos versus privados) indican que los alumnos de centros públicos perciben una disciplina más laxa por parte de su madre y a la vez más hostilidad descrita como irritabilidad, evaluación negativa y rechazo, mientras que los alumnos que asisten a centros privados de enseñanza perciben en la relación con su madre más estimulación hacia la sociabilidad y el pensamiento independiente (autonomía y amor) y una mayor estimulación intelectual hacia los hijos con una disciplina centrada en ellos (amor y control) (ver tabla II.3.2.5). En la primera evaluación (test) las diferencias significativas en la dimensión de control y hostilidad apuntan en la misma dirección que las otras dimensiones en las que también se incluía la hostilidad, son los alumnos que asisten a centros públicos los que alcanzan las puntuaciones medias más altas en esta dimensión.

Tabla II.3.2.5: Percepción de la disciplina familiar en función del tipo de enseñanza (*Pública/Privada*).

<i>Disciplina Madre</i>	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			
	<i>Pública (121)</i>	<i>Privada (208)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Pública (122)</i>	<i>Privada (208)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autonomía	7,4	7,17	1,63	,203	7,71	7,29	6,97	,0087
Autonomía y Amor	20,21	20,55	1,04	,3087	19,89	20,9	9,82	,0019
Amor	19,63	19,65	,01	,9427	18,99	19,51	2,14	,1449
Amor y Control	18,62	18,82	,61	,434	17,98	18,63	6,51	,0112
Control	15,49	15,22	,62	,4332	15,21	14,94	,68	,4089
Control y Hostilidad	11,21	10,29	9,8	,0019	10,49	10,42	,07	,789
Hostilidad	9,22	8,75	2,88	,0906	9,1	8,5	6,07	,0143
Hostilidad y Autonomía	6,44	5,74	10,32	,0014	6,16	5,49	13,39	,0003
<i>Disciplina Padre</i>	<i>Pública (121)</i>	<i>Privada (208)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Pública (122)</i>	<i>Privada (208)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autonomía	7,27	6,88	4,64	,0321	7,74	7,23	1,64	,2012
Autonomía y Amor	18,82	19,36	1,97	,1609	18,93	19,75	4,47	,0354
Amor	18,01	18,34	,69	,4069	17,8	18,55	3,03	,0829
Amor y Control	17,96	18,59	4,38	,0372	17,88	18,69	7,2	,0077
Control	15,33	14,91	1,74	,1878	14,73	14,41	,9	,3444
Control y Hostilidad	11,08	10,36	5,13	,0242	10,73	10,27	2,2	,1391
Hostilidad	9,09	8,64	2,94	,0873	9,19	8,37	9,41	,0023
Hostilidad y Autonomía	6,65	6,02	9,24	,0026	6,35	6	2,99	,0849

Respecto a la evaluación que los adolescentes hacen de la relación con su padre aparecen diferencias significativas en la dimensión de amor y control que se mantienen en los dos momentos test y retest, son los adolescentes escolarizados en centros privados los que alcanzan puntuaciones más altas en esta dimensión. Recordemos que

en la evaluación de la relación materna se daban las mismas diferencias aunque solo alcanzaban el nivel de significación estadística en el retest (ver tabla II.3.2.5). Además, en la primera evaluación (test) se observan las mismas diferencias que aparecían en la disciplina de la madre, en las dimensiones de control y hostilidad y hostilidad y autonomía. También al informar de su relación con el padre los adolescentes de centros públicos alcanzan las puntuaciones más altas en las dimensiones que incluyen hostilidad con el padre. En la misma dirección aparecen las diferencias en autonomía. En el retest, a la percepción diferencial en función del tipo de Centro al que se asiste ya comentada, se añaden las diferencias en autonomía y amor y en hostilidad, en el primer caso las puntuaciones más altas las obtienen los alumnos de enseñanzas privadas, mientras que en el caso de la hostilidad las puntuaciones superiores se dan en los alumnos de centros públicos.

Estos resultados en términos globales indican que los adolescentes que asisten a centros públicos perciben en mayor grado una disciplina por parte de la madre y del padre caracterizada por una mayor autonomía, un “dejar hacer”, junto con más manifestaciones de irritabilidad, castigos y evaluación negativa del hijo/a. Por su parte los adolescentes escolarizados en centros privados describen la relación con su madre y con su padre con más normas y a la vez más estimulación hacia el pensamiento independiente, una disciplina más centrada en el hijo/a, con menos hostilidad y rechazo.

A la vista de estas diferencias nos planteamos si además del tipo de centro: publico /privado guarda relación con la disciplina y estilos educativos de los padres la orientación religiosa versus laica de dichos centros. Los resultados se describen en la tabla II.3.2.6. La evaluación que los adolescentes que asisten a centros públicos, centros privados religiosos y centros privados no religiosos hacen de la relación con su madre muestra diferencias significativas en función de esta variable. En primer lugar se constata que las diferencias en las dimensiones de amor y control, hostilidad y hostilidad y autonomía se mantienen en las dos evaluaciones realizadas (test-retest). Las puntuaciones medias indican que los alumnos de centros privados religiosos indican un mayor nivel por parte de sus madres de estimulación intelectual y disciplina centrada en el hijo/a respecto a los alumnos de centros públicos y los de centros privados no religiosos. En sentido contrario son también estos alumnos que reciben enseñanza religiosa los que perciben menos hostilidad, rechazo e ignorancia hacia ellos por parte de su madre respecto a los otros dos grupos. Tal como puede observarse en la tabla II.3.2.6 las diferencias entre los tres grupos son más fuertes en el test que en el retest, aunque se mantienen en los dos momentos.

Tabla II.3.2.6: Percepción de la disciplina familiar en función del tipo de enseñanza (Pública / Privada Religiosa / Privada NO Religiosa).

Disciplina Madre	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			
	Público (121)	Privado Religioso (146)	Priv. NO Religioso (62)		Público (121)	Privado Religioso (146)	Priv. NO Religioso (62)	
Autonomía	7,4	7,14	7,24	F= ,91; p= ,4039	7,71	7,24	7,42	F= 3,84; p= ,0224
Autonomía y Amor	20,21	20,7	20,21	F= 1,11; p= ,3308	19,89	20,87	20,98	F= 4,93; p= ,0078
Amor	19,63	20,18	18,4	F= 7,36; p= ,0007	18,99	19,54	19,44	F= 1,09; p= ,3375
Amor y Control	18,62	19,25	17,81	F= 10,1; p= ,0001	17,98	18,73	18,39	F= 3,78; p= ,0238
Control	15,49	15,2	15,27	F= ,32; p= ,7256	15,21	14,99	14,82	F= ,42; p= ,6591
Control y Hostilidad	11,21	10,11	10,73	F= 6,2; p= ,0023	10,49	10,35	10,58	F= ,24; p= ,7896
Hostilidad	9,22	8,49	9,35	F= 4,22; p= ,0156	9,1	8,51	8,45	F= 3,04; p= ,0491
Hostilidad y Autonomía	6,44	5,55	6,19	F= 7,77; p= ,0005	6,16	5,54	5,37	F= 6,92; p= ,0011
Disciplina Padre	Público (121)	Privado Religioso (146)	Priv. NO Religioso (62)		Público (121)	Privado Religioso (146)	Priv. NO Religioso (62)	
Autonomía	7,27	6,86	6,93	F= 2,36; p= ,0958	7,47	7,21	7,28	F= ,85; p= ,4272
Autonomía y Amor	18,82	19,52	18,98	F= 1,56; p= ,2125	18,93	19,84	19,54	F= 2,4; p= ,0922
Amor	18,01	18,57	17,8	F= 1,41; p= ,2451	17,8	18,69	18,21	F= 1,87; p= ,1553
Amor y Control	17,96	19,02	17,61	F= 8,65; p= ,0002	17,88	18,79	18,46	F= 3,95; p= ,0203
Control	15,33	14,83	15,4	F= 1,07; p= ,3427	14,73	14,49	14,23	F= ,63; p= ,5339
Control y Hostilidad	11,08	10,12	10,92	F= 4,42; p= ,0128	10,73	10,09	10,7	F= 2,29; p= ,1029
Hostilidad	9,09	8,5	8,97	F= 2,37; p= ,0952	9,19	8,29	8,54	F= 4,95; p= ,0077
Hostilidad y Autonomía	6,65	5,79	6,54	F= 8,52; p= ,0002	6,35	6,04	5,93	F= 1,56; p= ,2111

Las diferencias que se constatan en otras dimensiones no se mantienen en los dos momentos. En la primera evaluación además de las tendencias que acabamos de comentar, destacan las puntuaciones también más altas del grupo de enseñanza religiosa en la dimensión de amor y a su vez la más baja en la de control y hostilidad. En el retest aparecen las diferencias significativas en la autonomía y autonomía y amor, siendo los alumnos de centros públicos los que perciben una disciplina más laxa por parte de su madre respecto a los otros dos grupos que no se diferencian entre sí, son a su vez estos adolescentes los que alcanzan las puntuaciones más bajas en estimulación hacia la sociabilidad y pensamiento independiente (autonomía y amor) respecto a los otros dos grupos que tampoco se diferencian significativamente entre sí (ver tabla II.3.2.6).

En la evaluación de la relación paterna aparecen menos diferencias en función de esta variable. Tan solo en una dimensión se mantienen las diferencias en el test y retest, se trata de la dimensión amor y control. Son de nuevo los alumnos de centros privados

religiosos los que obtienen las puntuaciones más altas respecto a los otros dos grupos. Recordemos que en esta dimensión pero en relación con la madre también aparecían diferencias estables entre centros públicos, privados religiosos y privados no religiosos.

En la primera evaluación realizada también aparecen diferencias significativas en control y hostilidad y autonomía y en el retest en la dimensión de hostilidad. Las puntuaciones medias apuntan en la misma dirección en estas tres dimensiones que tienen en común la hostilidad, son los alumnos que asisten a centros privados religiosos los que alcanzan las puntuaciones más bajas y por lo tanto perciben menos castigos y riñas por parte de su padre, menos rechazo y evaluación negativa y en general se consideran más atendidos por su padre. Las diferencias son más fuertes entre este grupo y los alumnos de centros públicos.

Por lo tanto, aunque el tipo de enseñanza no establece tantas diferencias en el estilo educativo del padre, la tendencia que se constata es la misma: los adolescentes que asisten a centros privados religiosos perciben más apoyo, afecto e interés por parte de sus padres que se corresponde con menos hostilidad, rechazo e ignorancia.

II.3.2.4 Análisis individual de los cambios producidos en la percepción de clima y disciplina familiar.

El análisis de los datos ha puesto de manifiesto que tras el período de seguimiento (quince meses) se produce un cambio significativo en las puntuaciones de algunas de las dimensiones de clima familiar y de los estilos educativos evaluados. En concreto, los resultados indican que se produce un aumento estadísticamente significativo en la subescala de *expresividad* ($X = -,226$; $sd = 1,82$), es decir, hay un aumento significativo en el grado de confianza percibido por el adolescente para actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos ($F_{1,331} = 5,089$, $p = ,0247$); en la subescala de *autonomía* ($X = -,199$; $sd = 1,77$), o grado en que los miembros de su familia están seguros de sí mismos al tomar sus propias decisiones ($F_{1,331} = 4,197$, $p = ,0413$); y, finalmente, en la subescala *intelectual-cultural* ($X = -,199$; $sd = 1,77$), es decir, en el interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales ($F_{1,331} = 27,083$, $p = ,0001$).

En relación a la disciplina familiar ejercida por la madre y por el padre, los resultados indican que se produce un aumento estadísticamente significativo en la dimensión de autonomía ejercida por la madre ($X = -,205$; $sd = 1,67$) y la ejercida por el padre ($X = -,291$; $sd = 1,76$), es decir, a medida que crece el adolescente, sus relaciones tanto con el padre como con la madre, se caracterizan por una autonomía mayor y menos

exigencia en las normas, con más libertad y menos límites ($F_{1, 331} = 4,922$, $p = ,0272$; $F_{1, 331} = 8,616$, $p = ,0036$, madre y padre, respectivamente).

Por otro lado, en las dimensiones de *moralidad-religiosidad*, *amor*, *amor y control* y *hostilidad y autonomía* de la madre y *control* del padre, los resultados indican que se produce un cambio significativo en las puntuaciones entre la primera y segunda evaluación, pero esta vez, hablamos de disminución de las puntuaciones. En concreto, los resultados indican que se produce una disminución estadísticamente significativa ($X = ,202$; $sd = 1,48$) en la importancia que se le da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso en la familia, tal como lo percibe el adolescente (*moralidad-religiosidad*) ($F_{1, 331} = 6,169$, $p = ,0135$); en la evaluación positiva y expresión de afecto que la madre les proporciona (*amor*) ($X = ,324$; $sd = 2,71$) ($F_{1, 326} = 4,668$, $p = ,0315$), además de una disminución en la estimulación intelectual unido a una menor posesión y protección por parte de la madre (*amor y control*) ($X = ,35$; $sd = 2,33$) ($F_{1, 331} = 7,53$; $p = ,0062$) junto a una disminución en la percepción de que la madre les ignora y descuida sus necesidades ($X = ,26$; $sd = 2,09$) ($F_{1, 331} = 5,05$; $p = ,0253$); y, finalmente, en el *control* extremo ejercido por el padre (control a través de provocar sentimientos de culpa) en la conducta de sus hijos ($X = ,519$; $sd = 3,02$) ($F_{1, 331} = 9,358$, $p = ,0024$).

Por tanto, estos cambios significativos a lo largo de la adolescencia indican que las relaciones entre el adolescente y sus padres con el transcurso del tiempo se caracterizan por una mayor libertad en la exteriorización de sentimientos y emociones en el ámbito familiar, por una mayor seguridad en sí mismos para tomar decisiones, aumenta, por otro lado, la estimulación por parte de la familia hacia actividades sociales, intelectuales y culturales, y, finalmente, a medida que avanza la adolescencia, los padres extreman su autonomía y conceden más libertad a sus hijos. Por otro lado, a medida que el adolescente crece, va disminuyendo en importancia el interés por prácticas y valores de tipo ético y religioso en su familia, el adolescente percibe como disminuyen las expresiones de afecto y evaluaciones positivas, percibe menor posesión y protección por parte de su madre, pero sin llegar a la desatención, ya que disminuye también la percepción de que sus madres les ignoran y desatienden y, por último, percibe también cómo disminuye el control por parte de su padre.

Estos resultados van en la línea de los argumentos compartidos por diferentes autores (Baldwin, 1946; Maccoby, 1980; Roberts, Block, y Block, 1984) que asumen que los padres ejercen menos control, utilizan menos supervisión y enfatizan más la autonomía y realización a medida que sus hijos crecen. Además, Maccoby (1980) sugiere que a medida que un niño crece, los padres utilizan más modos verbales de

disciplina (p.ej., razonamiento) y control de privilegios, muestran menos afecto físico, y pasan menos tiempo con sus hijos. Otros investigadores también encontraron que las expresiones parentales de afecto disminuyen con la edad del niño (Clarke-Stewart y Hevey, 1981; Roberts et al., 1984; Schaefer y Bayley, 1963; Steinberg, 1987).

El análisis del resto de puntuaciones de cada una de las variables familiares analizadas en el diseño, no señala diferencias estadísticamente significativas. entre las dos evaluaciones realizadas (test-retest).

Como ya hemos expuesto anteriormente, el estudio individual, caso a caso, de las puntuaciones de los sujetos permite realizar un análisis comparativo del retest en relación a las puntuaciones previas del test. Es decir, comparando sujeto a sujeto la dirección del cambio producido en las puntuaciones en la 2ª evaluación (retest), pueden aparecer tres posibles opciones: disminución de la puntuación, no cambio y aumento de la puntuación.

En relación a las dimensiones de clima familiar en las que se ha producido un cambio significativo de las puntuaciones, tal y como vemos en la tabla II.3.2.7, el porcentaje de sujetos que experimentan un aumento de la puntuación es mayor en las dimensiones de expresividad, autonomía e intelectual-cultural, mientras que es menor en la dimensión de moralidad-religiosidad, en la cual, son más los sujetos que puntúan más bajo en esta dimensión en la segunda evaluación (retest).

Tabla II.3.2.7: Valoración del cambio individual en la puntuación de retest en las subescalas de clima familiar:

	Expresividad	Autonomía	Intelectual/Cultural	Moralidad/Religiosidad
% sujetos que <i>aumentan</i>	41,27	45,78	51,51	31,63
% sujetos que <i>mantienen</i>	25	18,37	20,48	27,41
% sujetos que <i>bajan</i>	33,73	35,84	28,01	40,96

Si analizamos el cambio (aumento o disminución de la puntuación) en función de los grupos de edad para comprobar cual de ellos es el grupo de adolescentes que mayormente han manifestado dicho cambio, encontramos que por lo que respecta a la subescala de *expresividad*, el porcentaje mayor de sujetos que han experimentado un aumento de la puntuación son los de 15 años (en la primera evaluación tenían entre 13 y 14 años) (ver tabla II.3.2.8), mientras que en las otras subescalas de *autonomía* e *intelectual-cultural*, son los adolescentes más mayores (17 años o más) los que en mayor medida han experimentado ese aumento de la puntuación.

Tabla II.3.2.8: Patrón de cambio en las subescalas de clima familiar en función de la edad de los adolescentes.

	Expresividad			Autonomía		
	15 años	16 años	17 años o más	15 años	16 años	17 años o más
% sujetos que <i>aumentan</i>	50	30,65	46,43	38,24	41,94	52,86
% sujetos que <i>mantienen</i>	17,65	29,03	25	17,65	18,55	18,57
% sujetos que <i>bajan</i>	32,35	40,32	28,57	44,12	39,52	28,57
	Intelectual/Cultural			Moralidad/Religiosidad		
	15 años	16 años	17 años o más	15 años	16 años	17 años o más
% sujetos que <i>aumentan</i>	45,59	52,42	53,57	36,76	30,65	30
% sujetos que <i>mantienen</i>	25	18,55	20	17,65	26,61	32,86
% sujetos que <i>bajan</i>	29,41	29,03	26,43	45,59	42,74	37,14

Si atendemos ahora al porcentaje de sujetos que han experimentado de manera significativa una disminución de la puntuación en la subescala de moralidad-religiosidad, vemos que es el grupo de adolescentes de 15 años, los que en mayor proporción han manifestado esa disminución en la importancia que se da a las prácticas de tipo ético y religioso en su familia. Parece ser que los primeros años de la adolescencia son más críticos con esta dimensión ético-religiosa que hace referencia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

Finalmente, en relación con la disciplina parental, y como ya hemos mencionado anteriormente, son las dimensiones de *autonomía* ejercida tanto por la madre como por el padre, *amor, amor y control*, y *hostilidad y autonomía* de la madre y *control* del padre, las dimensiones en las que se ha producido un cambio significativo de las puntuaciones en la situación de retest, respecto a la primera evaluación realizada.

Tabla II.3.2.9: Valoración del cambio individual en la puntuación de retest en las dimensiones de disciplina familiar:

	Autonomía Madre	Autonomía Padre	Amor Madre	Amor y control Madre	Hostilidad y autonomía Madre	Control Padre
% sujetos que <i>aumentan</i>	39,76	43,67	36,39	35,47	31,8	35,13
% sujetos que <i>mantienen</i>	28,75	24,05	17,43	16,21	28,75	13,61
% sujetos que <i>bajan</i>	31,5	32,28	46,18	48,32	39,45	51,27

Tal y como vemos en la tabla II.3.2.9, en relación a las dimensiones de disciplina familiar en las que se ha producido un cambio significativo de las puntuaciones, el porcentaje de sujetos que experimentan un aumento de la puntuación es mayor en las dimensiones de autonomía tanto de la madre como del padre, mientras que es menor en la dimensión de amor, amor y control, hostilidad y autonomía ejercida por la madre y el control ejercido por el padre, en las cuales, es superior el porcentaje de sujetos que puntúan más bajo en estas dimensiones en la evaluación retest.

Al analizar el cambio (aumento o disminución de la puntuación) en función de los grupos de edad, encontramos que en relación a las subescalas de *autonomía*, el porcentaje mayor de sujetos que han experimentado un aumento de la puntuación son los de 17 años en el caso de la autonomía ejercida por la madre, mientras que en la dimensión de *autonomía* ejercida por el padre son los adolescentes de 16 años los que en mayor medida han puntuado más alto (tabla II.3.2.10).

Tabla II.3.2.10: Patrón de cambio en las dimensiones de disciplina familiar en función de la edad de los adolescentes.

	<i>Autonomía Madre</i>			<i>Autonomía Padre</i>		
	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años o más</i>	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años o más</i>
% sujetos que <i>aumentan</i>	34,33	40,98	41,3	44,12	48,67	39,26
% sujetos que <i>mantienen</i>	23,88	28,69	31,16	27,94	17,7	27,41
% sujetos que <i>bajan</i>	41,79	30,33	27,54	27,94	33,63	33,33
	<i>Amor y control Madre</i>			<i>Hostilidad y autonomía Madre</i>		
	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años o más</i>	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años o más</i>
% sujetos que <i>aumentan</i>	25,37	41,8	34,78	25,37	31,97	34,78
% sujetos que <i>mantienen</i>	23,88	9,84	18,12	28,36	29,51	28,26
% sujetos que <i>bajan</i>	50,75	48,36	47,1	46,27	38,52	36,96
	<i>Amor Padre</i>			<i>Control Padre</i>		
	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años o más</i>	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>17 años o más</i>
% sujetos que <i>aumentan</i>	41,79	39,34	31,16	39,71	32,74	34,81
% sujetos que <i>mantienen</i>	19,4	13,93	19,57	14,71	13,27	13,33
% sujetos que <i>bajan</i>	38,81	46,72	49,28	45,59	53,98	51,85

En las dimensiones en las que el cambio producido es en sentido de disminución de la puntuación, es decir, en las dimensiones de *amor*, *amor y control*, *hostilidad y autonomía* de la madre y *control* del padre, vemos que el porcentaje de adolescentes que mayormente han experimentado esta disminución es el grupo de los adolescentes de 16 y de 17 años o más en las dimensiones de *amor* de la madre y *control* del padre, mientras que son los adolescentes más jóvenes (15 años) los que representan el grupo de sujetos que en mayor medida han puntuado más bajo en las dimensiones de *amor y control* y *hostilidad y autonomía*. Es decir, tal y como hemos comentado anteriormente, al avanzar la adolescencia los padres ejercen menos control, utilizan menos supervisión y enfatizan más la autonomía y realización mientras que disminuyen las expresiones parentales de afecto y la intimidad en las relaciones padres-hijos, particularmente con respecto a las madres (Hill, Holmebeck, Marlow, Green, y Lynch, 1985; Steinberg, 1987, 1988).

II.3.2.5 Conclusiones

A partir de los resultados presentados en este capítulo se puede concluir que la percepción que los adolescentes tienen del clima y las relaciones familiares cambia a lo largo de este periodo evolutivo. En general a medida que avanzan hacia edades superiores describen un clima familiar caracterizado por más autonomía, capacidad para tomar sus propias decisiones, más confianza para actuar libremente y exteriorizar sus sentimientos y una mayor estimulación por parte de sus padres hacia actividades intelectuales y culturales.

Ahora bien estos cambios no se dan por igual en los varones y mujeres adolescentes. Las mujeres perciben una mayor estimulación hacia la competitividad por parte de sus padres y unas relaciones con una presencia mayor del afecto y el control, respecto a los varones de su mismo nivel evolutivo que describen una disciplina con más hostilidad, castigos y riñas para hacer cumplir las normas por parte de sus progenitores. Al analizar las dimensiones de disciplina familiar y estilos educativos del padre /madre, se constata un predominio claro en las mujeres adolescentes de las dimensiones que incluyen afecto por parte de la madre y una disciplina más centrada en el hijo/a. Este predominio del afecto no se mantiene de manera tan estable en la relación con el padre, aunque llega a ser también significativo en el retest.

Los cambios relacionados con la edad apuntan a un incremento progresivo del nivel de conflictividad familiar que coincide con un descenso de la cohesión, compenetración y apoyo entre los miembros de la familia y una mayor independencia entre ellos.

El tamaño de la familia evaluado como número de hijos también modula la percepción del clima y la disciplina familiar que perciben los adolescentes. A medida que se incrementa el número de hermanos disminuye el grado de cohesión familiar y el nivel de organización en la planificación de tareas y responsabilidades, paralelamente aumenta la conflictividad familiar. Los adolescentes que pertenecen a familias con uno o dos hijos perciben más compenetración y apoyo entre sus miembros y más organización que los adolescentes que forman parte de familias numerosas. La atención que los padres dispensan a los hijos cuando estos son pocos podría apoyar esta percepción de cohesión y organización que perciben los adolescentes de familias pequeñas. En la misma línea a medida que aumenta el tamaño de la familia los adolescentes evalúan una disciplina con más control por parte del padre.

La posición entre los hermanos también marca diferencias en la evaluación del clima y las relaciones familiares, los primogénitos perciben menos conflictividad y más organización en sus familias, y los más pequeños más autonomía. En cuanto a las relaciones con el padre /madre los primogénitos describen más estimulación hacia la sociabilidad y el pensamiento independiente tanto en el test como en el retest, en general informan de una disciplina con más componentes afectivos, de interés y atención al hijo/a, junto con menos hostilidad, en relación con los hermanos que ocupan los puestos intermedios o son los más pequeños.

El tipo de centro educativo al que asisten discrimina en la evaluación que los adolescentes hacen de su ambiente familiar y marca estilos educativos diferentes por parte de los padres. Los adolescentes que asisten a centros públicos perciben por parte del padre y de la madre una disciplina más laxa, con pocas normas, junto con componentes de hostilidad, riñas y castigos. Los que están escolarizados en centros privados describen la relación con más normas, más estimulación e interés por el hijo, en definitiva una disciplina más centrada en el hijo/a con menos hostilidad y rechazo. La orientación del Centro religiosa versus laica acentúa estas diferencias y son los adolescentes que reciben su formación en centros religiosos los que describen una relación especialmente con su madre con más componentes de afecto y atención hacia el hijo/a y al mismo tiempo menos hostilidad y rechazo. En la relación con el padre la orientación del centro no establece diferencias tan fuertes pero se mantiene la misma tendencia. Por último, la escolarización en centros religiosos guarda relación con puntuaciones más altas en el factor moralidad-religiosidad de la escala de Moos, lo que indica que los padres que buscan estos centros para sus hijos dan más importancia a las prácticas y valores de tipo ético-religioso.

II.3.3 La Jerarquía de valores en población adolescente.

II.3.3 La Jerarquía de valores en población adolescente.

II.3.3.1 Introducción.

Se puede asumir que los valores de una persona se relacionan con aspectos esenciales de la vida social tales como escuela, trabajo, vida familiar o nivel de vida, que forman un modelo razonablemente coherente que se refleja en el modo en que la persona trata de planificar y organizar su propia vida dentro de los límites establecidos por el ambiente social (Román, 1983; Molpeceres, 1991, Gutiérrez, Clemente y Musitu, 1993).

Desde el ámbito de la psicología los valores se han estudiado como constructos psicológicos que tienen un importante componente motivacional y regulador del comportamiento humano. Según Rokeach, el sistema de valores de una persona representa una organización aprendida de reglas para hacer elecciones y resolver conflictos entre dos o más formas deseables de conducta ó entre dos ó más estados terminales o finales (Rokeach, 1968b).

El núcleo central de esta investigación consiste en evaluar y analizar la jerarquía de valores que nuestros adolescentes han interiorizado y constatar la permanencia y los cambios que se producen en dicha jerarquía a lo largo de la adolescencia. Partimos básicamente de dos supuestos:

1. La edad y el sexo son variables moduladoras en la constitución de una jerarquía de valor en este nivel evolutivo.
2. El clima familiar y los estilos educativos de los padres guardan relación con el proceso de interiorización de valores.

Presentamos a continuación, en primer lugar, los resultados obtenidos respecto a las jerarquías de valores finales e instrumentales establecidas por nuestra población de adolescentes.

II.3.3.2 Jerarquía de los valores finales en la adolescencia.

Tal como aparece descrito en el capítulo sobre instrumentos de evaluación, la Escala de Valores de Rokeach permite evaluar el orden preferencial que el sujeto establece entre los 18 valores finales, ordenándolos de 1 a 18, siendo el valor que se

sitúa en primer lugar el más importante para la persona y el que ocupa el lugar 18, el menos valorado en su jerarquía.

A partir de las respuestas dadas por la muestra de nuestro estudio, la figura II.3.3.1 muestra los ocho bloques de valores estadísticamente diferenciados que establecen los adolescentes en su escala de preferencia sobre los *valores finales* en la primera evaluación realizada (situación de test) previa al periodo de seguimiento establecido:

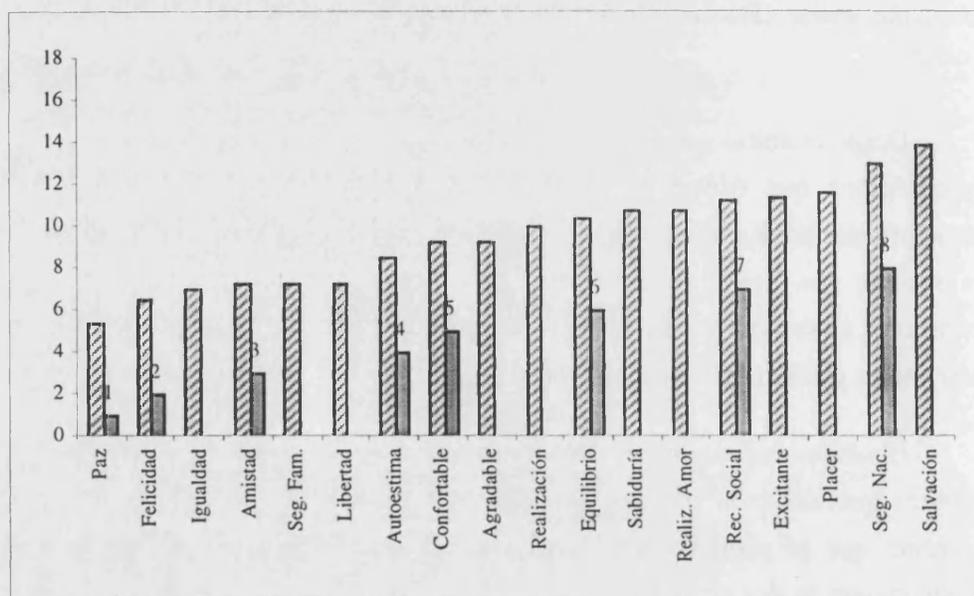


Figura II.3.3.1: Jerarquización de valores finales (1ª evaluación)

Como podemos observar, han colocado significativamente en primer lugar el valor "tener un mundo en paz (libre de guerras y conflictos)". En el segundo puesto de su jerarquía han colocado los valores "tener felicidad (satisfacción, estar contento)" y "tener igualdad entre todos (iguales oportunidades para todos)". En el tercer bloque encontramos los valores "tener verdadera amistad", "tener seguridad familiar (cariño, amor de unos a otros)" y "tener libertad (para hablar, independencia)". En cuarto lugar encontramos el valor "tener respeto hacia uno mismo (autoestima, apreciarse a uno mismo)". En la quinta posición aparecen los valores: "tener una vida confortable (apacible, cómoda sin problemas económicos)", "tener un mundo agradable (bonito, hermoso)" y "tener un sentido de realización (de hacer algo útil, importante)". En la sexta posición de la jerarquía aparece el siguiente grupo de valores: "tener equilibrio interno (armonía, estar libre de conflictos internos)", "tener sabiduría (conocimiento y sensatez frente a los problemas de la vida)" y "realización del amor (intimidad sexual y

espiritual)". La séptima posición incluye los valores "tener respeto y admiración de los demás (reconocimiento social)" y "tener una vida excitante (activa, estimulante)" y "tener placer (hacer las cosas que me gustan y agradan)". Y para terminar, han colocado en el último lugar, según la clasificación que hemos hecho por grupos con diferencias significativas, los valores: "tener seguridad nacional (protección ciudadana y frente a ataques)" y "lograr la salvación (la vida eterna, ganar el cielo)".

A continuación, presentamos los resultados obtenidos respecto a la jerarquía establecida por los sujetos sobre los valores finales en la segunda evaluación realizada (retest después del período de seguimiento):

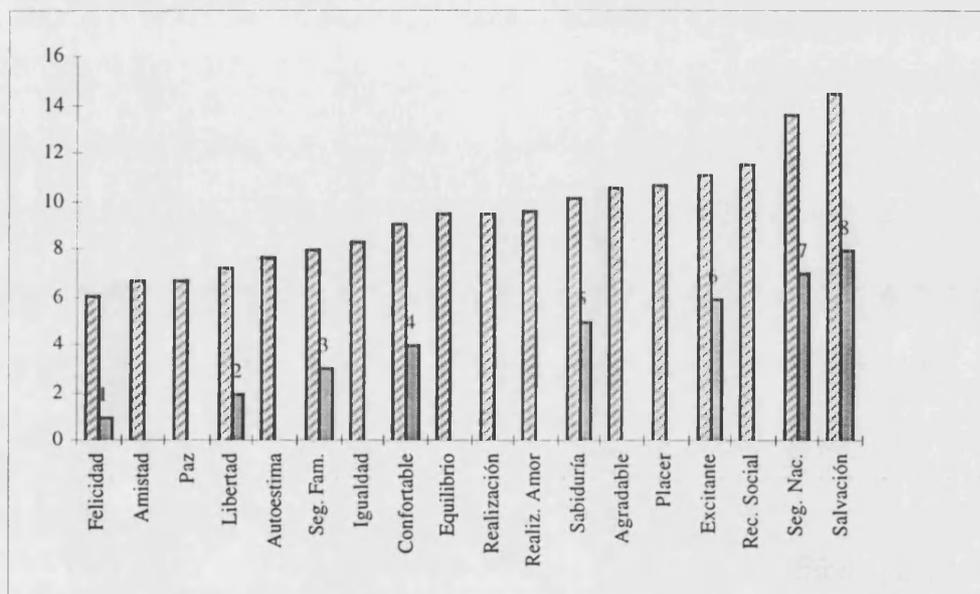


Figura II.3.3.2: Jerarquización de valores finales (2ª evaluación)

La figura II.3.3.2 refleja los 8 peldaños, clara y estadísticamente diferenciados que establecen los adolescentes en su escala de preferencia de valores finales en la segunda evaluación efectuada. Conviene recordar que se trata de los mismos adolescentes que son un poco más mayores (1 año más). Al comparar la jerarquía que por término medio aparece en el retest, respecto a la construida en la evaluación inicial, podemos comprobar que aparecen algunos cambios en las posiciones de los valores en la jerarquía establecida en los dos momentos de la adolescencia. En primer lugar, señalar que los valores "tener felicidad" y "tener verdadera amistad" que antes ocupaban un segundo y tercer lugar, respectivamente, pasan ahora a ocupar, junto con "tener un

mundo en paz" el primer puesto de la jerarquía, aunque este cambio no es significativo estadísticamente. Los cambios significativos a nivel estadístico son los siguientes: el valor "tener un mundo en paz" que antes ocupaba en solitario la primera posición de la jerarquía, mantiene posición pero compartida con los valores "tener felicidad" y "tener verdadera amistad" que pasan por encima de él ocupando el tercer lugar dentro de ese primer bloque de la jerarquía. El valor "tener igualdad entre todos" que baja de la segunda a la tercera posición y los valores "tener seguridad familiar" y "tener un mundo agradable" que a pesar de descender en las posiciones medias de la jerarquía, mantienen la posición que ocupaban en la jerarquía establecida en la primera evaluación (3ª y 5ª, respectivamente). Los siguientes valores: "tener respeto hacia uno mismo, autoestima", "tener equilibrio interno", "tener sabiduría", "realización del amor" y "tener placer" suben significativamente puestos en la jerarquía: el "tener respeto hacia uno mismo" que ocupaba una cuarta posición sube ahora a la segunda junto al valor "tener libertad". Los valores "tener equilibrio interno", "tener sabiduría" y "realización del amor", que ocupaban en bloque la sexta posición, suben dos posiciones en el caso de los valores "tener equilibrio interno" y "realización del amor"; y una posición el valor "tener sabiduría". Y, finalmente, el valor "tener placer" que sube de la séptima a la quinta posición de la jerarquía, manteniéndose aun así, entre los valores menos preferidos de los adolescentes.

Se constata, por tanto, que hay un valor que permanece estable como valor más preferido por los adolescentes, se trata del valor "tener un mundo en paz". Se observa también que a lo largo del período evaluado, de entre los valores mayoritariamente elegidos por nuestra muestra, adquieren más importancia el tener felicidad y tener verdadera amistad, mientras baja a categorías de un orden inferior el valor "tener igualdad entre todos". Finalmente, entre los primeros puestos suben peldaños en la jerarquía que los adolescentes van interiorizando, los valores de tener libertad y el respeto hacia uno mismo o autoestima. El sentimiento de autoconfirmación de la propia identidad, autonomía e independencia propia del adolescente puede estar relacionado con este cambio hacia una mayor preferencia por estos valores.

II.3.3.3 Jerarquía de valores instrumentales en población adolescentes.

Con el mismo procedimiento que comentábamos para los valores finales, la Escala de Rokeach permite evaluar el orden que el sujeto establece entre 18 valores instrumentales.

En relación a estos valores instrumentales podemos observar en la figura II.3.3.3, los 8 peldaños, clara y estadísticamente diferenciados que establecen los sujetos en su escala de preferencia de dichos valores:

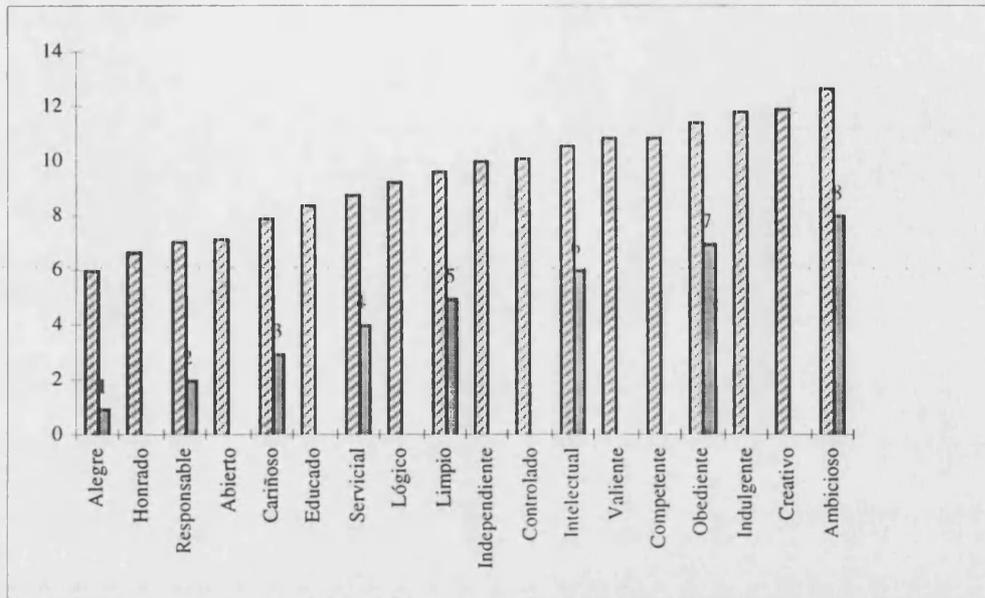


Figura II.3.3.3: Jerarquización de valores instrumentales (1ª evaluación)

Los sujetos por término medio han colocado significativamente en primer lugar los valores: "ser alegre (estar contento)" y "ser honrado (ser sincero, decir siempre la verdad)". En segundo lugar: "ser responsable (respetar lo acordado, ser fiable)" y "ser abierto (comprensivo, liberal)". Aparecen en tercer lugar los valores: "ser cariñoso (ser tierno, afectuoso)" y "ser educado (tener buenas costumbres y modales, ser cortés)". En cuarta posición significativa encontramos los valores: "ser servicial (ayudar a los demás)" y "ser lógico (saber razonar correctamente)". La quinta posición la ocupan los valores "ser limpio (ser aseado, ordenado)", "ser independiente (valerse por uno mismo, confianza en sí mismo)" y "ser controlado (saber autocontrolarse, dominarse)". Los valores "ser intelectual (inteligente, reflexivo)", "ser valiente (defender las propias ideas)" y "ser competente (capaz, efectivo)" ocupan la sexta posición, y "ser obediente (disciplinado, respetuoso)", "ser indulgente (tolerante, condescendiente)" y "ser creativo (hacer o imaginar cosas nuevas)" la séptima. Finalmente, en el último lugar de su jerarquía aparece el valor "ser ambicioso (tener aspiraciones, querer conseguir muchas cosas)".

La jerarquización de los valores instrumentales obtenida en la segunda evaluación (en el retest realizado transcurrido el período de seguimiento) la podemos ver en la siguiente figura:

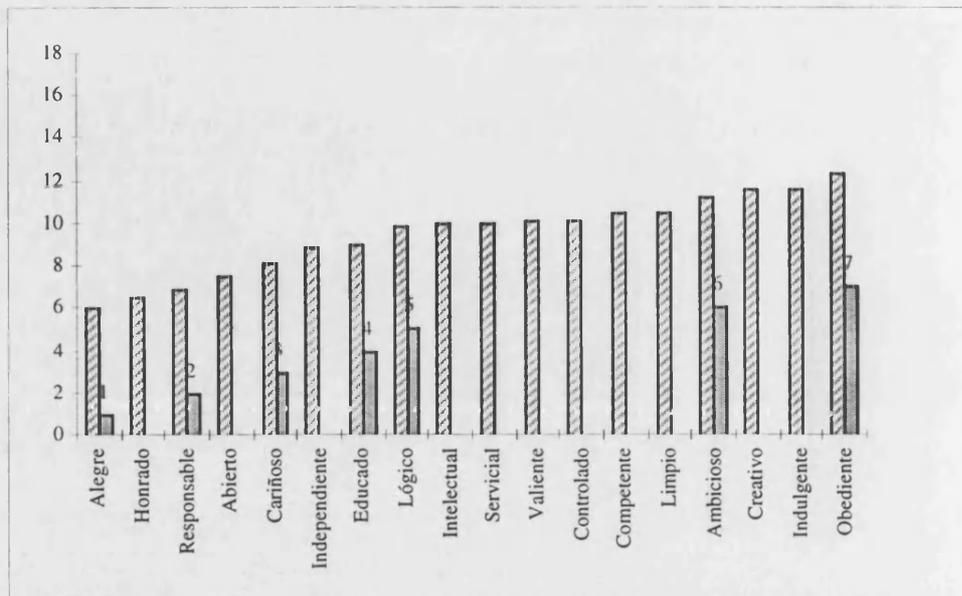


Figura II.3.3.4: Jerarquización de valores instrumentales (2ª evaluación)

Cabe resaltar que los valores situados en los primeros puestos de la jerarquía se mantienen constantes en los dos momentos de evaluación. Se trata de los valores ser alegre, honrado, responsable, abierto y cariñoso. Es decir, los adolescentes no cambian en cuanto a su preferencia por estos cinco valores.

Por otra parte, al igual que ocurría con los valores finales, también en el caso de los valores instrumentales aparecen algunas diferencias en las posiciones que ocupaban y que ocupan algunos de los valores en la jerarquía establecida por los sujetos durante la segunda evaluación. En primer lugar, el valor “ser servicial” que ocupaba junto con “ser lógico” la cuarta posición en la primera evaluación, baja a la quinta posición, lugar que ocupa junto con “ser lógico”, “ser intelectual”, “ser valiente”, “ser controlado”, “ser competente” y “ser limpio”. Este último valor del bloque, “ser limpio”, también baja significativamente posiciones medias en la escala, aunque sigue manteniendo con respecto a la primera evaluación la quinta posición de la jerarquía. Lo mismo ocurre con el valor “ser obediente” que sigue manteniendo la séptima posición, aunque baja del decimoquinto al decimoctavo lugar de la jerarquía. Los valores “ser independiente” y “ser ambicioso” ocupan lugares superiores en la escala en la segunda evaluación, en concreto el valor “ser independiente” que ocupaba la quinta posición pasa a ocupar la

tercera posición junto con “ser cariñoso”. Y el valor “ser ambicioso” que ocupaba la octava, pasa a hora a la sexta posición, manteniéndose aun así, en la cola de la jerarquía.

Llama la atención y a la vez apoya los resultados obtenidos en relación con los valores finales, el ascenso que experimenta el valor “ser independiente” en la jerarquía que los adolescentes mayores construyen en relación con la jerarquía de tenían un año antes. Además, el valor “ser obediente” ocupa en ambas evaluaciones los últimos puestos de la jerarquía. Estos resultados de nuevo van en la línea señalada de búsqueda de autoafirmación personal y autonomía propia del perfil adolescente.

Vemos como nuestra población de adolescentes muestra preferencia por aquellos valores que hacen alusión al crecimiento en el logro de la autonomía, gratificación, valores orientados hacia un mundo libre de conflictos intergrupales y orientados al buen funcionamiento y bienestar social.

En la siguiente tabla (tabla II.3.3.1) mostramos los resultados obtenidos en otras investigaciones realizadas con sujetos de edades y estudios similares a nuestra muestra. En ella podemos comprobar la coherencia en los resultados obtenidos entre las distintas investigaciones y la nuestra propia:

Tabla II.3.3.1: Jerarquía de valores en diferentes investigaciones realizadas con poblaciones de características similares

1ª evaluación	2ª evaluación	Feather, N. (1983)	Pérez Delgado, E. et al.(1992)	Sirera Garrigós, F. (1994)
VALORES	FINALES	PREFERIDOS		
Tener un mundo en paz	Tener felicidad	Tener libertad	Tener un mundo en paz	Tener felicidad
Tener Felicidad	Tener verdadera amistad	Tener un mundo en paz	Tener verdadera amistad	Tener un mundo en paz
Tener Igualdad	Tener un mundo en paz	Tener felicidad	Tener libertad	Tener seg. familiar
Tener verdadera amistad	Tener libertad	Tener verdadera amistad	Tener felicidad	Tener verdadera amistad
VALORES	FINALES	POSTERGADOS		
Tener una vida excitante	Tener una vida excitante	Tener reconocim. social	Tener seguridad nacional	Tener seguridad nacional
Tener Placer	Tener reconocimiento. social	Tener seguridad nacional	Lograr la salvación	Lograr la salvación
Tener seguridad nacional	Tener seguridad nacional	Tener un mundo agradable	Tener una vida excitante	Tener una vida excitante
Lograr la salvación	Lograr la salvación	Lograr la salvación	Tener reconocimiento. social	Tener Placer
VALORES	INSTRUMENTALES	PREFERIDOS		
Ser Alegre	Ser Alegre	Ser Honrado	Ser Honrado	Ser Honrado
Ser Honrado	Ser Honrado	Ser cariñoso	Ser Responsable	Ser Alegre
Ser Responsable	Ser Responsable	Ser Responsable	Ser Abierto	Ser Abierto
Ser Abierto	Ser Abierto	Ser Ambicioso	Ser Alegre	Ser Responsable
VALORES	INSTRUMENTALES	POSTERGADOS		
Ser Obediente	Ser Ambicioso	Ser Intelectual	Ser Indulgente	Ser Obediente
Ser Indulgente	Ser Creativo	Ser Lógico	Ser Ambicioso	Ser Indulgente
Ser Creativo	Ser Indulgente	Ser Obediente	Ser Obediente	Ser Creativo
Ser Ambicioso	Ser Obediente	Ser Creativo	Ser Limpio	Ser Limpio

Los cuatro bloques que se pueden distinguir en la tabla corresponden a los valores finales preferidos y postergados (los dos primeros bloques) y a los valores instrumentales preferidos y postergados (los dos últimos bloques). Las dos primeras columnas corresponden a nuestra investigación; la siguiente columna de resultados corresponde a un estudio realizado por N. Feather en 1983 con una muestra de sujetos australianos. La tercera columna refleja los resultados obtenidos por E. Pérez-Delgado y V. Mestre en el año 1992 con una muestra de 1287 sujetos adolescentes y la última columna corresponde a la tesis de licenciatura de F. Sirera realizada con una muestra de 809 adolescentes.

Podemos comprobar que los resultados difieren muy poco en las distintas investigaciones que aparecen en la tabla II.3.3.1, y por otro lado son también equiparables y muy similares a los que prefieren o postergan adolescentes de edades y estudios similares de otros países de la cultura occidental, tomando como referencia comparativa los datos de Feather. En general, vemos que es una constante el que los adolescentes concedan una gran importancia a valores que tienen que ver con la felicidad, la paz, la libertad, la amistad, el ser alegre y honrado, mientras que relegan a los últimos lugares de su jerarquía valores que tienen que ver con la erudición o conocimiento (p.ej., lógico, intelectual, creativo), con el trabajo duro y la consideración social (p.ej., ambicioso, reconocimiento social, vida activa o excitante) y otro tipo de valores relacionados con cierta dosis de conformidad (p.ej., obediente, limpio), seguridad (p.ej., salvación, seguridad nacional) y gratificación (placer). Un dato cuanto menos curioso es que entre estos valores a los que los sujetos han asignado poca importancia, encontramos el valor “ser indulgente”, valor que podríamos incluir en el dominio prosocial y altruista descrito por Schwartz y Bilsky (1987), junto con otros valores como la igualdad, el ser cariñoso, valores a los que sí han otorgado mucha importancia los adolescentes de nuestro estudio.

II.3.3.4 Jerarquía de valores y variables personales.

Como es bien sabido, la adolescencia es un período en el que aparecen o se acentúan las diferencias en función del género y también se producen importantes cambios madurativos a lo largo de este período.

A continuación presentamos la jerarquización de los valores, tanto finales como instrumentales, en función de las diferentes variables personales analizadas.

Al analizar la interacción entre las dos variables independientes sexo y edad, vemos que los efectos del sexo sobre la elección de valores tanto en la primera como en la segunda evaluación, cambian en función de los niveles de edad (tabla II.3.3.2).

Tabla II.3.3.2: Interacción Sexo-Edad con Valores (1ª evaluación)

Valores	EDAD (B)	SEXO (A)			
		Varones (111)	Mujeres (222)	Total (333)	
Excitante	13-14 años	10,33	11,96	11,41	F(A) = 7,6; p= ,0062
	15 años	8,45	12,11	10,49	F(B) = 4,6; p= ,0101
	16 ó más	12,71	12,21	12,32	F(AB) = 4,3; p= .014
	Total	9,98	12,1	11,39	
Autoestima	13-14 años	9,83	8,68	9,08	F(A) = 4,81; p= ,0291
	15 años	10,67	7,45	8,88	F(B) = 3,84; p= ,0224
	16 ó más	7,08	7,85	7,68	F(AB) = 4,4; p= .013
	Total	9,62	8	8,54	
Independiente	13-14 años	10,37	11,1	10,86	F(A) = 0,73; p= ,395
	15 años	11,24	8,5	9,71	F(B) = 1,32; p= ,2695
	16 ó más	9,29	9,7	9,61	F(AB) = 3,5; p= .031
	Total	10,54	9,8	10,04	

La interacción resulta significativa en los valores finales “tener una vida excitante” y “tener respeto hacia uno mismo”; y en el valor instrumental “ser independiente”, por lo que se refiere a la primera evaluación. En relación al valor “tener una vida excitante”, son los varones de 15 años los que muestran una preferencia mayor frente a sus compañeros (chicos y chicas) de otros grupos de edad (ver figura II.3.3.5).

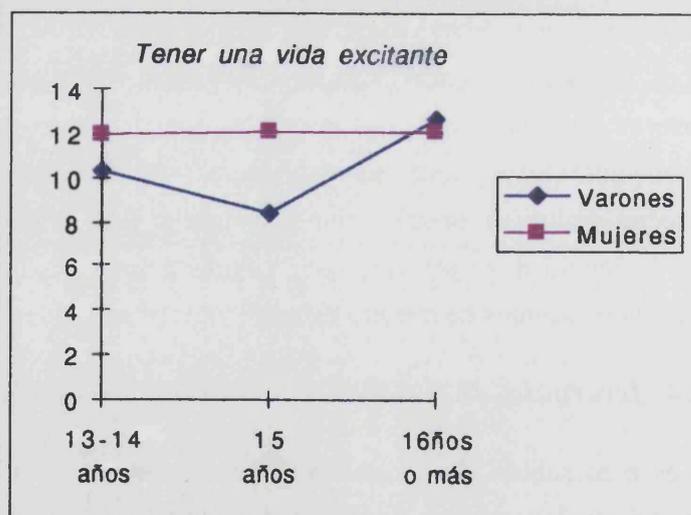


Figura II.3.3.5: Preferencia del valor “tener una vida excitante” en función del sexo y de la edad.

El valor “tener respeto hacia uno mismo” es un valor que aumenta en importancia al aumentar la edad (ver figura II.3.3.6) y son las chicas las que muestran mayor

preferencia por él: tanto los chicos más jóvenes (13-14 años) frente a los chicos (16 años o más) y las chicas (15 y 16 años o más) más mayores, como los chicos de 15 años frente a los de 16 y frente a las chicas en general, son los que menos importancia otorgan a dicho valor.

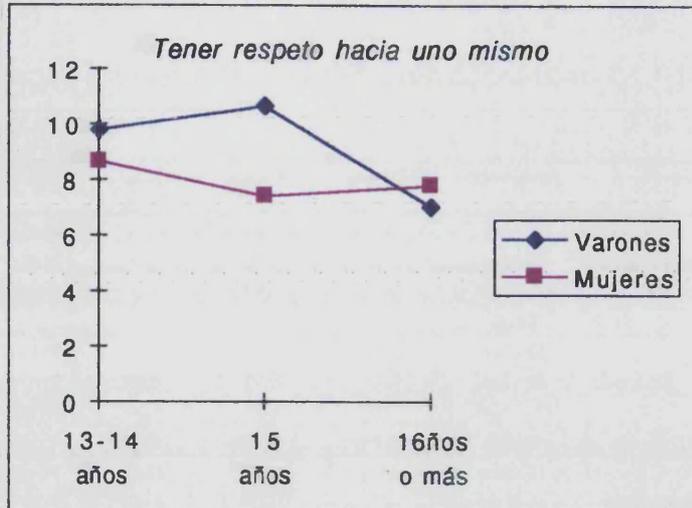


Figura II.3.3.6: Preferencia del valor "tener respeto hacia uno mismo" en función del sexo y de la edad.

Por lo que respecta al valor "ser independiente", es un valor preferido por las mujeres de 15 años frente a sus compañeros varones del mismo nivel cronológico y frente a las chicas más jóvenes (13-14 años) (figura II.3.3.7).

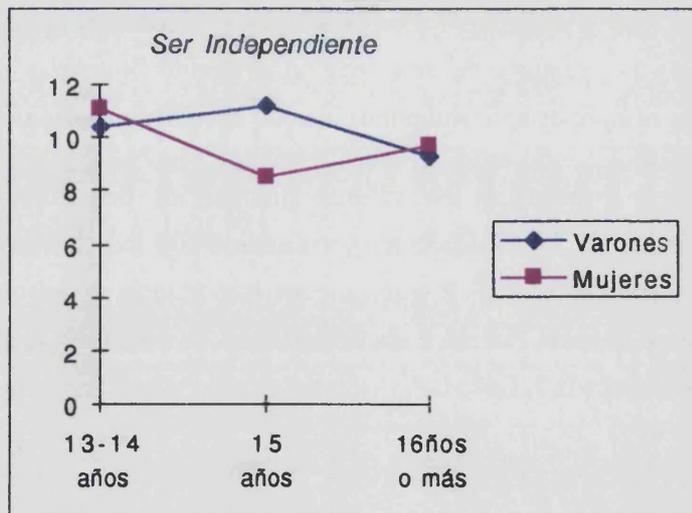


Figura II.3.3.7: Preferencia del valor "ser independiente" en función del sexo y de la edad.

Se constata que en el proceso de interiorización de valores la variable género modula los cambios relacionados con el desarrollo de los sujetos en este nivel de edad.

La tabla II.3.3.3 muestra los efectos significativos de la interacción entre las variables sexo y edad en relación a la jerarquía de valores en la segunda evaluación.

Tabla II.3.3.3: Interacción Sexo-Edad con Valores (2ª evaluación)

Valores	EDAD (B)	SEXO (A)			
		Varones (111)	Mujeres (222)	Total (333)	
Felicidad	15 años	8,7	5,63	6,52	F(A) = 3,68; p= ,0561
	16 años	5,62	6,56	6,16	F(B) = 1,47; p= ,2321
	17 ó más	6,53	5,44	5,74	F(AB) = 4,1; p= ,017
	Total	6,49	5,84	6,06	
Amistad	15 años	8,75	6,24	6,97	F(A) = 3,06; p= ,0813
	16 años	6,13	6,93	6,59	F(B) = 1,02; p= ,3602
	17 ó más	7,39	6,36	6,64	F(AB) = 3,3; p= ,039
	Total	7,05	6,52	6,69	
Ambicioso	15 años	13,4	12,12	12,49	F(A) = 1,22; p= ,2693
	16 años	8,73	12,34	10,81	F(B) = 2,88; p= ,0575
	17 ó más	10,76	10,89	10,86	F(AB) = 4,1; p= ,017
	Total	10,28	11,63	11,18	
Indulgente	15 años	14,95	12,57	13,26	F(A) = 2; p= ,1581
	16 años	12,87	11,61	12,14	F(B) = 12,9; p= ,0001
	17 ó más	9,49	10,65	10,34	F(AB) = 3,2; p= ,039
	Total	12,1	11,38	11,62	

En esta segunda evaluación, la interacción resulta ser significativa en dos valores finales y en dos instrumentales: “tener felicidad”, “tener verdadera amistad”, “ser ambicioso” y “ser indulgente”. Los dos valores finales ocupan el primer lugar en importancia de la jerarquía de nuestros adolescentes, mientras que los dos valores instrumentales (ambicioso e indulgente) ocupan las últimas posiciones de la misma.

Por lo que respecta a los valores finales, los dos son valores mayormente preferidos por las chicas adolescentes y en ambos son los chicos más jóvenes de esta segunda evaluación (15 años) los que menos importancia asignan a “tener felicidad” y “tener verdadera amistad” frente a sus compañeros de 16 años y frente a las chicas de 15 y de 17 años (figura II.3.3.8).

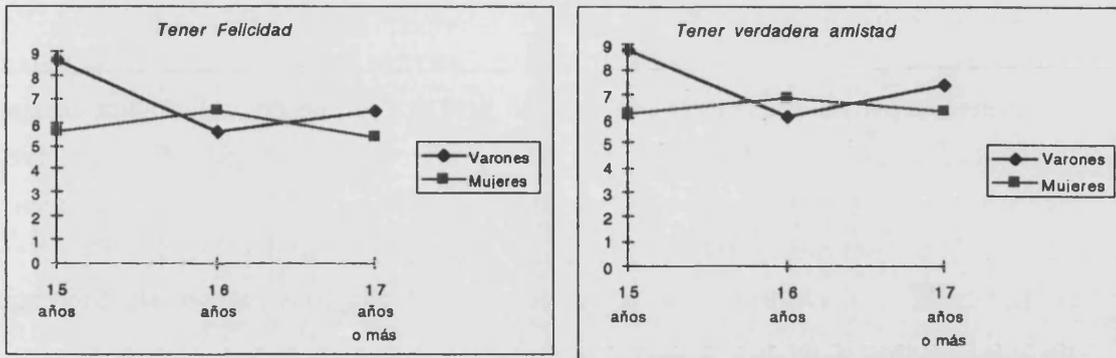


Figura II.3.3.8: Preferencia de los valores finales "tener felicidad y verdadera amistad" en función del sexo y de la edad.

Resultados similares se observan en el valor instrumental "ser ambicioso", el cual también es menos considerado por los chicos adolescentes más jóvenes (15 años) frente a los de 16 y frente a las chicas más mayores (16 y 17 años o más) (figura II.3.3.9). Este valor en el caso de los chicos es considerado más importante a la edad de 16 años, pero más adelante pierde importancia; sin embargo, en el caso de las chicas el movimiento es al contrario, en edades tempranas no es tan importante como lo es hacia el final de la adolescencia. El otro valor instrumental en el que la interacción sexo y edad es significativa es el valor "ser indulgente" (figura II.3.3.9).

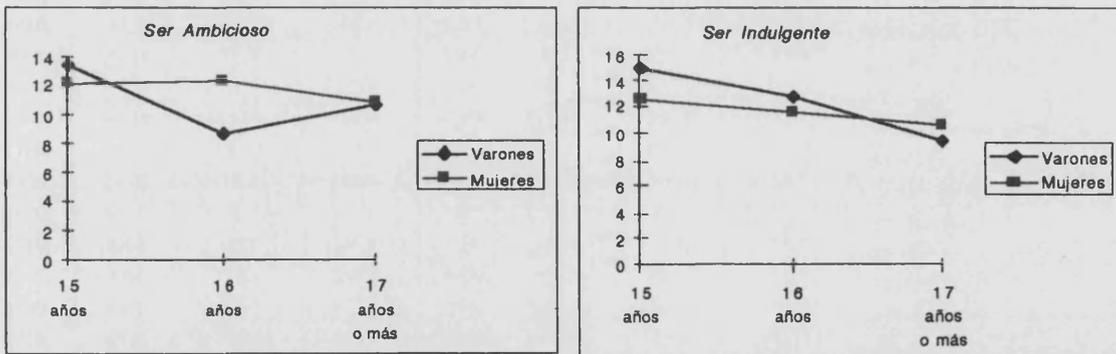


Figura II.3.3.9: Preferencia de los valores instrumentales "ser ambicioso e indulgente" en función del sexo y de la edad.

Este valor va aumentando en importancia para los adolescentes tanto varones como mujeres, conforme avanzamos por los diferentes niveles de edad siendo los adolescentes más mayores de nuestra muestra los que mayor preferencia muestran por él.

Dado que las dos variables independientes tomadas por separado establecen diferencias según diversos estudios realizados con población española (Sirera, 1994; Pérez-Delgado y Mestre, 1992; Zanón, 1993) y dado que fundamentalmente, el sistema de valores se ha estudiado desde la variable género y de hecho la literatura contiene diversos estudios sobre el sistema de valores de varones y mujeres (Feather, 1982; McCarrey y Weisbord-Hemmingsen, 1980; Vecchiotti y Korn, 1980; McKernan y Russell, 1980; Stallman, 1979; Rokeach, 1979a, 1973; Martin y Field, 1976; Bem, 1974), hemos realizado análisis de la varianza de un factor para conocer las diferencias interindividuales en función de dichas variables.

En primer lugar, la siguiente tabla (tabla II.3.3.4) muestra las puntuaciones medias de los valores en los que varones y mujeres difieren significativamente. Para tal fin hemos realizado un ANOVA tomando como *variable independiente* el sexo y como *variable dependiente* los distintos valores, en las dos evaluaciones. Los resultados se presentan en la tabla II.3.3.4:

Tabla II.3.3.4: Preferencia significativa de valores en función de la variable sexo.

Valores	1ª EVALUACIÓN				2ª EVALUACIÓN			
	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p	Varones (111)	Mujeres (222)	F	p
Confortable	7,41	10,15	20,41	,0001	7,77	9,67	10,15	,0016
Excitante	9,98	12,1	13,99	,0002	9,56	11,97	18,69	,0001
Realización	10,9	9,54	6,65	,0104	9,72	9,43	,31	,5807
Paz	6,48	4,89	8,05	,0048	7,53	6,37	4,08	,0442
Agradable	8,92	9,41	,81	,3702	9,79	10,94	4,39	,0368
Seguridad Familiar	8,54	6,65	13,98	,0002	9,17	7,37	11,12	,0009
Equilibrio	11,27	9,98	5,76	,017	10,21	9,16	3,55	,0606
Realización Amor	10	11,22	5,21	,0231	8,29	10,27	13,34	,0003
Placer	10,83	11,95	4,6	,0327	9,66	11,22	10	,0017
Autoestima	9,62	8	9,22	,0026	9,52	6,81	26,15	,0001
Ambicioso	11,72	13,2	4,99	,0262	10,28	11,63	3,69	,0557
Abierto	7,96	6,7	5,56	,019	8,36	7,09	5,83	,0163
Competente	9,25	11,69	18,25	,0001	10,02	10,72	1,54	,2159
Servicial	9,77	8,29	6,91	,009	10,73	9,68	3,34	,0686
Creativo	11,08	12,3	5,5	,0196	10,78	11,98	4,79	,0293
Independiente	10,54	9,78	1,54	,2155	9,83	8,34	5,84	,0162
Intelectual	9,55	11,02	7,26	,0074	10,14	9,89	,2	,6579
Cariñoso	8,73	7,54	4,76	,0298	8,45	8,02	,62	,4299
Responsable	7,93	6,62	6,64	,0104	6,8	7	,18	,6698

La tabla II.3.3.4 muestra todos aquellos valores (finales e instrumentales) en los que varones y mujeres difieren significativamente respecto a la importancia que le conceden a cada uno de ellos.

Si atendemos a aquellos valores en los que tanto varones como mujeres mostraron diferencias en relación a su preferencia en la primera evaluación y que se han mantenido en la segunda evaluación, podemos comprobar como los varones difieren respecto de las mujeres de su mismo rango edad en los siguientes valores: “tener una vida confortable”, “tener una vida excitante”, “realización del amor”, “tener placer” y “ser creativo”, de manera que son ellos los que conceden mayor importancia a estos valores relacionados con el bienestar y la satisfacción. Mientras que las mujeres adolescentes se inclinan más por valores como la “seguridad familiar”, “tener respeto hacia uno mismo”, “tener un mundo en paz” y “ser abierto”. Se trata de un estudio longitudinal y por lo tanto esta preferencia diferencial entre varones y mujeres muestra tendencias estables a lo largo de la adolescencia.

Además de las diferencias señaladas, también podemos comprobar que el sexo establece diferencias estadísticamente significativas en otros valores en la primera evaluación que no se han mantenido en la segunda, o al contrario, diferencias que han aparecido en la segunda evaluación y que no existían en la primera. Por lo que respecta a la primera situación, estos valores son, por un lado, “ser ambicioso”, “ser competente” y “ser intelectual” a los que los varones adolescentes les han concedido mayor importancia con respecto a las chicas de su mismo rango de edad; y, por otro lado, “tener un sentido de realización”, “tener equilibrio interno”, “ser servicial”, “ser cariñoso” y “ser responsable”, valores preferidos por las chicas adolescentes. Por lo que respecta a la segunda situación, han aparecido diferencias en la segunda evaluación en los valores “tener un mundo agradable” y “ser independiente”, de manera que los varones muestran preferencia por el primero y las mujeres por el segundo.

Vemos como en general, los varones muestran preferencia por valores relacionados con la autodirección, la satisfacción y la realización, mientras que las chicas conceden mayor importancia a valores relacionados con la seguridad, la autoestima y con el dominio prosocial, guían su conducta y decisiones más por valores relacionados con la madurez personal, con la sensibilidad hacia los demás y la seguridad. Estos resultados son similares a los que obtiene Rokeach (1973). El autor del instrumento señaló que los hombres situaron más altos en su jerarquía los valores *tener una vida confortable, un sentido de realización, libertad, reconocimiento social y una vida excitante* respecto a las mujeres, mientras que las mujeres valoraron preferentemente la *salvación, equilibrio interno, sabiduría, autoestima, un mundo en paz y felicidad* en relación con los varones. Del mismo modo, Ryker (1992) encontró que los varones otorgaron mayor prioridad a *una vida confortable, una vida excitante, placer y*

reconocimiento social, mientras que las mujeres lo hicieron a *un mundo en paz, igualdad, equilibrio interno y autoestima*. En la misma línea van también otros estudios realizados con población adolescente española (Mestre, Pérez-Delgado, Samper, 1996; Samper, 1994) en los que las mujeres adolescentes, al igual que en nuestro estudio, manifestaban una preferencia por valores relacionados con la realización personal, igualdad, seguridad, autoestima, servicialidad y honradez, respecto a los varones de su mismo nivel evolutivo; mientras que los varones mostraban preferencia por valores que apuntan a la consecución de una vida confortable, excitante, conseguir la felicidad, la realización del amor, el placer y ser ambicioso, es decir, aparecen como más individualistas que las mujeres de su misma edad.

Para analizar las diferencias en la elección de valores en función de la *edad* de los adolescentes evaluados, se han clasificado los adolescentes en tres grupos tanto en la primera como en la segunda evaluación.

La tabla II.3.3.5 muestra cuáles son los valores en los que los distintos grupos de edad difieren significativamente en la importancia que conceden a cada uno de ellos. Conviene recordar, antes de comentar los resultados que aparecen en la tabla, que las puntuaciones más bajas están haciendo referencia, en realidad, a los valores que el sujeto coloca en los primeros lugares, es decir, a los más importantes para el adolescente, ya que tal y como se ha descrito anteriormente, el sujeto ordena los valores de la escala del 1 al 18, en orden de importancia, siendo el 1 el valor que considera más importante para él, y el 18 el menos importante.

Tabla II.3.3.5: Preferencia significativa de valores en función de la variable edad:

Valores	TEST				RETEST			
	13-14 años (106)	15 años (115)	16 ó más (111)		15 años (69)	16 años (123)	17 ó más (140)	
Excitante	11,41	10,49	12,32	F= 3,9; p= ,0211	11,26	10,94	11,34	F= ,22; p= ,801
Paz	4,94	5,77	5,51	F= ,84; p= ,4346	5,2	7,15	7,16	F= 4,38; p= ,0133
Realización Amor	10,61	10,81	11,01	F= ,2; p= ,8211	10,81	8,41	10,09	F= 7,07; p= ,001
Reconocimiento Social	10,38	12,06	11,36	F= 3,56; p= ,0297	11,41	11,59	11,74	F= ,13; p= ,8751
Limpio	8,47	9,73	10,56	F= 5,67; p= ,0038	10,59	10,38	10,6	F= ,08; p= ,9192
Indulgente	12	12,55	10,88	F= 3,69; p= ,0261	13,26	12,14	10,34	F= 10,1; p= ,0001
Obediente	10,17	12,	12,03	F= 5,9, p= ,003	11,54	12,7	12,42	F= 1,39; p= ,251

El único valor en el que se mantienen las diferencias entre los distintos grupos de edad en las dos evaluaciones es “ser indulgente”. Son los adolescentes mayores los que

asignan mayor importancia a este valor, pero cabe recordar que es uno de los valores que aparecen en los últimos lugares de la jerarquía de nuestra muestra de adolescentes. El resto de valores de la tabla II.3.3.5, difieren o bien en la primera evaluación o bien en la segunda. Por lo que respecta a la primera evaluación, los más jóvenes (13-14 años) conceden mayor importancia a los valores “ser limpio”, “ser obediente” y “tener respeto y admiración de los demás”, con respecto a los otros grupos de edad (15 años y 16 años o más). Y los adolescentes de 15 años respecto a los de 16 años o más, son los que mayor importancia otorgan a “tener una vida excitante”. Si nos fijamos en la segunda evaluación (tabla II.3.3.5), además del valor “ser indulgente”, la edad marca diferencias en otros dos valores: “tener un mundo en paz” y “realización del amor”. Los adolescentes más jóvenes en esta evaluación (15 años) son los que priorizan “tener un mundo en paz” frente a sus compañeros de 16 y 17 años o más. Y los sujetos de 16 años han asignado mayor importancia al valor “realización del amor” frente a sus compañeros de 15 años y frente a los de 17 años o más.

Los adolescentes más jóvenes muestran preferencia por aquellos valores relacionados con el dominio de la conformidad con las expectativas sociales, propio de estas edades mientras que los más mayores muestran preferencia por aquellos valores relacionados con el dominio de la realización y madurez personal. Diversos estudios realizados con muestras de características similares en cuanto a edad y nivel de estudios llegan a resultados muy similares (Mestre, Pérez-Delgado, Samper, 1996; Pérez-Delgado y Mestre, 1992; Samper, 1994).

Además de las variables de sexo y edad, se ha analizado la jerarquía de valores según el *nivel de estudios* de los sujetos. Conviene recordar que se trata de adolescentes escolarizados y por lo tanto en su mayoría la edad se corresponde con un nivel de formación concreto.

Al analizar la interacción entre las variables independientes sexo y nivel de estudios, vemos que los efectos del sexo sobre la elección de valores tan solo cambian en función de los niveles de estudios por lo que se refiere al valor “ser responsable” (tabla II.3.3.6). Resultan ser los varones de 1º y 2º BUP frente a sus compañeros de 3º BUP y frente a las chicas de su mismo nivel de estudios, los adolescentes que menos importancia otorgan a dicho valor.

Tabla II.3.3.6: Interacción Sexo-Nivel de estudios con valores (1ª evaluación).

Valores	CURSO (B)	SEXO (A)		Total	
		Varones (111)	Mujeres (222)		
Responsable	1º BUP	8,5	6,282	7,06	F(A) = 1,26; p= ,2607
	2º BUP	8,09	6,62	7,25	F(B) = 1,18; p= ,3144
	3º BUP	5,38	7,12	6,84	F(AB) = 3,3; p= ,037
	COU	0	3,5	3,5	
	Total	7,93	6,62	7,06	

Vemos como, en general, los más jóvenes muestran una preferencia por los valores relacionados con el ateniimiento a las normas, con aspectos relacionados con la seguridad a distintos niveles, mientras que los mayores prefieren valores que apuntan hacia la indulgencia y la tolerancia, la independendencia y la realización personal.

Se corrobora que los cambios en función de la edad y nivel de estudios apuntan que los adolescentes crecen hacia valores que muestran una mayor madurez y realización personal.

El ANOVA de un factor entre la preferencia de valores y el nivel de estudios indica diferencias significativas entre los estudiantes de BUP y COU en 8 de los 18 valores finales y en 7 de los 18 valores instrumentales teniendo en cuenta las dos evaluaciones realizadas (tabla II.3.3.7).

En la primera evaluación, el nivel de estudios discrimina en los valores “tener un mundo agradable”, “tener felicidad”, “ser limpio”, “ser indulgente”, “ser intelectual” y “ser obediente”. Los adolescentes de 1º BUP son los que priorizan valores relacionados con ser limpio, obediente y tener un mundo agradable. Al ascender en el nivel de estudios, pierden importancia estos valores y se priorizan los valores “tener felicidad”, “ser indulgente” y “ser intelectual”.

Tabla II.3.3.7: Preferencia de valores en función del nivel de estudios

Valores	TEST					RETEST				
	1º BUP (120)	2º BUP (129)	3º BUP (78)	COU (2)		1º BUP (15)	2º BUP (120)	3º BUP (123)	COU (74)	
Excitante	11,198	11,054	12,278	10	F= 1,16; p= ,326	9,47	11,09	10,54	12,72	F= 3,84; p= ,01
Realización	10,289	9,515	10,278	12	F= ,87; p= ,4574	11,47	10,12	9,01	9,01	F= 2,68; p= ,0468
Paz	4,901	6,046	5,304	1	F= 1,76; p= ,1545	4	5,93	8,02	6,55	F= 5,63; p= ,0009
Agradable	8,12	9,89	9,97	7	F= 4,01; p= ,008	8,133	10,558	10,525	11,10	F= 1,68; p= ,1719
Seguridad Familiar	6,967	7,662	7,19	5,5	F= ,64; p= ,5896	9,67	7,22	8,68	7,59	F= 2,84; p= ,0379
Felicidad	6,83	6,58	5,67	13	F= 2,96; p= ,0324	6,333	6,383	5,878	5,77	F= ,39; p= ,7602
Autoestima	9,24	8,538	7,595	4,5	F= 2,43;	9,2	8,05	8,03	6,3	F= 3,17;

					p= ,0567						p= ,0245
Amistad	7,62	7,531	6,329	6	F= 1,61; p= ,1862	6,93	6,35	7,53	5,81	F= 3,03; p= ,0296	
Limpio	8,45	9,69	11,18	11	F= 5,79; p= ,0007	7,53	10,18	10,57	11,59	F= 3,64; p= ,0131	
Indulgente	12,07	12,32	10,71	7,5	F= 2,66; p= ,0485	12,4	12,45	11,52	10,27	F= 3,32; p= ,02	
Independiente	10,575	9,8	9,468	14,5	F= 1,31; p= ,2717	12,8	9,43	8,04	8,28	F= 4,64; p= ,0034	
Intelectual	11,47	9,6	10,65	10,5	F= 3,31; p= ,0203	9,6	10,783	9,32	9,797	F= 1,96; p= ,1205	
Cariñoso	7,275	8,515	7,987	7,5	F= 1,47; p= ,2231	9,47	7,32	8,28	9,08	F= 2,79; p= ,0407	
Obediente	10,29	11,68	12,68	13,5	F= 4,82; p= ,0027	10,867	12,108	12,787	12,28	F= ,95; p= ,4141	
Educado	8,433	8,2	8,873	2,5	F= 1,21; p= ,3069	8,33	7,93	9,42	10,18	F= 3,5; p= ,0157	

Las diferencias aparecidas en los valores “ser limpio” y “ser indulgente” en la primera evaluación se mantienen en la segunda en el mismo sentido. Junto a estos valores, también el nivel de estudios discrimina en esta segunda evaluación entre los valores “tener una vida excitante”, “tener un sentido de realización”, “tener un mundo en paz”, “tener seguridad familiar”, “tener respeto hacia uno mismo”, “tener verdadera amistad”, “ser independiente”, “ser cariñoso” y “ser educado”. Los adolescentes de niveles inferiores asignan mayor importancia a valores como tener una vida activa, excitante, un mundo en paz (1º BUP), seguridad familiar, amistad, ser cariñoso y educado (2º BUP), frente a los adolescentes de niveles superiores que muestran preferencia por valores relacionados con la autoestima, la realización y la independencia.

II.3.3.5 Relación entre el tipo de enseñanza pública o privada en la elección de valores

Al analizar la variable tipo de enseñanza: pública o privada, encontramos que establece diferencias significativas en sólo 4 valores de los 36 que establece la Escala de Rokeach, teniendo en cuenta las dos evaluaciones. Estos valores son los siguientes: “tener respeto hacia uno mismo”, “ser limpio”, “ser intelectual” y “tener placer”.

El valor “tener respeto hacia uno mismo” ha sido el único valor en el que los adolescentes que cursan sus estudios en centros privados (religiosos o no religiosos) son los que mayor importancia le conceden, tanto en la primera evaluación ($F(1, 331)= 4,42, p= ,0362$), como en la segunda ($F(1, 331)= 7,86, p= ,0053$). Este resultado es coherente con los obtenidos en relación con el autoconcepto-autoestima, también son los adolescentes que asisten a centros privados los que se autoevalúan con una imagen de sí mismos y una autoestima más positiva.

El resto de valores en los que el tipo de enseñanza pública o privada discrimina, han sido valorados como más importantes por los adolescentes de centros públicos: “ser Limpio” ($F_{TEST(1, 331)} = 4,65$, $p = ,0318$); “ser intelectual” ($F_{TEST(1, 331)} = 4,57$, $p = ,0333$); y “tener placer” ($F_{RETEST(1, 331)} = 7,05$, $p = ,0083$).

Los centros privados sujetos a estudio en nuestra investigación, pertenecen, como ya se ha descrito en el apartado correspondiente, a centros religiosos y a centros no religiosos. Si tomamos esta variable teniendo en cuenta esta doble distinción (orientación religiosa versus laica) dentro del tipo de enseñanza privada los resultados aparecen descritos en la tabla II.3.3.8:

Tabla II.3.3.8: Preferencia de valores en función del tipo de enseñanza.

Valores	TEST				RETEST			
	Pública (122)	Privada Religiosa (148)	Priv. NO Religiosa (62)		Pública (122)	Privada Religiosa (148)	Priv. NO Religiosa (62)	
Confortable	8,598	10,608	7,21	$F = 10,66$; $p = ,0001$	8,43	9,824	8,371	$F = 3,12$; $p = ,0456$
Excitante	11,39	11,71	10,65	$F = 1,01$; $p = ,3669$	10,861	11,885	10,097	$F = 3,34$; $p = ,0365$
Igualdad	6,475	6,75	8,742	$F = 5,184$; $p = ,0061$	7,7	8,82	8,35	$F = 1,63$; $p = ,1983$
Equilibrio	10,959	9,628	11,21	$F = 3,93$; $p = ,0206$	10,15	8,89	9,74	$F = 2,44$; $p = ,089$
Realización Amor	11,17	10,95	9,77	$F = 2,01$; $p = ,1361$	10,033	9,878	8,177	$F = 3,602$; $p = ,0283$
Placer	11,189	12,25	10,71	$F = 3,305$; $p = ,0379$	9,893	11,845	9,565	$F = 10,24$; $p = ,0001$
Salvación	14,311	12,51	16	$F = 13,53$; $p = ,0001$	15,116	13,581	15,274	$F = 4,368$; $p = ,0134$
Autoestima	9,25	8,02	8,42	$F = 2,37$; $p = ,0952$	8,648	6,655	8,355	$F = 6,925$; $p = ,0011$
Ambicioso	12,59	13,27	11,6	$F = 1,92$; $p = ,1477$	11,405	11,757	9,371	$F = 3,595$; $p = ,0285$
Honrado	6,975	5,953	7,71	$F = 3,774$; $p = ,024$	6,51	6,24	7,45	$F = 1,37$; $p = ,2564$
Lógico	9,331	9,649	7,919	$F = 3,155$; $p = ,044$	9,29	10,18	9,95	$F = 1,16$; $p = ,3151$

Tal y como podemos observar en la tabla II.3.3.8, al separar los centros privados según sean religiosos o no, esta variable discrimina en un número mayor de valores finales e instrumentales, en el sentido siguiente: los adolescentes que pertenecen a centros públicos han mostrado mayor preferencia por los valores “tener una vida confortable” y “tener igualdad”; los adolescentes que cursan sus estudios en centros privados religiosos, priorizan valores como “tener equilibrio interno”, “lograr la salvación”, “tener respeto hacia uno mismo” y “ser honrado”; y, por último, los adolescentes que pertenecen a centros privados no religiosos han concedido mayor importancia a los valores “tener una vida excitante”, “realización del amor”, “tener placer”, “ser ambicioso” y “ser lógico”.

Tabla II.3.3.8b: Valores preferidos en función del tipo de centro.

<i>Público</i>	<i>Privado religioso</i>	<i>Privado NO Religioso</i>
Tener un mundo confortable	Tener equilibrio interno	Tener una vida excitante
Tener igualdad	Lograr la salvación	Realización del amor
	Tener autoestima	Tener placer
	Ser honrado	Ser ambicioso
		Ser lógico.

Los adolescentes de centros privados religiosos se inclinan por valores que tienen que ver con la seguridad a cualquier nivel, frente a los adolescentes de centros privados no religiosos que prefieren valores relacionados con la realización, autodirección y gratificación; y los adolescentes de centros públicos que han priorizado valores relacionados con el dominio prosocial y de la gratificación.

II.3.3.6 Variables familiares estructurales y jerarquía de valores

La familia es un contexto educativo fundamental en la infancia y la adolescencia. Las características estructurales como tamaño de la familia, aportan un tipo de relaciones y convivencia que puede modular la formación de sus miembros especialmente los más jóvenes. Además, variables cualitativas que describen el clima familiar, los estilos de disciplina o en general, las relaciones entre sus miembros configuran un contexto directamente relacionado con la interiorización de valores. Como dice Grusec (1997), diferentes aspectos de la relación padres-hijos pueden hacer que el niño sea más susceptible a aceptar los valores parentales y, por tanto, es menos probable que se cree una situación de discrepancia. Más que promover la autonomía, la cual es una consecuencia que aparece bajo condiciones de discrepancia y negociación, estas variables funcionan facilitando la relación con otros o una comunidad de intereses. De acuerdo con Darling y Steinberg (1993), las prácticas de los padres son los mecanismos a través de los cuales, los padres directamente ayudan a los niños a conseguir sus metas de socialización; mientras, los estilos parentales afectan a la internalización de valores indirectamente haciendo a los niños más abiertos a las tentativas de socialización y enseñándoles formas socialmente competentes de interacción.

En este apartado hemos analizado si el *tamaño de la familia* y la *posición* que el adolescente ocupa entre sus hermanos (variables relacionadas con el desarrollo personal del niño en general), discrimina de alguna manera en la preferencia por unos u otros valores. Estas dos variables de estructura familiar (tamaño y orden de nacimiento), tienen una larga trayectoria de investigación. En la literatura sobre el tema, sin embargo,

aparecen resultados inconsistentes. No obstante, la posición dentro de la familia se ha considerado, por distintos investigadores, como un factor a considerar en el desarrollo social del niño (Lamb y Sutton-Smith, 1982; Sutton-Smith y Rosenber, 1970). Nystul (1974) ha sugerido que los hijos únicos y los mayores van a tener una mayor autoestima. Por lo que respecta al tamaño familiar, muchos trabajos han surgido de estudios sociológicos, preocupados en resaltar la importancia del número en la interacción entre los miembros del grupo (Borgatta, 1960; Bales et al., 1957; Hare, 1962). Al estudiar la relación entre tamaño familiar y estilos educativos, Wagner et al (1979) observaron que las familias numerosas tenían niveles mayores de socialización. Sin embargo, las reglas en estas familias, tienen un carácter más autoritario (Bartow, 1961), son más frecuentes los castigos corporales (Nye, Carlson, y Garret, 1970) y la disciplina se percibe de forma restrictiva y punitiva. Estas prácticas de disciplina conllevan un desarrollo más limitado de razonamiento inductivo, infiriéndose un nivel inferior de autoestima, menor diferenciación del self, así como una identidad del ego deficiente. En el siguiente capítulo analizaremos las variables cualitativas que describen las relaciones entre los miembros de una familia, las cuales configuran un contexto directamente relacionado con la interiorización de valores.

Al realizar un ANOVA entre cada una de estas dos variables y los 36 valores de la Escala, vemos que, en primer lugar, el *tamaño de la familia*, es decir, el ser Hijo único, ser dos hermanos o tres o más, establece diferencias significativas en la jerarquía de valores tanto en la primera como en la segunda evaluación.

Por lo que respecta a la primera evaluación, esta variable solo establece diferencias significativas en un valor final y en uno instrumental: tanto en el valor final “Lograr la Salvación” ($F(2, 328) = 3,556, p = ,0297$) como en el instrumental “Ser Valiente” ($F(2, 329) = 3,6, p = ,0284$) son los sujetos de familias con tres o más hermanos los que mayor preferencia han manifestado por dichos valores frente a los que pertenecen a familias de dos hijos.

En relación a la segunda evaluación, las diferencias aparecen en dos valores finales: “Tener una vida confortable” ($F(2, 330) = 3,494, p = ,0315$), valor en el que los sujetos de familias con tres o más hermanos son los que mayor preferencia han manifestado frente a los adolescentes con dos hermanos. Mientras que en el valor final “tener respeto hacia uno mismo” ($F(2, 330) = 3,344, p = ,0365$) son los sujetos de familias con dos hermanos los que mayor preferencia señalan por este valor frente a las familias de tres o más hermanos.

La *posición que ocupan* los adolescentes entre sus hermanos también resulta ser una variable discriminativa en la elección de valores.

El ser el primero, intermedio o el último entre los hermanos establece diferencias significativas en tres valores (dos finales y uno instrumental) en la primera evaluación: las diferencias se dan en los valores: “Tener Felicidad” ($F(2, 330) = 4,619, p = ,0105$); “Lograr la Salvación” ($F(2, 330) = 3,048, p = ,0488$) y “Ser alegre” ($F(2, 330) = 5,903, p = ,003$), y son los adolescentes que ocupan la última posición entre los hermanos los que mayor preferencia muestran por dichos valores frente a los que ocupan la primera posición.

En la segunda evaluación, la *posición que ocupan* entre los hermanos marca diferencias significativas en la preferencia de dos valores instrumentales. Las diferencias que aparecían en uno de ellos en la primera evaluación (ser alegre), se mantienen en la segunda ($F_{retest}(2, 330) = 4,859, p = ,0083$), en el mismo sentido, es decir, son los que ocupan la última posición entre los hermanos los que mayor preferencia muestran por dichos valores frente a los que ocupan la primera posición.

El otro valor instrumental en el que aparecen diferencias significativas es “Ser limpio” ($F(2, 329) = 3,093, p = ,0467$), son los sujetos que ocupan la primera posición los que muestran mayor preferencia frente a los adolescentes que ocupan una posición intermedia entre sus hermanos.

II.3.3.7 Conclusiones.

A partir de la jerarquía establecida por nuestros adolescentes podemos establecer un perfil que presenta unos adolescentes que valoran aquello que garantiza la confianza mutua y la estabilidad y todo cuanto facilite y gratifique las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, hay una afirmación de la libertad, identidad, autonomía e independencia personales propia de este nivel evolutivo. Hemos podido comprobar (a la vista de nuestros resultados) como en el transcurso de la adolescencia el valor que hace referencia al respeto hacia uno mismo o *autoestima* que ocupaba lugares preferentes, crece en importancia. Este dato es destacable por lo relevante del concepto al que hace referencia y su importancia en el desarrollo y madurez de la persona. Bien es sabido que una de las tareas esenciales de la adolescencia es la formación de la identidad, que se ha descrito como un sentido de coherencia en impresiones y valoración del sí mismo a través del tiempo y en creencias y obligaciones actuales (Erikson, 1968; Marcia, 1980). El adolescente constantemente se evalúa, clarifica sus valores personales, necesita la

aceptación por parte del grupo, resultando muy vulnerable a la presión de sus compañeros. El autoconcepto contiene, por una parte, la imagen que la persona tiene de sí misma y de sus relaciones factuales con su ambiente, y por otra parte, su jerarquía de valores y objetivos-metas (Gutierrez, Clemente, y Musitu, 1993), así como sus expectativas e ideales. No es pues de extrañar, que el adolescente en su camino de forjar su identidad y desarrollar su autoconcepto, interiorice dicho valor.

Por otro lado, esos mismos adolescentes relegan valores que denotan una proyección externa, activa (p. ej., tener una vida activa, excitante, placer, etc), productiva, así como la tolerancia y condescencia (indulgencia) pero también aquellos que implican una merma en la libertad e independencia personales. Un resultado curioso es precisamente el que hace referencia a cómo nuestros adolescentes aun concediendo importancia a aspectos relacionados con la conducta prosocial y altruista, con el interés por el bienestar de los demás (p. ej., igualdad, paz, honradez, cariñoso), no consideran entre sus valores importantes el de la tolerancia, condescencia, indulgencia. Esta tendencia constituye una constante: en otras investigaciones realizadas por diversos autores en población adolescente (Lloria, 1994; Pérez-Delgado y Mestre, 1992, 1995; Samper, 1994), también los sujetos relegaban a los últimos lugares de sus jerarquías este valor. ¿Qué es lo que ocurre?. Si echamos un vistazo a las noticias de la actualidad, tal vez nos alarmemos pero a la vista de estos resultados nos preguntamos cómo nuestros adolescentes no valoran un aspecto fundamental para ese “mundo en paz” al que sí que otorgan y consideran como el primer valor, el más importante. ¿Cómo conseguir llegar a ese ideal sin considerar siquiera el ser condescendiente y tolerante con los demás?. No es un valor que interioricen y prioricen en su vida, y aquí no solo la familia juega un papel crucial. Ya se ha expuesto la importancia que tiene la familia en el proceso de interiorización de los valores. La familia constituye el “lugar social” en el que el niño nace y se desarrolla en sus primeros años, el punto de vista desde el que aprende a contemplar la sociedad más amplia, pero también otros agentes significativos para el niño actúan en ese proceso. El niño está expuesto diariamente a situaciones (televisión, prensa, calle, compañeros) en las que la indulgencia y la tolerancia no es precisamente un valor que presida el momento actual. Incluso en algunas situaciones y contextos puede considerarse el respetar las características del otro o su punto de vista un signo de debilidad y falta de autoafirmación, cuando en definitiva no es mas que un signo de tolerancia que dignifica a la persona que lo ejerce. Quizá sea esta una posible justificación del cómo la tolerancia es un valor que a lo largo de los años sigue manteniéndose en las últimas posiciones de la jerarquía de valores de los adolescentes.

Fácilmente en la población adolescente encontramos los dos extremos, jóvenes con una gran permisividad, flexibilidad y aceptación de las circunstancias y características de otra persona, y jóvenes totalmente radicales en sus posturas que les llevan a ser intransigentes con los que no responden a su ideal.

Las variables personales estudiadas, (sexo y edad), así como las variables familiares y escolares, en el período de la adolescencia aparecen como variables moduladoras en la interiorización de valores.

En primer lugar, los varones adolescentes muestran preferencia por valores relacionados con la gratificación, la satisfacción, autodirección y la realización personal, mientras que las chicas conceden mayor importancia a valores relacionados con la seguridad, la autoestima y con el dominio prosocial, guían su conducta y decisiones más por valores relacionados con la madurez personal, con la sensibilidad hacia los demás y la seguridad. Vemos que los varones, parecen ser más materialistas, orientados al éxito y realización, y más buscadores de placer que las mujeres. Las mujeres, en cambio, parecen estar más orientadas hacia valores religiosos, bienestar emocional, y un mundo libre de conflictos intergrupales, lo que cumple, en cierto modo con las expectativas que la sociedad proyecta sobre ambos sexos. Estos resultados son similares a los obtenidos por diversos autores en poblaciones españolas y extranjeras (Di Dio, et al., 1996; McKernan y Russell, 1980; McCarrey y Weisbord-Hemmingsen, 1980; Mestre, Pérez-Delgado, Samper, 1996; Rokeach, 1973; Ryker, 1992; Samper, 1994)

En relación a la variable edad y nivel de estudios, comprobamos como el ámbito de la comodidad y sumisión a las normas va dejando paso a lo largo de la adolescencia a valores orientados a conseguir la madurez, la autonomía y la realización personal.

Por lo que respecta a la relación entre el tipo de enseñanza pública o privada y la elección de valores, son los adolescentes de centros privados religiosos los que mayor preferencia han mostrado por el valor de autoestima, resultado también obtenido al analizar la relación entre esta variable y el autoconcepto. Por otro lado, también han preferido valores relacionados con la seguridad a cualquier nivel frente a los adolescentes de centros públicos o privados laicos que estarían más orientados hacia la autodirección, realización del amor y la gratificación.

Las variables que hacen referencia al tamaño de la familia y orden de nacimiento (variables relacionadas con el desarrollo personal del niño en general) han mostrado ser (a la vista de nuestros resultados) variables poco discriminativas en la preferencia por

unos u otros valores, siendo los adolescentes que son miembros de familias numerosas y ocupan las últimas posiciones entre sus hermanos, los que han mostrado mayor preferencia por aspectos relacionados con la seguridad y la gratificación, mientras que los adolescentes que solo tienen un hermano, son los que mayor importancia han dado al valor de autoestima, y los primeros en orden de nacimiento al valor relacionado con el aseo y el orden.

II.3.4 Relaciones familiares e interiorización de valores

II.3.4 Relaciones familiares e interiorización de valores

II.3.4.1 Introducción

El proceso por el cual los valores son adquiridos ha sido ampliamente discutido, pero sorprendentemente poco investigado. La mayoría de los teóricos están de acuerdo en que los valores están fuertemente influenciados por los modelos de socialización dentro de la familia (Kilby, 1993), y toman como punto de partida la idea de que la transmisión de valores se lleva a cabo a través de un proceso de identificación en el que los niños emulan los valores de sus cuidadores. Se considera que la identificación con los valores parentales se ve facilitada por ciertas características de los padres: afecto (Maccoby, 1980), baja disciplina de afirmación de poder (autoritarismo) (Hoffman, 1960) y apoyo de la autonomía (Ryan, 1993; Ryan, Connell, y Grolnick, 1992). Estas teorías sugieren que los niños estarán más predispuestos a internalizar valores si estos valores son mantenidos por los padres y los padres son afectuosos y receptivos respecto a la perspectiva y el punto de vista de sus hijos.

Kohn (1990) ha señalado que la experiencia de crecer en un ambiente familiar de cuidado, cariño, interés y sensibilidad facilita directamente valores prosociales al cubrir algunas necesidades de los niños y al liberarles de su preocupación. Esta conexión entre la seguridad del apego y los valores prosociales ha recibido apoyo empírico (Waters, Wippman, y Sroufe, 1979). Por otro lado, ambientes familiares fríos, inconsistentes y controladores se han asociado con una relativa carencia de comportamiento prosocial y una tendencia a ser agresivo, antisocial y orientado hacia actos manipulativos y hedonísticamente gratos (Buss, 1966; Kazdin, 1987; McCord y McCord, 1964).

Los teóricos humanistas como Rogers (1964) y Maslow (1954) creen que cuando los padres no proporcionan ambientes de seguridad y de apoyo, los niños esconden e ignoran sus propios deseos a fin de sostener la seguridad. Más tarde en la vida, una fuerte necesidad de seguridad puede ser expresada mediante intentos de alcanzar éxito económico (Maslow, 1954).

Kasser y Ryan (1995) analizaron las relaciones entre estilos parentales y los valores de estudiantes universitarios, y encontraron que los estudiantes especialmente orientados hacia el éxito financiero percibieron a sus padres como menos potenciadores de autonomía, implicados, y afectuosos respecto a los estudiantes orientados hacia valores más prosociales. Este trabajo junto con otros planteamientos teóricos (Deci y Ryan, 1985a; Koestner, Bernieri y Zuckerman, 1992; Kasser y Ryan, 1993) sugieren

que las madres que son controladoras y frías pueden llevar a sus hijos a creer que su propia valía y seguridad depende principalmente de fuentes externas como el dinero, mientras que ambientes maternos afectuosos y de apoyo de autonomía pueden facilitar el desarrollo de valores prosociales y de auto-aceptación cubriendo las necesidades de crecimiento, auto-expresión y de amor.

Así pues, los resultados del proceso de socialización dependen de la calidad de las relaciones entre padres e hijos. El niño o la niña internalizará con mayor probabilidad los valores parentales cuanto más se identifiquen con los padres. La identificación depende de las cualidades de los padres como poder y prestigio (Bandura, 1977), pero también de la calidad del comportamiento parental hacia el niño, particularmente en lo que se refiere a control parental, apoyo y participación. El comportamiento parental hacia el niño caracterizado como de apoyo y cuidado y que confía en el control inductivo (control basado en el razonamiento y discusión con el niño) parece favorecer el proceso de identificación del niño con el padre, así como otros resultados positivos de la socialización (Coopersmith, 1967; Hoffman, 1970; Rollins, y Thomas, 1979; Maccoby, y Martin, 1983; Yando, Seitz, y Zigler, 1978).

Situándonos en nuestro estudio, para analizar qué factores o aspectos de las relaciones familiares marcan diferencias en la preferencia de valores, se han evaluado dichas relaciones teniendo en cuenta el clima o ambiente familiar y la disciplina parental tal como son percibidos por los adolescentes.

II.3.4.2 Clima familiar e interiorización de valores

En primer lugar, describiremos cuáles son las relaciones significativas entre el ambiente familiar y la preferencia de valores de los hijos. Para ello se utilizó la Escala de Clima Social en la Familia (FES) de Moos (1987), que como ya hemos descrito anteriormente, está formada por 10 subescalas que describen tres dimensiones: *relaciones* (grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y grado de interacción conflictiva que la caracteriza), *desarrollo* (importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común) y *estabilidad* (información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros). Del mismo modo que al analizar las relaciones entre las dimensiones de la vida familiar y el autoconcepto, se han clasificado a los sujetos en tres grupos según la puntuación obtenida en la subescala de clima familiar. Así para cada factor de la escala de clima familiar de Moos tenemos tres grupos: los que puntúan bajo (puntuación por

debajo de la media y una desviación típica), los que puntúan en torno a la media (la media +/- una desviación típica) y los que tienen las puntuaciones más altas en dicho factor (por encima de la media más una desviación típica). Se trata de establecer las diferencias entre estos tres grupos en la preferencia de valores en las dos evaluaciones. Se ha realizado pues, un análisis factorial entre-sujetos tomando como variables dependientes las dimensiones de clima familiar categorizadas en los tres grupos descritos y como variables independientes los valores.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que describen el clima familiar, tal como es evaluado por Moos.

Tabla II.3.4.1: Preferencia de valores en función de la dimensión de *Relaciones* del Clima Familiar

	Cohesión TEST					Cohesión RETEST				
	Baja (47)	Media (130)	Alta (154)	F	p	Baja (56)	Media (193)	Alta (83)	F	p
Excitante	9,96	11,58	11,66	2,29;	,1027	9,48	11,61	11,31	5,42;	,0049
Realización	9,87	10,38	9,69	,8	,452	8,64	10,1	8,78	4,09;	,0176
Paz	6,77	5,67	4,77	3,79;	0235	7,93	6,61	6,3	2,03	,1328
Seguridad Familiar	8,09	7,4	6,93	1,31	,2713	10,11	7,74	7,02	8,16	,0003
Libertad	7	6,56	8,02	3,79	,0235	6,25	7,49	7,37	1,52	2206
Realización Amor	9,45	10,62	11,41	3,48;	,0321	7,8	9,75	10,53	5,87	,0031
Placer	10,26	11,68	11,94	2,59;	,0764	10,07	10,33	11,99	5,24	,0058
Salvación	14,7	13,92	13,44	1,32	,2677	16,18	14,28	13,66	4,74	,0094
Ambicioso	12,04	12,54	13,07	,68;	,5063	10,07	10,77	12,91	4,86	,0081
Indulgente	10,14	12,58	11,66	4,64;	,0103	10,82	11,73	11,9	,95	,3876
Independiente	8,26	9,62	10,97	5,72;	,0036	6,89	9,1	9,45	4,67	,01
Obediente	12,94	11,53	10,84	3,85;	,0222	14,21	12,18	11,45	6,2	,0023
Educado	10,96	8,65	7,42	9,43	,0001	10,64	8,89	8,13	44,19;	,0159
Responsable	8,43	6,48	7,12	3,48	,032	7,77	7,01	6,2	2,51	,0827
Expresividad TEST										
	Baja (59)	Media (184)	Alta (89)	F	p	Baja (47)	Media (255)	Alta (30)	F	p
Confortable	9,45	8,14	11,3	11,05	,0001	9,02	9,19	7,73	1,08	,342
Excitante	11,03	11,05	12,3	2,09	,1258	9,06	11,46	12,07	5,42	,0049
Paz	6,64	4,77	5,91	3,99	,0194	7,6	6,49	7,7	1,61	,2008
Seguridad Familiar	7,41	7,66	6,39	2,52	,0822	10,83	7,55	6,9	11,29	,0001
Amistad	7,43	7,8	6,1	4,42	,0127	6,7	6,56	7,8	1,16	,3142
Ambicioso	10,95	12,94	13,4	3,6	,0283	10,26	11,39	10,87	,74	,4764
Educado	10,07	7,87	8,43	4,21	,0157	9,53	8,82	9,63	,64	,5306
Conflicto TEST										
	Bajo (40)	Medio (217)	Alto (74)	F	p	Bajo (31)	Medio (239)	Alto (62)	F	p
Excitante	11,73	11,59	10,61	1,81	,3073	12,58	11,34	9,84	3,77	,0241
Seguridad Familiar	6,6	7,03	8,36	3,06	,048	8,39	7,18	10,73	15,58	,0001
Realización Amor	11,1	11,09	9,88	1,99	,1389	10,81	9,95	7,76	6,52	,0017
Placer	11,85	11,73	11,08	,65	,5252	11,87	10,98	9,05	6,53	,0017
Rec. Social	10,35	11,47	11,34	,94	,3924	9,77	11,75	12	3,12	,0455
Abierto	6,7	7,29	6,93	,36	,6964	9,32	7,04	8,37	5,02	,0072
Indulgente	12,2	11,79	11,68	,17	,8458	12,68	11,82	10,31	3,28	,0388
Creativo	11,7	12,29	10,78	3,21	,0418	11,03	11,94	10,5	2,55	,0794
Obediente	9,9	11,49	12,01	2,85	,0594	11,32	12,12	13,71	3,67	,0266

En primer lugar, los resultados obtenidos en la dimensión de *relaciones*, que comprende las escalas de cohesión, expresividad y conflicto, guardan relación significativa con 19 de los 36 valores de la escala de Rokeach. Es la subescala de *Cohesión* la que, en general, más relaciones significativas muestra con la elección de valores tanto en la primera (test) como en la segunda evaluación (retest) (tabla II.3.4.1). Los adolescentes que perciben en sus familias un alto o medio grado de compenetración, ayuda y apoyo han mostrado mayor preferencia por *tener un mundo en paz, libertad, ser obediente, educado y responsable*, es decir, dicho ambiente familiar favorece el que los adolescentes interioricen valores relacionados con la seguridad, el ateniimiento a las normas y la autonomía personal. Esta relación se mantiene en el período de seguimiento establecido para los valores que expresan conformidad y ateniimiento a las normas (obediente y educado). De los valores mencionados, todos excepto el *ser obediente*, se encuentran entre las primeras posiciones de la jerarquía establecida por la muestra de adolescentes, es decir, entre los que son considerados por esta población como más importantes. El ser obediente, sin embargo, no es un valor que hayan preferido los adolescentes, ya que aparece en el último lugar de la jerarquía. Por otro lado, la percepción de un clima caracterizado por poca cohesión entre sus miembros, va acompañada de una priorización de los valores: *realización del amor, ser independiente e indulgente*, valores todos ellos valorados como muy poco importantes en la jerarquía global. Las diferencias significativas se mantienen durante la segunda evaluación excepto con el valor *ser indulgente*, aunque sigue apareciendo la misma tendencia sin llegar a ser significativa.

En la situación de retest, los valores con los que el clima familiar guarda alguna relación significativa son *tener una vida activa, excitante, realización de algo importante, ser ambicioso, tener placer, seguridad familiar y lograr la salvación*. Como podemos ver, valores relacionados con los dominios de la realización, la gratificación y la seguridad. Es la percepción de una baja compenetración, ayuda y apoyo entre los miembros de la familia la que va acompañada de una mayor preferencia por los valores relacionados con la realización y gratificación (vida activa y excitante, realización de algo importante, placer, ambición) valores que, por otro lado, son relegados a las últimas posiciones de la jerarquía, es decir, valores que han sido considerados por los adolescentes como poco o muy poco importantes; mientras que un mayor nivel de cohesión favorece, como hemos señalado antes, la interiorización de valores relacionados con la seguridad (seguridad familiar), que además es uno de los valores jerarquizado como importante entre los adolescentes.

El factor de *expresividad* (tabla II.3.4.1) o confianza para exteriorizar sentimientos y emociones en el ámbito familiar, guarda relación significativa en la misma línea que la cohesión, es decir, son los adolescentes que perciben en un nivel medio o alto que en su familia se les anima a expresar los sentimientos y a actuar libremente, los que muestran preferencia por los valores *tener un mundo en paz, comfortable, tener verdadera amistad y ser educado*, en la primera evaluación; mientras que un nivel bajo de expresividad en la familia va acompañado de la preferencia por el valor *ser ambicioso*. En la situación de retest, obtenemos resultados similares a lo que ocurre cuando hablamos de cohesión, es decir: un nivel alto de expresividad va acompañado de una priorización por *tener seguridad familiar*, mientras que un nivel bajo, va acompañado de *tener una vida activa y excitante*.

Cuando analizamos el factor de *conflictividad familiar*, vemos que aquellos valores que eran favorecidos por un ambiente de cohesión y de expresión de sentimientos, son ahora postergados en un clima de conflictividad. En la primera evaluación sólo dos valores guardan relación significativa con este factor y son *ser creativo y tener seguridad familiar* (ver tabla II.3.4.1). El primero de ellos se ve favorecido por un ambiente de alta conflictividad entre los miembros de la familia, mientras que el segundo quedaría postergado en ese ambiente. Estos resultados se mantienen en la situación de retest en la misma dirección. Vemos como la preferencia por la seguridad, que era potenciada por un ambiente de cohesión también lo es cuando no existe o existe un bajo de nivel de agresividad y conflictividad entre los miembros de la familia. En la segunda evaluación realizada, el factor de conflicto, se relaciona con un mayor número de valores, siguiendo el sentido inverso al factor de cohesión, es decir, un ambiente caracterizado por un alto nivel de conflictividad va acompañado de una mayor preferencia por los valores relacionados con la realización y gratificación (*vida activa y excitante, realización del amor, placer*) y *ser indulgente*, valores que han sido considerados por los adolescentes como poco o muy poco importantes; mientras que un nivel bajo de conflictividad favorece, la interiorización de valores relacionados con la seguridad y el reconocimiento social.

A continuación presentamos de manera gráfica de qué modo se relaciona significativamente el clima de cohesión, expresividad y conflictividad, con uno de valores preferidos por nuestra población adolescentes, es decir, que han situado en los primeros lugares de su jerarquía (figura II.3.4.1), y con uno de los que han considerado como poco importantes, o dicho de otro modo, que han situado en las últimas posiciones de su jerarquía (figura II.3.4.2). Conviene recordar que una puntuación

media alta indica poca importancia, mientras que una puntuación media baja reflejaría que ese valor ha sido calificado entre las primeras posiciones.

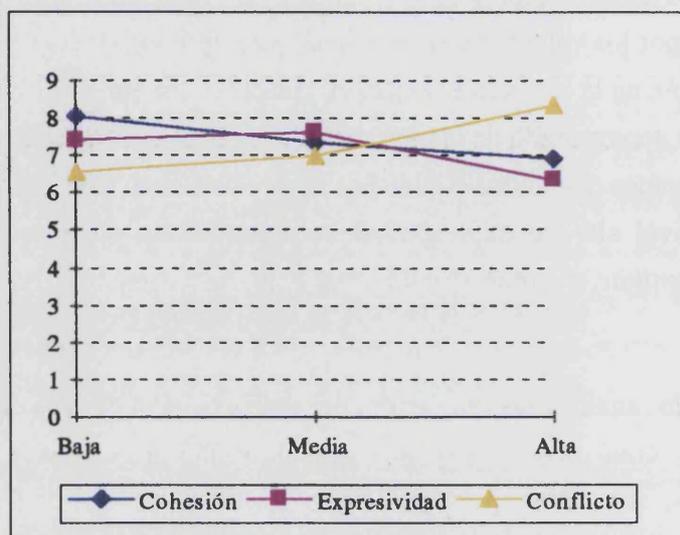


Figura II.3.4.1: Puntuaciones medias del valor "Tener seguridad familiar" en función de las tres subescalas de clima familiar que conforman la dimensión de Relaciones.

Como podemos observar en la figura II.3.4.1, aparece una relación significativamente inversa entre las subescalas de cohesión y expresividad respecto a la de conflictividad. Tal y como hemos mencionado más arriba, es un ambiente caracterizado por una alta percepción de apoyo y ayuda entre sus miembros y de libre exteriorización de las emociones y sentimientos junto con una baja conflictividad el que potencia la preferencia por el valor *tener seguridad familiar*.

Mientras que un ambiente familiar en el que prima la agresividad y conflictividad entre sus miembros y hay poca cohesión además de poca confianza para exteriorizar los sentimientos, hace que se prioricen valores como *tener una vida excitante* (figura II.3.4.2), aunque en la jerarquía del grupo total se mitiga su importancia quedando relegado a las últimas posiciones.

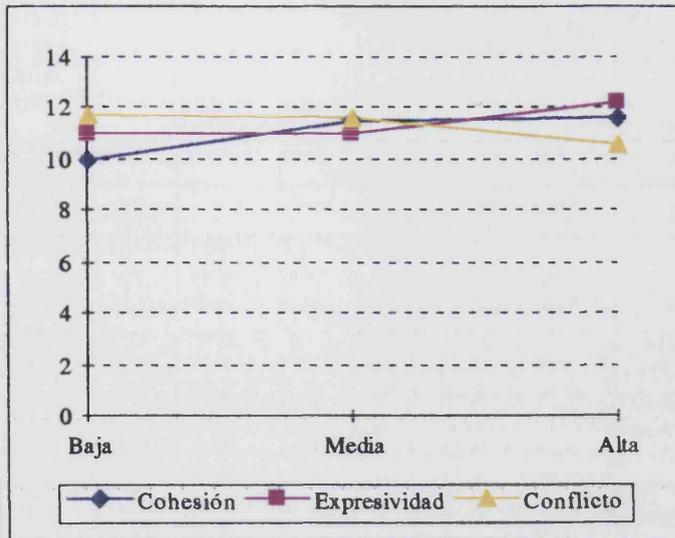


Figura II.3.4.2: Puntuaciones medias del valor "Tener una vida excitante" en función de las tres subescalas de clima familiar que conforman la dimensión de Relaciones.

De los factores que conforman la dimensión de *Desarrollo*, son los de *Autonomía* y *Moralidad-Religiosidad* los que establecen una relación significativa con un mayor número de valores (tabla II.3.4.2). Los adolescentes que perciben un ambiente familiar en el que se muestran seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones, han mostrado mayor preferencia por valores relacionados con la realización personal, autodirección y madurez personal (tener una vida excitante, libertad, placer, tener respeto hacia uno mismo, ser intelectual, valiente, independiente, tener sabiduría), mientras que postergan valores relacionados con la seguridad y el ateniimiento a las normas (tener un mundo en paz, equilibrio interno, ser obediente y responsable). Solo en los valores instrumentales ser intelectual y obediente se mantienen las diferencias en la situación de retest, y son dos valores a los que los adolescentes no les conceden importancia en su jerarquía.

Tabla II.3.4.2: Preferencia de valores en función de la dimensión de *Desarrollo* del Clima Familiar.

	Autonomía TEST					Autonomía RETEST				
	Baja (68)	Media (215)	Alta (48)	F	p	Baja (66)	Media (211)	Alta (55)	F	p
Excitante	12,16	11,57	9,46	4,7	,0098	10,41	11,65	10,27	2,75	,0654
Paz	4,31	5,44	6,81	3,82	,0229	6,7	6,56	7,55	,87	,4216
Libertad	8,43	7,13	6,48	3,04	,049	7,58	7,39	6,31	1,34	,2642
Equilibrio	8,96	10,93	10,06	4,91	,008	8,98	9,76	9,16	,84	,4348
Placer	13,09	11,27	10,96	4,94	,0077	11,18	10,6	10,53	,53	,5918
Autoestima	9,81	8,44	7,29	4,39	,0132	7,21	7,5"	9,09"	2,97	,0526
Sabiduría	11,09	10,6	11,35	,66	,5201	10,3	10,53	8,36	5,22	,0059
Valiente	10,71	10,25	9,1	1,58	,2082	10,86	10,2	8,58	3,82	,0229
Independiente	9,68	10,38	9,06	1,46	,2333	9,62	9,1	6,76	5,33	,0053
Intelectual	11,63	10,43	9,5	3,05	,0488	10,98	10,27	7,6	8,93	,0002
Obediente	10,88	11,25	12,9	3,12	,0455	13,24	11,71	13,65	5,34	,0052
Responsable	7,32	6,87	7,48	,54	,5859	7,41	6,4	8,4	5,79	,0034
Actuación TEST						Actuación RETEST				
	Baja (72)	Media (214)	Alta (45)	F	p	Baja (64)	Media (208)	Alta (60)	F	p
Confortable	10,72	9,07	7,51	5,28	,0055	11,47	8,29	9,03	9,82	,0001
Seguridad Familiar	6,67	7,35	7,91	1,17	,3105	8,34	7,26	9,97	8,47	,0003
Equilibrio	9	10,59	11,69	4,52	,0116	7,7	9,94	9,93	5,81	,0003
Ambicioso	12,72	12,96	11,56	1,12	,3291	13,02	11,25	9	7,09	,001
Indulgente	12,17	11,54	12,56	1,12	,3261	9,7	12,19	11,63	6,66	,0015
Servicial	8,19	8,87	9,47	1	,3676	8,87	9,83	11,92	6,45	,0018
Responsable	6,56	7,08	7,73	1,01	,3642	7,59	6,49	7,82	3,44	,0333
Intelectual/Cultural TEST						Intelectual/Cultural RETEST				
	Bajo (93)	Medio (179)	Alto (58)	F	p	Bajo (75)	Medio (216)	Alto (41)	F	p
Placer	11,49	11,52	12	,28	,7541	10,25	10,55	12,32	3,54	,0301
Abierto	6,17	7,39	7,91	3,13	,0449	7,08	7,5	8,24	,87	,4203
Creativo	12,8	11,9	10,36	5,42	,0048	12	11,61	10,68	1,05	,3528
Responsable	6,08	7,31	7,83	3,6	,0283	6,92	6,81	7,61	,64	,5288
Social/Recreativo TEST						Social/Recreativo RETEST				
	Bajo (100)	Medio (145)	Alto (85)	F	p	Bajo (56)	Medio (234)	Alto (42)	F	p
Realización Amor	11,47	10,71	10,26	1,66	,1922	11,12	9,47	8,43	4,34	,0137
Honrado	6,39	6,12	7,92	4,52	,0116	5,7	6,51	8,02	2,8	,062
Moralidad/Religiosidad TEST						Moralidad/Religiosidad RETEST				
	Baja (62)	Media (218)	Alta (51)	F	p	Baja (75)	Media (218)	Alta (39)	F	p
Excitante	10,27	11,45	12,47	2,82	,0613	9,32	11,7	11,82	7,19	,0009
Paz	6,61	5,44	3,76	4,95	,0076	8,01	6,37	6,46	3,2	,042
Agradable	9,87	9,49	7,43	4,7	,0098	10,85	10,35	11,15	,67	,5122
Libertad	6,61	7,21	8,53	2,63	,0737	6,56	7,12	9,31	4,65	,0102
Felicidad	6,21	6,52	6,84	,32	,7253	5,19	6,11	7,41	3,21	,0416
Salvación	16,66	13,66	10,94	22,97	,0001	16,68	14,35	10,68	21,48	,0001
Ambicioso	11,06	13,02	13,43	3,33	,0371	9,97	11,27	13,03	3,39	,0349
Servicial	10,16	8,62	7,94	3,43	,0335	11,27	10,04	7,59	7,36	,0008
Honrado	7,66	6,5	6,14	1,97	,1416	7,89	6,3	5,49	4,12	,0171
Independiente	8,4	10,24	11,2	4,53	,0115	7,35	9,13	9,87	4,13	,017
Obediente	13,71	11,02	10,27	10,64	,0001	13,53	12,13	11,23	3,77	,0241
Educado	10,79	8,21	6,37	11,87	,0001	10,27	8,76	7,87	3,54	,0301

La importancia que se da en la familia a las prácticas de tipo ético y religioso establece diferencias significativas y estables a lo largo del seguimiento establecido en los valores *tener un mundo en paz*, *lograr la salvación*, *ser ambicioso*, *servicial*, *independiente*, *obediente* y *educado* (tabla II.3.4.2). En general, una mayor importancia de este tipo de prácticas va acompañada de una mayor consideración por valores relacionados con la conformidad, seguridad y el dominio prosocial (tener un mundo en paz, agradable, lograr la salvación, ser servicial, honrado, obediente y educado) mientras que, por otro lado, postergaría valores relacionados con el ámbito de la realización, gratificación y autodirección (tener una vida activa, excitante, tener libertad, felicidad, ser ambicioso e independiente) (figura II.3.4.3). Es una de las dimensiones de clima familiar que marca más diferencias estables a lo largo del período de seguimiento.

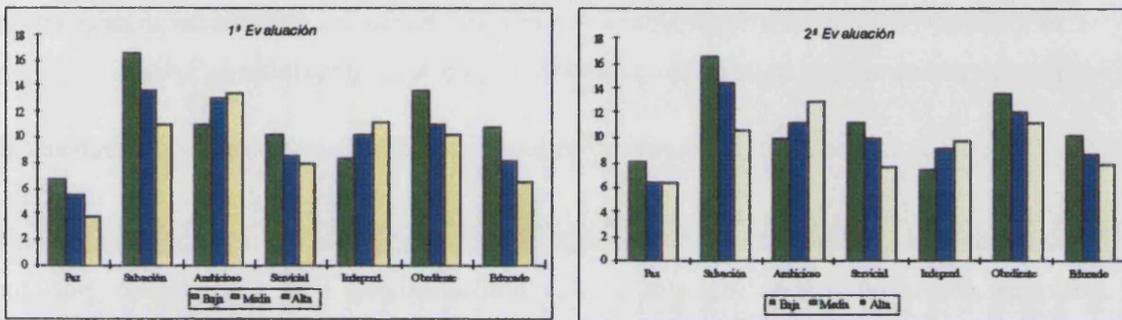


Figura II.3.4.3: Diferencias significativas entre la subescala de moralidad-religiosidad y los valores finales e instrumentales

El factor de *Actuación* establece diferencias significativas en la primera evaluación realizada solo en los valores *tener un mundo confortable* y *equilibrio interno*, diferencias que permanecen en la situación de retest. Además, en esta segunda evaluación aparecen diferencias significativas en los valores *tener seguridad familiar*, *ser ambicioso*, *indulgente*, *servicial* y *responsable*. La estimulación a la realización de tareas y a la competitividad iría acompañada de una mayor preferencia por el valor ser ambicioso y por tener un mundo confortable en la situación de test mientras que hace que se posterguen valores como ser indulgente y servicial y tener equilibrio interno. Los valores *tener seguridad familiar* y *ser responsable* (ambos valores considerados importantes por los adolescentes) se ven favorecidos por una estimulación media a la competitividad, que podría entenderse como un grado de motivación y estimulación ajustado a las posibilidades del hijo, sin ser excesivo lo que podría llevar a experiencias de frustración.

Por lo que respecta a los factores *Intelectual-Cultural* y *Social-Recreativo*, no establecen diferencias significativas estables entre los valores. La preocupación por las actividades sociales, intelectuales y culturales guarda relación con los valores *ser abierto, creativo y responsable* (tabla II.3.4.2). La mayor estimulación de este tipo de actividades va acompañada de una preferencia por el valor relacionado con la creatividad, mientras que se postergan los valores *ser abierto y responsable*. Estas diferencias no se mantienen en la situación de retest, en la cual aparece una nueva relación significativa con el valor *tener placer*, de manera que dicha estimulación hace que se postergue también este valor. Y, por último, en relación al interés por las actividades recreativas y de tiempo libre, esta dimensión de clima familiar tan solo ha establecido diferencias en el valor *ser honrado* (primera evaluación) y *realización del amor* (segunda evaluación). Un interés medio por este tipo de actividades va acompañado de una mayor consideración por ser honrado, valor jerarquizado en las primeras posiciones de la jerarquía global de los adolescentes (tabla II.3.4.2).

La tercera dimensión de la vida familiar, *Estabilidad*, comprende los factores de *Organización y Control*. Por lo que se refiere al factor de Organización, los datos indican que un ambiente familiar caracterizado por una organización y planificación en la distribución y realización de tareas y responsabilidades va acompañado por una priorización de valores relacionados con el atencimiento a las *normas (ser limpio, obediente, educado, responsable)*, mientras que favorece el que se releguen valores relacionados con la realización y *autodirección (realización del amor, vida activa e independencia)* (ver tabla II.3.4.3 y figura II.3.4.4).

Tabla II.3.4.3: Preferencia de valores en función de la dimensión de *Estabilidad* del Clima Familiar.

	Organización TEST					Organización RETEST				
	Baja (60)	Media (157)	Alta (114)	F	p	Baja (54)	Media (167)	Alta (111)	F	p
Excitante	10,1	11,28	12,21	3,67	,0264	10,06	11,3	11,53	1,76	,1735
Realización Amor	9,87	10,67	11,54	2,74	,0662	8,22	9,59	10,34	3,69	,026
Limpio	10,77	9,72	8,81	3,6	,0284	11,85	10,63	9,69	4,04	,0184
Independiente	8,57	9,97	10,94	4,12	,017	7,33	8,74	9,66	3,6	,0284
Obediente	12,75	11,63	10,4	5,6	,0041	14,56	12,59	10,88	12,26	,0001
Educado	10,6	8,38	7,29	8,75	,0002	11,2	8,68	8,4	6,3	,0021
Responsable	8,27	7,01	6,48	3,34	,0367	7,91	6,46	7,19	2,87	,0581
	Control TEST					Control RETEST				
	Bajo (69)	Medio (191)	Alto (71)	F	p	Bajo (89)	Medio (175)	Alto (68)	F	p
Agradable	10,42	8,7	9,58	3,65	,027	11,34	10,25	10,34	1,68	,188
Seguridad Familiar	7,61	7,08	7,48	,45	,64	7,71	7,45	9,59	5,45	,0047
Equilibrio	9,16	10,86	10,34	3,47	,0323	9,07	10,05	8,69	2,52	,0822
Independiente	9,07	10,91	8,64	6,52	,0017	8,31	8,76	9,62	1,19	,3058

Excepto en los valores que hacen referencia a la vida activa y la realización del amor, las diferencias significativas se mantiene estables en la situación de retest. En el valor *ser responsable*, aunque no alcanza la significación estadística, sí que aparecen diferencias entre los grupos en la misma dirección que en la primera evaluación, es decir, serían los adolescentes que perciben un menor grado de organización en el seno de su familia los que menos importancia asignan a dicho valor.

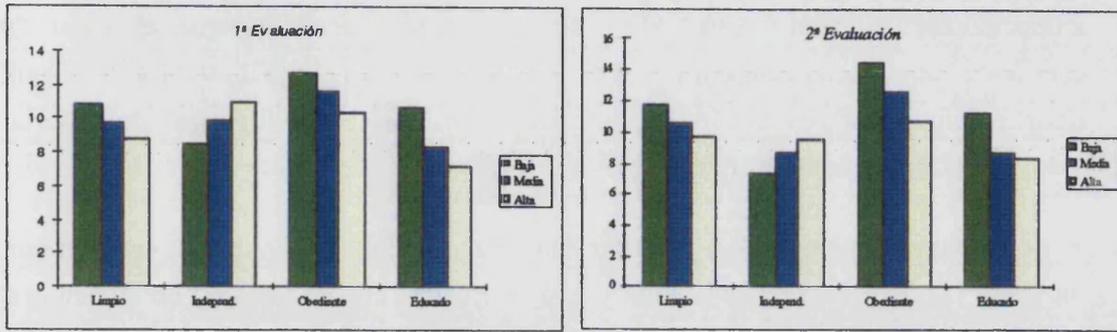


Figura II.3.4.4: Diferencias significativas entre la subescala de Organización y los valores finales e instrumentales

Cabe recordar que es uno de los valores a los que la población total de adolescentes que forma nuestro estudio, le ha otorgado mucha importancia.

Finalmente, el factor que hace referencia al grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos establece diferencias, aunque no estables, con los valores *tener un mundo agradable*, *seguridad familiar*, *equilibrio interno* y *ser independiente*. De modo que los adolescentes que perciben un control alto en sus familias prefieren el valor relacionado con la independencia y postergan el tener equilibrio interno (tabla II.3.4.3) mientras que los que perciben un control medio en sus familias son los que han preferido los valores tener un mundo agradable y seguridad familiar.

En resumen, del total de valores finales e instrumentales que conforman la escala de Rokeach, hemos podido comprobar como hay un grupo de ellos en los que las diferentes dimensiones de clima familiar descritas a través de la escala de clima familiar de Moos (FES) modulan la preferencia por dichos valores. Estos valores son “tener seguridad familiar”, “ser obediente”, “ser educado”, “ser responsable” y “ser independiente”. En este grupo de valores, excepto “ser responsable” y “tener seguridad familiar” (solo se mantienen las diferencias significativas en ambas evaluaciones en el caso de la subescala denominada moralidad-religiosidad), las relaciones significativas

del ambiente familiar se mantienen estables a lo largo del seguimiento realizado entre las subescalas de cohesión, autonomía, moralidad-religiosidad y organización y el valor *ser obediente*; y entre la cohesión, moralidad-religiosidad y organización familiar y los valores *ser educado* y *ser independiente*. Dos de ellos se encuentran entre los valores jerarquizados en las primeras posiciones y considerados por tanto, como más importantes por la población total de adolescentes de nuestro estudio. Se trata de los valores “tener seguridad familiar” y “ser responsable”. Los valores “ser educado” y “ser independiente” ocupan lugares altos en la jerarquía, mientras que el valor “ser obediente” se encuentra entre las últimas posiciones (en la jerarquía establecida obtenida a partir de la segunda evaluación, ocupa concretamente el último lugar, es decir, sería el valor considerado menos importante).

Estos resultados son acordes con diferentes estudios que muestran también como un clima familiar de compenetración y apoyo, libertad en la expresión de emociones y sentimientos, baja conflictividad, seguridad en sí mismos para tomar decisiones y la valoración de actividades de tipo ético y religioso son los factores de la vida familiar que más contribuyen a la interiorización de valores (Mestre, Pérez-Delgado, y Samper, 1996 Samper, 1994).

II.3.4.3 La variable género como moduladora de la relación: clima familiar y valores.

Si consideramos el papel modulador que la variable sexo ejerce en la relación entre las dimensiones de la vida familiar y los valores, comprobamos que los efectos del sexo sobre la elección de valores cambian en función de los niveles establecidos en los diferentes factores de clima familiar.

En primer lugar, en la dimensión de la vida familiar que hace referencia a las *Relaciones* entre los miembros de la familia y los valores, aparece una interacción significativa entre los niveles de *cohesión* familiar y el sexo en los valores *ser limpio* e *indulgente* (en la primera evaluación) y *tener un mundo agradable* (en la segunda). También en los niveles de *Expresividad* en la familia y el sexo aparece una interacción significativa en los valores *tener un mundo agradable*, *ser indulgente*, *intelectual* y *competente* (tabla II.3.4.4). Y, por lo que respecta al tercer factor que conforma la dimensión de *relaciones*, aparece una interacción significativa en los niveles de *conflictividad* y el sexo en la situación de retest en los valores *realización de algo importante* y *ser obediente*.

Tabla II.3.4.4: Interacción de la variable *Sexo* y la dimensión de *Relaciones* con la jerarquía de Valores.

		Cohesión TEST					Cohesión RETEST				
		Baja (46)	Media (130)	Alta (153)	F	p	Baja (56)	Media (193)	Alta (82)	F	p
Agradable	Varones	10,83	8,52	8,84	,13	,8789	7,55	10,35	10,15	5,04	,007
	Mujeres	10,63	9,2	9,17			12,19	10,33	11,54		
Limpio	Varones	10,42	8,44	10,18	3,601	,0284	10,7	10,44	10,08	,2	,8224
	Mujeres	10,85	10,22	8,86			11,64	10,48	10,11		
Indulgente	Varones	12,75	12,98	10,34	5,66	,0038	11,75	12,24	12,04	,25	,7808
	Mujeres	9,32	12,34	12,30			10,31	11,48	11,84		
		Expresividad TEST					Expresividad RETEST				
		Baja (58)	Media (183)	Alta (89)	F	p	Baja (47)	Media (254)	Alta (30)	F	p
Agradable	Varones	11,53	8,92	7,15	4,029	,0187	9,11	9,84	10,67	,16	,8542
	Mujeres	9,91	8,68	10,25			10,76	10,96	11		
Competente	Varones	10,07	9,64	7,15	1,58	,2072	11,72	9,6	10,44	3,42	,034
	Mujeres	11,93	11,62	11,61			9,17	11,07	10		
Indulgente	Varones	13,73	11,55	11,05	3,091	,0468	13,33	12,01	10,44	1,11	,3294
	Mujeres	10,77	11,79	12,59			10,86	11,47	11,33		
Intelectual	Varones	7,4	10,12	9	3,473	,0322	8,83	10,32	11,11	,42	,6567
	Mujeres	11,37	10,46	11,75			9,52	9,98	9,62		
		Conflicto TEST					Conflicto RETEST				
		Baja (40)	Media (217)	Alta (74)	F	p	Baja (31)	Media (238)	Alta (62)	F	p
Realización	Varones	10	11,32	10,61	,66	,5183	11,54	10,13	7,78	3,89	,0215
	Mujeres	8,53	9,41	10,22			7,72	9,64	9,31		
Obediente	Varones	9,96	11,41	10,65	1,08	,3419	7,85	11,5	11	3,5	,0314
	Mujeres	9,82	11,52	12,63			11,28	11,33	13,51		

Los varones que perciben un nivel medio de cohesión entre los miembros de su familia son los que muestran preferencia por el valor *ser limpio* frente a sus compañeras adolescentes que perciben un nivel medio o bajo de compenetración y ayuda. En relación al valor *ser indulgente* es un clima de alta cohesión el que favorece que los varones interioricen dicho valor, mientras que un ambiente familiar inverso, es decir, de baja compenetración y ayuda entre los miembros de la familia unido a un clima de poca confianza para la exteriorización de los sentimientos es el que favorece la interiorización de dicho valor por parte de las mujeres adolescentes. El valor *tener un mundo agradable* es preferido por los varones que perciben poca cohesión, pero un nivel alto de libertad para exteriorizar sus emociones y sentimientos en el ámbito familiar. Del mismo modo, un nivel medio de confianza para exteriorizar los sentimientos frente a un nivel alto, favorece la interiorización del valor por parte de las mujeres; mientras que la percepción de un nivel muy bajo de dicha libertad y confianza marca la preferencia en los varones del valor *ser intelectual* y en las mujeres del valor *ser competente*. Finalmente, un ambiente de alta conflictividad entre los miembros de la familia hace que los varones prioricen el valor *realización de algo importante*, mientras que la situación contraria, es decir, la percepción de baja conflictividad y agresividad entre los miembros de la familia

favorece el que las mujeres adolescentes prefieran este valor, y los varones el valor *ser obediente*.

Ninguno de los valores mencionados se encuentran entre los preferidos por los adolescentes de nuestro estudio, sino más bien lo contrario, ocupan los lugares más bajos de la jerarquía, aunque alguno de ellos se encuentre en una posición media (limpio, realización de algo importante).

Es en las dimensiones de *Desarrollo* y de *Estabilidad*, donde encontramos que la variable sexo interactúa significativamente con alguno de los valores a los que nuestros adolescentes han clasificado como “importantes”. Vamos a centrar nuestro comentario en estos valores, es decir, en aquellos valores que se encuentren entre las primeras posiciones de la jerarquía establecida por los varones y mujeres adolescentes en base a la importancia otorgada a los mismos.

Por lo que respecta a la dimensión de *Desarrollo*, el factor de *Autonomía*, definido como la seguridad en sí mismos para tomar decisiones guarda relación con los valores *ser abierto* y *cariñoso*, marcando el sexo diferencias significativas en relación con estos valores (ver Tabla II.3.4.5). El efecto que el nivel de autonomía tiene en varones y mujeres a la hora de apreciar estos valores es inverso: un bajo nivel de autonomía en las relaciones y disciplina familiar favorece en los varones la interiorización de estos valores, mientras que en las mujeres, es un alto grado de autonomía el que aparece relacionado con dicho valor.

Tabla II.3.4.5: Interacción de la variable *Sexo* y la dimensión de *Desarrollo* con la jerarquía de Valores.

		Autonomía TEST					Autonomía RETEST				
		Baja (68)	Media (214)	Alta (48)	F	p	Baja (66)	Media (210)	Alta (55)	F	p
Abierto	Varones	6	8,78	7,09	3,033	,0496	9,44	8,08	8,56	1,12	,3267
	Mujeres	7,27	6,66	6,07			6,64	7,34	6,73		
Competente	Varones	9,15	9,46	8,62	,03	,9682	10,62	9,63	6,58	3,08	,0471
	Mujeres	11,33	11,86	11,3			11,06	11,9	11,78		
Indulgente	Varones	13,75	11,36	11,14	7,539	,0006	10,75	12,23	12,78	1,04	,355
	Mujeres	9,58	12,63	11,63			11,72	11,35	11,03		
Cariñoso	Varones	8	8,74	9,38	1,59	,2058	6,88	8,53	11,05	5,76	,0035
	Mujeres	8,75	7,1	7,48			8,02	7,74	6,16		
		Actuación TEST					Actuación RETEST				
		Baja (72)	Media (214)	Alta (45)	F	p	Baja (64)	Media (208)	Alta (59)	F	p
Felicidad	Varones	6,14	7,3	6	,88	,4139	4,67	7,55	6,67	4,27	,0147
	Mujeres	6,34	6,23	6,48			6,24	5,92	7,76		
Limpio	Varones	11,07	9,59	7,56	1,51	,2228	12,6	9,18	8,37	4,92	,0078
	Mujeres	9,72	9,67	9,63			8,98	9,86	10,03		

		Intelectual/Cultural TEST					Intelectual/Cultural RETEST				
		Baja (93)	Media (180)	Alta (58)	F	p	Baja (75)	Media (215)	Alta (41)	F	p
Confortable	Varones	8,69	7,28	5,81	3,616	,0280	8,45	7,16	6,33	3,03	,0496
	Mujeres	8,95	10,61	10,54			8,72	10,37	11,39		
Excitante	Varones	10,97	9,86	8,81	1,78	,1705	10,38	10,26	7,42	3,99	,0195
	Mujeres	11,39	12,49	11,95			10,59	12,34	13,32		
Paz	Varones	6,25	6,10	7,86	3,007	,0508	8,21	7,54	5,83	,05	,9514
	Mujeres	5,92	4,75	3,51			6,85	6,47	5,1		
Rec. Social	Varones	10,19	11,59	12,71	2,1	,124	9,76	11,99	11,92	3,09	,0468
	Mujeres	11,23	11,53	10,38			11,96	11,21	10,18		
		Social/Recreativo TEST					Social/Recreativo RETEST				
		Baja (100)	Media (146)	Alta (85)	F	p	Baja (56)	Media (233)	Alta (42)	F	p
Agradable	Varones	8,89	7,92	10,68	1,47	,2317	8,47	9,39	5,56	3,96	,0199
	Mujeres	9,17	9,35	9,79			9,3	9,18	10,61		
Competente	Varones	10,49	9,72	6,89	3,807	,0232	10,89	10	8,33	,94	,3905
	Mujeres	11,72	11,47	11,98			10,35	10,77	10,91		
Obediente	Varones	10,94	9,83	12,82	3,122	,0454	10,47	12,38	10,89	,81	,4467
	Mujeres	11,38	11,87	11,56			12,62	12,67	11,88		
		Moralidad/Religiosidad TEST					Moralidad/Religiosidad RETEST				
		Baja (62)	Media (218)	Alta (51)	F	p	Baja (75)	Media (218)	Alta (39)	F	p
Confortable	Varones	8,17	7,09	7,89	,49	,616	9,14	6,67	7,7	3,52	,0308
	Mujeres	9,61	10,09	11,06			9,09	10,45	10,38		
Excitante	Varones	10,78	10,01	9,53	3,975	,0197	7,69	10,34	9,5	,25	,7783
	Mujeres	10,07	12,24	14,22			10,35	12,35	12,62		
Rec. Social	Varones	10	11,45	12,26	3,153	,0440	10,66	12,1	8,5	3,76	,0242
	Mujeres	12,89	10,7	11,5			12,41	10,92	10,97		
Controlado	Varones	7,11	11,77	10,11	4,252	,0150	7,86	10,3	10,8	2,21	,1118
	Mujeres	9,82	9,81	9,47			10,63	10,26	10,34		

En relación con la estimulación a la realización de tareas y la competitividad (*Actuación*), los adolescentes varones que perciben un nivel bajo de dicha estimulación dan prioridad al valor tener felicidad. En el caso de las mujeres, es un nivel medio de actuación el que favorece la interiorización de dicho valor (ver Tabla II.3.4.5).

El interés por las actividades sociales, intelectuales y culturales en el seno de la familia aparece relacionado con los valores tener un mundo confortable y en paz, si bien en el segundo de estos valores (tener un mundo en paz) no se alcanza la significación estadística (Tabla II.3.4.5), sí que aparecen diferencias entre los niveles establecidos en el sentido de que son las mujeres que más alto interés perciben en sus familias por este tipo de actividades las que mayor importancia dan a este valor. Del mismo modo, son los varones que perciben un ambiente familiar en el que hay una preocupación por estas actividades los que priorizan el valor tener un mundo confortable, tanto en la primera como en la segunda evaluación. Este valor, en realidad, ocupa una posición intermedia más que preferente en la jerarquía, pero mantiene cierta estabilidad a lo largo del seguimiento, de ahí que merezca una mención. Lo mismo ocurre con el valor tener el respeto de los demás. No es un valor considerado importante por nuestra población de adolescentes, sino todo lo contrario, ocupa los últimos lugares de la jerarquía, sin

embargo, el sexo modula de manera diferencial la elección de este valor por parte de varones y mujeres en los distintos niveles del factor de *moralidad-religiosidad* apareciendo también el efecto diferenciador en el seguimiento, de manera que son los varones que menos interés perciben en sus familias por actividades de tipo ético y religioso los que han mostrado mayor preferencia por este valor, junto a las mujeres que perciben un nivel medio de dicho factor. En la evaluación retest, la situación es exactamente la contraria, es decir, es un nivel medio de moralidad-religiosidad el que favorece la interiorización de dicho valor en los varones y un nivel bajo en las mujeres. Parece, pues, que a lo largo de la adolescencia la relación entre este factor de clima familiar y el valor *tener el respeto de los demás* está modulada de manera diferencial por el sexo.

Por lo que respecta a la dimensión de *Estabilidad*, y en relación al primero de los factores que la conforman, es decir, el factor de *organización*, tanto los varones como las mujeres que perciben un nivel bajo de organización dan prioridad al valor tener un mundo en paz (ver Tabla II.3.4.6).

Tabla II.3.4.6: Interacción entre la variable *Sexo* y la dimensión de *Estabilidad* con la jerarquía de Valores.

		Organización TEST					Organización RETEST				
		Baja (60)	Media (157)	Alta (114)	F	p	Baja (54)	Media (167)	Alta (110)	F	p
Paz	Varones	6,83	6,37	6,41	,31	,7356	8,32	5,75	6,39	3,09	,0468
	Mujeres	4,84	5,22	4,36			3,78	4,96	5,28		
Placer	Varones	10,39	10,51	11,49	1,48	,2297	9,27	10,55	12,11	7,7	,0005
	Mujeres	11,11	12,56	11,59			13,19	12,44	10,58		
Rec. Social	Varones	12,17	11,33	11,03	,02	,9827	9,5	10,92	13,13	5,58	,0041
	Mujeres	12,08	11,31	10,77			12,25	11,27	10,72		
Indulgente	Varones	12,44	12,35	10,58	3,159	,0438	11,05	12,2	12,59	,14	,8692
	Mujeres	10,59	11,87	12,41			10,88	11,41	11,55		
Obediente	Varones	12,22	11,14	9,92	,01	,9937	10,5	10,84	11,35	3,19	,0424
	Mujeres	13,08	11,85	10,64			14,12	11,32	11,15		
		Control TEST					Control RETEST				
		Baja (69)	Media (191)	Alta (70)	F	p	Baja (89)	Media (174)	Alta (68)	F	p
Paz	Varones	7,35	6,33	6,14	,25	,7778	8,41	6	4,55	3,75	,0245
	Mujeres	5,47	4,45	5,26			4,84	4,71	5,4		
Reali. amor	Varones	9,25	9,86	11,19	1,12	,3269	8,62	10,77	10,15	3,48	,032
	Mujeres	11,37	11,32	10,9			12,02	11,37	9,94		
Servicial	Varones	11,9	9,63	8,15	4,326	,0140	10,42	10,96	10,6	,48	,6221
	Mujeres	7,53	8,35	9			8,46	10,06	10,17		
Educado	Varones	8,25	8,06	8,5	,26	,7697	10,15	6,89	8,47	4,26	,0149
	Mujeres	8,94	7,99	9,42			8,04	8,74	8,58		

Y, finalmente, al analizar la relación entre los niveles de *control* y el sexo con los valores, aparece una interacción significativa con los valores ser servicial (primera

evaluación), tener un mundo en paz y ser educado (segunda evaluación) (ver Tabla II.3.4.6). Un nivel bajo de control dificulta la interiorización del valor relacionado con la servicialidad y ayuda a los demás en los varones, en cambio sí que favorece la interiorización del valor tener un mundo en paz. Y, por otro lado, es un nivel medio de control el que hace que los varones prioricen los aspectos relacionados con la educación y los modales. Este resultado parece indicar que es precisamente un control suficiente pero no excesivo el que lleva a valorar en mayor grado el atencimiento a las normas.

II.3.4.4 Disciplina familiar e interiorización de valores

Además del clima familiar, se ha evaluado también la relación entre las dimensiones que describen las relaciones entre el padre y el/la hijo/a, y entre la madre y el/la hijo/a y los distintos valores que conforman la jerarquía de los adolescentes de nuestra muestra. Dichas relaciones describen los estilos educativos y de disciplina que los padres ejercen sobre los hijos, tal como los perciben los adolescentes. Este segundo aspecto de la vida familiar ha sido evaluado a través del CRPBI (*Child's Report of Parental Behavior Inventory*) de Schaefer (1965) descrito en el apartado de instrumentos de evaluación.

La Tabla II.3.4.7 muestra los resultados del análisis correlacional realizado entre las ocho dimensiones de disciplina familiar y los distintos valores finales e instrumentales. Aparecen aquellos valores con los que o bien la relación con la madre o bien con el padre han resultado significativas en la primera y/o segunda evaluaciones.

Tabla II.3.4.7: Correlaciones entre las dimensiones de Disciplina Familiar y la jerarquía de Valores.

MADRE			PADRE		
Autonomía	TEST	RETEST	Autonomía	TEST	RETEST
Confortable	ns	ns	Confortable	ns	+,14
Excitante	+,142	ns	Excitante	+,13	ns
Placer	ns	+,13	Placer	ns	ns
Autoestima	ns	ns	Autoestima	ns	-,12
Ambicioso	ns	ns	Ambicioso	+,127	ns
Competente	ns	ns	Competente	+,115	ns
Intelectual	ns	+,12	Intelectual	+,12	ns
Obediente	ns	ns	Obediente	-,151	ns

Tabla II.3.4.7: Continuación

Autonomía y Amor				Autonomía y Amor			
Excitante	ns	-138		Excitante	ns	-16	
Paz	+163	ns		Paz	ns	ns	
Seguridad Familiar	ns	+265		Seguridad Familiar	ns	ns	
Equilibrio	+117	ns		Equilibrio	ns	ns	
Realización Amor	-141	ns		Realización Amor	ns	ns	
Placer	-158	ns		Placer	ns	ns	
Reconocimiento Social	ns	ns		Reconocimiento Social	ns	+14	
Amistad	ns	ns		Amistad	ns	-17	
Sabiduría	-117	ns		Sabiduría	ns	ns	
Ambicioso	ns	ns		Ambicioso	ns	-14	
Alegre	ns	-136		Alegre	ns	-12	
Independiente	-218	ns		Independiente	-136	ns	
Intelectual	-134	ns		Intelectual	ns	ns	
Obediente	+145	+169		Obediente	ns	+14	
Educado	+132	+121		Educado	+13	ns	
Responsable	+122	+133		Responsable	ns	ns	
Amor				Amor			
Excitante	-158	-177		Excitante	ns	-14	
Paz	+145	+145		Paz	ns	ns	
Agradable	+125	ns		Agradable	ns	ns	
Seguridad Familiar	+113	+277		Seguridad Familiar	ns	+14	
Libertad	ns	ns		Libertad	-152	ns	
Equilibrio	+148	ns		Equilibrio	ns	ns	
Realización amor	-134	ns		Realización amor	ns	ns	
Placer	ns	-161		Placer	ns	ns	
Salvación	ns	+15		Salvación	ns	ns	
Sabiduría	ns	ns		Sabiduría	-117	ns	
Ambicioso	-114	ns		Ambicioso	ns	-15	
Limpio	+134	ns		Limpio	ns	ns	
Honrado	ns	+14		Honrado	ns	ns	
Independiente	-176	-15		Independiente	-119	ns	
Intelectual	ns	ns		Intelectual	-12	ns	
Lógico	-12	ns		Lógico	ns	ns	
Obediente	ns	+21		Obediente	ns	+12	
Educado	+135	+15		Educado	+14	ns	
Responsable	ns	+13		Responsable	ns	ns	
Amor y Control				Amor y Control			
Excitante	-114	ns		Excitante	ns	ns	
Seguridad Familiar	ns	+162		Seguridad Familiar	ns	ns	
Libertad	ns	ns		Libertad	-125	ns	
Felicidad	+127	ns		Felicidad	ns	ns	
Realización Amor	-113	ns		Realización Amor	-12	ns	
Placer	-114	-13		Placer	-12	ns	
Salvación	+138	+159		Salvación	+13	ns	
Sabiduría	-13	ns		Sabiduría	ns	ns	
Ambicioso	ns	ns		Ambicioso	-122	ns	
Servicial	ns	ns		Servicial	+165	ns	
Honrado	+182	ns		Honrado	+12	ns	
Independiente	ns	ns		Independiente	-166	ns	
Intelectual	-138	ns		Intelectual	-12	ns	
Obediente	ns	+124		Obediente	ns	ns	
Educado	+117	+123		Educado	+154	+16	
Responsable	ns	+129		Responsable	ns	+15	
Control				Control			
Confortable	ns	ns		Confortable	ns	+13	
Excitante	+128	ns		Excitante	ns	+18	
Realización	ns	+127		Realización	ns	ns	
Agradable	ns	ns		Agradable	ns	+13	
Equilibrio	-124	ns		Equilibrio	ns	ns	
Realización Amor	+12	ns		Realización Amor	+114	ns	
Placer	+145	ns		Placer	ns	ns	
Autoestima	ns	ns		Autoestima	ns	-15	
Reconocimiento Social	ns	ns		Reconocimiento Social	ns	-15	
Sabiduría	+117	ns		Sabiduría	ns	ns	
Responsable	ns	-13		Responsable	ns	ns	

Tabla II.3.4.7: Continuación

Control y Hostilidad			Control y Hostilidad		
Confortable	+ ,194	ns	Confortable	ns	ns
Excitante	+ ,138	+ ,171	Excitante	+ ,12	+ ,14
Agradable	ns	ns	Agradable	ns	+ ,12
Seguridad Familiar	- ,128	- ,183	Seguridad Familiar	ns	- ,14
Libertad	ns	ns	Libertad	- ,119	ns
Equilibrio	- ,182	ns	Equilibrio	ns	ns
Realización amor	ns	ns	Realización amor	+ ,13	ns
Placer	+ ,119	ns	Placer	ns	+ ,14
Autoestima	- ,126	ns	Autoestima	ns	- ,14
Sabiduría	+ ,129	ns	Sabiduría	ns	ns
Abierto	- ,123	ns	Abierto	ns	ns
Limpio	+ ,136	ns	Limpio	ns	ns
Servicial	ns	ns	Servicial	ns	- ,15
Honrado	- ,116	ns	Honrado	ns	ns
Creativo	ns	ns	Creativo	ns	+ ,18
Intelectual	+ ,16	ns	Intelectual	ns	ns
Responsable	- ,117	ns	Responsable	- ,121	ns
Controlado	- ,125	+ ,15	Controlado	ns	ns
Hostilidad			Hostilidad		
Excitante	+ ,121	+ ,12	Excitante	ns	+ ,15
Seguridad Familiar	- ,119	- ,159	Seguridad Familiar	ns	- ,17
Felicidad	- ,131	ns	Felicidad	ns	ns
Equilibrio	- ,143	ns	Equilibrio	- ,125	ns
Placer	+ ,136	ns	Placer	ns	ns
Reconocimiento Social	ns	ns	Reconocimiento Social	ns	- ,12
Sabiduría	+ ,122	ns	Sabiduría	ns	ns
Valiente	ns	ns	Valiente	+ ,12	ns
Honrado	- ,171	- ,14	Honrado	- ,161	ns
Educado	- ,134	ns	Educado	ns	ns
Responsable	- ,18	- ,13	Responsable	- ,134	ns
Hostilidad y Autonomía			Hostilidad y Autonomía		
Confortable	+ ,147	ns	Confortable	ns	ns
Excitante	+ ,154	ns	Excitante	ns	+ ,12
Paz	- ,114	ns	Paz	ns	ns
Agradable	ns	+ ,12	Agradable	ns	ns
Seguridad Familiar	ns	- ,136	Seguridad Familiar	ns	- ,16
Equilibrio	- ,181	ns	Equilibrio	ns	ns
Placer	+ ,121	ns	Placer	ns	ns
Autoestima	ns	- ,13	Autoestima	ns	ns
Ambicioso	ns	ns	Ambicioso	+ ,12	ns
Honrado	- ,136	ns	Honrado	ns	ns
Obediente	ns	- ,144	Obediente	ns	ns
Educado	ns	- ,14	Educado	ns	- ,13
Responsable	- ,117	- ,17	Responsable	- ,13	- ,12
Controlado	ns	ns	Controlado	- ,12	ns

Los resultados del análisis correlacional muestran, en general, que la disciplina familiar ejercida por la madre es la que más correlaciones significativas establece con los valores tanto finales como instrumentales. Parece, pues, que en este nivel de edad la relación de la madre con el hijo/a deja más huella en el proceso de interiorización de valores. Aquellas dimensiones en las que interviene el amor y el afecto por parte de la madre, pero también un cierto grado de control constituye el estilo educativo que mantiene una correlación estable con los valores, tanto en la situación de test como en el retest. Son las dimensiones de *autonomía y amor, amor, amor y control y control y hostilidad*. Del total de valores con los que estas dimensiones correlacionan de manera significativa, vamos a centrarnos especialmente en aquellos en los que las relaciones se mantienen estables en el seguimiento realizado.

En primer lugar, la dimensión de *autonomía y amor* alcanza correlaciones significativas estables positivas con los valores *ser obediente, educado y responsable*. Cuando el adolescente percibe en su relación con la madre una autonomía moderada, en la que se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y además percibe un trato de igualdad, aparece una correlación positiva con los valores relacionados con el ateniimiento a las normas. En el polo opuesto, es decir, unas relaciones caracterizadas por el predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en las relaciones con la madre (*hostilidad*) y al mismo tiempo una autonomía extrema que da lugar a la percepción por parte de los hijos de una negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades, tanto en su relación con el padre como con la madre, (*hostilidad y autonomía*) correlacionan de manera inversa con el valor *ser responsable*, es decir, una disciplina así descrita hace que no se le de importancia al valor relacionado con la responsabilidad. En realidad, los hijos que crecen en este ambiente con ausencia de normas y poco interés por las necesidades del hijo/a están menos acostumbrados y, por tanto, menos preparados para asumir responsabilidades.

Volviendo al conjunto de los tres valores con los que se relaciona la dimensión de *autonomía y amor*, ocupan posiciones opuestas en la jerarquía: el primero (*ser obediente*) es precisamente el último valor considerado por los adolescentes en orden de importancia; por contra, el valor *ser responsable* ocupa un tercer lugar en la jerarquía, es decir, ha sido valorado como importante por los adolescentes y, *ser educado*, también ocupa un lugar alto en la jerarquía (6°).

La dimensión de *amor* alcanza correlaciones significativas con los valores *tener una vida excitante, un mundo en paz, seguridad familiar, ser independiente y ser educado* (ver Tabla II.3.4.7). El valor *ser educado* guarda una relación directa con la dimensión de *amor* junto con los valores *tener seguridad familiar y un mundo en paz*, mientras que es inversa la relación que guarda con los valores *tener una vida excitante, activa y ser independiente*, es decir, las relaciones que se caracterizan por la evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional favorece la interiorización de valores relacionados con la seguridad y conformidad, mientras que se tiende a dar menos importancia a valores relacionados con la gratificación y autodirección personal.

Los valores *tener una vida excitante y seguridad familiar*, mantienen la relación inversa con las dimensiones de *control y hostilidad y hostilidad*, es decir, si la relación de afecto y apoyo emocional hemos dicho que favorecía la preferencia por el valor relacionado con la seguridad, es justamente la aplicación de normas estrictas, el castigo

y las riñas por parte del padre y de la madre, junto a la evaluación negativa y el rechazo en las relaciones con la madre, la situación que hace que se invierta la jerarquía, es decir, unas relaciones descritas con estos componentes de hostilidad y excesivo control conllevan que el adolescente priorice el tener una vida activa, excitante y que se otorgue menos importancia a tener seguridad familiar.

Estas dos dimensiones también correlacionan, como podemos ver en la Tabla II.3.4.7, con el valor *ser controlado* en el caso de la dimensión de *control y hostilidad*, y con el valor *ser honrado* en el caso de la dimensión de *hostilidad*, en ambos casos cuando hacen referencia a las relaciones con la madre. Por lo que respecta al valor *ser honrado*, el predominio de irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en las relaciones con la madre originan que los aspectos relacionados con la honradez no sean considerados importantes por parte de los adolescentes. Recordar que tampoco la responsabilidad era un valor favorecido por este tipo de relaciones. En relación al valor *ser controlado*, este valor guarda una relación inversa con la dimensión de *control y hostilidad* en la primera evaluación (test) pero cambia en la situación de retest y sigue manteniendo la relación pero esta vez positiva. Es decir, al avanzar en la adolescencia las relaciones con la madre caracterizadas por la aplicación de normas, el castigo y las riñas favorece el que los adolescentes interioricen el saber autocontrolarse y dominarse, situación contraria en los primeros años de la adolescencia.

Por lo que respecta a la dimensión de *amor y control*, que describe unas relaciones caracterizadas por la estimulación intelectual de los hijos, una disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva, alcanza correlaciones significativas positivas con los valores *tener placer*, *lograr la salvación* y *ser educado* (Tabla II.3.4.7). Aparece de nuevo el valor *ser educado* que también guarda una relación directa con la dimensión de *amor y control*, tanto con el padre como con la madre, es decir, unas relaciones con los padres así descritas se relacionan con una mayor preferencia por este valor. Podemos comprobar, como el amor de la madre combinado con cierto grado de control y autonomía, ha mantenido una relación directa con este valor, tanto en el test como en el retest. por lo que respecta a los valores *tener placer* y *lograr la salvación*, el primero mantiene una relación inversa y el segundo una relación directa con la dimensión de *amor y control* cuando el adolescente hace referencia a las relaciones con su madre. Esta dimensión que caracteriza las relaciones entre el adolescente y su madre, favorece el que prioricen el valor de la salvación y den menos importancia al tener placer.

En el resto de las dimensiones de la disciplina familiar, sí que aparecen correlaciones significativas (ver Tabla II.3.4.7) principalmente con los valores que hemos ido mencionando (seguridad familiar, vida activa y excitante, ser educado, obediente, responsable, tener placer), pero estas correlaciones no son estables y por lo tanto, indican una relación menos consistente con la interiorización de valores.

Los resultados obtenidos van en la línea de otros estudios en los que los adolescentes han puesto de manifiesto que existe una mayor intimidad con la madre que con el padre (Hunter, y Youniss, 1982), una comunicación más abierta (Kon y Losenkov, 1978; Rivenbark, 1971) y una mayor búsqueda de consejo y orientación (Kandel y Lesser, 1972). En nuestros resultados, el estilo educativo de la madre que incluye el afecto, interés, estimulación y valoración positiva del hijo/a correlaciona positivamente con valores que apuntan a la autonomía, atenuamiento a las normas, seguridad. Mientras que la disciplina centrada en la hostilidad, críticas excesivas, valoración negativa, castigos frecuentes o ignorancia de las necesidades del hijo/a, correlaciona negativamente con estos valores y positivamente con los que apuntan a buscar el placer, la gratificación o la vida confortable y excitante.

Además, vemos como aquellas relaciones en las que predomina el amor y el afecto por parte de la madre, pero también un cierto grado de control, son las que más contribuyen a la interiorización de valores. El calor materno y el control, además, son dos de las características más relevantes del estilo materno que influyen en muchos aspectos del desarrollo emocional de los hijos (Robinson, Zahn-Waxler y Emde, 1994). Los intentos de control excesivo y las expresiones emocionales negativas (irritabilidad, rechazo, críticas) frecuentes en la relación madre-hijo/a pueden tener una influencia importante en el desarrollo emocional de los hijos debido a que se da una menor sensibilidad hacia el hijo/a (Mestre, Pérez-Delgado, Samper, y Martí, 1998). McNally, Eisenberg, y Harris (1991) señalan que el control materno puede disminuir con la edad hasta la adolescencia y es entonces cuando vuelve a incrementarse debido a la preocupación maternal por los comportamientos adolescentes concernientes a las citas, el sexo, las conductas violentas, las drogas. En el caso de las chicas adolescentes, los padres pueden llegar a ser más restrictivos, debido a la ansiedad y preocupación que les produce los infortunios que les pueden acontecer al ir creciendo como mujeres (Block, 1984). De manera similar, el afecto materno negativo puede ser relativamente estable durante los años intermedios de la infancia y entonces incrementarse iniciándose en la adolescencia temprana debido a los cambios en las dinámicas familiares (Jacob, 1974; Steinberg, 1988).

II.3.4.5 El género como variable moduladora de la relación entre el estilo educativo del padre/madre y la interiorización de valores.

A partir de los resultados obtenidos en el apartado anterior que indican una mayor relación entre el estilo educativo de la madre y la interiorización de valores de los adolescentes, nos hemos planteado analizar las diferencias de género en esta relación.

Para ello se ha evaluado la relación entre las dimensiones que describen las relaciones entre la madre y el hijo y la madre y la hija, por un lado, y entre el padre y la hija y el padre y el hijo, por otro y los distintos valores que conforman la jerarquía de valores de los adolescentes encuestados. Para ello se han realizado análisis correlacionales entre las dimensiones de disciplina familiar y los distintos valores finales e instrumentales tomando, en primer lugar, como referencia la relación de los hijos con la madre, de manera que como podemos observar en la Tabla II.3.4.8, obtenemos aquellos valores con los que la relación entre la madre y la hija son significativos (primera columna); y aquellos valores con los que la relación de la madre con el hijo son significativos (segunda columna). Solo aparecen en la tabla aquellos valores en los que la relación significativa se ha mantenido en las dos evaluaciones realizadas (test-retest).

Tabla II.3.4.8: Correlaciones significativas entre los valores y las relaciones entre la madre y la hija y entre la madre y el hijo.

MADRE-HIJA			MADRE-HIJO		
Autonomía	TEST	RETEST	Autonomía	TEST	RETEST
	---	---		---	---
<i>Autonomía y Amor</i>			<i>Autonomía y Amor</i>		
Obediente	+,18	+,259	Obediente	ns	ns
Educado	+,2	+,242	Educado	ns	ns
<i>Amor</i>			<i>Amor</i>		
Excitante	-,148	-,14	Excitante	ns	ns
Honrado	+,19	+,142	Honrado	ns	ns
Independiente	-,2	-,151	Independiente	-,21	-,21
Obediente	+,18	+,237	Obediente	ns	ns
Educado	+,22	+,222	Educado	ns	ns
<i>Amor y Control</i>			<i>Amor y Control</i>		
Salvación	+,173	+,216	Salvación	ns	ns
Sabiduría	-,149	-,153	Sabiduría	ns	ns
Educado	+,2	+,138	Educado	ns	ns
<i>Control</i>			<i>Control</i>		
Excitante	+,162	+,15	Excitante	ns	ns
Educado	-,14	-,153	Educado	ns	ns
<i>Control y Hostilidad</i>			<i>Control y Hostilidad</i>		
Excitante	+,145	+,211	Excitante	ns	ns
<i>Hostilidad</i>			<i>Hostilidad</i>		
Placer	+,14	+,189	Placer	ns	ns
Sabiduría	+,14	+,184	Sabiduría	ns	ns
Honrado	-,23	-,194	Honrado	ns	ns
<i>Hostilidad y Autonomía</i>			<i>Hostilidad y Autonomía</i>		
Excitante	+,149	+,175	Excitante	ns	ns
Equilibrio	-,181	-,184	Equilibrio	ns	ns
Honrado	-,15	-,154	Honrado	ns	ns
Responsable	ns	ns	Responsable	-,23	-,21

El objetivo de estos análisis era observar en qué medida aparecía entre nuestros adolescentes la tendencia de las hijas a identificarse con la madre y la de los hijos a hacerlo con el padre. A la vista de los resultados, podemos comprobar que hay una mayor identificación de la hija con la madre que del hijo con ella (aparecen mayor número de correlaciones significativas entre las dimensiones que describen las relaciones entre la madre y la hija y los distintos valores que en las relaciones entre la madre y el hijo).

Para poder observar si se da un proceso similar de identificación del hijo con el padre se ha procedido de igual manera que con la madre, es decir, se han realizado análisis correlacionales tomando ahora como referencia la relación de los hijos con el *padre*, y la jerarquía de valores. Los resultados de los análisis aparecen en la Tabla II.3.4.9. Solo aparecen aquellos valores en los que la correlación es significativa en la situación de test y se mantiene la significatividad en la evaluación de seguimiento realizada (retest).

Tabla II.3.4.9: Correlaciones significativas entre los valores y las relaciones entre la madre y la hija y entre la madre y el hijo

<i>PADRE-HIJA</i>			<i>PADRE-HIJO</i>		
<i>Autonomía y Amor</i>	<i>TEST</i>	<i>RETEST</i>	<i>Autonomía y Amor</i>	<i>TEST</i>	<i>RETEST</i>
Responsable	ns	ns	Responsable	+,2	+,23
<i>Amor y Control</i>			<i>Amor y Control</i>		
Ambicioso	-,141	-,147	Ambicioso	ns	ns
Educado	+,178	+,243	Educado	ns	ns

Vemos como el número de correlaciones significativas al tomar como referencia la relación con el padre se reduce a dos en el caso de su relación con la hija, y a una en el caso de su relación con el hijo.

Comparando los resultados expuestos en ambas tablas, podemos ver como realmente sí que podríamos hablar de una identificación de la hija en su relación con la madre, pero no podemos decir que ocurra lo mismo cuando tomamos la relación entre el padre y el hijo. Es decir, hay un peso mayor de la relación educativa de la madre en la interiorización de valores de las hijas. Mientras que el estilo educativo del padre se relaciona por igual con el proceso de interiorización de valores de los hijos y las hijas.

Cuando exponíamos los resultados generales de las relaciones entre las dimensiones de disciplina familiar y la jerarquía de valores (ver Tabla II.3.4.7), hemos podido comprobar como en general, era la disciplina familiar ejercida por la madre (en adolescentes varones y mujeres) la que más correlaciones significativas establecía con

los valores. Podíamos ver cómo las relaciones de la madre con el hijo/a son las que dejan más huella en el proceso de interiorización de valores. Comprobamos ahora, más específicamente, que es en las “hijas” en quienes la relación de la madre tiene mayor poder.

Centrándonos en la relación entre madre e hija, tal como se puede observar en la Tabla II.3.4.8, los valores en los que esta relación ha resultado ser significativa son los siguientes: *ser educado, obediente, honrado e independiente, tener una vida excitante, placer, sabiduría, equilibrio interno, y lograr la salvación*. Aquellas dimensiones que describen unas relaciones en las que predomina el amor y afecto (*evaluación positiva, expresión de afecto y apoyo emocional*) combinado bien con *autonomía (estimulación del pensamiento independiente y la sociabilidad, trato de igualdad)* bien con control (*estimulación intelectual que puede ir acompañada de una protección excesiva*), favorece el que las hijas prioricen los valores relacionados con el ámbito de la conformidad, ateniéndose a las normas, y dominio prosocial (ser educado, obediente, honrado, lograr la salvación); mientras que esas mismas relaciones van acompañadas de un menor interés e importancia por valores que hacen referencia al campo de la autodirección, madurez y realización personal (ser independiente, tener sabiduría y una vida activa excitante).

En el extremo contrario, es decir, aquellas relaciones en las que predomina el control y la hostilidad (ya sea control psicológico, a través de la culpa y dirección materna, o bien mediante la aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas, junto a un predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa, rechazo e ignorancia y descuido en el comportamiento de la madre al atender las necesidades de la hija), correlacionan de manera inversa con los valores *ser educado, honrado y tener equilibrio interno*, mientras que lo hacen positivamente con los valores *tener una vida excitante, placer y sabiduría*. Es decir, unas relaciones caracterizadas de esa manera, van acompañadas de una preferencia por valores relacionados con la autodirección y gratificación personal; mientras que hacen que las hijas consideren con menos importancia valores relacionados con la honradez, la educación y la seguridad (equilibrio interno).

Por tanto, vemos como aquellos valores con los que las dimensiones caracterizadas por el amor y el afecto correlacionan positivamente, lo hacen de modo inverso en las dimensiones caracterizadas por el control y la hostilidad. Y al revés, aquellos que lo hacían negativamente con el amor, correlacionan ahora positivamente con el control y la hostilidad.

Con respecto a la relación de la madre con el hijo (ver Tabla II.3.4.8), tan solo en la dimensión de amor y en la de hostilidad y autonomía, encontramos correlaciones significativas que se hayan mantenido en la evaluación de seguimiento realizada. El valor *ser independiente*, no es considerado importante por los hijos que perciben unas relaciones con sus madres caracterizadas por el amor y el afecto, y tampoco lo es el valor *ser responsable*, por aquellos adolescentes varones que perciben que su madre les ignora y desatiende sus necesidades.

Finalmente, y con respecto a las relaciones entre el padre y el hijo, y entre el padre y la hija, comentar que esta relación caracterizada sobre todo por la estimulación intelectual, una disciplina centrada en la hija acompañada tal vez de una excesiva protección (*amor y control*) con la hija correlaciona con dos valores. Se trata de los valores *ser ambicioso* y *ser educado* (Tabla II.3.4.9) y lo hace de manera inversa entre ellos. Es decir, esas relaciones así descritas favorece, (al igual que ocurría con la madre) la preferencia por el valor *ser educado*, mientras que hacen que se valore menos el *ser ambicioso*.

La relación entre el padre y el hijo tan solo correlaciona de manera significativa con el valor *ser responsable*, de manera que son unas relaciones en las predomina el amor y el afecto pero combinado con autonomía moderada, en las que se estimula sociabilidad y el pensamiento independiente y el hijo percibe un trato de igualdad, las que favorecen la priorización por parte de los hijos del valor que hace referencia a la responsabilidad.

II.3.4.6 Conclusiones

Hemos podido constatar cómo tanto el clima familiar como los estilos de disciplina de los padres constituyen un contexto que modula la interiorización de valores por parte de los adolescentes.

Por lo que respecta al clima familiar, es un ambiente de compenetración y ayuda, de cohesión y libre expresión de emociones y sentimientos, con una baja conflictividad, un ambiente en el que se valoran las prácticas de tipo ético y religioso y además, existe un alto nivel de organización a la hora de distribuir y realizar tareas y responsabilidades, el que favorece el que los adolescentes interioricen valores relacionados con la seguridad, el ateniimiento a las normas y el dominio prosocial. Por otro lado, un ambiente en el que los adolescentes se muestran seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones, estaría relacionado con la preferencia de valores que tienen que ver

con la realización, autodirección y madurez personal. Nuestros resultados encuentran apoyo en los datos y conclusiones que ofrecen diversos estudios realizados sobre el contexto parental facilitador de la internalización (Grolnick y Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, y Deci, 1991; Avery, y Ryan, 1988, Grolnick, y Slowiaczek, 1994; Ryan, Stiller, y Lynch, 1994).

Estos estudios sugieren que los padres que proporcionan un ambiente caracterizado por el apoyo de la autonomía, una estructura óptima y el calor y compromiso favorecen que los niños internalicen una mayor autorregulación conductual, adopten valores y manifiesten una mayor competencia y adaptación más saludable.

Para concluir, respecto a la disciplina hemos podido comprobar como aquellas dimensiones de disciplina en las que interviene el amor y el afecto por parte de la madre, pero también un cierto grado de control constituyen el estilo educativo que mantiene una relación estable con la interiorización de valores. Aunque la internalización ha sido asociada comúnmente a rasgos individuales, una larga tradición en investigación sobre internalización ha implicado en ella las relaciones entre padres e hijos, particularmente la calidad afectiva de las mismas. Las relaciones son consideradas fundamentalmente como fuentes de modelos de comportamiento y de valores transmitidos directamente

Las relaciones caracterizadas por el afecto y la aceptación en las familias directivas (autoritativas) pueden aumentar la probabilidad de las influencias positivas parentales sobre los adolescentes (Barnes y Olson, 1985; Darling y Steinberg, 1993). El tratamiento sensible y atento de los padres hacia los niños y adolescentes puede generar lazos emocionales positivos que hacen que los valores y conductas de los padres destaquen más y sean más atractivos para los adolescentes. La investigación indica que las percepciones de los adolescentes de calor o afecto y seguridad en las relaciones con los padres correlacionan positivamente con la confianza en uno mismo, la exploración de problemas relacionados con la identidad y el ajuste en las interacciones con los otros (Jackson, Dunham, y Kidwell, 1990; Kamptner, 1988).

III CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Conclusiones y Discusión

A partir de las hipótesis planteadas en nuestro estudio y de los resultados obtenidos, podemos llegar a concluir de un modo más general que:

1.- En primer lugar, en relación a la jerarquía de valores de nuestros adolescentes se constata que preferentemente valoran aquello que garantiza la confianza mutua y la estabilidad y todo cuanto facilite y gratifique las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, hay una afirmación de la libertad, identidad, autonomía e independencia personales propias de este nivel evolutivo. Los resultados obtenidos en este estudio van en la línea de los obtenidos en otros estudios realizados con población española (Musitu y Molpeceres, 1992; García y Ramírez, 1995; Orizo, 1996). Con respecto a las hipótesis planteadas sobre las diferencias entre varones y mujeres en el sistema de valores y a la evolución en función de la edad, hemos podido comprobar cómo los varones adolescentes parecen ser más materialistas, orientados al éxito y realización, y más buscadores de placer que las mujeres: han mostrado preferencia por valores relacionados con la gratificación, la satisfacción, autodirección y la realización personal, mientras que las chicas conceden mayor importancia a valores relacionados con la seguridad, la autoestima y con el dominio prosocial, guían su conducta y decisiones más por valores relacionados con la madurez personal, con la sensibilidad hacia los demás y con la seguridad. Conclusiones que irían en la línea de las obtenidas en otros estudios realizados en poblaciones españolas y extranjeras (Di Dio, Saragovi, koestner, y Aubé, 1996; McKernan y Russell, 1980; McCarrey y Weisbord-Hemmingsen, 1980; Mestre, Pérez-Delgado, Samper, 1996; Orizo, 1996; Rokeach, 1973; Ryker, 1992; Samper, 1994). Por otro lado, comprobamos como el ámbito de la comodidad y sumisión a las normas va dejando paso a lo largo de la adolescencia a valores orientados a conseguir la madurez, la autonomía y la realización personal.

2. En relación a la hipótesis (hipótesis 3^a) que planteábamos sobre las diferencias de género en el autoconcepto, podemos concluir de nuestro estudio que las mujeres adolescentes se muestran más satisfechas con sus esquemas morales y perciben dichos esquemas como más positivos y coherentes con el concepto de "buena persona" y muestran una mayor preocupación por su apariencia y aspecto físico respecto a los varones de su misma edad, resultados que van en la línea de los obtenidos en estudios con población adolescente española y americana (Hoffman, Paris y Hall, 1996; Blyth, Simmons y Zakin, 1985, Pérez-Delgado y Mestre, 1995a). Por otro lado, los cambios en el autoconcepto relacionados con la edad muestran en general una tendencia a un

autoconcepto más negativo que se acentúa con el paso de los años, especialmente en el autoconcepto moral-ético y familiar.

3. En tercer lugar, un clima familiar en el que predomina un alto nivel de compenetración y apoyo entre sus miembros, un alto grado de confianza para exteriorizar emociones y una clara organización en la planificación de actividades y responsabilidades, junto con un nivel bajo de conflictividad entre sus miembros sería el ambiente familiar idóneo para un buen desarrollo del autoconcepto. Esto corrobora la hipótesis número cuatro de nuestro estudio.

4.- En cuarto lugar, en relación a la quinta hipótesis, se constata que las mujeres perciben una mayor estimulación hacia la competitividad por parte de sus padres y unas relaciones con una presencia mayor del afecto y el control, respecto a los varones de su mismo nivel evolutivo que describen una disciplina cargada de hostilidad, castigos y riñas para hacer cumplir las normas por parte de sus progenitores. Al analizar las dimensiones de disciplina familiar y estilos educativos del padre /madre, se constata un predominio claro en las mujeres adolescentes de las dimensiones que incluyen afecto por parte de la madre y una disciplina más centrada en el hijo/a. Se ha llegado a conclusiones similares en diversos estudios utilizando poblaciones de adolescentes tanto americanos como españoles (McNally, Eisenberg y Harris, 1991; Mestre, Pérez-Delgado y Samper, 1996).

5.- Por lo que respecta a la hipótesis planteada sobre la posible relación entre el tipo de enseñanza y los constructos evaluados, hemos constatado que los sujetos que asisten a centros privados religiosos manifiestan un mayor autoconcepto moral-ético, una preferencia por valores relacionados con el equilibrio interno, lograr la salvación (valor claramente de connotaciones religiosas), autoestima y honradez, y perciben que en sus familias se da mayor importancia a las actividades de tipo ético y religioso, con respecto a los sujetos que asisten a centros públicos o privados no religiosos.

Con respecto a las hipótesis planteadas sobre el papel del clima y la disciplina familiar tanto en la interiorización de valores como en el desarrollo de un autoconcepto positivo, podemos concluir que:

6.- Es un ambiente caracterizado por la compenetración y la ayuda, el apoyo a la autonomía, un ambiente en el que se valoran las prácticas de tipo ético y religioso y, además existe un alto nivel de organización a la hora de distribuir y realizar tareas y responsabilidades, el contexto que favorece en mayor medida la internalización.

Nuestros resultados encuentran apoyo en los datos y conclusiones que ofrecen diversos estudios realizados sobre el contexto parental facilitador de la internalización (Grolnick y Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, y Deci, 1991; Avery, y Ryan, 1988, Grolnick, y Slowiaczek, 1994; Ryan, Stiller, y Lynch, 1994).

7.- Tal como concluye la investigación en el tema (Maccoby, 1980; Hoffman, 1960; Ryan, 1993; Ryan, Connell, y Grolnick, 1992), hemos podido constatar que las relaciones entre padres e hijos en las que interviene el amor y el afecto junto con un cierto grado de control, interés y valoración positiva del hijo/a, constituyen el estilo educativo que mantiene una relación estable con la interiorización de valores.

8.- Por otro lado, se ha constatado que las *chicas* adolescentes son más sensibles a los estilos educativos que su madre y padre practican en el ámbito familiar frente a los chicos adolescentes. En concreto, en relación a la interiorización de valores, hay un peso mayor de la relación educativa de la madre mientras que con respecto al estilo educativo del padre podemos decir que se relaciona por igual con el proceso de internalización de los valores de los hijos y de las hijas. En relación al autoconcepto, se constata que los estilos educativos y de disciplina que la hija percibe en relación con su madre y con su padre guardan una relación con su autoconcepto en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, mientras que el autoconcepto que desarrollan los hijos no parece estar relacionado con la disciplina y las relaciones familiares.

9.- Se ha constatado que el papel de la madre y del padre es similar en el desarrollo del autoconcepto en este período evolutivo y que las relaciones familiares que muestran apoyo, afecto e interés por los hijos ayudan a fortalecer su autoconcepto. Resultado coherente con otros estudios realizados al respecto (Jackson, Dunham, y Kidwell, 1990; Kamptner, 1988).

10.- Al avanzar la adolescencia, las relaciones entre el adolescente y sus padres se caracterizan por una mayor libertad en la exteriorización de sentimientos y emociones en el ámbito familiar, por una mayor seguridad en sí mismos para tomar decisiones, así como un aumento en la percepción de la estimulación por parte de la familia hacia actividades sociales, intelectuales y culturales, y, finalmente, a medida que avanza la adolescencia, los padres extreman su autonomía y conceden más libertad a sus hijos. Por otro lado, con el transcurso del tiempo, los padres ejercen menos control, utilizan menos supervisión y enfatizan más la autonomía y realización mientras que disminuyen las expresiones parentales de afecto y la intimidad en las relaciones padres-hijos, particularmente con respecto a las madres. Conclusiones que irían en la línea de las

planteadas en diversos estudios realizados con población adolescente americana (Baldwin, 1946; Clarke-Stewart y Hevey, 1981; Hill, Holmebeck, Marlow, Green, y Lynch, 1985; Maccoby, 1980; Roberts, Block, y Block, 1984; Schaefer y Bayley, 1963; Steinberg, 1987, 1988).

Propuesta de programa de orientación familiar

A la vista de los resultados obtenidos y de las conclusiones que se desprenden de este estudio aproximativo sobre la relación entre el clima familiar, disciplina y relaciones padre e hijo/a y la interiorización de valores, presentamos a continuación las directrices generales de lo que consideramos sería una propuesta de orientación familiar destinada a mejorar las relaciones familiares y conseguir un desarrollo personal mejor en los hijos con lo cual se vería facilitada la aceptación e interiorización por parte de los hijos de los valores paternos.

A través de una serie de sesiones o reuniones tanto con todos los miembros del núcleo familiar conjuntamente, como por separado, el objetivo sería:

- Que tomen conciencia los padres de la percepción que sus hijos tienen del estilo de disciplina que ejercen tanto la madre como el padre y del clima familiar. Y, por otro lado, que tomen conciencia los hijos de la meta real de los padres al ejercer dicho estilo de disciplina. Es decir, plantear con claridad cuáles son las metas y objetivos parentales y conocer la perspectiva del adolescente, su grado de aceptación o de acuerdo, etc. Se puede operacionalizar este objetivo a través de sesiones conjuntas en las que cada uno de ellos a partir de un material que se les proporciona (por ejemplo, un listado de frases que ejemplifiquen características de los diferentes estilos disciplinarios), identifican por un lado los padres, el estilo que ellos creen que ejercen, y por otro lado, los hijos el estilo que ellos perciben, y con esta información trabajar sobre las posibles incongruencias que pueden aparecer.

- Un segundo punto de esta propuesta iría encaminada a exponer a todos los miembros del núcleo familiar a la información sobre los valores de cada uno. Es necesario que se conozcan los valores que cada uno de ellos prioriza a nivel individual para, a partir de esta información, tomar conciencia clara de lo que es prioritario para la madre, para el padre, para el/la hijo/a. En las sesiones se pueden tratar las semejanzas y diferencias, las incongruencias entre los que los padres creen transmitir y los hijos perciben, negociar posibles incompatibilidades, potenciar una relación empática, etc.

.- Por otro lado, se pueden ir intercalando sesiones destinadas a la identificación de emociones y sentimientos, para el desarrollo de la empatía. Estas sesiones contribuyen al desarrollo afectivo a partir de la mejora en la capacidad de reconocer, clasificar y aceptar los sentimientos de otros. De esta manera, el proceso de toma de conciencia de la disciplina, clima familiar y de los valores de los otros se ve facilitada. Para ello, se pueden plantear sesiones en las que los padres y los hijos deban identificar a partir de un listado de sentimientos y emociones, aquellos que experimentan con más frecuencia, o hacia quien o quienes experimentan dichos sentimientos, si los consideran positivos o negativos, en qué situaciones los experimentan, conocer si cada uno de ellos considera que en esa situación todos tienen el mismo sentimiento, etc. De igual manera, otro punto importante, sería el potenciar la mejora del autoconcepto-autoestima con técnicas de autodescripción y autovaloración. Por ejemplo, aumentar el conocimiento de uno mismo encontrando palabras o frases que les describan a ellos mismos, en primer lugar teniendo en cuenta cómo creen ellos que los describirían los padres y hermanos, y a continuación, cómo se describe él mismo. El objetivo fundamental sería conocer cómo influyen "los otros significativos" en la percepción de uno mismo.

La mayoría de las sesiones requieren la presencia de todos los miembros del núcleo familiar, aunque sería conveniente iniciar el programa con sesiones individuales para conocer a todos los miembros y preparar el camino a las sesiones grupales.

IV BIBLIOGRAFÍA

Acock, A. C. (1984). Parents and their children: the study of intergenerational influence. *Sociology and social research*, 68, 151-171.

Acock, A. y Bengtson, V. L. (1980). Socialization and attribution processes: actual vs. perceived similarity among parents and youth. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 501-515.

Adelson, J. (1972). The political imagination of the young adolescent. En J. Kagan y R. Coles (Eds.), *Twelve to sixteen: Early adolescence* (pp. 196-143). New York: Norton.

Alessandri, S., y Wozniak, R. H. (1987). The child's awareness of parental beliefs concerning the child: A developmental study. *Child Development*, 58, 316-323.

Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., y O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65 179-194.

Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt.

Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327-337.

Amato, P. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 39-53.

Anderson, E. R., Hetherington, E. M., y Clingempeel, W. G. (1989). Transformation in family relations at puberty: Effects of family context. *Journal of Early Adolescence*, 9, 310-334.

Applegate, J. L., Burke, J. A., Burlison, B. R., Delia, J. G., y Kline, S. L. (1985). Reflection-enhancing parental communication. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp.107-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Archer, S. L., y Waterman, A. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 3, 203-214.

Arend, R., Gove, F. L., y Sroufe, L. A. (1979). Continuity of early adaptation: From attachment in infancy to ego-resilency and curiosity at age 5, *Child Development*, 50, 950-959.

Aronfreed, J. (1963). The effect of experimental socialization paradigms upon two moral responses to transgression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 437-448.

Arranz, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona: Herder

Asher, S. R., y Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. En J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 125-157). New York: Guilford.

Avery, R. R., y Ryan, R. M. (1988). Object relations and ego development: comparison and correlates in middle childhood. *Journal of personality*, 56, 547-569.

Bachman, J. G., Lloid, D. J., y O'Malley, P. M. (1987). *Monitoring of future: questionnaire responses from the nation's high schools seniors*. Michigan: Ann Arbor.

Baldwin, A. L. (1946). Differences in parent behavior toward three- and nine-year-old children. *Journal of Personality*, 15, 143-165.

Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dreyden Press.

Bales, R. F., Hare, P., y Borgatta, E. F. (1957). Structure and dynamics of small groups: a review of four variables . En J. P. Gittler (Ed.), *Review of Sociology* (pp. 195-206). New York: John Wiley y Sons

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall

Bandura, A. (1987). El Juicio moral. En A. Bandura (Ed.), *Pensamiento y acción* (pp. 512-523). Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A., y Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.

Bandura, A., y Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barnes, H., y Olson, D. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.

Barret, K. C., y Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development: II. A functionalist approach to emotions. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook on infant development* (pp. 555-578). New York: Wiley.

Bartow, J. (1961). Family size as related child-rearing practices. *Dissertation Abstracts International*, 22, 55-91.

Bartz, K. W. y Levine, E. S. (1978). Child rearing by black parents: A description and comparison to Anglo and Chicano parents. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 709-719.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

- Baumrind, D. (1971a). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 28, 94-95
- Baumrind, D. (1971b). Current Patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 28, 421-424
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on child psychology* (Vol. 7, pp. 3-46). Minneapolis.
- Baumrind, D. (1975). Some thoughts about childrearing. En U. Bronfenbrenner y M. Mahoney (Eds.), *Influences on human development*. Hinsdale, IL: Dryden Press
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis' reinterpretation of parental firm control: are authoritative families really harmonious?. *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1988). Familial antecedents of social competence in middle childhood. Unpublished manuscript.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child Development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D., y Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Becker, J. A. (1988). The success of parents' indirect techniques for teaching their preschoolers pragmatic skills. *First Language*, 8, 173-181.
- Becker, J. A. (1990). Processes in the acquisition of pragmatic competence. En G. Conti-Ramsden y C. Snow (Eds.), *Children's Language* (Vol. 7, pp. 7-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell-Sage Foundation.
- Bednar, R. L., Wells, M. G., y Peterson, S. R. (1989). *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. American Psychological Association
- Beech, R. P., y Schoeppe, A. (1974). Development of value systems in adolescents. *Developmental Psychology*, 10, 644-656.

- Begston, V. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American sociological review*, 40, 358-371.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Beltrán, J. (1974). *Evolución psicológica del comportamiento ético social de 7 a 16 años*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Berk, L. E. (1994). *Child Development* (3rd. ed.) Massachusetts: A Division of Paramount Publishing Needham Heights.
- Berkowitz, M. W., Gibbs, J. C., y Broughton, J. M. (1980). The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 341-357.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Bernstein, B. y Henderson, D. (1973). Social class differences in the relevance of language socialization. En B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control* (Vol. 2, pp. 24-47). London: Routledge and Kegan Paul.
- Berscheid, E. (1985). Interpersonal attraction. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd. Ed., pp. 413-484). New York: Random House.
- Bifulco, A., Brown, G. W., y Harris, T. (1987). Childhood loss of parent, lack of adequate parental care and adult depression: a replication. *Journal of Affective Disorders*, 12, 115-118.
- Bigelow, B. J., y LaGaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11, 857-858.
- Bishop G. F., Barclay, A. M., y Rokeach, M. (1972). Presidential preferences and freedom-equality value patterns in the 1968 American campaign. *Journal of Social Psychology*, 88, 207-212.
- Blatt, M., y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-163.
- Block, J. H. (1984). *Sex role identity and ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blos, P. (1962). *On adolescence*. New York: Free Press.

Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-168.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International Universities Press.

Blyth, D. A. (1982). Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques, and problems. En F. Serafica (Ed.), *Social cognitive development in context* (pp. 240-252). New York: Guilford Press.

Blyth, D. A., Simmons, R. G., y Zakin, D. F. (1985). Satisfaction with body image for early adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 207-226

Borgatta, E. F. (1960). The stability of interpersonal judgments in independent situations. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 60, 188-194.

Bosma, H. A., y Gerrits, R. S. (1985). Family functioning and identity status in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, 69-80.

Boyes, M. C., y Allen, S. G. (1993). Styles of Parent-Child Interaction and Moral Reasoning in Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 551-570

Braithwaite, V. A. (1994). Beyond Rokeach's Equality-Freedom Model: Two dimensional values in a one-dimensional world. *Journal of Social Issues*, 50, 67-94.

Braithwaite, V. A., y Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-263.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.

Bretherton, I. y Waters, A. (Eds.) (1985). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (Serie N° 29). Chicago: University of Chicago Press.

Brittain, C. V. (1963). Adolescent choices and parent/peer cross-pressures. *American Sociological Review*, 28, 385-391.

Brody, G. H., y Shaffer, D. R. (1982). Contributions of parent and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.

Bronfenbrenner, U. (1967). Response to pressure from peers versus adults among Soviet and American school children. *International Journal of Psychology*, 2, 199-207.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brooks-Gunn, J., y Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. En T. J. Berndt y C. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.188-215). New York: Wiley.

Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, B. B., Eicher, S. A., y Petrie, S. (1986). The importance of peer group affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.

Brown, B. B., Mory, M. S., y Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. En R. Montemayor, G. R. Adams, y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Newbury Park, CA: Sage.

Brown, G. W., Harris, T., y Peto, J. (1973). Life events and psychiatric disorders: Part 2, The nature of the causal link. *Psychological Medicine*, 3, 159-179.

Brown, G. W., Ni Bhrolchain, M. y Harris, T. O. (1975). Social class and psychiatric disturbance among women in an urban population. *Sociology*, 9, 225-254.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S., y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

Bugental, D. B., Kaswan, J. W., y Love, L. R. (1970). Perceptions of contradictory meanings conveyed by verbal and nonverbal channels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 647-655.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.

Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: teoría medición y desarrollo*. Bilbao: EGA.

Burns, R. B. (1991). *Autoconcepto, teoría, evaluación, medida y comportamiento*. Bilbao: EGA.

Buss, A. H. (1966). *Psychopathology*. New York: Wiley.

Cairns, R. B. (1979). *Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco: Freeman.

Cashmore, J. A. y Goodnow, J. J. (1985). Agreement between generations: A two-process approach. *Child Development*, 56, 493-501.

Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres y hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*, (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.

Cheyne, J. A., y Walters, R. H. (1970). Punishment and prohibition: some origins of self-control. En T. M. Newcomb (Ed.), *New directions in psychology* (Vol. 4, pp. 281-366). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Chinese Culture Connection. (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 18*, 143-164.

Chiu, L. H. (1987). Child-rearing attitudes of Chinese, Chinese-American, and Anglo-American mothers. *International Journal of Psychology, 22*, 409-419.

Clarke-Stewart, K. A., y Hevey, C. M. (1981). Longitudinal relations in repeated observations of mother-child interaction from 1 to 2 1/2 years. *Developmental Psychology, 17*, 127-145.

Clasen, D. R., y Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 451-568.

Clemens, H., Bean, R., y Clark, A. (1987). *Como desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Edit. Debate.

Clemente, R. A., y Villanueva, L. (1996). El sistema familiar y el sistema de los iguales. La interdependencia entre entornos de crianza. En R. A. Clemente, y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.

Cochrane, R., Billing, M. y Hogg, M. (1979). Politics and values in Britain: A test of Rokeach's two-value model. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 18*, 159-167.

Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.

Colby, A., y Kohlberg, K. (Eds.) (1987). *The measurement of moral judgment* (Vols. 1-2), New York: Cambridge University Press.

Coleman, J. C., (1980). *The nature of adolescence*. London: Methuen y Co. Ltd

Collins, W. A. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. En R. Montemayor, G. Adams, y T. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 85-106). Beverly Hills, CA: Sage.

Collins, W. A. (1995). Relationships and development: Family adaptation to individual change. En S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (pp. 129-155). New York: ABLEX.

Collins, W. A., y Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance. En J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child development* (Vol. 66, pp. 65-80). San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, W. A., y Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review, 11*, 99-136.

Collins, W. A., Gleason, T., y Sesma, A. JR., (1997). Internalization, Autonomy and Relationships: development during adolescence. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.78-99). New York: John Wiley and Sons.

Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research, 12*, 178-198.

Coloma, J. (1994). Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos. En E. Pérez-Delgado (Coord.), *Familia y Educación. Relaciones Familiares y Desarrollo personal de los hijos*. Valencia: Generalitat Valenciana (Conselleria de Treball i Afers Socials).

Conell, R. W. (1972). Political socialization in the American family: The evidence reexamined. *Public Opinion Quarterly, 36*, 321-333.

Cooley, C. H. (1956). *Two major works: Social organization and human nature and the social order*. Glencoe, Ill.: Free Press.

Cooper, C. R. (1994). Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships. En R. Montemayor, G. R. Adams, y T. P. Gullota (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 78-100). Thousand Oaks, CA: Sage.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.

Crittenden, P. M., y DiLalla, D. (1988). Compulsive compliance: the development of an inhibitory coping strategy in infancy. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 585-599.

Crosby, L. A., Bitner, M. J., y Gill, J. D. (1990). Organizational structure of values. *Journal of Business Research, 20*, 123-134.

Crowne, D. P., y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 24*, 349-354.

Csikszentmihalyi, M., y Larson, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.

- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., y Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Del Barrio, V. (1997a). *Depresión infantil*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Del Barrio, V. (1997b). *Los problemas infantiles*. Madrid: Aguilar.
- Devereux, E. (1970). The role of peer group experience in moral development. En J. Hill (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 4, pp. 94-140). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Di Dio, L., Saragovi, C., koestner, R., y Aubé, J. (1996). Linking personal values to gender. *Sex Roles*, 34, (9/10).
- Dienstbier, R. A., Hillman, D., Lehnhoff, J., Hillman, J., y Valkenaar, M. C. (1975). An emotion-attribution approach to moral behavior. Interfacing cognitive and avoidance theories of moral development. *Psychological Review*, 82, 299-315.
- Dix, T., Ruble, D. N., y Zambarano, R. J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.
- Domenech, E. (1993). La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas. *Revista española de Pedagogía*, 196, 531-550
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J., Bushwall, S., Ritter, P. L., Liederman, P. H., Hastorf, A., y Gross, R. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987a). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987b). The relation of parenting style to adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., y Chen, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescence Research*, 5, 143-160.

Douvan, E., y Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.

Dukes, W. (1955). Psychological studies of values. *Psychological Bulletin*, 52, 24-50.

Dunn, J., y Munn, P. (1987). The development of justifications in disputes. *Developmental Psychology*, 23, 781-798.

Dunton, K. J. (1988). Parental practices associated with their children's moral reasoning development (Doctoral dissertation, Stanford University, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49, 3306A. (University Microfilms N° 8826133).

Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and midadolescence. En R. Montemayor, G. Adams, y T. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 240-268). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R. M., Miller, P. A., y Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicariously induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24, 237-246.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Psychological Bulletin*, 27, 849-857.

Eisenberg-Berg, N., y Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher. The effects on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, 168-175.

Emde, R. N., Biringen, Z., Clyman, R. B., y Oppenheim, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.

Enright, R., Lapsley, D., Drivas, A., y Fehr, L. (1980). Parental influences on the development of adolescent autonomy and identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 529-545.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1969). The problem of ego-identity. En M. Gold y E. Douvan (Eds.), *Adolescent Development: Readings in Research and Theory*. Boston: Allyn y Bacon.

- Erikson, F. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Estrelles Rodríguez, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Eysenck, H. J. (1964). Actitudes, valores e intereses. En H. J. Eysenck (Ed.), *Psicología de la decisión política*, (pp.140-145). Barcelona: Ariel.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and Society*. New York: Free Press.
- Feather, N. T. (1980). Similarity of values systems within the same nation: Evidence from Australia and Papua New Guinea. *Australian Journal of Psychology*, 32, 17-30.
- Feather, N. T. (1982). Reasons for entering medical school in relation to value priorities and sex of student. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 119-128.
- Feather, N. T. (1984). Masculinity, femininity, psychological androgyny, and the structure of values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 604-620.
- Feather, N. T. (1985). Beliefs, attitudes, and values: Trends in Australians research. In N. T. Feather (Ed.), *Australian psychology: Review of research*. Sydney: George Allen y Unwin.
- Feather, N. T. (1986a). Cross-cultural studies with the Rokeach Value Survey: The Flinders program of research on values. *Australian Journal of Psychology*, 38, 269-283.
- Feather, N. T. (1986b). Values systems across cultures: Australia and China. *International Journal of Psychology*, 21, 697-715.
- Feather, N. T. (1988). The meaning and importance of values: research with the Rokeach Value Survey. *Australian Journal of Psychology*, 40, 377-390.
- Feather, N. T., y Peay, E. R. (1975). The structure of terminal and instrumental values: Dimensions and clusters. *Australian Journal of Psychology*, 27, 151-164.
- Feldman, S. y Rosenthal, D. A. (1991). Age expectations of behavioral autonomy in Hong Kong, Australian and American youth: The influence of family variables and adolescents' values. *International Journal of Psychology*, 26, 1-23.
- Feldman, S., y Quatman, T. (1988). Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: a study of early adolescents and parents. *Journal of Early Adolescence*, 8, 325-343.
- Fermoso, P. (1993). Las relaciones familiares como factor de educación. En Quintana Cabanas (Coord.). *Pedagogía Familiar*. Narcea.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. Relaciones sociales en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Finlay-Jones, R., y Brown, G. W. (1981). Types of stressful life event and the onset of anxiety and depressive disorders, *Psychological Medicine*, 11, 803-815.

Fitch, S., y Adams, G. R. (1983). Ego identity and intimacy status: Replication and extension. *Developmental Psychology*, 19, 839-845.

Fitts, W. H. (1965). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Nashville, TN: Counselors Recordings y Tests.

Fitts, W. H. (1972). *The self concept and behavior: overview and supplement*. Dede Wallace Center Monograph, Nashville, Tennessee, 7.

Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall

Fletcher, J. (1942). Science and the problem of human values. *Science Monographs*, 54, 259-265.

Ford, M., Wentzel, K., Wood, D., Stevens, E., y Siesfeld, G. (1989). Processes associated with integrative social competence: Emotional and contextual influences on adolescent social responsibility. *Journal of Adolescent Research*, 4, 405-425.

Freedman, J. L. (1965). Long-term behavioral effects of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 145-155.

Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278.

Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. En G. Caplan y S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychological perspectives* (pp. 5-10). New York: Basic Books.

Freud, S. (1949). *Collected papers: Vol. 2. The infantile genital organization of the libido*. London: Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1923).

Frias, D., Mestre, V., y Del Barrio, V. (1990). Revisión histórica de los conceptos de depresión y self. *Revista de Historia de la Psicología*, 10, 291-297

Furman, W., y Bierman, K. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-931.

Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Temas de Psicología, nº 7. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Garcés Ferrer, J. (1988). *Valores Humanos: principales concepciones teóricas*. Valencia: NAU Llibres.

García, M. D., y Ramirez, G. (1995). Valores y acercamiento paterno-filial. *Actas del II Congreso de Psicología y Educación: Intervención psicopedagógica*. Madrid.

García, M. D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*, (pp. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.

Gecas, V., y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.

Gibbins, K., y Walker, I. (1993). Multiple interpretations of the Rokeach Value Survey. *The Journal of Social Psychology*, 133, 797-805.

Goldsmith, R. E., Stith, M. T., y White, J. D. (1987). The Rokeach Value Survey and Social Desirability. *The Journal of Social Psychology*, 127, 553-554.

Gomez Rodríguez, R. (1994). *Estilos de socialización y sistema de valores en una muestra de adolescentes colombianos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.

Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

Goodnow, J. J. (1992). Parents' ideas, children's ideas: The bases of congruence and divergence. En Y. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, y J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2ª ed., pp. 293-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodnow, J. J., y Collins, A. W. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gough, E. K. (1971). The origin of family. *Journal of marriage and the family*, 33, pags 760-771.

Graham, D. (1972). *Moral learning and development*. London: Batsford.

Gralinski, J. H., y Koop, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology*, 29, 573-584.

Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. En D. C. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York: Irvington.

Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. En P. Karoly y J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 54-81). Lexington, MA: Heath.

Greenberger, E., y Sorenson, A. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 329-358.

Gresham, F. M., y Elliott, S. (1989). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21, 167-181.

Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kuronski, C. O., y Apostoleris, N. A. (1997). Predictors of parents' involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548

Grolnick, W. S., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.135-161). New York: John Wiley and Sons.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., y Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescents factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 33-54.

Grotevant, H. (1992). Assigned and chosen identity components: A process perspective on their integration. En G. R. Adams, T. P. Gullota, y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 73-90). Newbury Park, CA: Sage.

Grotevant, H. D., y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.

Grube, J. W., Mayton, D. M. II, y Ball-Rokeach, S. J. (1994). Inducing change in values, attitudes, and behaviors: Belief system theory and the method of value self-confrontation. *Journal of Social Issues*, 50, 153-173.

Grusec, J. E. (1995). *The impact of negotiation, reasoning, and power assertion on children's feelings of empowerment*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for research in Child Development, Indianapolis, IN.

Grusec, J. E. (1997). A History of research on Parenting strategies and children's internalization of values. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.3-22). New York: John Wiley and Sons.

Grusec, J. E., y Goodnow, J. J. (1994) Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Grusec, J. E., y Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory, and research*. New York: Springer-Verlag.

Grusec, J. E., Dix, T., y Mills, R. (1982). The effects of type, severity, and victim of children's transgressions on maternal discipline. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 276-289.

Grusec, J. E., Rudy, D., y Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children's internalization of values. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 259-282). New York: John Wiley and Sons.

Grusec, J. E., y Pedersen, J. (1989). *Children's thinking about prosocial and moral behavior*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas, City, KS.

Gutierrez, M., Clemente, A., y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y sistema de valores en la primera adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 4, 81-91

Gutiérrez-SanMartín, M. (1989). *Interacción familiar. Autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationships to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.

Haan, N. (1985). Processes of moral development: Cognitive or social disequilibrium?. *Developmental Psychology*, 21, 996-1006.

Hare, A. P. (1982). *Creativity in small groups*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hartup, W. W. (1958). Nurturance and nurturance-withdrawal in relation to the dependency behavior of young children. *Child Development*, 29, 191-201.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4th ed., pp. 103-196). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1985). Relaciones de amistad y familiares: dos mundos sociales. En M. Rutter (Ed.), *Fundamentos Científicos de Psiquiatría del Desarrollo*. Barcelona: Salvat.

Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. En B. Laursen (Ed.), *New directions for child development: Vol. 60. Close friendships in adolescence* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 46*, 655-687.

Hartup, W. W., y Van Lieshout, C. F. M. (1995). Personality development in social context. *Annual Review of Psychology, 46*, 655-687.

Hauser, S. T., Powers, S., y Noam, G. (1991). *Adolescents and their families: Paths of ego development*. New York: Free Press.

Helwig, C. C., Tisak, M. S., y Turiel, E. (1990). Children's social reasoning in context. *Child Development, 61*, 2060-2078.

Hernández, J. T., y Diclemente, R. J. (1992) Self control and ego identity development as predictors of unprotected sex in late adolescent males. *Journal of Adolescence, 15*, 437-447.

Hess, R. D., y Torney, J. V. (1965). The development of basic attitudes and values toward government and citizenship during the elementary school years. Parte Y. Cooperative Research Project N. 1078, U. S. Office of Education.

Hess, R. D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G. C., y Dickson, W. P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology, 15*, 259-271.

Higgins, E. T. (1989). Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes: A developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality, 57*, 407-444.

Hilgard, E. R. (1949). Human motives and the concept of the self. *American Psychologist, 4*, 374-382.

Hill, J. P. (1987). Research on adolescents and their families: Past and prospect. En C. E. Irwin, Jr. (Ed.), *New directions for child development: Vol. 37. Adolescent social behavior and health* (pp. 13-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Hill, J. P. (1988). Adapting to menarche: Familial control and conflict. En M. R. Gunnar y W. A. Collins (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology: Vol. 21. Development during the transition to adolescence* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hill, J. P., y Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. *Annals of Child Development, 3*, 145-189.

Hill, J. P., y Steinberg, L. (1976). *The development of autonomy during adolescence*. Paper presented at the Symposium on Research on Youth Problems Today, Fundación Faustino Orbeagoza Eizaguiree, Madrid.

Hill, J., Holmbeck, G., Marlow, L., Green, T., y Lynch, M. (1985). Oubertal status and parent-child relations in families of seventh-grade boys. *Journal of Early Adolescence, 5*, 31-44.

Ho, D. Y. F., y Kang, T. K. (1984). Intergenerational comparisons of child-rearing attitudes and practice in Hong-Kong. *Developmental Psychology*, 20, 1004-1016.

Hoelter, J., y Harper, L. (1987). Structural and Interpersonal Family Influences on Adolescent Self-Conception. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 129-139

Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw Hill.

Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.

Hoffman, M. L. (1963a). Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573-588.

Hoffman, M. L. (1963b). Childrearing practices and moral development: generalizations from empirical research. *Child Development*, 34, 295-318.

Hoffman, M. L. (1970) Moral development. En P. H. Musen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 2, pp. 261-300). New York: Wiley and Sons.

Hoffman, M. L. (1975a). Altruistic Behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.

Hoffman, M. L. (1975b). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.

Hoffman, M. L. (1977). Moral internalization: current theory and research. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10). New York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1980). Moral development in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescence Psychology* (pp. 295-343). New York: Wiley.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1983a). Desarrollo moral y conducta. *Infancia y Aprendizaje, Monografía*, 3, 13-36.

Hoffman, M. L. (1983b). Affective and cognitive processes in moral internalization. En E. T. Higgins, D. Ruble, y W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 236-274). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1988). Moral development. En M. Bornstein y M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (pp. 497-548). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoffman, M. L., y Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G., y Bond, M. H. (1984). Hofstede's Culture Dimensions. An independent Validation Using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 417-433.

Hunter, F. T., y Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.

Hurlock, E. B. (1988) *Desarrollo del niño*. Madrid: McGraw Hill.

Jackson, E., Dunham, R., y Kidwell, J. (1990). The effects of gender and of family cohesion and adaptability on identity status. *Journal of Adolescent Research*, 5, 161-174.

Jacob, T. (1974). Patterns of family conflict and dominance as a function of child age and social class. *Developmental Psychology*, 10, 1-12.

Jessor, R., y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

Johnston, C. S. (1995). The Rokeach Value Survey: underlying structure and multidimensional scaling. *The Journal of Psychology*, 129, 583-597.

Jones, C. H. (1982). College students' values and presidential preference in the 1980 election. *Psychological Reports*, 52, 886.

Jones, R. M., y Hartmann, B. R. (1988). Ego identity: Developmental differences and experimental substance abuse among adolescents. *Journal of Adolescence*, 11, 347-360.

Jones, R. M., Hartmann, B. R., Grochowski, C. O., y Glider, P. (1989). Ego identity and substance abuse: a comparison of adolescents in residential treatment with adolescents in school. *Personality and Individual Differences*, 10, 625-631.

Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kamptner, N. (1988). Identity development in late adolescence: Causal modeling of social and familial influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 493-514.

Kandel, D. B. y Lesser, G. S. (1972). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kasser, T., y Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.

- Kasser, T., y Ryan, R. M. (1995). *Parental styles and undergraduates' values*. Unpublished data, University of Rochester, Rochester, NY.
- Kasser, T., y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 281-288.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., y Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907-914.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelley, M. L., Power, T. G., y Wimbush, D. D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development*, 63, 573-582.
- Kilby, R. W. (1993). *The study of human values*. Lanham, MD: University Press of America.
- Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Research* (Vol. 2, pp. 115-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Killen, M. y Sueyoshi, L. (1995). Conflict resolution in Japanese social interactions. *Early Education and Development*, 6, 317-334.
- Killen, M., Breton, S., Ferguson, H., y Handler, K. (1994). Preschoolers' evaluations of teacher methods of intervention in social transgressions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 399-415.
- Kitwood, T. M., y Smithers, A. G. (1975). Measurement of human values: An appraisal of the work of Milton Rokeach. *Educational Research*, 17, 175-179.
- Klein, M. (1948). Early stages of Oedipus conflict. En *Contributions to psychoanalysis (1921-1945)*. Londres: The Hogarth Press.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In Parsons, T. y Shils, E. (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kluckhohn, C. y Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientation*. Evanston, Illinois: Row Peterson.
- Kochanska G., y Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.

Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.

Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.

Kochanska, G. (1994). Beyond Cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology*, 30, 20-22.

Koestner, R., Bernieri, F., y Zuckerman, M. (1992). Self-determination and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and social Psychology Bulletin*, 18, 52-59.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Skokie, IL: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L., y Gilligan, C. (1972). The adolescent as philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. En J. Kagan y R. Coles (Eds.), *Twelve to sixteen: Early adolescence* (pp. 144-179). New York: Norton.

Kohn, A. (1990) *The brighter side of human nature*. New York: Basic Books.

Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: a study in values*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.

Kohn, M. L. (1983). On the transmission of values in the family: a preliminary formulation. En A. C. Kerckhoff (Ed.). *Research in sociology of education and socialization*, Vol. 4 (pp. 3-12). Greenwich, CT: JAI Press.

Kohn, M. L. y Slomczynski, K. M. (1990). *Social structure and self-direction: a comparative analysis of the United States and Poland*. Oxford: Blackwell.

Kojima, H. (1986). Japanese concepts of child development from the mid-17th to mid-19th century. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 315-329.

Kon, I. S., y Losenkov, V. A. (1978). Friendship in adolescence. Values and behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 143-155.

Koop, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-204.

- Kruger, S. F., y Kroes, W. H. (1972). Child-rearing attitudes of Chinese, Jewish, and Protestant mothers. *Journal of Social Psychology, 86*, 205-210.
- Kristiansen, C. M. (1985). Social Desirability and the Rokeach Value Survey. *The Journal of Social Psychology, 125*, 399-400.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology, 28*, 1061-1073.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., y Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology, 23*, 799-806.
- La Voie, J. C. (1974). Cognitive determinants of resistance to deviation in seven-, nine-, and eleven-year-old children of low and high maturity of moral judgment. *Developmental Psychology, 10*, 393-403.
- Ladd, G. W., y Asher, S. R. (1985). Social skills training and children's peer relations: Current issues in research and practice. En L. L'Abate y M. Milan (Eds.), *Handbook of social skill training*. New York: Wiley.
- Laing, R. D., Phillipson, H., y Lee, A. R. (1966). *Interpersonal perception*. New York: Harper y Row.
- Lamb, M. E., y Sutton-Smith, B. (1982). Mother and father infant interaction involving play and holding in traditional and nontraditional swedish families. *Developmental Psychology, 18*, 215-221.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S. Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Larzelere, R. E. (1996). A review of the outcomes of parental use of nonabusive or customary physical punishment. *Pediatrics, 98*, 824-828.
- Laupa, M., y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development, 57*, 405-412.
- Laupa, M., y Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology, 85*, 191-197.
- Laursen, B. y Collins, W. A. (1988). Conceptual changes during adolescence and effects upon parent-child relationships. *Journal of Adolescent Research, 3*, 119-140.
- Laursen, B. y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*, 197-209.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 55-70.
- Leahy, R. L. (1981) Parental Practices, Moral Judgment, and Self-Image. *Developmental Psychology, 17*, 580-594

Lepper, M. R. (1973). Dissonance, self-perception and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 65-74.

Lepper, M. R. (1983). Social control processes, attributions of motivation, and the internalization of social values. En E. T. Higgins, D. Ruble, y W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 294-330). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Levi-Strauss, C. (1949). *Structures élémentaires de la parenté*. París: PUF.

Levy, S., y Guttman, L. (1974). *Values and attitudes of Israeli high school students*. Jerusalem: Israel Institute of Applied Social Research.

Lewis, C. C. (1981a). The effects of parental firm control: Reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.

Lewis, C. C. (1981b). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve and policy implications. *Child Development*, 52, 538-544.

Linder, F., y Bauer, D. (1979). Interpersonal perception of the values freedom and equality. *Perceptual and Motor Skills*, 48, 167-170.

Linder, F., y Bauer, D. (1983). Perception of values among male and female undergraduate students. *Perceptual and Motor Skills*, 56, 59-63.

Lloria García, M. (1994): *El Desarrollo Sociomoral y Autoconcepto en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat València.

Locke, J. (1884). *Some thoughts concerning education*. London: C. J. Clay y Sons. (Trabajo original publicado en 1693).

Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

Londerville, S. y Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.

López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista. Teoría, investigación e intervención educativa*. Navarra: Verbo Divino.

Lytton, H. (1980). *Parent-child interaction: The socialization process observed in twin and singleton families*. New York: Plenum Press.

Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683-697.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.

Maccoby, E. E. (1992). Trends in the study of socialization: Is there a Lewinian heritage? *Journal of Social Issues*, 48, 171-185.

Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-102). New York: Wiley.

Maccoby, E. E., Snow, M. E., y Jackilin, C. N. (1984). Children's dispositions and mother-child interaction at 12 and 18 months: A short-term longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 459-472.

MacDonald, K. B. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.

MacDonald, K., y Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.

Maloney, J., y Katz, G. M. (1976). Value structures and orientations to social institutions. *Journal of Psychology*, 93, 203- 211.

Mancuso, J. C. y Handin, K. H. (1985). Reprimanding: Acting on one's implicit theory of behavior change. En Y. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 143-176). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Mancuso, J. C. y Lehrer, R. (1986). Cognitive processes during reactions to rule violation. En R. D. Ashmore y D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 67-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Marchesi, A. (1986). El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationships to change in self-esteem, general adjustment and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

Marcia, J. E. (1991). Identity and self-development. En R. M. Lerner, A. C. Petersen, y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 1, pp. 529-533). New York: Garland.

Marks, N. F., y McLanahan, S. S. (1993) Gender, Family Structure, and Social Support among Parents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 481-493

Markus, H. R y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Marqués, J. V. (1988). *La familia y roles sexuales*. En M. Garcia Ferrando, (dir), *Pensar nuestra sociedad*. Mestral Universidad.

Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125

Martin, F., y Field, H. S. (1976). Middle and high school students' rankings of own, perceived teacher and parent values. *Psychology*, 13, 43-47.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.

Matas, L., Arend, R. A., y Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.

Matteson, D. R. (1975). *Adolescence Today: Sex Roles and the Search for Identity*. Homewood, Illinois: Dorsey.

Matteson, D. R. (1977). Exploration and commitment: sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 353-374.

McCarrey, M. W., y Weisbord-Hemmingsen, J. (1980). Impact of ethnicity and sex on personal values and socialization experiences of Canadian Anglophones and Francophones. *Journal of Psychology*, 104, 129-138.

McCord, W., y McCord, J. (1964). *The psychopath: An essay on the criminal mind*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McDougall, W. (1926). *An introduction to social psychology*. Boston: John W. Luce.

McKernan, J., y Russell, J. L. (1980). Differences of religion and sex in the value systems of Northern Ireland adolescents. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 115-118.

McNally, S., Eisenberg, N., y Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.

Mead, G. H. (1934) *Mind, Self, and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago.

Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.

Mestre, M. V. (1992). *La depresión en Población Adolescente valenciana . Un estudio de seguimiento desde la infancia a la adolescencia*. Valencia: Consellería de Sanitat i Consum. Generalitat Valenciana.

Mestre, M. V., Del Barrio, V. (1989). *Epidemiología de la Depresión infantil*. València: Conselleria de Sanitat i Consum.

- Mestre, M. V., Frías, D., y Escrivá, (1994). Clima familiar y desarrollo personal. *Familia y Educación, Rev. Teología Espiritual*, 113, 289-307.
- Mestre, M.V., Pérez-Delgado, E., y Samper, P. (1996). Clima familiar y formación en valores. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación familiar*, 13, 9-43.
- Mestre, V. y Samper, P. (1997). Variables personales y autoconcepto. En M. V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (pp. 195-207).. Valencia: Promolibro
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P., y Martí, M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia*, 16, 47-63.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E. y Frías, D. (1994). Psicopatología familiar. La familia como factor de protección y vulnerabilidad. En Pérez-Delgado, E. (coord.). *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Treball i Afers Socials, pp. 113-154
- Miller, N. E., y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, C. T.: Yale University Press.
- Minton, C., Kagan, J., y Levine, J. A. (1971). Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, 42, 1873-1894.
- Molpeceres, M. A. (1991). Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones. *Tesis de Licenciatura*. Dir. Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine. Facultad de Psicología. Valencia.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G., Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Money-Dryle, R. (1944). Towards a common aim a psychoanalytical contribution to ethics. *British Journal Medical Psychology*, 20, 105-117.
- Moos, R. H. (1987), *Escalas de Clima social*. TEA, Madrid.
- Moraleda, M. (1994). Relaciones parentales del adolescente. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la Adolescencia* (pp. 243-269). Barcelona: Boixareu Marcombo Editores.
- Morris, C. W. (1956). *Varieties of human values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and the symbolic processes*. New York: Wiley.
- Mueller, D. J. (1974). A test of the validity of two scales on Rokeach's Value Survey. *Journal of Social Psychology*, 94, 289-290.
- Mullahy, P. (1943). Values, scientific method and psychoanalysis. *Psychiatric*, 6, 139-146.

Munro, D. (1985). A free-format values inventory: Explorations with Zimbabwean student teachers. *South African Journal of Psychology*, 15, 33-41.

Musitu, G. (1985). *Estereotipo*, Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.

Musitu, G., Roman, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Musitu, G., y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.

Mussen, P., Conger, J., y Kagan, J. (1969). Child development and personality. (Traducción castellana: Influencias extrafamiliares en la socialización. En *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas).

Nelson, J., y Aboud, F. E. (1985). The resolution of social conflict between friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.

Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or social concepts. *Child Development*, 52, 114-121.

Nucci, L. P. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain-inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21, 367-378.

Nucci, L. P. (1996). Morality and personal freedom. En E. Reed, E. Turiel, y T. Brwon (Eds.), *Knowledge and values* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nucci, L. P., y Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. En G. G. Noam y T. Wren (Eds.), *The moral self: Building a better paradigm* (pp. 123-148). Cambridge, MA: MIT Press.

Nucci, L. P., y Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66, 1438-1452.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Nye, F. I., Carlson, J., y Garret, G. (1970). Family size, interaction, affect and stress. *Journal of Marriage and the Family*, 32., 216-226.

Nystul, M. S. (1974). The effects of birth order and sex on self-concept. *Journal of Individual Psychology*, 30, 211-215.

Olavarrieta, M. (1976). *La Familia. (Estudio antropológico)*. En UNED: *Familia Hoy*, Madrid: Aula Abierta.

Orizo, F. A. (1996). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: Siglo XXI.

Oster, G. D. y Caro, J. E. (1990). *Understanding and Treating Depressed Adolescents and their Families*. New York: John Wiley y Sons.

Osterweil, Z., y Nagano, K. N. (1991). Maternal views on autonomy: Japan and Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 362-375.

Paikoff, R. L., y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.

Parish, T. S., y Scanlan, G. M. (1992). Parental Practices, Support System Failures, Self-Concepts, and Evaluations of Parents. *The Journal of Genetic Psychology*, 153, 463-465.

Parke, R. D. (1974). Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self-control. En A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 8, pp. 111-143). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Parke, R. D., y Walters, R. H. (1967). Some factors determining the efficacy of punishment for inducing response inhibition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32, (Serial N° 109).

Parker, J. G., y Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.

Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.

Patterson, G., y Southamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.

Pérez-Delgado, E., y Mestre, M. V. (1992). Desarrollo del juicio moral y Valores humanos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 61-87.

Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1994). Desarrollo moral y educación en el contexto familiar. *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Treball i Affers socials, 155-208

Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1995a). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Universitat de València.

Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1995b). Estilos comunicativos paternos: un influjo en el desarrollo personal y moral de los hijos. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación familiar*, 10, 29-74

Pérez-Delgado, E., García Martínez, R., y Gimeno Collado, A. (1991). Lo moral en diferentes teorías psicológicas. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 23-50). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Petersen, A. C., y Hamburg, B. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. *Behavior Therapy*, 17, 480-499.

Peterson, L. (1983). Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. *Developmental Psychology*, 19, 141-148.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt, Brace.

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Trabajo original publicado en 1932).

Piaget, J. (1977). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Trabajo original publicado en 1932).

Pitts, R. E., y Woodside, A. G. (Eds.) (1984). *Personal values and consumer psychology*. Lexington, MA: Heath.

Poole, M. E., y Gelder, A. J. (1984). Family cohesiveness and adolescent autonomy in decision making. *Australian Journal of Sex, Marriage and the Family*, 5, 65-75.

Power, T. G., Kobayashi-Winata, H., y Kelley, M. L. (1992). Child-rearing patterns in Japan and the United States: A cluster analytic study. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 185-205.

Powers, S. I. (1982). *Family environments and adolescent moral development: A study of psychiatrically hospitalized and non-patient adolescents*. Tesis doctoral no publicada, Harvard University.

Powers, S. I., Hauser, S. T., Schwartz, J., Noam, G. G., y Jacobson, A. M. (1983). Adolescent ego development and family interaction: A structural-developmental perspective. *New directions for Child Development*, 22, 5-25.

Puttalaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 332-340.

Quintana, S. M., y Lapsley, D. K. (1987). Adolescent attachment and ego identity: A structural equations approach to the continuity of adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 393-409.

Ralph, A., Merralls, L., Hart, L., Porter, J. S., y Tan Su-Neo, A. (1995). Peer interactions, self-concept, locus of control, and avoidance of social situations of early adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 47, 110-118.

Rankin, W. L., y Grube, J. W. (1980). A comparison of ranking and rating procedures for values system measurement. *European Journal of Social Psychology*, 10, 233-246.

Raymond, B., Damino, J., y Kandel, N. (1974). Sex stereotyping in values: A comparison of three generations and two sexes. *Perceptual and Motor Skills*, 1974, 163-166.

Rest, J. (1983). Morality. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th Ed.) (Vol. 3, pp. 556-629). New York: Wiley.

Rest, J., Davison, M., y Robbins, S. (1978). Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test. *Child Development*, 49, 263-279.

Rivenbark, W. H. (1971). Self-disclosure patterns among adolescence. *Psychological Reports*, 28, 35-42.

Roberts, G. C., Block, J. H., y Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.

Robinson, J. L., Zahn-Waxler, C., y Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 2, 125-145.

Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 160-167.

Rohner, R. P. y Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 56, 524-528.

Rokeach, M. (1968a). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rokeach, M. (1968b). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24, 13-33.

Rokeach, M. (1973). *The nature of Human values*. New York. Free Press.

Rokeach, M. (Ed.) (1979a). *Understanding human values. individual and societal*. New York. Free Press.

Rokeach, M. (1979b). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. In H. E. Howe, Jr., y M. M. Page. (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 27). Lincoln: University of Nebraska Press.

Rollins, B. C., y Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children, (pp. 317-364). In W. R. Burr, R. Hill, F. Y. Nye, and Y. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the Family* (Vol. 1). New York: Free Press.

Román, J. M. (Ed.) (1983). *Análisis Transaccional: Modelo y Aplicaciones*. Barcelona: CEAC.

Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I., y Broverman, D. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295.

Ross, H., y Conant, C. (1992). The structure of early conflict: Interaction, relationship, and alliances. En C. U. Shantz y W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 153-185). Cambridge, England: Cambridge University Pres.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., y Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.

Rutter, M. (1985). *Family and school influences. Meanings, mechanisms and implications*. En A. R. Nicol (Ed.), *Longitudinal Studies in Child Psychology and Psychiatry*. Wiley: Chichester.

Rutter, M., Izard, C. E., y Read, P. B. (1986). *Depression in Young People*. The Guilford Press

Rutter, M., Manghan, B., Mortimore, P., Ouston, J., y Smith, A. (1979). *Secondary schools and their effects on children*, Open Books, London. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M., y Solky, J. A. (1996). What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. En G. R. Pierce, B. R. Sarason, y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 249-267), New York: Plenum Press.

Ryan, R. M., Connell, J. P., y Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En C. Ames y R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.

Ryan, R. M., Connell, J. P., y Grolnick, W. S. (1992). When achievement is *not* intrinsically motivated: A theory of self-regulation in school. In A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-development perspective* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L., y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.

Ryan, R. M., Mims, V., y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.

Ryan, R. M., Rigby, S., y King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586-596.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., y Deci, E. L. (1996). All goals were not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior* (pp. 7-26). New York: Guildford Press.

Ryan, R. M., Stiller, J., y Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

Ryker, J. A. (1992) Values priority differences between males and females. *EDRS Availability: Microfiche, Paper*. Abstract from: ERICV database: ERIC Item: DE351274

Samper G., P., y Martí V., M. (1997). Nivel educativo y valores humanos en una muestra de adolescentes. Comunicación presentada en el *I Congreso Regional de Psicología para profesionales en América*, celebrado en Ciudad de México.

Samper García, P. (1994). *El desarrollo moral, la elección de valores, el clima familiar y apoyo social en una adolescentes*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Sanchís, P. (1986). *Análisis diferencial de los valores en la adolescencia: Bases para una intervención*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Savin-Williams, R. C., y Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Schaefer, E. S. (1965a). Children's Reports of Parental Behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schaefer, E. S. (1965b). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.

Schaefer, E., y Bayley, N. (1963). Maternal behavior, child behavior, and their intercorrelations from infancy through adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28 (3, Serial No. 87).

Schwartz, S. H. (1990). Individualism/collectivism: critique and proposed refinements, *Journal of cross-cultural psychology*, 21, 139-157.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Orlando, FL: Academic.

Schwartz, S. H. (1993). *Studying human values*. No editado. The Hebrew University of Jerusalem

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of Human Values?. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.

Schwartz, S. H., y Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562

Scott, W. A., y Scott, R. (1991). Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20

Scott, W. A., Scott, R., y McCabe, M. (1991): Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20

Sears, R. R., Maccoby, E. E., y Levin, H. (1957). *Patterns of child-rearing*. New York: Row-Peterson.

Sears, R. R., Rau, L., y Alpert, R. (1965). *Identification and child rearing*. Stanford, CA: Standford University Press.

Sears, R. R., Whiting, J. W., Nowlis, V., y Sears, P. S. (1953). Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 47, 135-234.

Sebald, H. (1996). Adolescents' shifting orientation toward parents and peers: a curvilinear trend over recent decades. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 5-13.

Seisdedos, N.; de la Cruz, M. V.; Cordero, A.; Fernández-Ballesteros, R., y Sierra Díez, B. (1987). *Escalas de Clima Social. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Serrano Martínez, G. (1984). Problemática psicosocial de los valores humanos. *Boletín de Psicología*, 3, 9-46.

Sessa, F. M., y Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.

Sharabany, R., Gershoni, R., y Hofman, J. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 27, 800-808.

Shavelson, R. L., Hubner, J. L., y Stanton, G. C. (1976). Self concept validation of construct integrations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441

Shweder, R. A., Turiel, E., y Much, N. (1981). The moral intuitions of the child. En J. H. Flavell y L. Ross (Eds.), *Social-cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 288-305). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Simmons, R. G., y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.

Sirera Garrigós, F. (1994). *El Desarrollo Sociomoral y la Elección de valores en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.

Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.

Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.

Smetana, J. G. (1995). Conflict and coordination in parent-adolescent relationships. En S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development* (pp. 129-155). New York: ALEX.

Smetana, J. G. (1995a). Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life* (pp. 225-255). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Smetana, J. G. (1995b). Morality in context: Abstractions, ambiguities, and applications. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 10, pp. 83-130). London: Jessica Kinglsey.

Smetana, J. G. (1995c). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.

Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.162-192). New York: John Wiley and Sons.

Smetana, J. G., y Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and adolescent autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.

Smith, T. E. (1981). Adolescent agreement with perceived maternal and paternal educational goals. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 85-93.

Smith, T. E. (1982). The case for parental transmission of educational goals: The importance of accurate offspring's perceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 661-674.

Solomon, R. L., Turner, L. H., y Lessac, M. S. (1968). Some effects of delay of punishment on resistance to temptation in dogs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 233-238.

Sorribes Membrado, S., y García Bacete, F. J. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R. A. Clemente Estevan y C. Hernández Blasi (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp.151-170). Málaga: Algibe.

Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635.

Sroufe, L. A. (1979). *Socioemotional Development*. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant Development*. (pp. 462-516). Nueva York: Wiley,

Sroufre, L. A., y Egeland, B. (1991). Illustrations of person-environment interaction from a longitudinal study. En T. D. Wachs y R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism environment interaction*. Washington: American Psychological Association.

Stallman, L. (1979). Personal values, family values and central values. the interpersonal perception of these values and marital adjustment. *Dissertation Abstracts International*, 39, (11-B), 5528.

Stayton, D. J., Hogan, R., y Ainsworth, M. S. D. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, 1057-1069.

Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23, 451-460.

Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122-128.

Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Steinberg, L., y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.

Steinberg, L., Elmen, J. D., y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Stipek, D. J., Gralinski, J. H., y Koop, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.

Sutton-Smith, B., y Rosenber, B. C. (1970). *The sibling*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Tesch, L., y Whitbourne, S. (1982). Intimacy and identity status in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1041-1051.

Thomas, L. E., y Stankiewicz, J. (1974). Family correlates of parent-child attitude congruence: Is it time to throw in the towel?. *Psychological Reports*, 34, 10-38.

Tisak, M. (1986). Children's conceptions of parental authority. *Child Development*, 57, 166-176.

Tisak, M. S. y Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55, 1030-1039.

Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 375-390.

Tisak, M. S. (1995). Domains of social reasoning and beyond. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 11, pp. 95-130). London: Jessica Kingsley.

Toder, N. L., y Marcia, J. E. (1973). Ego identity status and response to conformity pressure in college women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 287-294.

Trad, P. V. (1987). *Infant and Childhood Depression*. New York: John Wiley y Sons.

Trickett, P. K. y Kuczynski, L. (1986). Children's misbehavior and parental discipline in abusive and non-abusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.

Turiel, E. (1979). Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality. En H. E. Howe y C. B. Keasy (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1977: Social cognitive development* (Vol. 25, pp. 77-116). Lincoln: University of Nebraska Press.

Turiel, E. (1983a). Interaction and development in social cognition. En E. T. Higgins, D. Ruble, y W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 333-355). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Turiel, E. (1983b). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Turiel, E., y Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structures. En I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate* (pp. 106-143). Norwood, NJ: ABLEX.

Turiel, E., Killen, M., y Helwing, C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality y young children* (pp. 155-243). Chicago: University of Chicago Press.

Underwood, B., y Moore, B. (1982). Perspective taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.

Vecchiotti D. I., y Korn, J. H. (1980). Comparison of student and recruiter values. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 43-50.

Voli, F. (1994). *Autoestima para padres*. Madrid: San Pablo.

Wagner, M. E., Schubert, H. J. P., y Schubert, D. S. P. (1979). Sibship-constellation effects on psychosocial development, reactivity and health. En H. W. Reese y L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior*, (Vol. 14, pp. 57-148). New York: Academic Press.

Wainryb, C. y Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist*, 28, 205-218.

Walker, L. (1982). The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development. *Child Development*, 53, 1330-1336.

Walker, L. J., y Taylor, J. H. (1991). Family Interactions and the Development of Moral Reasoning. *Child Development*, 62, 264-283

Walters, G. C., y Grusec, J. E. (1977). *Punishment*. San Francisco: Freeman.

Ward, S., Parmenter, T. R., Riches, V., y Hauritz, M. (1986). A summative report of a work preparation program for mildly intellectually handicapped school leavers. *Australian Disability Review*, 1, 7-15.

Waterman, A. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En G. R. Adams, T. P. Gullota, y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Newbury Park CA: Sage.

Waterman, A. (Ed.) (1985). *New directions for child development: Identity in adolescence: Processes and contents* (Vol. 30). San Francisco: Jossey-Bas.

Waterman, A. S., y Waterman, C. K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year in college. *Developmental Psychology*, 5, 167-173.

Waterman, A. S., y Waterman, C. K. (1972). Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior. *Developmental Psychology*, 6, 179

Waterman, A. S., Geary, P. S., y Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study in changes of ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology, 10*, 387-392.

Waters, E., Wippman, J., y Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development, 50*, 821-829.

Watson, R. I., y Lindgren, H. C. (1991). *Psicología del niño y del adolescente*. Limusa

Weiner, B. y Peter, N. (1973). A cognitive-development analysis of achievement and moral judgements. *Developmental Psychology, 9*, 290-309.

Weinreich, P. (1979). Ethnicity and adolescent identity conflicts. En S. Khan (Ed.), *Monority Families in Britain*, London: Macmillan.

Weiss, R. S. (1974). *The provisions of social relationships*. En Z. Rubin (Ed.), *In doing unto others: Joining, Molding, Conforming, Helping, Loving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wertheim, E. S. (1975). The science and typology of family systems: Further theoretical and practical considerations. *Family Process, 14*, 285-309.

Wertsch, J. V. y Youniss, J. (1987). Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology. *Human Development, 30*, 18-31.

Whitbeck, L. B., y Gecas, V. (1988). Value Attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and the Family, 50*, 829-840.

Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767-779.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 115-126.

Williams, R. M. (1968). Values. En E. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences*. New York: Spronger-Verlag, 1985.

Williams, R. M. (1970). *American Society: a sociological interpretation*. 3rd ed. New York: Knopf.

Williams, R. M. (1979). Change and stability in values and value systems: a sociological perspective. In M. Rokeach (dir), *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.

Wish, M., Deutsch, M., y Kaplan, S. J. (1976). Perceived dimensions of interpersonal relations, *Journal of Abnormal and Social Psychology, 64*, 418-424.

Wynne, L. (1984). The epigenesis of relational systems: A model for understanding family development. *Family Process*, 23, 297-318.

Yando, R., Seitz, V., y Zigler, E. (1978). *Imitation: A Developmental Perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Young, H., y Ferguson, L. (1979). Developmental changes through adolescence in the spontaneous nomination of reference groups as a function of decision context. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 239-252.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1994). Rearing children for society. En J. Smetana (Ed.), *New directions for child development: Vol. 66: Beliefs about parenting: Origins and developmental implications* (pp. 37-50). San Francisco: Jossey-Bass.

Youniss, J., y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1982). Immediate antecedents of caretakers' methods of discipline. *Child Psychiatry and Human Development*, 12, 179-192.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., y King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations towards victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Zanón Catalá, J. L. (1993). *Desarrollo de la capacidad de Razonamiento Sociomoral y Valores Humanos en adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat València.

Zhengyuan, X., Wan Chuan, W., Mussen, P., Jian-Xian, S., Chang-Min, L. y Zi-Fang, C. (1991). Family Socialization and Children's Behavior and Personality Development in China. *The Journal of Genetic Psychology*, 152, 239-253.

Zigler, E. F., y Child, Y. L. (1973). *Socialization and personality development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

ANEXO

Instrumentos de Evaluación

TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE

IDENTIFICACIÓN: _____	
SEXO: (Tachar lo que proceda)	Hombre (1) Mujer (2)
EDAD: _____	
Fecha de Hoy: _____	
Fecha de Nacimiento: _____	
Estudios realizados: _____	
Nº de hermanos (contándose uno mismo): _____	
Lugar que se ocupa dentro del nº de hermanos: _____	

Las afirmaciones que a continuación aparecen tienen como finalidad describirte a tí mismo tal como tú te ves. Contéstalas como si te estuvieras describiendo a tí mismo. Lee cada una cuidadosamente, después selecciona una de las cinco respuestas posibles. No omitas ninguna respuesta. Pon una "X" a la respuesta que prefieras. Cada una de las afirmaciones puede ser:

- (1) COMPLETAMENTE FALSA: C.F.
- (2) BASTANTE FALSA: B.F.
- (3) ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F
- (4) BASTANTE VERDADERA: B.V.
- (5) COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V.

	1	2	3	4	5
	CF	BF	V/F	BV	CV
1.- Tengo buena salud					
2.- Soy una persona atractiva					
3.- Me considero descuidado/a					
4.- Soy una persona decente					
5.- Soy una persona honesta					
6.- Soy una mala persona					
7.- Soy alegre					
8.- Me llevo bien con la gente					
9.- Soy un "don nadie"					
10.- Tengo una familia que siempre me ayudaría ante cualquier tipo de problemas					

- (1) COMPLETAMENTE FALSA: C.F.
 (2) BASTANTE FALSA: B.F.
 (3) ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F
 (4) BASTANTE VERDADERA: B.V.
 (5) COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V.

	1	2	3	4	5
	CF	BF	V/F	BV	CV
11.- Pertenezco a una familia feliz					
12.- Mis amigos no tienen confianza en mí					
13.- Soy una persona amigable					
14.- Soy popular entre los hombres					
15.- No estoy interesado en lo que hacen otras personas					
16.- No siempre digo la verdad					
17.- Me enfado algunas veces					
18.- Me gusta mostrarme siempre aseado y arreglado					
19.- Siempre tengo dolores de cabeza					
20.- Soy una persona enferma					
21.- Soy una persona religiosa					
22.- Soy una persona inmoral					
23.- Soy una persona moralmente débil					
24.- Tengo mucho autocontrol de mí mismo					
25.- Soy una persona odiosa					
26.- Me estoy volviendo loco, estoy perdiendo la cabeza					
27.- Soy una persona importante para mis amigos y familia					
28.- Mi familia no me quiere					
29.- Pienso que mi familia no confía en mí					
30.- Soy popular entre las mujeres					
31.- Estoy molesto con todo el mundo					
32.- Me cuesta hacer amigos					
33.- A veces pienso cosas de las que creo que no debo hablar					
34.- A veces, cuando no me encuentro bien, me enfado					
35.- No soy ni muy gordo ni muy delgado					
36.- Me gusta mi apariencia física					
37.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo					
38.- Estoy satisfecho con mi conducta moral					
39.- Estoy satisfecho de mis relaciones con Dios					
40.- Debería ir más a menudo a la Iglesia					
41.- Estoy satisfecho de ser lo que soy					
42.- Soy tan agradable como debería ser					
43.- Me desprecio a mí mismo					
44.- Estoy satisfecho con mis relaciones familiares					
45.- Comprendo a mi familia correctamente					
46.- Debería confiar más en mi familia					
47.- Soy tan sociable como deseo					
48.- Trato de agradar a los demás pero, sin sobrepasarme					
49.- No soy aceptable socialmente					

- (1) COMPLETAMENTE FALSA: C.F.
 (2) BASTANTE FALSA: B.F.
 (3) ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F
 (4) BASTANTE VERDADERA: B.V.
 (5) COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V.

	1	2	3	4	5
	CF	BF	V/F	BV	CV
50.- No me gustan todas las personas que conozco					
51.- De vez en cuando, me rio de los chistes verdes					
52.- No soy ni muy alto ni muy bajo					
53.- No me siento tan bien como debiera					
54.- Debería tener más atractivo sexual					
55.- Soy tan religioso como en realidad deseo					
56.- Desearía poder ser más digno de confianza					
57.- No debería decir tantas mentiras					
58.- Soy tan listo como desearía ser					
59.- No soy la persona que me gustaría ser					
60.- Me gustaría no darme por vencido tan fácilmente					
61.- Trato a mis padres tan bien como debería					
62.- Soy demasiado sensible a las cosas que dice mi familia					
63.- Debería querer más a mi familia					
64.- Estoy satisfecho de la manera como trato a los demás					
65.- Desearía ser más educado con los demás					
66.- Debería llevarme mejor con los demás					
67.- A veces soy un poco criticón					
68.- A veces me gusta decir tacos					
69.- Me cuido muy bien físicamente					
70.- Trato de ser cuidadoso con mi apariencia					
71.- Con frecuencia soy torpe en los movimientos					
72.- Soy fiel a mi religión en mi vida cotidiana					
73.- Intento cambiar cuando sé que estoy haciendo cosas incorrectas					
74.- A veces se me ocurre hacer cosas muy malas					
75.- Yo siempre puedo salir airoso en cualquier situación					
76.- Acepto los reproches sin enfadarme					
77.- Hago cosas sin pensarlas previamente					
78.- Trato de jugar limpio con mis amigos y familia					
79.- Tengo verdadero interés por mi familia					
80.- Cedo fácilmente ante mis padres					
81.- Trato de comprender el punto de vista de otras personas					
82.- Me llevo bien con los demás					
83.- No perdono fácilmente a los demás					
84.- Preferiría más ganar que perder en un juego					
85.- Me encuentro físicamente bien la mayoría de las veces					
86.- Se me dan mal los deportes y juegos					
87.- Duermo con dificultad					

- (1) COMPLETAMENTE FALSA: C.F.
- (2) BASTANTE FALSA: B.F.
- (3) ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F
- (4) BASTANTE VERDADERA: B.V.
- (5) COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V.

	1	2	3	4	5
	CF	BF	V/F	BV	CV
88.- Hago lo correcto la mayoría de las veces					
89.- A veces uso medios no limpios para seguir adelante					
90.- Tengo problemas cuando hago lo correcto					
91.- Soluciono mis problemas fácilmente					
92.- Cambio mucho de opinión					
93.- Intento alejarme de mis problemas					
94.- Ayudo en las faenas de casa					
95.- Discuto con mi familia					
96.- No actúo como mi familia cree que debería hacerlo					
97.- Veo los aspectos positivos de los demás					
98.- No me siento a gusto con otras personas					
99.- Me cuesta hablar con los desconocidos					
100.- De vez en cuando, dejo para mañana lo que debería hacer hoy					

CRPBI

Nombre y Apellidos:.....

Edad:..... **Curso:**.....

Contesta a las siguientes preguntas referidas a la relación con tu **MADRE**

	Siempre 3	Algunas veces 2	Nunca 1
1. Me permite salir tan a menudo como quiero			
2. Me permite ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar			
3. Me permite esquivar el trabajo que ella me ha dicho que haga			
4. Excusa mi mala conducta			
5. Me permite elegir mis propios amigos.			
6. Me da a elegir siempre que es posible.			
7. Me ayuda a dar fiestas para mis amigos.			
8. Se alegra cuando traigo amigos a casa.			
9. A menudo me alaba			
10. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.			
11. Le gusta dialogar conmigo.			
12. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín			
13. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable			
14. Me sonríe muy a menudo			
15. Me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejor que las suyas			
16. Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas			
17. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con ella			
18. Me da comprensión cuando lo necesito			
19. Siempre escucha mis ideas y opiniones			
20. Me deja ayudar a decidir como hacer las cosas cuando estamos trabajando			
21. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí			
22. Le gusta hablar de las noticias conmigo			
23. Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos			
24. A menudo supeditan algunas cosas a cambio de cosas para mi			
25. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con ella			
26. No aprueba el que esté la mayor parte de mi tiempo fuera de casa			
27. Se preocupa por mi salud.			
28. Se preocupa por mi cuando estoy fuera			
29. Me pregunta que le diga cada cosa que ocurre cuando estoy fuera de casa			
30. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa			

	Siempre 3	Algunas Veces 2	Nunca 1
31. No aprueba que yo me enfade.			
32. No le gusta que me pelee con alguien			
33. Siempre me hace saber cuando yo rompo una regla			
34. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas			
35. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa			
36. Casi siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo			
37. Se siente molesto cuando no sigo su consejo.			
38. Piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco			
39. Siempre me dice exactamente como debo hacer mi trabajo			
40. Quiere controlar todo lo que hago.			
41. Está siempre intentando cambiarme			
42. Siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer			
43. No le gusta la forma en que yo actuo en casa.			
44. A menudo dice que soy estúpido o tonto			
45. Pierde ella el control conmigo cuando no le ayudo en casa			
46. Se enfada y se pone nerviosa cuando hago ruido en la casa			
47. Actua como si yo fuera un estorbo			
48. A menudo parece contento cuando se puede librar de mí una temporada			
49. Olvida darme las cosas que necesito			
50. No parece importarle como voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme			
51. No habla mucho conmigo			
52. No comparte actividades conmigo			

CRPBI

Nombre y Apellidos:.....

Edad:..... **Curso:**.....

Contesta a las siguientes preguntas referidas a la relación con tu **PADRE**

	Siempre 3	Algunas veces 2	Nunca 1
1. Me permite salir tan a menudo como quiero			
2. Me permite ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar			
3. Me permite esquivar el trabajo que él me ha dicho que haga			
4. Excusa mi mala conducta			
5. Me permite elegir mis propios amigos.			
6. Me da a elegir siempre que es posible.			
7. Me ayuda a dar fiestas para mis amigos.			
8. Se alegra cuando traigo amigos a casa.			
9. A menudo me alaba			
10. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.			
11. Le gusta dialogar conmigo.			
12. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín			
13. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable			
14. Me sonríe muy a menudo			
15. Me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejor que las suyas			
16. Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas			
17. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con él			
18. Me da comprensión cuando lo necesito			
19. Siempre escucha mis ideas y opiniones			
20. Me deja ayudar a decidir como hacer las cosas cuando estamos trabajando			
21. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí			
22. Le gusta hablar de las noticias conmigo			
23. Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos			
24. A menudo supeditan algunas cosas a cambio de cosas para mí			
25. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con él			
26. No aprueba el que esté la mayor parte de mi tiempo fuera de casa			
27. Se preocupa por mi salud.			
28. Se preocupa por mí cuando estoy fuera			
29. Me pregunta que le diga cada cosa que ocurre cuando estoy fuera de casa			
30. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa			

	Siempre 3	Algunas Veces 2	Nunca 1
31. No aprueba que yo me enfade.			
32. No le gusta que me pelee con alguien			
33. Siempre me hace saber cuando yo rompo una regla			
34. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas			
35. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa			
36. Casi siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo			
37. Se siente molesto cuando no sigo su consejo.			
38. Piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco			
39. Siempre me dice exactamente como debo hacer mi trabajo.			
40. Quiere controlar todo lo que hago.			
41. Está siempre intentando cambiarme			
42. Siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer			
43. No le gusta la forma en que yo actuo en casa.			
44. A menudo dice que soy estúpido o tonto			
45. Pierde él el control conmigo cuando no le ayudo en casa			
46. Se enfada y se pone nervioso cuando hago ruido en la casa			
47. Actua como si yo fuera un estorbo			
48. A menudo parece contento cuando se puede librar de mí una temporada			
49. Olvida darme las cosas que necesito			
50. No parece importarle como voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme			
51. No habla mucho conmigo			
52. No comparte actividades conmigo			

(Gracias por haber participado en esta encuesta. Los resultados serán confidenciales y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Si tienes alguna pregunta o comentario, por favor contacta con el equipo de investigación en el teléfono o correo electrónico que se indica a continuación. Tu participación es muy valiosa y ayuda a mejorar nuestros servicios. Esperamos que disfrutes de tu día a día.)

ESCALA DE VALORES (A) DE ROKEACH

Nombre _____ Apellidos _____

INSTRUCCIONES

- ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO DETECTAR LOS SISTEMAS DE VALORES QUE TIENEN LAS PERSONAS.

- EN ESTA PÁGINA Y LA SIGUIENTE ENCONTRARÁS UNA LISTA DE DIECIOCHO FRASES. UNAS TENDRÁN PARA TÍ MÁS IMPORTANCIA QUE OTRAS. LÉELAS CUIDADOSAMENTE Y ORDÉNALAS SEGÚN TUS PREFERENCIAS, COLOCÁNDOLE UN 1 A LA MÁS IMPORTANTE, UN 2 A LA SIGUIENTE, Y ASÍ, SUCESIVAMENTE, HASTA COMPLETAR LAS DIECIOCHO, DE TAL FORMA QUE LA FRASE MENOS IMPORTANTE QUEDE MARCADA CON EL NÚMERO 18.

- UNA VEZ COMPLETADO EL CUESTIONARIO, VUELVE A EXAMINARLO Y SI NO ESTÁS DE ACUERDO CON ALGUNA DE LAS RESPUESTAS, HAZ LOS CAMBIOS QUE CONSIDERES OPORTUNOS.

- NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS. LA MEJOR RESPUESTA ES TU PROPIA ELECCIÓN. DISPONES DE TODO EL TIEMPO QUE NECESITES.

ITEM	Orden
1.- Tener una vida confortable (apacible, cómoda, sin problemas económicos)	
2.- Tener una vida excitante (activa, estimulante)	
3.- Tener un sentido de realización (de hacer algo útil, importante)	
4.- Tener un mundo en paz (libre de guerras y conflictos)	
5.- Tener un mundo agradable (bonito, hermoso)	
6.- Tener igualdad entre todos (iguales oportunidades para todos)	
7.- Tener seguridad familiar (cariño, amor de unos a otros)	
8.- Tener libertad (para hablar, independencia)	
9.- Tener felicidad (satisfacción, estar contento)	
10.- Tener equilibrio interno (armonía, estar libre de conflictos internos)	
11.- Realización del amor (intimidad sexual y espiritual)	
12.- Tener seguridad nacional (protección ciudadana y frente a ataques)	
13.- Tener placer (hacer las cosas que me gustan y agradan)	
14.- Lograr la salvación (la vida eterna, ganar el cielo)	
15.- Tener respeto hacia uno mismo (autoestima, apreciarse a uno mismo)	
16.- Tener respeto y admiración de los demás (reconocimiento social)	
17.- Tener verdadera amistad	
18.- Tener sabiduría (conocimiento y sensatez frente a los problemas de la vida)	

- A CONTINUACIÓN TIENES OTRA LISTA DE DIECIOCHO FRASES. CLASIFICALAS DE IGUAL MODO QUE EN LA LISTA ANTERIOR, SEGÚN EL ORDEN DE IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TÍ, DÁNDOLE A LA MÁS IMPORTANTE EN NÚMERO 1 Y ASÍ SUCESIVAMENTE.

ITEM	Orden
19.- Ser ambicioso (tener aspiraciones, querer conseguir muchas cosas)	
20.- Ser abierto (comprensivo, liberal)	
21.- Ser competente (capaz, efectivo)	
22.- Ser alegre (estar contento)	
23.- Ser limpio (ser aseado, ordenado)	
24.- Ser valiente (defender las propias ideas)	
25.- Ser indulgente (tolerante, condescendiente)	
26.- Ser servicial (ayudar a los demás)	
27.- Ser honrado (ser sincero, decir siempre la verdad)	
28.- Ser creativo (hacer o imaginar cosas nuevas)	
29.- Ser independiente (valerse por uno mismo, confianza en sí mismo)	
30.- Ser intelectual (inteligente, reflexivo)	
31.- Ser lógico (saber razonar correctamente)	
32.- Ser cariñoso (ser tierno, afectuoso)	
33.- Ser obediente (disciplinado, respetuoso)	
34.- Ser educado (tener buenas costumbres y modales, ser cortés)	
35.- Ser responsable (respetar lo acordado, ser fiable)	
36.- Ser controlado (saber autocontrolarse, dominarse)	

CLIMA SOCIAL: FAMILIA

Anote sus datos personales en la Hoja de respuestas; después de la palabra «Puesto», indique el lugar que ocupe Vd. en la familia: padre, madre, hijo, etc. ...

A continuación lea las frases de este Impreso; Vd. tiene que decir si le parecen verdaderas o falsas en relación con su familia.

Si Vd. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará, en la Hoja de respuestas, una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero); si cree que es falsa o casi siempre falsa, marque una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Siga el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la Hoja, para evitar equivocaciones. La flecha le recordará que tiene que pasar a otra línea en la Hoja.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Vd. sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE IMPRESO

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
- 11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos «pasando el rato».
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.
18. En mi casa no rezamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.
- 21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil «desahogarse» sin molestar a todo el mundo.
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
- 31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.
34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.

AHORA, VUELVA LA HOJA Y CONTINUE



Autor: R. H. MOOS.

Copyright © 1984 by TEA Ediciones, S. A., Madrid - Copyright © 1974 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California - Adaptado con permiso - Edita: TEA Ediciones, S. A., c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24, Madrid 16 - Imprime: Aquirre Campano, Daganzo, 15 dpdo., Madrid-2 - Depósito legal: M. - 1.192 - 1984.

35. Nosotros aceptamos que haya competición y «que gane el mejor».
36. Nos interesan poco las actividades culturales.
37. Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.
38. No creemos en el cielo ni en el infierno.
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.
-
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.
-
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.
-
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.
-
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.
-
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.
75. «Primero el trabajo, luego la diversión», es una norma en mi familia.
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertimos.
78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
80. En mi casa las normas son bastante inflexibles.
-
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.
88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.
89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

