

VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia  
E VALÈNCIA  
Universitat de València



Facultad de Psicología

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOGERONTOLOGÍA:  
PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL**

**Estilos parentales y valores: la  
socialización en derechos humanos a lo  
largo del ciclo vital**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

**Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz**

Dirigida por:

Dr. José Fernando García Pérez

Dr. Juan José Zacarés González

Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino

Junio de 2015

"Gracias a CAPES, del gobierno de Brasil, por haber subvencionado la presente investigación."



VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia  
E VALÈNCIA

University of Valencia



Faculty of Psychology

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOGERONTOLOGÍA:  
PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL**

**Parenting styles and values: Parenting  
in Human Rights among the life cycle**

PhD THESIS

**Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz**

Advisors:

José Fernando García Pérez, PhD  
Juan José Zacarés González, PhD  
Cleonice Pereira dos Santos Camino, PhD

Valencia, Spain, June 2015



VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia  
E VALÈNCIA

Universidade de Valencia



Faculdade de Psicologia

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOGERONTOLOGÍA:  
PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL**

**Estilos parentais e valores: a  
socialização em Direitos Humanos ao  
longo de ciclo vital**

Tese de doutorado

**Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz**

Orientadores:

José Fernando García Pérez, PhD

Juan José Zacarés González, PhD

Cleonice Pereira dos Santos Camino, PhD

Valencia, Espanha, Junho de 2015



"Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad."

(Albert Einstein, 1879-1955)





# Tabla de contenido

---

<b>TABLA DE CONTENIDO</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS</b> .....	<b>XII</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
<b>LA SOCIALIZACIÓN EN LA FAMILIA</b> .....	<b>24</b>
El ajuste personal de los hijos: el sí mismo .....	30
<b>EL SISTEMA DE VALORES: EL AJUSTE SOCIAL</b> .....	<b>33</b>
La construcción simbólica de los valores .....	34
La perspectiva individual de los valores .....	38
La teoría de Milton Rokeach sobre los valores .....	47
Los valores en los distintos entornos culturales ....	55
Teoría de la diferenciación cultural de Hofstede ....	58
Teoría del individualismo-colectivismo de Harry Triandis.....	64
Teoría de Shalom H. Schwartz sobre la estructura de los valores.....	68
Los valores individuales .....	68
Los valores culturales .....	73
<b>LOS DERECHOS HUMANOS</b> .....	<b>76</b>
El pensamiento del derecho natural .....	76
Historia Social y Política de los Derechos Humanos y la Perspectiva histórico- Constructivista.....	79
Clasificaciones de los Derechos Humanos .....	95
Investigaciones empíricas .....	100
<b>EL PRESENTE ESTUDIO</b> .....	<b>121</b>

<b>CAPÍTULO II: MÉTODO</b> .....	<b>127</b>
<b>PARTICIPANTES</b> .....	<b>127</b>
<b>INSTRUMENTOS</b> .....	<b>131</b>
Escala de Socialización Parental .....	131
Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/C) .....	131
Criterios de ajuste psicosocial en los hijos .....	134
Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF5) .....	134
Escala unidimensional de la autoestima de Rosenberg .....	136
Inventario de valores .....	136
Escala de Compromiso con los Derechos Humanos (ECDH) .....	137
<b>ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	<b>138</b>
 <b>CAPÍTULO III: RESULTADOS</b> .....	 <b>143</b>
Socialización parental, Autoconcepto y autoestima .....	143
Efectos principales de los estilos parentales .....	146
Efectos principales de sexo .....	153
Efectos principales de generación .....	146
Efecto de la interacción del estilo parental por la generación .....	157
Efecto de la interacción del sexo por la generación .....	165
Socialización parental y valores .....	168
Efectos principales de los estilos parentales .....	171
Efectos principales de sexo .....	176
Efectos principales de generación .....	179
Socialización parental y derechos humanos .....	183
Compromiso de la madre con los derechos humanos .....	183
Efectos principales de los estilos parentales .....	186
Efectos principales del sexo del hijo .....	191
Efectos principales de generación .....	193
Compromiso del hijo con los derechos humanos ...	195
Efectos principales de los estilos parentales .....	198
Efectos principales del sexo del hijo .....	203
Efectos principales de generación .....	206

CAPÍTULO IV: RESUMO EXPANDIDO E DISCUSSÃO .....	213
CAPÍTULO V: BIBLIOGRAFÍA.....	255

# Índice de tablas, gráficos y figuras

---

<b>Figura 2.1.</b> Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de potencia a priori analizando el tamaño del efecto.....	128
<b>Figura 2.2.</b> Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de sensibilidad de potencia con la muestra final.....	130
<b>Figura 2.3.</b> Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de sensibilidad de potencia con la muestra final en el caso más desfavorable.....	130
<b>Tabla 2.1.</b> Distribución de los estilos de socialización familiar, medias y desviaciones típicas en los dos ejes.....	142
<b>Tabla 3.1.</b> MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para autoconcepto.....	145
<b>Tabla 3.2.</b> Medias (desviaciones típicas), valores $F$ y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar, el autoconcepto y la autoestima.....	147
<b>Figura 3.1.</b> Medias en autoconcepto académico de los estilos parentales.....	148
<b>Figura 3.2.</b> Medias en autoconcepto social de los estilos parentales.....	149
<b>Figura 3.3.</b> Medias en autoconcepto emocional de los estilos parentales.....	150
<b>Figura 3.4.</b> Medias en autoconcepto familiar de los estilos parentales.....	151
<b>Figura 3.5.</b> Medias en autoconcepto físico de los estilos parentales.....	152
<b>Figura 3.6.</b> Medias en autoestima de los estilos parentales.....	153

<b>Tabla 3.3.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de sexo en el autoconcepto y la autoestima.....	155
<b>Figura 3.7.</b> Medias en autoconcepto académico por sexo.....	156
<b>Figura 3.8.</b> Medias en autoconcepto físico por sexo.....	157
<b>Tabla 3.4.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de generación en el autoconcepto y la autoestima.....	158
<b>Figura 3.9.</b> Medias en autoconcepto académico por generación.....	159
<b>Figura 3.10.</b> Medias en autoestima por generación.....	160
<b>Tabla 3.5.</b> Medias (desviaciones típicas), valores $F$ y prueba de Bonferroni en la interacción entre los estilos y la generación en autoconcepto y autoestima.....	161
<b>Figura 3.11.</b> Medias de autoconcepto académico en estilo parental por generación.....	163
<b>Figura 3.12.</b> Medias de autoconcepto emocional en estilo parental por generación.....	164
<b>Figura 3.13.</b> Medias de autoconcepto familiar en estilo parental por generación.....	165
<b>Tabla 3.6.</b> Medias (desviaciones típicas), valores $F$ y prueba de Bonferroni en la interacción de sexo por generación en el autoconcepto y la autoestima.....	166
<b>Figura 3.14.</b> Medias de autoconcepto familiar en estilo parental por generación.....	168
<b>Tabla 3.7.</b> MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para prioridades por los valores de auto-trascendencia y conservación.....	170
<b>Tabla 3.8.</b> Medias (desviaciones típicas), valores $F$ y prueba de Bonferroni <sup>#</sup> entre los estilos de socialización familiar, la auto-trascendencia y conservación.....	172
<b>Figura 3.15.</b> Medias en prioridad por la benevolencia de los estilos parentales.....	173
<b>Figura 3.16.</b> Medias en prioridad por la conformidad de los estilos parentales.....	174

<b>Figura 3.17.</b> Medias en prioridad por la tradición de los estilos parentales.....	175
<b>Figura 3.18.</b> Medias en prioridad por la seguridad de los estilos parentales.....	176
<b>Tabla 3.9.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de sexo en la auto-trascendencia y conservación.....	177
<b>Figura 3.19.</b> Medias en universalismo por sexo ..	178
<b>Figura 3.20.</b> Medias en benevolencia por sexo ...	179
<b>Tabla 3.10.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de generación en la auto-trascendencia y conservación.....	180
<b>Figura 3.21.</b> Medias en universalismo por generación.....	181
<b>Figura 3.22.</b> Medias en benevolencia por generación.....	182
<b>Figura 3.23.</b> Medias en conformidad por generación.....	183
<b>Tabla 3.11.</b> MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para respeto por los Derechos Humanos de la madre.....	185
<b>Tabla 3.12.</b> Medias (desviaciones típicas), valores $F$ y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar y el respeto por los Derechos Humanos de la madre.....	187
<b>Figura 3.24.</b> Medias de respeto de la madre por las libertades en los estilos parentales.....	188
<b>Figura 3.25.</b> Medias de respeto de la madre por los derechos sociales en los estilos parentales.....	189
<b>Figura 3.26.</b> Medias de respeto de la madre por los derechos de las minorías en los estilos parentales.....	190
<b>Figura 3.27.</b> Medias de respeto de la madre por los derechos ambientales en los estilos parentales.....	191
<b>Tabla 3.13.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de sexo en el respeto por los Derechos Humanos de la madre.....	192

<b>Figura 3.28.</b> Medias de respecto de la madre por derechos ambientales por sexo del hijo..	193
<b>Tabla 3.14.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de generación en el respeto por los Derechos Humanos de la madre.....	194
<b>Figura 3.29.</b> Medias de respecto de la madre por las libertades por generación.....	195
<b>Tabla 3.15.</b> MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para respeto por los Derechos Humanos del hijo.....	197
<b>Tabla 3.16.</b> Medias (desviaciones típicas), valores $F$ y prueba de Bonferroni entre los estilos de socialización familiar y el respeto por los Derechos Humanos del hijo...	199
<b>Figura 3.30.</b> Medias de respeto del hijo por las libertades en los estilos parentales....	200
<b>Figura 3.31.</b> Medias de respeto del hijo por los derechos sociales en los estilos parentales.....	201
<b>Figura 3.32.</b> Medias de respecto de los hijos por los derechos de las minorías en los estilos parentales.....	202
<b>Figura 3.33.</b> Medias de respeto de los hijos por los derechos ambientales en los estilos parentales.....	203
<b>Tabla 3.17.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de sexo en el respeto por los Derechos Humanos del hijo.....	204
<b>Figura 3.34.</b> Medias de respeto de los hijos de los derechos sociales por sexo del hijo.....	205
<b>Figura 3.35.</b> Medias de respeto de los hijos de los derechos de las minorías por sexo del hijo.....	206
<b>Tabla 3.18.</b> Medias (desviaciones típicas) y valores $F$ entre las condiciones de generación en el respeto por los Derechos Humanos del hijo.....	207
<b>Figura 3.36.</b> Medias por generación de respecto de los hijos de las libertades.....	208
<b>Figura 3.37.</b> Medias por generación de respecto de los hijos de los derechos sociales.....	209

- Figura 3.38.** Medias por generación de respecto de los hijos a los derechos de las minorías..... 210
- Figura 3.39.** Medias por generación de respecto de los hijos a los derechos ambientales..... 211



# Introducción

---

La socialización que realizan los padres ha sido estudiada ampliamente en psicología por la repercusión que tiene el ajuste del individuo a su entorno social. El fin último de la socialización es conseguir que los niños inmaduros, dependientes e inadaptados sean adultos maduros, independientes y competentes (Baumrind, 1978; Lewis, 1981). La eficacia de la socialización de los hijos es un aspecto fundamental tanto para los padres como para la sociedad. Esta socialización de los padres, llamada, parental, comienza con el mismo nacimiento de los hijos y se alarga hasta la adolescencia. Sin embargo, sus efectos permanecerán durante toda la vida de los hijos. Las investigaciones relacionan las actuaciones de los padres y el grado de ajuste del hijo para determinar qué actuaciones de los padres son claves para el ajuste del individuo.

El trabajo que sustenta este tesis doctoral continúa esta tradición de la investigación psicologica en la socialización parental. Parte del clásico modelo teórico bidimensional (aceptación/implicación y firmeza/imposición) con cuatro estilos parentales de socialización

(autoritario, autorizativo, indulgente y negligente). El estilo autoritario se define por la combinación de baja aceptación/implicación y alta firmeza/imposición, el autorizativo por alta aceptación/implicación y alta firmeza/imposición, el indulgente por alta aceptación/implicación y baja firmeza/imposición y el negligente por baja aceptación/implicación y baja firmeza/imposición. Como criterios de ajuste en los hijos se incluyen, por una parte, aspectos de ajuste personal de los hijos (diferentes factores de autoconcepto y autoestima), para determinar cómo la socialización ha contribuido a que la persona se siga aceptando a sí misma. Por otra parte, en un segundo conjunto de criterios se analiza el sistema de valores de los hijos y su grado de implicación en los derechos humanos, para determinar el grado en que el hijo ha interiorizado las normas sociales.

En este estudio a lo largo de varias generaciones se examina cómo afectan los cambios sociales a la eficacia de los distintos estilos parentales. En la cultura española existe un creciente número de estudios recientes que indican que el estilo parental óptimo es el indulgente, que obtiene en muy diferentes criterios puntuaciones similares o mejores que el estilo autorizativo (García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Garaigordobil y Aliri, 2012; López-Romero, Romero y Gómez-Fraguela, 2012; de la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo,

2011). La investigación ha destacado que la eficacia de la socialización está condicionada por el entorno cultural donde esta se lleva a cabo (Sigelman y Rider, 2012; Wen y Danhua, 2012; White y Schnurr, 2012) pero también otros resultados apuntan a cambios sociales (Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010). Como por ejemplo en el entorno cultural Iraní (Kazemi et al., 2010) o en países como Inglaterra o Suecia (Calafat, García, Juan, Becoña, y Fernández-Hermida, 2014), donde están apareciendo resultados que indican también que el estilo indulgente obtiene puntuaciones similares o incluso mejores que el estilo autorizativo ¿Es este resultado que aparece en los estudios de España respecto al óptimo estilo parental indulgente constante a lo largo de varias generaciones?

Esta tesis doctoral se presenta en cinco capítulos relacionados. En el primer capítulo, se presentan las principales teorías que fundamentan esta investigación haciendo una revisión crítica de los estudios más notables realizados con los estilos parentales y sus efectos en el ajuste. Desde el ajuste personal de los hijos (el sí mismo) hasta el ajuste social que trata el sistema de valores, terminando con el tema de los derechos humanos y fijando los objetivos del trabajo de investigación. En el segundo capítulo, se presenta el método, se detallan las características de la muestra de la investigación, las escalas que se han

usado para medir las variables y el procedimiento que se ha desarrollado para aplicar las escalas. En el capítulo tercero están los resultados, se analiza la relación entre los estilos los criterios de ajuste. ajuste personal (autoconcepto y autoestima) y el ajuste social (sistema de valores y derechos humanos). En el cuarto capítulo, se discuten los resultados intentando explicarlos y, luego, las conclusiones. Por último, en el quinto capítulo se recogen las referencias bibliográficas del trabajo.

**AGRADECIMIENTOS.** Finalmente, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a las personas que han facilitado y contribuido a este trabajo. En primer lugar, quisiera agradecer a Dios la oportunidad de poder hacer esta investigación para mi Tesis Doctoral y haber podido disfrutar de las buenas personas y amistades que he encontrado en España. Igualmente importante es darles las gracias a los directores de esta tesis, al Dr. José Fernando García y al Dr. Juan José Zacarés de la Universidad de Valencia y de la Universidade Federal da Paraíba, a la Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino, sobre todo por sus capacidades de conducirme con seguridad y enseñarme cosas tan importantes para la academia y para la vida, además de la dedicación y contribución que han dedicado a la dirección de este trabajo. Especialmente, quiero dar las gracias al profesor y amigo José Fernando y su familia que hicieron que me sintiera en España como si estuviera en mi casa, a vosotros mi amistad y cariño para siempre. A mi madre, a quien dedico inmenso amor y cuyo recuerdo me llena de esperanzas y de ganas de seguir adelante, sin su inversión de cariño y de amor a lo largo de mi vida, esto tampoco sería posible. A mi padre que dónde esté ahora seguramente estará feliz por la conclusión de

una etapa más de mi vida. A mi hermana y sobrina, luces de mi vida, su cariño y presencia, aunque en la distancia, me renuevan las fuerzas cada día. Finalmente, a tantas manos extendidas para ayudarme en España a lo largo de este camino: al Vicerrector de la Universidad encargado de *La Nau dels Estudiants*, a los profesores António Ledo y Juan Carles, y a los párrocos Don Pedro Sanchis, de San Leandro Obispo - Valencia, y Don Arturo García, de la Natividad de Nuestra Señora - Turís, por haberme facilitado el acceso a gran parte de la muestra de mayores. A los psicólogos Fidel Navarro Garcia y Antonio Alarcón Cebrián, a la compañera Elena Notário y al psicólogo Felipe López de los Escolápios de Valencia por tan valiosa colaboración para la recogida de datos de adolescentes. A todos los adolescentes y mayores que han compartido un poco de sus vidas al reponder con sinceridad las preguntas que les presentamos. A mis compañeros de doctorado, sobre todo a mi compañera Maria del Castillo, por haber compartido conmigo tantos ratos de trabajo intenso, sin embargo muy felices, a lo largo de este último año. A todos, muchas gracias.

"Gracias a CAPES, del gobierno de Brasil, por haber subvencionado la presente investigación."

**Pablo Queiroz**

Valencia, junio de 2015

# Capítulo I

## Marco teórico

---

En este capítulo se relacionan los principios teóricos que respaldan esta investigación. Partiendo del modelo de socialización clásico con dos dimensiones y cuatro tipologías se relacionan prácticas y estilos de socialización parental. Este modelo se define universalmente, fundamentando articuladamente los principios psicológicos que permiten a los padres actuar sobre los hijos para adaptarlos de manera que puedan vivir en una sociedad (García y Gracia, 2014; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983). La literatura ha encontrado que esta adaptación óptima se encuentra condicionada por ciertos rasgos del entorno social que hacen que la socialización óptima dependa de la sociedad o entorno social particular donde se tenga que integrar a la persona (García y Gracia, 2014; Weiten, Dunn y Hammer, 2012; White y Schnurr, 2012).

El término socialización indica la actividad de introducir a un individuo en un entorno social

donde se relacione con los demás. Desde esta perspectiva el individuo tiene que adaptarse a este nuevo medio, integrarse con otros seres humanos e interactuar con éstos de manera que sea posible la convivencia (Baumrind, 1983; Lewis, 1981). Es importante en este punto dos cuestiones cruciales, por una parte, si el individuo como tal ha conseguido o no mantenerse como una persona adaptada a sí misma, el criterio de la autoestima personal del individuo es importante para valorar el ajuste personal (Martínez, García y Yubero, 2007; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013). La segunda cuestión es si como ser social es capaz de tener en cuenta a los demás a la hora de orientar su conducta en el entorno social donde existen otros individuos sociales. En este caso son fundamentales las prioridades que orientan su conducta. En este trabajo se recorren los distintos acercamientos teóricos que han sustentado este tema del sistema de valores humanos y se revisa también los derechos humanos, que intentan representar estas grandes guías de la conducta del individuo viviendo en sociedad (Martínez y García, 2007, 2008; Queiroz, Camino, Galvão, Santos, Pequeño y Mathias, 2013).

## **La socialización en la familia**

La socialización que hacen los padres es un tema que ha sido estudiado ampliamente en psicología por



su repercusión en el ajuste del individuo a su entorno social. Es a través de la socialización que las normas sociales son enseñadas y transmitidas entre las distintas generaciones, posibilitando el ingreso de los individuos en la cultura a la que pertenecen, facilitando la convivencia en sociedad. Según Hoffman (1975), los primeros procesos de socialización a que son sometidos los individuos corresponden a los padres y éstos son los más significativos responsables de la internalización de las normas sociales de sus hijos. Esta socialización de los padres, llamada, parental, comienza con el nacimiento de los hijos y se alarga hasta la adolescencia. Sus efectos, sin embargo, permanecerán en sus hijos toda la vida.

En las investigaciones llevadas a cabo en psicología, se ha verificado que la socialización parental está asociada al desarrollo de diversos aspectos psicológicos y sociales de los hijos. Estas investigaciones, en general, se ocupan, por una parte, de las diferentes maneras cómo los padres socializan a sus hijos y, por otra parte, de cuáles son los efectos de dicha socialización.

Muchas son las teorías psicológicas desarrolladas con el propósito de explicar la socialización parental. Pero también es cierto que estas teorías, en muchos casos, parecen hablar de cosas muy similares, pero denominadas de manera diferente. En general, se puede decir que la teoría subyacente

más utilizada en los distintos trabajos corresponde a la clásica que propone dos dimensiones principales definidas como universales porque resumen la socialización parental.

A lo largo de la historia estas dimensiones han sido descritas de modos muy similares. La primera de estas dimensiones ha sido llamada por Symonds (1939) de *aceptación*, de *implicación* por Baldwin (1955), de *afecto* por Becker (1964) y Sears, Maccoby y Levin (1957) o *amor* por Schaefer (1959). La segunda ha sido descrita como *dominación* por Symonds (1939), como *hostilidad* por Baldwin (1955), como *rigor* por Sears et al. (1957), como *control* por Schaefer (1959) y como *restricción* por Becker (1964). Para una descripción general, se denominaron estas dimensiones como *Aceptación / Imposición* y *Severidad / Imposición* (Alonso-Geta, 2012; Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrell, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2011; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Gelendinning, 1995 y Smetana, 1995).

Si se dispone estas dos dimensiones en un eje cartesiano se puede definir con la combinación de los distintos grados de *Aceptación / Implicación* y de *Severidad / Imposición* cuatro tipos o estilos de socialización parental. El primero, caracterizado por altos grados de *Aceptación / Implicación* y de

*Severidad / Imposición* constituye el estilo denominado *autorizativo*. El segundo, conocido como estilo *indulgente* se caracteriza por la alta *Aceptación / Implicación* y la baja *Severidad / Imposición*. El tercero, que presenta bajos grados de *Aceptación / Implicación* y altos de *Severidad / Imposición* es conocido como *autoritario*. Por último, el cuarto, denominado *negligente*, presenta bajos grados de *Aceptación / Implicación* y de *Severidad / Imposición* (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1992).

Se han llevado a cabo investigaciones que relacionaron los distintos estilos parentales y los criterios del ajuste personal y social de los hijos. Los resultados obtenidos en culturas anglosajonas señalan que hijos de familias autorizativas demuestran tener niveles de ajuste más altos que los de hijos de los demás estilos (Baumrind, 1991; Chao 2001; Christian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983; Lamborn, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; y Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Investigaciones de esta naturaleza también se han realizado en culturas diferentes a las anglosajonas. Se han desarrollado estudios en entorno culturales distintos como, por ejemplo,

familias de ascendencia asiática o africana que vivían en Estados Unidos (Dornbusch et al., 1987 y Steinberg et al., 1991) y en países europeos como España e Italia. A diferencia de los resultados obtenidos en Estados Unidos, los de las investigaciones realizadas en estos países europeos, indicaron que los hijos de familias indulgentes muestran índices de ajuste personal y social más altos que los hijos de familias de los demás estilos incluso de familias autoritativas (Marchetti, 1997 y Musitu y García, 2001; Llinares, 1998). Además, investigaciones recientes en entornos culturales europeos y latinoamericanos han apoyado el estilo indulgente como el que presenta más alta asociación con criterios de ajuste psicológico y social de los hijos (e. g., Dor y Cohen-Fridel, 2010; García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Hindin, 2005; Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010; Martínez y García, 2007, 2008; Musitu y García, 2004; Palut, 2009; Turkel y Tezer, 2008; Gracia, Fuentes y García, 2010; Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012; Gracia, García, Fuentes y Lila, 2012; Rodrigues, Fuentes, Veiga y García, 2013). Así, hay que considerar que cambiándose el entorno cultural, se puede cambiar también el estilo idóneo para el desarrollo personal y social de los hijos.

Siguiendo esta última línea de estudios recientes, es importante resaltar que numerosos

estudios han relacionado la actuación parental con muy diversos criterios de ajuste-desajuste de los hijos. Trastornos de conducta (Abió y Vilaregut, 2006), el afrontamiento del Síndrome de Turner (Aguilar, López y Urquijo, 2011), problemas penitenciarios (Bringas, Rodríguez, Gutiérrez y Pérez-Sánchez, 2010), resiliencia (Bulnes, Ponce, Huerta, Álvarez, Santiváñez, Atalaya, Aliaga y Morocho, 2008), síntomas depresivos (Casarín, Murguía e Infante, 2008), sistema de valores (Camino, Camino y Moraes, 2003; Martínez y García, 2007; Moraes, Camino, da Costa, Camino y Cruz, 2007); maltrato de los progenitores (Castañeda, Garrido-Fernández y Lanzarote, 2012; Gamez-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobles, 2012; López-Romero, Romero y González-Iglesias, 2011), integración en el aula (Cava y Musitu, 2003), actividad físico-deportiva (Mesa, Estrada, Fernández y González, 2010), actitudes sexistas (Garaigordobil y Aliri, 2012), problemas psicopáticos (Iglesias y Romero, 2009; Laura, Romero y Gómez-Fraguela, 2012), maltrato infantil (Jurado, 2006), bullying (Lacasa y Ramírez, 2011), el ajuste de las familias ubicadas en zonas de alto riesgo (Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Lara, García y Dekovic, 2013), conflictos en el aula (López, Iriarte y González, 2007) y consumo de drogas (Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013).

## ***El ajuste personal de los hijos: el sí mismo***

La literatura especializada ha considerado multitud de variables que indicasen generalmente una dirección clara de ajuste, para determinar el grado del ajuste personal de los hijos en relación al estilo de socialización de los padres. En el desarrollo del niño, los indicadores de ajuste son bastante claros dentro de una visión psicológica amplia. De manera que diferentes constructos relacionados desde una perspectiva teórica extensa se consideran indicadores importantes del ajuste del niño y adolescente. Una ordenación clásica de éstos suele ser: el ajuste psicosocial, la competencia personal, el no consumo de drogas y la ausencia del comportamiento antisocial (García y Gracia, 2009, 2010; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983). Estos criterios tienen la función de contraste de fondo sobre el que comparar y valorar determinado estilo parental con respecto de los demás.

El autoconcepto, concepto de sí mismo, y el aspecto evaluativo de la autoestima, que representa el equilibrio emocional de los hijos, están relacionados a los estilos que los padres utilicen para enseñarles las normas familiares (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Lila, 1991). La autoestima o el ajuste del sí mismo ha sido un criterio tradicional y fundamental en la literatura

de la socialización (Amato y Fowler, 2002; Barber, 1990; Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Baumrind, 1993; Coopersmith, 1967; Gecas y Schwalbe, 1986; Felson y Zielinsky, 1989; Maccoby y Martin, 1983; Rudy y Grusec, 2006). Las investigaciones actuales continúan utilizando este importante criterio de ajuste personal (García y Gracia, 2009, 2010; Marcos y Cantero, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García, y Yubero, 2007)

La socialización implica fomentar el adecuado funcionamiento conductual, cognitivo, afectivo y social de la persona, como una entidad única, en su entorno. Integrando el niño en la familia (Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013) hasta que, como joven adulto, entre en el contexto universitario (Alonso, Castaño, Calles y Sánchez-Herrero, 2010).

La autoestima y el autoconcepto se han relacionado con otros aspectos de la persona como la inteligencia emocional (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011), la popularidad entre los iguales (Košir y Pečjak, 2005), el apoyo social (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012), el rendimiento en las matemáticas (Alsina y Domingo, 2007), la resistencia física (Bernal, 2006), la práctica de la danza (Murgui, García, García y García, 2012) y las prioridades por los valores de auto-beneficio y seguridad (Insa, Pastor y Ochoa, 2001).

Por otra parte, también se ha relacionado con problemas como la discapacidad motriz (Pérez y Garaigordobil, 2007) y visual, auditiva y motora (Sánchez y López-Justicia, 2012), actitudes sexistas (Garaigordobil y Aliri, 2011), delincuencia (Fariña, García y Vilariño, 2010), violencia escolar (de la Torre, García, Carpio y Casanova, 2008), fobia al colegio (García-Femández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008), el rechazo escolar (Kosir y Pecjak, 2005), dificultades de integración de los emigrantes (Del Barco, Castaño, Carroza, Delgado y Pérez, 2007) o de integración en el vecindario (Fariña, Arce y Novo, 2008), y el miedo para actuar en público (Madariaga, Murélagu y Vidales, 2008).

También hay que destacar que se ha relacionado el bajo autoconcepto y autoestima con problemas clínicos tan serios que incluso pueden cuestionar la misma subsistencia del individuo, como los trastornos de la alimentación (Cervera, Lahortiga, Martínez-González, Gual, de Irala-Estévez y Alonso, 2003), sufrir quemaduras graves (Pardo, García, Marrero y Cia, 2008), el consumo de drogas (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011ab) e incluso la tendencia suicida (Pérez-Amezcuá, Rivera-Rivera, Atienzo, Castro, Leyva-López y Chávez-Ayala, 2010). En estos casos extremos la baja autoestima ya no supondría una peor ejecución de conductas socialmente deseadas por los hijos, sino un grave



problema de salud para el propio hijo (Grusec y Goodnow, 1994).

## **El sistema de valores: el ajuste social**

La socialización parental está relacionada con diversas variables psicosociales que también implican la adaptación de los individuos a su entorno. El individuo tiene que asumir las normas sociales externas que permiten la convivencia sin sufrir un deterioro personal, necesita un equilibrio entre la parte del sí mismo o personal y el entorno social. Estas competencias sociales tienen que ver con la capacidad de la persona para poder convivir en sociedad y, para esta convivencia, se requiere un respeto por las normas sociales.

Según Rokeach (1973) la conducta social de los individuos está condicionada por sus valores y, por ello, la investigación ha relacionado la socialización con la internalización de los valores. La socialización tiene en la transmisión del sistema de valores uno de sus desempeños más importantes (Darley, Fulero, Haney y Tyler, 2002; Kim, 2001; McWright, 2001; Lourenco y Jinzenji, 2000 y Yubero, Cerrillo, Larrañaga, Navarro, y Martinez, 2003). Numerosos estudios han relacionado la socialización parental con las prioridades que por los diferentes valores expresan los hijos

(Furnham, 2001; Gusmao, Ribeiro de Jesus, Gouveia, Nunes y Queiroga, 2001; Knafo y Schwartz, 2001; Molpeceres y Palmonari, 1996; Musitu, 2000, 1995; Pons, 1998) señalando relaciones entre los estilos de socialización de los padres y las prioridades en el sistema de valores de los hijos.

### ***La construcción simbólica de los valores***

Según Berger y Luckmann (1984) los valores pertenecen al universo simbólico y tienen la función de ordenar las normas sociales y las vivencias de los individuos durante toda su vida, estableciendo una jerarquía. También Luckmann (1973) presentó una definición de los valores como sistemas de significados socialmente objetivos referidos, por una parte, al mundo de la vida cotidiana y, por otra, a la experiencia trascendente de dicha vida. De acuerdo con McLaughlin (1965) los valores son una cognición que genera comportamientos emocionales tales como la afectividad. Además, Sherif (1936) consideró que los valores constituyen la consciencia de cada individuo. Señalando la importancia de los valores desde un punto de vista más general, Rokeach (1973) consideró la calidad de las cogniciones y de las ideas propias para que se produzcan conductas emocional y socialmente ajustadas.

Son muy variados los significados atribuidos al término valores, no obstante Marín (1976) destaca

tres principales. Primero, como todo lo que llama nuestra atención; segundo, como lo que comparte nuestras ideas; y, por último, aquello que es completo y apropiado. Los primeros intentos de comprender los valores fueron llevados a cabo por la filosofía, seguidamente por la antropología y, finalmente por la sociología.

En este sentido, Fondevila (1979) resumió las principales perspectivas teóricas y epistemológicas para explicar el sistema de valores destacando siete aspectos. (1) valores reducidos al subjetivismo, idealismo (visión Neokantiana o Neofichteana. (2) Valores interpretados como "intuición emotiva" (Perspectiva realista o fenomenológica). (3) Valores como algo relativo y consecuencia de preferencias personales (Perspectiva opuesta a la realista, psicología). (4) Valores como sucesos sociales o, en numerosas culturas, como juicios (Sociología). (5) Valores como la libertad: el "valor supremo" de los individuos (Existencialista y liberal). (6) Valores referentes a Dios: los valores son la identidad de Dios y deben ser buscados (Metafísica y espiritualista). Finalmente, (7) valor como expresión de emociones subjetivas (Neo-positivista).

El desarrollo de la concepción de los valores también sufrió la influencia de nuevos paradigmas en la comprensión de los conceptos intrínsecos ya

ampliamente divulgados en el campo de la psicología. Se puede entender de manera más clara la naturaleza de esta influencia cuando se consideran de manera más extensa términos propios de la psicología como la personalidad (Kagitcibasi y Berry, 1989). De acuerdo con Hsu (1971) la personalidad es un concepto occidental que parte del individualismo individualismo, le falta el componente central de la existencia humana: la relación que establece el hombre con sus iguales. Surge un cuestionamiento a partir de explicaciones más estrictamente psicológicas y que ha creado la necesidad de conceptos que pretenden comprender al hombre como parte integrada dentro de un sistema social más amplio.

Con este cambio conceptual los valores son, entonces, comprendidos desde dos perspectivas distintas: una de ellas desde un nivel individual y la otra desde un nivel cultural. Aunque estén en distintas perspectivas conceptuales, Schwartz (1995) indicó que estos dos niveles interactúan constituyendo una totalidad que influye en las conductas humanas, porque el individuo constituye como tal una unicidad o persona, independiente de las diferentes perspectivas de estudio o aproximación científica. Para este autor, hay tres razones principales para considerar que estos dos niveles de estudiar el sistema de valores están muy relacionados. En primer lugar, para que se pueda

instituir las prioridades de una sociedad, hay que tener en cuenta el funcionamiento psicológico de sus miembros y de los aspectos generales de la interacción social. En segundo lugar, la socialización tiene la tarea de promover la internalización de los valores de la sociedad por sus miembros para alcanzar sus intereses y conseguir que sus miembros atiendan a las exigencias de sus instituciones culturales. Por último, el establecimiento de prioridades culturales actúa como un refuerzo de las conductas socialmente deseadas y ordena la experiencia de manera que permite verificar si hay compatibilidad entre lo que es vivido y los valores socialmente deseados.

La consideración de una perspectiva más individual de los valores junto con otra más social o colectiva llevó a Kluckhohn (1951) a proponer una definición de los valores, en la que cupieran ambas perspectivas, entendidos como concepciones explícitas o implícitas, características de un individuo o grupo cultural, acerca de qué es lo deseable, que afectan en la elección de los modos, medios y fines de acción disponibles.

La coexistencia de las dos perspectivas sobre el sistema de valores puede apreciarse también en diferencias ideológicas entre las distintas culturas del mundo. Para investigadores de países como China, India (Sinha), Turquía (Kagitcibasi) y

algunos países de Latinoamérica (Orlando Fals, Ernesto Sabato) su cultura está más fuertemente marcada por valores del sentido común que por los de individualismo que caracterizan las culturas occidentales (Hsu 1971; Kagitcibasi, 1973, 1984; Ho, 1979; Sinha 1982, 1985).

Debido a las diferencias existentes entre las distintas comprensiones de los valores, éstos fueron ordenados en dos grandes dimensiones, una objetiva y otra subjetiva, que es más conocida como valores individuales y valores universales

### ***La perspectiva individual de los valores***

Desde de la perspectiva de las cogniciones, los valores son vistos como creencias centrales que generan otras creencias más factibles de cambio, o más flexibles. En general, los valores producirán normas que establecerán comportamientos, alcanzando así sus objetivos. Las conductas generadas por los valores se cambiarán variando de persona a persona. Desde de la perspectiva individual, los valores son comprendidos a partir de tres puntos de vista principales: el funcional, el estructural y el fenomenológico.

**El punto de vista funcional.** El enfoque funcional fue propuesto y defendido por Schwart y Bilsky (1987). Según estos autores, los valores son entendidos como objetivos poco concretos y firmes

que son buscados por cada individuo y reflejados en los comportamientos de la persona en los diferentes escenarios de la vida. También los valores constituyen las cogniciones que permiten al individuo defenderse en su vida cotidiana, así como ser consciente de sus necesidades de socialización. Como ejemplo de este enfoque tenemos los valores hedónicos de placer que orientan los comportamientos de los individuos para necesidades básicas como la búsqueda de sexo y de alimento.

Muchas son las necesidades de los individuos. Unas son más aceptables por los demás porque son exigencias primarias y están relacionadas con los valores que permiten su satisfacción. Ya que son necesidades primarias su aprendizaje es mucho más rápido que las otras necesidades. Hay necesidades que no comparten el mismo nivel de prioridad que las primarias. Estas necesidades no tan prioritarias exigen procesos cognitivos más complejos para su internalización y aceptación, y también mayor grado el desarrollo de valores sociales.

Hay múltiples definiciones para los valores, sin embargo para la mayoría de los teóricos los valores son concepciones sobre lo que es deseable (Kluckhohn, 1951; Rokeah, 1973; Triandis, 1975; Schwartz, 1992) a lo largo de la vida y según las emociones de la persona. Otros teóricos, como Mueller y Wornhoff (1990) entienden que los valores

son un grupo de necesidades que son elegidas según las normas sociales de manera racional por grupo completo. Los individuos adquieren muchos de sus valores a través de sus experiencias sociales, así que, como la sociedad exige que las conductas estén de acuerdo con sus normas, los individuos deben aprender e internalizar estas normas porque la sociedad en conjunto así se lo exige. Se puede decir que los valores son fuente de motivación por dos aspectos importantes: activan a los individuos para que realicen sus necesidades, por un lado, y, por otro, generan las cogniciones necesarias para que el individuo busque sus objetivos y recorra el camino para conseguirlos. De acuerdo con Feather (1982) los valores pueden actuar como motivos generales, pero además son determinantes parciales de la acción al generar valencias en los sucesos y posibles consecuencias.

En un estudio sobre las relaciones entre los valores personales y cómo un individuo justificaba algunos de ellos basándose en otros, Braithwaite (1979) observó que la igualdad y la armonía internacional son valores que constituyen un dominio muy bien articulado. Este dominio se articula de modo racional y por ello los individuos están capacitados para razonar acerca de los enlaces entre sus diferentes valores. Contrariamente, están los valores de seguridad. En la opinión de Baithwaite (1993), los valores de



igualdad y armonía internacional constituyen una aproximación de valor básicamente en el contenido y los de seguridad se basan en el estilo cognitivo o en las necesidades no conscientes.

Se podría resumir diciendo que los valores posibilitan la comunicación entre los individuos y dentro de sus grupos, trasladando a éstos sus objetivos. De acuerdo con Schwartz (1992) esta comunicación es fundamental para que se genere esta transferencia y ocurra en las distintas situaciones sociales que acontecen durante la vida de las personas.

**El punto de vista estructural.** Desde este punto de vista se comprenden los valores como parte de un sistema de creencias constituido por dos partes principales: un núcleo compuesto por creencias prácticamente inmutables y luego por una región de creencias periféricas que son mucho más flexibles. Es decir, las creencias periféricas son bastante más cambiantes y concretas que las creencias inmutables. Además hay que considerar que el núcleo está interrelacionado con las creencias periféricas (Rokeach, 1960).

También, las creencias de los individuos constituyen sus cogniciones y éstas, a su vez, tienen que ver con sus identidades. Cerca de estas cogniciones se ubican los valores. Éstos suelen ser estables y poco mutables. En seguida, están las

actitudes. Éstas se caracterizan por ser bastante más mutables que los valores, por estar limitadas a su aplicación y por ubicarse en la periferia de los valores (Rokeach, 1980).

De acuerdo con Rokeach (1973, 1980), hay diferencias importantes entre lo que son los valores y lo que son las actitudes. Ambos pueden ser considerados creencias, pero los valores se refieren a creencias normativas, mientras que las actitudes son creencias que tienen características existenciales, evaluativas y causales, y están más relacionadas a situaciones u objetos específicos. Se puede decir que hay una relación estrecha entre las cogniciones, los valores, las actitudes y las creencias. Esta relación suele ser de implicación, esto es, las necesidades relacionadas con el valor generan las actitudes a tener en cuenta. Aparte de Rokeach (1973, 1980), también Katz (1960) señaló ideas similares a las descritas por Rokeach. Katz caracterizó las actitudes desde la perspectiva de su finalidad. Así el propósito de las actitudes consiste en evidenciar los valores latentes, las denominadas actitudes simbólicas (Chaiken y Stangor, 1987).

Sobre la relación entre socialización y los valores, Martínez (2003) señaló la importancia de considerar tres aspectos: (1) la conducta figurativa de algunas personas que manifiestan actitudes no coherentes con sus valores; (2) la

evaluación positiva que los individuos hacen de sus actitudes y su inclinación para posicionarse frente a las distintas situaciones de modo congruente con sus actitudes, justificándolas por sus valores; y (3) la falta de libertad para expresar sus actitudes debido a una imposición del entorno.

**El punto de vista fenomenológico.** En el enfoque fenomenológico se hace referencia a la comprensión de que los valores son generados por medio de la socialización. Éstos constituyen las representaciones que el individuo asimila de las demandas y expectativas de su contexto social. Los valores responsables de la enseñanza de los distintos roles, como por ejemplo los roles de género, al mismo tiempo que certifican que éstos serán desempeñados. Se puede decir que los valores tienen una capacidad de determinación con doble función: por una parte, determinan la manera en que las personas evalúan la realidad a través de los juicios que hacen y, por otra parte, determinan la elección de los objetivos y las conductas que serán ejecutadas para alcanzarlos.

Los valores actúan como reguladores de la manera como la persona percibe la realidad. Usan los esquemas cognitivos como criterio para evaluar las situaciones de la realidad. En este sentido, hay valores que tienen una asociación con la ejecución de conductas ya que, al contrastar la realidad,

teniendo los valores como criterio, se produce un efecto afectivo en los individuos que les lleva a emitir determinados comportamientos. Sin embargo no todos los valores generan conductas y, por ello, pueden ser clasificados como descriptivos y no como prescriptivos. Además, hay valores que, por una parte, funcionan como reguladores para uno mismo y, por otra parte, hay valores más generales que regulan a uno mismo y también a los demás (Rokeach, 1973; Martin y Benavent, 1993).

Hay dos características principales que imputan a los valores el poder de regular las conductas de los individuos. La primera de ellas es el sentido de obligación y la capacidad de atribución. Según Rokeach (Rokeach, 1989; Ball y Rokeach, 1989) cuando hay una disonancia entre la conducta ejecutada y los valores, se produce en el individuo un sentimiento de incomodidad y disconformidad que genera la necesidad de reconducir el comportamiento por una vía deseable. Asimismo, la conducta de uno solamente es regulada por un valor cuando el individuo atribuye a uno mismo la responsabilidad y el control de este valor.

Sobre la capacidad de atribución de responsabilidad sobre los valores, Weiner (1985) establece dos diferencias fundamentales: los valores de atribución interna y los valores de atribución externa. Los valores de atribución interna se diferencian a su vez en dos tipos: por

una parte, están los valores sobre los que los individuos tienen el control, como por ejemplo los valores de moralidad (honestidad, obediencia, etc.) que, cuando no se cumplen, los individuos se sienten culpables y, por otra parte, los valores sobre los que los individuos no tienen el control aunque sean atribuidos a ellos mismos. Los valores de talento son ejemplos de estos valores. Por ejemplo, quien no tiene la aptitud para cantar, al hacerlo mal siente vergüenza y no culpa, como ocurre cuando sí tiene el control del valor. Los valores de atribución externa, por su parte, tienen que ver con valores que son ajenos al individuo y que son generados por factores situacionales. Como ejemplo de estos valores se puede considerar el valor de seguridad nacional, que puede ser generado en una situación de guerra o similar.

Los tipos de atribución manifestados por los individuos pueden cambiar en función del entorno cultural al que pertenezcan. Ésto ocurre porque las atribuciones no son características de los valores, porque lo son de cada cultura. El contexto socio-estructural y las instituciones constituyen también fuentes de cambio en los tipo de atribución, pudiendo en un contexto ser más favorables a atribuciones internas, mientras que en otro ser más favorables a atribuciones externas. Se puede decir que la ideología presente en el protestantismo favorece más al desarrollo de una atribución

interna de control y responsabilidad personal, mientras que los miembros de la clase alta demuestran tener una mayor atribución externa, atribuyendo responsabilidad sobre todo al contexto (Páez et al., 1987). Por este motivo, Molpeceres (1994) indicó que la interacción entre las ideas, el nivel social, el poder social, los éxitos y los fracasos son fuentes importantes de cambios en los tipos de atribución externalizados por las personas.

Otra característica que imputa a los valores su función reguladora es la aplicabilidad de su prescripción. La capacidad de los valores de generar conductas puede cambiar también respecto a su nivel de aplicabilidad: puede aplicarse a uno mismo solamente o a toda la sociedad. Mueller y Wornhoff (1990) llevaron a cabo una investigación que demostró empíricamente esta variación. Presentaron una lista con siete valores y observaron el nivel en que estos valores eran atribuidos a uno mismo, o a todas las personas. Estos autores verificaron que valores como la belleza tenían más importancia en el nivel personal, mientras que valores como el del orden fueron considerados importantes, además de en el nivel personal, en el nivel social. Es decir, que si uno se preocupa por el valor del orden, le gustaría que los demás también lo hicieran. De esta investigación se puede concluir que las

características de los valores, o sea, sus diferentes tipos, pueden producir variaciones en la aplicabilidad de su acción reguladora.

### ***La teoría de Milton Rokeach sobre los valores***

Rokeach fue uno de los primeros autores en estudiar sistemáticamente los valores y, por ello, su teoría tiene un gran valor histórico en el marco de los estudios sobre este tema. Los valores los analizó desde la perspectiva del individuo. Este autor propuso su teoría en las décadas de los sesenta y setenta, que estuvieron marcadas por grandes cambios en el pensamiento científico.

Rokeach (1973) define los valores como creencias prescriptivas perdurables sobre formas de conducta o estados finales de existencia, personal o socialmente deseables, preferibles a su opuesto. En su teoría los valores son considerados como creencias prescriptivas por la acción reguladora que ejercen y como creencias duraderas por la relativa estabilidad que poseen, o sea, son poco mutables. Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de ser poco mutables no se puede decir que los valores no pueden sufrir algunos tipos de cambios. Se puede apreciar que Rokeach definió los valores como creencias y en cuanto creencias presentan tres componentes principales: uno cognitivo (representan algo que es deseable); otro

afectivo (hay emociones en las acciones de aceptar o oponerse a algo); y conductual (prescriben la conducta).

De manera similar a lo propuesto por otros teóricos, Rokeach (1973) atribuye a los valores una característica prescriptiva que en el sistema de creencias tienen primacía sobre las actitudes. Ambos son considerados creencias, pero las actitudes son creencias relacionadas a una situación concreta, mientras que los valores tienen una característica transcendental, es decir, se ocupan de aspectos que están más allá de lo inmediato. Teniendo en cuenta estas consideraciones se puede decir que los valores guían las actitudes de los individuos además de facilitar juicios para la evaluación de situaciones y objetos.

Rokeach (1973) propuso una estructura para los valores en la que en un nivel general los valores fueron presentados como formas de comportamiento o estados finales de existencia. De este nivel general los valores se dividen en otros dos subniveles: los valores terminales y los valores instrumentales. Los valores llamados terminales tienen que ver con los estados finales de la existencia y se dividían en personales y sociales. Los valores terminales personales tienen que ver con uno mismo y por ello fueron caracterizados como intrapersonales, mientras que los valores terminales sociales tienen que ver con el colectivo



y fueron considerados como inter-personales. Por otra parte, los valores instrumentales, que tienen que ver con modos de conducta, están divididos en valores de competencia y valores morales. En este caso, los valores de competencia son los considerados intrapersonales, mientras que los valores morales son considerados interpersonales. Cuando los valores se relacionan con la conducta se llaman instrumentales y éstos a su vez se subclasifican en morales y de competencia, los morales tienen una tendencia interpersonal, y los de competencia presentan una tendencia intrapersonal.

La teoría de Rokeach propone la existencia de una jerarquía de valores que es determinada por el nivel de internalización de cada de cada valor. Este sistema jerárquico considera tanto los valores instrumentales como los valores terminales y, además de esto, establecen una relación entre estos dos tipos de valores atribuyendo que los valores instrumentales son, muchas veces, el camino para alcanzar los valores terminales. Además, con la finalidad de medir las prioridades de los valores, Rokeach elaboró una escala, la Rokeach Value Survey (RVS), compuesta por un total de 36 ítems. Dieciocho de ellos se referían a los valores terminales y los dieciocho restantes a los instrumentales.

Los análisis de Rokeach de las respuestas a su escala le llevaron a proponer un conjunto de siete

factores bipolares entre los cuales se organizan los valores que estudiaba. Aunque la proporción de varianza explicada era desigual. Los factores bipolares propuestos por Rokeach fueron siete. (1) Gratificación inmediata versus retardada: en este factor se contraponen valores como el placer, una vida excitante, una vida cómoda y limpia frente a valores como la armonía interior, la sabiduría, la lógica y el autocontrol. (2) Moralidad religiosa versus competencia: en este factor son contrapuestos valores relacionados frente a las aptitudes como la independencia, la intelectualidad y la capacidad imaginativa a los valores morales y religiosos como, por ejemplo, la salvación, la disposición a perdonar y el servicio a los demás. (3) Auto restricción versus auto expansión: en este factor se contrastan los valores de obediencia, cortesía, auto control y honestidad frente a los valores de capacidad y apertura. (4) Orientación personal versus social: en este factor los valores de verdadera amistad y respeto propio hacen frente a los valores de igualdad, libertad, seguridad nacional y paz mundial. (5) Seguridad familiar versus social: en este factor son contrapuestos los valores de seguridad familiar (un grupo más restricto) frente a valores de responsabilidad por un mundo de belleza e igualdad (grupo más amplio). (6) Respeto versus amor: en este factor la bipolaridad esta en la contraposición de los

valores de reconocimiento social y de respeto propio frente a los valores de amor maduro y cariñoso. (7) Dirección interna versus dirección hacia los otros: en este factor son opuestos los valores de bravura e independencia frente a los valores de cortesía.

Uno de los aspectos criticados a la propuesta teórica de Rokeach fue que no consideró los aspectos socioculturales. Cupo y Williams (1970, 1979) aportaron a la teoría inicial de Rokeach, los aspectos significativos del extracto sociocultural. Las diferentes culturas alrededor del mundo tienen particularidades que no permanecen ajenas al sistema de valores de los individuos. Para Williams (1970, 1979) hay sistemas de valores sociales en cada cultura que se muestran diferentes sobre todo en cuatro aspectos. El primer aspecto tiene que ver con el nivel de aceptación de la autoridad; el segundo, con la elección del modo de expresar las necesidades cuando hay alguna restricción impuesta por los valores; el tercero, tiene que ver con el grado de aprobación o de rechazo al igualitarismo; y el cuarto aspecto tiene que ver con el nivel de aceptación del individualismo (Bales y Couch, 1969).

Los valores de naturaleza sociocultural son considerados como muy poco mutables debido a un aparato social, cultural e institucional que los mantiene. Este aparato tiene que ver con los

amplios consensos sobre determinados valores y con las sanciones impuestas para aquellos que los violen. Estos valores que están tan protegidos son considerados también los valores centrales de cada cultura.

**Principales críticas al RVS.** El instrumento desarrollado por Rokeach para medir las prioridades en el sistema de valores ha sido uno de los más utilizados en las investigaciones sobre este tema. Si por una parte ésto destaca la importancia del instrumento para los estudios acerca de los valores, por otra parte también acumula muchas críticas de los investigadores de este tema. Autores como Braithwaite (1979), Braithwaite y Law (1985), Feather (1986), Bond (1988) y Schwartz y Bilsky (1990) propusieron cambios en el instrumento de evaluación diseñado por este autor. Las principales críticas a este instrumento se pueden resumir en cinco puntos (Molpeceres, 1994).

(1) *El tipo de medida.* En este instrumento se utilizó una medida de tipo ordinal y cada valor no tenía una puntuación sino que los elementos se ordenaban de acuerdo con su grado de importancia. Rokeach y Ball-Rokeach (1989) insistieron en la defensa de esta escala que el uso de una medida ordinal permite que se determine la primacía de un valor frente al otro ya que las respuestas son dadas considerando el conjunto de los valores y no

cada valor de manera aislada. Según Braith y Law (1985), este tipo de medida resta espontaneidad a las respuestas y compromete el sentido psicológico que se puede abstraer de éstas. La crítica principal consiste en que dos o más valores de naturalezas distintas pueden tener la misma relevancia para el sujeto, pero el instrumento no permite que esto sea medido. Además, puntuar de manera diferente dos valores de naturaleza distinta, pero de la misma relevancia, puede generar un conflicto ya que los valores de distintas naturalezas no pueden ser contrastados directamente.

(2) *La cantidad de ítems por valor.* Las críticas indican que el número de ítems por valor (un ítem para un valor) es insuficiente porque no hay una estructura subyacente que configure los valores con un sistema, sino como una jerarquía de valores.

(3) *Distinción previa de los valores.* Las críticas señalan que, como se hizo una diferenciación previa de lo que son los valores instrumentales y los valores terminales, no se puede saber si estas diferencias serían verificadas espontáneamente ni si hay otros tipos de diferenciaciones.

(4) *Ahorro de ítems.* Numerosos autores entienden que cómo se valore el RVS es muy relevante y que, por lo tanto, no entienden que se reduzca a treinta y seis palabras. La estructura del sistema personal

de valores se hace a través de las relaciones de manera que para establecer prioridades e interpretarlas correctamente no basta con un orden jerárquico. Por otra parte, también es cierto que una característica por la que el RVS se ha aplicado tan extensivamente es por lo sencilla que resulta su administración.

(5) *Omisión de valores.* Bastantes autores no consideran que sea posible evaluar bien la complejidad de lo que son los valores con únicamente 36 ítems. Se cuestionan que la cantidad y el contenido de los ítems propuestos por Rokeach en este instrumento sean realmente representativos de los valores, teniendo en cuenta que para su elaboración solamente se consideró el contexto norteamericano. Autores como Braithwaite y Law (1985), Schwartz (1992) y Schwartz y Bilsky (1990) apuntaron que cuando se aplicaba el instrumento en contextos distintos se omitían valores que generan un vacío. Feather (1986) indicó que en investigaciones transculturales puede haber cambios significativos en los significados de los ítems. Asimismo, hay ítems que no tienen ningún significado en algunas culturas, que no exploran suficientemente los valores de tradición ni el campo sociopolítico de cada cultura.

## ***Los valores en los distintos entornos culturales***

El siglo XXI trajo consigo novedades que revolucionaron la relación entre las distintas culturas alrededor del mundo. La evolución tecnológica de los medios de comunicación acercaron todos los países del mundo pese a sus distintas peculiaridades culturales. El uso de estos medio de comunicación permiten en la actualidad que las distintas personas compartan con todo el mundo sus tradiciones culturales, sus costumbres y su modo de relación con los demás. Hasta hace poco tiempo se podía afirmar que el acceso a estos medios de comunicación constituían una ventaja reservada exclusivamente a los países desarrollados, sin embargo el creciente y masivo uso de las nuevas tecnologías en países en desarrollo y, ahora prácticamente, en todos los rincones del mundo, hace que se produzca un nuevo panorama mundial donde todos los humanos estamos interconectados. Este momento histórico termina con el antiguo paradigma donde la información era transmitida desde los países ricos y de cultura occidental hacia los países pobres e instaura un nuevo paradigma donde las culturas pueden compartir sus peculiaridades desde las más diversas ubicaciones en el planeta.

La psicología social relacionada con la diferenciación cultural desarrollada sobre todo en

los países del tercer mundo parece haber sido la primera en manifestar esta nueva configuración en sus estudios. El trabajo de Hofstede parece haber sido el desencadenante de los estudios en esta nueva perspectiva que critica el positivismo, reclama respeto a los hombres como seres humanos y dignidad social a los países pobres. Con estos cambios, la psicología comunitaria empieza a hablar del aspecto político de las relaciones humanas y del aspecto de dominio en las relaciones de poder (Orford, 1992). Todas estas características ya dan pistas de las diferenciaciones relacionadas con los valores que se van verificadas entre algunas de las culturas de distintas procedencias mundiales.

Una primera polarización en el sistema de valores empieza a tomar forma: el individualismo versus colectivismo fue destacado por Triandis (1983) en Estados Unidos y ya indica cambios en el pensamiento dominante que enaltecía a la cultura occidental como un modelo universal y deseable de cultura. Todavía, un estudio que presentase más claramente una comprensión de los valores de acuerdo con las culturas donde se desarrollaban se produjo inicialmente en la antropología con el trabajo de Kluckhohn y Strodtbeck (1961). En este trabajo se nota la influencia de las ideas de Parson (1951) y de Clyde Kluckhohn (1951). Asimismo, este trabajo de Kluckhohn y Strodtbeck (1961) presenta los tres puntos básicos que



caracterizan los sistemas de valores en distintas culturas, pero que apuntan hacia el universalismo de los valores: En general, los individuos encuentran respuestas para los problemas generados por su condición humana, hay un número limitado de estas respuestas, y todas las sociedades pueden descubrir el camino hacia estas respuestas.

Los puntos propuestos por Kluckhohn y Strodtbeck (1961) fueron formulados a partir de la evaluación de cinco problemas humanos presentes en las distintas sociedades y que poseen un número limitado de resoluciones. Estos problemas y sus posibles resoluciones son: (1) La naturaleza humana evaluada como buena, mala, o buena y mala al mismo tiempo. (2) La relación del hombre con el medio ambiente puede sujetarse a la relación, intentar controlarla o convivir en armonía con el medio ambiente. (3) La primacía del periodo de tiempo, hay sociedades que valoran el pasado, otras el presente y otras el futuro. (4) Modos de actuación humana o modos en que las personas expresan sus emociones, se autocontrolan o producen actividades. (5) Relaciones interpersonales, en cada cultura presenta un nivel de importancia en las relaciones con sus ascendentes, descendentes e iguales.

En el punto de vista de Kluckhohn y Strodtbeck (1961) se puede destacar, por un lado, que estos autores no se limitaron a describir aspectos particulares de la comprensión de los valores, o

sea, no se detuvieron solamente en el aspecto individual o en el aspecto cultural sino que coordinaban las diferentes perspectivas (Molpeceres, 1994). No obstante, Kluckhohn parece mezclar aspectos culturales y aspectos ambientales de los valores, lo que genera una elección forzada de un tipo de valor o de otro (Rkeach, 1973). Asimismo, este autor no profundiza en los análisis hechos y, por ello, no propone los valores que estarían vinculados a estas ideas preestablecidas (Garces, 1988).

Todavía existen otras propuestas teóricas que presentan una comprensión más amplia de los valores como las teorías de G. Hofstede, de Triandis y la de Schwartz.

### ***Teoría de la diferenciación cultural de Hofstede***

El interés de Hofstede por el estudio de los valores viene de su formación y trabajo como psicólogo organizacional. Tenía el objetivo de entender mejor las diferencias culturales en el ejercicio del poder y también cómo este ejercicio era afectado por los sistemas de valores determinados culturalmente. Es importante destacar la comprensión de Hofstede (1977; 1979) sobre lo que es la cultura y sobre lo que son los valores. Este autor entiende la cultura como la forma de programación colectiva de la mente que permite la

distinción de los individuos de un grupo frente a los de otro y los valores como tendencias hacia preferir ciertos aspectos sobre otros. Hofstede hizo un acercamiento conceptual de lo que es la cultura y de lo que es nacionalidad, teniendo en cuenta que en los dos casos se comparte la idea del mantenimiento colectivo de un grupo de valores.

Hofstede tiene el objetivo de construir, por medio de investigaciones sistemáticas y empíricas, una teoría de la diferenciación cultural. En su opinión las diferentes culturas emiten diversas respuestas para la solución de los mismos problemas, pero considera que estas respuestas son conducidas por un sistema de valores subyacente que se ordena alrededor de categorías más o menos universales (Hofstede, 1979, 1980).

Hofstede (1976, 1977, 1979, 1980, 1983) tuvo la oportunidad y los recursos para hacer una investigación de grandes proporciones a nivel mundial. En el intervalo de tiempo de los años 1968 a 1972, llevó a cabo un estudio con 116000 individuos de 40 países y 18 idiomas distintos. Esta muestra fue constituida por empleados de la empresa multinacional IBM, que tiene su sede en los Estados Unidos y filiales en casi todo el mundo.

Llama la atención el tratamiento dado por Hofstede a los datos que recogió. Este autor, además de analizar sus datos desde una perspectiva individual, también llevó a cabo análisis

ecológicos. Es decir, que no se estaba enfocando solamente las diferencias personales sino también los retos culturales. Estos análisis le permitieron identificar, desde el punto de vista personal, que los individuos pueden tener orientaciones intrínsecas y extrínsecas. En relación a los valores vinculados al trabajo, por ejemplo, aquellos que piensan que el trabajo debe dejar tiempo libre para la vida privada y familiar demuestran tener una orientación extrínseca, mientras que aquellos que ven en el trabajo un reto de realización personal demuestran tener una orientación intrínseca. Desde un punto de vista ecológico, los análisis de Hefstede le permitieron observar que las culturas que valoran el trabajo como un camino de autorrealización (orientación intrínseca) valoran también el tiempo con la familia y la vida privada (orientación extrínseca). Esta misma relación no fue observada con otras formas de orientación extrínseca.

**Dimensiones culturales.** Partiendo de sus presupuestos teóricos, Hofstede (1979) propone cuatro dimensiones culturales que contrasta en su investigación empírica. Estas dimensiones fueron definidas como: distancia de poder, prevención de la incertidumbre; individualismo y machismo ("masculinidad").

La distancia de poder se relaciona con la manera como una sociedad ve la distribución de poder en sus instituciones y organizaciones, y con el grado de aceptación de la desigualdad en esta distribución. Algunos autores comprobaron que había relación entre la distancia del poder y el polo negativo del individualismo, lo que les llevó a afirmar que ésta es una característica de países subdesarrollados de tradición sobre todo colectivista. Además de esto, fueron verificadas correlaciones negativas entre la distancia del poder y (1) la presencia de gobiernos autocráticos u oligárquicos, (2) la latitud geográfica, (3) el volumen de población, (4) La desigualdad social, (5) la violencia política interna y, positivamente, con (6) la riqueza de los países.

La dimensión de prevención de la incertidumbre se relaciona con el grado en que los individuos de las distintas culturas sienten que algunas situaciones son peligrosas y, por ello, tratan de crear instituciones y creencias que garanticen una mayor estabilidad. Esta dimensión es caracterizada por altos niveles de ansiedad, liberación de energía, incorporación de reglas formales y verdades absolutas. Además, buscan niveles de riesgo mínimos y demuestran poca tolerancia hacia personas o ideas diferentes o reaccionarias a las suyas. Cuando en una cultura hay bajos niveles de prevención de la incertidumbre, significa que esta cultura y las

personas que la constituyen están más abiertas a tolerar los riesgos y el éxito, el cual es comprendido en términos de reconocimiento social. Asimismo, la competitividad y los conflictos son considerados positivos cuando se ejecutan de manera justa y constructiva. Por otra parte, alto grado de prevención de la incertidumbre supone que el logro está en la seguridad y hay mucho más consenso que desacuerdo en la sociedad. En resumen, alto grado de prevención de la incertidumbre tiene que ver con una búsqueda de seguridad tanto individual como nacional. Por fin, se puede destacar que la prevención de la incertidumbre también se encuentra relacionada negativamente con el individualismo y con lo que Almond y Verba (1963) denominaron competencia humana, es decir, la posibilidad de que las personas influyan mediante su autoridad.

La dimensión de individualismo tiene que ver con la flexibilidad de los vínculos sociales que varían desde de una preocupación limitada a uno mismo y a los familiares más cercanos, a una preocupación con que existan instituciones que cuiden de todos. Los altos niveles de individualismo suponen la valoración de aspectos tales como la autonomía, el poder, la variedad, la seguridad financiera personal, el placer y el éxito personal, es decir, el 'yo' en detrimento del 'nosotros'. Por otra parte, todavía, los bajos niveles de individualismo son caracterizados por aspectos como la dependencia

emocional, el deber, la pericia, el orden, la seguridad de pertenecer a un grupo, y la orientación para la colectividad, es decir, el 'nosotros' en detrimento de 'yo'. En las cuarenta muestras del estudio de Hefstede el individualismo presentó una correlación alta y negativa (-0,67) con la distancia de poder, y correlaciones positivas con la riqueza de los países. Estos resultados parecen indicar que el individualismo está relacionado con la industrialización y con el desarrollo de los países (Kagitcibasi, 1984).

Por último, la dimensión denominada machismo tiene que ver con los llamados valores masculinos frente a los llamados valores femeninos. Son considerados valores masculinos la asertividad, el dinero, el éxito, y la orientación hacia la realización de actividades. Los valores femeninos, por su parte, son representados por la calidad de vida, la orientación para las relaciones y por el apoyo. Esta dimensión tiene que ver con el reparto de papeles de género en la sociedad y sus consecuencias para el auto-concepto de los individuos. La dimensión de machismo esta correlacionada negativamente con la benevolencia y positivamente con el reconocimiento (admiración). Tanto la benevolencia como el reconocimiento son factores del cuestionario de valores propuesto por Gordon (1976).

### ***Teoría del individualismo-colectivismo de Harry Triandis***

Triandis y sus colaboradores se propusieron estudiar de manera más profunda la dimensión de individualismo / colectivismo en los valores. Pasada la agitación ideológica vivida en la década de setenta, este autor sigue apostando por los métodos empíricos para el estudio de los valores y vuelve a estudiar su medida y cuantificación. El enfoque restringido a este método de investigación puede haber dificultado la construcción de una teoría sólida. Según Molpeceres (1994), Triandis hizo un uso indiscriminado de los términos, inclusive modificándolos. Molpeceres (1994) destacó los dos aspectos más divergentes propuestos por Triandis: (1) El uso de la expresión individualismo/colectivismo, que puede ser, por una parte, un aspecto de la personalidad y, por otra, parte de un aspecto cultural; y (2) no queda claro en la definición del concepto si se refiere a aspectos de un sistema cultural de valores o a alguna estructura específica.

En una investigación comparando miembros hispanos y no hispanos de la armada norteamericana, Triandis (1983) observó que los hispanos valoran más la lealtad, la confianza, el respeto a las autoridades y las relaciones interpersonales que los no hispanos. Triandis (1990) cree que hay una dimensión que se contrapone a la orientación



individual y, por ello, denomina la dimensión individualismo/colectivismo. Por una parte, la persona individualista se caracterizaría por la necesidad de metas centradas en el yo, la orientación hacia el placer y el cálculo de pérdidas y ganancias, orientarse como individuo autónomo y manifestar emociones independientes del grupo. Por otra parte, la persona colectivista lo haría por la necesidad de metas del grupo, la orientación por las normas y deberes impuestos al grupo, se orientaría como individuo interdependiente y expresaría emociones implicadas con el grupo.

Inicialmente, Triandis, et al. (1988) utilizaron los términos aloctórico e idiocéntrico para referirse a las personalidades vinculadas respectivamente a las culturas colectivistas e individualistas. Sin embargo, estos autores se han dado cuenta de que en muchas de las culturas hay individuos que representan excepciones a esta relación, es decir, en las culturas colectivistas pueden existir individuos con personalidades individualistas y, a su vez, individuos con personalidades colectivistas en culturas individualistas (Triandis, 1994). Lo que pasa es que el individualismo / colectivismo puede ser tanto un rasgo a nivel de personalidad como un rasgo a nivel cultural. Teniendo en cuenta que es el conjunto de individuos los que forman una

sociedad, se puede decir que cuando en una cultura predominan individuos con personalidades alocéntricas se la caracteriza como colectivista, mientras que cuando predominan las personalidades idiocéntricas, la cultura es considerada individualista (Hui y Triandis, 1986). En consecuencia la sociedad individualista se caracterizaría por los recursos materiales y privados, la orientación hacia la autonomía e independencia, el menor sentido de pertenencia grupal y las metas grupales subordinadas a las metas personales. Por otra parte, la sociedad colectivista fomenta los recursos materiales comunales, las relaciones interpersonales interdependientes, la consciencia reforzada de la pertenencia grupal y que las metas personales estén subordinadas a las metas grupales.

Hui y Triandis (1986) destacaron las dos principales características de la cultura individualista y las dos principales de la cultura colectivista. Para la cultura individualista la separación del endogrupo y la autoconfianza con hedonismo fueron las características más destacadas, mientras que la integridad familiar y la interdependencia con sociabilidad fueron las que más se destacaron en la cultura colectivista. Aunque ¿los individuos colectivistas presentes en las sociedades individualistas poseen las mismas características de los individuos colectivistas en

sociedades también colectivistas? ¿Y los individuos individualistas en sociedades colectivistas? La investigación llevada a cabo por Hui y Triandis (1986) indicó que los individuos alocléricos e ideocéricos miembros de culturas individualistas obtuvieron puntuaciones bajas y muy parecidas en integridad familiar y se diferenciaron solamente en relación a la autoconfianza con el hedonismo. No fue posible explicar claramente cómo ocurre esto en los individuos individualistas de sociedades colectivistas una vez que el colectivismo cultural en estas sociedades no es unidireccional. Por ejemplo, en el colectivismo oriental la integridad familiar se busca a través del mantenimiento de la armonía familiar, mientras que en algunos países colectivistas de América Latina, esta integridad familiar es mantenida por el respeto, la dignidad y la conservación de las relaciones jerárquicas.

En resumen, la teoría de Triandis sobre el individualismo-colectivismo apunta hacia la necesidad de considerar los detalles de la aplicación de estos valores en los distintos contextos en los cuales se desarrollan.

### ***Teoría de Shalom H. Schwartz sobre la estructura de los valores***

Intentando subsanar el problema observado en algunas de las teorías sobre los valores que mezclaban los valores individuales con los valores

culturales, Schwartz intentó diferenciarlos en su teoría.

### **Los valores individuales**

Schwartz (1992) conceptualizó los valores como metas transituacionales deseables, cuya importancia era variable y que son los que guían la vida de las personas. El interés de Schwartz se dirigió fundamentalmente a la estructura subyacente del sistema de valores (Molpeceres, 1994; Gutiérrez, 1995). Teniendo en cuenta su bagaje teórico sobre el desarrollo teórico y metodológico de los estudios que habían sido realizados sobre el sistema de valores, este autor propuso una clasificación de los valores a partir del marco de los intereses y de las motivaciones.

Desde el punto de vista de los intereses, los valores son comprendidos como un medio para alcanzar metas y objetivos personales, grupales o ambos a la vez. Por otra parte, desde el punto de vista motivacional, los valores se entienden como el producto de las necesidades básicas comunes a todos los seres humanos que se manifiestan en el nivel personal, pero que puede ocurrir también en el nivel grupal. Los valores motivacionales tienen que ver con tres tipos de prioridades: las biológicas y orgánicas, las exigencias de las relaciones sociales y las respuestas de supervivencia de grupos e instituciones (Schwartz y

Bilsky, 1987; 1990). Los valores motivacionales fueron los más destacados en la teoría de Schwartz. Basados en la categorización de los valores propuesta por Rokeach, Schwartz y Bilsky (1987) propusieron diez grupos de valores considerados universales (Molpeceres, 1991). Estos grupos de valores son:

(1) Los valores de disfrute. Valores basados en la satisfacción de las necesidades fisiológicas y en el bienestar que producen. Los valores que componen este grupo son el placer, la comodidad, la felicidad y la alegría.

(2) Los valores de seguridad. Basados en la necesidad humana primaria de garantizar su supervivencia, este grupo de valores tiene que ver con el alejar a si mismo y a su grupo del peligro y a la evitación de amenazas físicas y psíquicas. Los valores que constituyen este grupo son la armonía interior, la seguridad familiar y nacional, y un mundo en paz.

(3) Los valores del logro. En este grupo están los valores oriundos de la necesidad humana de aplicar sus habilidades para extraer de su entorno físico y social lo necesario para alcanzar la prosperidad. Los valores que componen este grupo son la capacidad, la ambición y el reconocimiento social.

(4) Los valores de autodirección. Componen este grupo los valores que son producidos por la

necesidad humana de, independientemente de las gratificaciones externas, explorar, conocer y experimentar cosas y situaciones inusitadas. Los valores que constituyen este grupo son la imaginación, la independencia, la intelectualidad y la lógica.

(5) Los valores de conformidad. Este grupo se compone por los valores necesarios para una buena convivencia social y constituyen la moralidad. Tienen que ver con el control de los impulsos, con la inhibición de conductas que puedan perjudicar a los demás y con una conformidad con las expectativas sociales. Los valores que están en este grupo son la obediencia, la cortesía, la limpieza y el autocontrol.

(6) Los valores prosociales. Están en este grupo los valores que significan una preocupación con el bienestar, pero no sólo de uno mismo, sino del grupo y de la sociedad. Los valores que componen este grupo son la servicialidad, el perdón, el cariño y la igualdad.

(7) El valor de poder social. El estatus social parece ser una característica recurrente en todas las sociedades humanas y que tiene importancia para el funcionamiento de las instituciones. Esta situación lleva a los individuos a establecer el estatus social cómo una meta que les permitan alcanzar gratificaciones. Hay solamente el valor de

reconocimiento social en la composición de este grupo.

(8) Los valores de madurez. Los valores de este grupo se construyen a lo largo de la vida de los individuos y de sus distintas experiencias adquiridas. Son: un mundo de belleza y valiente, amor maduro, sabiduría, apertura.

(9) Los valores de estimulación. En este grupo están los valores relacionados con el mantenimiento de la activación física y mental. Los valores de excitación, variedad y desafíos.

(10) Los valores de tradición. Los valores de este grupo están relacionados con el mantenimiento de las costumbres y de la religión de cada sociedad a través del compromiso y respeto hacia a éstas. Los valores de este grupo son humildad, devoción, moderación, respeto a la tradición y aceptación

Schwartz (1995) subraya que el sistema donde se ubica los valores es dinámico y que, por ello, presentan relaciones entre sí. Ésto ocurre porque las conductas ejecutadas para alcanzar las metas propuestas en cada valor producen consecuencias prácticas, psicológicas y sociales. Estas consecuencias pueden seguir uno de dos caminos: pueden ser convergentes con la búsqueda de otros valores o pueden ser divergentes, es decir, pueden ser compatibles o incompatibles con la búsqueda de otras metas. Para Schwartz, en la situación de conflicto unos valores actúan más efectivamente en

la orientación de las conductas. Cuando hay conflicto de valores, los valores son activados, se vuelven conscientes y guían los comportamientos de las personas. Cuando no está presente el conflicto, los individuos suelen manifestar las conductas habituales aprendidas anteriormente de manera automática (inconsciente).

Schwartz (1992) propuso que el sistema de valores está organizado en dos ejes o dimensiones constituidos por los diez grupos de valores ya descritos y que tienen en cuenta sus compatibilidades y los conflictos entre ellos. Para este autor, esta estructura es universal y puede verificarse en las distintas culturas. Schwartz destaca dos dimensiones. (1) Apertura al cambio versus Conservación. Esta dimensión opone el grado en que las personas están dispuestas a buscar cambios en diferentes aspectos de sus vidas considerando los riesgos que esto puede suponer y el grado en que prefieren mantener el orden establecido y la certidumbre de las tradiciones y costumbres. En esta dimensión están contrapuestos, por una parte, los valores de estimulación y autodirección, y, por otra parte, los valores de seguridad, conformidad y tradición. (2) Auto-beneficio versus Auto-transcendencia. Esta dimensión contrapone el grado en que los individuos están dispuestos a valorar solamente sus intereses, o sea, a actuar de manera egoísta, con el grado en



que trascienden la defensa estricta de sus intereses y se disponen a actuar a favor de las necesidades de los demás y de la naturaleza. En esta dimensión son opuestos, por una parte, los grupos de valores de poder social, logro y hedonismo y, por la otra, los de universalismo y benevolencia.

### **Los valores culturales**

Schwartz desarrolló su teoría de los valores culturales de manera muy similar a su propuesta de los valores individuales. También, Schwartz basó su modelo de valores culturales en el modelo propuesto por Hofstede, haciendo ajustes en las limitaciones que fueron atribuidas a este modelo. Schwartz (1995) propuso seis dimensiones para los valores culturales.

(1) Conservación o conservadurismo. La naturaleza de esta dimensión es sociocéntrica y, por esto, los intereses sociales tienen primacía sobre los intereses personales. Esta dimensión caracteriza a las sociedades en las que las relaciones interpersonales son cercanas y armoniosas. Los valores actúan en el sentido de mantener las tradiciones y evitar tendencias que pueden desestabilizar el orden. Las preocupaciones principales de las sociedades caracterizadas por esta dimensión son la seguridad, la conformidad y

la tradición. Existe una coincidencia entre los intereses personales y sociales.

(2) Autonomía intelectual y autonomía afectiva. Son valores que caracterizan sociedades que aprecian la autonomía, la búsqueda de intereses privados y el éxito individual. Además, la autonomía es comprendida tanto en el aspecto intelectual como en el aspecto afectivo

(3) Jerarquía. Esta dimensión de los valores culturales destaca la importancia de los diferentes roles sociales y de la jerarquía institucional. Los valores que componen esta dimensión están ubicados entre las dimensiones de autonomía y conservación. Cuando están más próximos de la conservación enfatizan los valores del poder social y la humildad.

(4) Dominio. Los valores de esta dimensión se relacionan con el control activo del contexto social que dirige los cambios en el propio contexto para la superación de las demás sociedades. Tiene como característica la autoafirmación.

(5) Compromiso igualitario. Esta dimensión la constituyen valores que se ocupan del bienestar de todos en detrimento del egoísmo que caracteriza el enfoque en la situación de uno mismo y de sus cercanos. Además, esta dimensión promueve un compromiso social que genera armonía entre los miembros autónomos de una sociedad.

(6) Armonía. Los valores que componen esta dimensión buscan mantener el orden establecido y promover la adaptación al contexto social establecido. Enfatizan la armonía con la naturaleza y se acerca a valores como la justicia, la paz y la igualdad.

El estudio de Schwartz sobre los valores ha sido extensamente seguido en los estudios de este tema, pero también ha recibido algunas críticas importantes. Para algunos autores la propuesta de Schwartz no constituye una teoría, sino que se limita a una categorización de los valores, ya que no explica ni el por qué ni el cómo, esta teoría de los valores se configura en la psicología (Molpeceres, 1994). Además, se cuestiona la universalidad de su modelo, porque los estudios desarrollados para corroborarla han sido aplicados a muestras de individuos de la clase media pertenecientes a sociedades industrializadas.

A pesar de las críticas a la propuesta teórica de Schwartz, será la que utilizamos en el presente estudio, ya que actualmente cuenta con el respaldo de un gran número de investigaciones empíricas y dispone de un instrumento razonablemente fiable y consistente para la evaluación de las dimensiones de los valores.

## Los derechos humanos

En este apartado, considerando la enorme perspectiva histórica de los Derechos Humanos y sus diferentes perspectivas, se presentan los aspectos que contribuyen de manera más decisiva a la comprensión y desarrollo de este trabajo. Teniendo esto en cuenta, se discuten algunas reflexiones filosóficas importantes sobre los distintos puntos de vista sobre los DDHH (Naturalismo versus Constructivismo Histórico), así como los eventos clave que favorecieron el surgimiento la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Revolución Francesa, la Revolución Americana y las secuelas de las dos principales guerras mundiales). Además, se muestran las diferentes formas de clasificar los DDHH.

### ***El pensamiento del derecho natural***

Desde la perspectiva filosófica, se puede afirmar que en la antigua Grecia surgieron los primeros pensamientos que subyacen al paradigma de la Ley Natural o Iusnaturalismo sobre el derecho. En algunas partes del libro *La Retórica*, esto se puede comprobar en la distinción que Aristóteles hace de la ley en particular y de y de la ley común.

Las leyes particulares fueron creadas por el pueblo y para el pueblo, y pueden, o no, tener un registro escrito. La ley común tiene que ver con una intuición natural acerca de lo que puede ser

justo o injusto, incluso si no existiera un acuerdo o una comunidad. Para ilustrar lo que sería la ley común, Aristóteles citó de la Antígona de Sófocles la parte donde afirmaba que sería justo, aunque prohibido, que el cuerpo de su hermano fuera sepultado, teniendo en cuenta que sería justo por naturaleza. De hecho, al enterrar el cuerpo del hermano, Antígona violó una ley particular, pero no desobedeció "las leyes no escritas e inmutables del cielo, que no nacieron hoy ni ayer, que no muere y nadie sabe de dónde vino" (Lafer, 2009, p. 35). La llamada ley común empieza o, en cierta medida, sirve de base para el paradigma de la Ley Natural. Esto porque hay cosas que son naturalmente justas o injustas y ser humano es capaz discernirlo por su propia naturaleza.

En la Edad Media, Tomás de Aquino reinterpreta las ideas de Aristóteles sobre la Ley Natural, adaptándolas al pensamiento cristiano. En un esfuerzo por reconciliar la fe con la ley natural, Tomás de Aquino sostiene que la naturaleza es una creación divina (Trinidad, 2002). Sefundo Maffetone y Veca (2005), en la filosofía moderna, sostienen que Hobbes, en su libro *Leviatán*, diferenció entre lo que es el derecho natural y lo que es la ley natural. Este filósofo indicó que en el derecho uno es libre para hacer o no algo, mientras que en la ley hay una determinación que requiere que se haga o que no se haga algo. Hobbes definió el derecho

natural como "la libertad que uno tiene que usar su poder a su voluntad para la conservación de su propia naturaleza, es decir, de su vida y, en consecuencia, de hacer lo que su juicio y razón conciba como el medio más adecuado para un propósito " (Maffetone y Veca, 2005 p. 99).

La ley natural fue definida por Hobbes como "Un precepto o regla general, descubierta por la razón, que prohíbe a un hombre a hacer algo que destruye su propia vida o que le quite los medios para mantenerla y no hacer lo que considere más favorable para mantenerla" (Maffetone y Veca, 2005 p. 99). De este modo, los filósofos de la era moderna, especialmente los iluministas, sustituyen la idea de una ley natural que emanaba de la naturaleza, de la religión o de algo externo al individuo por la idea de la naturaleza humana, más específicamente, por la razón humana (Trinidad, 2002).

A las reflexiones ya mencionadas sobre el Derecho Natural, se añadieron otras que ampliaron la comprensión sobre este tema y fomentaron numerosas discusiones. Lafer (2009) indicó que hay cuatro de estas reflexiones que permiten entender el Derecho Natural como paradigma de pensamiento. (1) Inmutabilidad, sus principios no son modificados a la luz de la historia y así son considerados atemporales. (2) Universalidad, sobre la base de las ideas del filósofo Cicerón, los derechos son

considerados como principios que se aplican a todos los hombres. (3) Medios de acceso, razón, revelación y la intuición son considerados los medios por los que los hombres tienen acceso a los derechos. (4) Funciones, las conductas son evaluadas como buenas o malas, justas o injustas, con lo que las normas se acercan con los valores y, por lo tanto, se puede relacionar con la moral.

Éstas serían de manera esquemática las características que definen el derecho natural como un sistema universal e inmutable de valores que son defendidos por los iusnaturalistas hasta nuestros días.

### ***Historia Social y Política de los Derechos Humanos y la Perspectiva histórico-Constructivista***

Otra perspectiva para conocer la historia de los Derechos Humanos es la consideración de los cambios políticos y sociales que caracterizaron los entornos donde surgieron las primeras declaraciones o documentos relativos a tales derechos. La revolución americana y la revolución francesa son marcos históricos importantes para el establecimiento formal de las cartas de derechos humanos. La consideración de estos aspectos favorece el surgimiento del paradigma del derecho como una construcción histórica. Este paradigma se

opone al paradigma del derecho natural (Trinidad, 2002; Hunt, 2009).

**La Revolución Americana.** Las circunstancias que llevaron a la Revolución Americana se refieren principalmente a las tensiones políticas existentes entre Gran Bretaña y sus colonias en América del Norte. La relación entre la metrópoli y la colonia, en el caso de Gran Bretaña y Estados Unidos, no fue marcada por una profunda diferenciación de derechos: como Inglaterra se había librado del absolutismo mucho antes que el resto de Europa, ya tenía una jurisdicción que aseguraba la libertad individual, las garantías personales y la autonomía política local. Estas características de la jurisdicción inglesa se extendieron a sus colonias en América del Norte. Muchas de las colonias, aunque regidas por un representante inglés, tenían asambleas con los representantes locales electos por el voto de los propios colonos. El clima de insatisfacción de los colonos en América del Norte se produjo principalmente debido a la política fiscal adoptada por la metrópoli. Desde el siglo XVII, muchas leyes fueron creadas por la metrópoli con el fin de aumentar la carga tributaria de las colonias. Entre estas leyes se encontraban: (1) Las Leyes de la navegación - la exportación forzada de bienes coloniales directamente a la metrópoli-; (2) Ley de azúcar o de la Ley de Granjas - tasación de los bienes de los colonos-.



Había por parte de los colonos americanos muchas protestas y mucha resistencia a estas leyes.

Teniendo en cuenta resistencia de los EE. UU. al pago de las tasas, Gran Bretaña aprobó la Ley Declaratoria, que reafirmó el derecho de la metrópoli a establecer tasas sobre sus colonias. Asimismo, los ingleses establecieron la Ley de Ingresos que tasaba la importación de productos manufacturados, por ejemplo, el té en las colonias. Los colonos respondieron: boicotearon la importación de productos producidos en la metrópoli y empezaron a realizar contrabando de té de otras colonias. Los ingleses, sin embargo, con el fin de boicotear a los contrabandistas, autorizaron a la 'Compañía de las Indias Occidentales' a vender sus productos directamente a las colonias americanas.

El clima de tensión aumentó: las colonias americanas lanzaron por la borda un cargamento de té importado desde la metrópoli. Inglaterra también reaccionó: cerró el puerto de Boston como una forma de disciplinar a los colonos, prohibieron las manifestaciones públicas, frenó el poder de las asambleas, incrementó el poder del gobernador inglés, que ahora podría interferir en la administración, la policía y en el poder judicial de las colonias (Hunt, 2009).

Estas medidas adoptadas por Inglaterra, en lugar de inhibir la acción de los colonos intensificaron su resistencia: representantes de doce colonias se

reunieron en congreso y decidieron rechazar la carga tributaria, boicotear a los productos ingleses y proclamar los derechos de los americanos a la vida, a la libertad y la propiedad. El gobierno metropolitano comenzó a prepararse para restaurar el orden a la fuerza. Tuvo inicio entonces la Guerra de la Independencia, que duró desde el 1775 hasta el 1883. Durante este período, las colonias americanas contaban con el apoyo de Francia y España, que eran potencias europeas rivales de Inglaterra (Trinidad, 2002).

Durante este período fue proclamada muchas declaraciones de los derechos, de las cuales se destacan dos: la Declaración de Derechos de la buena gente de Virginia, en junio de 1776 (considerada la primera declaración de los derechos de la era moderna), y la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América en julio de 1776. La primera trató principalmente de la igualdad natural de todos los hombres y de la existencia de los derechos naturales de los cuales los hombres no pueden ser privados, tales como "disfrute de la vida y de la libertad, con los medios para adquirir y poseer propiedades, y la búsqueda y obtención de la felicidad y la seguridad" (Trinidad, 2002, p. 96). La Declaración de Independencia de los Estados Unidos, por su parte, teniendo en cuenta la igualdad de todas las personas y que Dios ha dado a todos los derechos

inalienables como la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, justificaba la necesidad de separación de Inglaterra de los Estados Unidos de América (Hunt, 2009).

Hay en los derechos enunciados a la luz de la independencia de Estados Unidos un esfuerzo por justificar su necesidad por las ideas de igualdad para todos los hombres y por el derecho natural que, en este caso, también fue entendido como concesión divina. Se puede ver, por lo tanto, que el caso de los Estados Unidos, hubo muchos factores políticos y sociales que llevaron a la proclamación de las declaraciones de derechos. Además, incluso después de la proclamación de la declaración de los derechos, ya se notaban los ideales de universalidad de los derechos.

**Las vías de acceso a la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.** Aunque cronológicamente, la Revolución Americana haya ocurrido antes de la Revolución francesa, la escena política y social que dio pie a esta última revolución es anterior a la que produjo con la Revolución Americana (La Habana, 2002).

Para una comprensión más completa de las conjeturas que desembocaron en la Revolución Francesa, Trinidad (2002) consideró que es necesario contextualizar estos aspectos a partir del periodo histórico del feudalismo. Según este autor, los cambios que favorecieron la Revolución

Francesa comenzaron con la lucha contra el feudalismo o en contra de lo que quedaba de ello.

La sociedad feudal se basó en una estratificación de clases que favorecían a los señores feudales y el clero y explotaban los llamados vasallos. Los señores feudales eran los que tenían la tierra y las concedían en parte para que los vasallos trabajaran. Los vasallos trabajaban parte de los días de la semana en las tierras del señor feudal y otra parte de los días en tierras concedidas por el señor para que cultivaran para ellos mismos

Sin embargo, había una elevada tasación de lo que producían los vasallos, porque, además de lo que tocaba a los señores, parte de los impuestos eran destinados a la iglesia. Eran los vasallos que, a fuerza de su trabajo, mantenían los privilegios de los señores feudales y del clero. Se podría decir que la forma de organización del modo de producción feudal se basaba en un sistema de cuasi servidumbre (Hunt, 2009).

Europa en este período tuvo casi un tercio de su población diezmada por la llamada peste negra. La enfermedad fue transmitida por las ratas traídas por los barcos comerciales cargados con pieles y seda procedentes de Mongolia y China. Las fuertes bajas en la población disminuyó de manera significativa el número de trabajadores en los feudos. Esta escasez ha fortalecido a las clases no privilegiadas, que se vieron teniendo algo de poder

y comenzaron a protestar contra la situación de explotación en la que vivía. Muchas revueltas campesinas se produjeron en este período y el mismo clero no las pudo controlar ya que había entre los campesinos la idea de que si tantos curas y obispos murieron a causa de la peste, éstos no podrían ser mejores que los demás. La lucha de los campesinos se hizo, en cierto sentido, a causa de la búsqueda de la libertad y de alguna protección contra la arbitrariedad de los señores feudales y del clero (Trinidad, 2002).

Se sumaron a los campesinos rebeldes los miembros de una naciente burguesía que era constituida por artesanos, profesionales y personas que se habían acumulado algo de capital, ya que habían establecido comercios en ciudades que funcionaban como importantes rutas comerciales de la época. La naciente burguesía tenía sus intereses perjudicados por el sistema feudal, ya que la Iglesia condenaba la acumulación de capital y decía que esto sería un pecado de usura. Asimismo, los altos impuestos que eran cobrados a los campesinos hicieron que lo que quedaba de su producción sirviera solamente para garantizar su subsistencia, o sea, no había excedentes para el comercio.

Con el creciente debilitamiento del mundo feudal, la población de las ciudades comenzó a aumentar de manera significativa. La sociedad ya no estaba, en la mayoría de los casos, dividida en señores, clero

y vasallos. La sociedad estaba ahora dividida en estados: el primero estado era compuesto por el clero, el segundo por los nobles y el tercero por los plebeyos. El primero estado se ocupaba de las actividades religiosas, de la educación y de la salud; al segundo estado le tocaba la administración y defensa. El primer y el tercer estado se ocupaban de la vida económica de la sociedad. La jurisdicción de este periodo exentaba de impuestos el primer y el segundo estados, mientras que el tercero estaba sujeto a una carga fiscal rigurosa. Eran los impuestos pagos por el tercer estado que mantenía el lujo de los demás estados (Trinidad, 2002).

En Francia, las revueltas campesinas y el creciente poder económico de la burguesía naciente se sumó a las diferencias entre el rey Luis XVI y la nobleza. Esto ocurrió debido al excesivo gasto del gobierno francés en la guerra de Independencia de los Estados Unidos y a las extravagancias de la corte. El rey entonces amenazó con hacer tributar a la nobleza y al clero, lo que generó un clima de insatisfacción general.

En medio a este descontento general, el rey tuvo que buscar soluciones para la precaria situación económica del país. El rey decidió entonces reunir en asamblea representantes de los tres estados - el clero, la nobleza y los plebeyos-. Para ello, fueron elegidos cerca de 1200 diputados: 300 de

ellos miembros del clero, 300 de la nobleza y 600 del tercer estado o plebeyos. La propuesta inicial era de un voto para cada estado. Resulta que la nobleza y el clero representaban un número de alrededor de 200 mil personas, mientras que el tercer estado representaba cerca de 26 millones de plebeyos. Esto llevó a los diputados del tercer estado a reivindicar que los votos fueran por cabeza y no por segmento, lo que les daría más poder (Hunt, 2009).

Francia se sorprendió: el descontento popular estaba agravado por la miseria social. La mayoría de la población estaba desempleada y hambrienta y esto los llevó a reunirse para hacer manifestaciones públicas. Como resultado, el tercer estado ganó el derecho de voto por cabeza.

La burguesía, que había ganado del rey títulos nobiliarios, basada en las ideas ilustradas y liberales de no intervención del Estado en la economía, utilizó su poder para asegurar el derrocamiento del antiguo régimen. La Asamblea Constituyente se llevó a cabo y la burguesía salió victoriosa. Durante este período se esbozó lo que sería la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Hunt, 2009).

En este clima de cambio y gran descontento popular, el rey Luis XVI incluso intentó un último golpe: ordenó a las tropas del ejército francés que marchasen hacia París. Sin embargo, la burguesía,

aprovechándose del descontento popular, constituyó una milicia cuyas armas fueron conseguidas en la invasión del palacio de los Inválidos. Este episodio fue conocido como la tomada de la Bastilla. La insurrección ya había tomado toda la capital y otras ciudades en Francia. Esto obligó al rey Luis XVI a retirarse. Tomaba lugar la Revolución Francesa (Trinidad, 2002).

Con la victoria de la burguesía, cuyos intereses estaban representados por la mayoría de los diputados, se decidió que antes de redactar una nueva Constitución, debería ser proclamada una Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Esta declaración se ocupó principalmente de la primera orden de los derechos que la burguesía deseaba para el pueblo, pero que aun no había sido conquistada: Libertad, Igualdad, Vivienda, Seguridad y resistencia a la opresión. Se subrayó que estos derechos serían de todos los hombres y que emanaban de la naturaleza humana.

Después de eso, hubo varias reuniones de la Asamblea Nacional Constituyente con el fin de redactar la nueva Constitución francesa, que fue proclamada en 1791. En la nueva constitución, fueron incluidos los derechos mencionados en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, y la necesidad de que el gobierno garantizara los derechos humanos. Esta consideración se refiere al deseo de una acción



positiva del Estado en relación a la garantía de los derechos, que indica la necesidad de los derechos sociales (Trinidad, 2002).

Teniendo en cuenta los acontecimientos históricos que resultaron en la Revolución Francesa, se puede decir que esta revolución anhelaba cambios profundos en su estructura social y política y no estaba orientada específicamente a la independencia del país como la Revolución Americana.

Los derechos proclamados como resultado de la Revolución Francesa trajo consigo dos grandes incoherencias: (1) fueron caracterizados como derechos naturales, pero fueron resultado de luchas políticas que buscan cambios sociales y económicos, y (2) fueron caracterizados como derechos universales, todavía muchas personas no tenían acceso a estos derechos, por ejemplo, las mujeres y los esclavos, así como los pobres. Además, los derechos como libertad e igualdad fueron considerados universales, sin embargo, la burguesía que ahora asumió el cargo de la mayor potencia económica de la pirámide social, impulsada por las ideales liberales, no anhelaba que todas las personas tuvieran estos derechos, sino, al revés, estaba centrada en el derecho a la libertad económica, lo que a partir de entonces será la fuerza impulsora de muchos problemas sociales.

**Las dos guerras mundiales y la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948.** La Primera

Guerra Mundial, que comenzó en 1914 y terminó en 1918, dejó un saldo de aproximadamente 14 millones de muertes, en su mayoría soldados. El mundo se quedó atónito ante la barbarie y el asombroso número de muertos. Esto llevó algunos países a buscar medidas que aseguraran la paz mundial. Fue debido a este impulso que, en 1919, se creó la llamada Liga de las Naciones. Además de tratar de mantener la paz, la Liga de las Naciones tuvo los siguientes objetivos: (1) supervisar el desarme, (2) resolver las controversias entre las naciones, y (3) garantizar los derechos de las minorías nacionales como las mujeres y los niños. Aunque, teniendo intenciones nobles, la Sociedad de Naciones fracasó.

Este fracaso se debió a la negativa del Senado de los EE. UU. a participar de la liga, la prohibición inicial de la entrada de Rusia y Alemania entre los países miembros y la ineficacia de la Liga para detener el avance del fascismo en Italia. Estos factores contribuyeron al estallido de la segunda gran guerra mundial. A lo largo de la Segunda Guerra Mundial, de 1939 hasta 1945, murieron sobre 60 millones de personas. A diferencia de la primera guerra, mataron a muchos civiles, en su mayoría judíos, perseguidos por el gobierno de Hitler. Fueron asesinados cerca de 6 millones de judíos.

Esto volvió el mundo aún más preocupado y llevó a países como los Estados Unidos, la Unión Soviética

y Gran Bretaña, a desear el regreso de la Liga de las Naciones. En 1945, en San Francisco, Estados Unidos, se estableció la estructura básica de una nueva organización internacional que se conoció como el las Naciones Unidas. Este nuevo organismo tendría un consejo de seguridad integrado por las principales potencias mundiales. El 26 de junio de 1945, un grupo de 51 países firmaron la Carta de las Naciones Unidas como miembros fundadores (Hunt, 2009).

Asimismo, fue propuesto que se incluyeran los Derechos Humanos en la Carta de la ONU, no obstante Gran Bretaña y la antigua Unión Soviética rechazaron esta propuesta. Gran Bretaña, porque creía que tal postura alentaría movimientos de independencia en sus colonias y la Unión Soviética, porque no quería que la carta interfiriera en sus objetivos de conquista de nuevos territorios. Además, Estados Unidos al principio no estaba de acuerdo con la propuesta de China de garantizar la igualdad entre las razas (Trinidad, 2002).

Las Naciones Unidas comenzó a sufrir presiones para la inclusión de los DDHH en su carta. Estas presiones vinieron sobre todo de países de América Latina, de organizaciones religiosas y de feministas que no estaban satisfechos con la preponderancia de los países ricos entre los miembros de la ONU. Los Estados Unidos comenzaron a aceptar la propuesta de inclusión de los DDHH en la

Carta de las Naciones Unidas y Gran Bretaña y la Unión Soviética, después de declarar que las Naciones Unidas no podrían interferir en la política interna de los países, disminuyeron la resistencia.

Aprovechándose el momento favorable, la carta de DDHH fue elaborada y discutida. Después de las modificaciones en su configuración original, fue votada como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Con 48 votos a favor, ninguno en contra y 8 abstenciones, se proclamó la Declaración Universal, que representó la culminación de más de 150 años de luchas (Alves, 2007).

La consideración del punto de vista del derecho natural en la justificación de las declaraciones de los Derechos Humanos (que surgen como resultado de la Revolución Francesa y de la Revolución Americana) y la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDDHH), cuando, en su introducción, señala que "el reconocimiento de la dignidad intrínseca a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables es el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz en el mundo "(Declaración universal de los Derechos Humanos, 1948, p. 1), revela la búsqueda de un fundamento absoluto que se relaciona con la naturaleza física, con la naturaleza divina o humana. Bobbio (2004) cuestiona

este paradigma y se presenta como uno de los principales filósofos que consideran un punto de vista contrario al pensamiento del derecho natural. Por otra parte, Bobbio cuestionada en la práctica, la universalización de los DDHH.

**El Paradigma del derecho como construcción histórica.** Al cuestionar el paradigma del derecho natural, Bobbio (2004) presentó consideraciones sobre su significado, sobre su fundación y sobre la deseabilidad de tener en cuenta esta fundación. Con respecto al significado, Bobbio consideró que, dado que los derechos humanos son deseables, el derecho natural considera que ponerlos en práctica sería una sencilla consecuencia de esta justificación. Todavía, la consideración de un fundamento absoluto como argumento para que sean puestos en práctica los derechos humanos es ingenua. La consideración de la naturaleza humana era el fundamento absoluto de los derechos humanos no significó que éstos fueron respetados en las distintas sociedades. Ésto es debido a la vaga definición que fue dada a estos derechos ya que esta definición permite la consideración de muchas posibilidades. Se podría evaluar, por ejemplo, los derechos como fundamentales o cualquier otro término, sin embargo, esta evaluación depende de quien los evalúa ¿Cuales serían los derechos fundamentales y según quién?

En cuanto a la fundación de los DDHH, Bobbio (2004) señaló que el significado del derecho varía a lo largo de la historia. El derecho a la propiedad, que fue considerado crucial en los siglos XVII y XVIII, en la actualidad tuvo que ser limitado. Por lo tanto, ¿cómo un derecho puede tener una base absoluta si su necesidad se relativiza según demandas históricas y sociales? También existe la consideración de la heterogeneidad de los derechos, que son distintos y pueden enfrentarse: el derecho a la libertad de los esclavos requiere la anulación del derecho a tener esclavos y lo que es fundamento para uno no lo puede ser para el otro. De esta manera, no se puede hablar de fundamento absoluto, sino de distintos fundamentos (Bobbio, 2004).

En cuanto a la consideración del fundamento absoluto como algo deseable, Bobbio (2004) indicó que la vaguedad de un fundamento absoluto para los Derechos Humanos, no impide que los gobiernos se muestren favorables a ellos. En la actualidad, la dificultad tiene que ver con el desarrollo de maneras de proteger los derechos y no con encontrar una justificación para ellos.

El pensamiento de Bobbio sobre el fundamento absoluto y la universalidad de los DDHH apuntan para un nuevo paradigma de pensamiento: "Los derechos humanos, aunque sean fundamentales, son derechos históricos, es decir, nacidos en ciertas

circunstancias, caracterizadas por las luchas en defensa de nuevas libertades contra viejos poderes, y que nacen gradualmente, no todos a la vez, ni de una vez por todas” (Bobbio, 2004, p. 25).

En lo que toca a la universalidad de los derechos humanos, Bobbio (2004) estimó que esta cuestión debe ser vista como un logro, que todavía será lento y que nunca será solucionado totalmente.

### ***Clasificaciones de los Derechos Humanos***

A partir de la concepción del derecho como una construcción socio-histórica, Lafer (2009) propone una organización de derechos en cuatro generaciones de acuerdo con las demandas históricas y con la consideración de la contemporaneidad. Las dos primeras generaciones sugeridas por Lafer (2009) tienen contornos más nítidos, porque se refieren a hechos del pasado. Las dos últimas no tienen una configuración bien definida, porque tienen en cuenta eventos que aún están en curso.

La primera generación de derechos, conocidos como derechos civiles y políticos, tienen que ver con los derechos declarados como consecuencia de la Revolución Americana y de la Revolución Francesa. Se refieren principalmente a las obligaciones negativas del Estado y la demarcación de las fronteras del Estado en la vida de los ciudadanos: la libertad de expresión, de religión, la libertad económica, los derechos individuales ejercidos

colectivamente como también la libertad de asociación en los sindicatos, etc. (Lafer, 2009).

Los derechos de segunda generación son obligaciones positivas del Estado, es decir, garantías que deben prestar el Estado. La primera mención de los derechos de segunda generación, conocidos como derechos sociales, está en la Constitución francesa de 1791 y hace frente a las obligaciones del Estado para hacerse cargo de los niños abandonados, el cuidado de los enfermos y crear puestos de trabajo para las personas que no pueden hacerlo por sí mismas (Lafer, 2009).

Los derechos de tercera y cuarta generación fueron presentados tanto por Bobbio (2004) como por Lafer (2009), de forma indiferenciada. Estos derechos "tienen como titular no el individuo en su singularidad, pero los grupos humanos, tales como la familia, el pueblo, la nación, las comunidades y la humanidad en general" (Lafer, 2009, p. 131). Ejemplos de tales derechos son el derecho al desarrollo (requerido por los países insuficientemente desarrollados), el derecho a la paz, derecho al medio ambiente y el reconocimiento de los fondos de los océanos como patrimonio común de la humanidad. Para este estudio, una diferenciación de los derechos de tercera y cuarta generación será: serán considerados como derechos de tercera generación los derechos de las colectividades y como los derechos de cuarta



generación, los derechos relacionados con el medio ambiente.

Hay otras maneras de clasificar los DDHH. Las Naciones Unidas, por lo general, clasifica estos derechos en dos categorías: Derechos Civiles y Políticos, que aparece desde el tercer artículo de la Declaración Universal de los Derechos hasta el vigésimo primero, y los derechos Económicos, Sociales y Culturales, que figuran desde el artículo vigésimo segundo hasta el vigésimo octavo (Alves, 2007).

Doise, Spini y Clémence (1999) presentan la clasificación de los derechos contenidos en la DUDH propuesta por René Cassin. En esta clasificación los derechos están organizados en seis clases: Principios Básicos - incluye artículos que hacen hincapié en la igualdad de los seres humanos, el reconocimiento de ellos como seres libres y en la conservación de su dignidad; Derechos individuales - los derechos a la seguridad personal ya la indistinta protección de la ley; Derechos a las Relaciones Interpersonales - aparecen los derechos relativos a la libertad de ir y venir y tener una familia; Derechos Públicos - en esta categoría están los derechos relacionados con la libertad de expresión y la igualdad de acceso a los servicios públicos; Derechos económicos y sociales - los derechos que pertenecen a esta categoría tienen que ver con la seguridad social, el descanso y el ocio;

Derechos societales - derechos relativos a la ley y el orden internacional, así como los deberes respecto a la comunidad.

Otra clasificación fue hecha por Jack Donnelly, citado por Alves (2007) como un intento de clasificación más precisa de los DDHH. En esta clasificación los derechos se agruparon de acuerdo a siete clases: Derechos Personales - relacionados a los artículos de 2 al 7 y al artículo 15 de la Declaración Universal. Se relacionan principalmente con los derechos a la vida, a la nacionalidad, a ser reconocidos ante la ley, a ser protegidos contra la discriminación en relación con la raza, el origen étnico, el género, la religión y contra los tratamientos o castigos crueles, inhumanos o degradantes; Derechos Jurídicos - los artículos 8 a 12 de la DUDH. Tienen que ver con el "acceso a reparaciones cuando los derechos de uno no sean respetados, la suposición de inocencia, la garantía de un juicio público justo e imparcial, la no retroactividad de las leyes penales, la protección contra aprisionamientos y contra la detención arbitraria o el exilio y contra la interferencia en el hogar, familia o reputación "(Alves, 2002, p 46.); Libertades Civiles - los artículos relacionados a esta clase son el artículo 13 y los artículos de 18 a 33 de la DUDDHH. Tienen que ver con los derechos a la libertad de opinión, de religión, de conciencia, de movimiento, la

expresión, la residencia, de organización de manifestaciones pacíficas; Derechos de subsistencia - en relación con el artículo 25 de la DUDH. Se refieren principalmente a los derechos a la alimentación y la salud, de uno mismo y de su familia; Derechos Económicos - Respecto de los artículos 22 a 26 de la Declaración Universal. Se refiere al derecho a trabajo, al descanso, al ocio y a la seguridad social; Derechos Sociales y Culturales - contenidos en los artículos 26 y 28 de la Declaración Universal. Están relacionados con los derechos a la educación y el acceso a la cultura; Derechos Políticos -. Figuran en el artículo 21 de la DUDDHH. Tienen que ver con el derecho a votar y ser votado en las elecciones del gobierno de manera secreta y equitativa. Por otra parte, en esta clase están algunos derechos relacionados a las libertades civiles.

En este estudio se tendrá en cuenta la perspectiva que comprende los derechos humanos como una construcción histórica y social. Además, se adoptará la clasificación de Lafer (2009), basado en Bobbio (2004), sobre las generaciones de derechos humanos, ya que esta clasificación está relacionada con los aspectos de la historicidad y considera los cambios debido a nuevas demandas sociales, económicas y culturales.

### ***Investigaciones empíricas***

Varias investigaciones sobre los derechos humanos, sobre todo en psicología social, han sido llevadas a cabo. Muchas investigaciones realizadas en esta perspectiva intentaron investigar cuáles son las representaciones de los derechos humanos en el sentido común y la relación entre la comprensión de los derechos en el sentido común y el pensamiento contenido en la declaración universal. Además, algunas investigaciones buscaron verificar las dimensiones subyacentes al pensamiento de sentido común sobre los DDHH.

En uno de estos estudios, Doise, Saerklé, Clémence y Savory (1998) aplicó una encuesta a 849 estudiantes de Ginebra de 12 a 21 años de edad. Entre las preguntas que componían el instrumento, estaban: una pregunta acerca de cuáles son los derechos humanos y otra sobre cuáles son los derechos de los niños y adolescentes. Se pidió a los participantes que solamente contestaran la pregunta sobre los derechos de los niños y adolescentes cuando éstos fueran distintos de los mencionados para los DDHH. En los resultados, los autores encontraron la existencia de cuatro categorías principales en las que se asignaron las respuestas acerca de lo que son los DDHH. El más frecuente de ellos fue llamado Derechos Humanos Públicos. La segunda categoría más frecuente,

compuesto de respuestas categorizadas como libertarias, es decir, que hacían hincapié en la libertad. La tercera categoría más frecuente incluyó las respuestas que dieron ejemplos concretos de los derechos. Por último, la cuarta categoría contiene las respuestas que consideraban la igualdad para todos. Además, los resultados indicaron la existencia de correlaciones entre el aumento de la edad y la evolución académica y el número cada vez mayor de los derechos citados y, en la mayoría de los casos, había una correlación entre los derechos humanos mencionados y los derechos contenidos en la Declaración Universal. Con respecto a los derechos de los niños y adolescentes, la mayoría de los estudiantes consideran derechos con peculiaridades de la infancia (juego, escuela, diversión), lo que diferencia a estos derechos, en cierta medida, de los otros derechos humanos.

Estos mismos autores, verificaron cómo los derechos eran evaluados por los estudiantes. En una lista de los derechos extraídos de la Declaración Universal, los estudiantes evaluaron en una escala de 4 puntos si cada derecho eran buenos o malos ejemplos de derecho. Los resultados de esta evaluación mostraron una organización de los derechos en 4 dimensiones o factores: derechos concretos, derechos fundamentales, derecho al rechazo y derechos públicos. Los autores observaron

una relación entre el progreso en la socialización (considerado en el estudio como el año escolar que asistió el estudiante) y el aumento en el número de estos derechos.

En 2004, con el fin de investigar la forma como se desarrolla los conceptos sobre los DDHH en niños y adolescentes de diferentes contextos socio-educativos, así como las fuentes de conocimiento sobre estos derechos y cuáles son las dimensiones subyacentes a estas concepciones, Camino (2004) llevó a cabo una investigación en la que pasó un encuesta a 120 estudiantes brasileños, de 8 a 18 años de edad. Los sujetos de esta muestra fueron divididos en grupos que contenían cantidades iguales de sujetos: niños y adolescentes y estudiantes de escuelas públicas y privadas.

En cuanto a los conceptos mencionados para los derechos humanos, los resultados indicaron que los niños dieron más respuestas catalogadas como "No aplicable" (respuestas en blanco, sin sentido y tautológicas) y "Poco aplicable" (respuestas con una perspectiva demasiado estrecha sobre los derechos) que los adolescentes. Los adolescentes mencionaron más respuestas de tipo "Poco Elaboradas" (respuestas en las que se presentó una visión un poco más general de los derechos) y "Bien Elaboradas" (respuestas en las que se presentó una visión más completa y universal de los derechos) que los niños. No se encontraron diferencias

significativas en términos de los entornos socioeducativos. En general, los derechos más conocidos por los niños y adolescentes de diferentes contextos socioeducativos fueron: Educación, ocio, alimentación y vivienda. No se verificaron diferencias estadísticamente significativas por edad de la muestra ni por los distintos contextos socioeducativos a los que pertenecían.

En cuanto a la fuente de información sobre los DDHH, los resultados mostraron diferencias significativas tanto en términos de edad, como en función de los contextos socioeducativos. Los niños mencionaron más la familia como una fuente de información sobre los DDHH que los adolescentes; éstos dijeron que los medios de comunicación y la escuela eran su principal fuente de información sobre los derechos.

En cuanto a las diferencias en relación a los distintos contextos, los autores encontraron que los estudiantes de escuelas públicas más que los estudiantes de escuelas privadas indicaron que aprendieron por ellos mismos los derechos, mientras que los estudiantes en las escuelas privadas más que los de escuelas públicas indicaron los medios de comunicación como principal fuente de conocimiento sobre esos derechos.

Con el fin de comprobar las dimensiones que subyacen a la importancia atribuida a los derechos

de los niños, Camino (2004) desarrollo un instrumento que contiene una lista de 18 derechos. Los participantes indicaron en una escala de 4 puntos lo importante que consideran cada uno de los 18 derechos. Se llevó a cabo un análisis factorial con los datos obtenidos a través de esta escala. Los resultados demostraron una configuración de tres factores, que explican el 40,6% de la varianza. Los factores fueron: 1 - Derechos básicos - factor compuesto por derechos como ser bien tratado, tener un cuidado especial cuando se tiene una discapacidad, ser respetado, tener salud, tener una familia, tener protección contra la violencia, tener casa y comida; 2 - Derecho a la Libertad y a quejarse - un factor compuesto por los derechos como no ser obligados a trabajar, poder decir lo que piensa, no ser maltratado, no querer ir a la escuela y 3 - Derechos concretos - Factor compuesto por los derechos de tener ropa, tener un perro, tener amigos para jugar, incluso si su color es diferente y jugar.

Tratando de replicar, en parte, la investigación realizada por Camino (2004) en una muestra mayor y teniendo en cuenta, además de la edad y el contexto socioeducativo ya cubierta en el estudio de Camino, las variables tales como el trabajo, la religión y con quién vivían los participantes, Feitosa (2009) realizó un investigación con 400 estudiantes brasileños también divididos en cantidades iguales



por la edad (niños y adolescentes), contexto socioeducativo (escuelas públicas y privadas) y sexo (hombre o mujer).

En relación a la manera como se conceptuaba los derechos humanos, Feitosa (2009) informó diferencias significativas relacionadas con el mismo grupo de edad que verificó Camino (2004). Los niños más que los adolescentes definieron los derechos a través de ejemplos o respuestas clasificadas como "No aplicables". A su vez, los adolescentes más que los niños definieron los derechos como la libertad y los beneficios. No se verificó diferencias estadísticamente significativas según el contexto socio-educativo, las actividades diarias, la religión ni según con quién los participantes vivían.

Con respecto a los derechos de los niños y adolescentes que los participantes mencionaron, se verificó diferencias significativas relacionadas con la edad y con el contexto socio-educativo de los sujetos. Los niños mencionaron más que los adolescentes los derechos a ocio, no transgredir las normas, no trabajar, libertad, evolucionar, rrabajo, amistad y respuestas clasificadas como "No aplicables". Por su parte, los adolescentes más que los niños indicaron los derechos a vivienda, familia, salud y seguridad.

Teniendo en cuenta los contextos socioeducativos, Feitosa (2009) encontró que los estudiantes de las

escuelas públicas más que los de escuelas privadas citaron los derechos a no transgredir las normas, cuidado, bienestar social, trabajo y "No aplicable". Los estudiantes en las escuelas privadas, a su vez, más que los de escuelas públicas, citaron el derecho a la alimentación. No se verificó diferencias estadísticamente significativas según el trabajo, la religión ni según con quien los participantes vivían.

Los resultados relacionados con la fuente de conocimiento sobre los DDHH señalaron diferencias significativas según la edad, el contexto socioeducativo y la religión de los sujetos. Niños más que adolescentes indicaron la escuela y nadie como fuentes de información sobre los derechos. Los adolescentes más que los niños citaron los medios de comunicación y los amigos.

Teniendo en cuenta los contextos socio-educativos, los estudiantes de las escuelas públicas más que los estudiantes de escuelas privadas, indicaron los amigos o que no se acordaban de la fuente de información sobre los DDHH. Los alumnos de las escuelas privadas, más que los alumnos de escuelas públicas, indicaron la escuela como fuente de conocimiento sobre DDHH. No se verificó diferencias significativas según el trabajo o con quien los participantes vivían.

Los análisis de los resultados, teniendo en cuenta las diferentes religiones de los sujetos

indicaron que: los católicos y personas de otras religiones más que los protestantes citaron la escuela como una fuente de conocimiento sobre el DDHH. Los protestantes y personas de otras religiones más que los católicos, dijeron que no sabían su fuente de conocimiento acerca de los derechos, o sentían que nadie les habló de ellos. Los protestantes más que los católicos y personas de otras religiones indicaron los medios de comunicación como principal fuente de información sobre los DDHH.

Algunos estudios han evaluado el posicionamiento de las personas a través de las situaciones de violaciones de los derechos contenidos en la Declaración Universal. En este sentido, Doise (2002) hace referencia a encuestas realizadas por Clémence, Doise y Lorenzi-Cioldi (1994) y Clémence, Doise, y Rosa González (1995) donde los autores observan las concepciones sobre las violaciones de derechos en cuatro países: Costa Rica, Francia, Italia y Suiza. 1126 alumnos participaron en este estudio y tenían edades de 13 a 20 años.

Fueron presentados a los estudiantes 21 casos de violación de algunos derechos en que debían indicar su grado de acuerdo en una escala de 4 puntos. Los resultados indicaron que en cada país los estudiantes estructuran sus respuestas de manera similar y consideran elementos de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos en sus respuestas.

Otros estudios, además de considerar la presentación de situaciones en las que los derechos humanos son violados, trataron de determinar cómo cambian las constataciones de violaciones según diferentes contextos situacionales. Dos estudios realizados por Staerkle y Clémence (2004) trataron de verificar la influencia de diferentes contextos en una constatación de violación de los derechos humanos. El primero tuvo como objetivo determinar el grado con que se condena las violaciones de derechos humanos de acuerdo con el tipo de víctima de tales violaciones y el conocimiento de que el tema del estudio eran los derechos humanos. Este estudio se realizó con 172 estudiantes de ambos sexos, con edades de 14 a 16 años, de la ciudad de Ginebra, Suiza. Los estudiantes completaron diferentes tipos cuestionarios en los cuales deberían indicar en una escala de siete puntos, la intensidad de su acuerdo o desacuerdo sobre los cinco tipos de informes de violaciones de los derechos humanos por parte de algunas autoridades. El control experimental fue hecho variando el tipo de víctima de la violación (una invasión de domicilio sin una orden judicial - a veces la víctima era un traficante de drogas, otras veces un ladrón; una supresión del derecho a la educación gratuita - algunas veces las víctimas eran niños

inmigrantes, a veces niños con discapacidad; una denegación de asilo político - a veces la víctima era un argelino, otras un chino; pena de muerte para los menores de 18 años de edad - a veces para un asesino, a veces violador sexual; y el trato inhumano - a veces las víctimas eran soldados, otras veces estudiantes) y de acuerdo con la consciencia del tema de los derechos humanos (en algunos cuestionarios se indicó en el título que se trataba de una encuesta sobre los derechos humanos y en otros esta información fue omitida).

Los resultados del primer estudio de Staerkle y Clémance (2004) indicaron que los sujetos de la investigación: (1) eran más contrarios a la invasión de domicilio cuando el sospechoso era un ladrón que cuando era un traficante de drogas, (2) consideraban la supresión del derecho a la educación más inaceptable cuando las víctimas eran niños con discapacidades físicas que cuando eran niños inmigrantes y cuando sabían el tema de la investigación; y (3) eran menos contrarios a la pena de muerte para los asesinos. No se verificaron diferencias significativas para los demás informes.

Teniendo en cuenta que algunas personas son más susceptibles a las influencias de los diferentes contextos, los autores consideraron la existencia de dos dimensiones que subyacen a la tolerancia a las violaciones de los DDHH: una guiada por el contexto, el acondicionamiento del derecho de las

personas que lo merezcan, y otra dimensión guiada por el derecho, reconocimiento de la universalidad de los derechos.

En el segundo estudio de Staerkle y Clémance (2004) participaron 88 alumnos, también suizos, hombres y mujeres, de 16 a 20 años de edad y que hablaban francés. El objetivo de este estudio fue determinar cómo se configuraban las dimensiones guiadas por el contexto o por el derecho en los juicios acerca de las violaciones de derechos. Para ello, se les pidió a los participantes expresar sus primeras reacciones a la descripción de situaciones de violación de derechos humanos. Los resultados indicaron que los participantes verbalizan más palabras negativas que positivas o neutras. Un análisis hecho a través del software Alceste mostró la existencia de cuatro clases de respuestas. La primera, las respuestas que consideraban justas las decisiones adoptadas por las autoridades de violar los derechos de las personas, a esta clase correspondían las palabras positivas consideradas en el análisis anterior. La primera clase apareció en oposición a dos clases de respuestas que se mostraron contrarias a las violaciones de los derechos humanos y de las libertades individuales, estas dos clases se relacionaron más con las palabras negativas. La última clase correspondió a las respuestas que demostraban dudas sobre la legalidad de las violaciones y estaba relacionada

con las palabras neutras. El predominio de palabras positivas caracterizaban la dimensión guiada por el contexto y el predominio de las palabras negativas caracterizaba la dimensión guiada por el derecho.

También se llevaron a cabo estudios que se centraron en la verificación de las dimensiones subyacentes a los DDHH. Algunos de estos estudios investigaron estas dimensiones a través de instrumentos cuantitativos y las dimensiones fueron propuestas por el agrupamiento de las puntuaciones de los factores mediante análisis factorial. Otros estudios, que, entre otras cosas, también buscaban conocer las dimensiones subyacentes a los DDHH, lo hicieron usando análisis de datos de texto por medio de programas informáticos, por ejemplo, el Alceste y el Tri Deux Mot.

Teniendo en cuenta las investigaciones cuantitativas de las dimensiones de los derechos humanos, Doise (2002) se refirió a un estudio realizado por Díaz-Veizades, Widaman, Little y Gibbs (1994) que buscó conocer las dimensiones subyacentes del nivel de importancia atribuida a los DDHH. En este estudio, los investigadores construyeron un cuestionario con derechos contenidos en la Declaración Universal. Inicialmente, los artículos de la DUDH se convirtieron en 116 artículos de una escala de siete puntos. Después de algunos estudios de validación esta escala fue reducida a 38 ítems. A

continuación, se llevó a cabo una encuesta de 254 participantes (212 estudiantes universitarios y 42 adultos). Los resultados de esta encuesta indicaron que los ítems de la escala estaban relacionados con cuatro factores principales: la seguridad social (tener las condiciones mínimas para la vida, por ejemplo, tener alimentos, vivienda, atención a la salud), restricción civil (artículos que reflejaban una aceptación limitada del contenido de los derechos individuales), igualdad (igualdad de acceso a los derechos fundamentales) y de privacidad (en su mayoría contenía elementos que destacaron la privacidad individual).

Tratando de investigar cuáles son las dimensiones subyacentes al desarrollo de las personas con los derechos humanos y si esas dimensiones están relacionadas al sistema de valores propuesto por Schwartz y otras variables sociodemográficas, Spini y Doise (1998) llevaron a cabo una encuesta con una muestra de 175 estudiantes: 85 asistentes del primer año de psicología en la Universidad de Ginebra, 40 del segundo año de derecho también en la Universidad de Ginebra y 50 estaban en su segundo año de sociología en Lausana. Para ello, se desarrolló un instrumento que consiste principalmente de pares de frases positivas (declaraciones) y negativas (negaciones) sobre el desarrollo de los DDHH. Los estudiantes deberían tener en cuenta su grado de implicación en una



escala bipolar de nueve puntos que iban desde - 4 (menos participación) a 4 + (mayor participación).

Las frases presentadas en el instrumento diferenciaban cuatro tipos de desarrollo con los DDHH: Personal abstracto - el desarrollo con los DDHH se quedaba en plan solamente de posibilidad, o sea, abstracto, por ejemplo, "Yo (no) puedo hacer mucho para poner en práctica los DDHH"; Personal concreto - donde el compromiso con los DDHH realmente ocurrió, por ejemplo, "Yo (no) me esfuerzo para poner en práctica los DDHH"; - Gubernamental abstracto - que tenía en cuenta la posibilidad de que el gobierno participara en la aplicación de los DDHH, por ejemplo, "el gobierno (no) puede hacer mucho para poner en práctica los DDHH"; - y el Gubernamental concreto - donde la participación del gobierno en la aplicación de los DDHH fue vista de manera concreta, por ejemplo, "el gobierno se esfuerza lo suficiente para poner en práctica los DDHH". Los resultados indican la existencia de cuatro principios organizativos de participación en los derechos humanos (personal - gubernamental X abstracto - concreto)

Los resultados indicaron que las dimensiones personal - abstracto, personal - concreto y gubernamental - abstracto relacionaron positivamente con los valores benevolencia (responsabilidad, honestidad, lealtad, etc.), Universalismo (la igualdad, la paz mundo, la

justicia social, etc.) y autodirección (libertad, la creatividad, la curiosidad, etc.). La dimensión Gubernamental concreta estaba correlacionada positivamente con los valores de la conformidad (obediencia, disciplina, etc.), Seguridad (orden social, la seguridad nacional, etc.) y autorrealización (la inteligencia, la ambición, el éxito, etc.).

Con respecto a las variables sociodemográficas, Spini y Doise (1998) encontraron que los valores considerados conservadores (seguridad, conformidad y tradición), que se correlacionan positivamente con la dimensión de la participación del gobierno y de forma negativa con las otras dimensiones, fueron más frecuentes en estudiantes de derecho, católicos, que estaban en desacuerdo con la visión política de la izquierda y de acuerdo con la visión política de la derecha. Los valores de autotrascendencia (benevolencia y universalismo) que se correlacionaron negativamente con el principio de la participación del gobierno y de forma positiva con los demás, se encontraron con mayor frecuencia entre los estudiantes de psicología, mujeres, protestantes y que participaban en manifestaciones públicas.

Se observó que los valores de auto-dirección, que se correlacionaron negativamente con la dimensión de la participación del gobierno y de manera positiva con la dimensión personal abstracto, fue

verificada con mayor frecuencia en los estudiantes de sociología, que no declararon seguir ninguna religión y que tenían una ideología política de izquierda, criticaban a la derecha, participaban en manifestaciones públicas y habían leído la declaración universal de los derechos humanos.

Basados en la investigación llevada a cabo por Spini y Doise (1998), Camino, Pereira y Paz (2004) realizó un estudio con una muestra de 93 estudiantes universitarios brasileños con un promedio de 20,6 años de edad. El objetivo de esta investigación fue comprobar en estudiantes brasileños las dimensiones señaladas por Doise sobre la implicación de uno mismo con los derechos humanos, como también la participación de los gobiernos. Camino et al. adaptaron el instrumento desarrollado por Spini y Doise (1998) cuyo objetivo era evaluar desarrollo con los DDHH. Entre los resultados, los autores observaron que, en opinión de los estudiantes, hay un mayor desarrollo personal que gubernamental y que este desarrollo ocurre de manera más abstracta que concreta.

Considerando que los resultados obtenidos por Camino, Pereira y la Paz (2004) indicaron que, en opinión de los estudiantes, hubo una baja participación del gobierno en la dimensión concreta de los DDHH, Gouveia (2007) realizó una investigación en una institución gubernamental dedicada a albergar a niños abandonados por sus

familias o cuyas familias tenían recursos económicos muy bajos y no podía hacerse cargo de los niños. Gouveia (2007) evaluó a once funcionarios de esa institución sobre: la responsabilidad que tenían en la aplicación de los DDHH; el concepto que tenían sobre los DDHH; lo que pensaban sobre los niños del albergue; y como veían el rol desarrollado por la institución para la promoción del bienestar de los niños.

Las respuestas a estas preguntas fueron analizadas a través de un software que hace un análisis cuantitativo de datos textuales llamado de Alceste. Los resultados mostraron la división de los discursos de los funcionarios en cuatro clases según el contenido léxico de estos discursos: Clase 1 (Responsabilidad / ¿Quién hace más por promover el DH) - que reúne a los discursos que consideraban que la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y los propios empleados están comprometidos con los DDHH en lugar del gobierno; Clase 2 (¿Cuáles son DH) - que reúne a los derechos específicos de los seres humanos, como la educación; Clase 3 (Niños albergados / Prácticas en casa) - que consistía en discursos que evaluaron el papel de la vivienda en la relación con el niño; y Clase 4 (Rol, y Compromiso de los Empleados) - que se formó por los discursos que hicieron crítica al bajo nivel de compromiso y la falta de formación de los empleados.

Asimismo, en relación al rol de las instituciones en la práctica de los DDHH y el uso de programas de análisis de texto, Santos (2009) realizó un estudio de 47 empleados de una institución de rehabilitación para niños y adolescentes en Brasil. Entre otros objetivos, el autor trató de investigar las asociaciones libres que se hicieron con la palabra de Derechos Humanos, las concepciones que los empleados tenían sobre estos derechos, los derechos humanos que conocían y las fuentes de conocimiento que atribuyeron a los DDHH.

En los resultados de la asociación libre de palabras, analizados a través de de software Tri-Deux-Mots, Santos (2009) presentó una representación gráfica dada por Tri-Deux-Mot ordenada en dos ejes. En el eje vertical, llamado la "contextualización de los Derechos" fueron presentados su polo positivo, las tareas del día a día de los empleados, pero que no tenían relación con su entorno de trabajo, y en el polo negativo, los derechos relacionados con el ambiente de trabajo y su relación con los niños y adolescentes. Ya en el eje horizontal, denominado "Posición frente a los derechos", por una parte, en el polo positivo se presentó una visión crítica de los derechos, mientras que el polo negativo una opinión favorable.

Con respecto a otros aspectos del cuestionario, Santos (2009) encontró que los participantes de la

investigación definieron los derechos a través de ejemplos, con respuestas consideradas "no aplicables", criticaron los derechos humanos o se referían a ellos de manera equivocada comprendiéndolos como una obligación legal. También, indicaron que conocían los DDHH a la salud, libertad, educación y vivienda. Además, como fuente de conocimientos sobre los derechos fueron mencionados sobre todo los medios de comunicación y la propia institución de resocialización.

Considerando los trabajos de Doise (2002, 2003), Doise et. al. (1994, 1996, 1998), Camino (2004) y Camino et. al. (2001) y con el objetivo de ampliar el conocimiento de las concepciones sobre los DDHH, Galvão (2005) llevó a cabo una investigación con una muestra de 80 adolescentes en conflicto con la ley albergados en instituciones de rehabilitación, una ubicada en una gran ciudad y otra en un pueblo de Brasil. Entre otros objetivos, el estudio investiga el conocimiento que los adolescentes encarcelados tenían sobre los DDHH. Para ello, la autora utilizó la técnica de asociación libre de palabras para determinar el contenido asociado de derechos humanos. En la asociación libre de palabras, Galvão (2005) señaló que fueron mencionados: derechos específicos (contenidos en la DUDDHH); derechos en general / derechos de las personas; militantes de derechos humanos; deberes morales, y, finalmente, las respuestas no

aplicables. Galvão (2005) también trató de conocer el contenido formal de los Derechos Humanos. Para ello, les pidieron a los participantes que respondieran a la pregunta: "¿En su opinión, ¿cuáles son los derechos humanos?". Los derechos citados con mayor frecuencia fueron: Trabajo, Libertad y Educación.

En lo referido a la fuente de conocimiento sobre los DDHH, Fernandes y Camino (2006) llevaron a cabo un estudio con 417 estudiantes de secundaria que contestaron a una pregunta sobre la fuente de conocimiento de los DDHH y a otra sobre la concepción que tenían sobre estos derechos. Entre los resultados, los autores encontraron que los estudiantes destacaron especialmente la televisión como la principal fuente de información sobre los DDHH y en segundo lugar la familia y la escuela. Además, las definiciones de los DDHH fueron en menor cantidad de respuestas bien elaboradas, cerca de mitad de la muestra emitió respuestas poco elaboradas; un cuarto de la muestra no contestó y pocos estudiantes trataron de definir o conceptualizar los DDHH a través de ejemplos de derechos.

Preocupada con la socialización en derechos humanos, Paz (2008) realizó un estudio con una muestra de 70 profesores. Entre otras cosas, Paz (2008) trató de comprender las concepciones que los profesores tenían sobre los DDHH y qué DDHH

consideraban importantes enseñar en la escuela. Los resultados obtenidos por medio de un análisis de contenido mostró que los maestros concebían a los derechos sobre todo como ciudadanía, que incluía reconocimiento y el logro de los espacios en la sociedad y, en frecuencias más bajas, que se define como algo inmanente, o algo dado por la sociedad a los que los merecen; consecuencia del cumplimiento de los deberes y tener las necesidades básicas sanadas.

Con respecto a los derechos cuyos profesores dijeron considerar importante que se enseñe en las escuelas, Paz (2008) presentó dos categorías: la primera consiste en los derechos sociales (salud, alimentación, vivienda, etc.) Y el segundo, compuesto por los Derechos Individuales (la libertad, la vida, la igualdad, etc.).

Por último, Camino, Galvão, Rique y Camboim (2006) llevaron a cabo un investigación con una muestra de 172 adolescentes divididos en tres grupos: 60 adolescentes que pasaban sus días en la calle (Grupo I); 52 niños y adolescentes que viven en un albergue (Grupo II); y 60 adolescentes en conflicto con la ley (Grupo III). Los autores de este estudio tenían el propósito de conocer la concepción de estos adolescentes sobre los derechos humanos y qué derechos conocían, la fuente del conocimiento sobre los mismos y cómo esto estaba



relacionado con los diferentes entornos a los que pertenecían los sujetos de la investigación.

Los resultados obtenidos por el Camino et al. (2006) indicaron que la mayoría de los participantes del Grupo I no supieron emitir una concepción sobre los derechos humanos. Los sujetos de los grupos II y III lo supieron definir, pero lo hicieron de manera muy limitada.

En general, los participantes citaron a menudo el derecho a la educación como derecho que conocían. En cuanto a la fuente de conocimiento acerca de los derechos, la mayoría de los participantes del Grupo I citó los maestros y la escuela como la principal fuente de conocimiento, lo que también se observó en el Grupo II; los participantes del grupo III, por su parte, citaron la misma institución de resocialización donde estaban albergados.

## **El presente estudio**

En esta investigación se analiza, por una parte, la autoestima, como indicador de ajuste psicológico y, por otra, los valores humanos y el compromiso con los derechos humanos como indicadores de ajuste social, con el fin de analizar si en España la relación existente entre los estilos de socialización y estos criterios de ajuste es consistente a lo largo de los cambios generacionales.

Numerosos autores han señalado la importancia de la socialización parental en la internalización de valores de los hijos o indicado que ésta sería una de sus principales funciones (Grusec y Goodnow, 1994; Grusec, Goodnow, y Kuczynski, 2000 y MacDonald, 1997; Rudy y Grusec, 2001). La comprensión de los valores adoptada en este trabajo es la propuesta por Schwartz y Bilsky (1987). Para estos autores los valores humanos están íntimamente relacionados con la aceptación de las normas sociales y con la capacidad de tener en consideración a los demás. De ahí se puede suponer que hay una relación entre los valores y los derechos humanos, ya que la misma propuesta de estos derechos tiene que ver, por un lado, con la consideración de los demás en la igualdad y universalidad de ellos y, por otro lado, son normas sociales.

Los valores humanos han sido presentados en dos dimensiones principales: los valores de auto trascendencia y los valores de conservación. Los valores de auto trascendencia han sido caracterizados por una preocupación por los intereses y el bienestar de los demás y pueden variar en distinto grado: desde la búsqueda de un auto-beneficio hasta los valores que consideran los intereses y el bienestar, no ya de cada uno o de un grupo limitado de personas, sino de todos y de la naturaleza, o sea, una auto-transcendencia.

Los valores de conservación, por su parte, también varían: desde una apertura a los cambios hasta una tendencia a la conservación. La apertura a los cambios es caracterizada por valores como estimulación y autodirección. La conservación es constituida por valores como seguridad, conformidad y tradición. En otras palabras, esta dimensión se compone por valores que llevan a las personas a buscar cambios en diversas áreas de sus vidas tanto afectivas como profesionales frente a valores que promueven el mantenimiento del orden ya establecido.

Los derechos humanos por una parte, han sido categorizados a través de su evolución a lo largo de la historia en cuatro generaciones. La primera generación de derechos es constituida por los derechos a las libertades, sean de expresión, económica, religiosa, de propiedad u otras. La segunda generación se compone por los derechos sociales como, por ejemplo, la salud, educación y vivienda. Por otra parte, los derechos de la tercera generación consideran a grupos o minorías como gays, negros, prisioneros y gitanos. Por último, la cuarta generación se constituye por derechos ambientales, como tener agua limpia, bosques y animales silvestres.

Por ejemplo, Martínez y García (2007) investigaron la relación entre los estilos de socialización parental con la autoestima y el

sistema de valores en adolescentes españoles. En este estudio, como en un creciente número de otros estudios recientes, se indica que el estilo parental óptimo es el indulgente, obteniendo en muy diferentes criterios puntuaciones similares o, incluso, mejores que el estilo autorizativo (García y Gracia, 2009, 2010, 2014; Garaigordobil y Aliri, 2012; López-Romero, Romero y Gómez-Fraguela, 2012; de la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2011). Resultados que contrastan con los de numerosos estudios aplicados en culturas anglosajonas que invariablemente indican que los hijos de padres autorizativos suelen tener mayor ajuste que los hijos de padres caracterizados por el uso de los demás estilos parentales (Baumrind, 1991; Chao 2001; Chistian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983; Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg, Mounts, Lamborn, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; y Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992).

No solo en España, también en otras culturas hay estudios en esta misma dirección, mostrando que el estilo indulgente se relaciona mejor con el ajuste de los hijos (e. g., Calafat, García, Juan, Becoña, y Fernández-Hermida, 2014; Dor y Cohen-Fridel, 2010; Hindin, 2005; Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010; Martínez y García, 2007, 2008; Musitu y García, 2004; Palut, 2009; Turkel y Tezer, 2008;

Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013). La investigación ha destacado que la eficacia de la socialización está condicionada por el entorno cultural donde ésta se lleva a cabo (Sigelman y Rider, 2012; Wen y Danhua, 2012; White y Schnurr, 2012), aunque también otros resultados destacan la existencia de importantes cambios sociales (Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010). Por ejemplo, en el entorno cultural iraní (Kazemi, Ardabili y Solokian, 2010) o en países como Inglaterra o Suecia (Calafat, García, Juan, Becoña, y Fernández-Hermida, 2014), donde estos recientes estudios indican también que el estilo indulgente obtiene puntuaciones similares o incluso mejores que el estilo autorizativo.

Analizando los estilos parentales de varias generaciones españolas se pretende: 1) Analizar la relación entre los estilos parentales de socialización, la autoestima, los valores y el grado de compromiso con los derechos humanos. 2) Determinar a partir de estos criterios qué modelo de socialización es idóneo en España para personas de diferentes generaciones, si es el autorizativo o el indulgente.



# Capítulo II

## Método

---

Este capítulo consta de tres partes: en la primera, se describe la muestra del estudio y el procedimiento seguido para su obtención, en la segunda parte se presentan los distintos instrumentos de evaluación utilizados y, por último, en la tercera parte, se plantean los diferentes análisis de datos realizados para responder los objetivos de esta investigación.

### Participantes

En este estudio se fijó la potencia estadística considerando una potencia de 0,95 ( $1 - \beta = 0,95$ ), con la finalidad de incrementar la probabilidad de encontrar diferencias reales en los criterios de ajuste evaluados y entre los diferentes estilos de socialización parental, se realizó una estimación a priori del tamaño muestral mínimo. Se fijaron las tasas de error en la inferencia estadística en los límites convencionales ( $\alpha = \beta = 0,05$ ) y se estimó un tamaño del efecto mediano ( $f = 0,25$ , Bono y

Arnau, 1995; Cohen, 1977) para las pruebas  $F$  univariadas entre los cuatro estilos parentales (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Los resultados indicaron que el tamaño muestral mínimo necesario era de 280 participantes (Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009; García, Pascual, Frías, Van Krunkelsven y Murgui, 2008) (véase la Figura 2.1).

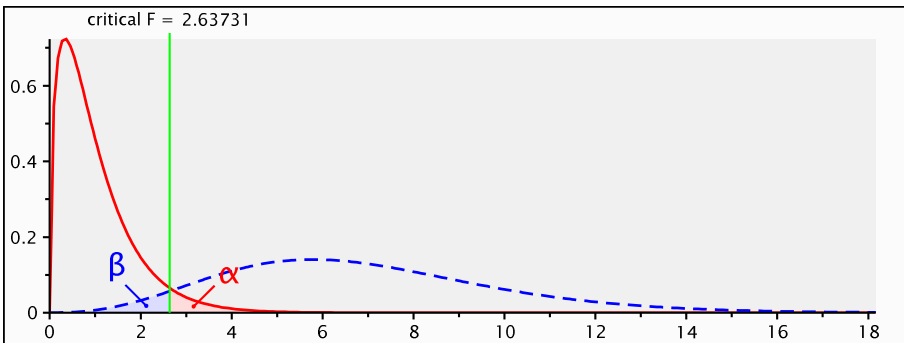


Figura 2.1. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de potencia a priori analizando el tamaño del efecto

Este tamaño muestral encontrado se dobló inicialmente en previsión de poder realizar comparaciones dentro de las distintas generaciones entre los distintos estilos de socialización con estas garantías de potencia.

Considerando este resultado, a partir de un listado completo de todos los centros de una comunidad autónoma española, 9 fueron seleccionados



aleatoriamente. De acuerdo con Kalton (1983), cuando los grupos, en este caso los centros educativos, son previamente seleccionados al azar, los elementos que componen los grupos, es decir, los alumnos, serán similares a los que proporcionaría un sistema aleatorio.

La muestra de personas mayores, de entre 60 y 75 años, se recogió de manera similar, siendo 'escolarizados' bien en cursos universitarios adaptados para personas de tercera edad o en actividades parroquiales formativas destinadas a personas mayores de 60 años (abuelos). De esta manera se aseguraba que no sufriesen un deterioro que impidiese responder los cuestionarios adecuadamente. También se pidió el correspondiente permiso a la autoridad competente. Un 11% de los que se encontraban presentes en la clase no quisieron responder.

La muestra final fueron 526 participantes, 290 mujeres (55%) y 336 hombres (45%), 309 (58,7%) entre 12 y 17 años ( $M = 14,36$  años,  $DT = 1,69$  años) y 217 (41,3%) entre 60 y 75 años ( $M = 63,38$  años,  $DT = 3,45$  años). Con este tamaño muestral, para las comparaciones globales entre los cuatro tipos de socialización se estimó que se podían detectar tamaños del efecto de 0,181 (Faul et al., 2009; García et al., 2008) (véase la Figura 2.2).

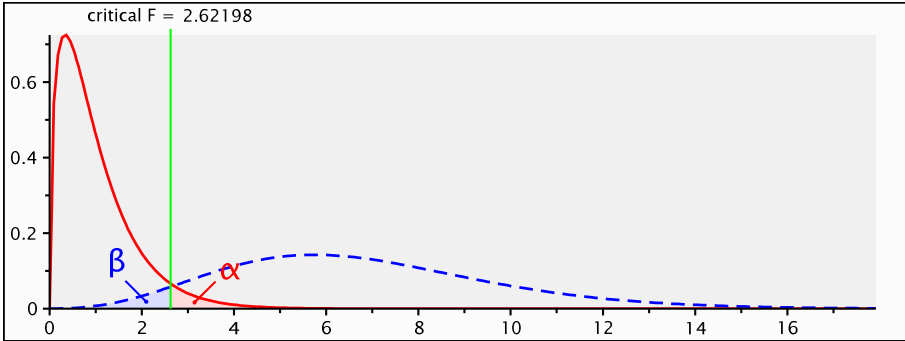


Figura 2.2. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de sensibilidad de potencia con la muestra final

Para las comparaciones globales entre los cuatro tipos de socialización dentro del grupo de mayores (el menos favorable), se estimó que se podían detectar tamaños del efecto de 0,283 (Faul et al., 2009; García et al., 2008) (véase la Figura 2.3).

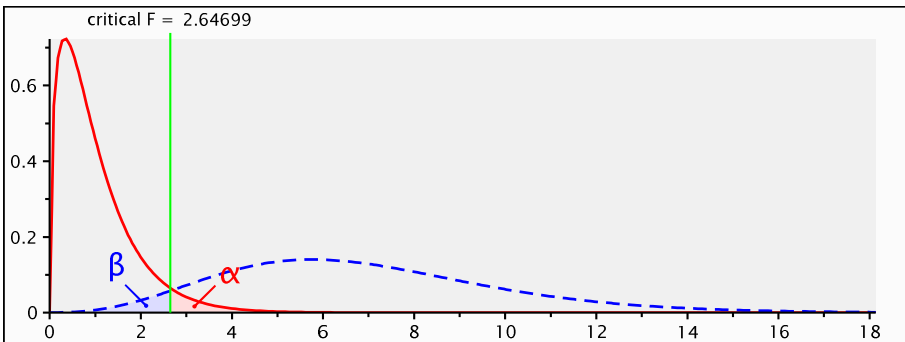


Figura 2.3. Distribución de los errores del Tipo I y del Tipo II según el estudio de sensibilidad de potencia con la muestra final en el caso más desfavorable

## **Instrumentos**

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

### ***Escala de Socialización Parental***

**Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/C)** de Rohner (1990). De este instrumento se utilizan dos escalas que evalúan los dos ejes principales de la socialización familiar. La dimensión de aceptación/implicación se midió con los 20 elementos del WAS (Warmth/Affection Scale, Rohner, Saavedra y Granum, 1978) del cuestionario PAQ/C (Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire, Rohner, 1990). Esta escala se ha aplicado en aproximadamente 500 estudios realizados por todo el mundo, incluida España (e.g., Lila y Gracia, 2005). Recientemente se ha publicado un amplio metanálisis basado en 66 estudios que revisan la investigación en todo el mundo y que incluye una amplia variedad de muestras europeas procedentes de Chequia, Estonia, Rumanía, España y Suecia (véase Rohner y Khaleque, 2003; Khaleque y Rohner, 2012). Este instrumento se utiliza ampliamente porque proporciona una medida muy

fiable del grado en que los adolescentes consideran que sus padres son cariñosos, responsivos e implicados (ejemplos de elementos: "Tratan de ayudarme cuando estoy asustado o disgustado" y "Hablamos de nuestros planes y tienen en cuenta mi opinión"). El coeficiente alpha de la escala en este estudio fue 0,943.

La dimensión de severidad/imposición se midió con los 13 elementos del PCS (Parental Control Scale, Rohner, 1989; Rohner y Khaleque, 2003) del cuestionario PAQ/C (Rohner, 1990). Esta escala ha sido aplicada en cinco culturas diferentes (véase Rohner y Khaleque, 2003). Proporcionando una medida bastante fiable del grado en que los adolescentes consideran que sus padres controlan de forma impositiva, firme y exigente sus conductas (ejemplos de elementos: "Cuando salgo de casa me indican exactamente a la hora que tengo que retirarme" y "Me encomiendan determinadas tareas y nunca me permiten hacer nada hasta que las he terminado"). El coeficiente alpha de la escala en este estudio fue 0,668.

Las versiones utilizadas de los dos instrumentos medían la socialización familiar, incluyendo a los dos padres en un mismo enunciado (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). Los cuatro estilos parentales se definieron a partir de las puntuaciones familiares en las dos dimensiones (Lamborn et al., 1991, p. 1053; Steinberg et al.,

1994, p. 758). Los cuatro grupos se dicotomizaron a partir de la mediana, distintos trabajos indican que los resultados no cambian cuando se dicotomiza la muestra por la mediana o por los terciles (véase, Chao, 2001, p. 1836; Kremers, Brug, de Vries y Engels, 2003, p. 46; Lamborn et al., 1991, p. 1053) y ofrece la ventaja de permitir conservar la totalidad de la muestra. Si bien las diferencias en cultura, etnia, clase social, raza, género y otros factores similares no ejercen una influencia suficiente como para desdibujar la tendencia universal en la que los participantes responden a los ítems de las escalas WAS y PCS (Gomez y Rohner, 2011; Khaleque y Rohner, 2012; Rohner y Khaleque, 2003), siguiendo a García y Gracia (2009, 2010, 2014) se partió la muestra por sexo y grupo de edad para obtener las medianas. Las medias de las escalas de estas medidas de socialización parental no son claramente equivalentes para estos grupos, y habitualmente las pruebas suelen presentar baremos específicos para sexo y grupo de edad (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011ab, Deater-Deckard et al., 2011; García, Musitu, Riquelme y Riquelme, 2011; Musitu y Garcia, 2001)

Las familias autoritativas fueron las que puntuaron por encima de la mediana en las medidas de aceptación/implicación y severidad/imposición, y las negligentes las que puntuaron por debajo en las dos dimensiones. Las familias indulgentes, las que

puntuaron por encima de la mediana en la medida de aceptación/implicación y por debajo en severidad/imposición. Finalmente, las familias autoritarias fueron las que puntuaron por debajo de la mediana en la medida de aceptación/implicación y por encima en severidad/imposición.

### ***Crterios de ajuste psicosocial en los hijos***

#### **Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5**

(Autoconcepto Forma 5) - es una escala desarrollada por García y Musitu (1999) con el objetivo de evaluar las dimensiones psicológicas que componen la autoestima. La elaboración de esta escala tuvo como presupuesto teórico el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos autores entienden que la autoestima es un constructo compuesto por 5 factores que se relacionan mutuamente. Estos factores son el auto-concepto académico; social; emocional; familiar y físico. La escala contiene 30 ítems que varían de 01 (totalmente en desacuerdo) a 99 (totalmente de acuerdo). La dimensión *autoconcepto académico* mide las percepciones individuales acerca de la calidad del desempeño de rol como estudiante (p.ej., "Soy un buen estudiante", "Mis profesores me consideran inteligente y trabajador"). La dimensión *autoconcepto social* evalúa las percepciones

individuales sobre su desempeño en las relaciones sociales, su facilidad o dificultad para mantenerlas y ampliarlas, así como a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (p.ej., "Soy una persona amigable", "Hago fácilmente amigos"). La dimensión *autoconcepto emocional* mide las percepciones del sujeto sobre su estado emocional y sobre sus respuestas a situaciones específicas (p.ej., ítems invertidos, "Tengo miedo de algunas cosas", "Muchas cosas me ponen nervioso"). La dimensión *autoconcepto familiar* evalúa las percepciones individuales sobre su grado de implicación, participación e integración en el contexto familiar (p.ej., "Mis padres me dan confianza", "Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas"). Por último, la dimensión *autoconcepto físico* valora las percepciones del sujeto acerca de su aspecto y condición física (p.ej., "Soy bueno haciendo deporte", "Me gusta como soy físicamente").

Varias investigaciones han confirmado la estructura factorial de este instrumento y han comprobado que no varía en función del sexo y la edad (Fuentes et al., 2011a, 2011b; García, Gracia y Zeleznova, 2013; García, Musitu, Riquelme y Riquelme, 2011; Murgui, García, García y García, 2012). Además, se ha comprobado la validez de constructo de los factores obtenidos (Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013; Inglés, Martínez-

González, García-Fernández, Torregrosa y Ruiz-Esteban, 2012). Los coeficientes alfa obtenidos para cada factor en este estudio fueron: académico, 0,832; social, 0,707; emocional, 0,741; familiar, 0,778; y físico, 0,779.

**Escala unidimensional de la autoestima de Rosenberg** (Rosenberg, 1965). Esta escala consiste en 10 elementos (p.ej., "Siento que soy una persona digna, al menos tanto como las demás") que evalúan unidimensionalmente la autoestima con una escala de respuesta de 1 (Muy de acuerdo) hasta 4 (Muy en desacuerdo). El coeficiente alfa obtenido en este estudio fue de 0,837.

**Inventario de valores** - escala desarrollada por Schwartz (1992) para evaluar el sistema de valores que guía a las personas a lo largo de sus vidas. Las dimensiones generales de auto-transcendencia y conservación se miden a través de 27 ítems en una escala que varía de 1 (opuesto a mis valores) a 99 (muy importante). *Auto-transcendencia* y *Conservación* se miden a través de cinco escalas. *Auto-transcendencia* mediante Universalismo (p.ej., "Igualdad (oportunidades iguales para todos)") y Benevolencia (p.ej., "Leal (fiel a mis amigos y a mi grupo de pertenencia)"), y *Conservación* mediante Conformidad (p.ej., "Cortesía (educación, buenas maneras)"), Tradición (p.ej., "Respeto por la tradición (preservación de costumbres establecidas



hace mucho tiempo)”) y Seguridad (p.ej., “Orden social (estabilidad social)”).

En este estudio: *Universalismo*, con un coeficiente alfa de 0,755; *Benevolencia*, con un alfa de 0,735; *Conservación*, con 0,652; *Tradicición*, con 0,452; y *Seguridad*, con 0,572.

**Escala de Compromiso con los Derechos Humanos (ECDH)** - esta escala ha sido desarrollada por Camino y Santos (2008) para evaluar el grado de compromiso de las personas con los derechos humanos. Para la elaboración del instrumento se ha seguido la perspectiva teórica de las generaciones de derechos humanos propuestas por Bobbio (2001) y Lafer (2009). El instrumento mide las cuatro generaciones de los derechos humanos con cinco ítems para cada una de ellas. Cada uno de los 20 enunciados se responde con una escala de 1 (Nada) a 5 (Muchísimo). Las cuatro generaciones de derechos humanos que mide el instrumento son: primera generación, el derecho a las Libertades (p.ej., “Debemos ser libres para ir dónde deseemos”), segunda generación, derechos Sociales (p.ej., “Todos tenemos derecho a un trabajo”), tercera generación, los derechos de las Minorías (p.ej., “Hay que respetar el estilo de vida de las minorías étnicas [gitanos, negros, etc.]”), y los de cuarta generación, los derechos Ambientales (p.ej., “No se debe contaminar la naturaleza”).

En este estudio, el compromiso con los derechos humanos por parte de la madre, según lo percibe el hijo: *Libertades*, con un coeficiente alfa de 0,782; *Sociales*, con un alfa de 0,848; *Minorías*, con 0,785; y *Ambientales*, con 0,824. El compromiso con los derechos humanos por parte del hijo: *Libertades*, con un coeficiente alfa de 0,785; *Sociales*, con un alfa de 0,801; *Minorías*, con 0,773; y *Ambientales*, con 0,806.

## **Análisis de datos**

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

Para el análisis de las relaciones entre los estilos parentales y los criterios de ajuste psicosocial del adolescente, es necesario obtener, en primer lugar, las medidas en las dos dimensiones principales del modelo de socialización, y determinar, de esta manera, la posición que ocupan las familias en relación a este modelo bidimensional. La dimensión de aceptación/implicación se midió con los 20 elementos del WAS (Warmth/Affection Scale, Rohner, Saavedra y Granum, 1978) del cuestionario PAQ/C (Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire, Rohner, 1990) y la de severidad/imposición con los 13 elementos del PCS (Parental Control Scale, Rohner, 1989; Rohner y

Khaleque, 2003) del mismo cuestionario. Estas dos dimensiones principales son relativamente ortogonales (García y Gracia, 2014; Gracia et al., 2012; Martínez et al., 2013; Martínez et al., 2012), principio sobre el que se fundamenta el modelo clásico (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983). De esta forma, a partir de las valoraciones globales en cada una de las dimensiones del modelo (aceptación/implicación y severidad/imposición), se determinó el estilo de socialización de los padres según la tipología clásica (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente), dicotomizando la muestra por la mediana (percentil 50) en ambas dimensiones teóricamente independientes, considerando además, el sexo y la edad de los hijos (Musitu y García, 2001). Se optó por este procedimiento en lugar de la partición de la muestra por los tertiles (percentiles 33 y 66) puesto que este último implica una pérdida del tamaño muestral y, consecuentemente, de la potencia del estudio. Sin embargo, existe evidencia empírica de que los resultados obtenidos a partir de ambos sistemas son similares (Chao, 2001; García y Gracia, 2009, 2010; Gracia et al., 2012; Martínez et al., 2013; Rodrigues et al., 2013). En este sentido, ambos sistemas de partición de la muestra del estudio asumen el supuesto del orden dentro de la muestra analizada (véase Frick, 1996), de manera que el

estilo que indica una categoría es mayor o menor que el de otras en uno de los ejes. Por ejemplo, las familias indulgentes son relativamente más indulgentes (esto es, más afectivas y menos severas) que otras familias de la muestra (Lamborn et al., 1991).

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

Una vez clasificadas las familias, se aplicó un diseño factorial multivariado (MANOVA,  $4 \times 2 \times 2$ ) con cada uno de los conjuntos de criterios del ajuste en los hijos evaluados (autoconcepto y autoestima, sistema de valores, y respeto por los derechos humanos en la madre y en el hijo), considerando el estilo parental (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente), el sexo (hombres y mujeres) y la generación (12 - 17 años y 60 - 75 años) como variables independientes para

probar posibles efectos de interacción. Posteriormente, se realizaron pruebas  $F$  univariadas para analizar las diferencias en las variables del ajuste del hijo y, finalmente, para determinar a favor de qué estilo parental están las mejores puntuaciones de ajuste de los hijos se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni, corrigiendo así la tasa del error de Tipo I.

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

	<b>Total</b>	<b>Indulgente</b>	<b>Autorizativo</b>	<b>Autoritario</b>	<b>Negligente</b>
Frecuencia	508	139	117	139	113
Porcentaje	100,0	26,4	22,2	26,4	21,5
Aceptación/Implicación					
Media	3,178	3,636	3,660	2,712	2,691
DT	0,626	0,206	0,210	0,535	0,559
Severidad/Imposición					
Media	2,603	2,091	3,011	3,084	2,217
DT	0,574	0,416	0,282	0,343	0,336

**Nota.** Las puntuaciones en Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición están expresadas en una escala de 1 a 4.

# Capítulo III

## Resultados

---

Este capítulo de resultados se compone de tres partes. En cada una de ellas se presentan los resultados de los diferentes diseños factoriales multivariados (MANOVAs) realizados con los distintos conjuntos de criterios del ajuste psicosocial de los hijos analizados en esta investigación (autoconcepto y autoestima, valores, problemas de conducta y derechos humanos).

### **Socialización parental, Autoconcepto y autoestima**

El primer MANOVA factorial ( $4 \times 2 \times 2$ ) se ha realizado con las cinco dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) y la autoestima, utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la generación, para probar posibles efectos de interacción. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental,  $\Lambda = 0,728$ ,  $F(18,$

1358,130) = 8,963,  $p < 0,001$ , sexo,  $\Lambda = 0,883$ ,  $F(6, 480,000) = 10,573$ ,  $p < 0,001$ , y generación,  $\Lambda = 0,737$ ,  $F(6, 480,000) = 28,479$ ,  $p < 0,001$ . También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre el estilo y la generación,  $\Lambda = 0,902$ ,  $F(18, 1358,130) = 2,788$ ,  $p < 0,001$ , y entre el sexo y la generación,  $\Lambda = 0,974$ ,  $F(6, 480,130) = 2,173$ ,  $p = 0,044$  (véase la Tabla 3.1).

A continuación se analizan los efectos principales y los efectos de interacción.



Tabla 3.1. MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para el autoconcepto y la autoestima

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	gl <sub>entre</sub>	gl <sub>error</sub>	$p$
(A) Estilo Parental <sup>a</sup>	0,728	8,963	18	1358,130	<0,001
(B) Sexo <sup>b</sup>	0,883	10,573	6	480,000	<0,001
(C) Generación <sup>c</sup>	0,737	28,479	6	480,000	<0,001
A x B	0,981	0,515	18	1358,130	0,953
A x C	0,902	2,788	18	1358,130	<0,001
B x C	0,974	2,173	6	480,000	0,044
A x B x C	0,962	1,040	18	1358,130	0,410

<sup>a</sup> $a_1$ , indulgente,  $a_2$ , autorizativo,  $a_3$ , autoritario,  $a_4$ , negligente.

<sup>b</sup> $b_1$ , hombres,  $b_2$ , mujeres. <sup>c</sup> $c_1$ , 12 - 17 años,  $c_2$ , 60 - 75 años.

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

### ***Efectos principales de los estilos parentales***

En los ANOVAs se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del autoconcepto y, también, en la autoestima al comparar los cuatro estilos de socialización parental (véase la Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> entre los estilos de socialización familiar, el autoconcepto y la autoestima

Estilo Parental						
Autoconcepto	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	$F(3, 500)$	
<b>Académico</b>	7,490 <sup>1</sup> (1,546)	7,054 (1,935)	7,140 <sup>2</sup> (1,694)	6,484 (1,987)	5,041**	
<b>Social</b>	7,796 <sup>1</sup> (1,382)	7,165 <sup>2</sup> (1,561)	7,066 <sup>2</sup> (1,516)	7,287 <sup>2</sup> (1,500)	8,344***	
<b>Emocional</b>	5,985 <sup>1</sup> (1,993)	5,212 <sup>2</sup> (2,049)	5,374 (2,074)	5,774 (2,020)	5,270***	
<b>Familiar</b>	9,101 <sup>1</sup> (0,772)	8,557 <sup>2</sup> (1,199)	7,154 <sup>3</sup> (1,912)	7,600 <sup>3</sup> (1,732)	44,242***	
<b>Físico</b>	6,588 <sup>1</sup> (2,005)	6,443 <sup>1</sup> (1,825)	5,707 <sup>2</sup> (1,801)	6,047 (2,110)	6,281***	
<b>Autoestima</b>	3,368 <sup>1</sup> (0,558)	3,313 (0,453)	3,122 <sup>2</sup> (0,533)	3,142 <sup>2</sup> (0,550)	5,985***	

<sup>#</sup> $\alpha = 0,05, 1 > 2 > 3.$

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

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del autoconcepto académico,  $F(3, 500) = 5,041$ ,  $p < 0,001$ . La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que las mejores puntuaciones en autoconcepto académico correspondieron a los hijos de familias indulgentes,  $M = 7,490$ ,  $DT = 1,546$ , y las peores a las de familias autoritarias,  $M = 7,140$ ,  $DT = 1,694$  (Figura 3.1). Los hijos de familias autorizativas y negligentes se situaron en posiciones intermedias, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha = 0,05$ ).

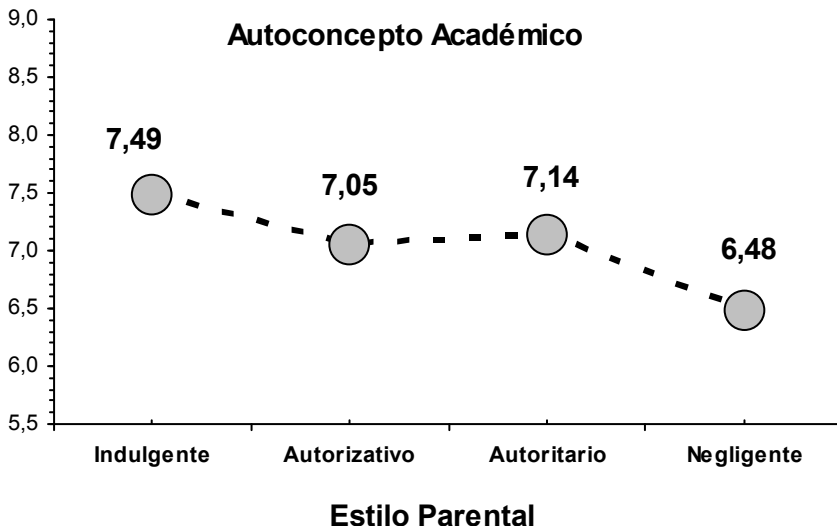


Figura 3.1. Medias en autoconcepto académico de los estilos parentales

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del

autoconcepto social,  $F(3, 500) = 8,344, p < 0,001$ . La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que las mejores puntuaciones en autoconcepto Social correspondían a los hijos de familias indulgentes,  $M = 7,796, DT = 1,382$ , y las peores a las de familias autoritarias,  $M = 7,066, DT = 1,516$ , autorizativas,  $M = 7,165, DT = 1,561$ , y negligentes,  $M = 7,287, DT = 1,500$  (Figura 3. 2). Los hijos de familias autoritarias, autorizativas y negligentes no se diferenciaron entre sí ( $\alpha = 0,05$ ).

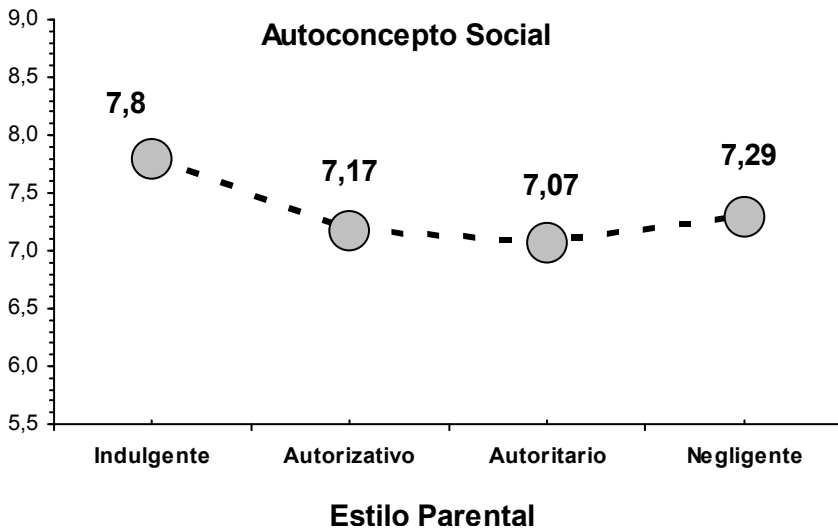


Figura 3.2. Medias en autoconcepto social de los estilos parentales

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del autoconcepto emocional,  $F(3, 500) = 5,270, p <$

0,001. La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que las mejores puntuaciones en autoconcepto emocional correspondían a los hijos de familias indulgentes,  $M = 5,985$ ,  $DT = 1,933$ , y las peores a las de familias autoritativas,  $M = 5,212$ ,  $DT = 2,049$  (Figura 3.3). Los hijos de familias autoritarias y negligentes no se diferenciaron ( $\alpha = 0,05$ ).

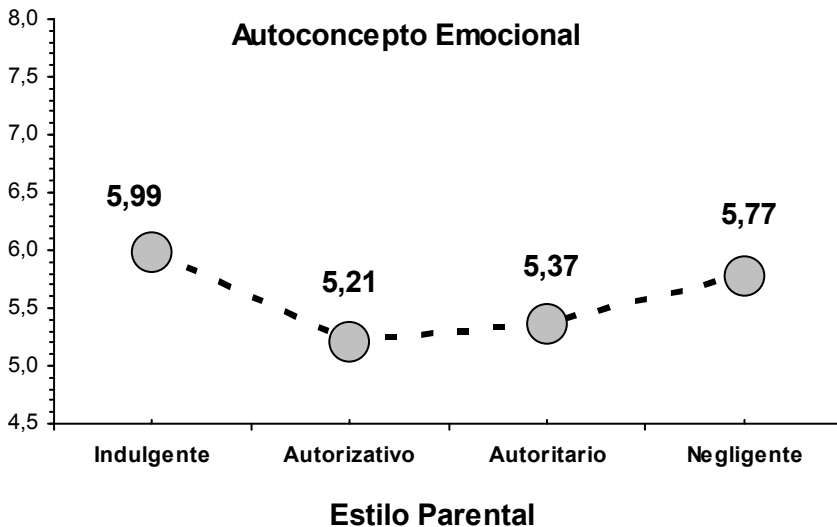


Figura 3.3. Medias en autoconcepto emocional de los estilos parentales

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del autoconcepto familiar,  $F(3, 500) = 44,242$ ,  $p < 0,001$ . La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció tres niveles en el autoconcepto familiar, las mejores puntuaciones correspondieron

a los hijos de las familias indulgentes,  $M = 9,101$ ,  $DT = 0,772$ , la posición intermedia la ocuparon los hijos de familias autorizativas,  $M = 8,557$ ,  $DT = 1,199$ , y la peor posición la compartieron los hijos de familias autoritarias,  $M = 7,154$ ,  $DT = 1,912$ , y negligentes,  $M = 7,600$ ,  $DT = 1,732$  (Figura 3.4). Los hijos de familias autoritarias y negligentes no se diferenciaron ( $\alpha = 0,05$ ).

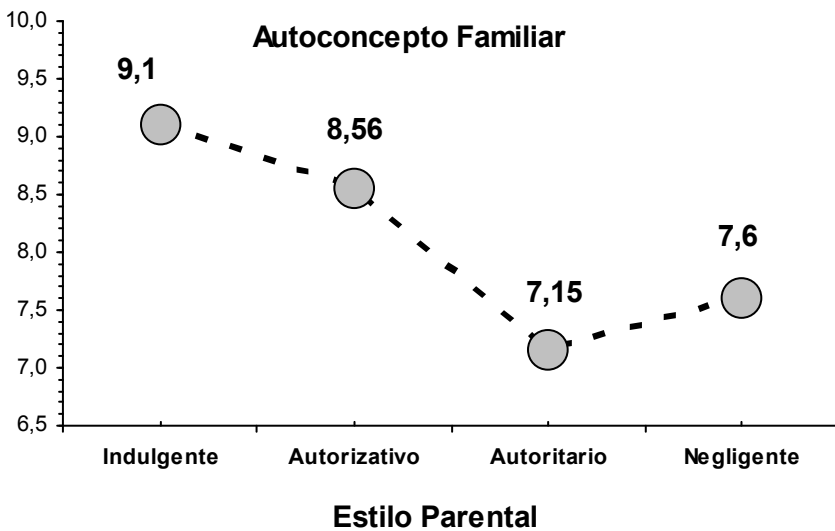


Figura 3.4. Medias en autoconcepto familiar de los estilos parentales

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del autoconcepto físico,  $F(3, 500) = 6,281$ ,  $p < 0,001$ . La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció dos niveles en el autoconcepto físico, las mejores puntuaciones correspondieron a los hijos de las

familias indulgentes,  $M = 6,588$ ,  $DT = 2,005$ , y autorizativas,  $M = 6,443$ ,  $DT = 1,825$ , y la peor posición a los hijos de familias autoritarias,  $M = 5,707$ ,  $DT = 1,801$  (Figura 3.5). Los hijos de familias negligentes ocuparon una posición indiferenciada del resto, tampoco se diferenciaron los hijos de familias indulgentes de los hijos de autorizativos ( $\alpha = 0,05$ ).

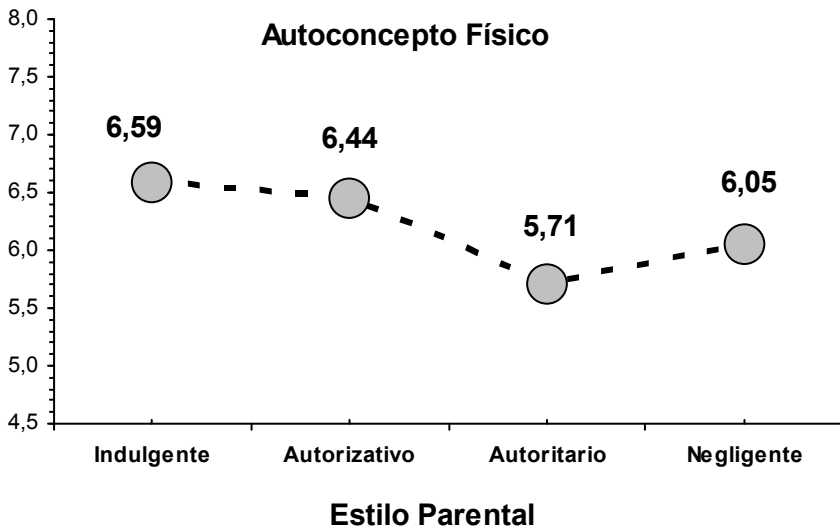


Figura 3.5. Medias en autoconcepto físico de los estilos parentales

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de la autoestima,  $F(3, 500) = 5,985$ ,  $p < 0,001$ . La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció dos niveles en autoestima, las mejores puntuaciones correspondieron a los hijos de las familias



indulgentes,  $M = 3,368$ ,  $DT = 0,558$ , y las peores posiciones a los hijos de familias autoritarias,  $M = 3,122$ ,  $DT = 0,533$ , y negligentes,  $M = 3,142$ ,  $DT = 0,550$  (Figura 3.6). Los hijos de familias autorizativas ocuparon una posición indiferenciada del resto, tampoco se diferenciaron los hijos de familias autoritarias de los hijos de familias negligentes ( $\alpha = 0,05$ ).

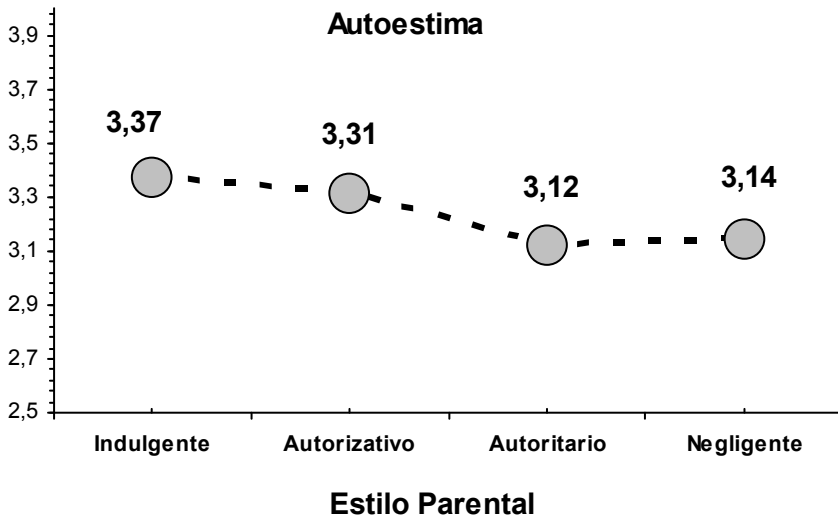


Figura 3.6. Medias en autoestima de los estilos parentales

### ***Efectos principales de sexo***

Los ANOVAs realizados con la variable sexo como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del autoconcepto emocional,  $F(1, 500) = 17,315$ ,  $p <$

0,001, y físico,  $F(1, 500) = 25,039$ ,  $p < 0,001$   
(Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de sexo en el autoconcepto y la autoestima

Autoconcepto	Sexo		$F(3, 500)$
	Mujer	Varón	
<b>Académico</b>	7,185 (1,800)	6,863 (1,881)	0,377
<b>Social</b>	7,339 (1,480)	7,303 (1,563)	0,577
<b>Emocional</b>	5,228 (2,011)	6,011 (2,000)	17,315***
<b>Familiar</b>	8,095 (1,791)	8,121 (1,520)	0,202
<b>Físico</b>	5,775 (1,912)	6,718 (1,914)	25,039***
<b>Autoestima</b>	3,222 (0,537)	3,245 (0,540)	0,302

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

En autoconcepto emocional los hombres puntuaron más alto,  $M = 5,228$ ,  $DT = 2,011$ , que las mujeres,  $M = 6,011$ ,  $DT = 2,000$  (Figura 3.7).

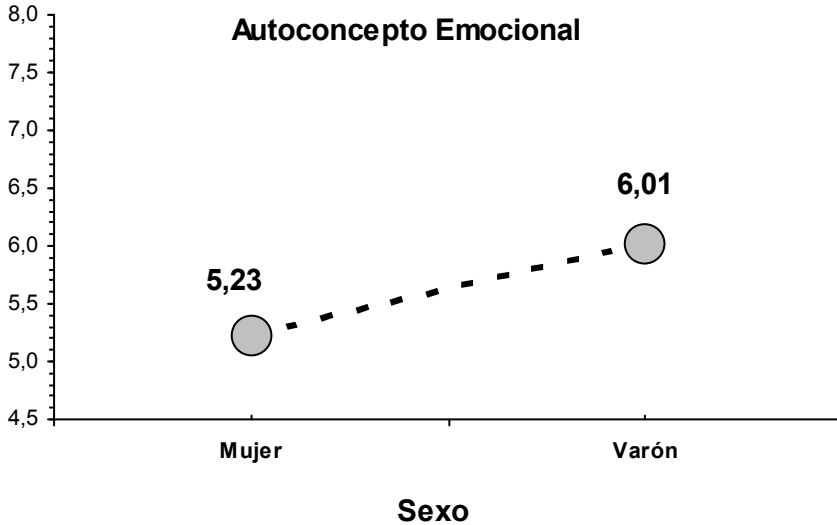


Figura 3.7. Medias en autoconcepto académico por sexo

También en autoconcepto físico los hombres puntuaron más alto,  $M = 6,718$ ,  $DT = 1,914$ , que las mujeres,  $M = 5,775$ ,  $DT = 1,912$  (Figura 3.8).

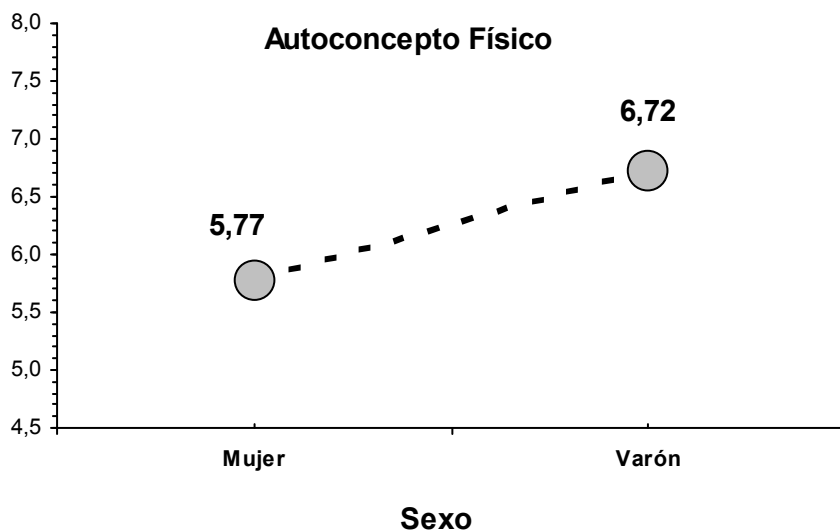


Figura 3.8. Medias en autoconcepto físico por sexo

### ***Efectos principales de generación***

Los ANOVAs realizados con la variable generación como independiente encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión académica del autoconcepto,  $F(1, 500) = 131,115$ ,  $p < 0,001$ , y en la autoestima,  $F(1, 500) = 15,014$ ,  $p < 0,001$  (Tabla 3.4).

Tabla 3.4. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de generación en el autoconcepto y la autoestima

<b>Generación</b>					
<b>Autoconcepto</b>	<b>12-17 años</b>		<b>60-75 años</b>		<b><math>F(3, 500)</math></b>
<b>Académico</b>	6,335	(1,866)	8,045	(1,247)	131,115***
<b>Social</b>	7,377	(1,561)	7,245	(1,451)	1,717
<b>Emocional</b>	5,612	(1,979)	5,531	(2,131)	0,348
<b>Familiar</b>	8,163	(1,828)	8,027	(1,425)	2,141
<b>Físico</b>	6,263	(2,061)	6,104	(1,827)	0,347
<b>Autoestima</b>	3,153	(0,538)	3,346	(0,519)	15,014***

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

En autoconcepto académico la generación de 60-75 años puntuó más alto,  $M = 8,045$ ,  $DT = 1,247$ , que la de 12-17 años,  $M = 6,335$ ,  $DT = 1,866$  (Figura 3.9).

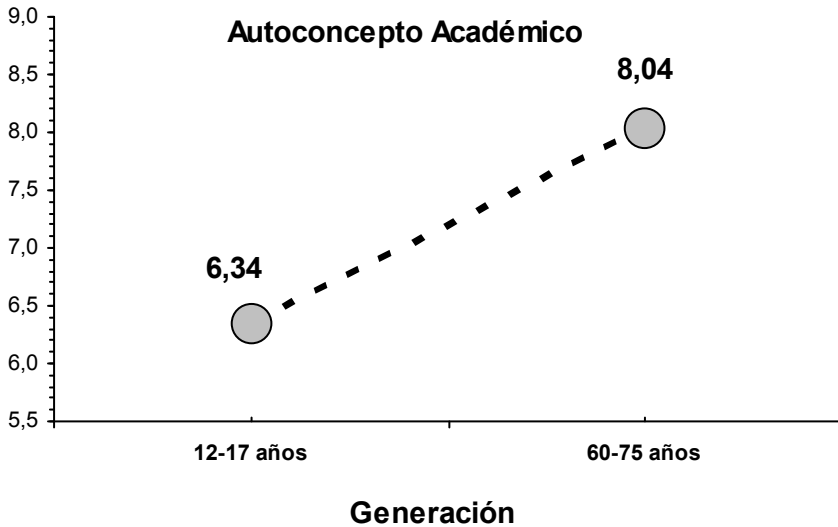


Figura 3.9. Medias en autoconcepto académico por generación

También en autoestima la generación de 60-75 años puntuó más alto,  $M = 3,346$ ,  $DT = 0,519$ , que la de 12-17 años,  $M = 3,153$ ,  $DT = 0,538$  (Figura 3.10).

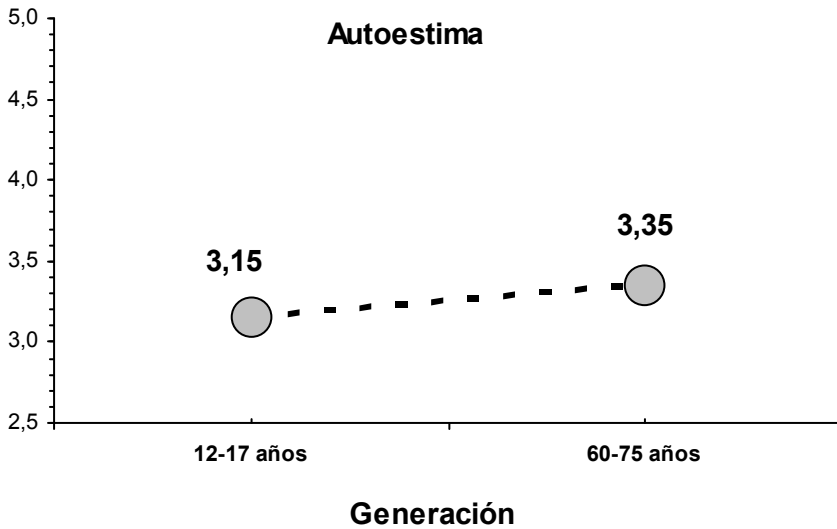


Figura 3.10. Medias en autoestima por generación

### ***Efecto de la interacción del estilo parental por la generación***

Los ANOVAs realizados con la interacción de estilo parental por generación diferencias estadísticamente significativas en la dimensión académica del autoconcepto,  $F(3, 500) = 4,177$ ,  $p = 0,006$ , en la emocional,  $F(3, 500) = 3,260$ ,  $p = 0,021$ , y en la familiar,  $F(1, 500) = 4,253$ ,  $p = 0,006$  (Tabla 3.5).



Tabla 3.5. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> en la interacción entre los estilos y la generación en autoconcepto y autoestima

Autoconcepto	Estilo Parental					$F(3, 500)$
	Generación	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Académico	12-17	7,126 <sup>2</sup> (1,712)	6,326 (1,912)	6,185 <sup>3</sup> (1,589)	5,810 <sup>3</sup> (1,876)	4,177**
	65-75	7,923 <sup>1</sup> (1,198)	8,321 <sup>1</sup> (1,186)	8,213 <sup>1</sup> (1,046)	7,681 <sup>1</sup> (1,589)	
Social	12-17	7,670 (1,629)	7,349 (1,666)	7,259 (1,479)	7,239 (1,452)	2,147
	65-75	7,948 (1,001)	6,846 (1,319)	6,850 (1,539)	7,372 (1,594)	
Emocional	12-17	5,726 (1,837)	5,549 (2,032)	5,489 (2,123)	5,752 (1,984)	3,260*
	65-75	6,299 <sup>1</sup> (2,138)	4,639 <sup>2</sup> (1,969)	5,245 (2,027)	5,813 (2,108)	
Familiar	12-17	9,134 <sup>1</sup> (0,809)	8,948 <sup>1</sup> (0,960)	6,985 <sup>2</sup> (2,147)	7,584 <sup>2</sup> (1,965)	4,253**
	65-75	9,062 <sup>1</sup> (0,729)	7,893 <sup>2</sup> (1,280)	7,344 <sup>2</sup> (1,602)	7,630 <sup>2</sup> (1,238)	
Físico	12-17	6,563 (2,119)	6,623 (1,868)	5,783 (1,947)	5,985 (2,214)	0,824
	65-75	6,619 (1,873)	6,130 (1,725)	5,623 (1,632)	6,157 (1,934)	
Autoestima	12-17	3,341 (0,530)	3,289 (0,478)	2,960 (0,516)	3,035 (0,527)	2,354
	65-75	3,400 (0,592)	3,355 (0,407)	3,300 (0,496)	3,335 (0,543)	

<sup>#</sup> $\alpha = 0,05, 1 > 2 > 3.$

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

En el autoconcepto académico la prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció tres niveles, las mejores puntuaciones correspondieron a los hijos de la generación de 60 a 75 años, sin diferencias entre los hijos de familias indulgentes,  $M = 7,923$ ,  $DT = 1,198$ , autorizativas,  $M = 8,321$ ,  $DT = 1,186$ , autoritarias,  $M = 8,213$ ,  $DT = 1,046$ , y negligentes,  $M = 7,681$ ,  $DT = 1,589$ . En la posición intermedia se sitúan los hijos de familias indulgentes de la generación de 12 a 17 años,  $M = 7,923$ ,  $DT = 1,198$ . En el último lugar, los hijos de familias autoritarias,  $M = 8,213$ ,  $DT = 1,046$ , negligentes,  $M = 7,681$ ,  $DT = 1,589$ , de la generación de 12 a 14 años (Figura 3.11). Los hijos de familias autorizativas de la generación de 12 a 17 años se ubicaron en una posición indiferenciada del resto ( $\alpha = 0,05$ ).

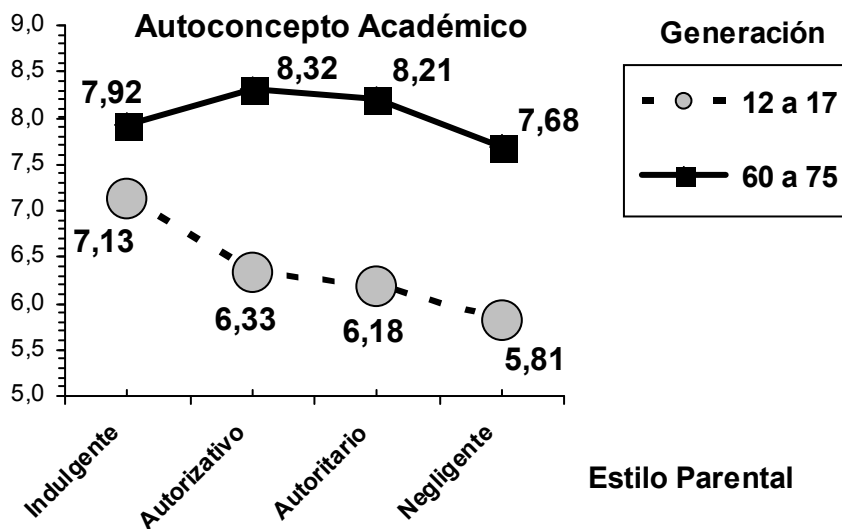


Figura 3.11. Medias de autoconcepto académico en estilo parental por generación

En el autoconcepto emocional la prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció dos niveles entre las ocho combinaciones, las mejores puntuaciones correspondieron a los hijos de familias indulgentes de la generación de 60 a 75 años,  $M = 6,299$ ,  $DT = 2,138$ , y la peor, a los de la misma generación provenientes de las familias autorizativas,  $M = 4,639$ ,  $DT = 1,969$  (Figura 3.12). Entre el resto no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha = 0,05$ ).

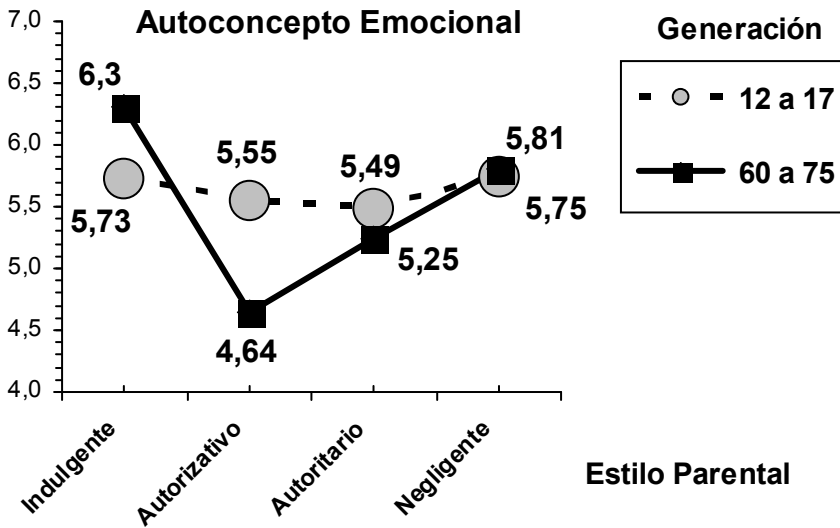


Figura 3.12. Medias de autoconcepto emocional en estilo parental por generación

En el autoconcepto familiar la prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció dos niveles al comparar las ocho combinaciones de estilos de socialización por generación. Las mejores puntuaciones correspondieron a los hijos de familias indulgentes de la generación de 60 a 75 años,  $M = 9,062$ ,  $DT = 0,729$ , y a los indulgentes,  $M = 9,134$ ,  $DT = 0,809$ , y autorizativos,  $M = 8,948$ ,  $DT = 0,960$ , de la generación de 12 a 17 años. La peor posición correspondió al resto. Los hijos de familias autoritarias,  $M = 6,985$ ,  $DT = 2,147$ , y negligentes,  $M = 7,584$ ,  $DT = 1,965$ , de la generación de 12 a 17 años, y a los hijos de familias autorizativas,  $M = 7,893$ ,  $DT = 1,280$ ,

autoritarias,  $M = 7,344$ ,  $DT = 1,602$ , y negligentes,  $M = 7,630$ ,  $DT = 1,238$ , de la generación de 60 a 75 años (Figura 3.13)

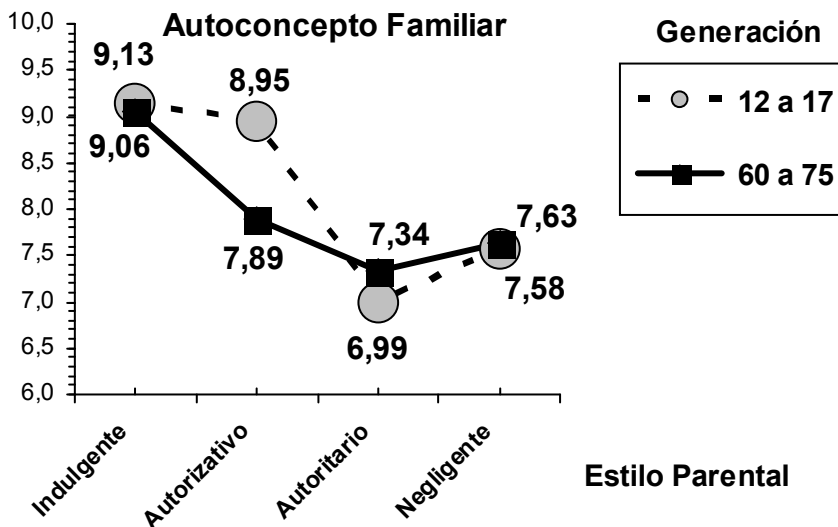


Figura 3.13. Medias de autoconcepto familiar en estilo parental por generación

***Efecto de la interacción del sexo por la generación***

Los ANOVAs realizados con la interacción de sexo por generación encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión física del autoconcepto,  $F(1, 500) = 6,555$ ,  $p = 0,011$  (Tabla 3.6).

Tabla 3.6. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> en la interacción de sexo por generación en el autoconcepto y la autoestima

Autoconcepto	Sexo × Generación						$F(1, 500)$
	Hombre			Mujer			
	12 - 17 años	60 - 75 años		12 - 17 años	60 - 75 años		
<b>Académico</b>	6,158 (1,850)	8,067 (1,204)		6,500 (1,872)	8,029 (1,279)		0,800
<b>Social</b>	7,381 (1,568)	7,171 (1,553)		7,374 (1,559)	7,296 (1,381)		0,190
<b>Emocional</b>	6,113 (1,924)	5,837 (2,125)		5,148 (1,922)	5,326 (2,119)		1,749
<b>Familiar</b>	8,170 (1,618)	8,039 (1,339)		8,156 (2,009)	8,019 (1,485)		0,003
<b>Físico</b>	6,929 <sup>1</sup> (1,901)	6,358 (1,892)		5,647 <sup>2</sup> (2,017)	5,934 <sup>2</sup> (1,769)		6,555*
<b>Autoestima</b>	3,195 (0,548)	3,329 (0,520)		3,113 (0,527)	3,357 (0,520)		1,821

<sup>#</sup> $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

\* $p < 0,05.$

En el autoconcepto físico la prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) diferenció dos niveles entre las cuatro combinaciones, las mejores puntuaciones correspondieron a los hijos varones de la generación de 12 a 17 años,  $M = 6,929$ ,  $DT = 1,901$ , y la peor, a las mujeres de la generación de 12 a 17 años,  $M = 5,647$ ,  $DT = 2,017$ , y las mujeres de la generación de 60 a 75 años,  $M = 5,934$ ,  $DT = 1,769$  (Figura 3.14). En los varones de la generación de 60 a 75 años no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha = 0,05$ ). La tendencia que se observa en la interacción indica una descenso general del autoconcepto físico asociado con el incremento de edad que suponen las dos generaciones, señalando que es más pronunciado en la muestra de mujeres.

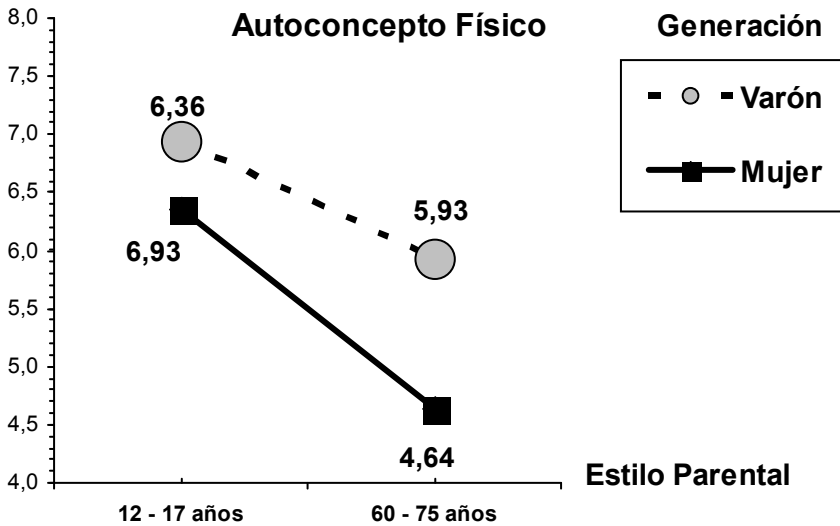


Figura 3.14. Medias de autoconcepto físico en estilo parental por generación

## Socialización parental y valores

El segundo MANOVA factorial ( $4 \times 2 \times 2$ ) se ha realizado con las prioridades por los dos valores de auto-trascendencia (universalismo y benevolencia) y los tres de conservación (conformidad, tradición y seguridad), utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la generación, para probar posibles efectos de interacción. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental,  $\Lambda = 0,940$ ,  $F(15, 1330,991) = 2,011$ ,  $p = 0,012$ , sexo,  $\Lambda = 0,962$ ,  $F(5,$



482,000) = 3,763,  $p = 0,002$ , y generación,  $\Lambda = 0,923$ ,  $F(5, 482,000) = 8,039$ ,  $p < 0,001$ . No se obtuvo ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguna interacción (véase la Tabla 3.7).

A continuación se analizan los efectos principales.

Tabla 3.7. MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para prioridades por los valores de auto-trascendencia y conservación

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	$gl_{entre}$	$gl_{error}$	$p$
<b>(A) Estilo Parental<sup>a</sup></b>	0,940	2,011	15	1330,991	0,012
<b>(B) Sexo<sup>b</sup></b>	0,962	3,763	5	482,000	0,002
<b>(C) Generación<sup>c</sup></b>	0,923	8,039	5	482,000	<0,001
<b>A x B</b>	0,974	0,864	15	1330,991	0,606
<b>A x C</b>	0,954	1,514	15	1330,991	0,092
<b>B x C</b>	0,986	1,385	5	482,000	0,228
<b>A x B x C</b>	0,988	0,397	15	1330,991	0,980

<sup>a</sup> $a_1$ , indulgente,  $a_2$ , autorizativo,  $a_3$ , autoritario,  $a_4$ , negligente.

<sup>b</sup> $b_1$ , hombres,  $b_2$ , mujeres. <sup>c</sup> $c_1$ , 12 - 17 años,  $c_2$ , 60 - 75 años.

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

### ***Efectos principales de los estilos parentales***

En los ANOVAs realizados con la variable estilos parentales como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el dominio de la AUTO-TRASCENDENCIA en las prioridades de benevolencia,  $F(3, 486) = 3,982, p = 0,008$ , y en el dominio de la CONSERVACIÓN en las prioridades por la conformidad,  $F(3, 486) = 6,392, p < 0,001$ , la tradición,  $F(3, 486) = 4,585, p = 0,004$  y la seguridad,  $F(3, 486) = 3,303, p = 0,020$  (Tabla 3.8).

Tabla 3.8. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> entre los estilos de socialización familiar, la auto-trascendencia y conservación

	Estilo Parental						$F(3, 486)$		
	Valores	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente				
<b>AUTO-TRASCENDENCIA</b>									
<b>Universalismo</b>	8,096	(1,146)	8,157	(1,185)	8,015	(1,555)	7,642	(1,454)	1,849
<b>Benevolencia</b>	8,437 <sup>1</sup>	(1,050)	8,357 <sup>1</sup>	(1,307)	8,132	(1,442)	7,763 <sup>2</sup>	(1,725)	3,982**
<b>CONSERVACIÓN</b>									
<b>Conformidad</b>	8,290 <sup>1</sup>	(1,267)	8,386 <sup>1</sup>	(1,351)	7,927	(1,465)	7,520 <sup>2</sup>	(1,841)	6,932***
<b>Tradicición</b>	6,523	(1,551)	6,936 <sup>1</sup>	(1,417)	6,274 <sup>2</sup>	(1,678)	6,246 <sup>2</sup>	(1,591)	4,585**
<b>Seguridad</b>	8,064	(1,230)	8,233 <sup>1</sup>	(1,268)	7,840	(1,444)	7,624 <sup>2</sup>	(1,556)	3,303*

<sup>#</sup> $\alpha = 0,05, 1 > 2 > 3.$

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

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que la mayor prioridad por la benevolencia, del dominio de la auto-trascendencia, correspondió a los hijos de familias indulgentes,  $M = 8,437$ ,  $DT = 1,050$ , y autorizativas,  $M = 8,357$ ,  $DT = 1,307$ , mientras que la menor prioridad por este valor correspondió a los hijos de familias negligentes,  $M = 7,763$ ,  $DT = 1,725$  (Figura 3.15). Los hijos de familias autoritarias se situaron en posiciones intermedias, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con el resto ( $\alpha = 0,05$ ).

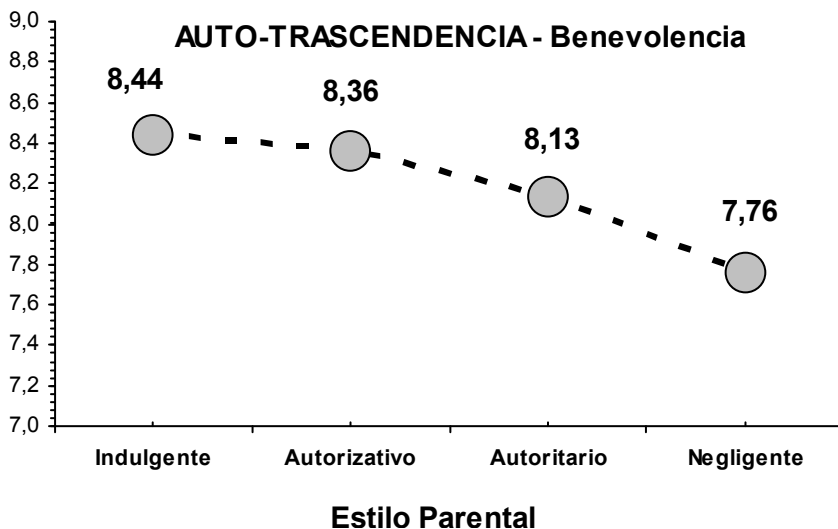


Figura 3.15. Medias en prioridad por la benevolencia de los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que la mayor prioridad por la conformidad, del dominio de la conservación, correspondió a los hijos de

familias indulgentes,  $M = 8,290$ ,  $DT = 1,267$ , y autorizativas,  $M = 8,386$ ,  $DT = 1,351$ , mientras que la menor prioridad por este valor correspondió a los hijos de familias negligentes,  $M = 7,520$ ,  $DT = 1,841$  (Figura 3.16). Los hijos de familias autoritarias se situaron en posiciones intermedias, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con el resto ( $\alpha = 0,05$ ).

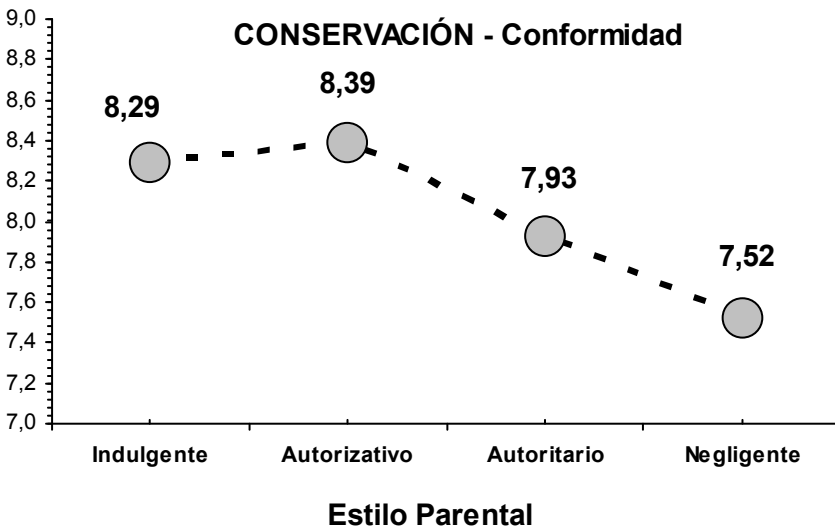


Figura 3.16. Medias en prioridad por la conformidad de los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que la mayor prioridad por la tradición, del dominio de la conservación, correspondió a los hijos de familias autorizativas,  $M = 6,936$ ,  $DT = 1,417$ , mientras que la menor prioridad por este valor correspondió a los hijos de familias autoritarias,  $M = 6,274$ ,  $DT =$

1,678 y negligentes,  $M = 6,246$ ,  $DT = 1,591$  (Figura 3.17). Los hijos de familias indulgentes se situaron en posiciones intermedias, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con el resto ( $\alpha = 0,05$ ).

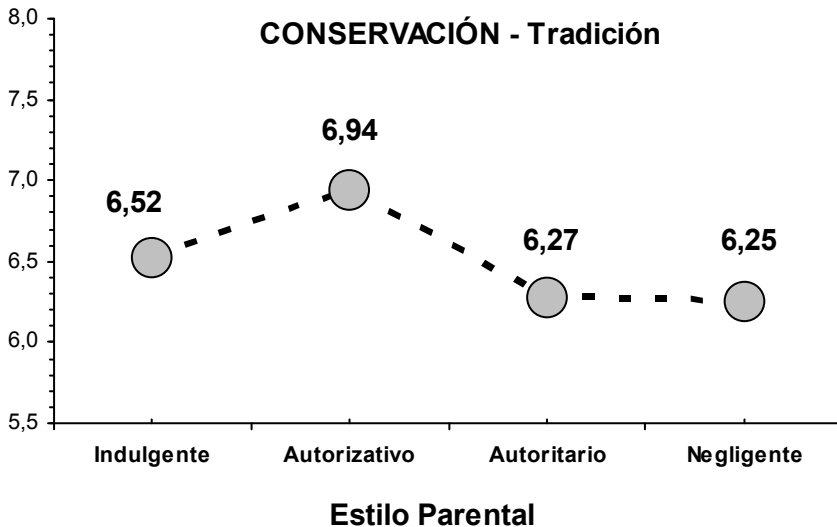


Figura 3.17. Medias en prioridad por la tradición de los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que la mayor prioridad por la seguridad, del dominio de la conservación, correspondió a los hijos de familias autorizativas,  $M = 8,233$ ,  $DT = 1,268$ , mientras que la menor prioridad por este valor correspondió a los hijos de familias negligentes,  $M = 7,624$ ,  $DT = 1,556$  (Figura 3.18). Los hijos de familias indulgentes y autoritarias se situaron en posiciones intermedias, no encontrándose

diferencias estadísticamente significativas con el resto ( $\alpha = 0,05$ ).

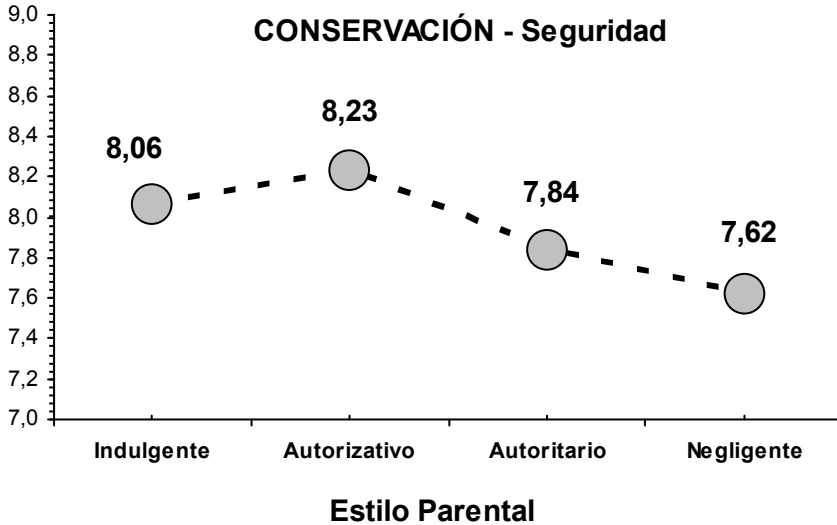


Figura 3.18. Medias en prioridad por la seguridad de los estilos parentales

### ***Efectos principales de sexo***

Los ANOVAs realizados con la variable sexo como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el dominio de la auto-trascendencia en las prioridades de valor por el universalismo,  $F(1, 486) = 9,663$ ,  $p = 0,001$ , y la benevolencia,  $F(1, 486) = 25,039$ ,  $p < 0,001$  (Tabla 3.9).



Tabla 3.9. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de sexo en la auto-trascendencia y conservación

Valores	Sexo		$F(1, 486)$
	Mujer	Varón	
<b>AUTO-TRASCENDENCIA</b>			
<b>Universalismo</b>	8,178 (1,265)	7,712 (1,450)	9,663**
<b>Benevolencia</b>	8,445 (1,224)	7,846 (1,550)	15,880***
<b>CONSERVACIÓN</b>			
<b>Conformidad</b>	8,176 (1,306)	7,851 (1,733)	3,074
<b>Tradición</b>	6,548 (1,566)	6,385 (1,618)	0,804
<b>Seguridad</b>	8,047 (1,328)	7,773 (1,504)	1,833

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

En la prioridad por el universalismo las mujeres puntuaron más alto,  $M = 8,178$ ,  $DT = 1,265$ , que los hombres,  $M = 7,712$ ,  $DT = 1,450$  (Figura 3.19).

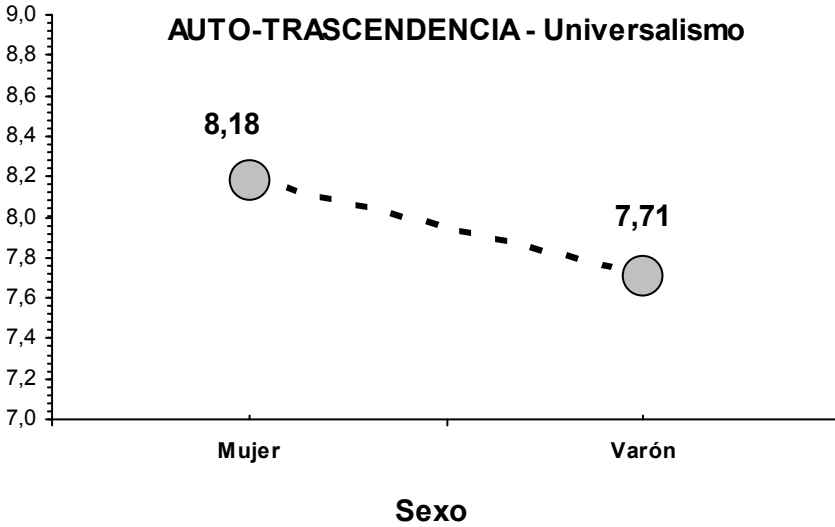


Figura 3.19. Medias en universalismo por sexo

También en la prioridad por la benevolencia las mujeres puntuaron más alto,  $M = 8,445$ ,  $DT = 1,224$ , que los hombres,  $M = 7,846$ ,  $DT = 1,550$  (Figura 3.20).

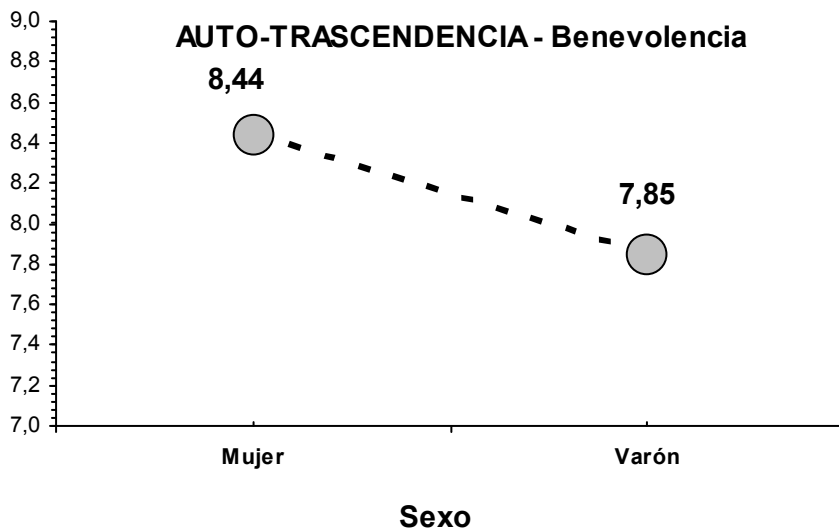


Figura 3.20. Medias en benevolencia por sexo

### ***Efectos principales de generación***

Los ANOVAs realizados con la variable generación como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el dominio de la auto-trascendencia, en las prioridades por el universalismo,  $F(1, 486) = 28,511$ ,  $p < 0,001$ , y la benevolencia,  $F(1, 486) = 20,015$ ,  $p < 0,001$ . También en el dominio de la conservación, en las prioridades por la conformidad,  $F(1, 486) = 7,898$ ,  $p = 0,005$  (Tabla 3.10).

Tabla 3.10. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de generación en la auto-trascendencia y conservación

<b>Generación</b>					
<b>Valores</b>	<b>12-17 años</b>		<b>60-75 años</b>		<b><math>F(1, 486)</math></b>
<b>AUTO-TRASCENDENCIA</b>					
<b>Universalismo</b>	7,688	(1,465)	8,366	(1,109)	28,511***
<b>Benevolencia</b>	7,946	(1,605)	8,501	(0,995)	20,015***
<b>CONSERVACIÓN</b>					
<b>Conformidad</b>	7,868	(1,731)	8,258	(1,125)	7,898**
<b>Tradicición</b>	6,477	(1,704)	6,470	(1,418)	0,009
<b>Seguridad</b>	7,827	(1,531)	8,060	(1,224)	2,827

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

En las prioridades por el universalismo, del ámbito de la auto-trascendencia, la generación de 60-75 años puntuó más alto,  $M = 8,366$ ,  $DT = 1,109$ , que la de 12-17 años,  $M = 7,688$ ,  $DT = 1,465$  (Figura 3.21).

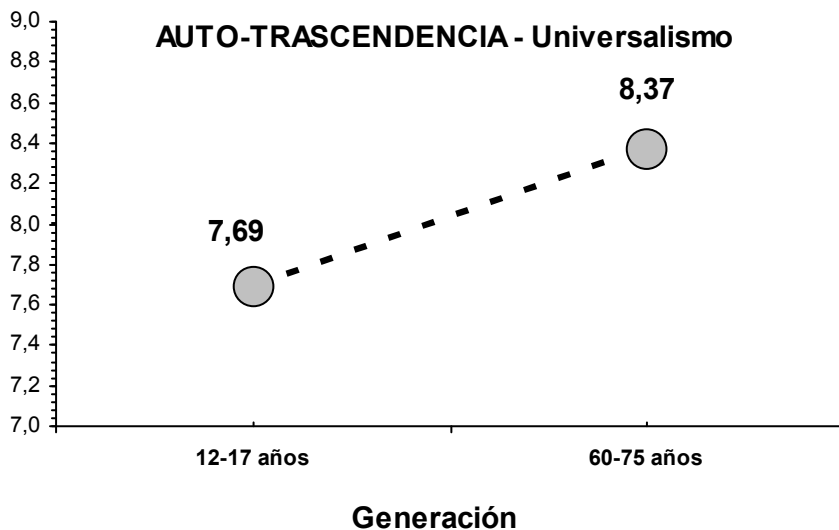


Figura 3.21. Medias en universalismo por generación

En las prioridades por la benevolencia, del ámbito de la auto-trascendencia, la generación de 60-75 años puntuó más alto,  $M = 8,366$ ,  $DT = 1,109$ , que la de 12-17 años,  $M = 7,688$ ,  $DT = 1,465$  (Figura 3.22).

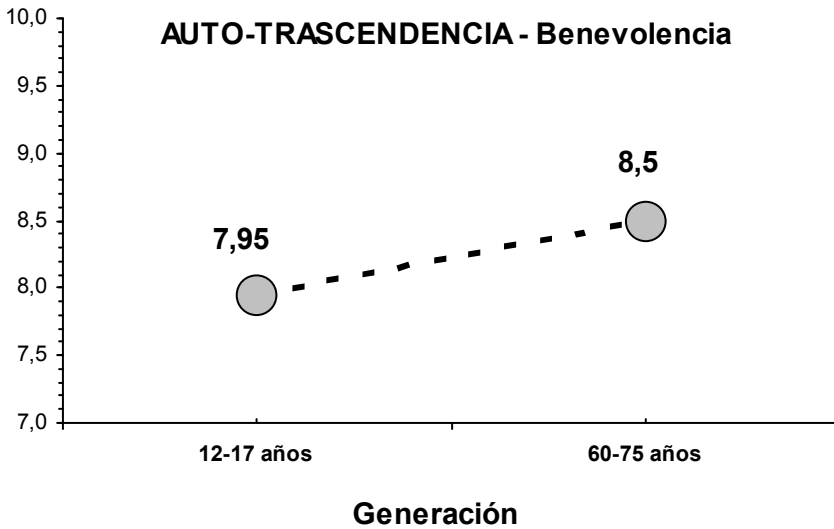


Figura 3.22. Medias en benevolencia por generación

También en las prioridades por la conformidad, del ámbito de la conservación, la generación de 60-75 años puntuó más alto,  $M = 8,258$ ,  $DT = 1,125$ , que la de 12-17 años,  $M = 7,868$ ,  $DT = 1,731$  (Figura 3.23).

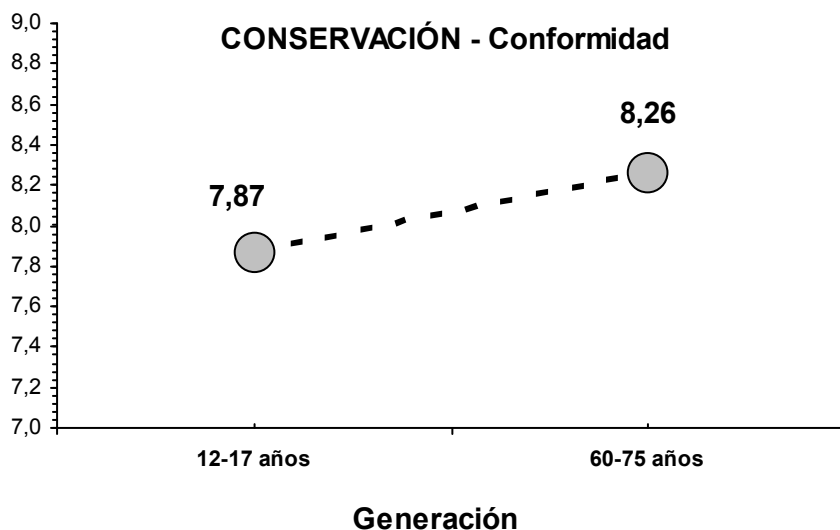


Figura 3.23. Medias en conformidad por generación

## Socialización parental y derechos humanos

En primer lugar se el compromiso con los derechos humanos por parte de la madre (según lo percibe el hijo) y en segundo lugar el grado de compromiso con los derechos humanos por parte del hijo.

### ***Compromiso de la madre con los derechos humanos***

El tercer MANOVA factorial ( $4 \times 2 \times 2$ ) se ha realizado con las cuatro generaciones de los derechos humanos (libertades, sociales, minorías, y ambientales) según el grado de compromiso de la madre que percibe su hijo, utilizando como variables independientes el estilo parental, el

sexo y la generación, para probar posibles efectos de interacción.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo parental,  $\Lambda = 0,910$ ,  $F(12, 1262,315) = 3,808$ ,  $p < 0,001$ , sexo,  $\Lambda = 0,968$ ,  $F(4, 477,000) = 3,943$ ,  $p = 0,004$ , y generación,  $\Lambda = 0,971$ ,  $F(4, 477,000) = 3,559$ ,  $p = 0,007$ . En ninguna interacción se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase la Tabla 3.11). A continuación se analizan los efectos principales.



Tabla 3.11. MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para respeto por los Derechos Humanos de la madre

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	$gl_{entre}$	$gl_{error}$	$p$
<b>(A) Estilo Parental<sup>a</sup></b>	0,910	3,808	12	1262,315	<0,001
<b>(B) Sexo<sup>b</sup></b>	0,968	3,943	4	477,000	0,004
<b>(C) Generación<sup>c</sup></b>	0,971	3,559	4	477,000	0,007
<b>A x B</b>	0,982	0,726	12	1262,315	0,727
<b>A x C</b>	0,967	1,331	12	1262,315	0,194
<b>B x C</b>	0,990	1,200	4	477,000	0,310
<b>A x B x C</b>	0,971	1,166	12	1262,315	0,303

<sup>a</sup> $a_1$ , indulgente,  $a_2$ , autorizativo,  $a_3$ , autoritario,  $a_4$ , negligente.

<sup>b</sup> $b_1$ , hombres,  $b_2$ , mujeres. <sup>c</sup> $c_1$ , 12 - 17 años,  $c_2$ , 60 - 75 años.

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

### ***Efectos principales de los estilos parentales***

En los ANOVAs realizados con la variable estilos parentales como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el respeto por la madre de los derechos humanos a las libertades,  $F(3, 480) = 11,249, p < 0,001$ , por los sociales  $F(3, 486) = 8,559, p < 0,001$ , por los de las minorías,  $F(3, 486) = 10,555, p < 0,001$  y por los ambientales,  $F(3, 486) = 12,124, p < 0,001$  (Tabla 3.12).

Tabla 3.12. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> entre los estilos de socialización familiar y el respeto por los Derechos Humanos de la madre

Derechos Humanos Madre	Estilo Parental				$F(3, 480)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
<b>Libertades</b>	3,609 <sup>1</sup> (0,881)	3,731 <sup>1</sup> (0,887)	3,176 <sup>2</sup> (1,025)	3,254 <sup>2</sup> (0,965)	11,249***
<b>Sociales</b>	3,669 <sup>1</sup> (0,909)	3,819 <sup>1</sup> (0,924)	3,324 <sup>2</sup> (1,107)	3,298 <sup>2</sup> (1,036)	8,559***
<b>Minorías</b>	3,382 <sup>1</sup> (0,846)	3,600 <sup>1</sup> (0,920)	3,006 <sup>2</sup> (1,019)	3,089 <sup>2</sup> (1,060)	10,555***
<b>Ambientales</b>	3,375 <sup>1</sup> (0,994)	3,545 <sup>1</sup> (0,940)	2,906 <sup>2</sup> (1,041)	2,954 <sup>2</sup> (1,047)	12,124***

<sup>#</sup> $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

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

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto hacia los Derechos Humanos por las libertades correspondían a las madres de las familias indulgentes,  $M = 3,609$ ,  $DT = 0,881$ , y autorizativas,  $M = 3,731$ ,  $DT = 0,887$ , frente a las madres de las familias autoritarias,  $M = 3,176$ ,  $DT = 1,025$ , y las negligentes,  $M = 3,254$ ,  $DT = 0,965$  (Figura 3.24).

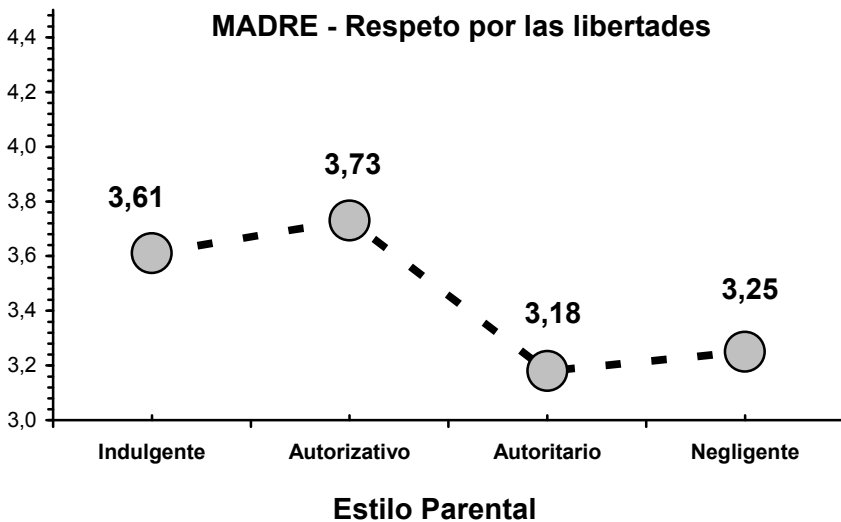


Figura 3.24. Medias de respeto de la madre por las libertades en los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto hacia los Derechos Humanos sociales correspondían a las madres de las familias indulgentes,  $M = 3,669$ ,  $DT = 0,909$ , y autorizativas,  $M = 3,819$ ,  $DT = 0,924$ , frente a las madres de las familias autoritarias,  $M = 3,324$ ,  $DT$

= 1,107, y las negligentes,  $M = 3,298$ ,  $DT = 1,036$  (Figura 3.25).

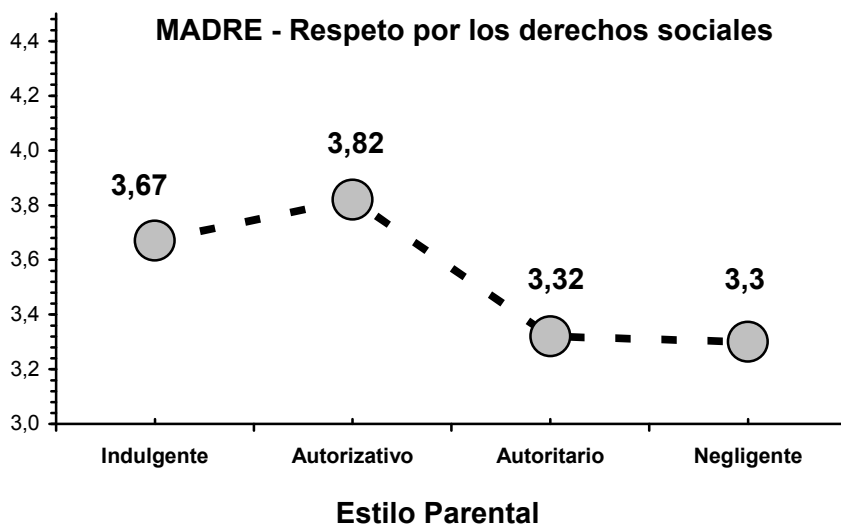


Figura 3.25. Medias de respeto de la madre por los derechos sociales en los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto hacia los Derechos Humanos de las minorías correspondían a las madres de las familias indulgentes,  $M = 3,382$ ,  $DT = 0,846$ , y autorizativas,  $M = 3,600$ ,  $DT = 0,920$ , frente a las madres de las familias autoritarias,  $M = 3,006$ ,  $DT = 1,019$ , y las negligentes,  $M = 3,089$ ,  $DT = 1,060$  (Figura 3.26).

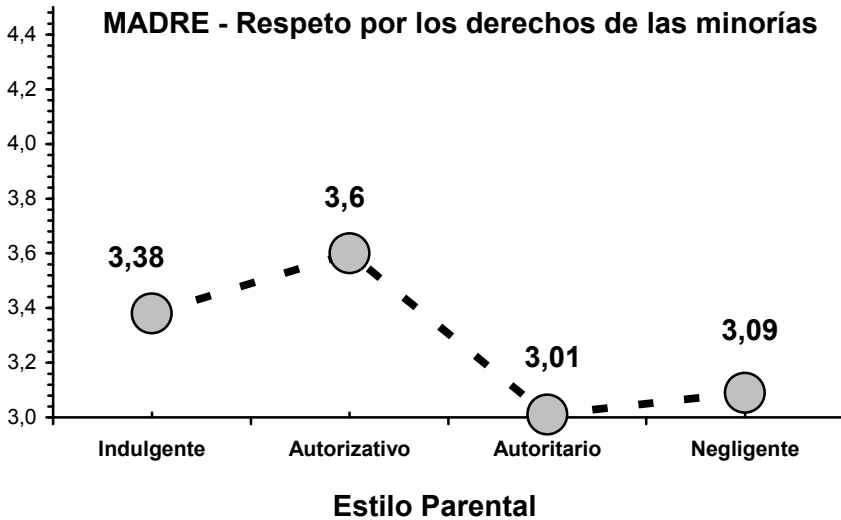


Figura 3.26. Medias de respeto de la madre por los derechos de las minorías en los estilos parentales

En idéntica línea con los derechos anteriores, la prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto por los Derechos Humanos ambientales correspondían a las madres de las familias indulgentes,  $M = 3,375$ ,  $DT = 0,994$ , y autorizativas,  $M = 3,545$ ,  $DT = 0,940$ , frente a las madres de las familias autoritarias,  $M = 2,906$ ,  $DT = 1,041$ , y las negligentes,  $M = 2,954$ ,  $DT = 1,047$  (Figura 3.27).

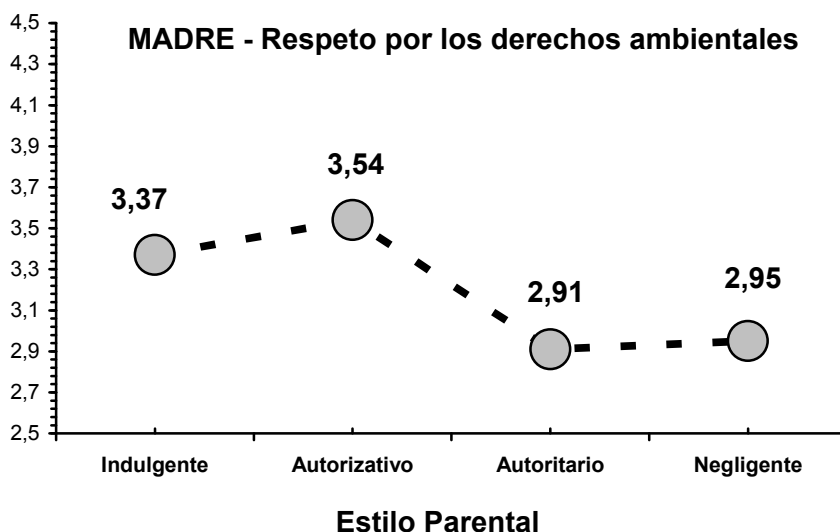


Figura 3.27. Medias de respeto de la madre por los derechos ambientales en los estilos parentales

### ***Efectos principales del sexo del hijo***

Los ANOVAs realizados con la variable sexo como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el respeto de la madre por los derechos humanos ambientales,  $F(1, 480) = 9,740$ ,  $p = 0,002$  (Tabla 3.13).

Tabla 3.13. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de sexo en el respeto por los Derechos Humanos de la madre

Derechos Humanos Madre	Sexo		$F(1, 480)$
	Mujer	Varón	
<b>Libertades</b>	3,381 (0,988)	3,513 (0,931)	2,632
<b>Sociales</b>	3,488 (1,042)	3,573 (0,998)	1,316
<b>Minorías</b>	3,241 (1,013)	3,301 (0,948)	0,833
<b>Ambientales</b>	3,078 (1,056)	3,358 (0,996)	9,740**

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



En el respeto de la madre por los derechos humanos ambientales puntuaron más alto los hijos,  $M = 3,358$ ,  $DT = 0,996$ , que las hijas,  $M = 3,078$ ,  $DT = 1,056$  (Figura 3.28).

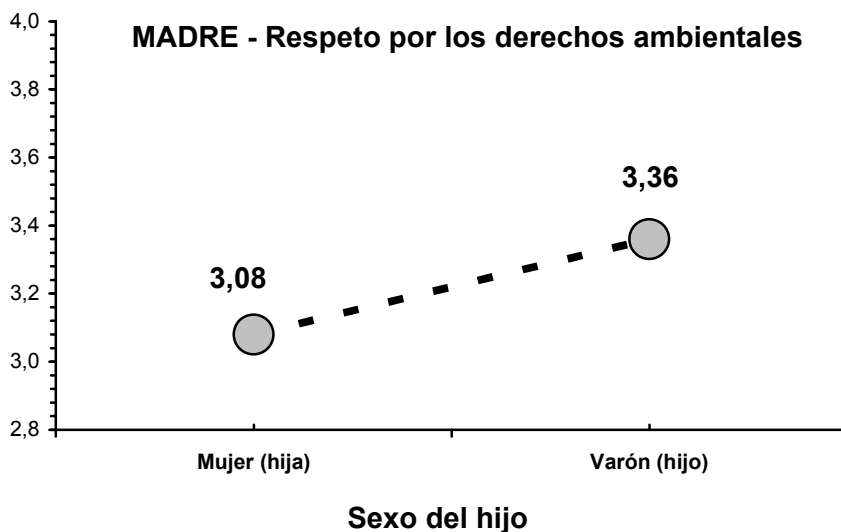


Figura 3.28. Medias de respeto de la madre por derechos ambientales por sexo del hijo

### ***Efectos principales de generación***

En los ANOVAs realizados con la variable generación como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el respeto de la madre por el Derecho Humano a las libertades,  $F(1, 480) = 4,406$ ,  $p < 0,001$  (Tabla 3.14).

Tabla 3.14. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de generación en el respeto por los Derechos Humanos de la madre

<b>Generación</b>					
<b>Derechos Humanos Madre</b>	<b>12-17 años</b>		<b>60-75 años</b>		<b><math>F(1, 480)</math></b>
<b>Libertades</b>	3,532	(0,890)	3,313	(1,046)	4,406*
<b>Sociales</b>	3,598	(0,941)	3,428	(1,118)	3,112
<b>Minorías</b>	3,303	(0,925)	3,219	(1,059)	0,406
<b>Ambientales</b>	3,198	(1,003)	3,205	(1,087)	0,230

\* $p < 0,05$ .

Las madres de la generación de 60-75 años puntuaron más bajo,  $M = 3,313$ ,  $DT = 1,046$ , que las de 12-17 años,  $M = 3,532$ ,  $DT = 0,890$  (Figura 3.29).

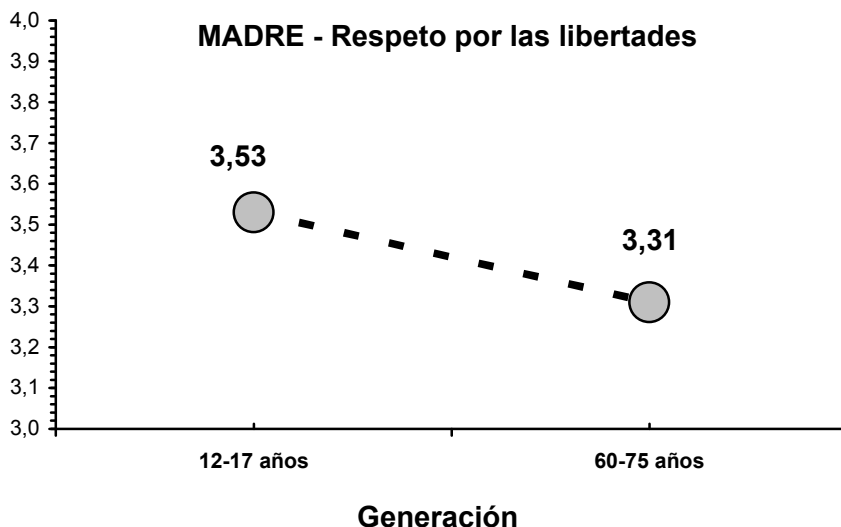


Figura 3.29. Medias de respeto de la madre por las libertades por generación

### ***Compromiso del hijo con los derechos humanos***

El cuarto MANOVA factorial ( $4 \times 2 \times 2$ ) se ha realizado con las cuatro generaciones de los derechos humanos (libertades, sociales, minorías, y ambientales) según el grado de compromiso del hijo, utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la generación, para probar posibles efectos de interacción.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de estilo

parental,  $\Lambda = 0,935$ ,  $F(12, 1243,795) = 2,677$ ,  $p = 0,001$ , sexo,  $\Lambda = 0,971$ ,  $F(4, 470,000) = 3,464$ ,  $p = 0,008$ , y generación,  $\Lambda = 0,832$ ,  $F(4, 470,000) = 23,805$ ,  $p < 0,001$ . En ninguna interacción se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase la Tabla 3.15).

Tabla 3.15. MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 2^c$ ) para respeto por los Derechos Humanos del hijo

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	$gl_{\text{entre}}$	$gl_{\text{error}}$	$p$
<b>(A) Estilo Parental<sup>a</sup></b>	0,935	2,677	12	1243,795	0,001
<b>(B) Sexo<sup>b</sup></b>	0,971	3,464	4	470,000	0,008
<b>(C) Generación<sup>c</sup></b>	0,832	23,805	4	470,000	<0,001
<b>A x B</b>	0,987	0,500	12	1243,795	0,916
<b>A x C</b>	0,961	1,568	12	1243,795	0,095
<b>B x C</b>	0,982	2,179	4	470,000	0,070
<b>A x B x C</b>	0,982	0,725	12	1243,795	0,728

<sup>a</sup> $a_1$ , indulgente,  $a_2$ , autorizativo,  $a_3$ , autoritario,  $a_4$ , negligente.

<sup>b</sup> $b_1$ , hombres,  $b_2$ , mujeres. <sup>c</sup> $c_1$ , 12 - 17 años,  $c_2$ , 60 - 75 años.

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

A continuación se analizan los efectos principales.

### ***Efectos principales de los estilos parentales***

En los ANOVAs realizados con la variable estilos parentales como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el respeto por los hijos de los derechos humanos a las libertades,  $F(3, 473) = 4,658, p = 0,003$ , por los sociales  $F(3, 473) = 3,257, p = 0,021$ , por los de las minorías,  $F(3, 473) = 6,577, p < 0,001$  y por los ambientales,  $F(3, 473) = 3,850, p = 0,010$  (Tabla 3.16).

Tabla 3.16. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> entre los estilos de socialización familiar y el respeto por los Derechos Humanos del hijo

Derechos Humanos Hijo	Estilo Parental				$F(3, 473)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
<b>Libertades</b>	4,356 <sup>1</sup> (0,605)	4,416 <sup>1</sup> (0,595)	4,339 <sup>1</sup> (0,672)	4,033 <sup>2</sup> (0,907)	4,658**
<b>Sociales</b>	4,212 (0,704)	4,302 <sup>1</sup> (0,720)	4,289 (0,697)	3,971 <sup>2</sup> (0,898)	3,257*
<b>Minorías</b>	4,043 (0,740)	4,264 <sup>1</sup> (0,687)	4,114 <sup>1</sup> (0,722)	3,815 <sup>2</sup> (0,931)	6,577***
<b>Ambientales</b>	4,069 (0,723)	4,257 <sup>1</sup> (0,740)	4,036 (0,849)	3,891 <sup>2</sup> (0,879)	3,850*

<sup>#</sup> $\alpha = 0,05, 1 > 2.$

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

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto hacia los Derechos Humanos por las libertades correspondían a los hijos de las familias indulgentes,  $M = 4,356$ ,  $DT = 0,605$ , autorizativas,  $M = 4,416$ ,  $DT = 0,595$ , y autoritarias,  $M = 4,339$ ,  $DT = 0,672$ , frente a los hijos de las familias las negligentes,  $M = 4,033$ ,  $DT = 0,907$  (Figura 3.30).

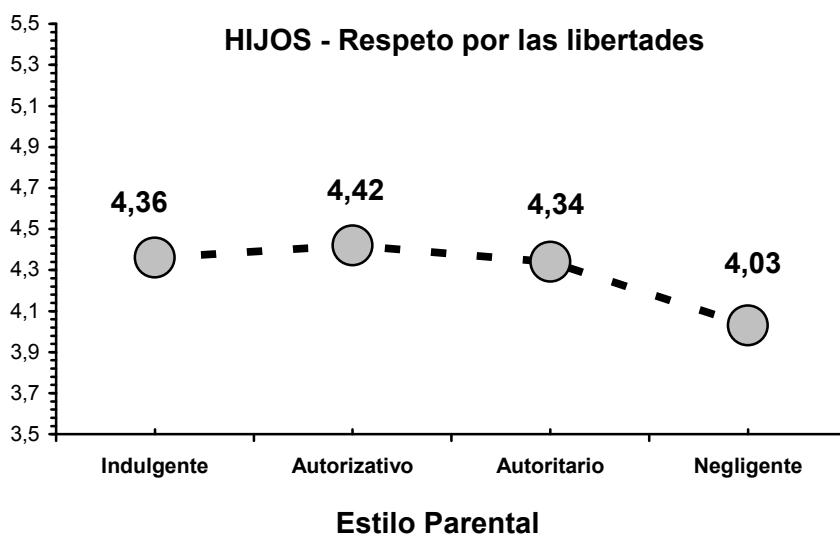


Figura 3.30. Medias de respeto del hijo por las libertades en los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto hacia los Derechos Humanos sociales correspondían a los hijos de las familias autorizativas,  $M = 4,302$ ,  $DT = 0,720$ , frente a los hijos de las familias negligentes,  $M = 3,971$ ,  $DT = 0,898$  (Figura 3.31).



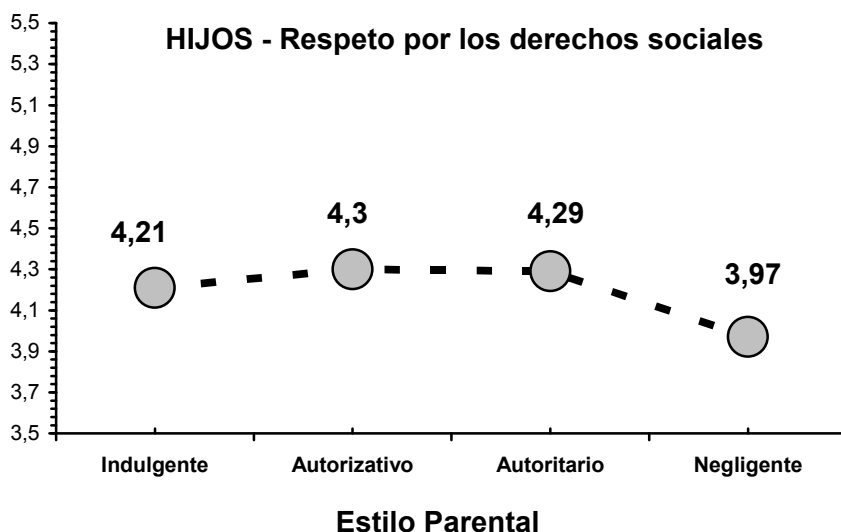


Figura 3.31. Medias de respeto del hijo por los derechos sociales en los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto hacia los Derechos Humanos de las minorías correspondían a los hijos de las familias autorizativas,  $M = 4,264$ ,  $DT = 0,687$ , y autoritarias,  $M = 4,114$ ,  $DT = 0,722$ , frente a los hijos de las familias negligentes,  $M = 3,815$ ,  $DT = 0,931$  (Figura 3.32).

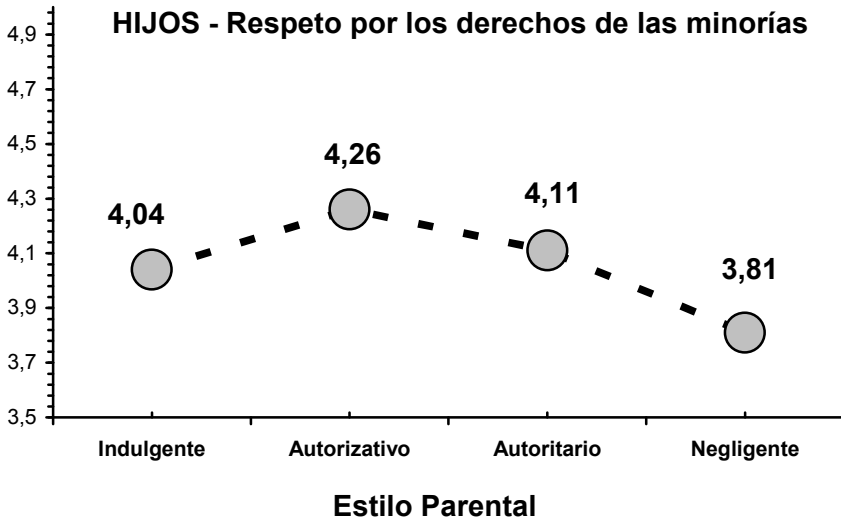


Figura 3.32. Medias de respeto de los hijos por los derechos de las minorías en los estilos parentales

La prueba de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ) indicó que el mayor respeto por los Derechos Humanos ambientales correspondían a los hijos de las familias autorizativas,  $M = 4,257$ ,  $DT = 0,740$ , frente a los hijos de las familias negligentes,  $M = 3,891$ ,  $DT = 0,879$  (Figura 3.33).

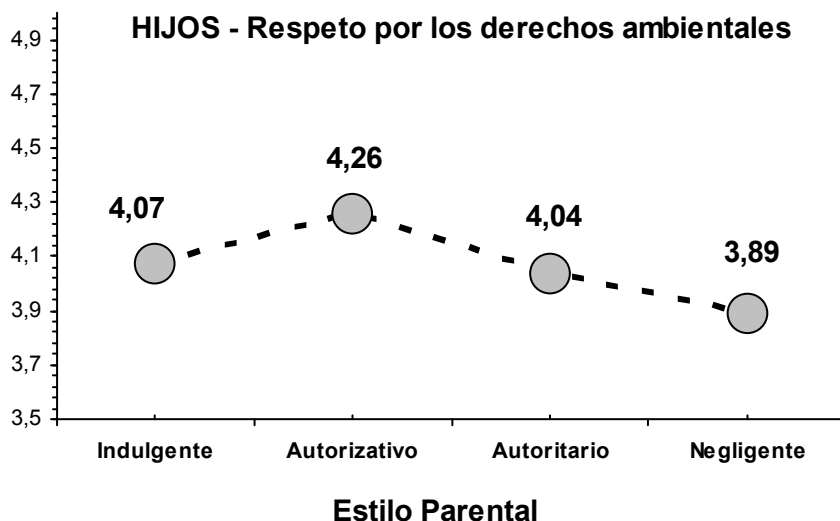


Figura 3.33. Medias de respeto de los hijos por los derechos ambientales en los estilos parentales

### ***Efectos principales del sexo del hijo***

Los ANOVAs realizados con la variable sexo como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el respeto de los hijos por los derechos humanos sociales,  $F(1, 473) = 4,127$ ,  $p = 0,043$ , y por el respeto a los derechos de las minorías,  $F(1, 473) = 9,378$ ,  $p = 0,002$  (Tabla 3.17).

Tabla 3.17. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de sexo en el respeto por los Derechos Humanos del hijo

Derechos Humanos Hijo	Sexo		$F(1, 473)$
	Mujer	Varón	
<b>Libertades</b>	4,346 (0,663)	4,213 (0,776)	2,084
<b>Sociales</b>	4,274 (0,707)	4,101 (0,815)	4,127*
<b>Minorías</b>	4,172 (0,718)	3,923 (0,844)	9,378**
<b>Ambientales</b>	4,088 (0,786)	4,019 (0,854)	0,206

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

En el respeto del hijo por los derechos humanos sociales puntuaron más alto las hijas,  $M = 4,274$ ,  $DT = 0,707$ , que los hijos,  $M = 4,101$ ,  $DT = 0,815$  (Figura 3.34).

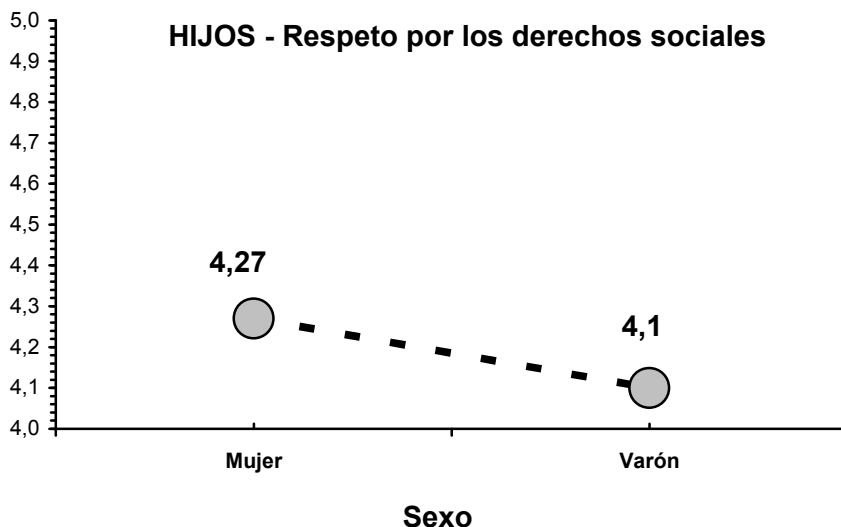


Figura 3.34. Medias de respeto de los hijos de los derechos sociales por sexo del hijo

En el respeto del hijo por los derechos humanos de las minorías puntuaron más alto las hijas,  $M = 4,172$ ,  $DT = 0,718$ , que los hijos,  $M = 3,923$ ,  $DT = 0,844$  (Figura 3.35).

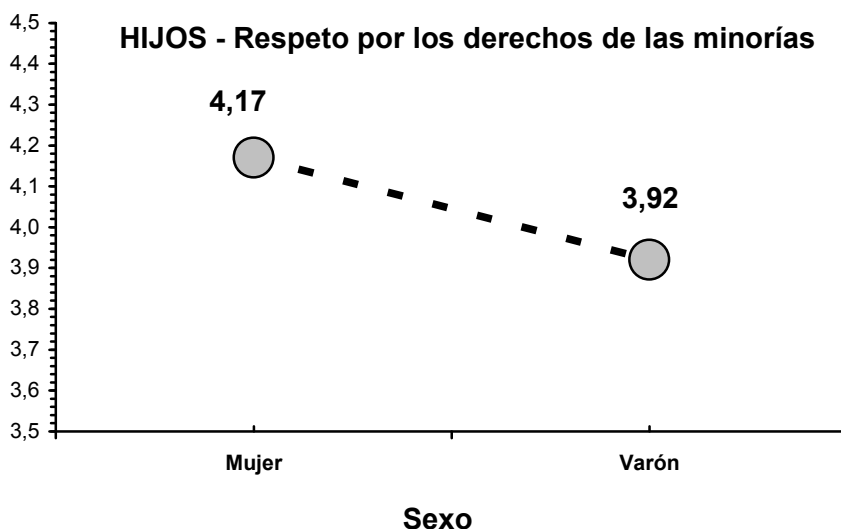


Figura 3.35. Medias de respeto de los hijos de los derechos de las minorías por sexo del hijo

### ***Efectos principales de la generación***

En los ANOVAs realizados con la variable generación como independiente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el respeto del hijo por el Derecho Humano a las libertades,  $F(1, 473) = 53,056$ ,  $p < 0,001$ , derechos sociales,  $F(1, 473) = 44,291$ ,  $p < 0,001$ , derechos de las minorías,  $F(1, 473) = 87,279$ ,  $p < 0,001$ , y derechos ambientales,  $F(1, 473) = 68,202$ ,  $p < 0,001$  (Tabla 3.18).

Tabla 3.18. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de generación en el respeto por los Derechos Humanos del hijo

Derechos Humanos Hijo	Generación		$F(1, 473)$
	12-17 años	60-75 años	
<b>Libertades</b>	4,086 (0,771)	4,553 (0,535)	53,056***
<b>Sociales</b>	3,994 (0,818)	4,469 (0,576)	44,291***
<b>Minorías</b>	3,798 (0,801)	4,414 (0,606)	87,279***
<b>Ambientales</b>	3,805 (0,846)	4,393 (0,638)	68,202***

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

Los hijos de la generación de 60-75 años puntuaron más alto en el respeto por las libertades,  $M = 4,553$ ,  $DT = 0,535$ , que los de 12-17 años,  $M = 4,086$ ,  $DT = 0,771$  (Figura 3.36).

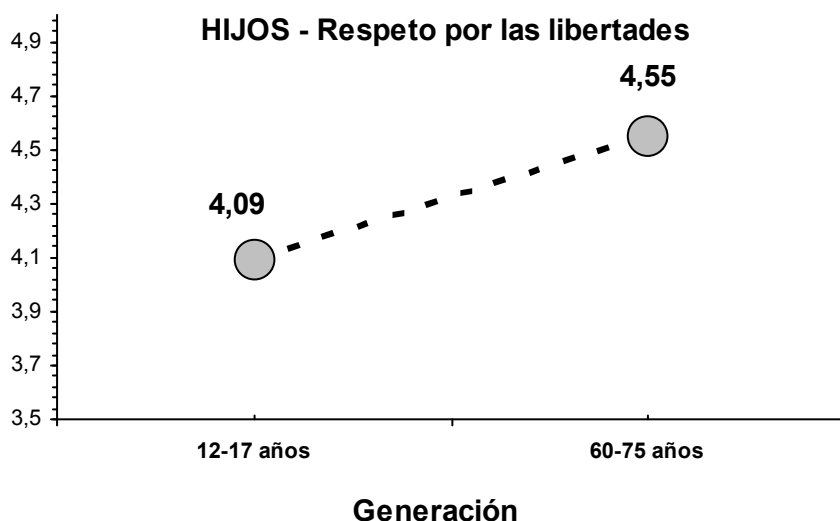


Figura 3.36. Medias por generación de respeto de los hijos de las libertades

Los hijos de la generación de 60-75 años puntuaron más alto en respeto por los derechos sociales,  $M = 4,469$ ,  $DT = 0,576$ , que los de la generación de 12-17 años,  $M = 3,994$ ,  $DT = 0,818$  (Figura 3.37).



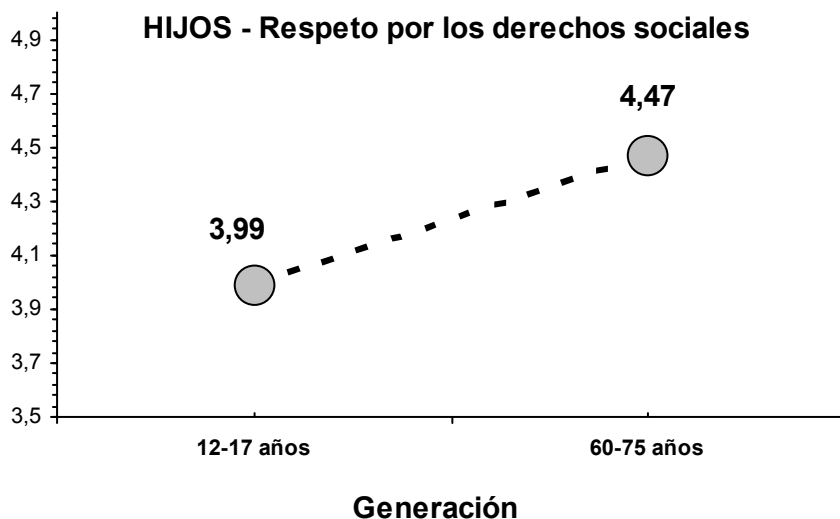


Figura 3.37. Medias por generación de respeto de los hijos de los derechos sociales

Los hijos de la generación de 60-75 años puntuaron más alto en respeto por los derechos de las minorías,  $M = 3,798$ ,  $DT = 0,801$ , que los de la generación de 12-17 años,  $M = 4,414$ ,  $DT = 0,606$  (Figura 3.38).

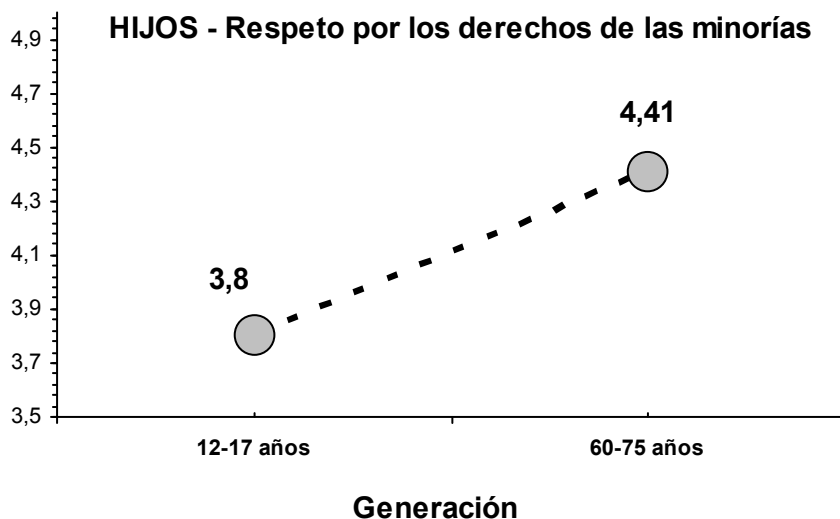


Figura 3.38. Medias por generación de respeto de los hijos a los derechos de las minorías

Una vez más, los hijos de la generación de 60-75 años puntuaron más alto en respeto por los derechos ambientales,  $M = 4,393$ ,  $DT = 0,638$ , que los de la generación de 12-17 años,  $M = 3,805$ ,  $DT = 0,846$  (Figura 3.39).

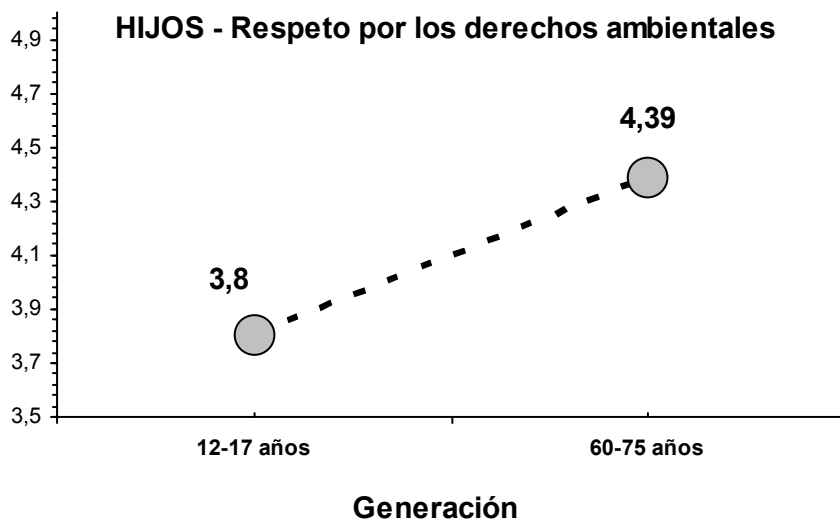


Figura 3.39. Medias por generación de respeto de los hijos a los derechos ambientales



# **CAPÍTULO IV**

## **Resumo expandido e discussão**

---

**Resumo.** A presente tese de doutorado teve como objetivo principal verificar a relação entre os diferentes estilos parentais e variáveis de ajuste psicossociais em diferentes gerações. O ajuste psicológico foi avaliado pelas variáveis Auto-conceito e Auto-estima enquanto que o ajuste social foi avaliado pelas variáveis valores e Direitos Humanos. A variável Direitos Humanos (DH) foi avaliada por meio da percepção do discurso materno sobre esses direitos, assim como pelo compromisso direcionado a eles. Para isso, administraram-se instrumentos relativos às variáveis estudadas a dois grupos de participantes: 309 adolescentes de 12 a 17 anos de idade ( $M = 14,36$  anos,  $DP = 1,69$ ) e 217 idosos de 60 a 75 anos de idade ( $M = 63,38$  anos,  $DP = 3,45$  anos). Em relação ao ajuste psicológico, os resultados indicaram que o estilo Indulgente é o que melhor se correlaciona com este aspecto e que os idosos têm níveis de Auto-conceito acadêmico e de auto-estima mais elevados que os

adolescentes. Em relação ao ajuste social, verificou-se em relação aos valores que: os estilos Indulgente e Autorizativo estão mais relacionados aos valores de Benevolência e Conformidade que o estilo negligente; o estilo Autorizativo está mais relacionado aos valores de tradição que os estilos Autoritário e Negligente; o estilo Autorizativo está mais relacionado aos valores de Segurança que o estilo Negligente; e os idosos pontuam melhor que os adolescentes nos valores de Universalismo, Benevolência e Conformidade. Já em relação aos DH, verificou-se que: os estilos Indulgente e Autorizativo foram os que mais se relacionaram com a percepção dos filhos acerca discurso materno sobre os direitos; as mães dos adolescentes falavam mais dos direitos às Liberdades que as mães dos idosos; o estilo negligente se correlaciona menos com o compromisso com os DH que os demais estilos; e os idosos tem um nível de compromisso com os DH maior que o dos adolescentes.

**Resumen.** El principal objetivo de esta tesis fue investigar la relación entre los diferentes estilos parentales de socialización y el ajuste psicosocial de los hijos de distintas generaciones. El ajuste psicológico se evaluó a través del auto-concepto y de la autoestima, el ajuste social se evaluó mediante las prioridades por los valores y el respeto por los Derechos Humanos (DDHH) (percepción

del discurso de las madres sobre los DDHH, así como el compromiso de uno mismo hacia estos derechos). La muestra fueron 309 adolescentes entre 12 a 17 años de edad ( $M = 14,36$  años,  $SD = 1,69$ ) y 217 mayores de 60 a 75 años ( $M = 63,38$  años,  $SD = 3,45$  años). En el ajuste psicológico, los resultados indicaron que hijos de hogares indulgentes presentan niveles de ajuste psicológico más altos que los hijos de hogares de los demás estilos; y que las personas mayores tienen niveles de autoconcepto académico y de autoestima más altos que los adolescentes. En el ajuste social, los resultados indicaron que los hijos de hogares indulgentes y autorizativos puntuaron más alto en las prioridades por la benevolencia y la conformidad que los hijos de hogares negligentes; hijos de hogares autorizativos puntuaron más alto en las prioridades de tradición que los hijos de hogares autoritarios y negligentes; los hijos de hogares autorizativos mostraron mayor prioridad por la seguridad que los hijos de hogares negligentes; y los mayores priorizaron más el universalismo, benevolencia y conformidad que los adolescentes. En los DDHH, los hijos de indulgentes y autorizativos percibían más el discurso de sus madres sobre los DDHH que los hijos de hogares autoritarios y negligentes; los discursos de las madres sobre las libertades fueron percibidos en mayor grado por los adolescentes que por los mayores; los hijos de

hogares negligentes demostraron tener menor compromiso con los DDHH que los hijos de hogares caracterizados por los demás estilos. Por fin, los mayores presentaron niveles de compromiso con los DDHH más altos que los adolescentes.

**Abstract.** This thesis explores the relationship parenting styles and psychosocial adjustment variables among people of different generations. Psychological adjustment was assessed through self-concept and self-esteem and Social adjustment was assessed through human values and rights (perception of mother's speech on HR and commitment of oneself to these rights). Participants of this research were divided in two groups: 309, 12-17 years adolescents ( $M = 14.36$  years,  $SD = 1.69$ ) and 217, 60-75 years elderly ( $M = 63.38$  years,  $SD = 3.45$  years). Psychological adjustment results indicated: participants from indulgent families scored higher than participants from others kinds of families; elderly scored higher than adolescents in academic self-concept and self-esteem indicators. Results related to social adjustment indicated: participants from Indulgent and authoritative families scored higher than participants from neglectful families in benevolence and conformity values; participants from authoritative families scored higher than participants from authoritarian and neglectful



families in tradition values; participants from authoritative families scored higher than participants from neglectful families in security values; and elderly scored higher than adolescents in universalism, benevolence and conformity values. Results related to Human Rights indicated: participants from indulgent and authoritative families scored higher than participants from authoritarian and neglectful families in perceived mother's speeches about Human Rights; Adolescents scored higher than elderly in perceived mother's speeches about liberty rights; participants from neglectful families scored lesser than participants from others kinds of families in human rights commitment; and finally, elderly scored higher than adolescents in human rights commitment.

Os processos de socialização tem sido um tema de grande interesse para a psicologia, tendo em vista que é por meio desses processos que os indivíduos adaptam-se ao seu entorno sociocultural. Ou seja, é pro meio desse processo que os indivíduos adquirem suas noções sobre as normas sociais, o que permitirá seu ingresso na cultura a que pertence e, assim, a conviver em sociedade. Além de desempenhar um papel tão importante no ajuste social, existe uma vasta literatura em psicologia que indica relações significativas entre a socialização e o ajustamento psicológico das pessoas.

Os primeiros processos de socialização a que os indivíduos são expostos e, provavelmente, os mais importantes para a internalização dos padrões de normais sociais é a socialização exercida pelos pais desde os primeiros anos de vida. Essa socialização se estende à adolescência e seus efeitos estarão presentes no repertório comportamental de cada um por toda a vida (Hoffman, 1975).

Tradicionalmente, os estudos sobre socialização parental têm analisado, em primeiro lugar, a maneira como os pais educam seus filhos e, se segundo lugar, o efeitos que essa socialização gera em diferentes âmbitos da vida desses filhos.

O efeito da socialização parental sobre o ajustamento psicológico e social dos filhos tem sido demonstrado em muitas pesquisas (Dor e Cohen-Fridel, 2010; García e Gracia, 2009, 2010, 2014; Hindin, 2005; Kazemi, Ardabili e Solokian, 2010; Martínez e García, 2007, 2008; Musitu y García, 2004; Palut, 2009; Turkel e Tezer, 2008; Gracia, Fuentes e García, 2010; Martínez, García, Camino e Camino, 2011; Martínez, García, Musito e Yubero, 2012; Gracia, García, Fuentes e Lila, 2012; Rodrigues, Fuentes, Veiga e García, 2013). Em muitos desses estudos o auto-conceito e a auto-estima têm sido utilizados como variável de ajuste psicológico uma vez que estas variáveis têm sido

consideradas por muitos autores como um indicador geral de ajustamento psicológico.

Em relação ao ajustamento social, considera-se importante compreender a mediação feita pelos valores na atuação das pessoas nas suas relações sociais uma vez que esses valores, segundo Schwartz (1992), atuam como crenças que guiam a conduta humana

Ainda em relação ao ajuste social, deve-se considerar a sua natureza de adaptação dos indivíduos às normas do seu meio social. No que toca às normas sociais, julga-se importante considerar que estas são dinâmicas e que, portanto, estão sujeitas às mudanças em função dos contextos históricos, sociais e culturais. Atualmente, tem tido destaque e grande relevância social às normas sociais relacionadas aos Direitos Humanos dada a sua importância para a atual configuração das sociedades, bem como a polémica muitas vezes gerada por seus pressupostos.

Neste sentido, julga-se importante a realização de um estudo que busque verificar as relações existentes entre as diferentes dimensões da socialização parental, o ajustamento psicológico dos filhos, mensurado, neste estudo, pelo auto-conceito e pela auto-estima; e o ajuste social aqui avaliado enquanto valores e comprometimento com os Direitos Humanos. Além disso, com o objetivo de compreender melhor o efeito da cultura nessas

variáveis, serão consideradas as possíveis mudanças culturais que podem ocorrer numa mesma sociedade de uma geração de pessoas para outra.

A seguir serão apresentadas brevemente as principais teorias que embasam a presente tese de doutorado.

A partir da perspectiva da psicologia, muitas foram as teorias propostas para o estudo da socialização parental e em quase todas elas foram encontradas semelhanças que levaram muitos teóricos a pensar em dimensões mais ou menos amplas e universais dessas práticas. De modo geral, ao longo da história dos estudos sobre este tema, foi verificada a existência de duas dimensões principais dessa socialização: Aceitação / Envolvimento e Severidade / imposição (Barber, Chadwick e Oerter, 1992, Barnes e Farrell, 1992; Foxcroft e Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg e Dombusch 1991; Cuspe e Paulson 1996; Shucksmith, Hendry e Gelendinning, 1995 e Smetana, 1995). Entretanto, ao longo da história dos estudos realizados, muitos foram os nomes atribuídos a essas dimensões: Symonds (1939) as denominou de Aceitação/Domínio; Baldwin (1955) de Envolvimento/Hostilidade; Becker (1964) Afeto/Restrição; Sears, Maccoby e Levin (1957) de Afeto/Rigor e Schaefer (1959) de amor/Controle

Essas dimensões podem ser melhor compreendidas a partir de um plano cartesiano. A dimensão de Aceitação/Envolvimento se refere àquelas práticas parentais que se valem do uso do carinho, diálogo e compreensão para o controle do comportamento dos filhos. Num eixo cartesiano o lado positivo estaria relacionado a um uso mais freqüente desse tipo de prática e, o lado negativo, ao pouco uso ou ausência do uso dessas práticas. Por sua vez, a dimensão Severidade/Imposição é caracterizada pelo uso de práticas coercitivas para o controle do comportamento dos filhos. Isto é, trata-se de pais que fazem uso de punições físicas e verbais para controlar o comportamento dos seus filhos. Em relação à essa dimensão, o lado positivo do eixo cartesiano se refere a um uso freqüente desse tipo de prática pelos pais e, o lado negativo, ao pouco uso ou nenhum uso dessas práticas.

A combinação dos diferentes níveis de intensidade na utilização das práticas de socialização parental próprias de cada uma dessas dimensões permite classificá-las em quatro principais estilos de socialização: Autoritativo - caracterizado por altos níveis de Aceitação / Envolvimento e altos níveis de Severidade / Imposição; Indulgente - definido por altos níveis de Aceitação / Envolvimento e baixos níveis de Severidade / Imposição; Autoritário - caracterizado por baixos níveis de Aceitação / Envolvimento e altos níveis

de Severidade / Imposição; Negligente - definido por baixos níveis de Aceitação / Envolvimento e baixos níveis de Severidade / Imposição (Lamborn et al., 1991).

Em relação aos estudos empíricos que buscaram verificar relações entre os estilos de socialização parental e a variáveis referentes ao ajustamento psicológico e social dos filhos, pode-se destacar que: os estudos realizados em culturas anglo-saxônicas indicam que filhos de pais autoritativos demonstram ter um maior ajustamento social e psicológico do que filhos de pais que recorrem aos demais estilos para a socialização dos seus filhos (Baumrind, 1991, o Chao 2001, Chistian de 2002, Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts e Fraleigh, 1987; Maccoby e Martin, 1983; Maccoby e Martin, 1983; Mounts, Lamborn e Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen e Montagens de 1989, e Steinberg, Lamborn, Dornbusch, e Darling, 1992). No entanto, este resultado não se estende a outros contextos culturais como os de famílias americanas de origem asiática e Africana (Dornbusch et al., 1987 e Steinberg et al., 1991). Além disso, em estudos realizados em contextos culturais espanhóis e italianos, verificou-se que o uso do estilo de socialização indulgente estava mais relacionado a um melhor ajustamento psicológico e social dos filhos do que o uso do estilo autoritativo

(Marchetti, 1997 Musitu e Garcia, 2001; Llinares, 1998).

Ainda em relação ao uso do estilo indulgente, se pode destacar que os resultados de muitas pesquisas o apontam como o estilo mais efetivo para a promoção do ajustamento psicológico e social dos filhos (Cohen-Dor e Fridel de 2010, Garcia e Gracia, 2009, 2010, 2014; Hindin, 2005; Kazemi, Ardabili e Solokian de 2010, Martinez e Garcia, 2007, 2008; Musitu e Garcia, 2004; Palut de 2009; Turkel e Tezer de 2008).

Definir o que é o auto-conceito e o que é a auto-estima pode não ser uma tarefa fácil tendo em vista que para muitos autores não existem distinções muito marcadas a cerca desses dois construtos. Entretanto, se pode traçar as principais diferenças comparando duas definições: uma dada por Rosemberg (1979) para o auto-conceito e a outra dada por Musitu, Román e Gracia (1988) para a auto-estima. Rosemberg (1979) definiu o auto-conceito como um construto constituído por um grupo de variáveis que contribuem para a construção do conceito que as pessoas têm si mesmas. A auto-estima, por sua vez, tem a ver com os juízos de valor que as pessoas fazem sobre elas mesmas, isto é, uma auto-avaliação feita sobre si. Essa avaliação é caracterizada por níveis que vão desde uma infra-valorização até uma sobre-valorização pessoal. Para Musitu, Román e

Gracia (1988) a auto-estima é o conceito que cada pessoa tem de si e é produzido por avaliações feitas tendo como critério o sistema de valores de cada um.

Assim, é possível afirmar que as principais diferenças entre o auto-conceito e a auto-estima estão na consideração dos juízos de valor presentes na conceituação da auto-estima. Entretanto, auto-conceito e auto-estima são construtos tão fortemente inter-relacionados que existem autores que defendem a idéia de que são duas características de um único construto: uma relativa a características afetivas e o outro a características cognitivas.

O auto-conceito é um construto psicológico que está relacionado às diferentes formas de socialização exercidas pelos pais e, além disso, mostra relação como uma série de variáveis psicológicas importantes (Burkitt, 1991, Musitu, Herrero y Lila, 1993). Garaigordobil, Cruz e Perez (2003) e Lila (1991) indicaram que existe uma relação entre o auto conceito e o desenvolvimento emocional. O sucesso acadêmico também parece estar relacionado ao auto-conceito. Aunola, Stattin e Nurmi (2000) verificaram que níveis baixos de auto-conceito estão relacionados a uma má adaptação escolar. Altos níveis de auto-conceito, por sua vez, estão relacionados à obtenção de boas notas e ao desenvolvimento de estratégias de estudo



adequadas (Núñez, Gonzalez-Pianda, García, Gonzalez-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998; Gonzalez-Pianda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997).

O auto-conceito também aparece relacionado a variáveis de ajuste social. Pessoas com níveis altos de sociabilidade, em geral, também têm altos níveis de auto-conceito (Calvo, González y Martorrel, 2001). Além da sociabilidade, o auto-conceito se relaciona ainda com baixos níveis de comportamentos ameaçadores ou intimidadores (O'Moore y Kirkman, 2001) e com baixos níveis de comportamentos agressivos (Marsh, Parda, Yeung y Healy, 2001). Ademais, as condutas pró-sociais também aparecem relacionadas ao auto-conceito (Cardenal y Díaz, 2000).

No presente trabalho, será adotada a perspectiva de Schwartz para a compreensão dos valores. Para Schwartz (1992) os valores são metas que se aplicam às diferentes situações da vida dos indivíduos que variam em nível de importância e funcionam como guias do comportamento das pessoas.

Baseado na categorização de valores feita por Rokeach, Schwartz e Bilsky (1987) propuseram dez domínios que agrupam valores que são considerados universais. Estes domínios são: Hedonismo - domínio que agrega valores relacionados à satisfação das necessidades primárias e ao bem-estar produzido por

essa satisfação. Os valores que constituem esse domínio são prazer, conforto, felicidade e alegria; Segurança - domínio de valores baseado na necessidade dos seres humanos de garantir a sobrevivência da sua espécie. Os valores desse domínio estão relacionados com o distanciamento de situações que sejam perigosas tanto para o indivíduo como para o grupo com a finalidade de evitar ameaças físicas e psíquicas. Constituem este domínio os valores de harmonia interior, segurança familiar e nacional e um mundo em paz; Realização - domínio de valores relacionado à necessidade de cada indivíduo de usar suas capacidades para retirar do seu meio físico e social o que precisa para obter prosperidade. Os valores que constituem esse domínio são capacidade, ambição e reconhecimento social; Autodireção - este domínio é composto por valores relacionados à necessidade intrínseca à natureza humana de explorar, conhecer, experimentar coisas e situações novas. Os valores que constituem esse domínio são a imaginação, a independência, a intelectualidade e a lógica; Conformidade - domínio composto por valores necessários ao convívio social e que estão relacionadas aos códigos morais. Neste domínio estão os valores de obediência, cortesia, limpeza e autocontrole; Benevolência - domínio que agrupa valores relacionados com uma preocupação com o bem-estar não somente do indivíduo, mas de do seu grupo

de pertença e de toda a sociedade. Compõem este domínio os valores de servicialidade, perdão, carinho e igualdade; Poder - domínio baseado no *status* social presente nas diferentes sociedades humanas e que gera nos indivíduos o desejo de alcançá-lo. Existe apenas um valor na composição deste domínio que é o reconhecimento social; Universalismo - domínio constituído por valores que são adquiridos ao longo da vida das pessoas, como consequência das experiências vivenciadas. Este domínio é composto pelos valores de valentia, sabedoria, abertura, amor maduro e um mundo de beleza; Estimulação - domínio de valores relacionado à manutenção da ativação mental e física. Os valores que compõem este domínio são excitação, variedade e desafios; Tradição - domínio de valores relacionado à conservação dos costumes e da religião de cada sociedade por meio do compromisso e respeito às tradições. Compõe este domínio os valores de humildade, devoção, moderação, respeito às tradições e aceitação.

Estes domínios estão organizados em função de duas dimensões principais: Abertura à mudança *versus* Conservação - caracterizada por dois pólos opostos de uma mesma dimensão que varia em função dos níveis de disposição das pessoas em realizar mudanças nos diferentes aspectos de suas vidas considerando os riscos atrelados a estas mudanças até uma maior disposição em manter a ordem já

estabelecida, as tradições, costumes e certezas. Esta dimensão coloca em pólos opostos os valores de estimulação e auto-direção e os valores de segurança, conformidade e tradição; e Autopromoção *versus* Autotranscendência - dimensão também caracterizada por dos pólos opostos de uma mesma dimensão e que variam em função dos níveis de disposição das pessoas em valorizar ou buscar somente interesses próprios e egoístas até uma maior disposição em valorizar e buscar também os interesses das outras pessoas do seu grupo, da sociedade e da natureza, isto é, pessoas que transcendem de uma postura egoísta para uma postura altruísta.

A perspectiva teórica acerca dos Direitos Humanos (DH) que é destacada nesta tese é a dos direitos enquanto uma construção histórica. Tendo isso em conta, serão abordados os principais acontecimentos históricos que favoreceram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Revolução Francesa, Revolução Americana e os desdobramentos das duas grandes guerras mundiais). Além disso, será apresentada a classificação dos DH proposta por Bobbio (2001) e Lafer (2009) e os principais estudos empíricos realizados em psicologia sobre o tema e relacionados a este trabalho.

O surgimento dos Direitos Humanos esta relacionado às mudanças nas conjunturas políticas, econômicas e sociais que caracterizaram os

ambientes e momentos propícios às declarações de documentos relativos a tais direitos, sobretudo a Revolução Americana, a Revolução Francesa e os períodos que sucederam às duas grandes guerras mundiais.

Na Revolução Americana, com o intuito de justificar a luta pela independência das colônias inglesas na América do Norte, foram proclamadas cartas de direitos que ressaltavam as condições de liberdade e igualdade de todos os homens e que lhe eram próprias por haver sido concedidas por Deus (Trindade, 2002).

Já a Revolução Francesa representou uma mudança mais profunda na estrutura social: a Europa deixava para trás o sistema feudal e formava-se um novo grupo que detinha o poder, a burguesia. Para este novo grupo, os ideais de liberdade, sobretudo econômica, correspondiam bem às expectativas do novo período. Nessa época, foi proclamada uma carta de Direitos Humanos que ressaltava os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade (Hunt, 2009).

Em relação às duas grandes guerras mundiais, segundo Trindade (2002), a barbárie experimentada levou o mundo a preocupar-se com o futuro da humanidade e a desejar o respeito aos ideais proclamados pelas cartas de Direitos Humanos. Apesar da resistência inicial de alguns países, foi criada a ONU e proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Embora nessas declarações de direitos seja marcante as justificativas baseadas na perspectiva do Direito Natural, ou seja, na compreensão do direito como algo intrínseco à natureza humana ou como uma concessão divina, a análise dos acontecimentos que culminaram com o surgimento dos DH favorece a consideração do paradigma dos DH enquanto construção histórica.

Ao considerar os DH como uma construção histórica, Bobbio (2004, p. 25) "Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades, contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas".

No que tange à universalização dos Direitos Humanos, Bobbio (2004) avalia que essa questão deve ser vista enquanto uma conquista, que será lenta e que não se resolverá de uma vez por todas.

A visão de Bobbio (2004) é partilhada por Lafer (2009) que propõe uma organização dos direitos em quatro gerações em função das demandas históricas e da consideração da contemporaneidade. As duas primeiras gerações sugeridas por Lafer (2009) apresentam contornos mais nítidos, por se referirem a acontecimentos passados. As duas últimas, por sua vez, não apresentam uma configuração bem definida,

pois levam em consideração acontecimentos que ainda estão em curso.

A primeira geração de direitos, conhecida como direitos civis e políticos, diz respeito aos direitos declarados em decorrência da revolução americana e da revolução francesa e referem-se, sobretudo, às obrigações negativas do estado e a demarcação dos limites do estado na vida dos cidadãos: liberdade de opinião, de religião, liberdade econômica, também os direitos individuais exercidos coletivamente, como liberdade de associação em sindicatos, etc. (Lafer, 2009).

A segunda geração de direitos diz respeito às obrigações positivas do estado, ou seja, garantias que devem ser dadas pelo estado. As primeiras menções aos direitos de segunda geração, conhecidos como direitos sociais, estão na constituição francesa de 1791 e versam sobre as obrigações do estado de cuidar das crianças abandonadas, cuidar dos doentes e criar postos de trabalhos para as pessoas que não os conseguem por si próprias (Lafer, 2009).

Os direitos de terceira e quarta geração são apresentados, tanto por Bobbio (2004) quanto por Lafer (2009), de modo indiferenciado. Esses direitos "têm como titular, não o indivíduo na sua singularidade, mas sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, coletividades regionais

ou étnicas e a própria humanidade” (Lafer, 2009, p. 131).

Como exemplos desses direitos, Lafer cita: direito ao desenvolvimento (requerido pelos países sub-desenvolvidos), direito à paz, direito ao meio-ambiente e o reconhecimento dos fundos dos oceanos enquanto patrimônio comum da humanidade. Para este estudo será feita uma diferenciação dos direitos de terceira e quarta geração: serão considerados como direitos de terceira geração os direitos das coletividades e, como direitos de quarta geração, os direitos relacionados ao meio-ambiente.

Muitas pesquisas realizadas, sobretudo em psicologia social, procuraram investigar o conceito que as pessoas tinham sobre os Direitos Humanos, quais direitos conheciam, qual a fonte de conhecimento atribuída a esses direitos e as dimensões subjacentes a eles.

Os DH foram conceituados por estudantes como Direitos Públicos, Liberdades, Exemplos concretos de direitos e igualdade (Doise, Saerklé, Clémence e Savory, 1998). Às crianças definiam os direitos principalmente de modo Não pertinente ou pouco pertinente (Camino, 2004; Feitosa, 2009). Os adolescentes de modo pouco elaborado ou bem elaborado (Camino, 2004; Feitosa, 2009 e Fernandes e Camino, 2006). Os adultos, por sua vez, conceituavam os DH como Cidadania, Complemento dos Deveres, e Satisfação das Necessidades Básicas



(Paz, 2008) ou como exemplos de direitos, respostas não pertinentes, críticas ao direito ou obrigação legal (Santos, 2009).

Em relação aos DH mais conhecidos entre crianças e adolescentes destacam-se os direitos a Educação (Camino, 2004; Camino, Galvão, Rique e Camboim, 2006; Galvão, 2005), Lazer, Alimentação e Moradia (Camino, 2004), Liberdade (Feitosa, 2009; Galvão, 2005) e Benefícios (Feitosa, 2009). Entre adultos, os DH mais conhecidos foram saúde, alimentação, moradia, liberdade, vida, igualdade (Paz, 2008) e educação (Gouveia, 2007).

As fontes de conhecimento sobre os DH mais citadas entre as crianças foram a família (Camino, 2004), a escola e ninguém (Feitosa, 2009). Entre os adolescentes foram a mídia (Camino, 2004; Feitosa, 2009, Fernandes e Camino, 2006), a família (Fernandes e Camino, 2006), a escola (Camino, 2004; Fernandes, Camino, 2006 e Camino et al. 2006) e os amigos (Feitosa, 2009). E, entre os adultos, foram a mídia e as instituições sociais (Santos, 2009). Dentre os resultados desses estudos se pode verificar a indicação da família como fonte de conhecimento dos DH. A consideração desse resultado conduz a uma reflexão sobre o papel da família na transmissão das normas sociais e reforça a importância de considerar a relação socialização familiar e princípios relacionados aos DH.

No tocante às dimensões subjacentes ao pensamento relativo aos DH, Diaz-Veizades, Widaman, Little & Gibbs (1994) indicou que a importância atribuída aos direitos por estudantes estava organizada em quatro dimensões: Segurança Social (ter condições mínimas para viver, ex.: ter comida, moradia, cuidados médicos), Restrição Civil (constavam os itens que revelavam uma aceitação limitada dos direitos individuais), Igualdade (igualdade de acesso aos direitos básicos) e Privacidade (constavam, sobretudo, itens que destacavam a privacidade individual). Spini e Doise (1998) verificaram a existência de duas grandes dimensões em torno das quais se organizava o envolvimento de estudantes suíços com os DH: Na primeira dimensão, o envolvimento com os DH variava de um nível abstrato para um nível concreto e, na segunda dimensão, de um envolvimento pessoal para um envolvimento governamental. Essas dimensões se combinavam e formavam quatro fatores de envolvimento: Pessoal - Concreto, Pessoal - Abstrato, Governamental - Concreto e Governamental - Abstrato. Essas mesmas dimensões foram encontradas por Camino, Camino, Pereira & Paz (2004) em uma amostra brasileira. Ademais, Spini e Doise (1998) verificaram que os valores considerados conservadores (segurança, conformidade e tradição) estavam positivamente correlacionados com o envolvimento governamental e negativamente com os

demais fatores e que os valores de autotranscendência (benevolência e universalismo) se correlacionaram negativamente com o princípio de envolvimento governamental e positivamente com os demais.

É possível considerar que o pensamento sobre os DH pode estar relacionado ao sistema de valores dos indivíduos. Isso, porque os DH são normas que devem ser universais, isto é, para todos e os valores na sua dimensão de auto-transcendência refere-se à medida que o indivíduo preocupa-se não somente consigo mesmo, mas também com os demais. Essa dimensão dos valores parece ser fundamental para a implicação dos indivíduos com os princípios relativos ao DH.

Com base no conjunto das pesquisas apresentadas, verifica-se a existência de muitos estudos que procuraram observar os efeitos da socialização parental em variáveis psicológicas como o auto-conceito e a auto-estima e em variáveis sociais como os valores. Verifica-se também um estudo que buscou indicar a relação entre o sistema de valores e o envolvimento com os direitos humanos. Além disso, existem estudos que indicam a existências de relações entre variáveis de ajustamento psicológico e comportamentos pró-sociais. O presente estudo se insere nesta mesma perspectiva, todavia além de considerar o efeito da socialização parental sobre o ajustamento psicológico medido pelo auto-conceito

e pela auto-estima, e sobre o ajustamento social medido pelos valores, se propõe a acrescentar às pesquisas já realizadas a verificação do efeito dos diferentes estilos parentais sobre a percepção do discurso das mães sobre os DH e sobre o grau de compromisso dos filhos com esses direitos.

A presente pesquisa tem a finalidade de analisar as relações entre a socialização parental e variáveis de critério relativas ao ajustamento psicológico e social ao longo de duas gerações de Espanhóis. Em relação às variáveis de ajustamento, considera-se, por um lado, a auto-estima como um indicador de ajustamento psicológico e, por outro lado, os valores e o compromisso com os Direitos humanos como indicadores de ajustamento social.

Além disso, este estudo tem a finalidade de verificar, a partir dos critérios utilizados, qual é o modelo de socialização mais eficaz entre as duas gerações de espanhóis estudadas, se o estilo autorizativo ou o indulgente.

A amostra do presente estudo foi composta de um grupo de adolescentes e outro grupo de idosos. De uma lista de todos os centros de ensino primários e secundários de uma comunidade autônoma da Espanha, foram selecionados aleatoriamente 9 centros dos quais foram selecionados os adolescentes que

participaram desse estudo. De acordo com Kalton (1983) quando os grupos são selecionados aleatoriamente, neste caso os centros educativos, os elementos que compõem o grupo, ou seja, os alunos, se comportam de modo similar ao que proporcionaria uma seleção aleatória dos elementos. A amostra de idosos foi selecionada de maneira semelhante. Tratava-se de idosos escolarizados alunos de cursos universitários adaptados para a terceira idade ou engajados em atividades formativas também direcionadas para idosos em paróquias da referida comunidade autônoma. Essa medida teve o objetivo de garantir que enfermidades comuns na terceira idade não comprometessem as respostas dadas aos instrumentos.

Participaram do presente estudo 526 sujeitos, sendo 290 mulheres (55%) e 236 homens (45%). 309 (58,7%) eram adolescentes entre 12 y 17 anos ( $M = 14,36$  anos,  $DT = 1,69$  anos) e 217 (41,3%) idosos entre 60 e 75 anos ( $M = 63,38$  anos,  $DT = 3,45$  anos). Estima-se que o tamanho do efeito para as comparações globais entre os quatro estilos de socialização parental seja de 0,181 (Faul et al., 2009; Garcia et al., 2008). Para as comparações globais entre os quatro estilos parentais dentro do grupo de idosos (amostra de menor número de participantes) foi estimado um tamanho do efeito de 0,283 (Faul et al., 2009; Garcia et al., 2008).

Foram aplicados dois grupos de instrumentos: o primeiro relativo aos estilos de socialização parental e o segundo referente aos critérios de ajustamento psicossocial.

Para a avaliação dos estilos de socialização parental foi utilizada a Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/C) desenvolvida por Rohner (1990). Deste instrumento foram utilizadas duas escalas que avaliam os dois principais eixos da socialização familiar: a aceitação / implicação avaliadas pelos 20 itens da WAS (Warmth/Affection Scale, Rohner, Saavedra y Granum, 1978) do questionário PAQ/C (Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire, Rohner, 1990). esta escala foi utilizada por aproximadamente 500 estudos realizados em todo o mundo incluindo a Espanha (e. x., Lila e Gracia, 2005). A grande quantidade de estudos que utilizam essa escala se deve ao seu alto nível de fiabilidade. Como exemplos de itens que compõem essa escala tem-se: "Me ajudam quando estou assustado ou triste" e "Falamos sobre os nossos planos e eles sempre levam minha opinião em consideração." O coeficiente alfa dessa escala para este estudo foi de 0,943.

A dimensão da socialização parental chamada de Severidade / Imposição foi avaliada por meio dos 13 itens da PCS (Parental Control Scale, Rohner, 1989; Rohner y Khaleque, 2003) do questionário PAQ/C

(Rohner, 1990). Esta escala já foi utilizada em estudos em cinco diferentes culturas (Rohner y Khaleque, 2003). Refere-se também a uma medida de alto nível de fiabilidade. Como exemplos de itens dessa escala tem-se: "Sempre que saio de casa, me indicam a que horas devo voltar" e "Me atribuem tarefas e nunca deixam que eu faça nada antes de terminá-las". O coeficiente alfa dessa escala nesse estudo foi de 0,668.

Os critérios de ajustamento psicológico e social dos filhos avaliados foram: auto-conceito, auto-estima, valores e direitos humanos.

O auto-conceito foi avaliado por meio da Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (Autoconcepto Forma 5. Trata-se de uma escala desenvolvida por Garcia e Musitu (1999) com a finalidade de avaliar as dimensões psicológicas que fazem parte da auto-estima. A principal proposta teórica que embasa a construção dessa escala foi o modelo teórico proposto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Para estes autores cinco fatores que estão relacionados entre si compõem a auto-estima sendo eles os auto-conceitos: academico; social; emocional; familiar y fisico. Esta escala é composta por 30 itens que variam numa escala de 01 (discordo totalmente) a 99 (concordo totalmente)

Os itens relacionados ao auto-conceito acadêmico avaliam a percepção que cada um tem do seu papel

como estudante, por exemplo, "Sou um bom estudante" e "Meus professores consideram que eu sou inteligente e trabalhador". O auto-conceito social avalia o desempenho de cada indivíduo na suas relações sociais considerando a facilidade ou dificuldades que existe para a manutenção dessas relações, por exemplo, "Sou uma pessoa amigável" e "Faço amigos com facilidade". Os itens relativos ao auto-conceito emocional avalia a percepção que os indivíduos têm do seu próprio estado emocional ou suas reações frente a algumas situações específicas, como exemplo: "Fico nervoso com muitas coisas" e "Tenho medo de algumas coisas". Os itens que avaliam o auto-conceito familiar estão relacionados com o nível com que cada um avalia sua implicação, participação e integração no contexto familiar, por exemplo, "Meus pais confiam em mim" e "Minha família me ajudaria a enfrentar qualquer tipo de problema". Por fim, os itens relativos ao auto-conceito físico avaliam as percepções dos indivíduos sobre sua aparência e condição física, por exemplo, "Sou bom quando pratico esportes" e "Eu gosto da minha aparência física". Muitos estudos realizados tendo esta escala entre seus instrumentos confirmam sua estrutura fatorial e demonstram que não há variações relacionadas ao sexo nem à idade (Fuentes et al., 2011a, 2011b; Garcia, Gracia e Zeleznova, 2013; Garcia, Musitu, Riquelme e Riquelme, 2011; Murgui, Garcia, Garcia e



Garcia,2012). Ainda, a validade de contruto dos fatores obtidos foi comprovada (Delgado,Ingles y Garcia-Fernandez, 2013; Ingles, Martinez-Gonzalez, Garcia-Fernandez, Torregrosa e Ruiz-Esteban, 2012). Os coeficientes alfa obtidos para cada fator desta escala neste estudo foram: acadêmico,0,832; social, 0,707; emocional, 0,741; familiar,0,778; e físico, 0,779.

A auto-estima foi avaliada por meio da escala desenvolvida por Rosenberg (1965). Esta é uma escala unidimensional constituída por 10 itens dispostos em uma escala que varia de 1 (concordo totalmente) a 4 (Discordo totalmente. Como exemplos dos itens dessa escala tem-se: "Sinto que sou uma pessoa digna, pelo menos tanto como os outros". O coeficiente alfa dessa escala nesse estud foi de 0,837.

Os valores foram avaliados por meio da escala desenvolvida por Schwartz (1992). As dimensões gerais de auto-transcendência e conservação foram medida por 27 itens em uma escala que variava de 01 (Nada importante na minha vida) até 99 (Essencial na minha vida. A auto-transcendência foi avaliada por duas sub-escalas e a conservação por três. As sub-escalas de auto-transcendência são: Universalismo, representada pelo item "Igualdade (oportunidades iguais para todos)" e Benevolência, representada pelo item "Fiel aos meus amigos e ao meu grupo de pertença". As três sub-escalas de que

avaliam a conservação são: Conformidade, representada pelo item "Cortesia (educação, boas maneiras), Tradição, representada pelo item "Respeito pelas tradições (preservação dos costumes já estabelecidos) e Segurança, representada pelo item "Ordem social (estabilidade social). no presente estudo, os coeficientes alfa para cada uma das sub-escalas foram: Universalismo - 0,755; Benevolencia - 0,735; Conservación - 0,652; Tradição - 0,452; e Segurança - 0,572.

Os direitos humanos foram medidos por a Escala de Compromiso com os Direitos Humanos (ECDH). Esta escala foi desenvolvida por Camino (2012) com o intuito de avaliar o grau de compromisso das pessoas com os Direitos Humanos. A elaboração desse instrumento baseou-se na perspectiva teórica de das gerações de direitos proposta por Bobbio (2004) e Lafer (2009). Este instrumento é composto por 20 itens, apresentados numa escala de 1 (Nada) a 5 (Muitíssimo), sendo cinco itens para cada geração de direitos. As gerações de direitos avaliadas pelo instrumento são: primeira geração - composta por direitos às diferentes liberdades, por exemplo, "Devemos ser livres para ir onde quisermos"; segunda geração - composta por direitos sociais, por exemplo, "Todos têm direito a ter um trabalho"; terceira geração - composta pelos direitos das minorias, por exemplo, "Devemos respeitar o estilo de vida das minorias étnicas como ciganos, negros,

etc.; e, a quarta geração, composta pelos direitos relativos ao meio-ambiente, por exemplo, "Não se deve contaminar a natureza".

Os coeficientes alfa para esse estudo em relação ao compromisso das Mães segundo percebiam seus filhos com os DH foram: Liberdades - 0,782; Sociais - 0,848; Minorias - 0,785; e Ambientais - 0,824. Os coeficientes alfa relacionados ao compromisso dos próprios participantes com os DH foram: Liberdades - 0,785; Sociais - 0,801; Minorias - 0,773; e Ambientais - 0,806.

Para dar conta dos objetivos propostos nessa tese, serão aplicados quatro principais tipos de análises estatísticas de dados. As análises realizadas entre os diferentes estilos parentais e os critérios de ajuste psicossocial dos adolescentes e dos idosos requer que se determine a localização dos estilos das famílias dos participantes nas medidas das duas dimensões da socialização. As dimensões de aceitação / implicação e severidade / imposição são relativamente ortogonais (Garcia e Gracia, 2014; Gracia et al., 2012; Martinez et al., 2013; Martinez et al., 2012) e, dessa forma, a partir dos valores globais de cada uma das dimensões se pode determinar o estilo parental dos pais segundo a tipologia clássica (autorizativo, indulgente, autoritário e negligente). Para isso, foi feita uma

dicotomização da amostra a partir da mediana (percentil 50) nas duas dimensões independentes considerando também a sexo e a idade dos participantes (Musitu y Garcia, 2001). Assim, foram consideradas famílias autorizativas aquelas que obtiveram uma pontuação superior ao percentil 50 nas duas dimensões da socialização. Foram consideradas indulgentes as que obtiveram pontuações superiores ao percentil 50 em Aceitação / Implicação e inferiores ao percentil 50 em Severidade / Imposição. As famílias consideradas autoritárias foram aquelas que obtiveram pontuações inferiores ao percentil 50 em Aceitação / Implicação e superiores a este percentil em Severidade / Imposição. Por fim, foram consideradas famílias negligentes aquelas que obtiveram pontuações abaixo do percentil 50 nas duas dimensões.

Após a classificação das famílias em função dos estilos parentais que as caracterizavam e com o intuito de verificar possíveis efeitos de interação entre as variáveis, se procedeu um delineamento fatorial multivariado (MANOVA,  $4 \times 2 \times 2$ ) considerando cada um dos critérios de ajuste psicossocial dos filhos (auto-conceito e auto-estima, sistema de valores e discurso sobre Direitos Humanos das mães e comprometimento com os Direitos Humanos dos filhos) e considerando o estilo parental (autorizativo, indulgente,

autoritário e negligente), o sexo (masculino e feminino) e a geração (12 - 17 e 60 - 75 anos) como variáveis independentes. Na sequência, foram realizadas provas F univariadas para analisar as diferenças nas variáveis de ajuste psicossocial dos filhos. Por fim, foi realizada a prova post-hoc de Bonferroni para determinar com qual estilo parental se relaciona melhor os critérios de ajustamento e para corrigir a taxa de erro do tipo II.

Os principais resultados da presente pesquisa serão apresentados em três partes: na primeira parte serão apresentados os resultados da relação entre os estilos parentais e as variáveis de ajustamento psicológico (auto-conceito e auto-estima). Em segundo lugar, a relação entre os estilos de socialização e os valores e, por fim, os resultados referentes às relações entre estilos de socialização e discurso da mãe sobre os DH e comprometimento dos filhos com esses direitos.

De maneira geral, os resultados referentes à relação entre os estilos de socialização parental e o auto-conceito e a auto-estima indicaram que o estilo indulgente se correlaciona mais com todos os aspectos do auto-conceito e da auto-estima que os demais estilos parentais, incluindo o estilo autorizativo. Estes resultados corroboram as pesquisas realizadas por Martinez e Garcia (2007), Garcia e Gracia, (2009, 2010, 2014), Garaigordobil

e Aliri (2012), Lopez-Romero, Romero e Gomez-Fraguela (2012), de la Torre, Casanova, Garcia, Carpio e Cerezo (2011). Muitos autores supõem que esse resultado também pode ser explicado pelas diferenças culturais, uma vez que muitos dos estudos citados anteriormente foram desenvolvidos num contexto espanhol e há indicações de que na cultura norte-americana, por exemplo, o estilo autorizativo é o que melhor se relaciona com o ajuste psicológico dos filhos (Baumrind, 1991; Chao 2001; Chistian, 2002; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts & Fraleigh, 1987; Maccoby & Martin, 1983; Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; Steinberg, Mounts, Lamborn, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; e Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992).

Foram verificadas diferenças relacionadas ao sexo em dois aspectos do auto-conceito: os participantes do sexo masculino apresentaram níveis de auto-conceito físico e emocional mais altos que os participantes do sexo feminino. Em relação ao fato de as mulheres apresentarem níveis auto-conceito físico mais baixo que os homens, pode-se supor que isso está relacionado às exigências culturais em relação às mulheres. A existência de um mercado cosmético e de moda voltado, sobretudo, para esse público pode indicar que elas se preocupam mais com sua aparência e, por isso, podem ser mais auto-criticas a este respeito. Tal explicação pode ser

estendida para as diferenças encontradas em relação ao auto-conceito físico.

Também foram verificadas diferenças relativas às diferentes gerações: os idosos apresentaram níveis maiores de auto-conceito acadêmico e de auto-estima que os jovens que participaram do estudo. Julga-se que as diferenças encontradas em relação ao auto-conceito acadêmico podem estar relacionadas ao fato de que os idosos tiveram mais tempo do que os jovens de se consolidarem nas suas profissões e áreas de estudo e, por isso, demonstram maior segurança em relação aos seus conhecimentos. Em relação as diferenças relacionadas à auto estima, supõe-se que elas tem a ver com um maior sentimento realização pessoal, devido a maior numero experiências vivenciadas em diferentes aspectos da vida dos seres humanos.

Ainda, foram verificadas diferenças entre os distintos sexos nas distintas gerações em relação ao auto-conceito físico: as idosas apresentam níveis mais elevados de auto-conceito físico que as jovens. Em relação a essas diferenças, julga-se que as jovens podem ter um maior nível de críticas em relação ao seu corpo, uma vez que estas vivenciam mais intensamente as situações relacionadas à atração de parceiros por seus atributos físicos, coisa que muitas das idosas já não experimentam da mesma forma, por já possuírem parceiros ou por já não investirem tanto nesse aspecto.

Os resultados referentes à relação entre os estilos de socialização parental e valores indicaram que os estilos Indulgente e Autorizativo estão mais relacionados com os valores de Auto-transcendência (Benevolencia) que o estilo negligente. Esse resultado corrobora parcialmente os encontrados por Martínez e Gracia (2007). Julga-se que este resultado pode estar relacionado a uma característica coletivista da cultura espanhola em que preocupação com o bem-estar de todos é um ponto de destaque.

Já os valores de Conservação, no que toca aos valores de conformidade, também estão mais relacionados aos estilos Indulgente e Autorizativo que ao estilo Negligente. Estes resultados também confirmam os resultados obtidos por Martínez e Gracia (2007) numa amostra espanhola. Além disso, pode-se atribuir que em função dessa característica coletivista da cultura espanhola, existe uma preocupação em respeitar os outros e em atender à algumas demandas da sociedade, o que justifica, em parte, a relação desses estilos com os valores de conformidade.

Os valores de tradição estão mais relacionados aos estilos autorizativos e autoritários que ao estilo negligente. Julga-se que este resultado pode estar relacionado ao fato de que as famílias que usam a coerção na educação dos seus filhos valorizam mais fortemente o cumprimento escrito das



normas sociais que as famílias negligentes, que parecem não estar muito preocupadas com este aspecto.

Os valores de Segurança estão mais relacionados ao estilo Autorizativo que ao negligente. Estes resultados confirmam parcialmente os que foram encontrados por Martínez e Gracia (2007) numa amostra espanhola, com exceção do fato de que, no estudo de Martínez e Gracia, o estilo Indulgente aparece junto com o estilo Autorizativo. Considera-se também que o destaque dado aos valores de segurança pelas famílias autorizativas está relacionado a uma preocupação dessas famílias em transmitir valores comuns à cultura espanhola enquanto que as famílias negligentes parecem estar menos preocupadas com essa transmissão.

Foram verificadas diferenças relacionadas ao sexo em relação aos valores de Auto-transcendência (Universalismo e Benevolência). As mulheres apresentaram níveis mais altos deste domínio de valor que os homens. Esse resultado parece ser um reflexo da influência dos valores na discriminação dos papéis de gênero. Na cultura ocidental, as mulheres são muitas vezes educadas para preocupar-se com o bem-estar de toda a família e desenvolvem uma característica, com isso, uma capacidade de considerar sempre, não somente a si, mas também os outros.

Também foram verificadas diferenças relativas às diferentes gerações: os idosos apresentaram níveis de Auto-transcendência (Universalismo e Benevolência) mais elevados que os adolescentes. Na consideração desse resultado, é importante ter em conta que o universalismo, domínio de valor que compõe a dimensão de Auto-transcendência, é desenvolvido pelas experiências adquiridas ao longo da vida. Nesse sentido, julga-se que o fato de os idosos apresentarem maiores níveis na dimensão de auto-transcendência esta relacionado ao maior número de experienciais vividas em função dos anos de vida que os idosos possuem.

Também nos valores de Tradição (Conformidade) os idosos obtiveram níveis mais altos que os adolescentes. Em relação a este resultado, julga-se que o processo de transmissão da cultura neste grupo de participantes está mais consolidado que no grupo dos demais participantes e, por isto, existem nesse grupo maiores níveis relacionados aos valores de conformidade.

Por sua vez, os resultados referentes à relação entre os estilos de socialização parental e a percepção dos filhos acerca do discurso das mães sobre as quatro gerações de DH (Liberdades, Sociais, Minorias e Ambientais) indicaram que os filhos de mães Indulgentes e Autorizativas percebiam mais o discurso das mães sobre os DH que os filhos de mães Autoritárias e Negligentes.

Julga-se que esses resultados estão relacionados às características peculiares dos estilos Indulgente e Autorizativo no que toca ao uso de explicações e afeto no processo de socialização. O uso de explicações considerando as particularidades cognitivas dos socializando favorece uma maior internalização do conteúdo socializado (Hoffman, 1975).

Foram também verificadas diferenças relacionadas ao sexo no que toca a percepção do discurso das mães sobre os DH (Ambientais): os participantes do sexo masculino percebiam mais o discurso das mães sobre os direitos relacionados ao meio-ambiente que os participantes do sexo feminino. Não se verificou investigações que pudessem justificar esse resultado, o que sugere a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que possam esclarecer melhor estes dados.

Ainda foram verificadas diferenças relativas às diferentes gerações de pessoas no que toca à percepção do discurso materno sobre os direitos às Liberdades. Os adolescentes percebem mais o discurso das mães acerca dos direitos às Liberdades do que percebiam os idosos. Em relação a este resultado, julga-se importante considerar o agente que emitia o discurso, neste caso, mães, ou seja, mulheres, e os contextos culturais a que estas mulheres estavam expostas. O machismo que caracteriza grande parte das sociedades era mais

forte no contexto cultural das mães da geração passada do que no atual contexto cultural em que as mulheres herdaram uma história de lutas por diversos tipos de liberdades. Nesse sentido, é possível considerar que para uma mulher da geração passada falar sobre liberdade poderia ser um tabu, enquanto que para mães da geração atual liberdade é um direito. Assim, pode-se considerar que as mudanças culturais ao longo da história podem em alguma medida explicar esses resultados.

Os resultados referentes à relação entre os estilos de socialização parental e o compromisso dos filhos com os DH indicaram que o compromisso dos filhos com os direitos relacionados às liberdades está mais associado a famílias Indulgentes, Autorizativas e Autoritárias do que a famílias Negligentes. Em relação aos direitos sociais, o compromisso dos filhos de famílias autorizativas é maior que o dos filhos de famílias Negligentes. Já o compromisso com os direitos das minorias é mais forte entre os filhos de famílias Autorizativas e Autoritárias que entre os filhos de famílias negligentes. O compromisso com os direitos Ambientais é maior em filhos de famílias Autorizativas que em filhos de famílias Negligentes. Em todos esses resultados o estilo negligente é o que mostra menor relação com o compromisso dos filhos relativo aos DH. Julga-se que esses resultados estão relacionados ao fato de

que os DH são normas sociais e as famílias Indulgentes, Autorizativas e Autoritárias parecem ocupar-se mais fortemente da transmissão das normas sociais que as famílias Negligentes. Tal fato favorece uma maior internalização das normas relativas aos DH em filhos de famílias Não Negligentes.

Por fim, verificou-se que os idosos apresentam maiores níveis de compromisso com os DH que os adolescentes. Supõe-se que esse resultado tem a ver com o fato de que os idosos apresentam maiores níveis de Auto-transcendência e que esta é uma dimensão dos valores que parece ser fundamental para o estabelecimento de uma implicação com os princípios dos DH.



# Capítulo V

## Bibliografía

---

- Abió, A., & Vilaregut, A. (2006). Teenagers with behavioural disorder: Perceptions about the parenting socialization style that they have been taught [Adolescents amb trastorns de conducta: percepció de l'estil de socialització rebut de les seves figures parentals]. *Aloma*, 18, 159-173.
- Aguilar, M. J., López, M. C., & Urquijo, S. (2011). Style of perception of parental relationship and coping in girls and teenagers with diagnosis of Turner's syndrome [Estilos de percepción de la relación parental y afrontamiento en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner]. *Anales de Psicología*, 27, 745-749. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/135351>
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture*, Princeton University Press, Princeton.
- Alonso, M. A., Castaño, G., Calles, A. M., Sánchez-Herrero, S. (2010). Assessment of the Efficacy of a Peer Mentoring Program in a University Setting. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 1138-7416.
- Alonso-Geta, P. M. P. (2012). Parenting style in Spanish parents with children aged 6 to 14 [La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años]. *Psicothema*, 24, 371-376. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4025>
- Alsina, À., & Domingo, M. (2007). How to increase motivation to learn mathematics [Cómo aumentar la motivación para aprender matemáticas]. *Suma*, 56, 23-31.
- Alves, J. A. L. (2007). *Os Direitos Humanos como Tema Global*. São Paulo: Perspectiva.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 703-716.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222. doi: 10.1006/jado.2000.0308
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden.

- Bales, R. F., & Couch, A. (1969). Value Profile. En Hill, P. C. & Hood, R. W. (1999). *Measures of religiosity*. Birmingham, Ala.: Religious Education Press, 265-268.
- Barber, B., Chadwick, B., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.
- Barber, B. K. (1990). Marital quality, parental behaviors, and adolescent self-esteem. In B. K. Barber and B. C. Rollings (Eds.), *Parent-Adolescent interaction* (pp. 49-74). Lanham, MD: University Press of America.
- Barnes, G. M., & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: Response. *Child Development*, 64, 1299-1317. doi: 10.2307/1131536
- Baumrind, D. (1991). Parent styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.). *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Bernal, I. R. (2006). Influence of the self-esteem in the improvement of the resistance in teenagers [Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. La aproximación entre la teoría y la práctica]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6, 131-137.
- Bobbio, N. (2004). *E Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Bond, M. (1988). Finding universal dimensions of individual variation in multicultural studies of values: the Rokeach and Chinese value survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1009-1015
- Bono, R. y Arnau, J. (1995). Consideraciones generales en torno a los estudios de potencia. *Anales de Psicología*, 11, 193-202.
- Braithwaite, V. (1979). Exploring value structure: an empirical investigation. Unpublished doctoral dissertation. University of Queensland.



- Braithwaite, V. A., & Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-263.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J., Gutiérrez, E., & Pérez-Sánchez, B. (2010). Socialización e historia penitenciaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1, 101-116. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2451/245116411008.pdf>
- Bulnes, M., Ponce, C., Huerta, R., Álvarez, C., Santiváñez, W., Atalaya, M., Aliaga, T. J., & Morocho, S. J. (2008). Resilience and parental socialization styles in fourth and fifth grade high school students in Metropolitan Lima [Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de 4to y 5to año de secundaria de Lima Metropolitana]. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 67-91. [http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/InvestigacionPsicologia/v11\\_n2/pdf/a06v11n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/InvestigacionPsicologia/v11_n2/pdf/a06v11n2.pdf)
- Burkitt, I. (1991). *Social selves*. London: Sage.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- Camino, C. & Santos, A. M. D. (2008). Escala de involucramiento com os Direitos Humanos. *Relatório de Pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB*.
- Camino, C. (2004). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. Relatório enviado ao CNPq.
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Morality and socialization: Empirical studies on maternal practices of social control and the moral judgment [Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 41-61. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16797.pdf>
- Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M. (2004). Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos de Psicologia, Natal*, v. 9, n. 1, p. 25 - 34.
- Camino, C., Galvão, L., Rique, J. & Camboim, A. (2006). "Influência do contexto social nas concepções de adolescentes sobre Direitos Humanos e Justiça". In: Jesuíno, J. Doise. W. (2002). *Direitos do Homem e Força das Idéias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardenal, V., & Díaz, J. F. (2000). Modificación de la autoestima y de la ansiedad por la aplicación de diferentes

- intervenciones terapéuticas (educación racional emotiva y relajación) en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 6 (2-3), 295-306.
- Casarín, A. V., Murguía, R. O., & Infante, T. M. (2008). Parental styles and depressive symptomatology in a sample of Veracruzans adolescents [Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos]. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 91-105. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29213108>
- Castañeda, A., Garrido-Fernández, M., & Lanzarote, M. (2012). Juvenile offenders who assault their parents: A study of personality traits and parenting styles [Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización]. *Revista de Psicología Social*, 27, 157-167. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021347412800337933>
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, (83), 60-68. <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=483989&bd=PSICOLO&tabla=docu>
- Cervera, S., Lahortiga, F., Martínez-González, M. A., Gual, P., de Irala-Estévez, J., & Alonso, Y. (2003). Neuroticism and low self-esteem as risk factors for incident eating disorders in a prospective cohort study. *International Journal of Eating Disorders*, 33, 271-280. doi: 10.1002/eat.10147
- Chaiken, S., & Stangor, C. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 6, 1832-1843. doi: 0009-3920/2001/7206-0014.
- Christian, D. L. (2002). The effects of parenting styles on the development of adaptive competencies and reduction in problem behavior among children with and without visual impairments and blindness. *Dissertation Abstracts, International Section B: The Sciences and Engineering*, 62(7-B): 3398.
- Clémence, A., Doise, W. & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: C. Guimelli (Org.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Clémence, A., Doise, W., de Rosa, A. S. & Gonzalez, L. (1995). La representación social de los derechos del hombre: una investigación internacional sobre el estudio y los límites de la universalidad. In: *Journal international de Psychologie*, 30, p. 181-212.

- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Darley, J., Fulero, S., Haney, C., & Tyler, T. (2002). Psychological jurisprudence: Taking psychology and law into the twenty-first century. En Ogloff, J. R. P. (Ed.). *Taking psychology and law into the twenty-first century. Perspectives in law and psychology*, vol. 14 (pp. 35-39). New York, NY, US.
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V., & Cerezo, M. T. (2011). Parenting styles and stress in students of compulsory secondary education. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- del Barco, B. L., Castaño, E. F., & Carroza, T. G. (2010). Individual variables that influence attitudes toward immigrants in schools [Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar]. *Anales de Psicología*, 26, 359-368.
- Díaz-Veizades, J., Widaman, K. F., Little, T. D., & Gibbs, K. W. (1995). The measurement and structure of human rights attitudes. *Journal of Social Psychology*, 135, 313-328.
- Doise, W., Spini, D. & Clémence, A. (1999). *Human rights studied as social representation in a cross-national context*. European Journal of Social Psychology, 29, 1-29.
- Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F. (1998). *Human rights and Geneva youth: a developmental study of social representations*. *Journal of Psychology*, v. 57, n. 2, p. 86-100.
- Doise, W. (2002). *Direitos do Homem e Força das Idéias*. Lisboa: Livros Horizonte, 173 p.
- Dor, A., & Cohen-Fridel, S. (2010). Preferred parenting styles: Do Jewish and Arab-Israeli emerging adults differ? *Journal of Adult Development*, 17, 146-155. [http://dx. doi. org/10. 1007/s10804-010-9092-9](http://dx.doi.org/10.1007/s10804-010-9092-9)
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Fariña, F., Arce, R., & Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant Behavior and social competence. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 78-84.
- Fariña, F., García, P., & Vilariño, M. (2010). Self-concept and attribution processes: Study of the effects of protection/risk compared with antisocial and criminal behavior in criminal recidivism and the stretch of criminal liability of minors [Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores]. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.

- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3. 1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 4, 1149-1160. doi: 10. 3758/BRM. 41. 4. 1149
- Feather, N. T. (1986). Cross-cultural studies with the Rokeach Value Survey: the Flinders program of research on values. *Australian Journal of Psychology*, 38, 269-283.
- Feitosa, I. (2009). *Representações Sociais dos Direitos Humanos de Estudantes Pessoenses de Escolas Públicas e Privadas*. João Pessoa. 127 p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba).
- Felson, R., & Zielinsky, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- Fernandes, C. S. & Camino, C. (2006). *Adolescentes, TV e Direitos Humanos*. prim@ facie - ano 5, n. 9, p. 73-80.
- Fondevila, J. (1979). *¿Qué son los valores?* En Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas: Educación y valores. Madrid: Narcea.
- Foxcroft, D. R., & Lowe, G. (1991). Adolescent drinking behaviour and family socialization factors: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 14, 255-273.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011b). Self-concept and drug use in adolescence [Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia]. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011a). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence [Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia]. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Furnham, A. (2001). Internalizing values and virtues. In Columbus, F. (Ed.). *Advances in psychology research*, vol. 6 (pp. 229-254). Huntington, NY, US.
- Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carrobles, J. A. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population [Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 585-602. <http://search.proquest.com/docview/1268707028>
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603. doi: 10. 5209/rev SJOP. 2012. v15. n2. 38870
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). A correlational and predictive analysis of self-concept with other behavioural, cognitive and emotional factors of personality during adolescence [Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia]. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134. doi: 10. 1174/021093903321329102

- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- García, F., & Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialisation style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years [¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años]. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. [http://dx. doi. org/10. 1174/021037010792215118](http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118)
- García, F., & Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (Vol. 7, pp. 419-433). Dordrecht, Netherlands: Springer. [http://dx. doi. org/10. 1007/978-94-007-7503-9\\_31](http://dx. doi. org/10. 1007/978-94-007-7503-9_31)
- García, J. F., Gracia, E., y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. doi: 10.7334/psicothema2013.33
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "autoconcepto forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658. doi: 10.5209/rev\_SJOP.2011.v14.n2.13
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunckelsven, D., & Murgui, S. (2008). Diseño y análisis de la potencia: N y los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20, 933-938.
- García-Femández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., & Redondo, J. (2008). Assessment and treatment of school phobia in children and adolescents [Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y adolescencia]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.
- Gordon, L. V. (1976). *Survey of Interpersonal Values: Revised Manual*. Chicago: Science Research Associates.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., & Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 523-537.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., & García, F. (2010). Neighborhood risk, parental socialization styles, and adolescent conduct problems [Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes]. *Intervención Psicosocial*, 19, 265-278. <http://dx. doi. org/10. 5093/in2010v19n3a7>

- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, *40*, 1004-1021. doi: 10. 1002/jcop. 21512
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, *40*, 1004-1012. doi: 10. 1002/jcop. 21512
- Gracia, E., Fuentes, M. C., & García, F. (2010). Neighborhood risk, parental socialization styles, and adolescent conduct problems [Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes]. *Intervención Psicosocial*, *19*, 265-278. <http://dx.doi.org/10.5093/in2010v19n3a7>
- Gusmao, E. E., Ribeiro de Jesus, G., Gouveira, V. V., Nunes, J. Jr., & Queiroga, F. (2001). Interdependencia social e orientações valorativas em adolescentes. *PSICO*, *32* (1), 23-37.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Hindin, M. J. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of Adolescence*, *28*, 299-316. doi
- Ho, D. (1979). Psychological implications of collectivism: with special reference to the Chinese case and Maoist dialectics. In Eckensberger, L., Looner, W. & Poortinga, Y. (eds.): *Cross-cultural contributions to psychology*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hoffman, M. L. (1975). *Desenvolvimento Moral*. In Carmichael - Psicologia da Criança. Vol. 9, pp. 1 - 157. São Paulo: EPU - EDUSP.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, *11*, 228-239.
- Hofstede, G. H. (1976). Nationality and Espoused Values of Managers. *Journal of Applied Psychology*, *61* (2), 148-155
- Hofstede, G. H. (1977). Confrontation in the Cathedral: A Case Study on Power and Social Change, *International Studies of Management and Organization*, New York, Vol. 7, no. Spring 1977, 16-32
- Hofstede, G. H. (1979). Value systems in forty countries: interpretation, validation and consequences for theory. In Eckensberger, L., Looner, W. & Poortinga, Y. (eds.): *Cross-cultural contributions to psychology*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. H. (1983). Japanese Work-related Values in a Global Perspective. *En Challenge of Japan's*

- Internationalization: Organization and Culture*. New York: Kodansha International.
- Hofstede, G. H. (1994). *Uncommon Sense About Organizations: Cases, Studies, and Field Observations*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Hsu, F. (1971). Psychological homeostasis and Jen: conceptual tools for advancing psychological anthropology. *American anthropologist*, 73, 23-44.
- Hui, C., & Triandis, H. (1986). Individualism/Collectivism: a study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 310-323.
- Hunt, L. (2009). *A Invenção dos direitos Humanos: Uma História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Iglesias, B., & Romero, E. (2009). Perceived parental styles, psychopathology and personality in adolescence [Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 63-77.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., y Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 135-156. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1861
- Insa, L. I. L., Pastor, M. Á. M., & Ochoa, G. M. (2001). Self-esteem and personal value priorities: An analysis of their relationship in adolescence [La autoestima y las prioridades personales de valor: un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia]. *Anales de Psicología*, 17, 189-200.
- Jurado, R. A. (2006). Psychological assessment of child maltreatment [Evaluación psicológica del maltrato en la infancia]. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12, 129-148. doi: 10.4321/S1135-76062006000100010
- Kagitcibasi, C. (1973). Psychological aspects of modernization in Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4, 157-174.
- Kagitcibasi, C. (1984). Culture of separateness - culture of relatedness. *Papers in comparative studies*, 4, 91-99.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24, 163-204.
- Kazemi, A., Ardabili, H. E., & Solokian, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mothers' parenting style: A cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 395-403. doi: 10.1007/s10560-010-0213-x
- Kim, G. J. (2001). A comparative analysis of value socialization within the school setting. *Dissertation Abstracts*. International Section B: The Science and Engineering, 61 (9-B), 5056
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. *Toward a general theory of action*. In T.

- Parsons & E. Shils (Eds.) Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Kluckhohn, F., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientation*. Evanston Illinois: Row Peterson.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H., (2001). Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **32** (2), 213-228.
- Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, *47*, 127-144. doi: 10.1080/0013188042000337604
- Kremers, S. P., Brug, J., de Vries, H. & Engels, R. C. M. E. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, *41*, 43-50.
- Lacasa, C. S., & Ramirez, F. C. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*, 241-250.
- Lafer, C. (2009). *A Reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *62*, 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Lara, B. L., García, M. V. H., & Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: The role of psychosocial stress and parental socialization. *Salud Mental*, *36*, 49-57. <http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm3601/sm360149.pdf>
- Laura, L., Romero, E., & Gómez-Fraguela, X. A. (2012). Psychopathic traits and parenting practices in the prediction of childhood behavioural problems [Rasgos psicopáticos y prácticas educativas en la predicción de los problemas de conducta infantiles]. *Anales de Psicología*, *28*, 629-637. doi: 10.6018/analesps.28.2.147591
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, *90*, 547-563.
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental [Determinants of parental acceptance-rejection]. *Psicothema*, *17*, 107-111.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y M. Ángeles Molpeceres. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.



- López, N., Iriarte, C., & González, M. C. (2007). El desarrollo de la competencia social como vía de prevención de los conflictos en el aula. *Tipica*, 3, 1-10.
- López-Romero, L., Romero, E., & Gómez-Fraguela, J. A. (2014). Delving into callous-unemotional traits in a Spanish sample of adolescents: Concurrent correlates and early parenting precursors. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-014-9951-2
- López-Romero, L., Romero, E., & González-Iglesias, B. (2011). Delimitando la agresión adolescente: estudio diferencial de los patrones de agresión reactiva y proactiva. *Revista Española de Investigación Criminológica*, (9), 1-29. <http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano9-2011/a92011art2.pdf>
- López-Romero, L., Romero, E., & Villar, P. (2012). Relationships between parenting styles and psychopathic traits in childhood [Relaciones entre estilos educativos parentales y rasgos psicopáticos en la infancia]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 603-623. <http://search.proquest.com/docview/1268707022>
- Lourenco, E., & Jinzenji, M. (2000). Ideais das crianças mineiras no século XX: Mudanças e Continuidades. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 41-48.
- Luckmann, T. (1973). *La religión invisible*. Salamanca: Sígueme.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Madariaga, G. T., Murélagu, J., & Vidales, N. L. (2008). Emotional communication and on-stage panic in radio and television [Comunicación emocional y miedo escénico en radio y televisión]. *Signo y Pensamiento*, 27, 134-144.
- Maffettone, S., & Veca, S. (2005). *A idéia de justiça de Platão a Rawls*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marchetti, B. (1997). *Self-concept and revisiting live in old age* [Concetto di se' relazioni familiari e valori]. Master's thesis, University of Bologna, Italy. Retrieved from II Ponte Vecchio.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healy, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Martín, D., & Benavent, J. (1993). *Los valores al inicio de la adolescencia*. Puzol: Ayuntamiento de Puzol.
- Martínez, I. (2003). *A cross cultural analysis of parenting* [Estudio transcultural de los estilos de socialización parental]. (Doctoral dissertation, University

- of Valencia, Valencia, Spain). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, *10*, 338-348.
- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, *43*(169), 13-29. <http://www.uv.es/garpe/C/A/C A 0034.pdf>
- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Spanish adolescents' parental socialization: Self-esteem and internalization of values [La socialización familiar de los adolescentes españoles: análisis de sus repercusiones en la autoestima y en el sistema de valores de los hijos]. *Infocop Online*, *1665*, 1-3. <http://www.uv.es/garpe/C/A/C A 0033.pdf>
- Martínez, I., Camino, L., Camino, C., & Cruise, E. (2014). Family socialization in Brazil. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (Vol. 7, pp. 293-306). Dordrecht, Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-7503-9\_22
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., & Madrid, I. (2013). The parenting style as protective or risk factor for substance use and other behavior problems among Spanish adolescents [El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles]. *Adicciones*, *25*, 235-242.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, *17*, 159-178.
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, *100*, 731-745. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.100.3.731-745>
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L., & Camino, C. P. d. S. (2011). Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale [Socialização parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA29]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*, 640-647. doi: 10.1590/S0102-79722011000400003
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., & Camino, L. (2003). A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil [Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil]. *Psicologia, Educação e Cultura*, *7*, 239-259. <http://www.uv.es/garpe/f env.html>
- Martínez, J. P., & Martínez, J. P. (2011). Relación de la madurez cognitiva del niño con la dimensión de desarrollo en su contexto familiar. In A. d. P. Bueno (Ed.), *Investigación*

- e innovación en educación infantil y educación primaria (Vol 3, pp. 603-628). Murcia, Spain: Servicio de Publicaciones.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, *10*, 338-348. <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/30005>
- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, *43*(169), 13-29. [http://www.uv.es/garpe/C/A/C\\_A\\_0034.pdf](http://www.uv.es/garpe/C/A/C_A_0034.pdf)
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, *17*, 159-178. <http://ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1306/4034>
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, *100*, 731-745. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.100.3.731-745>
- McLaughlin, B. (1965). Values in behavioral sciences. *Journal of Religion and Health*, n° 4, 258-279.
- McWright, L. (2001). African American grandmothers' and grandfathers' influence in the value socialization of grandchildren. En McAdoo, H. P. (Ed.). *Black children; Social, educational and parental environments* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 27-44). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Mesa, C. G. G., Estrada, J. A. C., Fernández, A. L., & González, A. V. (2010). Influences in the social environment and motivational conditions in the self-concept of Asturias female football/soccer players [Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas]. *Aula Abierta*, *38*, 25-36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214220>
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistema de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Dirs.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y Patt Allatt. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M. A., & Palmonari, A. (1996). Los valores y la socialización. Sobre las implicaciones prácticas del discurso académico. *Informació Psicológica*, *60*, 41-49.
- Moraes, R., Camino, C., da Costa, J. B., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Parental socialization and values: A study with teenagers [Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*, 167-177. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18820121.pdf>

- Mueller, D., & Wornhoff, S. (1990). Distinguishing personal and social values. *Educational And Psychological Measurement*, 50 (3), 691-699.
- Murgui, S., García, C., García, Á., & García, F. (2012). Self-concept in young dancers and non-practitioners: Confirmatory factorial analysis of the AF5 Scale [Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5]. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 263-269.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA29: Parental socialization scale in adolescence* [ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia] (Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor, n° 285). Madrid, Spain: TEA Ediciones, S. A. [http://www.uv.es/garpe/f\\_env.html](http://www.uv.es/garpe/f_env.html)
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española [Consequences of the family socialization in the Spanish culture]. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G. (1995). Familia, identidad y valores. *Infancia y Sociedad*, 30, 229-262.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 15-32.
- Musitu, G., & García, J. F. (2001). *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G., Herrero, J., & Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Orford, J., (1992). *Community psychology: Theory and practice*. Oxford, England: John Wiley and Sons.
- Páez, D., Villarreal, M., Echebarría, A., & Valencia, J. (1987). Cognición social: Esquema y función cognitiva aplicada al mundo social. En Páez, D. et al., *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Fundamentos.
- Palut, B. (2009). A review on parenting in the Mediterranean countries. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 242-247. <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/ojs/index.php/sosyalbilimler/article/viewArticle/419>
- Pardo, G. D., García, I. M., Marrero, F. D. R. M., & Cia, T. G. (2008). Psychological impact of burns on children treated in a severe burns unit. *Burns*, 34, 986-993. doi: 10.1016/j.burns.2008.01.016
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- Paulson, S. E., & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Paz, M. M. A. (2008). *Valores Morais e Direitos Humanos: Uma Análise das Concepções de Professores*. João Pessoa. 225 p.

- (Tese de Doutorado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba).
- Pérez, J. I., & Garaigordobil, M. (2007). Physical disability: Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms [Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos]. *Estudios de Psicología*, 28, 343-357.
- Pérez-Amezcuá, B., Rivera-Rivera, L., Atienzo, E. E., Castro, F., Leyva-López, A., & Chávez-Ayala, R. (2010). Prevalence and factors associated with suicidal behavior among Mexican students [Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República Mexicana]. *Salud Pública de México*, 52, 324-333.
- Queiroz, P., Camino, C., Galvão, L., Santos, J., Pequeno, N., & Mathias, A. (2013). Social representations of mothers about Human Rights [Representações sociais de mães sobre os direitos humanos]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65, 357-375.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact. 6842
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414. doi: 10.1387/RevPsicodidact. 3002
- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (3rd ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2003). Reliability and validity of the parental control scale: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 643-649.
- Rohner, R. P., Saavedra, J., & Granum, E. O. (1978). Development and validation of the Parental Acceptance Rejection Questionnaire: Test manual. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 8, 7-8.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1980). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. En Howe, H. y Page, M. (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rokeach, M., & Ball-Rokeach, S. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968-1981. *American Psychologist*, 44, 775-784.
- Rosenberg, M. (1965). *Conceiving the Self*. New York: Basic.

- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212. doi: 10.1177/0022022101032002007
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78.
- Sánchez, M. T. P., & López-Justicia, M. D. (2012). Self-concept of university students with visual, hearing or motor disability [Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 87-89.
- Santos, M. (2009). *A Representação Social de Funcionários de uma Instituição Ressocializadora sobre os Direitos Humanos dos Adolescentes*. João Pessoa. 158 p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba).
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (ed.): *Advances in experimental social psychology*, vol. 25, 1-65. London: Academic Press
- Schwartz, S. H. (1993). Studying human values. Sin publicar. Universidad Hebrea de Jerusalén.
- Schwartz, S. H. (1995). Beyond individualism-collectivism: new cultural dimensions of values. En Kim, H.; Triandis, H., & Yoon, G. (eds.): *Individualism and collectivism: theoretical and methodological issues*.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 578-891
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper.
- Shucksmith, J., Hendry, L. B., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270. doi: 10.1006/jado.1995.1018
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2012). *Life-span human development* (7th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

- Sinha, J. (1982). The Hindu identity. *Dynamic Psychiatry*, 19, 148-160.
- Sinha, J. (1985). Collectivism, social energy and development in India. In Reyes-Lagunes, I. and Poortinga, Y. (eds.): *From a different perspective: studies of behavior across cultures*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316. doi: 10. 2307/1131579
- Spini, D., & Doise, W. (1998). *Organizing principles of involvement in human rights and their social anchoring in values priorities*. *European Journal of Social Psychology*, v. 28, p. 603-622.
- Staerklé, C., & Clémence, A. (2004). *Why People are Committed to Human Rights and Still Tolerate Their Violation: A Contextual Analysis of the Principle-Application Gap*. *Social Justice Research*, 17, 389-406.
- Steinberg, L. Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-128.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents, *Child Development*, 60, 6, 1424-1436.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescents*, 1, 19-36.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Triandis, H. (1975). Social psychology and cultural analysis. *Journal for the theory of Social Behavior*, 5,1, 81-106.
- Triandis, H. (1983). Allocentric versus idiocentric social behavior: a major cultural difference between Hispanics and the Mainstream. *Technical Report ONR-16*. Campaign: Department of Psychology, University of Illinois:
- Triandis, H. (1994). Studying cultural syndromes: anchoring psychological processes. Communication presented in the XII Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. Pamplona, España, 24-27 de Julio de 1994.
- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism-collectivism. In J. Berman (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1989* (pp. 41-133). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Triandis, H., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.

- Trindade, J. D. de L. (2002). *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Fundação Petrópolis.
- Turkel, Y. D., & Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*, 43(169), 143-152.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiten, W., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century* (10th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Wen, M., & Danhua, L. (2012). Child development in rural China: Children left behind by their migrant parents and children of nonmigrant families. *Child Development*, 83, 120-136.
- White, J., & Schnurr, M. P. (2012). Developmental psychology. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach, & M. Anthony J. (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (International and Cultural Psychology, pp. 51-73). New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Williams, R. (1970). *American society: A sociological interpretation*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Knopf.
- Williams, R. (1979). Change and stability in values and value systems: a sociological perspective. En Rokeach, M. (dir.): *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Yubero, S., Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., Navarro, R., & Martínez, I. (2003). Valores y lectura. Alfabetización para una sociedad multicultural. Sin publicar. Universidad de Castilla-La Mancha.