

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFÍA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



DEPARTAMENT DE MÈTODES D'INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EDUCACIÓ - M. I. D. E.

Doctorado Interdepartamental 27463 - Desarrollo Personal y Participación Social

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL AUTOCONCEPTO Y LA EMPATIA DE LOS ADOLESCENTES

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

María Segunda Íñiguez Fuentes

DIRIGIDA POR

Dr. D. Manuel Martí Vilar

Dr. D. Jesús Suárez Rodríguez

Valencia - 2016

A mis padres, Jerónimo y Juana

Agradezco

A mis hermanos Marcos, Josefina, Luís, Mari Carmen y Cati; también a mis ocho sobrinos, que me han motivado e iluminado con la experiencia de la gran relevancia que ha tenido y tiene mi familia en mi vida.

Al Dr. D. Manuel Martí Vilar, profesor y director de esta Tesis Doctoral, por haberme acompañado y orientado en este camino de formación permanente y de investigación, en los ámbitos de la familia, los jóvenes y adolescentes, tesoros de la sociedad y esperanza del futuro.

Agradezco también al co-director de la tesis: Dr. D. Jesús Suárez Rodríguez su importante orientación y apoyo en la parte estadística de la tesis.

Agradezco a los dos centros educativos de Valencia, que me han permitido realizar esta investigación con alumnos-as del ámbito escolar de Educación Secundaria.

Finalmente quiero recordar a todos los adolescentes que participaron en esta investigación y que deseo sean los primeros beneficiarios de esta Tesis.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	15
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	23
CAPÍTULO 1	25
INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA ADOLESCENCIA	25
1.1 LA FAMILIA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN.....	26
1. 1. 1 La familia como principal agente de socialización.....	27
1. 1. 2 Dimensiones de la socialización familiar	28
1.2 LA ADOLESCENCIA	30
1. 2. 1 Etapas de la adolescencia.....	32
1. 2. 2 Desarrollo de la identidad en la adolescencia	34
1. 2. 3 Autonomía en la adolescencia.....	35
1.3 MODELOS PARENTALES.....	36
1. 3. 1 Modelos familiares de educación.....	36
1. 3. 2 Influencia de los Modelos parentales en los adolescentes	41
1. 3. 3 Evaluación e instrumentos.....	48
1.4 CLIMA SOCIAL FAMILIAR	50
1. 4. 1 Influencia del Clima social familiar en los adolescentes	50
1. 4. 2 Clima social familiar y su evaluación	51
CAPÍTULO 2	55
EL AUTOCONCEPTO	55
2.1 EL AUTOCONCEPTO Y SU DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA	55
2. 1. 1 Historia del término Autoconcepto	58
2. 1. 2 Desarrollo físico de los adolescentes y su influencia en el Autoconcepto	59
2. 1. 3 Integración del autoconcepto en la adolescencia	61
2.2 DIFERENCIACIÓN DEL AUTOCONCEPTO CON OTROS CONSTRUCTOS.....	63
2. 2. 1 Autoconcepto y Autoestima	63
2. 2. 2 EL Autoconcepto y el Self.....	65

2.3	MODELOS TEÓRICOS DEL AUTOCONCEPTO Y SU EVALUACIÓN	66
2.3.1	Modelos del Autoconcepto en la perspectiva Unidimensional	66
2.3.2	Modelos del Autoconcepto en la perspectiva Multidimensional	67
2.3.3	Evaluación del Autoconcepto.....	68
2.3.4	Influencia del Clima social familiar en el Autoconcepto de los hijos	70
CAPÍTULO 3	.....	75
LA EMPATÍA EN LA ADOLESCENCIA	.....	75
3.1	EL CONCEPTO DE EMPATÍA	75
3.2	PERSPECTIVA COGNITIVA, AFECTIVA Y MULTIDIMENSIONAL DE LA EMPATÍA.....	77
3.2.1	Perspectiva cognitiva de la Empatía.....	77
3.2.3	Perspectiva Multidimensional de la Empatía	79
3.3	PERSPECTIVA DE LA NEUROCIENCIA Y OTRAS DEFINICIONES DE EMPATÍA	83
3.4	EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA.....	84
3.5	DEFINICIONES DE EMPATÍA EN LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS	86
SEGUNDA PARTE. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	.....	91
CAPITULO 4	.....	93
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	.....	93
4.1	DISEÑO Y OBJETIVOS	93
4.1.1	Diseño	93
4.1.2	Objetivos.....	95
4.2	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	96
4.2.1	Hipótesis de los Modelos parentales respecto a las variables sociodemográficas	96
4.2.2	Hipótesis del Clima social familiar respecto a las variables sociodemográficas	97
4.2.3	Hipótesis del Autoconcepto respecto a las variables sociodemográficas	99
4.2.4	Hipótesis de la Empatía respecto a las variables sociodemográficas.....	101
4.2.5	Hipótesis de la Influencia de los Modelos parentales y el Clima social familiar en el Autoconcepto y en la Empatía de los adolescentes	103
4.3	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y PROCEDIMIENTO EMPLEADO	104
4.3.1	Descripción de la muestra	104
4.3.2	Procedimiento de la investigación	107

CAPITULO 5	111
INSTRUMENTOS Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS	111
5. 1 CHILD'S REPORT OF PARENTAL BEHAVIOR INVENTORY.....	112
5. 2 LA ESCALA DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR.....	116
5. 3 TENNESSE SELF CONCEPT SCALE.....	119
5. 4 EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA - ÍNDICE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI).	121
5. 5 CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES INSTRUMENTOS, SU VALIDEZ Y FIABILIDAD	125
TERCERA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	127
CAPÍTULO 6	129
RESULTADOS DE LA INFLUENCIA ENTRE LOS CONSTRUCTOS	129
Y RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	129
6. 1 ANÁLISIS GLOBALES DE LOS MODELOS PARENTALES Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	129
6. 2 RELACIÓN ENTRE EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	148
6. 3 RESULTADOS GLOBALES DEL AUTOCONCEPTO EN RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	159
6. 4 RELACIONES ENTRE LA EMPATÍA Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	171
6. 5 ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES PARA DATOS CATEGÓRICOS: LOS MODELOS PARENTALES Y EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN EL AUTOCONCEPTO Y EN LA EMPATÍA DE LOS ADOLESCENTES	177
CUARTA PARTE. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	183
CAPÍTULO 7	185
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA INFLUENCIA DE LOS MODELOS PARENTALES, EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR, EL AUTOCONCEPTO, LA EMPATÍA Y RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	185
7. 1 CONCLUSIONES.....	185
7. 1. 1 Conclusiones de los Modelos parentales maternos y paternos en relación a las variables sociodemográficas.....	185
7. 1. 2 Conclusiones del Clima social familiar en relación a las variables sociodemográficas.....	189
7. 1. 3 Conclusiones del Autoconcepto en relación a las variables sociodemográficas	192
7. 1. 4 Conclusiones de la Empatía en relación a las variables sociodemográficas	195

7. 1. 5 Conclusión sobre la influencia de los Modelos parentales y el Clima social familiar en el Autoconcepto y en la Empatía de los adolescentes	198
7. 2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN MODELOS PARENTALES, CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN AUTOCONCEPTO Y EMPATÍA	199
7. 3 LÍMITES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	205
7. 3. 1 Limitaciones del estudio	205
7. 3. 2 Futuras líneas de investigación	207
BIBLIOGRAFÍA.....	211
ANEXO.....	273
CUESTIONARIO 1. SOCIODEMOGRÁFICO	275
CUESTIONARIO 2. LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.....	277
CUESTIONARIO 3. ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (I.R.I)	282
CUESTIONARIO 4. EL INFORME DE LA PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS SOBRE LA CONDUCTA PARENTAL.....	284
CUESTIONARIO 5. CLIMA SOCIAL EN FAMILIA	288

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Efectos en los hijos de los Modelos parentales de socialización</i>	45
Tabla 2: <i>Incidencia del Modelo parental democrático en el desarrollo adolescente</i>	46
Tabla 3: <i>Resumen de las aportaciones de distintas escuelas al estudio del Autoconcepto</i>	59
Tabla 4: <i>Definiciones de Empatía en las diferentes perspectivas</i>	87
Tabla 5: <i>Variables sociodemográficas recogidas en la muestra</i>	104
Tabla 6: <i>Alumnos por tipología de IES</i>	105
Tabla 7: <i>Número de alumnado participante en la muestra por sexo</i>	105
Tabla 8: <i>Nivel Económico familiar percibido por estudiantes</i>	106
Tabla 9: <i>Distribución muestral por edad</i>	106
Tabla 10: <i>Distribución muestral por curso</i>	107
Tabla 11: <i>Variables dependientes e independientes de la muestra</i>	109
Tabla 12: <i>Resultados de fiabilidad de los Factores del Autoconcepto</i>	121
Tabla 13: <i>Distribución y signo de los ítems en las subescalas del IRI</i>	122
Tabla 14: <i>Coeficientes de fiabilidad en subescalas del IRI y adaptaciones españolas</i>	123
Tabla 15: <i>Resumen características instrumentos en muestras españolas</i>	125
Tabla 16: <i>Descriptivo Modelos parentales. Madre</i>	129
Tabla 17: <i>Coeficientes de asimetría y curtosis MPM</i>	130
Tabla 18: <i>Homogeneidad varianzas según Género en MPM</i>	131
Tabla 19: <i>Medias (SD) y contrastes univariados para Chicos y Chicas en los MPM</i>	132
Tabla 20: <i>Homogeneidad varianzas según tipo Centro en MPM</i>	133
Tabla 21: <i>Medias (SD) y contrastes univariados según tipo Centro en los MPM</i>	134
Tabla 22: <i>Homogeneidad varianzas según Solidario en MPM</i>	135
Tabla 23: <i>Homogeneidad varianzas según AR en MPM</i>	136
Tabla 24: <i>Homogeneidad varianzas según nivel Económico en MPM</i>	137
Tabla 25: <i>Descriptivo Modelos parentales. Padre</i>	138
Tabla 26: <i>Coeficientes de asimetría y curtosis MPP</i>	139
Tabla 27: <i>Homogeneidad varianzas según Género en MPP</i>	140
Tabla 28: <i>Medias y contrastes univariados para Chicos y Chicas en los MPP</i>	141
Tabla 29: <i>Homogeneidad varianzas según Tipo centro en MPP</i>	142

Tabla 30: <i>Medias y contrastes univariados según tipo Centro en los MPP</i>	143
Tabla 31: <i>Homogeneidad varianzas según Solidario y MPP</i>	144
Tabla 32: <i>Homogeneidad varianzas según AR y MPP</i>	145
Tabla 33: <i>Medias y contrastes univariados según AR en los MPP</i>	146
Tabla 34: <i>Homogeneidad varianzas según nivel Económico y MPP</i>	147
Tabla 35: <i>Descriptivo dimensiones Clima social familiar</i>	148
Tabla 36: <i>Coeficientes de asimetría y curtosis Clima social familiar</i>	150
Tabla 37: <i>Homogeneidad varianzas según Género y Clima social familiar</i>	151
Tabla 38: <i>Medias y contrastes univariados según Género en las subescalas del FES</i>	152
Tabla 39: <i>Homogeneidad varianzas según tipo Centro y Clima social familiar</i>	153
Tabla 40: <i>Medias y contrastes univariados según tipo Centro en las subescalas del FES</i>	154
Tabla 41: <i>Homogeneidad varianzas según Solidario y Clima social familiar</i>	155
Tabla 42: <i>Homogeneidad varianzas según AR y Clima social familiar</i>	156
Tabla 43: <i>Medias y contrastes univariados de AR en las subescalas del FES</i>	157
Tabla 44: <i>Homogeneidad varianzas según nivel Económico y FES</i>	158
Tabla 45: <i>Descriptivo dimensiones del Autoconcepto</i>	159
Tabla 46: <i>Coeficientes de asimetría y curtosis Autoconcepto</i>	160
Tabla 47: <i>Homogeneidad varianzas según Género y Autoconcepto</i>	161
Tabla 48: <i>Medias y contrastes univariados según Género en las subescalas del Autoconcepto</i>	162
Tabla 49: <i>Homogeneidad varianzas según tipo Centro y Autoconcepto</i>	163
Tabla 50: <i>Medias y contrastes univariados según tipo Centro en las subescalas del Autoconcepto</i> ..	165
Tabla 51: <i>Homogeneidad varianzas según Solidario y Autoconcepto</i>	166
Tabla 52: <i>Homogeneidad varianzas según AR y Autoconcepto</i>	167
Tabla 53: <i>Medias y contrastes univariados según AR en las subescalas del Autoconcepto</i>	169
Tabla 54: <i>Homogeneidad varianzas según nivel Económico y Autoconcepto</i>	170
Tabla 55: <i>Descriptivo subescalas Empatía-IRI</i>	171
Tabla 56: <i>Coeficientes de asimetría y curtosis en Empatía-IRI</i>	171
Tabla 57: <i>Homogeneidad varianzas según Género y Empatía- IRI</i>	172
Tabla 58: <i>Homogeneidad varianzas según Tipo Centro y Empatía- IRI</i>	173
Tabla 59: <i>Homogeneidad varianzas según Solidario y Empatía- IRI</i>	173

Tabla 60: <i>Homogeneidad varianzas según Solidario y Empatía- IRI</i>	174
Tabla 61: <i>Medias y contrastes univariados según AR en las subescalas de Empatía- IRI</i>	175
Tabla 62: <i>Homogeneidad varianzas según nivel Económico y Empatía- IRI</i>	176
Tabla 63: <i>Alfa de Cronbach y valores propios de las dimensiones retenidas</i>	177
Tabla 64: <i>Alfa de Cronbach y valores propios de las dimensiones retenidas</i>	178

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Modelo bidimensional de socialización parental.....	37
<i>Figura 2:</i> Modelos parentales	37
<i>Figura 3:</i> Representación gráfica de las dos primeras dimensiones incluyendo centroides de las dimensiones personales y contextuales consideradas	184

INTRODUCCIÓN

Esta tesis pretende investigar y presentar los resultados del estudio realizado sobre la relación de los modelos parentales y clima social familiar en el autoconcepto y la empatía los hijos adolescentes.

En continuidad con los estudios de investigación realizados por Íñiguez-Fuentes (2009), Lorente (2014), Martí-Vilar (2001), Mestre, Samper, Frías y Tur (2009), Palma (2013) y en el marco del programa de Doctorado *Desarrollo Personal y Participación Social*, se fue verificando la relevancia que en la actualidad tiene para jóvenes y adolescentes la familia. Este programa de Doctorado, dirigido por el Dr. Manuel Martí-Vilar, impulsó a reflexionar y trabajar en su línea de investigación sobre *Pensamiento e Interacción Social*. En este ámbito se ha realizado el presente estudio con Adolescentes, con los cuales trabajo actualmente en un Instituto Público de Educación Secundaria.

El presente trabajo se estructura en cuatro grandes apartados:

La *primera parte* trata el marco teórico y conceptual. En el capítulo 1 se exponen los principales elementos teóricos sobre la familia, los adolescentes, los modelos parentales, el clima social familiar. En el proceso de estudio e investigación del tema de la Tesis Doctoral, se han tenido en cuenta la literatura existente sobre el tratado tema. En esta investigación se han tenido en cuenta diversas aportaciones sobre las relaciones entre padres e hijos adolescentes, como Baumrind (1965,1973), Inglés, Esteve, Piqueras y Musitu (2012), Maccoby y Martín (1983), Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), Jiménez, Musitu y Murgui (2008), Oliva y Parra (2004), Oliva (2006) y Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012).

Respecto a los modelos parentales también se han tenido en cuenta en este estudio autores como Alarcón (2012), Alzate (2012), Aroca, Paz-Cánovas y Alba (2012), Esteve (2004), Fernández (2014), Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015), García y Gracia (2014), Martí-Vilar (2001), Oliva, Parra y Arranz (2008), Oliva et al. (2010). Respecto al clima social familiar también se han considerado, entre otros a Araque, López-Torrecillas, De los Riscos y Godoy (2001), Moos (1974), Moos, Moos y Trickeet (1989) y Pi-Osoria y Cobián (2015).

El Capítulo 2 presenta los modelos teóricos del autoconcepto y su evaluación. Respecto al autoconcepto se han considerado estudios como los de Alarcón (2012), Bardera (2010), Esteve (2004), Fernández (2014), Fitts (1965), Fitts (1972), Garanto (1984), García (2011), García-Caneiro (2003), Lila, Musitu y Molpeceres (1994), Mestre y Pérez Delgado (1994), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1997), Moreno (2004) y Soares y Soares (1983).

En el Capítulo 3 se muestra el concepto de empatía, recogiendo algunos de los principales autores y estudios realizados en los últimos años a este respecto y su evaluación a través del instrumento del IRI (Davis, 1980) y su adaptación a población española (Etxeberría, Paz y Torres, 2003, Mestre, Frías, Pérez-Albéniz, De Paúl y Samper, 2004). En este capítulo se realiza el estudio con las aportaciones de autores que han abordado el constructo de empatía como: Batson (2009), Davis (1980), Del Pino (2013), Eisenberg y Miller (1987), Eisenberg y Fabes (1990), Fernández-Pinto, López y Márquez (2008), Hoffman (2000), Lorente (2014), Mestre y Samper (1997), Moya-Albiol y Moreno (2010), Palma (2013) y Retuerto (2004).

La segunda parte del estudio se centra en la metodología de la investigación que corresponde al Capítulo 4. En este apartado se presenta el método, el diseño y las hipótesis desde las que parte el estudio, apoyadas en diferentes autores.

En el Capítulo 5 se presentan algunos de los instrumentos de evaluación de cada uno de los constructos estudiados. Como núcleo y punto de partida de la investigación se plantean dos preguntas: *¿Qué relación tienen los modelos parentales, el clima social familiar, el autoconcepto y la empatía respecto a las variables sociodemográficas de los adolescentes?* Y en segundo lugar *¿Cómo influyen los modelos parentales y el clima social familiar en el autoconcepto y en la empatía de los adolescentes?* Para llevar a cabo este objetivo se evalúa una muestra de adolescentes, con cinco cuestionarios relacionados con las variables sociodemográficas y con los cuatro constructos estudiados, para analizar la influencia que puedan tener los modelos parentales y el clima social familiar, en el autoconcepto y en la empatía de los hijos adolescentes.

En la tercera parte se presentan los resultados obtenidos en la investigación, que se analizarán en relación a las hipótesis planteadas, correspondiendo con el Capítulo 6. Por último en la *cuarta parte* se presentan y discuten las conclusiones de la investigación realizada, con el objetivo principal de responder a las preguntas anteriormente planteadas. En esta cuarta parte de la tesis también se mostrarán los límites del presente estudio, así como las líneas de investigación propuestas para su continuidad y profundización.

Los adolescentes han sido evaluados con cinco instrumentos: Cuestionario para obtención de las variables sociodemográficas. Para la evaluación del Autoconcepto: *La Escala de Autoconcepto - Tennessee Self Concept Scale- (Fitts,*

1965, 1972; Garanto, 1984). Respecto a la empatía se ha elegido el: *Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980)*. Para el estudio sobre la percepción de los modelos parentales materno y paterno, por los hijos adolescentes, se ha elegido: El Informe de la percepción de los hijos sobre la conducta parental –*Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) (Schaefer, 1965)* y por último el instrumento utilizado para evaluar la percepción del clima social familiar, por parte de los hijos, es el *Family Environment Scale (FES) (Moos, 1987)*.

La investigación ha sido diseñada como estudio transversal participando en ella 332 alumnos matriculados en los cursos de 3º ESO, 4º ESO, 1º Bachiller y 2º Bachiller, provienen de dos Institutos de Educación Secundaria, uno de carácter Público y el otro Privado.

Para los análisis de las puntuaciones de los alumnos se han sido considerado las siguientes variables independientes de carácter sociodecomográfico: sexo, edad y curso; así como tres variables: la solidaridad, en base a la importancia otorgada como valor moral necesario en el desarrollo de personal y la convivencia (Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011); las Creencias espirituales, atendiendo al la investigación de Martí-Vilar (2001) en la cual tiene presente la “Autoposicionamiento religioso” como espacio de la esfera personal de la identidad que puede adoctrinar en una serie de comportamientos de convivencia social, estableciendo dos ámbitos en base a autocalificarse como Creyente / Ateo; y por último el nivel económico percibido en su familia por parte de los alumnos.

Como variables dependientes se consideraron los factores y subescalas de los cuatro constructos: modelos parentales, clima social familiar, autoconcepto y empatía. El estudio se ha realizado en un único momento temporal. Dicha investigación se ha llevado a cabo a través de diferentes análisis estadísticos: descriptivos, exploratorios, ANOVAs, MANOVAs, correlaciones y por último el análisis de componentes principales categórico, se conoce también por el acrónimo CATPCA. Finalmente se comprueba la aparición o no de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, desde la fundamentación teórica y en la línea de investigación de los autores anteriormente mencionados.

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA ADOLESCENCIA

En este primer capítulo se aborda la influencia de la familia en la adolescencia, así como los cambios de actitudes de los padres respecto a los hijos y de éstos respecto a sus padres. Se parte de la consideración de la influencia que los modelos parentales y el clima social familiar tienen en los adolescentes en el proceso de desarrollo personal. En base a lo cual se tratan algunos de los cambios significativos en las relaciones familiares en el período de la adolescencia, considerando que en el ámbito familiar esta etapa evolutiva representa una importante alteración de convivencia debido a los cambios que se dan afectando tanto a las conductas de los hijos adolescentes como de sus progenitores.

Por ello, se aborda el aspecto conflictivo en esta etapa evolutiva de la adolescencia, para comprender cuál es la raíz de dicha conflictividad del adolescente respecto a la familia (Oliva, 2006). El contexto familiar de la adolescencia es una realidad compleja, dado que el paso a la etapa adulta no está bien definido por la influencia de diversos factores como el acceso a comportamientos y conductas adultas en diversos ámbitos de la vida adolescente y juvenil. Entre estas conductas están el ocio, las relaciones sexuales o la libertad para elegir. El adolescente suele poner en cuestión “la autoridad” y la escala de valores de los progenitores y adultos con los que se relaciona. Este cambio puede suponer cierta inestabilidad y conflictividad en la familia (Oliva y Parra, 2004), aunque no conlleva necesariamente una ruptura intergeneracional (Cánovas, 2008).

En la actualidad las familias españolas son cada vez menos numerosas y más democráticas, como desde hace una década anticipaba Oliva (2006). Esta realidad conlleva cambios en su estructura y el surgimiento de nuevos tipos de familias, así como las familias monoparentales o las reconstituidas. Por otra parte, la propia realidad de esta etapa evolutiva en constante cambio requiere de necesarios los apoyos del entorno familiar para afrontar las situaciones cotidianas con éxito.

1.1 LA FAMILIA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

La familia tiene una gran importancia en el proceso de socialización de los hijos al ser en dicho contexto, principalmente, donde se adquieren los valores, las creencias, las normas y las formas de conducta adecuadas a las relaciones sociales. Una de las razones más importantes de dicha relevancia de la familia es el hecho de ser la primera comunidad y el ámbito en la cual se introduce al sujeto en el seno de cada de cultura.

La socialización familiar se entiende como el conjunto de procesos que suceden en el medio familiar, con los que se estimula el aprendizaje y la interiorización de valores, afectos, formas de entender la realidad y comportamientos, con los que la persona se enfrenta al mundo (Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006). Desde el nacimiento a la adolescencia, la familia juega un papel relevante en los principales ámbitos del desarrollo adolescente tales como la formación de la identidad, la autonomía y el ajuste psicosocial.

En familia se aprenden las normas que organizan la convivencia en una sociedad y sobre todo aquellas actitudes humanas que harán tener un futuro con éxito (Musitu y Cava, 2001). En el contexto de España, con estudios más recientes

como Íñiguez-Fuentes y Martí-Vilar (2011) respecto a la preferencia de valores de los jóvenes y Martí y Palma (2010) respecto a los adolescentes, señalan en ambos estudios la preferencia por la seguridad familiar entre los cuatro primeros valores elegidos, lo cual nos hace percibir la relevancia de la familia. La socialización de los adolescentes en su desarrollo debe:

alcanzar relaciones maduras con personas de ambos sexos, adquirir un papel social masculino o femenino, aceptar el propio físico, lograr una independencia económica y emocional respecto a los padres, adquirir unos valores y un sistema ético que guíe su conducta, prepararse para crear una nueva familia y lograr una conducta socialmente responsable (Papalia, 2011, p. 234).

Ya que los valores se asimilan especialmente por vía emocional, la familia es uno de los principales ámbitos que integra al individuo en la sociedad. Según Romeo, Bernal y Jiménez (2009) el punto de partida de la familia tiene un papel esencial en la educación de los hijos, colaborando en el proceso de las relaciones interpersonales y sociales.

1.1.1 La familia como principal agente de socialización

La familia es la institución social que acoge al recién nacido y lo conecta con la sociedad, de manera condicionante (Alberdi, 1999). De ahí que sea el primero y el principal agente de socialización de los adolescentes, aunque no el único.

La familia como principal agente de socialización ha sido:

Desde siempre y en todas las culturas el modelo familiar, imperante en cada caso concreto, ha constituido la célula social y cultural más significativa, porque en ella se han producido las transmisiones más influyentes, persistentes y eficaces para la existencia humana. Así pues, pensamos que la familia constituye actualmente un grupo primario complejo de difícil organización (Cánovas, 2012, p. 232).

Según Alzate (2012) los valores los aprenden los hijos en el seno familiar, al verlos practicar a sus padres, madres, hermanos y otros miembros de la familia. Los valores son orientadores que determinan actitudes y comportamientos sociales, por tanto orientan la conducta individual y social. De modo similar también las creencias influyen en los hijos en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, por ello se han de considerar elementos de socialización.

1. 1. 2 Dimensiones de la socialización familiar

Respecto a los elementos de socialización en la familia, Musitu y García (2001) señalan dos dimensiones: *coerción/imposición* y *aceptación/ implicación*, que son independientes y que al cruzar dichas dimensiones, se establecen cuatro modelos de socialización parental. En este sentido se ha de tener en cuenta que esta tipología es ideal, pero que es normal encontrar aspectos de todos los rasgos en las familias e influencias de un estilo en otros.

La aceptación / implicación

El modelo teórico de socialización de los hijos, según dichos autores, se lleva a cabo a través de la familia y tiene aspectos de expresiones parentales que los denominan *dimensiones*. La dimensión de *aceptación/implicación*, son manifestaciones de los progenitores hacia los hijos de aprobación y afecto, que los hijos van desarrollando en sus formas de actuar y que se van adaptando a los

valores y forma de organización familiar. En sentido contrario esta variable se formará con las respuestas de los padres de indiferencia delante de comportamientos y actuaciones de los hijos, de acuerdo con los valores familiares. Tal estilo implica la afirmación de la autonomía del hijo y permite considerar las perspectivas de ambos. Para los hijos saberse protegidos por los padres facilitará su desarrollo en las diferentes dimensiones y que Musitu, Román y Gracia (1988) definen en tres vías:

- a) *El apoyo emocional* es el afecto y la aceptación que los hijos pueden recibir de los padres, con manifestaciones de afecto y protección.
- b) *La asistencia instrumental* se refiere, entre otras formas, al hecho de ofrecer a los hijos información, orientación, el apoyo y el cuidado en general.
- c) *Las expectativas sociales* se refieren a las orientaciones para unos comportamientos socialmente adecuados y los que socialmente no lo son.

La coerción / imposición

El estilo de *coerción/imposición* se manifiesta cuando el hijo no responde adecuadamente a las normas y valores de la familia. La finalidad de este estilo es el cambio de comportamientos no adecuados, en el que se ejerce la prohibición verbal y física. Dicho estilo es expresado por actitudes de los progenitores, a través de las cuales orientan a sus, incluyendo amenazas y castigos.

Otros autores, como Alarcón (2012), señalan al respecto de ciertas actitudes paternas impositivas, que el *control* parental es aquella actitud que los padres tienen hacia sus hijos, con la intencionalidad de orientar su conducta de acuerdo a las normas de los padres. Dicho control se suele manifestar con actitudes orientadoras, como los consejos, las sugerencias, las amenazas e incluso el castigo.

Conclusiones

La familia según Alzate (2012) tiene la función de educar a los hijos desde el inicio de la vida. Dicha formación ha de tener dos objetivos elementales: el desarrollo del autoconcepto y la competencia social de aprender a aprender. De ahí la relevante función de los padres y tutores, que es la de promover ambientes sanos y adecuados para los hijos, en las diferentes etapas evolutivas.

Para concluir respecto al contexto de socialización familiar, se puede afirmar que tiene unas finalidades en las que va a tener influencia las creencias, las actitudes y costumbres. El horizonte de esta socialización es la continuidad de prolongar el sistema familiar en la sociedad y mejorarlo. Dicha finalidad es llevada a cabo a través de la comunicación de los miembros, generando procesos de socialización (Alzate, 2012). La familia es el primer ámbito social con el que el sujeto se encuentra y es precisamente esa realidad que le irá a influir de un modo u otro. Y señala Cánovas (2012) que:

La familia como primera estructura que acoge al menor posee gran importancia en relación a otros espacios educativos en el desarrollo integral del hijo. En ella, y a través de ella, tienen lugar transmisiones decisivas y persistentes para el ser humano que vienen a realizarse por medio de estilos parentales concretos (p. 149).

1.2 LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es la transición de la infancia a la vida adulta y la experiencia que cambia además según la cultura. Aún dentro de una misma cultura cambia a través del paso del tiempo de unas generaciones a otras (Pérez, 2010). Señala Jiménez (2009) que algo característico de la adolescencia son los conflictos,

tanto como los problemas familiares y de conductas, lo cual se ha sido uno de los temas significativos de la psicología evolutiva. Así como en un momento histórico fue considerada una etapa conflictiva, posteriormente otros autores, como Coleman (1990) o Steinberg y Morris (2001) ofrecen una perspectiva más optimista de esta etapa evolutiva de la adolescencia.

Los cambios físicos y hormonales son lo más llamativo que definen esta etapa evolutiva de la adolescencia. La maduración física y sexual afecta a la imagen que los adolescentes tienen de sí mismos, a como son vistos, tratados y como se relacionan con los demás, e incluso su estado emocional y su comportamiento en general se ve afectado por los constantes cambios (Oliva y Parra, 2004). La adolescencia tiene además implicaciones relacionadas con el desarrollo psicológico y con relación al plano de la formación escolar.

Por otra parte, Elzo (1998), respecto a los hijos adolescentes, señala que hay tantas maneras de reaccionarse con los hijos como realidades hay de familias. Continúa el mismo autor diciendo que la razón de dicha pluralidad se halla en la variedad y complejidad social, laboral y cultural. La diversidad de familias muestran una realidad social cada vez con más apertura, con individuos más autónomos, que buscan proyectar la vida desde sus tendencias y valores personales en las diferentes culturas.

1.2.1 Etapas de la adolescencia

Atendiendo a la definición de adolescencia presentada por Smetana, Campione-Barr y Metzger (2006) señalan que es una de las etapas evolutivas de la persona que inicia entre los 11 a 12 años, pasando de la etapa de la niñez a los cambios de la pubertad. Esta etapa suele concluir aproximadamente a los 18 años, a los que posteriormente le sigue la adultez. Varios autores, entre ellos los anteriormente mencionados, dividen la adolescencia en tres periodos: Adolescencia Temprana, de 10 a 13 años, adolescencia Media de los 14 a 17 años y por último la adolescencia Tardía de los 18 a los 20 años (Iglesias y Romero, 2009).

A continuación se presenta una breve definición de cada etapa de la adolescencia en la perspectiva de Steinberg y Morris (2001) que la presentan como un periodo con tres etapas, a diferencia de otros autores que identifican hasta cinco etapas:

La adolescencia temprana

En España, la adolescencia temprana coincide con el inicio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, entre los 12 y 13 años. Los aspectos principales de esta etapa son un rápido crecimiento físico y cognitivo. Los autores anteriormente mencionados, señalan que los adolescentes deben hacer frente a tres duelos hasta llegar a ser adultos: el duelo por la pérdida de su aspecto de niño, el duelo por la identidad de niños y el duelo por la relación de sus padres cuando eran pequeños. Ante la rapidez de dichos cambios se activa el primer duelo, mientras que los otros dos duelos están también al principio de la adolescencia.

La adolescencia media

La adolescencia media en el contexto español, según Steinberg y Morris (2001) coincide con el término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de 14-16 años. Siendo más difícil caracterizarla, se considera la fase principal de la adolescencia. El proceso evolutivo tiene como meta llegar a ser individuos físicamente seguros de sí mismos, aceptando los cambios externos, internos y la sexualidad, en un proceso de autonomía respecto a los progenitores.

La adolescencia tardía

La adolescencia tardía coincide en España con el momento de terminar la ESO, y va desde los 16 a 18 años. También se puede prolongar un tiempo indefinido hasta los 22 años (Steinberg y Morris, 2001). En esta etapa evolutiva el adolescente se define a sí mismo respecto a su personalidad y lo que le gustaría ser en los diferentes ámbitos de sus relaciones sociales. Según la integración de dichas identificaciones logrará su identidad (Palma, 2013).

Las diferentes concepciones de la adolescencia respecto a padres e hijos, es debido a la percepción que hay en cada uno de ellos. Los adolescentes manifiestan perspectivas más positivas de este periodo evolutivo, según los resultados de recientes investigaciones. Los padres suelen tener una perspectiva más negativa de esta etapa, debido a la cantidad de información que les llega a través de los medios y los estereotipos que se proyectan de la adolescencia (Ridao y Moreno, 2008).

1. 2. 2 Desarrollo de la identidad en la adolescencia

Existen diversas teorías en la perspectiva del desarrollo del adolescente. Se perciben diversos cambios entre los diferentes aspectos de la identidad, en áreas importantes como la relacional, ocupacional e ideológica. El adolescente debe conseguir un autocontrol emocional (Pérez, 2010). En dicho proceso, siguiendo a Oliva (2006), la adolescencia es también un momento del ciclo familiar, en el cual coinciden dos importantes procesos evolutivos: el del hijo o hija y el del padre o la madre, lo cual va a influir en el Clima social familiar.

Otros aspectos que configuran la identidad del adolescente según Palacios (2011) son la existencia de cambios neurológicos en el cerebro, concretamente en la zona socio-emocional, que corresponde a la zona límbica y paralímbica. Estos cambios se relacionan con la búsqueda de sensaciones mediante riesgos y placer intenso a corto plazo, activadas por cambios hormonales de la pubertad. De este modo se produce una asincronía, que el autor anteriormente citado, lo refiere como la paradoja del desarrollo cerebral en la adolescencia.

Este desarrollo está implicado en la conducta impulsiva, es anterior al desarrollo cerebral que supone el control de dicha conducta. Por dichas causas Oliva, Parra y Arranz (2008) sitúan a los adolescentes en una posición más vulnerable frente a las conductas de riesgo, sobre todo si surgen de situaciones cargadas emocionalmente, o que implican la consecución de placer inmediato. Además refiriéndose a Casey, Jones y Somerville (2011; en Palacios, 2011) señalan la particularidad si se dan en situaciones grupales, o si existe cierta predisposición individual para dichas conductas.

1. 2. 3 Autonomía en la adolescencia

La autonomía es la dimensión del estilo autorizativo que adquiere especial relevancia en la adolescencia y que se tratará más explícitamente en el apartado de los modelos parentales. Dicho estilo promueve prácticas o actividades encaminadas a que el adolescente desarrolle y adquiera mayor autonomía y mayor capacidad de pensar. Los adolescentes se forman opiniones propias y toman decisiones por sí mismos, sobre todo por medio de las preguntas, intercambios de puntos de vista y tolerancia ante las ideas diferentes. No obstante la superprotección, por parte de los padres a los hijos adolescentes, está asociada de forma negativa al desarrollo de los hijos adolescentes entre otras actividades familiares (Dallago et al., 2008).

Los adolescentes deben conseguir un autocontrol emocional (Pérez, 2010). Esto es, alcanzar habilidades cognitivas que les haga posible tener relaciones positivas, como son las competencias para la resolución de conflictos, generando respuestas alternativas y de este modo prevenir las consecuencias de sus conductas. Las tareas evolutivas que la persona adulta debe lograr son:

alcanzar relaciones maduras con personas de ambos sexos, adquirir un papel social masculino o femenino, aceptar el propio físico, lograr independencia económica y emocional respecto a los padres, adquirir unos valores y un sistema ético que guíe su conducta, prepararse para crear una nueva familia y lograr una conducta socialmente responsable (Papalia, 2011, p. 234).

Según Lila, Van Aken, Musitu y Buelga (2006), en la adolescencia existe la búsqueda de una mayor autonomía frente a los padres por parte de los hijos, siendo uno de los cambios más significativos que sucede en el proceso evolutivo del adolescente hasta llegar a ser adulto.

1.3 MODELOS PARENTALES

Los modelos parentales que se establecen en la familia son el conjunto de actitudes y prácticas de formación, que tienen como objetivo la socialización y educación de los hijos. En los diferentes modelos interactúan elementos de personalidad, vivencias del pasado así como elementos genéticos, tanto de los padres como de los hijos, en un contexto histórico concreto (Aroca, 2010).

Señala Alzate (2012) que la tipología aportada por Baumrind (1965) fue la primera que se conoce, la que posteriormente describe, desarrolla, reformula y divulga Maccoby y Martín (1983) con la formulación de *Estilos parentales*, que señala las interrelaciones de los padres con sus hijos (Hughes, 2005). A continuación se presentan estos estilos parentales también llamados modelos parentales.

1. 3. 1 Modelos familiares de educación

En el contexto sociocultural de España, Musitu y Gutiérrez (1984) propusieron tres dimensiones de modelo familiar: inductivo o de apoyo, coercitivo e indiferente o negligente. Según Martí-Vilar (2001) hay que tener en cuenta que las diferencias en dicha dimensión aparecen cuando se evalúan los modelos parentales de las madres, a las que se asocian conductas afectivas y de cuidado de los hijos. Dichos roles tradicionalmente han sido más atribuidos a la madre. El mismo autor señala que según el modelo parental ejercido por los progenitores, los hijos muestran distintas actitudes y respuestas. Se presenta a continuación la clasificación propuesta por Esteve (2004) de los principales modelos parentales:

Modelo parental autorizativo

El modelo parental autorizativo, llamado también democrático, muestra un nivel alto de aceptación / implicación y coerción / imposición. Los progenitores autorizativos generalmente son buenos dialogantes y comunicadores. Transmiten a los hijos su aceptación en la medida que su comportamiento ante las distintas situaciones es adecuado. Las relaciones entre padres e hijos, con frecuencia, son relaciones positivas y dialogantes. Los padres autorizativos, además de la aceptación / implicación, tienen normas de convivencia y dialogan con los hijos incluso el tipo de castigo que les imponen, tiene un objetivo educativo.

Modelo parental indulgente

El modelo parental *indulgente* se ejerce cuando los progenitores adoptan una buena aceptación e implicación para con sus hijos, así como pocas actitudes de imposición. No suelen utilizar la coerción frente a la omisión de las normas en el rol adoptado por la familia, más bien se muestran dialogantes. Dichos progenitores actúan con los hijos con razonamientos de adultos.

Modelo parental autoritario

El modelo parental *autoritario* se caracteriza por baja implicación de los progenitores hacia los hijos y con mínimas manifestaciones de aceptación. También muestra alto nivel de coerción e imposición hacia los hijos. No acostumbran los progenitores tener en cuenta la edad de los hijos ni sus circunstancias personales. Con frecuencia se muestran poco sensibles las necesidades que los hijos presentan en cada momento. Los modelos parentales autoritarios suelen tener poca comunicación y ésta suele ser exclusivamente de padres a hijos. En este modelo los progenitores no razonan con los hijos, suelen ser normas impuestas y sin dialogar.

Modelo parental Negligente

Continúa el mismo autor refiriéndose a los progenitores indiferentes y poco comprometidos que:

Los padres negligentes tienden a ignorar la conducta de sus hijos, no ofreciendo apoyos cuando los hijos padecen situaciones estresantes, otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo y apenas supervisan la conducta de los hijos, dialogan poco con ellos, son poco afectivos, prestan escasa atención a las necesidades y a las conductas del hijo, y tienen dificultades para relacionarse con los hijos (Esteve, 2004, p. 45).

La figura 1, que se muestra a continuación, tomada de Esteve (2004, p. 43) permite visualizar los cuatro modelos parentales y sus principales características. Esta propuesta teórica muestra dos dimensiones, coerción / imposición y aceptación / implicación. Dicho autor recoge la visión de Musitu y García (2001), quienes muestran que, aun siendo independientes estas dimensiones, su cruce permite establecer cuatro estilos parentales. Se ha de tener en cuenta que estas cuatro tipologías son teóricamente ideales, pero que en la realidad familiar lo habitual es encontrar elementos de todos los rasgos en todas las familias y aspectos de un estilo en otro (Esteve, 2004).

AUTORITARIO Baja implicación y alta supervisión	AUTORIZATIVO Alta implicación y alta supervisión
NEGLIGENTE Baja implicación y baja supervisión	INDULGENTE Alta implicación baja supervisión

Figura 1. Modelo bidimensional de socialización parental

Fuente: Modelo bidimensional de socialización (Musitu y García, 2001).

Además de las diversas nomenclaturas con que se han ido formulando los diferentes modelos parentales, actualmente señala Alarcón (2012), existe un cierto consenso en torno a dos dimensiones básicas en la educación de los adolescentes como son *aceptación / apoyo* y *supervisión / control* parental.

Baumrind (1991) muestra en los principales modelos parentales quienes son los sujetos que toman las decisiones, como se aprecia en la figura 2. En el modelo Permisivo, son los hijos los que toman las decisiones. En el modelo Autoritativo son ambos quienes deciden y por último en el modelo Autoritario son los progenitores los que deciden en las situaciones.

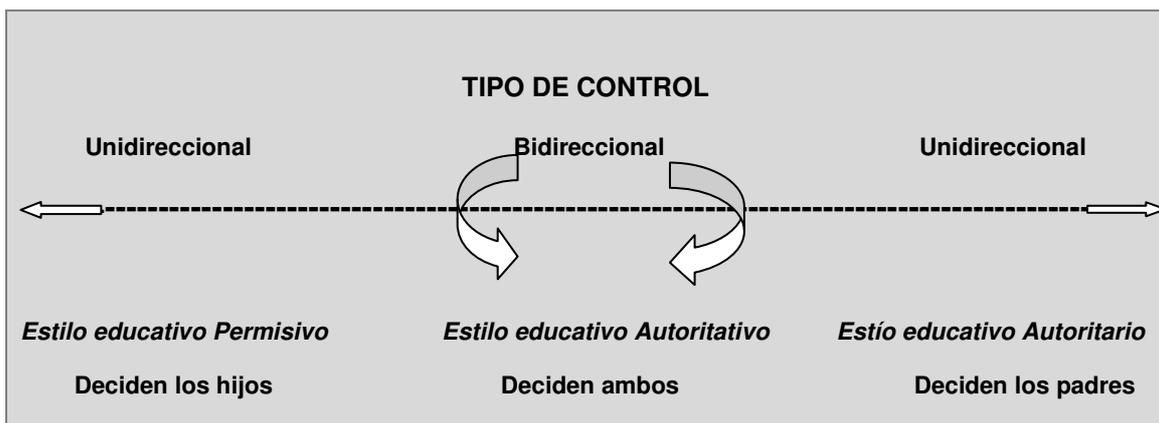


Figura 2. Modelos parentales

Fuente: Definición de los estilos educativos, según el tipo de control parental (Baumrind, 1991).

En la perspectiva de Baumrind (1991) las características principales de dichos aspectos que configuran cada modelo parental con relación al proceso de la autonomía de los hijos son:

- * *Los padres autoritativos* deciden ellos y con los hijos, deciden ambos.
- * *Los padres autoritarios* dan relevancia a la obediencia y exigen cumplir las normas estableciendo reglas para la conducta de sus hijos.
- * *Los padres permisivos*: se muestran actuando con escaso control y aceptación. Toleran a sus hijos mostrándoles también afecto. No actúan con autoridad ni les

exigen ciertos comportamientos. Esta actitud no facilita la madurez de los adolescentes y fomentan la inseguridad.

Los padres permisivos se comprometen con los hijos, los negligentes no atienden las responsabilidades que conllevan la educación de los hijos y la familia (Baumrind, 1991; Steinberg y Dornbusch, 1993; Maccoby y Martín, 1983). Este estilo dificulta el desarrollo evolutivo de los adolescentes en todas las dimensiones de su vida. En este sentido de clasificaciones, Oliva, Parra y Arranz (2008) presentan una tipología respecto a los padres en seis dimensiones y dividida en tres grupos:

- 1) *Los padres y madres democráticos* que se caracterizan por el afecto, la promoción de la autonomía, el buen humor y el escaso control psicológico, mientras que el control conductual no se muestra como una dimensión relevante.
- 2) *El segundo grupo de padres y madres* es semejante al *estilo autoritario clásico*, con la diferencia de que los niveles de afecto y autonomía tienen un rasgo más característico, su alto nivel de control, tanto psicológico como conductual.
- 3) *Por último los progenitores indiferentes* con bajas puntuaciones en todas las dimensiones, con excepción del control psicológico.

Por otra parte, algunos estudios llevados a cabo con adolescentes, en muestras españolas (Estrelles, 1987; Musitu y Gutiérrez, 1984; Martí, 1994; Samper, 1999; Martí-Vilar, 2001) señalan también que en la relación padres-hijos, existen diferencias significativas de los modelos parentales con relación al género de los hijos, según sean chicos o chicas.

1. 3. 2 Influencia de los Modelos parentales en los adolescentes

Los modelos parentales influyen en la socialización de los adolescentes. Son el estilo que ejercen los padres en la educación de los hijos que les influye para su convivencia en sociedad y se relaciona la socialización de los hijos con el modelo parental ejercido por los padres. Según el modelo parental los adolescentes se comportarán de maneras diferentes, lo cual influirá de manera significativa en su autoestima; así como se consideran que los modelos parentales dependen del contexto social y de la cultura (Musitu y Cava, 2000).

Los modelos parentales son constructos teóricos, y entre los primeros autores en abordar este aspecto están Schaefer y Bell (1958) quienes presentaron un estilo de conducta paterna, aunque a posterioridad se consideró que los modelos parentales ejercen en los hijos un estilo de autoridad diferente según se trate del padre o de la madre. Este estilo presenta un eje dimensional en el que están representadas fuentes básicas de variabilidad: *Control /Autonomía y Afecto/ Hostilidad*. Los autores relacionan ambas dimensiones en cuatro modelos parentales: padres *Superprotectores, Autorizativos, Autoritarios y Negligentes* (Pérez y Canovas, 1996). El modelo propuesto por Schaefer (1965; en Martí-Vilar, 2001) presenta tipos de relaciones parentales, que los hijos perciben respecto a la madre y al padre:

Autonomía: Se refiere a la relación de autonomía extrema, tanto al hijo como a la hija, a los que se deja libertad total sin ponerles normas. Dicho modelo está relacionado con la Autonomía extrema, disciplina laxa y por tanto Permisividad.

Autonomía y Amor: Está relacionado con una autonomía limitada hacia los hijos, además se favorece el aspecto social, y la libre expresión de pensamientos. Dicho modelo está relacionado con Autonomía Moderada, la sociabilidad, ayuda al pensamiento independiente de los progenitores, a un tratamiento igualitario y Apoyo y estimulación a la toma de decisiones.

Amor: Se refiere al tipo de relación caracterizado por una evaluación positiva, afecto y apoyo emocional. Se relaciona con la percepción de los hijos de una Evaluación positiva, Compartir, Expresión de afecto y Apoyo emocional por parte de los progenitores.

Amor y Control: Son referidas a las percepciones de los hijos respecto a los progenitores de estimulación intelectual, disciplina que se centra en el hijo y acompañada de excesivo contraste por parte de los progenitores. Este modelo es percibido por los hijos como la ayuda a la Estimulación Intelectual, la Posesión y Sobreprotección.

Control: Es la percepción que los hijos tienen respecto a la intrusividad de los padre en sus cosas de forma excesiva, prohibición de emociones, agresividad, culpa y dirección de los progenitores. Dicha percepción está relacionada con la Intrusividad, Control a través de la culpa y dirección parental y por tanto Desaprobación.

Control y Hostilidad: Es la percepción que tienen los respecto a los padres del control y la hostilidad en el trato que tienen con ellos, como son las normas estrictas, castigos y riñas. Dicha relación es percibida por los hijos como Hostilidad y Rigidez por parte de los progenitores.

Hostilidad: La percepción en las relaciones parentales que tienen los hijos que entre otras son la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo que los hijos experimentan de sus progenitores.

Hostilidad y Autonomía: Esta percepción de los hijos está relacionada con la hostilidad y la autonomía extrema, percibidas de negligencia e ignorancia en el trato de sus padres sus necesidades, muchas veces básicas, lo cual es percibido por los hijos como Negligencia.

Por otra parte, el modelo parental de Baumrind (1965), se centra en el tipo de autoridad que ejercen los progenitores en sus relaciones con los hijos, en función de las variables de control paterno y materno. Baumrind apunta 4 modelos parentales: autoritativo, autoritario, permisivo y negligente. Baumrind (1991) señala, respecto a la influencia de los modelos parentales en el adolescente, que el modelo más adecuado es el democrático, llamado también autorizativo. Además refiere que no todos los padres siguen al 100% un modelo concreto, ya que existen familias en las que el padre se muestra permisivo y la madre democrática, o el padre es negligente y la madre autoritaria. Lo que deja claro el autor es la necesidad que los padres opten por una educación para sus hijos, en la que existan tanto el afecto como el control y las normas adecuadas.

Los padres del modelo negligente suelen ignorar las conductas de sus hijos, al mismo tiempo que no ofrecen apoyo en situaciones difíciles. Ofrecen mucha independencia a los hijos tanto material como afectivamente, en la supervisión de sus comportamientos. Suelen dialogar poco con los hijos, tienen pocas expresiones de afecto y en lo concreto manifiestan poca atención a sus necesidades. Además

acostumbran a tener dificultades en la relación con los hijos. El modelo parental negligente suele terminar en el abandono físico de los padres a sus hijos, e incluso en el maltrato, por ser negligentes a sus necesidades básicas como el alimento, el vestido y hasta su protección (Esteve, 2004). Un estudio realizado por Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015) resalta que:

Los resultados muestran que el estilo indulgente, basado fundamentalmente en el afecto y no en la imposición parental, se relaciona con los mejores resultados en los criterios evaluados. Se destaca, por tanto, la importancia de la implicación afectiva de los padres en la socialización de sus hijos para el adecuado ajuste psicológico y emocional de los adolescentes españoles (p. 117).

En la siguiente Tabla 1 se muestran las características de los modelos parentales: Autoritativo, Indulgente, Autoritario y Negligente junto a las influencias de estos estilos en los hijos.

Tabla 1

Efectos en los hijos de los Modelos parentales de socialización

MODELO PARENTAL	INFLUENCIAS EN LOS ADOLESCENTES
AUTORITATIVO	<ul style="list-style-type: none">- ACEPTAN LAS NORMAS SOCIALES (INTERIORIZAN)- RESPETO A LOS VALORES HUMANO Y A LA NATURALEZA- SON HÁBILES SOCIALMENTE- ELEVADO AUTOCONTROL Y AUTOCONFIANZA- COMPETENTES ACADÉMICAMENTE- BUEN AJUSTE SOCIAL- UN ELEVADO AUTOCONCEPTO FAMILIAR Y ACADÉMICO- DECIDEN AMBOS
INDULGENTE	<ul style="list-style-type: none">- ACEPTAN LAS NORMAS SOCIALES (INTERIORIZAN)- RESPETO A LOS VALORES HUMANO Y A LA NATURALEZA- SON HÁBILES SOCIALMENTE- BUEN AJUSTE SOCIAL- UN ELEVADO AUTOCONCEPTO FAMILIAR Y ACADÉMICO- MUESTRAN RESENTIMIENTO HACIA LOS PADRES
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none">- MENOR AUTOESTIMA FAMILIAR- SE SOMETEN A LAS NORMAS SOCIALES (SIN INTERIORIZAR)- MAYOR GRADO DE VALORES HEDONISTA- MUESTRAN MÁS ANSIEDAD Y DEPRESIÓN- DECIDEN LOS PADRES- SON MÁS TESTARUDOS Y SE IMPLICAN E MÁS DISCUSIONES
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none">- ACTÚAN IMPULSIVAMENTE Y MIENTEN MÁS- MÁS CONSUMO DE DROGAS Y ALCOHOL- BAJO LOGRO ACADÉMICO- MÁS PROBLEMAS EMOCIONALES- MIEDO AL ABANDONO Y POCAS HABILIDADES SOCIALES

Fuente: Musitu y Cava (2001).

La siguiente Tabla 2 extraída de Alarcón (2012) muestra diversos estudios realizados sobre las influencias que tiene el modelo parental democrático en el desarrollo de los hijos. Estilo de aquellos padres/madres afectivos y comprensivos, los cuales responden a las necesidades de sus hijos y que además utilizan estrategias de control con ellos.

Tabla 2

Incidencia del Modelo parental democrático en el desarrollo adolescente

ESTUDIOS REALIZADOS	RESULTADOS OBTENIDOS
<p>EN MOLPECERES, LLINARES Y MUSITU, 2001: BASADO EN BAUMRIND, 199; EISENBERG 1990; HARTUPY VAN LIESHOUT, 1995; HAUSER, POWERS Y NOAM, 1991; LAMBORN ET AL., 1991; GRUSEC, 1997.</p>	<p>-ALTOS NIVELES DE MADUREZ PERSONAL -CONDUCTAS DESEABLES Y RESPONSABLES -AUTOCONTROL DE IMPULSOS -LOGRO DE IDENTIDAD</p>
<p>EN STEINBERG SILK, 2002: BASADO EN STEINBERG, 2001; STEINBERG Y MORRIS, 2001; MCLNTYRE Y DUSEK. 1995; CURTNER, SMITH Y MACKINNON-LEWIS, 1994; MASSON, CAUCE, GONZÁLEZ Y HIRAGA, 1995; MOUNTS Y STEINBERG, 1995; ROUTER Y CONFER, 1998; SMETANA, 1995; SMETANA Y ASQUITO, 1994; BAUMRIND, 1978; KREVANS Y GIBASM, 1996; DARLING Y STEINBERG, 1993; REIMER, OVERTON, STEIDL, ROSENSTEIN Y HOROWITZ, 1996; SIM, 2000.</p>	<p>-MAYOR COMPETENCIA PSICOSOCIAL. -MAYOR EMPATÍA -ALTA SEGURIDAD EMOCIONAL Y AUTOCONFIANZA -MAYOR ÉXITO ESCOLAR -MÁS CURIOSOS INTELECTUALMENTE. -MENOR DEPRESIÓN Y ANSIEDAD -MAYOR HABILIDAD PARA AFRONTAR LOS SUCESOS ESTRESANTES NEGATIVOS -MAYOR HABILIDAD PARA RESISTIR LA PRESIÓN DE IGUALES ANTISOCIALES -PROMUEVE DESARROLLO INTELECTUAL: DESARROLLA HABILIDADES DE RAZONAMIENTO, Y JUICIO MORAL</p>
<p>EN MENÉNDEZ, 2003: BASADO EN BERK, 1997; CEBALLOS Y RODRIGO, 1998; PALACIOS, 1999; PARKE Y BURIEL, 1998; RUBIN Y BURGUÉS, 2002; SCHAFFER, 1996.</p>	<p>-MADUREZ SOCIAL Y BUENAS HABILIDADES SOCIALES. -ALTA AUTOESTIMA -ORIENTACIÓN AL LOGRO Y COMPETENCIA ACADÉMICA -MADUREZ MORAL (AUTONOMÍA, EMPATÍA, CONDUCTA PROSOCIAL) -AUTONOMÍA, RESPONSABILIDAD, CAPACIDAD DE AUTODIRECCIÓN -TRABAJO CON RECOMPENSAS A LARGO PLAZO</p>
<p>EN PARRA, 2005: BASADO EN GLASGOW, DORNBUSH, TROYER, STEINBERG Y RITTER, 1997; GINSBURG Y BRONSTGEIN, 1993; STEINBERG, LAMBORN, DARLING, MOUNTS Y DORNBUSH, 1994; PEREGRINA, GARCÍA Y CASANOVA, 2002; AUNOLA, STATTIN Y NURMI, 2000; PARRA Y OLIVA, 2001; GARCÍA, PEREGRINA Y LENDÍNEZ, 2002; PARRA, 2005.</p>	<p>-ALTA AUTOESTIMA Y DESARROLLO MORAL -ALTA MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO -ESTILO ATRIBUCIONAL INTERNO -MENOR FRECUENCIA DEL CONSUMO DE ALCOHOL Y OTRAS DROGAS -MENOR CONFORMISMO ANTE LA PRESIÓN NEGATIVA. -MENOS PROBLEMAS CONDUCTA / CONTROL/IMPULSOS</p>

Fuente: Incidencia del estilo educativo democrático en el desarrollo infantil y adolescente Alarcón (2012).

Señala García-Caneiro (2003) que el modo de relaciones familiares y los modelos parentales influirán en la consecución de la identidad de los adolescentes. Las familias con relaciones más democráticas tendrán más facilidad para tener una identidad personal positiva. En cuanto que las relaciones familiares más autoritarias con los adolescentes, tendrán más dificultades en el proceso de su identidad. Por otra parte, según el citado autor, los padres y los amigos son influencias complementarias, ya que los adolescentes que tienen relaciones positivas con sus amigos suelen tener también relaciones buenas con los padres.

Es importante señalar que los dos tipos de influencias, padre y amigos, son necesarias para el desarrollo hasta ser adultos (González, 2000). Las relaciones en la familia y los modelos parentales influyen en el logro de la identidad de los hijos. Pues las familias más democráticas, respecto a sus hijos, que dejan la oportunidad que éstos expresen sus puntos de vista, tomando sus propias decisiones en un ámbito de aceptación y de apoyo, tendrán más facilidad para lograr una identidad satisfactoria y positiva, en oposición a los modelos autoritarios, en los que los hijos tendrán más dificultades para lograr con éxito esa identidad (García-Caneiro, 2003). Señala Oliva (2006) que de los modelos parentales:

podemos extraer que los padres siguen siendo importantes y, por lo tanto, la forma de relacionarse con sus hijos y el estilo parental que muestren serán de gran importancia, tanto para el desarrollo del adolescente como para el bienestar emocional de los propios padres (p. 220).

También el afecto y la relación constituyen los aspectos más importantes para el ajuste de los adolescentes (Oliva, 2006). Por otra parte Alarcón (2012) señala también que la calidad de las relaciones entre padres e hijos está relacionada con

los modelos parentales que tienen buenas relaciones familiares. Otros estudios realizados sobre los modelos parentales y su influencia en el autoconcepto de los adolescentes señalan que:

El autoconcepto emocional y físico, los adolescentes de familias indulgentes obtuvieron puntuaciones estadísticamente más altas que los hijos de padres autoritativos, autoritarios y negligentes. Por último, los adolescentes de familias indulgentes y autoritativas obtuvieron puntuaciones estadísticamente mayores en autoconcepto social que los hijos de padres autoritarios y negligentes. Los tamaños del efecto detectados fueron entre pequeños y medianos, de .04 a .21 (Fuentes, García, Enrique y Alarcón, 2015, p. 127).

1. 3. 3 Evaluación e instrumentos

Para el estudio sobre los modelos parentales se ha optado por el cuestionario *Child's Report Of Parental Behavior Inventory (CRPBI)* (Schaefer, 1965). Dicho instrumento es utilizado en la evaluación de los modelos parentales, tanto en relación con el padre como en relación con la madre. El instrumento consta de 52 ítems para la evaluación de la relación con el padre y los mismos ítems respecto a la relación con la madre. Estos ítems señalan diferentes situaciones en las relaciones familiares y que el adolescente ha de responder en una escala de tres puntos, según su percepción sea: “totalmente de acuerdo”, “sólo algunas veces” o “totalmente distinta”. El cuestionario del CRPBI (*Child's Report of Parental Behavior Inventory* Schaefer, 1965) consta de 26 subescalas agrupadas en 8 Factores.

A continuación se exponen algunos instrumentos que evalúan los modelos parentales:

- 1- *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* (Armsden y Greenberg, 1987). Consiste en un cuestionario de autoinforme para adolescentes que evalúa el afecto a los padres y a los iguales. En esta investigación se aplicó únicamente la parte relativa al afecto a los progenitores.
- 2- *Parental Authority Questionnaire (PAQ)* (Buri, 1991). Está formado por 30 ítems de escala tipo Likert de 5 niveles. Evalúa los tres prototipos de modelos parentales de autoridad descritos por Baumrind (1971): permisivo, autoritario y democrático. El cuestionario lo completan los hijos y aporta 6 puntuaciones: 3 para los prototipos del padre y otros 3 para los de la madre.
- 3- *Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E)* (Palacios, 1994). Es un cuestionario que completan los propios padres y que consta de 20 ítems con cinco opciones de respuesta (desde «totalmente en desacuerdo» a «totalmente de acuerdo»). Está formado por cuatro subescalas compuestas cada una entre cuatro y seis ítems. Las escalas contienen las siguientes dimensiones: comunicación, afecto, nivel de exigencia y grado de control.
- 4- *Escala de Afecto (EA)* Elaborada por Fuentes, Motrico y Bersabé (1999), se compone de dos factores: afecto-comunicación y crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos. Cada uno de los factores consta de 10 ítems que se contestan en una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre). La puntuación total de cada factor es entre 10 y 50.
- 5- *Escala de Normas y Exigencias (ENE)* (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Consta de 3 factores: forma inductiva, forma rígida y forma indulgente que

tienen los progenitores de establecer y exigir el cumplimiento de las normas a los hijos (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2002).

- 6- Para este estudio se ha optado por el cuestionario *Child's Report Of Parental Behavior Inventory (CRPBI)* (Schaefer, 1965). Es un instrumento utilizado en la evaluación de los modelos parentales, tanto en relación con el padre como en relación con la madre, anteriormente señalado. En el capítulo 5 se explica más exhaustivamente dicho instrumento.

1.4 CLIMA SOCIAL FAMILIAR

En el clima social familiar las relaciones de conflicto de los padres con sus hijos adolescentes no han de ser vistas de forma alarmista, sino de forma lógica en su proceso de socialización y desarrollo personal. En las relaciones humanas, el conflicto no se debe evitar pagando el precio de la sumisión de una de las partes, ya que, como apoyan algunos investigaciones, favorece el desarrollo y fomentan las relaciones positivas (Parra, 2008).

A continuación se presentan algunas perspectivas teóricas que abordan la influencia que puede tener el clima social familiar en los hijos adolescentes.

1. 4. 1. Influencia del Clima social familiar en los adolescentes

Parra (2008) señala que la mayoría de los chicos y chicas consideran que la familia es donde se deciden las cosas más importantes, de ahí la relevancia del clima social familiar y de la calidad de éste. Respecto al clima social familiar y su influencia en la familia, Pi-Osoria y Cobián (2015) muestran que los resultados de su estudio:

revelaron una relación entre clima familiar afectivo y bienestar subjetivo de la familia, un aumento en el nivel que indicaba buen desarrollo final de ambos y el establecimiento de interrelaciones más armoniosas entre los miembros de las familias (p. 1).

En la etapa de la adolescencia los conflictos, en el clima social familiar, no son un fenómeno enteramente negativo en la familia, ya que éstos pueden colaborar y propiciar un clima positivo de participación y reiniciar la reconciliación. Pero las habilidades ineficientes de negación son propicias a provocar mayor conflicto hasta elevarlo a niveles difíciles de gestionar (Pérez y Aguilar, 2009).

Otros autores como Esteve (2004), Inglés, Estévez, Piqueras y Musitu, 2012), señalan respecto a las relaciones conflictivas entre padres e hijos que en la adolescencia se puede ocasionar la desorganización de las normas establecidas en el ámbito familiar. Esta situación ha de llevar a reorganizar la convivencia entre padres e hijos. Suele ser debido, mayormente, a la demanda de autonomía de los hijos, cada vez mayor, realidad que afecta al control y a la autoridad que los progenitores habían ejercido hasta ese momento. Pueden ser provocadas a la demanda de los progenitores en las tareas domésticas, más responsabilidad en los estudios así como las salidas con los amigos, pueden generar importantes conflictos en el clima social familiar.

1. 4. 2 Clima social familiar y su evaluación

En este estudio se ha optado por la *Escala de Clima social familiar de Moos (1974)*. Para dicho autor, tanto los ambientes como los sujetos pueden describirse y explicarse a través de dimensiones que se pueden observar. De modo que el clima

social familiar en el que actúa un individuo, tiene influencias significativas en sus actitudes, sentir, comportamientos, salud, desarrollo social, intelectual y personal. Esta investigación se ha limitado a las percepciones de los hijos adolescentes sobre el Modelo parental que perciben en sus padres.

De los cuestionarios de evaluación de clima social de Moos: familia, trabajo centro escolar, etc., se ha escogido la Escala Social en la Familia (FES) (Moos et al., 1989) para realizar este estudio, porque se ha considerado que es la escala más adecuada, teniendo en cuenta los objetivos. Además por el tipo de muestra, al ser adolescentes y ser sujetos en edad escolar.

La FES evalúa las relaciones interpersonales de la familia así como aspectos de desarrollo y estructura básica. La FES está formada por 90 ítems divididos en 10 subescalas, las cuales se agrupan a su vez en tres dimensiones: “Relaciones”, “Desarrollo” y “Estabilidad” en el contexto de la familia, como señala el propio manual (Moos, 1987).

La revisión crítica realizada a la adaptación española de Moos, según Jiménez, Ferro, Gómez y Parra (1999) hace referencia a las diferencias culturales entre las familias americanas y españolas. También propone una reorganización de las dimensiones del clima social familiar en familias españolas, de modo que se ajuste a la cultura española. La fiabilidad de este cuestionario FES (Moos, Moos y Trickett Ed. Tea 1987) respecto a la consistencia interna en las 10 subescalas está en un rango aceptable (0.67 a 0.78) y la fiabilidad adecuada. Para más información sobre la Escala de clima social en familia (FES) de Moos et al. (1989), se puede ver el Capítulo 5 que trata sobre los instrumentos utilizados en este estudio.

Conclusiones

La adolescencia puede ser una etapa complicada como consecuencia de los cambios, entre ellos los hormonales, psicosociales y todo lo que esos cambios conllevan de diversas y demandas. Los progenitores tienen una influencia importante en el aprendizaje y modelado, en como interpretar las emociones e interacciones con ellos, si bien Romero, Triñanes e Iglesias (2011) señalan que dentro de la familia esta etapa evolutiva se puede complicar si coincide con la crisis de la mitad de la vida del padre o la madre. No obstante para los autores se percibe esta etapa de forma positiva en los adolescentes.

Los adolescentes pueden ejercer más poder en las relaciones con sus madres y padres que con cualquier otro adulto (Lila, et al., 2006), al igual que los progenitores pueden ser los referentes más capacitados para influir en su hijo. En el seno familiar existe una tipología que amplía el modelo clásico, al incluir variables con un marcado carácter bidireccional o interactivo, como el afecto, la comunicación y otras variables cuya dirección no es sólo de progenitores a hijos o hijas, sino también de hijos a progenitores y no como en el modelo tradicional unidireccional (Jiménez, 2009).

La mayoría de los investigadores, comenta Jiménez (2009), están de acuerdo en que el modelo parental democrático, compuesto por tres aspectos principalmente: calidez, estructura de apoyo y autonomía es el más indicado. Del mismo modo el afecto y la relación constituyen los aspectos más importantes para el ajuste de los adolescentes (Oliva, 2006). Dicho afecto en la adolescencia es clave en el modelo parental democrático así como su relación con otros aspectos de los

modelos parentales materno y paterno como son: el control, el humor o la promoción de autonomía (Dallago et al., 2008 y Oliva et al., 2007).

De todos modos, Jiménez (2009) recuerda que la adolescencia como etapa de transición a la madurez, provoca que los adolescentes se muestren críticos con los padres, al mismo tiempo que se produce una desidealización de éstos. Por otra parte, señala el autor referenciando a Musitu et al. (2001); Oliva y Parra (2004) que progresivamente tanto chicos como chicas pasan mucho tiempo entre sus compañeros y amigos, llegando a ser esta realidad un ámbito de socialización relevante que les ofrece más relaciones con el grupo de iguales dejando de margen la influencia de la familia.

CAPÍTULO 2

EL AUTOCONCEPTO

Este capítulo trata el significado del término autoconcepto así como su evolución en la historia. Se abordan los problemas conceptuales que en el tiempo han ido apareciendo, así como otros constructos relacionados con el autoconcepto. También se tratan los diferentes modelos teóricos y la evaluación del autoconcepto. Para terminar este capítulo se mostrará la influencia que puede tener la familia, respecto al autoconcepto, en la etapa evolutiva de la adolescencia.

2.1 EL AUTOCONCEPTO Y SU DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA

El autoconcepto, denominado self por algunos autores, se desarrolla de forma positiva en la medida que el adolescente se valora, se aprecia y se considera competente desarrollando la maduración psicológica, mental y las habilidades sociales necesarias para la autopercepción de ser un sujeto feliz y con capacidad para hacer felices a los demás (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011a).

Esta etapa de la adolescencia el sujeto se centra, de una forma especial en las transformaciones de su cuerpo, realidad que ha de aceptar e integrar. Por esta razón conlleva revisar la imagen que el adolescente tiene de sí mismo, así como la autopercepción física que le llevará a unas determinadas relaciones con los de mismo sexo y con los del opuesto. Necesita ser reconocido y aceptado por los otros, sobre todo por aquellas personas que son significativas en su vida. Esta experiencia de ser reconocido y aceptado le conducirá a un autoconcepto positivo o negativo de sí mismo y a la afirmación de su identidad como persona. Dicha búsqueda de

identidad, autonomía y de afirmación personal implica la liberación de los padres para relacionarse a los amigos (García-Caneiro 2003).

La adolescencia según Pons-Díez y Pinazo (2000) es un periodo crítico en la evolución del *self* que su desarrollo va a depender, en gran parte, del clima social familiar en el que el adolescente vive. Dicha *teoría del self* propuesta por Mead (1934) explica la conducta humana como un conjunto de respuestas fisiológicas que se proyectan en el ambiente. Dichas respuestas quedan contrastadas con la conducta del individuo, la cual es construida por el propio sujeto, en el desarrollo de la persona respecto al ambiente externo.

Según Pons-Díez y Pinazo (2000), dicha realidad es una de las causas por las que el desarrollo de la identidad variará de unos sujetos a otros, además de los modelos parentales que hayan tenido en la adolescencia. Siguiendo al autor anteriormente citado, un ámbito familiar caracterizado por Cohesión, con Apoyo de lo padres hacia los hijos, influye en su identidad y por tanto en un autoconcepto positivo de los adolescentes. No en tanto, un clima social familiar de escasa Cohesión y comunicación influirá en un autoconcepto negativo, al mismo tiempo se producirán problemas respecto a la competencia psicológica y social.

Según García-Caneiro (2003) el desarrollo del autoconcepto se construye con la influencia de las personas significativas del ámbito familiar, escolar y social. Es el resultado de las experiencias de fracasos y de éxitos que va teniendo en estos ambientes. Por ello en la medida que avanza el desarrollo evolutivo también el autoconcepto se va haciendo más estable y por tanto influyente en las conductas. En este desarrollo García-Caneiro (2003) indica la existencia de dos modelos teóricos en la formación del autoconcepto:

- 1- *La teoría del simbolismo interaccionista* que es vista como consecuencia de las evaluaciones de las personas cercanas. La persona se ve en la imagen que los otros le muestran, a través de las informaciones, críticas, comentarios y de las mismas actitudes de quienes les rodean, aunque no todas tengan la misma significatividad.
- 2- *La teoría del aprendizaje social* se basa en que el individuo va adquiriendo las actitudes sobre sí mismo a través de la *imitación*, integrando en su conducta elementos de las personas más significativas de su entorno.

En la actualidad hay un consenso respecto a que en el desarrollo del autoconcepto confluyen procesos cognitivos y afectivos. El desarrollo cognitivo del conlleva a través del tiempo cambios normativos en las autopercepciones. Tales cambios están relacionados con los cambios sociales (Moreno, 2004). El hecho de que las personas significativas puedan tener opiniones diferentes sobre el *self*, dificulta la construcción de una imagen integrada en la adolescencia, dando lugar a procesos de diferenciación / integración del autoconcepto.

Cuando el sujeto se autodescribe define un aspecto afectivo de sí mismo, señalan Veliz-Burgos y Urquijo (2012), de esta forma manifiesta sus autorepresentaciones, que son evaluadas de una forma positiva o negativa. De modo que la autoestima tiene de base una cadena de evaluaciones de diferentes dimensiones. Harter (1999) define el autoconcepto como las autoevaluaciones de diferentes dimensiones como son: la aceptación social, la competencia cognitiva y la apariencia física entre otras. Sobre estos aspectos se utiliza el término *autoestima* o *autovalía*, los cuales señalan evaluaciones generales de la valía del sujeto.

2. 1. 1 Historia del término Autoconcepto

El autoconcepto se forma con las respuestas de lo que la persona piensa que los otros opinan de ella y no desde la respuesta real que tienen los otros. La percepción que la persona tiene es real para ella, aunque no sea exacta. Esteve (2004) en una recopilación histórica señala que el autoconcepto se puede atribuir al *ego* o al *yo* por medio del pensamiento, memoria, percepción, atención o sistemas de respuesta. El “sí mismo” se refiere al aspecto perceptual, más contemplativo de la persona y guarda relación con las evaluaciones del propio sujeto. En base a este segundo ámbito conceptual, diversos autores (Cooley, 1902; Mead, 1934; Baldwin, 1995) mostraron que el *self* consistía esencialmente en una construcción social, elaborado desde los intercambios lingüísticos con los otros. Rabazo (1999) destaca que en el desarrollo del autoconcepto influyen principalmente tres aspectos:

- 1) El sujeto se define en su apariencia respecto a los demás.
- 2) La definición del sujeto sobre lo que los demás valoran de su apariencia.
- 3) Aquello que el sujeto siente de sí mismo. De esta manera cuando la persona percibe que los otros han hecho una valoración positiva de su apariencia, experimenta un bienestar personal. Si por el contrario percibe que le han juzgado negativamente, su sentimiento será de malestar personal.

Rabazo (1999) propuso la siguiente definición de autoconcepto:

Un sistema complejo y continuamente activo y susceptible de cambio, constituido por un conjunto de creencias acerca de la propia existencia, cuya función principal sería la de interpretar la información autorreferente entrante, guiar la conducta y capacitar al individuo para asumir y desempeñar ciertos roles en su desarrollo vital en función de criterios y de las más variadas situaciones (Rabazo, 1999, p. 101).

A lo largo de la historia del autoconcepto se da concordancia acerca de la influencia que tienen los sujetos sobre el autoconcepto, en dependencia del grado de intimidad e implicación, del apoyo social que proporcionan, el poder y la autoridad concedida por otros. A continuación en la Tabla 3 se presenta un resumen de las aportaciones de las distintas escuelas al estudio del autoconcepto.

Tabla 3

Resumen de las aportaciones de distintas escuelas al estudio del Autoconcepto

<p>*EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO PRIORIZA LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL AUTOCONCEPTO, ES LA IMAGEN QUE POSEE CADA PERSONA SOBRE SUS RELACIONES CON LOS DEMÁS.</p> <p>*EL CONDUCTISMO TOMA ÚNICAMENTE EN CONSIDERACIÓN PARÁMETROS OBSERVABLES Y MEDIBLES CENTRÁNDOSE EN EL AMBIENTE.</p> <p>*EL APRENDIZAJE SOCIAL SE CENTRA EN LA CONDUCTA OBSERVABLE AUNQUE ASUMIENDO CIERTOS PROCESOS INTERNOS, COMO EL AUTORREFUERZO.</p> <p>*LAS TEORÍAS PSICOANALÍTICAS LO INTERPRETAN EN RELACIÓN A LOS TRES ÁMBITOS DEL ELLO, YO Y SUPER YO.</p> <p>*LA FENOMENOLOGÍA SE INTERESA POR LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN SUBJETIVOS INTERIORIZADOS POR CADA INDIVIDUO.</p> <p>*LA PSICOLOGÍA HUMANISTA SE CENTRA EN EL CONSEJO PSICOLÓGICO PARA LA MEJORA DEL SÍ MISMO.</p> <p>*LA PSICOLOGÍA SOCIAL RECALCA LA IMPORTANCIA DE DETERMINADAS CONDICIONES Y EXPERIENCIAS AMBIENTALES EN SU FORMACIÓN.</p> <p>*EL COGNITIVISMO LO ENFOCA COMO UNA ESTRUCTURA JERÁRQUICA DE VALORES, QUE HACE TENER UNA VISIÓN DEL MUNDO PARTICULAR, LA CUAL IMPULSA AL INDIVIDUO A ALCANZAR UNA SERIE DE OBJETIVOS Y METAS.</p>

Fuente: Goñi y Fernández (2008).

2. 1. 2 Desarrollo físico de los adolescentes y su influencia en el Autoconcepto

El autoconcepto físico, señalan García, Musitu, Riquelme y Riquelme (2011) es la representación mental que se desarrolla al integrar la vivencia corporal y los sentimientos que produce tal vivencia. Dicha representación mental está formada por dos grandes áreas que son la apariencia física y la habilidad física. Respecto a

la madurez física, señala Fernández (2014) que es uno de los aspectos más importantes que contribuyen al desarrollo del autoconcepto. El mismo autor, hace referencia a Marchago (2002) quien señala que la autoestima física se va desarrollando al unísono con la madurez del cuerpo, ya que los aspectos físicos tienen relación con las autodescripciones de las personas, de forma que la realidad y la experiencia del cuerpo son dos plataformas en las que se desarrolla el autoconcepto físico.

Según Alarcón (2012) la evolución física influye en las relaciones del adolescente con su familia y en el propio funcionamiento de la familia. El autor hace referencia a Adams, Gullota y Markstrom-Adams (1994) los cuales propusieron cinco aspectos de la pubertad que repercuten en la autoestima del adolescente:

- 1 El desarrollo físico influye en las expectativas de los otros, lo cual es significativo en la adolescencia.
- 2 La maduración fisiológica tiene influencia en las percepciones de los otros.
- 3 Las percepciones de los otros repercuten en las autovaloraciones del adolescente.
- 4 Los adolescentes tienen una actitud de tensión cuando su autopercepción es diferente de la de los demás.
- 5 El desarrollo psicológico supone asimilar los cambios físicos, la autopercepción de los cambios y la percepción de los otros del cambio.

Esteve (2004) identifica diferentes constituyentes o regiones del autoconcepto, considerando que cada individuo tiene tantas imágenes de sí mismo como personas se las proporcionan:

- El sí mismo material: cuerpo físico mas propiedades materiales de la persona.
- El sí mismo social: que refleja las percepciones que una persona ha interiorizado provenientes de los allegados.
- El sí mismo espiritual: aspectos psicológicos del individuo.
- El puro ego: una especie de sentimiento de unidad que la persona experimenta

Para Hellín (2007) el aspecto físico y la imagen en la adolescencia se sitúan en el primer plano de su preocupación. El atractivo físico constituye uno de los aspectos importantes del autoconcepto físico y como consecuencia de su autovaloración física.

2.1.3 Integración del autoconcepto en la adolescencia

Respecto a la integración del autoconcepto, señala Bardera (2010) que el hecho que numerosos individuos definan su propio valor como persona, de formas diferentes, es debido a la pluralidad de ámbitos en los que se encuentran y los aspectos significativos en la percepción de sí mismos. Rosemberg (1986) señala, en su momento, 6 aspectos que influyen en la integración del autoconcepto:

- 1) Concebirse a partir del interior psicológico.
- 2) Concebirse desde el exterior social.
- 3) Concebirse en relación a los vínculos interpersonales.
- 4) Concebirse en términos abstractos y conceptuales.
- 5) Concebirse como un objeto complejo y diferenciado.
- 6) Basar el autoconcepto en aspectos externos.

Cuanto más positiva sea la *autoestima-autoconcepto* del sujeto, más preparados estaremos para afrontar las adversidades, resistir las frustraciones y

más satisfacción encontraremos por el mero hecho de vivir. Los efectos más positivos de un nivel ajustado de autoestima están en la capacidad de superar las dificultades personales. Cuando la persona tiene una buena autoestima es capaz de afrontar los problemas que le sobrevienen, ya que dispone de la fuerza para reaccionar de forma proporcionada, buscando la superación de los obstáculos (Braden, 2000).

En esta etapa evolutiva de la adolescencia, indica Rabazo (1999) que se realiza la integración del autoconcepto, siendo relevante considerar las diferentes dimensiones que van formando la personalidad. Dicha etapa está integrada por seis sistemas: sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos de vida y los valores. De la articulación de estos aspectos se forma la personalidad, en lo que tiene mayor importancia, señala el mismo autor, las siguientes dimensiones:

1. La visión del mundo.
2. Los estilos de vida del individuo.
3. La autoimagen o autoconcepto.

Señala Baltasar (2014) que recientes estudios sobre el autoconcepto en la adolescencia muestran que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en el Autoconcepto en esta etapa evolutiva. En dicho estudio, para evaluar el autoconcepto en los adolescentes se utilizó el cuestionario de “Autoconcepto forma 5” – (AF5) de García y Musitu (2001).

A continuación se expone la diferenciación del autoconcepto con otros constructos, en los cuales se expresa el concepto del “sí mismo”.

2. 2 DIFERENCIACIÓN DEL AUTOCONCEPTO CON OTROS CONSTRUCTOS

A lo largo del tiempo ha habido una preocupación por delimitar las semejanzas y diferencias entre autoconcepto y autoeficacia. Así, la similitud entre estos conceptos tiene relación con la función que dan a las variables personales al determinar la acción y en el aspecto principalmente cognitivo de dichos constructos, lo que explica su vigencia actual (Balaguer, Escartí y Villamarín, 1995).

El autoconcepto según Bandura (1997) se puede definir como la visión global de uno mismo, la cual se desarrolla desde la experiencia directa y de las evaluaciones de los demás, sobre todo de aquellos que para el sujeto son significativos. El autoconcepto se evalúa preguntando a las personas en qué medida afirmaciones descriptivas de atributos se aplican a ellas mismas. Refiriéndose a la autoeficacia está relacionada con los juicios de las personas sobre sus competencias para realizar una acción, que le lleve a lograr una meta. De esta forma la autoeficacia tiene una variación en función del tipo de actividades. En la actualidad además del Autoconcepto global hay otros aspectos que se diferencian de la autoeficacia en el grado de especificidad. De manera que la autoeficacia es un juicio de las capacidades del individuo para ejecutar conductas específicas.

2. 2. 1 Autoconcepto y Autoestima

El autoconcepto y la autoestima son dos términos que hacen referencia a contenidos similares de la autopercepción del sujeto, en este apartado se pretende mostrar la perspectiva de varios autores, su semejanza y diferencia, para una mejor comprensión de la situación de como se abordan en la actualidad dichos términos.

La diferencia entre autoconcepto y autoestima, según D`Ágata (2011) es una cuestión de debate. La misma autora señala que los investigadores acostumbran a aceptar estos dos conceptos, los cuales representan diferentes aspectos del *self*. El autoconcepto tiene una connotación que incluye aspectos cognitivos, afectivos y conductuales mientras que la autoestima tiene unos aspectos más evaluativos que el autoconcepto. Según Fernández (2014) la autoestima se define a partir de los juicios de valor que la persona hace de sí misma. De modo que la infravaloración o la sobrevaloración que el sujeto tiene de sí mismo, determina su nivel de autoestima.

La autoestima, entendida como un concepto multidimensional, guarda relación con la autovaloración que el sujeto realiza de sí mismo, así como del nivel de satisfacción personal (Musitu, Román y García, 1988; Musitu y García, 2001; Alarcón, 2012). Se considera uno de los fundamentos sobre el que se desarrolla la personalidad y un constructo importante para la evaluación y nivel de ajuste personal en la adolescencia (Alarcón, 2012).

Autores como Fernández (2014) señalan que no hay una distinción clara entre autoestima y autoconcepto, al ser los dos términos utilizados en la acción de autoevaluarse. Continúa el autor que existe relación estrecha entre los dos términos, ya que en el caso de existir diferencias en dichos términos, éstas se relacionan con el hecho que en la autoestima se hace un juicio de valor y en el autoconcepto no. De ahí, continúa Fernández (2014), que se puede decir que los dos términos son dos dimensiones de la misma realidad, el aspecto afectivo y el cognitivo. La autoestima surge al comparar la imagen que el sujeto tiene de sí mismo, creada por el hecho de auto-percepciones en situaciones concretas, con la representación ideal de lo que

pretendemos ser. Cuanta más distancia haya entre las dos imágenes será mayor la posibilidad de tener dificultades respecto a la autoestima (Bermúdez y cols., 2012).

Rodríguez y Caño (2012) resaltan que la autoestima varía en función de los diferentes contextos en que se mueve el sujeto y son significativos para él. Por depender su autoestima de las diferentes áreas en que se mueve, los jóvenes se sienten motivados a la consecución del éxito que les hace tener elevada autoestima, de forma que evitarán las emociones dolorosas ya que les hacen tener una baja autoestima, como resultado de los fracasos.

La autovaloración global (autoestima) está relacionada con el sentido global, con la valía que tiene la persona y con el autoconcepto de las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo. Significa que el autoconcepto es definido por las formas de adecuación del *self* en los diferentes niveles el sujeto (Alarcón, 2012).

2. 2. 2 EL Autoconcepto y el Self

Es importante señalar las diferencias y semejanzas del autoconcepto respecto al *self*, ya que siendo términos diferentes, son empleados muchas veces de forma alternativa e incluso indicando los mismos contenidos. Por esta causa se recoge a continuación lo que algunos autores expresan al respecto. El autoconcepto se define por la representación mental que tiene el individuo de sí mismo. Baumeister (1998) ha utilizado el término autoconcepto (*self -concept*) y *self* como si fueran sinónimos. Sin embargo el autoconcepto es una idea sobre algo, mientras que el *self* es la entidad a la cual se refiere el autoconcepto (Baumeister, 1998).

El autoconcepto se refiere a un constructo cognitivo, mientras el *self* se refiere a una entidad. Se puede traducir el concepto "*self*" por "sí mismo"; ya que el término

anglosajón está integrado en el lenguaje científico. Con frecuencia se confunden estos dos términos ya que el aspecto cognitivo forma parte esencial de él. El *self* muestra un concepto mucho más amplio, pues incluye dentro de sí a otros aspectos más concretos como el autoconcepto o la autoestima *self* (Baumeister, 1998).

2.3 MODELOS TEÓRICOS DEL AUTOCONCEPTO Y SU EVALUACIÓN

La evolución del autoconcepto empieza a edades muy tempranas. Algunos autores refieren que a partir de los 18 meses el niño está ya capacitado para diferenciar y responder a emociones negativas y positivas a partir de su percepción, En el autoconcepto de los hijos, la percepción que los padres constituye la influencia más significativa, hasta el punto en determinar en gran parte, su autoconcepto. Es común percibir e autoconcepto en unión estrecha con la aceptación personal, de modo que el bienestar y el malestar constituyen los polos en los cuales el autoconcepto está presente (Del Barrio, Moreno y López, 2001).

En el estudio del autoconcepto Alarcón (2012) señala que en la evaluación del autoconcepto existen dos perspectivas en la forma de abordar este constructo, una perspectiva unidimensional y otra multidimensional. Actualmente se tiene en cuenta la perspectiva multidimensional de este constructo. Su multidimensionalidad explica las diferentes autoconcepciones que la persona manifiesta en los diferentes ámbitos de su vivencia familiar, social, académica, escolar o el comunitario (Alarcón, 2012).

2.3.1 Modelos del Autoconcepto en la perspectiva Unidimensional

El autoconcepto, según Veliz-Burgos y Urquijo (2012) ha sido abordado desde una perspectiva unidimensional, en la que este término estaba representado por un

único puntaje, que definía al autoconcepto global, o total que a veces era definido también como autoestima global. Según Coopersmith (1967; en Esteve (2004) el autoconcepto es un constructo unidimensional porque existe un factor global que domina sobre sus diferentes dimensiones. A continuación se mencionan algunos de los modelos unidimensionales que recoge Moreno (2004):

Modelo Nomotético

El término Nomotético se relaciona con el aspecto general del autoconcepto y está en la línea de la visión más tradicional. El nombre fue acuñado por primera vez por Soares y Soares (1983). Dicha concepción indica un sólo factor global del autoconcepto, con diferentes aspectos pero con una dimensión global. Señala la misma autora que a partir de esta concepción se han realizado varios cuestionarios de evaluación: el *Piers-Harris Children`s SelfConcept Scale* (Piers y Harris, 1964) – *PHCSCS*) y el *Self-Esteem Inventory* (Coopersmith (1967).

Verdadero modelo unidimensional

El Modelo denominado verdadero es unidimensional, su principal exponente fue Byrne (1996). Su nombre fue propuesto en estos términos para distinguirlo del modelo unidimensional Nomotético. Su evaluación se realiza a través de ítems que evalúan exclusivamente el autoconcepto a nivel global.

2. 3. 2 Modelos del Autoconcepto en la perspectiva Multidimensional

Se entiende por perspectiva multidimensional del autoconcepto, a las diversas dimensiones interrelacionadas, pero al mismo tiempo diferentes. A continuación se presentan los aspectos comunes del autoconcepto en la perspectiva multidimensional de Garanto (1984; en Esteve, 2004) son:

1. Cuando el sujeto hace referencia a un sí mismo global, pero con los diferentes aspectos relacionados con las diversas dimensiones de la vida.
2. Existe una escala de valores entre las diversas dimensiones.
3. Los aspectos de mayor importancia son los más difíciles de cambiar.
4. Existe en este entramado un filtro en el sujeto.
5. El autoconcepto alto en el sujeto, está relacionado entre el autoconcepto percibido y el autoconcepto ideal.

Además de dichos aspectos del autoconcepto, señala Fitts (1972; en Esteve, 2004), tiene una estructura que se agrupa en cinco factores que abarcan toda la experiencia del sujeto:

1. El "sí mismo físico" se refiere al punto de vista del su cuerpo: salud, aspecto físico, capacidades de fuerza y sexualidad.
2. El "sí mismo moral-ético" indica la autopercepción de su fuerza moral, creencias religiosas y convicciones éticas.
3. El "sí mismo personal" es la autopercepción de los valores interiores.
4. *El "sí mismo familiar"*, es la importancia del sujeto como miembro de una familia.
5. *El "sí mismo social"* es la relación del individuo con los otros, su capacidad de adaptación y de relaciones con los demás.

2. 3. 3 Evaluación del Autoconcepto

A continuación se exponen algunos de los instrumentos para la evaluación del autoconcepto y la validez de los mismos. En primer lugar se expone el que se ha escogido para este estudio. (Para ver más sobre los instrumentos escogidos en este estudio, ver el capítulo 5).

1. *La escala de autoconcepto Tennessee Self Concept, (1965) y Garanto (1984).*

Para este estudio se ha optado por la escala de autoconcepto Tennessee Self, pertenece al modelo multidimensional del autoconcepto de Fitts (1972) y Garanto (1984). El autor elaboró una escala para evaluar el autoconcepto, (*Tennessee Self Concept, 1965*) desde la perspectiva multidimensional que abarca cinco dimensiones relacionadas con las dimensiones que constituyen al individuo según señala Garanto (1984; en Martí-Vilar, 2001) constituye tres factores internos del autoconcepto: el *Autoconcepto* como la “dimensión cognitiva”, la *Autoestima* la “dimensión afectiva” y *Autocomportamiento* la “dimensión conductual”.

2. *Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (1999).*

Según Fernández (2014) la Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (1999) es un instrumento que está basado en la perspectiva teórica multidimensional y jerárquica de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Este cuestionario está formado por 30 ítems, los cuales miden 5 subescalas del autoconcepto: autoconcepto académico/laboral, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.

Esteve (2004) señala varias escalas de evaluación del autoconcepto de las cuales se recogen algunas de ellas a continuación.

1. *Attitudes Toward Own body (ody-Catexis Scale) (Secord y Jurard, 1953)* presenta 50 ítems sobre el cuerpo y sus dimensiones.

2. *Atitudes Toward Physical Activity (Kenyon, 1968):* mide las actitudes de seis subdominios físicos.

3. *The Physical Estimation Scale (Sonström, 1976)*. Esta escala mide una puntuación global de autoconcepto físico.

4. *The Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale (Martinek y Zaichkowsky, 1977)*. Esta escala mide respuestas no verbales ante la apariencia física.

5. *Piers-Harris Children`s elf Scale (Guyot, Fairchild, y Hill, 1981)*. Este cuestionario presenta una subescala sobre la apariencia física y sus atributos.

6. *The Physical Self-Efficacy Scale (Rychman, Robbins, Thornton y Cantrell, 1982)*. Este cuestionario mide la autocompetencia física y las expectativas de éxito, junto a las subescalas de valoración de la habilidad física.

2. 3. 4 Influencia del Clima social familiar en el Autoconcepto de los hijos

La influencia del clima social familiar en sus factores de Cohesión, Expresividad y Organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, en cuanto que el Conflicto familiar es el factor que mantiene una relación negativa en el autoconcepto de los hijos adolescentes (Mestre, Samper, y Pérez, 2001). Los estudios anteriores han señalado que la relación y la disciplina de los padres, respecto a los hijos adolescentes, guardan relación con su autoconcepto (Mestre, Martí-Vilar y Samper, 1997).

La influencia de los padres para con los hijos, según Esteve (2004), guarda relación con la formación del autoconcepto a través de las estrategias de socialización de los padres. Así, según un estudio, la integración familiar y el apoyo recibido por el niño permiten predecir la autoestima 23 años después.

Respecto a dicha influencia de la familia el desarrollo del autoconcepto de los adolescentes se basa en el supuesto de que los hijos internalizan gradualmente las creencias acerca de sí mismo que su entorno les comunica. Algunos estudios como el de Musitu, Román, Gracia (1988) muestra que la Cohesión familiar, tiene una influencia significativa en el desarrollo del autoconcepto. En la investigación realizada con adolescentes por Chuquillanqui (2012), en Perú, se muestra una relación estadísticamente significativa entre el clima social familiar y el autoconcepto de los hijos:

los niveles de Cohesión tienen relación significativa con los niveles del autoconcepto familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control (Chuquillanqui, 2012, p. 90).

Dichos resultados son similares a los realizados por Mestre, Samper y Pérez (2001) en los cuales encontraron una relación positiva entre el autoconcepto y el clima social familiar en adolescentes. Estos resultados confirman lo encontrado por Pichardo y Amezcua (2001) mostrando que los sujetos con niveles altos de adaptación personal y autoconcepto, son aquellos que perciben un ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo. Al respecto lo observado por Jiménez, Musitu y Murgui (2008) encontraron que los ambientes familiares mejor cohesionados potencian la autoestima familiar.

Un estudio realizado por Mendoza y Miluska (2010) con adolescentes, respecto al clima social familiar y al autoconcepto, señala que: “Los resultados obtenidos nos muestran que existe relación altamente significativa entre el clima

social familiar y el autoconcepto, asimismo existe una relación significativa entre las dimensiones del clima social familiar y los factores del autoconcepto“(p. 127).

Conclusiones

En el desarrollo del autoconcepto intervienen tanto procesos cognitivos como sociales. El desarrollo cognitivo del individuo proporciona las bases de los cambios normativos que suceden en las autopercepciones con la edad. Dichos cambios van relacionados con el desarrollo social, así como el compararse con los otros, la pluralidad de ámbitos en los cuales se desarrolla la persona y los ambientes que la rodean influyen en su evolución y cambios. Todo ello influirá en el contenido y la evaluación de las autopercepciones como afirmara Harter (1999).

Respecto a este constructo del autoconcepto, se observa reiteradamente la relevancia del contexto familiar el desarrollo del mismo, en los adolescentes. Este ámbito ofrece al adolescente un feedback principal para la configuración de su autoconcepto. La información que de ellos reciben corresponde a las personas más significativas para ellos, las cuales hacen referencia a conductas, actitudes, logros así como a los fracasos escolares, las relaciones con la familia y con la sociedad con los cuales, de una manera u otra tienen contacto. El sujeto va haciendo una valoración de sí mismo respecto al conjunto de todas estas interrelaciones.

Los adolescentes con un autoconcepto alto, según Luján (2002) tendrán mayor independencia y muestran sus afectos, emociones e incluso les es más fácil que a otros asumir responsabilidades, teniendo más resistencia a la frustración. Al mismo tiempo las relaciones con los demás serán más sanas y equilibradas. Por otra parte los adolescentes con un autoconcepto bajo, difícilmente confiarán en sus competencias y capacidades personales. Otros aspectos que se ven mermados son

la inhibición de sus afectos y sentimientos, por lo cual se sienten infravalorados por los demás y su forma de actuar es siempre a la defensiva.

Según Lila (1995), Cava y Musitu (1999) la influencia de la familia en el autoconcepto tiene su relevancia en que es el primer ámbito de socialización y el primer contexto en el que se inicia el desarrollo de la identidad del sujeto.

CAPÍTULO 3

LA EMPATÍA EN LA ADOLESCENCIA

En este capítulo se aborda el constructo de empatía en el que se presentan definiciones de varios autores. Se trata la importancia de la empatía en el desarrollo de la persona y su relevancia en la etapa de la adolescencia. También se presenta la relación e influencia de la familia en la empatía de los hijos adolescentes y la evaluación de dicho constructo. En la actualidad hay un gran consenso en considerar la empatía uno de los constructos más relevantes en las interacciones de la persona con los demás (García, Musitu y Veiga, 2006).

3. 1 EL CONCEPTO DE EMPATÍA

El término empatía fue acuñado en el siglo XVII con la expresión alemana “EinFüllung” que quiere decir “sentirse dentro de” (Fernández, López y Márquez, 2008). En 1909 Titchener, valiéndose del término griego “empáttheia”, trata el concepto de la empatía, con la expresión “sentir dentro afecto”. Los estudios realizados por Moya-Albiol, Herrero y Bernal (2010) muestran que la historia de este constructo ha estado marcada por las discrepancias. Moya et al. (2010) señalan que en el campo de la investigación la empatía se ha estudiado desde diversas áreas, como la psicología, la filosofía, la teología, la metodología y actualmente se han añadido otras líneas de investigación como es la neurociencia, no obstante continúa habiendo falta de consenso, respecto al término de empatía.

La empatía es definida también como la respuesta afectiva más apropiada a la situación del sujeto observado, al estado o situación inicial del sujeto que observa (Hoffman, 1982; en Palma, 2013) y que señala diferentes fases de la empatía:

- Empatía refleja: la risa o el llanto según esté la otra persona.
- Empatía por condicionamiento clásico: Se trata de la asociación entre manifestaciones y sentimientos que se corresponden con el otro sujeto.
- Empatía por asociación entre emociones actuales de los demás y estados afectivos que la persona vivió en el pasado.
- Empatía por asociación simbólica: a la que se la relaciona con un determinado significado emocional.
- Empatía por la asunción de un determinado rol: la persona siente como los otros cuando se pone en su lugar.

La convivencia humana supone que las personas se abran al otro en las relaciones personales, de tal forma que sean capaces de ponerse en el lugar de la persona con la que se relacionan. Dicha actitud se denomina empatía hacia las personas. Otro de los aspectos importantes en la convivencia de las personas es la preocupación por ayudar y colaborar en el desarrollo de un “yo” flexible, que facilite para responder a las diversas situaciones de la vida social. De modo que ante unas relaciones humanas deterioradas, la actitud empática pueda reconducir la capacidad de perdonar y reconciliar de las personas. Por tanto la capacidad de ponerse en el lugar del otro, e incluso ser flexibles con los propios sentimientos, frente al sentir del otro individuo, permite establecer actitudes prosociales (Moreno, 2010).

3. 2 PERSPECTIVA COGNITIVA, AFECTIVA Y MULTIDIMENSIONAL DE LA EMPATÍA

A continuación se presentan diferentes dimensiones del constructo de empatía, la dimensión cognitiva, afectiva y multidimensional, en la perspectiva de diferentes autores. La empatía es una competencia de las *habilidades interpersonales*, es la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos y pensamientos de los otros.

3. 2. 1 Perspectiva cognitiva de la Empatía

Respecto a la perspectiva cognitiva de la empatía Fernández, López y Márquez (2008) refieren que este constructo es percibido como una capacidad cognitiva, sin considerar su componente emocional. La empatía es un proceso cognitivo que consiste en la habilidad para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y los puntos de vista de los demás. Fue desde finales de los años 60 cuando se empezó a considerar distinta perspectiva a la empatía, dando más relevancia al aspecto cognitivo.

Según Palma (2013) uno de los pioneros del estudio de la perspectiva cognitiva de la empatía fue Köhler (1967). Dicho autor interpreta la empatía como la forma en que se perciben a los demás y qué es lo que ellos sienten. Sería posteriormente, como recoge Del Pino (2013), que se adoptaría la perspectiva “*role taking*”, definida por Hogan (1969) como la actitud de comprender lo que está sucediendo en la mente de los demás.

3. 2. 2 Perspectiva afectiva de la Empatía

Titchener (1909) presenta el concepto de la empatía dándole el significado de: “sentir dentro afecto”. El primer autor que postularía la empatía desde la perspectiva emotivo-afectiva fue Stotland (1969). Posteriormente, Mehrabian y Epstein (1972) definieron la empatía como una experiencia del estado emocional del otro, considerando que el aspecto emocional de la empatía es un componente esencial de la actitud afectiva de las personas. Este aspecto afectivo está en la base de su personalidad y se encuentra influenciado por los genes.

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1997) señalan que empatizar es reconocer y constatar los sentimientos del otro. Señalan respecto a Stotland (1969) que el contagio emocional es una forma primitiva de empatía, que se percibe en las interacciones personales y con relación al otro sujeto, cara a cara, desde el lenguaje no verbal.

Eisenberg y Strayer (1992; en Moya et al., 2010) respecto a dicha perspectiva señalan que empatizar implica compartir afecto. Barnett (1992; en Mestre, Martí-Vilar y Samper, 1997) señala que la empatía manifiesta la experiencia de una emoción similar, pero no necesariamente idéntica con la emoción del otro individuo. En esta misma perspectiva Thompson (1992; en Moya et al., 2010) expresa que en la mayoría de los casos se percibe la empatía en el sentido en que el observador comparte la actitud afectiva del otro, con o sin encuentro emocional directo.

Hoffman (2000) señala la empatía como un proceso de regulación emocional que se produce entre la angustia y una empatía altruista, como recoge Fernández et al. (2008). Más tarde Eisenberg y Eggum (2009) al igual que Hoffman (2000) están

de acuerdo en que la angustia es un aspecto anterior al desarrollo de la empatía, aunque Batson y Coke (1981) señalan que la angustia puede suceder de forma independiente de la empatía e incluso puede ser resultado de la empatía.

La inteligencia socio-emocional, señala Bar-On (2000; en Del Pino, 2013) tiene una perspectiva más amplia y comprensiva que la de Mayer y Salovey (1997). Continúa el mismo autor señalando que la inteligencia socio-emocional es una dimensión formada por una serie de aspectos emocionales de la personalidad, que están interrelacionados actuando en el sujeto. Pertegal (2011) recoge el modelo de Bar-On (2000) sobre la definición de empatía como la competencia para reconocer las emociones o sentimientos de los otros, comprendiéndolas y mostrando interés por el otro. Goleman (1996; en Del Pino, 2013) considera la empatía como el conocimiento de las emociones de los demás, de ahí el aspecto altruista por la que los sujetos empáticos conectan mejor con las necesidades de los demás.

3. 2. 3 Perspectiva Multidimensional de la Empatía

La empatía, en sentido amplio, incluye las reacciones de un individuo a las experiencias observadas en otro. Se han diferenciado dos tipos de respuesta empática: una cognitiva, relacionada con la habilidad para comprender la perspectiva de otra persona, la otra mide los aspectos más afectivos. La empatía desde la perspectiva *multidimensional* es abordada por Davis (1980).

El término empatía según Batson (2009; en Martí-Noguera, 2011) está relacionado con diferentes fenómenos debido principalmente a las respuestas que se han dado a estas dos preguntas: ¿cómo puede una persona conocer lo que está pensando y sintiendo por otra persona? Y la segunda pregunta: ¿qué lleva a una

persona a responder con sensibilidad y cariño al sufrimiento de otra? Para algunos estudiosos del tema las respuestas a estas dos preguntas están relacionadas y al mismo tiempo indican que muchas investigaciones intentan responder a una de ellas, pero no a las dos, que como anteriormente se ha señalado se complementan.

Davis (1996) en calidad de creador de la perspectiva multidimensional y Hoffman (2000) señalan que la empatía ha de ser percibida como un conjunto de dimensiones y no como un término unidimensional. Hoffman (2000; en Sevillano, 2007) interpreta la empatía como la respuesta afectiva más adaptada a la realidad del sujeto observado, más que al estado o situación de la persona que observa. El autor señala también que para que una información acerca de otro, motive a un sujeto, debe activarse algún factor afectivo más básico, como por ejemplo una *predisposición empática*. Dicha perspectiva muestra que las raíces de la moralidad se encuentran en la empatía. En la actualidad existe un consenso de la perspectiva del enfoque integrador y multidimensional de la empatía.

Según Davis (1983; en Martí-Noguera, 2011) la empatía es un proceso en el cual hay reacciones emotivas y no emotivas, cuando un sujeto se pone en el lugar del otro. Para demostrar su teoría, creó un instrumento que mide la empatía multidimensional desde 4 factores para su evaluación contemplando antecedentes que implican las características del observador, el objetivo o la situación, la capacidad empática de la persona, la situación y el grado de semejanza entre el que observa y el observado. Estas dimensiones son:

- a. *Toma de perspectiva*: significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, identificarse con él. Sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo cognitivo superior.

- b. *Fantasía*: se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos: este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación.
- c. *Preocupación empática*: constituye junto con el “malestar personal” la respuesta más emocional de la empatía. Describe los sentimientos de simpatía y preocupación “orientados al otro”, que se encuentra en una situación negativa.
- d. *Malestar personal*: se refiere a los sentimientos de ansiedad personal: “orientados al yo” que se producen en situación de tensión interpersonal.

3. 2. 4 Influencia de la familia en la Empatía de los adolescentes

Respecto al desarrollo de la empatía, Hoffman (1977; en Martí-Noguera, 2011) hace referencia a la internalización de una norma moral, la cual equilibra la sensibilidad a las necesidades ajenas, con la compensación de las propias necesidades. Más tarde Hoffman (1982) señala que las diferentes formas de empatía cambian en la medida que el sujeto se desarrolla y adquiere nuevas capacidades. No se presenta de forma uniforme en el desarrollo, sino que va aumentando con la edad, así como el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Posteriormente Hoffman (1991; en Fernández et al., 2008) presenta una síntesis entre el afecto y la cognición. Define la empatía como el desarrollo de las motivaciones que llevan al sujeto a ofrecer su ayuda ante la necesidad del otro, realizándolo de forma semejante a la que se da en el proceso cognitivo social de la persona. Pues el hacerse consciente de la necesidad del otro, no sería suficiente y sí sería necesario conocer al sujeto, para no partir exclusivamente de suposiciones

inciertas. En este sentido Hoffman (1991) indica que en la integración del afecto y la cognición está el desarrollo de empatía, señalando así un aspecto evolutivo. El autor apunta la relación existente entre las dimensiones del afecto, la cognición y la evolución definiéndolo así: “mi argumento es que un principio moral puede convertirse en algo más que una abstracción y puede realmente pasar a formar parte del sistema de motivos morales del individuo si está cargado de afecto empático” (Hoffman, 1991, p.108).

Hoffman (1991, p. 106) señala, respecto a la empatía, que la “idea central es la integración de afecto y cognición y va más allá de una aproximación al procesamiento de la información”. De esta forma define la empatía como un proceso que focaliza la ayuda a los demás. El desarrollo evolutivo de la empatía es similar al cognitivo social de la persona, ya que supone comprender a los otros. Además Hoffman (1992; en Retuerto, 2002) refiere que:

En el nivel empático más avanzado, uno procesa una red de claves que incluye un conocimiento de la vida del otro por encima de la situación inmediata. La empatía adulta refleja, así, una sensibilidad para las diferencias sutiles en cuanto a la gravedad y calidad de las consecuencias que diferentes acciones pueden tener para personas distintas. De este modo parece claro que la empatía puede contribuir a los juicios morales informados (Hoffman, 1992, p. 78).

Siguiendo estudios de Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) se observa que el clima social familiar se relaciona indirectamente con la conducta de violencia a través de la empatía. Este estudio señala dos aspectos significativos en la relación entre las relaciones familiares negativas y el comportamiento antisocial de los hijos. Los resultados manifiestan que las relaciones negativas entre padres e hijos afectan a otros niveles de relación social en los adolescentes. Un clima de familia negativo

puede influir negativamente en el desarrollo adolescente y en la configuración de una imagen negativa, respecto a los adultos que forman su núcleo familiar.

3.3 PERSPECTIVA DE LA NEUROCIENCIA Y OTRAS DEFINICIONES DE EMPATÍA

La empatía es abordada desde la neurociencia por Singer y cols. (2004), Jackson y cols. (2006) y Batson (2009). Dichas investigaciones abordan el constructo de la empatía tratando de distinguir entre las áreas cerebrales que se activan durante la toma de perspectiva cognitiva y la participación del estado afectivo de la otra persona, como es la emoción y las interrelaciones de ambos aspectos. A continuación se presentan algunas nociones sobre la neurociencia y la influencia que puede tejerse en la actitud empática de los sujetos.

Desde la perspectiva de Preston y De Waal (2002), De Waal (2008) presenta una propuesta sobre la evolución de la empatía humana que consiste en el mecanismo *acción / percepción*. Dicho mecanismo se refiere a la forma inconsciente y automática en que se activan las representaciones neuronales de una persona, semejantes a las que percibe de otra persona. El núcleo de la empatía, señala el autor, es el contagio emocional definido como “estado emocional de coincidencia de un sujeto con un objeto” (De Waal, 2008, p. 282). Esta *acción / percepción* hace que un sujeto pueda experimentar el estado emocional de otro, por medio de sus representaciones neuronales y de forma inconsciente a las emociones de otros sujetos, que son las denominadas neuronas espejo, las cuales tienen una base neuronal (De Waal, 2008).

Siguiendo a De Waal (2008), Martí-Noguera (2011), Palma (2013) y Lorente (2014) se aprecia la relevancia de dichas investigaciones, relacionadas con los

procesos neurológicos, lo cual permite entender las causas de conductas de los sujetos y su implicación en los mecanismos del cerebro, así como la interpretación de los sentimientos respecto a la realidad que procesa el cerebro. En esta misma línea de investigación: “se ha de señalar que la importancia del estudio de los procesos neurológicos en el desarrollo social, aumentará en importancia permitiendo entender el porqué de muchas conductas o actitudes” (Martí-Noguera, 2011, p. 121).

Respecto a la neurociencia Social Cognitiva, señalan Moreno y Fernández (2011) que trata de la capacidad que las personas tienen para la comprensión e interacción social. Dichos autores refieren que el estudio está relacionado con los procesos cognitivos, sociales y afectivos de las áreas cerebrales, para ir verificando si son procesos automáticos o controlados, dimensiones internas o externas de las personas y si son procesos simples o complejos.

Otras investigaciones como Vignemont y Singer (2006) señalaron el aspecto de la capacidad que el sujeto tiene de empatizar, al referirse a que las personas empatizan al vivenciar un *estado isomórfico* respecto al otro, realidad que les posibilita su capacidad de imaginar el estado emotivo del otro. Dicho estado puede influir además de en las personas, en los animales o en el medio ambiente, realidad que refería Batson (2009; en Palma, 2013).

3.4 EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA

A continuación se presentan de forma breve algunos instrumentos que permiten la evaluación de la empatía:

1. *El questionnaire measure of emotional empathy*. La reflexión y estudios sobre la empatía ha marcado dos líneas de investigación diferentes del proceso empático. Una desde la perspectiva cognitiva, en base a la adopción de rol según Dymon (1949). Esta perspectiva es la que de forma imaginativa puede ponerse en el lugar del otro. La segunda línea de investigación de la empatía la perspectiva emocional, pero ambas perspectivas señalan el reconocimiento de los sentimientos de los otros y la respuesta emocional que incluye el hecho de compartir los sentimientos de los otros.
2. *Affective situations test (AST)* es un cuestionario elaborado por Feshbach y Roe (1968) que evalúa la empatía de los niños, con edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años. El AST son narraciones cortas que describen los hechos y que provocan en el protagonista de la historia sentimientos de felicidad, tristeza, temor o enfado.
3. *Empathy scale La Escala de Empatía de Hogan (1969)* se desarrolló en el marco de una teoría multidimensional del desarrollo moral. Este modelo teórico-explicativo predice que una persona que fracase al interiorizar las prohibiciones paternas y las reglas de la sociedad no se convertirá necesariamente en un delincuente.
4. *Escala de Empatía Emocional de Mehrabian y Epstein (1972)* consta de 33 ítems. La respuesta a cada ítem es sobre una escala de +4 (muy de acuerdo) y -4 muy (en desacuerdo) y los signos (+) y (-) que preceden cada ítem indican la dirección de la puntuación. La población a la que se aplica la escala son los adultos.
5. *Index of empathy for children and adolescents* es un instrumento que se puede aplicar a niños y adolescentes y que evalúa a partir de una adaptación

de la Escala de Empatía Emocional de Mehrabian y Epstein (1972), el nivel de empatía como respuesta emocional de niños y adolescentes. Este instrumento consta de 22 ítems para evaluar dos factores, la Empatía Positiva y la Empatía Negativa (Torres, Sánchez, Mena y García, 2003).

6. *Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA) de Bryant (1982)*. Esta escala se compone de 22 ítems, a través de los cuales se obtiene una medida general del grado de empatía experimentado por los adolescentes en distintas situaciones planteadas, como por ejemplo “Me dan ganas de llorar cuando veo a un chico llorando”...

7. *El cuestionario del Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980)*. Es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía desde una perspectiva multidimensional, ya que aglutina factores cognitivos y emocionales. Este cuestionario evalúa el constructo empatía en la perspectiva multidimensional que mide las puntuaciones de las subescalas siguientes: Toma de Perspectiva, Implicación Empática, Malestar Personal y Fantasía. A continuación se presenta la estructura de dicho cuestionario.

3. 5 DEFINICIONES DE EMPATÍA EN LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

Como resumen de la perspectiva de la empatía abordada por la neurociencia, se trata de la atención “del estado del objeto que activa automáticamente las representaciones del individuo sobre ese estado, situación u objeto y que la activación de esas representaciones genera automáticamente las respuestas somáticas y autonómicas asociadas, a menos que sean inhibidas” (Preston y De Waal, 2002, p. 4).

A modo de resumen, en la siguiente Tabla 5 se recogen algunas definiciones de empatía, de diferentes autores y que abordan aspectos afectivos, cognitivos, de neurociencia y multidimensional.

Tabla 4

Definiciones de Empatía en las diferentes perspectivas

	EMPATÍA PERSPECTIVA EMOCIONAL -AFECTIVA
TITCHENER (1909)	VALIÉNDOSE DEL TÉRMINO GRIEGO "EMPÁTHEIA", TRATA EL CONCEPTO DE LA EMPATÍA, CON EL SIGNIFICADO: "SENTIR DENTRO AFECTO".
BARNETT (1992)	LA EMPATÍA ES LA EXPERIENCIA VICARIA DE UNA EMOCIÓN QUE ES CONGRUENTE PERO NO NECESARIAMENTE IDÉNTICA CON LA EMOCIÓN DEL OTRO INDIVIDUO.
THOMPSON (1992)	LA EMPATÍA ES SEMEJANTE A UNA REACCIÓN EMOCIONAL DE QUIENES OBSERVAN, COMO RESULTADO DE PERCIBIR LO QUE LA OTRA PERSONA ESTÁ SINTIENDO.
STOTLAND (1969)	LA EMPATÍA ES COMO UN ESTADO AFECTIVO QUE BROTA DE LA APREHENSIÓN DEL ESTADO EMOCIONAL DE OTRO Y QUE ES CONGRUENTE CON ÉL. SEÑALAN QUE EMPATIZAR IMPLICA COMPARTIR AFECTO.
MEHRABIAN Y EPSTEIN (1972)	EMPATÍA PERSPECTIVA COGNITIVA
EISENBERG Y STRAYER, (1992)	EMPATÍA ES LA HABILIDAD PARA COMPRENDER LA SITUACIÓN DE OTROS. HA DEFINIDO LA EMPATÍA COMO UNA "RESPUESTA EMOCIONAL, ORIENTADA HACIA EL OTRO, CONGRUENTE CON EL BIENESTAR PERCIBIDO DEL OTRO".
HOGAN (1969)	
BATSON (1998)	EMPATÍA PERSPECTIVA DE LA NEUROCIENCIA
	SEÑALARON EL ASPECTO DE LA CAPACIDAD QUE EL SUJETO TIENE DE EMPATIZAR, LES POSIBILITA SU CAPACIDAD DE IMAGINAR EL ESTADO EMOTIVO DEL OTRO. EL NÚCLEO DE LA EMPATÍA, LA FORMA MÁS PRIMITIVA DE LA EMPATÍA, ES EL CONTAGIO EMOCIONAL, DEFINIDA COMO "ESTADO EMOCIONAL DE COINCIDENCIA DE UN SUJETO CON UN OBJETO".
VIGNEMONT Y SINGER (2006)	
DE WAAL (2008)	EMPATÍA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL
	SEÑALA QUE LA EMPATÍA HA DE SER PERCIBIDA COMO UN CONJUNTO DE CONSTRUCTOS, Y NO TANTO COMO UN TÉRMINO UNIDIMENSIONAL. LA VISIÓN INTEGRADORA DE LA EMPATÍA ES EL CONJUNTO DE CONSTRUCTOS QUE INCLUYEN PONERSE <i>EN EL LUGAR DEL OTRO</i> , CON RESPUESTAS AFECTIVAS Y COGNITIVAS.
DAVIS (1980), (1996)	
HOFFMAN (2000)	ABORDA LA EMPATÍA COMO LA RESPUESTA AFECTIVA MÁS ADAPTADA A LA REALIDAD DEL SUJETO OBSERVADO, MÁS QUE AL ESTADO O SITUACIÓN DE LA PERSONA QUE OBSERVA. ASÍ QUE DEFINE LA EMPATÍA COMO UN PROCESO QUE FOCALIZA LA AYUDA A LOS DEMÁS.
MORENO (2010)	LA CAPACIDAD DE PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO Y LA CAPACIDAD DE AJUSTAR LOS PROPIOS PENSAMIENTOS, SENTIMIENTOS Y CONDUCTAS CAMBIANTES, PERMITEN ESTABLECER ACTITUDES PROSOCIALES; ENTRE ELLAS, LA DE PERDONAR, ES UNA DE LAS MÁS IMPORTANTES PARA LOGRAR LA ARMONÍA SOCIAL.

Conclusiones

Respecto al constructo de empatía se percibe un consenso entre los autores respecto a la perspectiva multidimensional, ya que se han integrado tanto las dimensiones cognitivas como emocionales y afectivas del sujeto (Parra, Carvajal y Moreno, 2012). Esta perspectiva de la empatía aborda las dimensiones de *ser consciente* de los sentimientos y las emociones de otras personas, lo que permite sentir empatía y ser capaz de comprender al otro en su realidad y vivencia personal. Se ha considerado de gran relevancia el utilizar la Escala IRI elaborada por Davis (1980) y adaptada a la cultura española posteriormente, siendo múltiples las investigaciones que señalan su conveniencia en la evaluación de la empatía, así como su fiabilidad y la validez de este instrumento.

Parra et al. (2012; en Lorente, 2014) señalan que la conciencia de los sentimientos de los otros posibilita la empatía, siendo capaces de comprenderlos. Por ello son diferentes las teorías que señalan interacción entre estos dos procesos cognitivos y afectivos. La visión integradora de la empatía en sus elementos emocionales y cognitivos fue abordada por Davis (1980). Dicho autor realiza una conceptualización multidimensional de la empatía y presenta este constructo como un proceso entre la emoción y las reacciones no emotivas, haciéndose presente cuando un sujeto se pone en el lugar del otro (Davis, 1983). La relevancia de Davis (1980) respecto al estudio de la empatía ha sido la creación del instrumento *Interpersonal Reactivity Index*; IRI; Davis (1980) para la evaluación de la empatía, el cual ha sido validado en la actualidad.

La empatía, como se ha señalado, es un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional del otro, conforma un constructo multidimensional

al aglutinar factores cognitivos y emocionales. Por ello la empatía es una de las competencias más importantes en las relaciones humanas, ya que permite abrirse al diálogo y al pensamiento de la otra persona. De esta forma se facilita establecer relaciones auténticas y construir una sociedad participativa, rica en perspectivas enriquecedoras y abiertas.

SEGUNDA PARTE. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4. 1 DISEÑO Y OBJETIVOS

El cuarto capítulo aborda la metodología de la investigación en la que se expone el diseño del estudio, los objetivos, las hipótesis, la muestra y el procedimiento realizado.

4. 1. 1 Diseño

Para llevar a cabo el diseño de la investigación se ha partido de una pregunta fundamental que es la pretensión del estudio: *¿Cómo influyen los Modelos parentales y el Clima social familiar en el Autoconcepto y en la Empatía de los Adolescentes?*

Para tal fin se han tomado como punto de partida diferentes estudios, relacionados con la familia y los adolescentes (Garrigós, 1994; Lorente, 2014; Lloria, 1994; Martí-Vilar y Palma, 2010; Palma, 2013; Pérez- Delgado y Mestre, 1992) en los cuales se ha venido verificando la relevancia de ésta entre los adolescentes españoles.

El presente estudio se estructura en cuatro grandes partes. *La primera parte* aborda el marco teórico y conceptual, en la que se presentan los cuatro constructos planteados: Modelos parentales, Clima social familiar, Autoconcepto y Empatía. Se realiza dicho marco teórico partiendo de los siguientes autores:

a) La influencia que tienen los modelos parentales en los adolescentes: Martí-Vilar (2001), Esteve (2004), Oliva, Parra y Arranz (2008), Oliva et al. (2010), Alzate

(2012), Alarcón (2012), Aroca, Cánovas y Alba (2012), Fernández (2014), García y Gracia (2014) y Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015).

b) La influencia del clima social familiar en los adolescentes: Moos (1974), Moos, Moos y Trickett (1989), Araque, López-Torrecillas, De los Riscos y Godoy (2001) y Pi-Orsoria y Cobián (2015).

c) Influencia familiar en el autoconcepto de los adolescentes: Bardera (2010), Cooley (1902), D'Ágata (2011), Esteve (2004), Fernández (2014), Garanto (1984), García (2011), García-Caneiro (2003), García y Musitu (1999), Fitts (1972), Lila, Musitu y Molpeceres (1994), Musitu, Román y García (1988), Mead (1934), Mestre y Pérez-Delgado (1994), Bandura (1997), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1997), Moreno (2004), Pons-Díez (2000), Soares y Soares (1983) y Veliz (2010).

d) Así como la relación de la familia respecto a la empatía de los hijos adolescentes: Batson (2009), Davis (2006), De Waal (2008), Del Pino (2013), Eisenberg y Miller (1987), Eisenberg y Fabes (1990), Batson (1991), Eisenberg, Miller y Davis (1996), Fernández-Pinto y Sevillano (2007), Hoffman (1981), Hoffman (2000), Jiménez-Iglesias (2009), López-Pérez y Márquez (2008), Lorente (2014), Mestre y Samper (1997), Moreno (2010), Moya-Albiol, Herrero y Bernal (2010), Moya et al. (2010), Palma (2013) y Retuerto (2004).

La segunda parte del estudio, de la que forma parte el capítulo 4, se centra en la metodología de la investigación. Este apartado explica el diseño, los objetivos, las hipótesis y el procedimiento del estudio. El diseño de la investigación corresponde al método cuantitativo (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2008).

Para los análisis se agruparon los sujetos en función de las variables independientes, lo que se denomina “estrategia grupo”, posteriormente se realizan los análisis estadísticos de las puntuaciones obtenidas. Seguidamente se relacionan dichas variables independientes con las variables dependientes a través de diferentes análisis Descriptivos, Exploratorios, ANOVAs, MANOVAs, correlaciones y análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA), para verificar si existen diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos preestablecidos. En los resultados de la investigación se presentan y discuten los resultados con relación a las hipótesis planteadas. Por último se presentan los límites del presente trabajo y las líneas de investigación propuestas en continuidad.

4. 1. 2 Objetivos

En la línea de trabajo del grupo “Pensamiento e interacción social”, línea y de estudio e investigación de Martí-Vilar (2001), en la cual analizo la influencia de los modelos parentales y el clima social familiar en relación al autoconcepto, y los trabajos de Íñiguez-Fuentes (2009), Lorente (2014), Mestre, Samper y Malonda (2012) Palma (2013) y Tur-Porcar, se establece el objetivo principal de contribuir a la investigación sobre la influencia de la familia, en la etapa evolutiva de la adolescencia, mediante la evaluación de la influencia de los modelos parentales y el clima social familiar en el autoconcepto y la empatía en una muestra española de adolescentes de 3º y 4º de ESO y 1º, 2º de Bachillerato. Desde este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1º - Realizar el análisis de las puntuaciones globales respecto a las variables sociodemográficas de la muestra en los modelos parentales, el clima social familiar, el autoconcepto y la empatía en relación a otros estudios.

2º - Analizar la relación de los modelos parentales y el clima social familiar en el autoconcepto y la empatía de adolescentes.

4. 2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se plantean las diferentes hipótesis de la investigación con los constructos: Modelos parentales, Clima social familiar, Autoconcepto y Empatía respecto a las Variables sociodemográficas.

4. 2. 1 Hipótesis de los Modelos parentales respecto a las variables sociodemográficas

Se plantean las hipótesis de los modelos parentales maternos y paternos percibidos por los adolescentes, respecto a las variables sociodemográficas: Género, Edad, Autoposicionamiento religioso (Creyente / Ateo), Solidario, nivel Económico y tipo de IES. Para ello se siguen estudios realizados por Alarcón (2012), Esteve (2004), Estévez (2005), Fernández (2014), Martí-Vilar (2001), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1996), Pérez y Cánovas (1996), Mestre et al. (2007), Musitu y Gutiérrez (1984), Parra y Oliva (2006), Tur-Porcar (2011), Tur-Porcar, Mestre y Malonda (2012). En continuidad con dichos autores, se esperan similares puntuaciones y que marquen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes hipótesis:

Variable Género

H. 1a Atendiendo a los estudios de Alarcón (2012), Fernández (2014) y Martí-Vilar (2001) *se espera que los adolescentes, tanto chicos como chicas, puntúen más alto en Amor / Control y en Hostilidad / Autonomía por parte de la madre que del padre y más bajo en Autonomía y Amor por parte del padre que de la madre.*

También se espera que los adolescentes perciban mayor influencia de la madre que del padre, ya sean chicos o chicas.

H. 1b *Partiendo de los estudios de Fernández (2014) y Martí-Vilar (2001) se plantea que los chicos puntúen más alto que las chicas en la percepción de Control / Hostilidad, tanto de la madre como del padre. Así mismo que los chicos percibirán mayor influencia de la madre que del padre. Por contra, se espera que las chicas perciban mayor influencia de los dos progenitores que los chicos.*

Variable tipo Centro

H. 1c *Se propone la hipótesis que los adolescentes de los centros Públicos puntuarán más alto en Autonomía, en libertad respecto a los adolescentes que participan en centros Privados.*

Variable Edad

H. 1d *Respecto a la variable edad se espera que a mayor edad los adolescentes puntuarán más bajo en Autonomía y Amor por parte del padre y de la madre (Alarcón, 2012; Fernández, 2014).*

Variable Autoposicionamiento religioso

H. 1e *Respecto a la variable Autoposicionamiento religioso se predice que los adolescentes percibirán niveles más altos en los modelos parentales paternos que en los modelos parentales maternos (Martí-Vilar, 2001).*

4. 2. 2. Hipótesis del Clima social familiar respecto a las variables sociodemográficas

Respecto al clima social familiar, en continuidad con investigaciones, de población española, como las realizadas por Alarcón (2012), Esteve (2004), Fernández (2014), Martí-Vilar (2001), Mestre, Frías y Escrivá (1994), Mestre, Pérez

Delgado, Frías y Samper (1999), Samper (1994) y Seisdedos et al. (1989) se esperan puntuaciones similares en cada una de las subescalas del clima social familiar de la muestra, de modo que las variables sociodemográficas influirán en la percepción por parte de los adolescentes del clima social familiar. En concordancia con dichos estudios se plantean las siguientes hipótesis:

H. 2a En base a resultados de Esteve (2004), Fernández (2014) y Martí-Vilar (2001) *se espera que los adolescentes obtengan niveles bajos en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Actuación, Organización y valores más bajos en las subescalas de Conflicto y Moralidad-religiosidad. Manifestarán en dichas subescalas que en sus familias existe un bajo nivel de Control.*

Variable Género

H. 2b *Se espera que los chicos obtengan puntuaciones más altas que las chicas en Autonomía. En cuanto a las chicas se espera obtengan un nivel más alto que los chicos, en la subescala de Conflicto (Alarcón, 2012; Esteve, 2004; Fernández, 2014).*

Variable tipo Centro

H. 2c *Se espera que los adolescentes de los centros Privados, perciban en su familia mayor importancia a las prácticas y valores Moral-ético y religioso que los adolescentes de los centros Públicos. También se espera que los adolescentes que participan en centros Públicos perciban un clima social familiar en el que se fomente la Autonomía de los hijos con mayor puntuación que los adolescentes que participan en centros Privados.*

Variable Autoposicionamiento religioso

H. 2d *Partiendo del trabajo de Martí-Vilar (2001) se espera que las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los alumnos ateos y creyentes existan diferencias estadísticamente significativas según la creencia religiosa, de modo que los alumnos de los centros Privados puntúen más alto en Moralidad-religiosidad que los de los centros Públicos.*

Variable nivel Económico

H. 2e *También se espera que al comparar las subescalas del Clima social familiar entre los niveles Económicos no existan diferencias estadísticamente significativas según el nivel económico.*

Variable Edad

H. 2f *Siguiendo también a Fernández (2014) y Martí-Vilar (2001) se espera que exista relación estadísticamente significativa en las subescalas del clima social familiar respecto a variable edad.*

4. 2. 3. Hipótesis del Autoconcepto respecto a las variables sociodemográficas

Para el estudio del autoconcepto en los adolescentes, se parte de diversos estudios realizados con este constructo como Cava y Musitu (1999), D'Agata (2011) Esteve (2004), Fernández (2014), García y Musitu (2009), Lila (1995), Martí-Vilar (2001), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1996), Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá (1995), Mestre, y Samper (1997), Mestre, Samper y Pérez-Delgado (2001), Mestre et al. (2009), Moreno (2004), Navarro et al. (2006) y Rabazo (1999). Se espera obtener resultados similares en el autoconcepto de los adolescentes respecto a las

variables sociodemográficas elegidas. En continuidad con estos estudios se plantean las siguientes hipótesis:

Variable Género

H. 3a En relación a resultados obtenidos por Esteve (2004) y Moreno (2004) *se esperan diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos en los factores del autoconcepto. Las chicas manifestarán una visión más crítica de sí mismas relacionada con su apariencia física y como consecuencia tendrán una Autoestima más baja que los chicos. Por lo tanto, los chicos obtendrán puntuaciones superiores a las chicas en el autoconcepto físico y en la autoestima. También se espera que las chicas puntúen más alto que los chicos en el Autoconcepto Moral-ético (Moreno, 2004).*

Variable edad

H. 3b *Se espera una disminución en las puntuaciones del Autoconcepto personal y la Autoestima general de los adolescentes, a medida que aumenta la edad. Por tanto se espera que a más edad, menor Autoconcepto personal y menor Autoestima (D'agata, 2011; Navarro et al., 2006). También se espera que en la medida que los adolescentes aumenten en edad, aumenten las puntuaciones en los factores: Autoconcepto Moral-ético y en Autoconcepto familiar (Esteve, 2004; Moreno, 2004).*

Variable nivel Económico

H. 3c *Se espera que los adolescentes de familias con nivel Económico alto presenten puntuaciones más altas en el Autoconcepto general.*

Variable tipo Centro

H. 3d *Siguiendo estudios anteriormente mencionados se espera que en el Autoconcepto-personal los alumnos de los centros Públicos puntúen significativamente más alto que los alumnos de los centros Privados, también se espera que en Autoconcepto-moral los alumnos de los centros Privados sean los que puntúen significativamente más alto que los alumnos de los centros Públicos (Navarro et al., 2006).*

Variable Autoposicionamiento religioso

H. 3e *Siguiendo dichos estudios respecto al Autoconcepto y su relación con la variable Autoposicionamiento religioso, se esperan diferencias estadísticamente significativas con puntuaciones más altas en todas las subescalas del autoconcepto respecto a los creyentes (Moreno, 2004).*

4. 2. 4 Hipótesis de la Empatía respecto a las variables sociodemográficas

A continuación se plantean las hipótesis sobre el constructo de Empatía, partiendo de los estudios realizados por Lorente (2014), Martí-Vilar y Palma (2010), Mestre, Frías y Samper (2004), Mestre, Frías, Samper y Tur (2002), Mestre et al. (2009), Moreno (2011), Palma (2013), Pérez- Delgado y Mestre (1992), Retuerto (2002) y Retuerto (2004). Siguiendo dichos estudios sobre la empatía al igual que los resultados obtenidos en estas investigaciones, se plantean las siguientes hipótesis:

H. 4a *Se espera que los adolescentes puntúen más alto, en primer lugar, en Preocupación Empática, en segundo lugar en Fantasía, en tercer lugar en Toma de*

Perspectiva y por último en Malestar Personal (Lorente, 2014; Martí-Vilar y Palma, 2010; Palma, 2013).

Variable Género

H. 4b *Se espera que las puntuaciones en empatía sean más altas en las chicas que en los chicos, en todas las subescalas. Por tanto se propone la hipótesis que las chicas puntuarán más alto que los chicos en todas las subescalas de empatía (Lorente, 2014; Martí-Vilar y Palma, 2010; Moreno, 2011; Palma, 2013).*

Variable Edad

H. 4c *Se esperan diferencias estadísticamente significativas de forma que con el aumento de edad, aumenten significativamente las puntuaciones en las dimensiones Toma de perspectiva y Preocupación empática, y disminuyan significativamente en las dimensiones Malestar personal y la Fantasía (Martí-Vilar y Palma, 2010; Mestre et al., 2009).*

Variable tipo de Centro

H. 4d *Se espera que entre los alumnos de los centros Privados y Públicos existan diferencias estadísticamente significativas según el tipo de centro al que participen con relación a las cuatro subescalas de la empatía.*

Variable Solidario

H. 4e *Se esperan diferencias significativas en las puntuaciones de las subescalas de la empatía entre los alumnos solidarios y no solidarios.*

Variable Autoposicionamiento religioso

H. 4f *Siguiendo dichos estudios se esperan diferencias estadísticamente significativas con relación a la creencia religiosa en las subescalas de empatía (Martí-Vilar y Palma, 2010).*

4.2.5 Hipótesis de la Influencia de los Modelos parentales y el Clima social familiar en el Autoconcepto y en la Empatía de los adolescentes

Partiendo de la amplia bibliografía revisada en la base teórica de la Tesis sobre los constructos: Modelos parentales, Clima social familiar, Autoconcepto y Empatía, no se han encontrado estudios sobre dichos constructos abordados en su conjunto respecto a los adolescentes. Ello supone la aportación de esta Tesis doctoral.

H. 5 Habiendo constatado en la base teórica de la tesis los trabajos de Baumrind (1973), D'Agata (2011), Inglés, Esteve, Piqueras y Musitu (2012), Jiménez, Musitu y Murgui (2008), Musitu, Buelga, Lila, y Cava (2001), Oliva (2006), Palacios (2011), Papalia, Wendkos y Duskin (2011), Ridao (2011), Schaefer (1965), Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012) en que la familia es uno de los ámbitos más importantes para el desarrollo del adolescente en su socialización.

Atendiendo a los estudios realizados con relación a los modelos parentales y al autoconcepto por Cava y Musitu (1999), Lila (1995), Martí-Vilar (2001), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1997); a los estudios en modelos parentales y la empatía por: Mestre, Pérez-Delgado, García-Samper y Martí-Vilar (1998), Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012); así como estudios sobre el clima social y autoconcepto realizados por: Mestre, Martí-Vilar y Samper (1997), Samper (1994) y por último estudios en clima social familiar en la empatía: Mestre, Pérez-Delgado, García-Samper y Martí-Vilar (1998), Martí-Vilar (2001) *se plantea la hipótesis que los*

diferentes modelos parentales y el clima social familiar influirán de forma estadísticamente significativa, en los factores el autoconcepto y en las subescalas de la empatía de los adolescentes.

4. 3 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y PROCEDIMIENTO EMPLEADO

A continuación se presenta la descripción de la muestra del presente estudio y el procedimiento de investigación llevado a cabo.

4. 3. 1 Descripción de la muestra

La población de la presente investigación corresponde a estudiantes de Institutos de Educación Secundaria (IES), siendo la muestra seleccionada mediante un criterio de conveniencia, la totalidad de los 332 alumnos matriculados entre los cursos de 3^a de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y 2^o de Bachillerato de un IES de carácter privado y otro IES Público ambos en la provincia de Valencia.

Acorde estudios previos, se ha optado por una muestra de adolescentes entre 14 a 18 años para que tengan una determinada madurez para mejor comprensión de las preguntas de los cuestionarios relacionadas con sus familias y con ellos mismos. La información sociodemográfica recogida se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

Variables sociodemográficas recogidas en la muestra

SEXO	EDAD	CURSO	AUTOPOSICION -NAMIENTO RELIGIOSO	SOLIDARIO	NIVEL ECONÓMICO PERCIBIDO	CENTRO
CHICO	14 AÑOS	3ºESO	SI	SI	BAJO	PRIVADO
	15 AÑOS	4ºESO			MEDIO	
CHICA	16 AÑOS	1ºBACH	NO	NO		PÚBLICO
	17 / 18 AÑOS	2ºBACH			ALTO	

Participan del IES Privado un total de 118 alumnos adscritos a cuatro grupos y del IES Público un total de 214 alumnos, que conforman la totalidad de los matriculados en los niveles elegidos para el estudio. En la siguiente Tabla 6 se muestra el número total de alumnos 332, de los cuales un 64.5% de la muestra corresponden al centro Público, y un 35.5 % al centro Privado.

Tabla 6
Alumnos por tipología de IES

		Frecuencia	Porcentaje
	PÚBLICO	214	64.5
	PRIVADO	118	35.5
VÁLIDOS	TOTAL	332	100.0

La muestra presenta la realidad de los centros tanto en número total de alumnado matriculado en los niveles elegidos, como el porcentaje de la variable género. Así se puede apreciar en la Tabla 7 que de los 332 alumnos, son 172 Chicos (un 51.8 % del total) y 160 Chicas (un 48.2%).

Tabla 7
Número de alumnado participante en la muestra por sexo

Sexo		Frecuencia	Porcentaje
	CHICO	172	51.8
	CHICA	160	48.2
VÁLIDOS	TOTAL	332	100.0

La Tabla 8 recoge las percepciones de los estudiantes acerca del nivel Económico de sus familias. Se agrupa en 5 categorías.

Tabla 8

Nivel Económico familiar percibido por estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO-1	19	5.7
MEDIO-BAJO-2	78	23.5
MEDIO-3	165	49.7
MEDIO-ALTO-4	57	17.2
ALTO-5	13	3.9
VÁLIDOS TOTAL	332	100

En la siguiente Tabla 9 se indica por grupos de edad el porcentaje del total de la muestra. En la muestra participaron 41 chicos-as de 14 años que suponen el 12.3% de la muestra; 72 chicos-as de 15 años que comprenden el 21.7%; 95 chicos-as de 16 años que suman el 28.6% y por último 99 chicos-as que comprenden el 29.8% del total de la muestra.

Tabla 9

Distribución muestral por edad

	Frecuencia	Porcentaje
14	41	12.3
15	72	21.7
16	95	28.6
17	99	29.8
18	25	7.5
VÁLIDOS TOTAL	332	100

En la Tabla 10 se indica el número de alumnos por curso y porcentaje, según puede apreciarse en la distribución, la muestra es bastante pareja.

Tabla 10

Distribución muestral por curso

	Frecuencia	Porcentaje
3º ESO-1	88	26.5
4º ESO-2	71	21.4
1º BACH-3	106	31.9
2º BACH-4	67	20.2
VÁLIDOS Total	332	100.0

4. 3. 2 Procedimiento de la investigación

Se realizó la evaluación del alumnado de la muestra elegida en dos IES, para la cual se llevaron a cabo los trámites pertinentes. Se hizo la propuesta a los equipos directivos de ambos centros para la recogida de datos de los alumnos. En dicho procedimiento se tuvo en cuenta el anonimato de la información obtenida, previo consentimiento de los padres. Se habló a los tutores para su colaboración en los horarios más adecuados. Se fotocopiaron los diferentes cuestionarios para cada alumno que participó en la recogida de información.

En la recogida de la información cada alumno indicó aspectos relacionados con las variables sociodemográficas que se analizarían. Posteriormente respondieron los cinco cuestionarios que han sido empleados en el estudio:

1. Cuestionario Sociodemográfico.
2. Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Davis (1980).
3. Percepción de los Hijos sobre la Conducta Parental –*Child's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI) (Schaefer, 1965).

4. Clima Social en Familia –*Family Environment Scale* (FES)- (Moos, 1987).
5. La Escala de Autoconcepto -*Tennessee Self Concept Scale*- (Fitts, 1965, 1972; Garanto, 1984) en su adaptación a población española.

La administración de los cuestionarios se ha realizado con una duración de dos etapas de 45 minutos, ya que eran muchas preguntas, lo que suponía mucho tiempo de concentración. Antes de iniciar se daban unas orientaciones del estudio que se estaba realizando. Se les explicaba que en los cuestionarios no hay respuestas correctas o incorrectas. Se comentó que no pusieran nombres ya que la información era anónima. A continuación se eliminaron los que no estaban completos o se detectaba alguna irregularidad. Posteriormente se han recogido los datos para los análisis a través del programa de estadística SPSS.15.

Para obtener los resultados se han realizado análisis: descriptivos, ANOVAs y MANOVAs, Tamaño efecto, Correlaciones, etc. Para ello se han elegido las Variables Independientes: Género, Edad, Curso, Autoposicionamiento religioso, Solidario, tipo de Centro y nivel Económico. En el grupo de las Variables dependientes los modelos parentales maternos y paternos, los factores del clima social familiar, las diferentes dimensiones del Autoconcepto y las cuatro subescalas de la Empatía del IRI.

En la Tabla 11 se recogen las variables dependientes e independientes de la muestra.

Tabla 11

Variables dependientes e independientes de la muestra

<i>Variables independientes</i>	<i>Variables dependientes</i>
*GÉNERO: CHICO / CHICA	* PERCEPCIÓN DE LOS MODELOS PARENTALES DEL PADRE Y DE LA MADRE
* EDAD: 14 A 18 AÑOS	* CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN SUS FACTORES
* CURSO: 3ºESO, 4º ESO, 1º BACH Y 2º BACH.	* AUTOCONCEPTO EN SUS FACTORES
* TIPO DE CENTRO: PÚBLICO / PRIVADO	* EMPATÍA EN LAS SUBESCALAS
* SOLIDARIO/ SI-NO	
* AUTOPOSICIONAMIENTO RELIGIOSO CREYENTE / ATEO	
* NIVEL ECONÓMICO: BAJO – MEDIO – ALTO	

CAPITULO 5

INSTRUMENTOS Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

El capítulo 5 aborda la descripción de los instrumentos utilizados en esta investigación y sus propiedades psicométricas. Los cuestionarios seleccionados, que se encuentran en el anexo de la tesis, son los siguientes:

1. *Tennessee Self Concept Scale*- (Fitts, 1965, 1972; Garanto, 1984). Este cuestionario evalúa el autoconcepto de los adolescentes.
2. *Índice Reactividad Interpersonal (IRI)*. Davis (1980); adaptación española por Mestre, Frías y Samper; 2004). Dicho cuestionario evalúa el constructo de la empatía desde la perspectiva multidimensional, la cual mide las puntuaciones de las subescalas siguientes: Toma de perspectiva, Implicación empática, Malestar personal y Fantasía.
3. *Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI)* - (Schaefer, 1965). Es el Informe de la percepción de los hijos sobre la conducta parental –que evalúa la percepción que los adolescentes tienen en sus familias respecto a los Modelos parentales.
4. *Family Environment Scale (FES)* de Moos (1987). El Clima Social en Familia se ha evaluado a través de la escala de clima familiar FES (Family Environmental Scale) de Moos y cols. (1987). Dicha escala de clima familiar fue creada en el laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California) por R.H. de Moos y colaboradores (1981), para analizar la percepción de variables contextuales de posible infidencia en la conducta humana.

Es probablemente la medida de autoinforme más comúnmente aceptada para evaluar el funcionamiento del clima familiar (Dashiff, 1994). La Escala de Clima Social en la Familia, una adaptación española (TEA Ediciones, 1987) de la Family Environment Scale (Moos y Moos, 1974). Está formada por 90 elementos agrupados en 10 subescalas, que definen 3 dimensiones fundamentales.

5. 1 Child's Report of Parental Behavior Inventory.

El cuestionario *Child's Report Of Parental Behavior Inventory (CRPBI)* (Schaefer, 1965) es un instrumento utilizado en la evaluación del modelo educativo familiar, tanto en relación con el padre como en relación con la madre. Dicho instrumento es empleado para el estudio de la percepción que tienen los hijos adolescentes respecto a la conducta materna y paterna. La adaptación española ha sido llevada a cabo por Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur (2006).

Dicho instrumento consta de 52 ítems para la evaluación de la relación con el padre, Modelo Parental Paterno (MPP), y los mismos ítems respecto a la relación con la madre, Modelo Parental Materno (MPM). Estos ítems muestran diferentes situaciones específicas en las relaciones familiares y que el adolescente ha de responder en una escala de tres puntos, según su percepción sea: “totalmente de acuerdo”, “sólo algunas veces” o “totalmente distinta”. El cuestionario CRPBI consta de 26 subescalas agrupadas en 8 dimensiones:

1. *Autonomía*: Se trata de una relación de autonomía extrema y disciplina laxa en la que los hijos se les deja total libertad, sin normas ni límites. Compuesta por las subescalas Autonomía Extrema y Disciplina Laxa.

2. *Autonomía y Amor*: Señala una autonomía moderada de los hijos, se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y señala un trato de igualdad. Son por las subescalas: Autonomía Moderada, Alentar la sociabilidad, Alentar el pensamiento independiente y Tratamiento igualitario.
3. *Amor*: Se trata de las relaciones que caracterizan una evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional. Son por las subescalas: Evaluación positiva, Compartir, Expresión de afecto y Apoyo emocional; 8 ítems.
4. *Amor y Control*: Señala las relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, una disciplina centrada en el niño, que puede ir acompañada de una protección excesiva. Este factor compuesto por las subescalas: Estimulación Intelectual, Centrado en el niño, Posesión y Protección.
5. *Control*: Esta dimensión trata de los aspectos de las relaciones familiares como son la intrusividad, inhibición de las reacciones emocionales (enfado, agresividad etc.), se trata del control a través de la culpa y dirección paterna. Son por las subescalas: Intrusividad, Supresión de la agresión, Control a través de la culpa y Dirección parental.
6. *Control y Hostilidad*: La unión del control y la hostilidad, en las relaciones padre/madre e hijos incluye la aplicación de normas estrictas, como el castigo y las riñas. Está formado este factor por las subescalas: Negligencia e Ignorancia.

7. *Hostilidad*: Esta dimensión percepción de la hostilidad en las relaciones de la familia por parte de los hijos, incluye la relevancia de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo de dichas relaciones.
8. *Hostilidad y Autonomía*: Une relaciones caracterizadas por la hostilidad y al mismo tiempo una autonomía extrema, lo cual provoca en lo hijos una percepción de negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender a sus necesidades. Son por las subescalas: Negligencia e Ignorancia.

Este instrumento para evaluar la relación familiar desde la perspectiva del hijo permite obtener una puntuación diferente para el padre y la madre por medio de 3 componentes factoriales. El primer componente es la *Percepción de Apoyo y Autonomía parental* trata de las conductas materna y paterna relacionadas con estimular la independencia (ítems 15 y 16), igualitarismo (19 y 20), apoyo emocional (ítems 17 y 18), capacidad de compartir actividades, proyectos e intereses (11 y 12) y manifestación del afecto (13 y 14). Factor que muestra el amor y apoyo para la autonomía, teniendo más importancia dentro del factor, es el (ítem 16), señalando la opinión del adolescente respecto a la capacidad que los padres muestran en facilitar la toma de decisiones de sus hijos.

En el segundo componente factorial, denominado *Percepción de Control y Hostilidad parental*, sus ítems preguntan en diversos modos a los adolescentes sobre la conducta de su padre y su madre acerca de la dirección parental (ítems 39 y 40), persistencia (41 y 42), control del pensamiento de culpabilidad (37 y 38), evaluación negativa (43 y 44) y intrusividad (29 y 30). El mayor peso factorial lo presenta el ítem 40, que afirma el control sobre todo lo que hace.

El tercer componente se refiere a *Percepción de indiferencia parental*, manifestado en la Hostilidad y Autonomía parental. Factor que se compone de dos dimensiones. La primera se trata de la percepción de conductas parentales ante el rechazo (ítems 47 y 48), negligencia (49), disciplina laxa (3 y 4) y evaluación negativa (44). La segunda es la dimensión que evalúa el proteccionismo (27 y 28) y la autonomía moderada. En este sentido, tienen mayor importancia los ítems 27 y 28, que señalan el sentido proteccionista referido a la salud del adolescente y cuando éste se encuentra fuera del hogar. Estos ítems tienen una saturación en sentido contrario a la mayor parte de los ítems de esta escala (Martí-Vilar, 2001).

Fiabilidad

La fiabilidad, respecto a la media de las puntuaciones globales de los padres y madres, en este instrumento (CRPBI) es de 104,8764, mostrando una desviación estándar (SD) de 8,2672. El valor relacionado con el padre es 103,2584 y una SD de 8,7339 y en el de la madre es de 106,4859 y con SD de 7,4412; el rango es de 52-156, lo que muestra un valor superior al valor medio de la escala que es .79. Así como en el valor de la media de las medias de los ítems (2,0169 en el análisis total) y (1,9857 en el padre y 2,0478 respecto a la madre). La media individual de cada ítem, en un porcentaje de (55,77%) el valor de la media individual es superior a 2. Además la Media de las variancias de los ítems tienen un valor de .4632 en el análisis global; .4777 en respecto al padre y .4424 respecto a la madre, lo cual muestra una variabilidad global moderada (Martí-Vilar, 2001).

Validez

Respecto a la validez del instrumento, se ha verificado la validez con *alpha de Cronbach* en todas las dimensiones, padre/madre y chicos/chicas. De modo que la

fiabilidad media de los grupos para las principales dimensiones fueron: Autonomía: .4759; Autonomía y Amor: .7859; Amor: .8226; Amor y Control: .6243; Control: .5710; Control y Hostilidad: .6939; Hostilidad: .7862; Hostilidad y Autonomía: .6457. Amor, .84; Hostilidad, .78; Autonomía: .69 y Control: .66. Dichos valores fueron similares a los obtenidos por Schaefer (1965) en la adaptación española (Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur, 2006).

El poder discriminativo de la escala fue encontrado en un primer análisis de las diferencias entre las muestras de chicos y chicas en sus informes acerca de la conducta parental (Droppleman y Schaefer, 1963; Schaefer, 1965). Las diferencias significativas fueron encontradas en siete de las ocho dimensiones. Los resultados señalan que los chicos perciben, con una puntuación más alta, las dimensiones autonomía, amor, control, control y hostilidad, hostilidad y autonomía, así como las chicas puntúan más alto en la dimensión de autonomía y amor.

La adaptación española ha sido llevada a cabo por Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur (2006) con una muestra de 1274 adolescentes. Los factores fueron posteriormente renombrados en castellano denominándose: apoyo y estimulación a la toma de decisiones, evaluación negativa, evaluación positiva, permisividad, hostilidad-rigidez, sobreprotección, negligencia y desaprobación. En esta adaptación se han obtenido unos coeficientes α de Cronbach entre .30 de la escala de desaprobación de la madre y .88 de la escala de apoyo y estimulación del padre.

5. 2 La Escala de Clima Social Familiar

El Cuestionario de Clima Social Familiar (Family Environment Scale, FES) de Moos et al. (1989) mide y describe las relaciones interpersonales en el seno familiar

respecto a su desarrollo y estructura básica. Dicha escala de clima familiar fue creada en el laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California) por Moos y colaboradores (1981) para analizar la percepción de variables contextuales de posible infidencia en la conducta humana. Es probablemente la medida de autoinforme más comúnmente aceptada para evaluar el funcionamiento del clima familiar (Dashiff, 1994). La Escala de Clima Social en la Familia es una adaptación española (TEA Ediciones, 1987) de la FES (Moos y Moos, 1974). Está formada por 90 ítems agrupados en 10 subescalas, que definen 3 dimensiones.

Las 10 subescalas, formadas por 9 ítems que pueden ser directos e inversos son: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Autonomía, Intelectual/cultural, Social/recreativo, Moralidad/religiosidad, Organización y Control. Cada una tiene un rango de 0 a 9 puntos. A su vez, estas subescalas se agrupan en *tres dimensiones: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad*. Los adolescentes han de responder verdadero o falso a cada una de las frases del cuestionario (Araque, 2001).

La dimensión Relaciones mide el nivel de comunicación y libre expresión en el seno familiar, así como el nivel de interacción o conflictos (Moos, 1987). Está formada por tres subescalas que son la "Cohesión" (CO), que evalúa el nivel en que los miembros de la familia se apoyan mutuamente. La subescala de "Expresividad" (EX) evalúa el nivel en el cual los miembros de la familia pueden expresar sentimientos con libertad. Y por último la subescala de "Conflicto" (CT) mide el nivel en que se manifiestan la cólera, la agresividad y el conflicto en el ámbito familiar.

La segunda dimensión es el *Desarrollo* que mide el valor que existe en el seno familiar de los diversos procesos de desarrollo personal y que la vida familiar puede fomentar de formas diversas. Dicha dimensión está formada por cinco subescalas:

Autonomía (AU), que evalúa el nivel en que los miembros se sienten seguros de sí mismos en el entorno familiar tomando al mismo tiempo sus propias opciones. La subescala *Actuación* (AC), que hace referencia al nivel que las actividades forman una estructura competitiva. La subescala *Intelectual-Cultural* (IC) mide el nivel de interés en sobre actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales. La subescala *Social-Recreativo* (SR) evalúa el grado de en que participan en este tipo de actividades y por último *Moralidad-Religiosidad* (MR) define la relevancia dada en el ámbito familiar a lo valores éticos y religiosos.

La dimensión de *Estabilidad* evalúa la estructura y organización familiar y del nivel de control de unos miembros familiares sobre los otros. Dicha dimensión está formada por dos subescalas: *Organización* (OR) que mide la importancia que se da a la organización y a la estructura, al planificar las actividades y las responsabilidades familiares. Por último la subescala de *Control* (CN) evalúa el nivel en que la familia se organiza y pone reglas en la convivencia.

En el análisis de FES se ha tenido en cuenta también un nuevo dato: el índice de *Incongruencia en la Familia* (IF), que puede mostrar una característica importante de una familia (Martí-Vilar, 2001). Su índice de fiabilidad test-retest en las subescalas es de .66 a .86. Muestra también un índice medio de .77 y un índice de homogeneidad de .27 a .44 con un índice medio de .37 y un índice de consistencia interna de .64 a .78, con un índice medio de .71 (Araque, 2001).

La fiabilidad de las subescalas según el alfa de Cronbach obtenido es de .85, .80 y .86 respectivamente (Moreno, 2010). Por otra parte la fiabilidad de la escala respecto a la consistencia interna en las 10 subescalas está en un rango aceptable (.67 a .78) y la fiabilidad del test retest y la validez del constructo concurrente y

predictiva es adecuada según los diferentes autores como Moos, Moos y Trickeet (1987), Jiménez, Ferro, Gómez y Parra (1999).

En la adaptación española de la Escala FES Seisdodos, De la Cruz y Cordero (1989) mostraron las estimaciones de fiabilidad utilizando el procedimiento “test-retest” (N=47), con un periodo de dos meses.

5. 3 Tennessee Self Concept Scale

La escala de autoconcepto *Tennessee Self Concept Scale* pertenece al modelo multidimensional del autoconcepto de Fitts (1972) adaptado a población española por Garanto (1984). Dicha escala abarca diferentes dimensiones, las cuales forman parte del constructo del autoconcepto (Martí-Vilar, 2001).

Dicha escala consta de 100 ítems con cinco respuestas cada ítem, que va desde completamente falsa, hasta completamente verdadera. Estos ítems se agrupan en 5 *Factores externos*: Autoconcepto físico, Autoconcepto Moral-ético, Autoconcepto personal, Autoconcepto familiar y Autoconcepto social y en 3 *Factores internos*: Autoconcepto (aspecto cognitivo), Autoestima (aspecto afectivo) y Autocomportamiento (aspecto conductual). La fiabilidad del cuestionario, estudio que es realizado con una muestra (N=174) de edad heterogénea, de adolescentes y jóvenes, muestra un valor de alpha de .8469 (Frías et al., 1997). Fitts (1972) señala la estructura del autoconcepto en cinco *factores externos*, los cuales encierran en sí todo el campo de la experiencia del individuo de la siguiente forma:

- 1 El *sí mismo físico* hace referencia al punto de vista que el individuo tiene sobre su cuerpo, como son el estado de salud, el aspecto físico y sexualidad.

- 2 El *sí mismo moral-ético*, el cual indica la autopercepción de su fuerza moral, así como sus creencias religiosas.
- 3 El *sí mismo personal*, se refiere a la autopercepción de sus valores interiores.
- 4 El *sí mismo familiar*, el cual señala el sentimiento de valoración e importancia que la persona tiene como miembro de su familia.
- 5 El *sí mismo social*, evalúa la relación del individuo con los otros de su entorno, así como su sentido y su capacidad de adaptación e interacción.

Garanto (1984; en Martí-Vilar, 2001) señala también tres factores *internos*: *el autoconcepto*, referido a la dimensión cognitiva, *la autoestima* referida a la dimensión afectiva y *el autocomportamiento* que señala la dimensión conductual. Señala Garanto (1984; en Martí-Vilar, 2001) que el autoconcepto es la forma en la que el sujeto muestra su identidad básica, manifiesta cómo se percibe él mismo, actitud que implica la respuesta a esta pregunta: ¿cómo soy yo? El autoconcepto señala el nivel de satisfacción que el sujeto tiene de él mismo y su contestación es la forma de autodefinirse, su autoaceptación. El autocomportamiento, indica la medida como la persona se percibe así misma a nivel de conducta respecto a la coherencia personal. El individuo mide la coherencia de su conducta, y se hace consciente de ella observando si es “coherente con su autoconcepto”. Esta actitud da respuesta a la cuestión: ¿qué hago conmigo mismo?

La Tabla 12 muestra los resultados de fiabilidad de los diferentes valores del coeficiente, para los factores internos y externos. Todos los factores señalan valores de alpha superiores a .60, excepto el factor interno Moral-Ético con un alpha de .59.

Tabla 12

Resultados de fiabilidad de los Factores del Autoconcepto

Factor	Nº ítems	Alpha
FÍSICO	18	.7659
MORAL-ÉTICO	17	.5916
PERSONAL	18	.7287
FAMILIAR	18	.6076
SOCIAL	18	.5990
AUTOCONCEPTO	30	.8224
AUTOCOMPORTAMIENTO	30	.6384
AUTOESTIMA	29	.7049

Fuente: Martí-Vilar (2001).

5.4 Evaluación de la Empatía - Índice Reactividad Interpersonal (IRI)

Para la evaluación de la empatía en este estudio se ha seleccionado el cuestionario del Interpersonal Reactivity Index (IRI). Davis (1980). Se ha elegido dicho instrumento por ser uno de los cuales han empleado diversos autores (Eisenberg y Miller, 1987; Palma, 2013; Lorente, 2014) para evaluar y estudiar la actitud empática en niños y adolescentes. También se ha seleccionado este instrumento por estar formado por varias dimensiones del individuo, respecto a factores cognitivos y afectivos (Martí-Vilar y Lorente, 2010).

Davis (1980) construyó este instrumento, el *Interpersonal Reactivity Index*, (IRI) para evaluar la empatía, basado en una perspectiva multidimensional. Dicho instrumento incluye cuatro subescalas para evaluar los componentes cognitivos y afectivos de la empatía. El Índice de Reactividad Interpersonal consta de 28 preguntas divididas en partes iguales entre cuatro subescalas diferentes:

1. Toma de perspectiva (*Perspective Taking, PT*): Se trata de la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro.
2. Preocupación empática (*Empathic Concern, EC*): Es la tendencia a experimentar sentimientos de simpatía o compasión por las demás personas.
3. Malestar personal (*Personal Distress, PD*): La tendencia a experimentar angustia o malestar en respuesta a una angustia extrema de los demás.
4. Fantasía (*Fantasy, FS*): La tendencia a imaginarse una persona a sí misma, incorporándose a situaciones ficticias.

La estructura del cuestionario es de respuestas tipo Likert de cinco puntos cada uno de los ítems. Los ítems van de nivel mínimo (0) hasta la el máximo de (4). A continuación la Tabla 13 muestra las cuatro subescalas del Cuestionario IRI junto a los ítems que corresponden a cada una de ellas.

Tabla 13

Distribución y signo de los ítems en las subescalas del IRI

SubEscalas	Ítems
TOMA DE PERSPECTIVA (PT)	-3, 8, 11, -15, 21, 25, 28
FANTASÍA (FS)	1, 5, -7, -12, 16, 23, 26
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA (EC)	2, -4, 9, -14, -18, 20, 22
MALESTAR PERSONAL (PD)	6, 10, -13, 17, -19, 24, 27

Mestre, Samper Frías y Tur (2009) en un estudio, con población española, señalaron la necesidad de aumentar el número de ítems para mejorar la fiabilidad del instrumento. Las puntuaciones en las cuatro subescalas reflejan puntuaciones superiores en las chicas que en los chicos. La Tabla 14 muestra los coeficientes de

fiabilidad, obtenidos en dicho estudio de las subescalas del IRI. Los resultados son similares y en algunos de sus valores son superiores a los que se han encontrado en estudios anteriores (Mestre et al., 2004; Pérez-Albéniz et al., 2003).

Tabla 14
Coeficientes de fiabilidad en subescalas del IRI y adaptaciones españolas

	Muestra			Pérez-Albéniz et al. (2003)		Mestre et al. (2004)	
	Total	M	H	M	H	M	H
	N= 241	N= 197	N= 44				
TOMA DE PERSPECTIVA	.69	.69	.70	.74	.75	.51	.56
FANTASÍA	.81	.82	.77	.80	.77	.71	.62
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	.72	.68	.69	.67	.71		
MALESTAR PERSONAL	.75	.73	.76	.71	.69		

Nota. **M** = Mujer, **H**= Hombre.

Fuente: Coeficientes de fiabilidad de las subescalas del IRI y de las adaptaciones españolas (Sevillano, 2007).

Fiabilidad del IRI

El autor del instrumento del IRI Davis (1980) mostró su consistencia interna. Además el coeficiente alpha para las cuatro subescalas de un rango de .71 a .77; con variación en el rango de la fiabilidad test-retest desde .62 a .80, con un periodo de diferencia entre dos y tres meses. Los análisis factoriales afirman la estructura independiente de las subescalas del constructo de empatía (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997).

Los resultados del estudio de Davis (1980; en Palma, 2013) que en las cuatro subescalas de la empatía las chicas puntuaron más alto que los chicos, de forma estadísticamente significativa. Según estudio realizado por Mestre, Samper, Frías y Tur (2009) sobre la fiabilidad del IRI, mostró unos coeficientes alfa de Cronbach entre .56 a el .70 en el total de la muestra. Por orden de puntuación: Toma de

Perspectiva (PT) en segundo lugar Fantasía (FS). En dicho estudio se determinaron diferencias significativas en cuanto al género, entre Preocupación empática (EC) y Fantasía (FS), ya que las chicas puntuaron más altos que los chicos. Dichos resultados están en la línea de lo marcado por Eisenberg (2009).

Validez del IRI

Estudios de Davis (1983), Mestre, Samper, Frías y Tur (2009) y Skyler y cols. (2013) apoyan la fiabilidad y la validez del IRI en relación a otros constructos psicológicos, validando además la perspectiva multidimensional de la empatía, ya que en cada subescala se perfiló un patrón correlacional.

5. 5 Características de los diferentes instrumentos, su validez y fiabilidad

A continuación y a través de la Tabla 15 se presenta un resumen de los diferentes instrumentos utilizados en este estudio con la función, la validez y la fiabilidad de los mismos.

Tabla 15

Resumen características instrumentos en muestras españolas

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	FUNCIÓN	VALIDEZ	FIABILIDAD
1. TENNESSE SELF CONCEPT SCALE- (FITTS, 1965, 1972; GARANTO, 1984)	LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO - ESTE CUESTIONARIO EVALÚA EL AUTOCONCEPTO DE LOS ADOLESCENTES.	ESTE MODELO RECOGE, EN DEFINITIVA, TODOS LOS CAMPOS EN LOS QUE EL SI MISMO ESTÁ INMERSO Y DE LOS CUALES EL INDIVIDUO TIENE UNAS PERCEPCIONES DETERMINADAS, HACE UNAS EVALUACIONES Y EXHIBE UNOS COMPORTAMIENTOS ACORDES CON LAS AUTOPERCEPCIONES (MARTÍ-VILAR, 2001)	TODOS LOS FACTORES SEÑALAN VALORES DE ALPHA SUPERIORES A .60, EXCEPTO EL FACTOR INTERNO MORAL-ÉTICO CON UN ALPHA DE .59 (MARTÍ-VILAR, 2001).
2. ÍNDICE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI). DAVIS, 1980; ADAPTACIÓN ESPAÑOLA POR MESTRE, FRÍAS Y SAMPER; 2004)	EVALÚA EL CONSTRUCTO DE LA EMPATÍA DESDE LA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL, LA CUAL MIDE LAS PUNTUACIONES DE LAS SUBESCALAS SIGUIENTES: TOMA DE PERSPECTIVA, IMPLICACIÓN EMPÁTICA, MALESTAR PERSONAL Y FANTASÍA.	ESTUDIOS DE DAVIS (1983) Y DE MESTRE, SAMPER, FRÍAS Y TUR, (2009) SÍ COMO SKYLER, LOES ET AL, (2013), APOYARON LA FIABILIDAD Y LA VALIDEZ DEL IRI EN RELACIÓN A OTROS CONSTRUCTOS PSICOLÓGICOS, VALIDANDO ADEMÁS LA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DE LA EMPATÍA, YA QUE EN CADA SUBESCALA SE PERFILÓ UN PATRÓN CORRELACIONAL.	DAVIS (1980) OBTUVO COEFICIENTE ALPHA PARA LAS CUATRO SUBESCALAS, CON UN RANGO DE 0.71 A 0.77; OSCILANDO EL RANGO DE LA FIABILIDAD TEST-RETEST DESDE 0.62 A 0.80 CON UN INTERVALO ENTRE OCHO Y DIEZ SEMANAS. MESTRE, SAMPER, FRÍAS Y TUR, (2009), OBTUVIERON UNOS COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH QUE OSCILABAN DESDE 0.56 HASTA EL 0,70 PARA LA MUESTRA TOTAL.
3. CHILD'S REPORT OF PARENTAL BEHAVIOR INVENTORY (CRPBI)- (SCHAEFER, 1965)	EL INFORME DE LA PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS SOBRE LA CONDUCTA PARENTAL – QUE EVALÚA LA PERCEPCIÓN QUE LOS ADOLESCENTES TIENEN EN SUS FAMILIAS RESPECTO A LOS MODELOS PARENTALES.	LA FIABILIDAD MEDIA DE LOS GRUPOS PARA LAS PRINCIPALES DIMENSIONES FUERON: AUTONOMÍA: .4759; AUTONOMÍA Y AMOR: .7859; AMOR: .8226; AMOR Y CONTROL: .6243; CONTROL: .5710; CONTROL Y HOSTILIDAD: .6939; HOSTILIDAD: .7862; HOSTILIDAD Y AUTONOMÍA: .6457. DICHOS VALORES FUERON SIMILARES A LOS OBTENIDOS POR SCHAEFER (1965) EN UNA MUESTRA NORTEAMERICANA (AMOR, .84; HOSTILIDAD, .78; AUTONOMÍA: .69 Y CONTROL: .66) (MARTÍ-VILAR, 2001).	LA MEDIA DE LAS VARIANCIAS DE LOS ÍTEMS TIENEN UN VALOR DE 0.4632 EN EL ANÁLISIS GLOBAL; 0,4777 EN RESPECTO AL PADRE Y 0,4424 RESPECTO A LA MADRE, LO CUAL MUESTRA UNA VARIABILIDAD GLOBAL MODERADA (MARTÍ-VILAR, 2001).
4. EL CLIMA SOCIAL EN FAMILIA –FAMILY ENVIRONMENT SCALE (FES)- (MOOS, 1987)	ESTE INSTRUMENTO SE HA UTILIZADO PARA MEDIR EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR, QUE LOS ADOLESCENTES SEÑALAN EN SU NÚCLEO FAMILIAR.	UN ASPECTO IMPORTANTE DE UNA PRUEBA ES SU CAPACIDAD PARA DISCRIMINAR ENTRE GRUPOS DE SUJETOS QUE SE DIFERENCIAN EN OTRA U OTRA DE SUS VARIABLES. (SEISDEDOS et al. 1989).	LA FIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS SEGÚN EL ALFA DE CRONBACH OBTENIDO ES DE .85, .80 Y .86 RESPECTIVAMENTE (MORENO, 2010).

TERCERA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LA INFLUENCIA ENTRE LOS CONSTRUCTOS Y RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

6. 1 ANÁLISIS GLOBALES DE LOS MODELOS PARENTALES Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Modelos parentales maternos

A continuación en la Tabla 16 se presenta el análisis descriptivo para mostrar las medias globales de los modelos parentales maternos.

Tabla 16

Descriptivo Modelos parentales. Madre

	Rango	Media	SD
AUTONOMÍA / AMOR	13-39	30.34	5.46
HOSTILIDAD	13-39	21.65	5.16
AMOR	6-18	13.12	2.16
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	6-15	10.75	1.57
CONTROL/HOSTILIDAD	4-12	8.57	1.91
SOBREPROTECCIÓN=AMOR/CONTROL	3-9	7.76	1.3
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	3-9	4.53	1.57
CONTROL	3-9	6.46	1.39

Comprobación de los supuestos

A efectos de la comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, se realiza el contraste de esfericidad de Barlett para determinar si las medidas dependientes están significativamente correlacionadas. Otro supuesto básico es el de la homogeneidad de matrices de varianzas-covarianzas entre los grupos para el que se realiza el contraste M de Box, comprobando previamente la homogeneidad univariante de la varianza entre grupos mediante el test de Levene.

Con respecto a la normalidad multivariante se ha calculado los coeficientes de asimetría y curtosis considerando normal la población cuya muestra presenta valores comprendidos entre -2 y 2 para ambos coeficientes.

Cabe destacar que MANOVA es una técnica robusta frente a desviaciones a la normalidad con tamaños muestrales grandes si la falta de normalidad es causada por la asimetría en lugar de valores atípicos. La comprobación de los supuestos de normalidad multivariante y el de esfericidad de Barlett se realizan para los modelos parentales maternos y los de homogeneidad univariante y de matrices de varianzas-covarianzas se realizan en cada variable sociodemográfica.

En la Tabla 17 se muestran los valores de asimetría y curtosis cuyos valores están comprendidos entre -2 y 2 lo que indican el cumplimiento de la normalidad multivariante. Respecto al supuesto de esfericidad, la prueba Barlett determina que las variables dependientes presentan una correlación significativa $\chi^2 (28, N=332) = 505.38, p < .001$.

Tabla 17

Coefficientes de asimetría y curtosis MPM

Variable	Normalidad multivariante	
	Asimetría (ET)	Curtosis (ET)
AUTONOMÍA / AMOR	-.71 (.13)	.25 (.27)
HOSTILIDAD	.65 (.13)	-.03 (.27)
AMOR	-.29 (.13)	.29 (.27)
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	-.12 (.13)	.33 (.27)
CONTROL/HOSTILIDAD	-.09 (.13)	-.59 (.27)
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	-1.15 (.13)	1.04 (.27)
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	.80 (.13)	-.21 (.27)
CONTROL	-.31 (.13)	-.10 (.27)

Variable Género

En la Tabla 18 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 47.88, $p = .110$.

Tabla 18

Homogeneidad varianzas según Género en MPM

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,327) = .07, $p = .793$
HOSTILIDAD	F(1,327) = 1.05, $p = .307$
AMOR	F(1,327) = .87, $p = .353$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,327) = 2.76, $p = .098$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,327) = 3.71, $p = .055$
SOBREPROTECCIÓN=AMOR/CONTROL	F(1,327) = 3.74, $p = .054$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,327) = .67, $p = .413$
CONTROL	F(1,327) = .58, $p = .447$

g.l.: grados libertad.

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales maternos entre chicos y chicas mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (8,320) = 2.96, $p = .003$; $\eta^2 = .07$] según género. El tamaño del efecto –medio- indica que el 6.9% de la varianza en relación a los modelos parentales de la madre es explicada por la variable género por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de los modelos parentales se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 19 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el género con los modelos parentales de las madres. Los efectos significativos se presentan en los modelos: F1: Autonomía / Amor, F2: Hostilidad, F4: Permisividad=Autonomía, F6: Sobreprotección= Amor / Control y F7: Negligencia = Hostilidad / Autonomía. En los modelos: F1: Autonomía / Amor, F2: Hostilidad y F6: Sobreprotección=amor/control donde las puntuaciones en las chicas son significativamente mayores respecto a los chicos, mientras que en los modelos F4: Permisividad = Autonomía y F7: Negligencia = Hostilidad / Autonomía son las puntuaciones de los chicos significativamente mayores con respecto a las chicas.

Tabla 19

Medias (SD) y contrastes univariados para Chicos y Chicas en los MPM

Modelo	Género (n; %)		ANOVA	
	Chico (170; 51.7)	Chica (159; 48.3)	F(g.l.), p-valor	eta ²
AUTONOMÍA / AMOR Media (SD)	29.68 (5.4)	31.14 (5.5)	F(1,327) = 6.01, p= .015*	.018
HOSTILIDAD Media (SD)	22.32 (5.2)	20.84 (5.0)	F(1,327) = 6.95, p= .009**	.021
AMOR Media (SD)	12.96 (2.3)	13.30 (2.0)	F(1,327) = 2.00, p= .158	.006
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA Media (SD)	10.94 (1.7)	10.56 (1.4)	F(1,327) = 4.76, p= .030*	.014
CONTROL/HOSTILIDAD Media (SD)	8.64 (1.8)	8.50 (2.0)	F(1,327) = 0.46, p= .496	.001
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL Media (SD)	7.58 (1.3)	7.99 (1.2)	F(1,327) = 8.42, p= .004**	.025
NEGLIGENCIA= HOSTILIDAD/AUTONOMÍA Media (SD)	4.74 (1.6)	4.28 (1.5)	F(1,327) = 7.39, p= .007**	.022
CONTROL Media (SD)	6.58 (1.4)	6.34 (1.4)	F(1,327) = 2.51, p= .114	.008

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) *p < .05. **p < .01.

Variable tipo Centro

En la Tabla 20 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 38.17, $p = .420$.

Tabla 20

Homogeneidad varianzas según tipo Centro en MPM

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,327) = .14, $p = .711$
HOSTILIDAD	F(1,327) = .02, $p = .895$
AMOR	F(1,327) = .46, $p = .495$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,327) = .50, $p = .479$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,327) = 1.42, $p = .234$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,327) = .02, $p = .884$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,327) = 1.35, $p = .238$
CONTROL	F(1,327) = .49, $p = .523$

g.l.: grados libertad.

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales maternos entre los centros Público y Privado mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [F T^2 de Hotelling (8,320) = 1.99, $p = .048$, $\eta^2 = .05$] según el centro. El tamaño del efecto –medio- indica que el 4.7% de la varianza en relación a los modelos parentales de las madres es explicada por la variable tipo de centro por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de los modelos parentales se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 21 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el tipo de centro con los modelos parentales de las madres. Los efectos significativos se presentan en modelo parental materno F4: Permisividad = Autonomía, donde las puntuaciones del centro Público: 10.94, $p = .004^{**}$ son significativamente mayores respecto al centro Privado: 10.42.

Tabla 21

Medias (SD) y contrastes univariados según tipo Centro en los MPM

Modelo	Centro (n; %)		ANOVA	eta ²
	Público (212; 64,4)	Privado (117; 35,6)		
AUTONOMÍA / AMOR Media (SD)	30.42 (5.5)	30.32 (5.5)	F(1,327) = .02, $p = .880$	.000
HOSTILIDAD Media (SD)	21.95 (5.0)	20.99 (5.4)	F(1,327) = 2.63, $p = .106$	.008
AMOR Media (SD)	13.17 (2.2)	13.03 (2.1)	F(1,327) = .36, $p = .551$	.001
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA Media (SD)	10.94 (1.6)	10.42 (1.5)	F(1,327) = 8.47, $p = .004^{**}$	.025
CONTROL/HOSTILIDAD Media (SD)	8.68 (2.0)	8.38 (1.8)	F(1,327) = 1.89, $p = .170$	.006
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL Media (SD)	7.79 (1.3)	7.76 (1.3)	F(1,327) = .03, $p = .855$	.000
NEGLIGENCIA= HOSTILIDAD/AUTONOMÍA Media (SD)	4.54 (1.6)	4.47 (1.5)	F(1,327) = .16, $p = .688$	.000
CONTROL Media (SD)	6.42 (1.4)	6.56 (1.4)	F(1,327) = .77, $p = .382$	.002

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) $**p < .01$.

Variable Solidario

En la Tabla 22 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 54.68, $p = .056$.

Tabla 22

Homogeneidad varianzas según Solidario en MPM

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,327) = .413, $p = .521$
HOSTILIDAD	F(1,327) = .647, $p = .422$
AMOR	F(1,327) = .089, $p = .765$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,327) = 1.15, $p = .283$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,327) = .727, $p = .394$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,327) = .067, $p = .796$
NEGLIGENCIA= HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,327) = .126, $p = .723$
CONTROL	F(1,327) = .415, $p = .520$

g.l.: grados libertad.

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales maternos entre los alumnos Solidarios y no Solidarios mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (8,320)= .577, $p = .797$; $\eta^2 = .014$] entre los alumnos solidarios y no solidarios.

Variable Autoposicionamiento religioso

En la Tabla 23 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 24.25, $p = .950$.

Tabla 23

Homogeneidad varianzas según AR en MPM

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F (1,327) = .35, $p = .553$
HOSTILIDAD	F(1,327) = 2.18, $p = .140$
AMOR	F(1,327) = 2.29, $p = .131$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,327) = 1.38, $p = .240$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,327) = 1.29, $p = .256$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,327) = .80, $p = .370$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,327) = 1.77, $p = .184$
CONTROL	F(1,327) = 1.42, $p = .235$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales maternos entre los alumnos Ateos y Creyentes, mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (8,320) = .139, $p = .197$, $\eta^2 = .03$] según la creencia religiosa.

Variable nivel Económico

En la Tabla 24 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 161.18, $p = .600$.

Tabla 24

Homogeneidad varianzas según nivel Económico en MPM

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(4,324) = .64, $p = .630$
HOSTILIDAD	F(4,324) = .07, $p = .991$
AMOR	F(4,324) = 1.46, $p = .212$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(4,324) = .28, $p = .887$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(4,324) = 1.53, $p = .192$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(4,324) = 1.98, $p = .097$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(4,324) = .92, $p = .450$
CONTROL	F(4,324) = 1.42, $p = .227$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales maternos entre los niveles Económicos, mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (32,1280) = 1.05, $p = .390$, $\eta^2 = .03$] según el nivel económico.

Variable Edad

Para determinar la influencia de la edad sobre los modelos parentales maternos se ha realizado el análisis de correlación de Pearson entre las variables.

La edad correlaciona positiva y significativamente con el F4: Permisividad = Autonomía $r(330) = .186, p = .001$ de forma que a mayor edad mayor puntuación perciben los adolescentes por parte de la madre, respecto a F4: la Permisividad y a la Autonomía. Por el contrario, la edad correlaciona negativa y significativamente $r(330) = -.191, p < .001$) con el modelo parental materno F5: Control / Hostilidad, de forma que a mayor edad menor puntuación en el modelo F5: Control / Hostilidad.

Modelos parentales paternos

A continuación en la Tabla 25 en el análisis descriptivo, se presentan las medias globales de la muestra respecto a los modelos parentales paternos.

Tabla 25

Descriptivo Modelos parentales. Padre

	Rango	Media	SD
AUTONOMÍA / AMOR	12-36	26.91	5.29
HOSTILIDAD	14-41	23.4	5.69
AMOR	6-18	12.9	2.51
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	6-18	12.35	2.19
CONTROL/HOSTILIDAD	4-12	8.3	1.96
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	3-9	7.17	1.44
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	3-9	4.86	1.59
CONTROL	3-9	6.51	1.35

Comprobación de los supuestos

A efectos de la comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, se realiza el contraste de esfericidad de Barlett para determinar si las medidas dependientes están significativamente correlacionadas. Otro supuesto básico es el de la homogeneidad de matrices de varianzas-covarianzas entre los grupos para el que se realiza el contraste M de Box, comprobando previamente la homogeneidad

univariante de la varianza entre grupos mediante el test de Levene. Con respecto a la normalidad multivariante se ha calculado los coeficientes de asimetría y curtosis considerando normal la población cuya muestra presenta valores comprendidos entre -2 y 2 para ambos coeficientes.

Cabe destacar que MANOVA es una técnica robusta frente a desviaciones a la normalidad con tamaños muestrales grandes si la falta de normalidad es causada por la asimetría en lugar de valores atípicos. La comprobación de los supuestos de normalidad multivariante y el de esfericidad de Barlett se realizan para los modelos parentales paternos y los de homogeneidad univariante y de matrices de varianzas-covarianzas se realizan en cada variable sociodemográfica.

En la Tabla 26 se muestran los valores de asimetría y curtosis cuyos valores están comprendidos entre -2 y 2 lo que indican el cumplimiento de la normalidad multivariante. Respecto al supuesto de esfericidad, la prueba Barlett determina que las variables dependientes presentan una correlación significativa $\chi^2 (28, N=332) = 600.49, p < .001$.

Tabla 26
Coefficientes de asimetría y curtosis MPP

Variable	Normalidad multivariante	
	Asimetría (ET)	Curtosis (ET)
AUTONOMÍA / AMOR	-0.44 (0.13)	0.00 (0.27)
HOSTILIDAD	0.51 (0.13)	-0.43 (0.27)
AMOR	-0.28 (0.13)	0.20 (0.27)
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	0.08 (0.13)	0.39 (0.27)
CONTROL/HOSTILIDAD	-0.02 (0.13)	-0.49 (0.27)
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	-0.60 (0.13)	-0.25 (0.27)
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	0.55 (0.13)	-0.29 (0.27)
CONTROL	-0.26 (0.13)	-0.26 (0.27)

Variable Género

En la Tabla 27 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 47.88, $p = .110$.

Tabla 27

Homogeneidad varianzas según Género en MPP

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene) F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,329) = .18, $p = .721$
HOSTILIDAD	F(1,329) = .71, $p = .397$
AMOR	F(1,329) = 1.19, $p = .275$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,329) = 2.84, $p = .093$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,329) = 1.05, $p = .305$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,329) = .05, $p = .831$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,329) = .26, $p = .610$
CONTROL	F(1,329) = .07, $p = .783$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales paternos entre chicos y chicas mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (8,320) = 3.39, $p = .001$, $\eta^2 = .08$] según género. El tamaño del efecto –medio- indica que el 8% de la varianza en relación a los modelos parentales de los padres es explicada por la variable género, por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de los modelos parentales paternos se obtienen las diferencias.

Tabla 28

Medias y contrastes univariados para Chicos y Chicas en los MPP

Modelo	Género (n; %)		ANOVA	eta ²
	Chico (171; 51.7)	Chica (160; 48.3)		
AUTONOMÍA / AMOR Media (SD)	26.50 (5.3)	27.33 (5.3)	F(1,329) = 2.06, p = .152	0,006
HOSTILIDAD Media (SD)	24.45 (5.6)	22.28 (5.6)	F(1,329) = 12.44, p<0,001***	0,036
AMOR Media (SD)	12.88 (2.5)	12.92 (2.6)	F(1,329) = .02, p = .881	0,000
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA Media (SD)	12.52 (2.4)	12.17 (2.0)	F(1,329) = 2.13, p = .145	0,006
CONTROL/HOSTILIDAD Media (SD)	8.64 (1.8)	7.94 (2.0)	F(1,329) = 11.06, p = .001**	0,033
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL Media (SD)	7.10 (1.4)	7.26 (1.5)	F(1,329) = .98, p = .323	0,003
NEGLIGENCIA= HOSTILIDAD/AUTONOMÍA Media (SD)	4.94 (1.6)	4.76 (1.5)	F(1,329) = 1.04, p = .308	0,003
CONTROL Media (SD)	6.61 (1.3)	6.39 (1.4)	F(1,329) = 2.21, p = .137	0,007

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) **p < .01. ***p < .001

En los resultados de la Tabla 28 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el género con los modelos parentales de los padres. Los efectos significativos se presentan en los modelos parentales paternos en el F2: Hostilidad $p < .001^{***}$ y el F5: Control / Hostilidad, $p = .001^{**}$, de forma que las puntuaciones en los chicos son significativamente mayores respecto a las chicas.

Variable Tipo de Centro

En la Tabla 29 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-

covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 37.40, $p = .454$.

Tabla 29

Homogeneidad varianzas según Tipo centro en MPP

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,329) = .42, $p = .517$
HOSTILIDAD	F(1,329) = 1.90, $p = .169$
AMOR	F(1,329) = 2.33, $p = .128$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,329) = .01, $p = .955$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,329) = .09, $p = .761$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,329) = .04, $p = .837$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,329) = 3.30, $p = .070$
CONTROL	F(1,329) = .20, $p = .653$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales paternos entre centro Públicos y Privado mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (8,322) = 2.39, $p = .016$, $\eta^2 = .06$] según el centro. El tamaño del efecto –medio- indica que el 6% de la varianza en relación a los modelos parentales de los padres explicada por la variable tipo de centro por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de los modelos parentales se obtienen las diferencias.

En los resultados de la Tabla 30 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el tipo de Centro con los modelos parentales de los padres. Los efectos significativos se presentan en los modelos F4: Permisividad = Autonomía: Público 12.53; Privado 12.02; $p = .041^*$ y F7:

Negligencia = Hostilidad / Autonomía: Público: 5.00, Privado: 4.60, $p = .030^*$, donde las puntuaciones en los centros Públicos son significativamente mayores.

Tabla 30

Medias y contrastes univariados según tipo Centro en los MPP

Modelo	Centro (n; %)		ANOVA	eta ²
	Público (214; 64.7)	Privado (117; 35.3)		
AUTONOMÍA / AMOR Media (SD)	26.94 (5.2)	26.83 (5.4)	F(1,329) = .033, $p = .857$	.000
HOSTILIDAD Media (SD)	23.67 (5.9)	22.90 (5.4)	F(1,329) = 1.401, $p = .237$	.004
CRPBI.P.F3: AMOR Media (SD)	12.72 (2.6)	13.22 (2.3)	F(1,329) = 3.044, $p = .082$	.009
PERMISIVIDAD= AUTONOMÍA Media (SD)	12.53 (2.2)	12.02 (2.2)	F(1,329) = 4.22, $p = .041^*$	.013
CONTROL/HOSTILIDAD Media (SD)	8.27 (2.0)	8.36 (2.0)	F(1,329) = .152, $p = .697$	.000
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL Media (SD)	7.07 (1.4)	7.38 (1.5)	F(1,329) = 3,55. $p = .060$	.011
NEGLIGENCIA= HOSTILIDAD/AUTONOMÍA Media (SD)	5.00 (1.7)	4.60 (1.4)	F(1,329) = 4.75, $p = .030^*$	.014
CONTROL Media (SD)	6.44 (1.3)	6.63 (1.3)	F(1,329) = 1.56, $p = .213$	.005

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < 0,001$

Variable Solidario

En la Tabla 31 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 32.94, $p = .670$.

Tabla 31

Homogeneidad varianzas según Solidario y MPP

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,329) = .13, p = .721
HOSTILIDAD	F(1,329) = .06, p = .800
AMOR	F(1,329) = .26, p = .607
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,329) = .04, p = .834
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,329) = .04, p = .830
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,329) = .27, p = .602
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,329) = .01, p = .912
CONTROL	F(1,329) = .49, p = .481

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales paternos entre los alumnos solidarios y no solidarios mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [F T^2 de Hotelling (8,322)=1.058, $p = .392$; $\eta^2 = .026$] entre los alumnos solidarios y no solidarios.

Variable Autoposicionamiento religioso

En la Tabla 32 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 52.76, $p = .056$.

Tabla 32

Homogeneidad varianzas según AR y MPP

Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)	
Variable	F(g.l.); p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(1,329) = .09, $p = .757$
HOSTILIDAD	F(1,329) = 1.23, $p = .296$
AMOR	F(1,329) = 2.04, $p = .153$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(1,329) = .34, $p = .560$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(1,329) = .07, $p = .780$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(1,329) = .06, $p = .805$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(1,329) = .16, $p = .681$
CONTROL	F(1,329) = .02, $p = .896$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales paternos entre los alumnos Ateos y Creyentes, mostró no existen diferencias estadísticamente significativas [F T^2 de Hotelling (8,322) = 3.11, $p = .002$, $\eta^2 = .07$] según la creencia religiosa. El tamaño del efecto – medio - indica que el 7% de la varianza en relación a los modelos parentales de los padres explicada por la variable Autoposicionamiento religioso por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de los modelos parentales del padre se pudieron obtener las diferencias.

Tabla 33

Medias y contrastes univariados según AR en los MPP

Modelo	Autoposicionamiento religioso (n; %)		ANOVA	eta ²
	No (252; 76.1)	Si (79; 23.9)		
AUTONOMÍA / AMOR Media (SD)	27.25 (5.2)	25.78 (5.5)	F(1,329) = 4.66, p = .032*	.014
HOSTILIDAD Media (SD)	22.97 (5.4)	24.76 (6.4)	F(1,329) = 5.99, p = .015*	.018
AMOR Media (SD)	13.10 (2.4)	12.27 (2.8)	F(1,329) = 6.66, p = .010*	.020
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA Media (SD)	12.22 (2.1)	12.76 (2.3)	F(1,329) = 3.63, p = .057*	.011
CONTROL/HOSTILIDAD Media (SD)	8.25 (1.9)	8.46 (2.0)	F(1,329) = .63, p = .425	.002
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL Media (SD)	7.25 (1.4)	6.92 (1.4)	F(1,329) = 3.18, p = .075	.010
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUT ONOMÍA Media (SD)	4.70 (1.5)	5.35 (1.7)	F(1,329) = 10.49, p = .001**	.031
CONTROL Media (SD)	6.43 (1.3)	6.75 (1.3)	F(1,329) = 3.29, p = .070	.010

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) *p < .05. **p < .01. ***p < .001

En los resultados de la Tabla 33 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre los alumnos Ateos y Creyentes con los modelos parentales de los padres. Los efectos significativos se presentan en los modelos parentales paternos F1: Autonomía / Amor, F2: Hostilidad, F3: Amor, F4: Permisividad = Autonomía y F7: Negligencia = Hostilidad / Autonomía. En los modelos parentales maternos F1: Autonomía / Amor, F3: Amor y F4: Permisividad = Autonomía, las puntuaciones de los alumnos Ateos son significativamente inferiores con respecto a los alumnos Creyentes, mientras que en los modelos parentales maternos F2: Hostilidad y F7: Negligencia = Hostilidad / Autonomía son significativamente mayores en los alumnos Ateos con respecto a los alumnos Creyentes.

Variable nivel Económico

En la Tabla 34 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 198.15, $p = .066$.

Tabla 34

Homogeneidad varianzas según nivel Económico y MPP

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
AUTONOMÍA / AMOR	F(4,326) = 1.23, $p = .295$
HOSTILIDAD	F(4,326) = .39, $p = .809$
AMOR	F(4,326) = .52, $p = .715$
PERMISIVIDAD=AUTONOMÍA	F(4,326) = .16, $p = .955$
CONTROL/HOSTILIDAD	F(4,326) = .66, $p = .619$
SOBREPROTECCIÓN= AMOR/CONTROL	F(4,326) = .43, $p = .787$
NEGLIGENCIA=HOSTILIDAD/AUTONOMÍA	F(4,326) = .47, $p = .752$
CONTROL	F(4,326) = .25, $p = .904$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones en los modelos parentales paternos entre los niveles Económicos mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (32,1288) = .845; $p = .714$, $\eta^2 = .021$] según el nivel Económico.

Variable Edad

Para determinar la influencia de la edad sobre los modelos parentales paternos se ha realizado el análisis de correlación de Pearson entre las variables. La edad

correlaciona positiva y significativamente con el modelo parental paterno F4: Permisividad = Autonomía $r(330) = .11, p = .040$ de forma que a mayor edad mayor puntuación en F4: Permisividad = Autonomía. Por el contrario, la edad correlaciona negativa y significativamente $r(330) = -.139, p = .011$ con el modelo parental paterno F2: Hostilidad de forma que a mayor edad menor puntuación.

2. 2 RELACIÓN ENTRE EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación se presenta en la Tabla 35 el análisis descriptivo con las medias globales de la muestra respecto al Clima social familiar.

Tabla 35
Descriptivo dimensiones Clima social familiar

	Rango	Media	SD
COHESIÓN	0-9	6.36	2.06
EXPRESIVIDAD	0-8	5.27	1.62
CONFLICTO	0-9	3.51	1.79
AUTONOMIA	1-9	4.74	1.62
ACTUACIÓN	1-9	5.35	1.74
INTELECTUAL-CULTURAL	0-9	4.86	1.88
SOCIAL-RECREATIVO	0-9	5.1	1.63
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	0-9	4.16	1.79
ORGANIZACIÓN	0-9	5.78	1.9
CONTROL	0-9	4.41	1.7

Comprobación de los supuestos

A efectos de la comprobación de los supuestos básicos del MANOVA, se realiza el contraste de esfericidad de Barlett para determinar si las medidas dependientes están significativamente correlacionadas. Otro supuesto básico es el

de la homogeneidad de matrices de varianzas-covarianzas entre los grupos para el que se realiza el contraste M de Box, comprobando previamente la homogeneidad univariante de la varianza entre grupos mediante el test de Levene.

Con respecto a la normalidad multivariante se ha calculado los coeficientes de asimetría y curtosis considerando normal la población cuya muestra presenta valores comprendidos entre -2 y 2 para ambos coeficientes. Cabe destacar que MANOVA es una técnica robusta frente a desviaciones a la normalidad con tamaños muestrales grandes si la falta de normalidad es causada por la asimetría en lugar de valores atípicos. La comprobación de los supuestos de normalidad multivariante y el de esfericidad de Barlett se realizan para el Clima social familiar y los de homogeneidad univariante y de matrices de varianzas-covarianzas se realizan en cada variable sociodemográfica.

En la Tabla 36 se muestran los valores de asimetría y curtosis cuyos valores están comprendidos entre -2 y 2 lo que indican el cumplimiento de la normalidad multivariante. Respecto al supuesto de esfericidad, la prueba Barlett determina que las variables dependientes presentan una correlación significativa $\chi^2 (28, N=332) = 457.83, p < .001$.

Tabla 36

Coefficientes de asimetría y curtosis Clima social familiar

Variable	Normalidad multivariante	
	Asimetría (ET)	Curtosis (ET)
COHESIÓN	-0.74 (0.13)	0.09 (0.27)
EXPRESIVIDAD	-0.44 (0.13)	-0.20 (0.27)
CONFLICTO	0.50 (0.13)	-0.07 (0.27)
AUTONOMIA	0.06 (0.13)	-0.24 (0.27)
ACTUACIÓN	-0.24 (0.13)	-0.47 (0.27)
INTELECTUAL-CULTURAL	-0.11 (0.13)	-0.29 (0.27)
SOCIAL-RECREATIVO	-0.09 (0.13)	-0.10 (0.27)
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	0.49 (0.13)	0.17 (0.27)
ORGANIZACIÓN	-0.31 (0.13)	-0.30 (0.27)
CONTROL	-0.01 (0.13)	-0.21 (0.27)

Variable Género

En la Tabla 37 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 65.44, $p = .205$.

Tabla 37

Homogeneidad varianzas según Género y Clima social familiar

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
COHESIÓN	F(1,330) = .35, $p = .553$
EXPRESIVIDAD	F(1,330) = 3.31, $p = .070$
CONFLICTO	F(1,330) = .07, $p = .782$
AUTONOMIA	F(1,330) = .49, $p = .481$
ACTUACIÓN	F(1,330) = .017, $p = .897$
INTELLECTUAL-CULTURAL	F(1,330) = .06, $p = .810$
SOCIAL-RECREATIVO	F(1,330) = 3.17, $p = .075$
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	F(1,330) = 2.98, $p = .085$
ORGANIZACIÓN	F(1,330) = .03, $p = .853$
CONTROL	F(1,330) = 1.62, $p = .203$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre chicos y chicas mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (10,321) = 4.19, $p < .001$, $\eta^2 = .116$] según género. El tamaño del efecto –medio- indica que el 11,6% de la varianza en relación a las subescalas del clima social familiar es explicada por la variable género por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas del clima social se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 38 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el género con las subescalas del FES. Los efectos significativos se presentan en las subescalas de Expresividad: Chico: 5.05, Chica: 5.50, $p = .012^*$ y Social-recreativo: Chico: 4.92, Chica: 5.28, $p = .046^*$ las chicas puntúan significativamente más que los chicos, mientras que en las subescalas de Moralidad-religiosidad Chico: 4.62, Chica: 3.66, $p < .001^{***}$ y Control:

Chico: 4.65, Chica: 4.15, $p = .007^{**}$ los chicos puntúan significativamente más que las chicas.

Tabla 38

Medias y contrastes univariados según Género en las subescalas del FES

Subescala	Sexo (n;%)		ANOVA	eta ²
	Chico (172; 51.8)	Chica (160; 48.2)		
COHESIÓN Media (SD)	6.22 (2.0)	6.52 (2.1)	F(1,330) = 1.87, $p = .172$	.006
EXPRESIVIDAD Media (SD)	5.05 (1.6)	5.50 (1.6)	F(1,330) = 6.42, $p = .012^*$	.019
CONFLICTO Media (SD)	3.67 (1.8)	3.34 (1.8)	F(1,330) = 2.96, $p = .086$	.009
AUTONOMIA Media (SD)	4.74 (1.6)	4.74 (1.6)	F(1,330) = .00, $p = .996$	.000
ACTUACIÓN Media (SD)	5.47 (1.7)	5.23 (1.8)	F(1,330) = 1.51, $p = .221$	.005
INTELLECTUAL- CULTURAL Media (SD)	4.84 (1.8)	4.87 (1.9)	F(1,330) = .02, $p = .901$	.000
SOCIAL- RECREATIVO Media (SD)	4.92 (1.6)	5.28 (1.7)	F(1,330) = 4.01, $p = .046^*$	.012
MORALIDAD/ RELIGIOSIDAD Media (SD)	4.62 (1.9)	3.66 (1.6)	F(1,330) = 25.49, $p < .001^{***}$	.072
ORGANIZACIÓN Media (SD)	5.78 (1.9)	5.78 (1.9)	F(1,330) = .00, $p = .986$	.000
CONTROL Media (SD)	4.65 (1.6)	4.15 (1.8)	F(1,330) = 7.36, $p = .007^{**}$	.022

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Variable Tipo de Centro

En la Tabla 39 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 52.76, $p = .405$.

Tabla 39

Homogeneidad varianzas según tipo Centro y Clima social familiar

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
COHESIÓN	F(1,330) = .99, $p = .320$
EXPRESIVIDAD	F(1,330) = 1.23, $p = .267$
CONFLICTO	F(1,330) = 2.40, $p = .122$
AUTONOMIA	F(1,330) = .00, $p = .980$
ACTUACIÓN	F(1,330) = .75, $p = .389$
INTELLECTUAL-CULTURAL	F(1,330) = 1.27, $p = .261$
SOCIAL-RECREATIVO	F(1,330) = 1.27, $p = .260$
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	F(1,330) = 3.42, $p = .065$
ORGANIZACIÓN	F(1,330) = 1.88, $p = .171$
CONTROL	F(1,330) = 2.31, $p = .129$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los centros Públicos y Privados mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (10,321) = 4.03, $p < .001$, $\eta^2 = .11$] según tipo de centro. El tamaño del efecto –medio- indica que el 11% de la varianza en relación a las subescalas del clima social familiar es explicada por la variable tipo de centro por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas del clima social familiar se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 40 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el género con las subescalas del clima social familiar. Los efectos significativos se presentan en la subescala Moralidad- religiosidad: Público 3.74, Privado: 4.92, $p < .001^{***}$ en la que la

puntuación en los centros Públicos es significativamente inferior con respecto a los centros Privados.

Tabla 40

Medias y contrastes univariados según tipo Centro en las subescalas del FES

Subescala	Centro (n;%)		ANOVA	eta ²
	Público (214; 64.5)	Privado (118; 35.5)		
COHESIÓN Media (SD) =	6.27 (2.0)	6.54 (2.1)	F(1,330) = 1.361, p = .244	.004
EXPRESIVIDAD Media (SD) =	5.38 (1.5) =	5.07 (1.8) =	F(1,330) = 2.805, p = .095	.008
CONFLICTO Media (SD) =	3.52 (1.8) =	3.50 (1.7) =	F(1,330) = .008, p = .928	.000
AUTONOMIA Media (SD) =	4.84 (1.6) =	4.55 (1.6) =	F(1,330) = 2.460, p = .118	.007
ACTUACIÓN Media (SD) =	5.29 (1.7) =	5.47 (1.8) =	F(1,330) = .784, p = .376	.002
INTELECTUAL- CULTURAL Media (SD) =	4.77 (1.8) =	5.02 (1.9) =	F(1,330) = 1.358, p = .245	.004
SOCIAL- RECREATIVO Media (SD) =	5.04 (1.6) =	5.20 (1.7) =	F(1,330) = .789, p = .375	.002
MORALIDAD- RELIGIOSIDAD Media (SD) =	3.74 (1.6) =	4.92 (1.9) =	F(1,330) = 35.929, p < .001	.098
ORGANIZACIÓN Media (SD) =	5.73 (1.8) =	5.87 (2.0) =	F(1,330) = .409, p = .523	.001
CONTROL Media (SD) =	4.36 (1.6) =	4.49 (1.8) =	F(1,330) = .425, p = .515	.001

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). ***p < .001

Variable Solidario

En la Tabla 41 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 78.24, p = .085.

Tabla 41

Homogeneidad varianzas según Solidario y Clima social familiar

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
COHESIÓN	F(1,330) = .27, p = .605
EXPRESIVIDAD	F(1,330) = .40, p = .527
CONFLICTO	F(1,330) = 1.45, p = .229
AUTONOMIA	F(1,330) = 1.54, p = .191
ACTUACIÓN	F(1,330) = .02, p = .890
INTELECTUAL-CULTURAL	F(1,330) = .39, p = .531
SOCIAL-RECREATIVO	F(1,330) = 1.69, p = .150
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	F(1,330) = 1.57, p = .212
ORGANIZACIÓN	F(1,330) = .13, p = .718
CONTROL	F(1,330) = 2.25, p = .063

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del Clima social familiar entre los alumnos solidarios y no solidarios mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (10,321) = 1.53, $p = .126$, $\eta^2 = .05$] según si el alumno es o no solidario.

Variable Autoposicionamiento religioso

En la Tabla 42 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 64.37, $p = .262$.

Tabla 42

Homogeneidad varianzas según AR y Clima social familiar

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
COHESIÓN	F(1,330) = 3.74, $p = .054$
EXPRESIVIDAD	F(1,330) = .51, $p = .478$
CONFLICTO	F(1,330) = .43, $p = .510$
AUTONOMIA	F(1,330) = .62, $p = .432$
ACTUACIÓN	F(1,330) = 1.50, $p = .222$
INTELLECTUAL-CULTURAL	F(1,330) = .36, $p = .550$
SOCIAL-RECREATIVO	F(1,330) = 4.99, $p = .026$
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	F(1,330) = 1.27, $p = .260$
ORGANIZACIÓN	F(1,330) = .89, $p = .347$
CONTROL	F(1,330) = 1.59, $p = .207$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los alumnos ateos y no creyentes mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (10,321) = 2.86, $p = .002$, $\eta^2 = .08$] según la creencia religiosa. El tamaño del efecto –medio- indica que el 8% de la varianza en relación a las subescalas del clima social familiar es explicada por la variable Autoposicionamiento religioso por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas del clima social familiar se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 43 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre la creencia religiosa con las subescalas del clima social. Los efectos significativos se presentan en la subescala Moralidad-religiosidad respecto a la variable Autoposicionamiento religioso en la que

la puntuación de los no ateos creyentes: 4.39, es significativamente: $p < .001^{***}$ superior con respecto a los Ateos: 3.42.

Tabla 43

Medias y contrastes univariados de AR en las subescalas del FES

Variable dependiente	Autoposicionamiento religioso (n;%)		ANOVA	eta ²
	No (253; 76.2)	Si (79; 23.8)		
COHESIÓN Media (SD)	6.45 (2.1)	6.09 (1.9)	F(1,330) = 1.86, p = .174	.006
EXPRESIVIDAD Media (SD)	5.34 (1.6)	5.04 (1.7)	F(1,330) = 2.09, p = .149	.006
CONFLICTO Media (SD)	3.56 (1.8)	3.37 (1.7)	F(1,330) = .68, p = .410	.002
AUTONOMIA Media (SD)	4.69 (1.6)	4.90 (1.7)	F(1,330) = 1.02, p = .312	.003
ACTUACIÓN Media (SD)	5.36 (1.7)	5.33 (1.9)	F(1,330) = .02, p = .892	.000
INTELLECTUAL-CULTURAL Media (SD)	4.82 (1.9)	4.96 (1.9)	F(1,330) = .33, p = .564	.001
SOCIAL-RECREATIVO Media (SD)	5.12 (1.7)	5.01 (1.4)	F(1,330) = .27, p = .602	.001
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD Media (SD)	4.39 (1.8)	3.42 (1.6)	F(1,330) = 18.69, p < .001 ^{***}	.054
ORGANIZACIÓN Media (SD)	5.81 (1.9)	5.71 (1.8)	F(1,330) = .16, p = .691	.000
CONTROL Media (SD)	4.36 (1.7)	4.56 (1.6)	F(1,330) = .78, p = .378	.002

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). ***p < .001

Variable nivel Económico

En la Tabla 44 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box= 178.33, $p = .081$.

Tabla 44

Homogeneidad varianzas según nivel Económico y FES

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
COHESIÓN	F(4,327) = 1.99, p = .096
EXPRESIVIDAD	F(4,327) = 1.69, p = .152
CONFLICTO	F(4,327) = 1.71, p = .148
AUTONOMIA	F(4,327) = .63, p = .645
ACTUACIÓN	F(4,327) = 1.99, p = .095
INTELECTUAL-CULTURAL	F(4,327) = .98, p = .420
SOCIAL-RECREATIVO	F(4,327) = .95, p = .434
MORALIDAD-RELIGIOSIDAD	F(4,327) = 2.57, p = .038
ORGANIZACIÓN	F(4,327) = .36, p = .835
CONTROL	F(4,327) = .26, p = .905

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los niveles Económicos mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (40,1284) = .845, $p = .148$, $\eta^2 = .04$] según el nivel económico.

Variable Edad

Para determinar la influencia de la edad sobre las subescalas del clima social familiar se ha realizado el análisis de correlación de Pearson entre las variables. La edad correlaciona positiva y significativamente con el factor Expresividad $r(330) = .127$, $p = .020$ de forma que a mayor edad mayor puntuación Expresividad.

6. 3 RESULTADOS GLOBALES DEL AUTOCONCEPTO EN RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación en la Tabla 45 se presenta el análisis descriptivo de las medias globales de la muestra respecto al autoconcepto.

Tabla 45

Descriptivo dimensiones del Autoconcepto

	Rango	Media	SD
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	6-24	17.16	2.27
AUTOCONCEPTO.PERSONAL	6-22	16.61	2.23
AUTOCONCEPTO SOCIAL	8-23	16.22	2.53
AUTOCONCEPTO.FISICO	10-25	18.58	2.77
AUTOCONCEPTO .MORAL	6-23	16.08	2.58
AUTOESTIMA FAMILIAR	6-25	18.26	2.83
AUTOESTIMA PERSONAL	6-23	16.61	2.87
AUTOESTIMA SOCIAL	7-25	17.11	2.65
AUTOESTIMA FISICO	8-27	17.17	3.23
AUTOESTIMA MORAL	6-26	16.6	3.44
AUTOCOMPORTAMIENTO.FAMILIAR	8-25	18.81	2.93
AUTOCOMPORTAIENTO PERSONAL	9-24	16.85	2.81
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	6-25	18.15	2.82
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	6-23	16.58	2.95
AUTOCOMPORTAMIENTO .MORAL	10-26	16.5	2.71

En la Tabla 46 se muestran los valores de asimetría y curtosis cuyos valores están comprendidos entre -2 y 2 lo que indican el cumplimiento de la normalidad multivariante. Respecto al supuesto de esfericidad, la prueba Barlett determina que las variables dependientes presentan una correlación significativa $\chi^2 (105, N=332) = 678.31, p < .001$.

Tabla 46

Coefficientes de asimetría y curtosis Autoconcepto

Dimensión	Normalidad multivariante	
	Asimetría (ET)	Curtosis (ET)
AUTOCONCEPTO.FAMILIAR	-1.11 (0.13)	3.56 (0.27)
AUTOCONCEPTO PERSONAL	-0.70 (0.13)	2.43 (0.27)
AUTOCONCEPTO SOCIAL	-0.19 (0.13)	0.16 (0.27)
AUTOCONCEPTO FISICO	-0.15 (0.13)	-0.05 (0.27)
AUTOCONCEPTO MORAL	-0.12 (0.13)	0.12 (0.27)
AUTOESTIMA FAMILIAR	-0.59 (0.13)	0.91 (0.27)
AUTOESTIMA PERSONAL	-0.55 (0.13)	0.41 (0.27)
AUTOESTIMA SOCIAL	-0.32 (0.13)	0.97 (0.27)
AUTOESTIMA FISICO	-0.28 (0.13)	-0.19 (0.27)
AUTOESTIMA MORAL	-0.38 (0.13)	0.26 (0.27)
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR	-0.55 (0.13)	0.45 (0.27)
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL	-0.28 (0.13)	-0.03 (0.27)
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	-0.92 (0.13)	2.51 (0.27)
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	-0.58 (0.13)	0.80 (0.27)
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL	0.01 (0.13)	-0.15 (0.27)

Variable Género

En la Tabla 47 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 65.44, $p = .205$.

Tabla 47

Homogeneidad varianzas según Género y Autoconcepto

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
	F(g.l.), p-valor
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	F(1,328) = 1.28, p = .258
AUTOCONCEPTO PERSONAL	F(1,328) = .01, p = .922
AUTOCONCEPTO SOCIAL	F(1,328) = .09, p = .758
AUTOCONCEPTO FISICO	F(1,328) = .18, p = .669
AUTOCONCEPTO.MORAL	F(1,328) = .31, p = .579
AUTOESTIMA FAMILIAR	F(1,328) = .43, p = .509
AUTOESTIMA PERSONAL	F(1,328) = .08, p = .779
AUTOESTIMA SOCIAL	F(1,328) = .29, p = .590
AUTOESTIMA FISICO	F(1,328) = 3.15, p = .077
AUTOESTIMA .MORAL	F(1,328) = 1.62, p = .205
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR	F(1,328) = .22, p = .639
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL	F(1,328) = 2,98, p = .085
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	F(1,328) = .02, p = .876
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	F(1,328) = 3,1. p = .078
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL	F(1,328) = .01, p = .970

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del autoconcepto entre chicos y chicas mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (15,314) = 3.19, $p < .001$, $\eta^2 = .13$] según género. El tamaño del efecto –medio- indica que el 13% de la varianza en relación a las subescalas del autoconcepto es explicada por la variable género por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas del autoconcepto se pudieron obtener las diferencias. En los resultados de la Tabla 50 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el género con las subescalas del Autoconcepto. Los efectos significativos se presentan en las subescalas de Autoconcepto-social: Chico 16.92, Chica: 15.46, $p < .001^{***}$ y Autocomportamiento- personal: Chico 17.34, Chica: 16.34, $p = .001^{**}$ en las que los chicos puntúan significativamente más que las chicas.

Tabla 48

Medias y contrastes univariados según Género en las subescalas del Autoconcepto

Modelo	Género (n; %)		ANOVA F(g.l.), p-valor	eta ²
	Chico (170; 51.5)	Chica (160; 48.5)		
AUTOCONCEPTO FAMILIAR Media (SD)	17.11 (2.4)	17.22 (2.1)	F(1,328) = .20, p = .653	.001
AUTOCONCEPTO PERSONAL Media (SD)	16.76 (2.2)	16.46 (2.2)	F(1,328) = 1.51, p = .220	.005
AUTOCONCEPTO SOCIAL Media (SD)	16.92 (2.4)	15.46 (2.4)	F(1,328) = 29.939, p < .001***	.084
AUTOCONCEPTO FISICO Media (SD)	18.69 (2.8)	18.48 (2.7)	F(1,328) = .49, p = .487	.001
AUTOCONCEPTO MORAL Media (SD)	16.16 (2.5)	16.01 (2.6)	F(1,328) = .26, p = .608	.001
AUTOESTIMA FAMILIAR Media (SD)	18.36 (2.9)	18.17 (2.8)	F(1,328) = .37, p = .543	.001
AUTOESTIMA PERSONAL Media (SD)	16.85 (2.9)	16.34 (2.9)	F(1,328) = 2.66, p = .104	.008
AUTOESTIMA SOCIAL Media (SD)	17.11 (2.6)	17.12 (2.7)	F(1,328) = .01, p = .981	0
AUTOESTIMA FISICO Media (SD)	17.22 (3.0)	17.14 (3.5)	F(1,328) = .05, p = .823	0
AUTOESTIMA MORAL Media (SD)	16.63 (3.2)	16.59 (3.7)	F(1,328) = .01, p = .912	0
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR Media (SD)	18.64 (3.0)	19.03 (2.9)	F(1,328) = 1.42, p = .235	.004
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL Media (SD)	17.34 (2.6)	16.34 (3.0)	F(1,328) = 1.63, p = .001**	.031
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL Media (SD)	18.18 (2.9)	18.13 (2.8)	F(1,328) = .03, p = .870	0
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO Media (SD)	16.60 (2.7)	16.56 (3.2)	F(1,328) = .01, p = .909	0
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL Media (SD)	16.72 (2.7)	16.24 (2.7)	F(1,328) = 2.59, p = .108	.008

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) = **p < .01. ***p < .001

Variable tipo Centro

En la Tabla 49 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 138.08, $p = .238$.

Tabla 49

Homogeneidad varianzas según tipo Centro y Autoconcepto

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	F(1,328) = .01, $p = .919$
AUTOCONCEPTO PERSONAL	F(1,328) = .19, $p = .662$
AUTOCONCEPTO SOCIAL	F(1,328) = .45, $p = .504$
AUTOCONCEPTO FISICO	F(1,328) = 1.12, $p = .291$
AUTOCONCEPTO MORAL	F(1,328) = .88, $p = .347$
AUTOESTIMA FAMILIAR	F(1,328) = 2.12, $p = .146$
AUTOESTIMA PERSONAL	F(1,328) = .15, $p = .693$
AUTOESTIMA SOCIAL	F(1,328) = 1.98, $p = .160$
AUTOESTIMA FISICO	F(1,328) = .43, $p = .511$
AUTOESTIMA MORAL	F(1,328) = .04, $p = .834$
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR	F(1,328) = .04, $p = .847$
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL	F(1,328) = .26, $p = .610$
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	F(1,328) = .65, $p = .420$
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	F(1,328) = .14, $p = .714$
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL	F(1,328) = .05, $p = .825$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del autoconcepto entre chicos y chicas mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (15,314) = 1.76, $p = .039$, $\eta^2 = .08$] según el tipo de Centro. El tamaño del efecto –medio- indica que el 8% de la varianza en relación a las subescalas del autoconcepto es explicada por la variable tipo Centro por lo que

se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas del autoconcepto se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 50 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre el género con las subescalas del autoconcepto. Los efectos significativos se presentan en las subescalas de autoconcepto personal y autoconcepto Moral. En autoconcepto-personal los alumnos de los centros Públicos: 16.80, $p = .048^*$ puntúan significativamente más que los alumnos de los centros Privados: 16.29, mientras que en Autoconcepto-moral son los alumnos de los centros Privados: 16.64, $p = .004^{**}$ los que puntúan significativamente más que los alumnos de los centros Públicos: 15.78.

Tabla 50

Medias y contrastes univariados según tipo Centro en las subescalas del Autoconcepto

Modelo	Centro (n; %)		ANOVA F(g.l.), p-valor	eta ²
	Público (213; 64.5)	Privado (117; 35.5)		
AUTOCONCEPTO FAMILIAR Media (SD)	17.15 (2.2)	17.17 (2.4)	F(1,328) = .004, p = .951	.000
AUTOCONCEPTO PERSONAL Media (SD)	16.80 (2.1)	16.29 (2.5)	F(1,328) = 3.93, p = .048*	.012
AUTOCONCEPTO SOCIAL Media (SD)	16.07 (2.5)	16.47 (2.6)	F(1,328) = 1.94, p = .165	.006
AUTOCONCEPTO FISICO Media (SD)	18.42 (2.7)	18.89 (2.9)	F(1,328) = 2.18, p = .141	.007
AUTOCONCEPTO MORAL Media (SD)	15.78 (2.6)	16.64 (2.5)	F(1,328) = 8.48, p = .004**	.025
AUTOESTIMA FAMILIAR Media (SD)	18.37 (2.6)	18.08 (3.3)	F(1,328) = .82, p = .367	.002
AUTOESTIMA PERSONAL Media (SD)	16.45 (2.7)	16.89 (3.1)	F(1,328) = 1.79, p = .181	.005
AUTOESTIMA SOCIAL Media (SD)	17.02 (2.8)	17.28 (2.4)	F(1,328) = .71, p = .399	.002
AUTOESTIMA FISICO Media (SD)	17.14 (3.3)	17.26 (3.1)	F(1,328) = .10, p = .748	0
AUTOESTIMA MORAL Media (SD)	16.39 (3.4)	17.02 (3.4)	F(1,328) = 2.56, p = .110	.008
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR Media (SD)	18.76 (2.9)	18.96 (3.0)	F(1,328) = .36, p = .551	.001
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL Media (SD)	16.85 (2.8)	16.85 (2.9)	F(1,328) = .00, p = .988	0
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL Media (SD)	18.24 (2.9)	18.00 (2.8)	F(1,328) = .561, p = .455	.002
AUTOCOMORTAMIENTO FISICO Media (SD)	16.57 (2.9)	16.60 (3.0)	F(1,328) = .01, p = .940	0
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL Media (SD) =	16.38 (2.7)	16.69 (2.8)	F(1,328) = 1.00, p = .318	.003

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). *p < .05. **p < .01.

Variable Solidario

En la Tabla 51 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 132.92, $p = .380$.

Tabla 51

Homogeneidad varianzas según Solidario y Autoconcepto

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.) = ; p-valor
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	F(1,328) = .09, $p = .761$
AUTOCONCEPTO PERSONAL	F(1,328) = 3.52, $p = .061$
AUTOCONCEPTO SOCIAL	F(1,328) = .12, $p = .729$
AUTOCONCEPTO FISICO	F(1,328) = 2.6, $p = .105$
AUTOCONCEPTO MORAL	F(1,328) = .29, $p = .591$
AUTOESTIMA FAMILIAR	F(1,328) = .01, $p = .956$
AUTOESTIMA PERSONAL	F(1,328) = .08, $p = .773$
AUTOESTIMA SOCIAL	F(1,328) = .21, $p = .646$
AUTOESTIMA FISICO	F(1,328) = .7, $p = .382$
AUTOESTIMA MORAL	F(1,328) = .13, $p = .719$
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR	F(1,328) = .08, $p = .778$
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL	F(1,328) = 3.32, $p = .069$
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	F(1,328) = .01, $p = .952$
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	F(1,328) = .79, $p = .373$
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL	F(1,328) = .13, $p = .719$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del autoconcepto entre los alumnos solidarios y No solidarios mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (15,314) = 1.41, $p = .141$, $\eta^2 = .06$] según si el alumno es solidario o no solidario.

Variable Autoposicionamiento religioso

En la Tabla 52 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box= 145.65, $p = .062$.

Tabla 52

Homogeneidad varianzas según AR y Autoconcepto

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	F(1,328) = .04, $p = .840$
AUTOCONCEPTO PERSONAL	F(1,328) = .17, $p = .676$
AUTOCONCEPTO SOCIAL	F(1,328) = 2.59, $p = .109$
AUTOCONCEPTO FISICO	F(1,328) = .44, $p = .506$
AUTOCONCEPTO MORAL	F(1,328) = 2,6. $p = .108$
AUTOESTIMA FAMILIAR	F(1,328) = .24, $p = .627$
AUTOESTIMA PERSONAL	F(1,328) = .66, $p = .417$
AUTOESTIMA SOCIAL	F(1,328) = .14, $p = .710$
AUTOESTIMA FISICO	F(1,328) = 3.02, $p = .083$
AUTOESTIMA MORAL	F(1,328) = .41, $p = .521$
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR	F(1,328) = .01, $p = .937$
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL	F(1,328) = 1.41, $p = .236$
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	F(1,328) = .97, $p = .325$
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	F(1,328) = .08, $p = .777$
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL	F(1,328) = .01, $p = .982$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del autoconcepto entre los alumnos ateos y creyentes mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (15,314) = 3.66, $p < .001$, $\eta^2 = .15$] según la creencia religiosa. El tamaño del efecto –medio- indica que el 15% de la varianza en relación a las subescalas del autoconcepto es explicada por

la variable Autoposicionamiento religioso por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas del autoconcepto se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 53 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre la creencia religiosa con las subescalas del autoconcepto. Los efectos significativos se presentan en las subescalas de Autoconcepto - físico: Creyente: 18.81, Ateo: 17.86, $p = .008^*$ Autoconcepto-moral: Creyente: 16.40, Ateo: 15.10, $p < .001^{***}$. Autoestima-social: Creyente: 16.96; Ateo: 16.56, $p = .032^*$ y Autoestima-moral: Creyente: 16.96; Ateo: 15.49, $p = .001^{**}$, en la que las puntuaciones de los No Ateos son significativamente superiores con respecto a los Ateos.

En Autoconcepto-personal: Creyente: 16.49; Ateo: 17.04, $p = .055^*$ y en el Autocomportamiento-social la puntuación de los Creyentes: 16.89, $p = .019^*$ es significativamente inferior con respecto a los Ateos: 18.81.

Tabla 53

Medias y contrastes univariados según AR en las subescalas del Autoconcepto

Modelo	Autoposicionamiento religioso (n; %)		ANOVA F(g.l.), p-valor	eta ²
	No (251; 76.1)	Si (79; 23.9)		
AUTOCONCEPTO FAMILIAR Media (SD)	17,20 (2,4)	17,03 (2,0)	F(1,328) = .37, p = .545	0,001
AUTOCONCEPTO PERSONAL Media (SD)	16,49 (2,2)	17,04 (2,2)	F(1,328) = 3.69, p = .055*	0,011
AUTOCONCEPTO SOCIAL Media (SD)	16,14 (2,4)	16,44 (2,8)	F(1,328) = .89, p = .347	0,003
AUTOCONCEPTO FISICO Media (SD)	18,81 (2,8)	17,86 (2,7)	F(1,328) = 7.19, p = .008*	0,021
AUTOCONCEPTO MORAL Media (SD)	16,40 (2,6)	15,10 (2,2)	F(1,328) = 15.81, p < .001***	0,046
AUTOESTIMA FAMILIAR Media (SD)	18,34 (2,8)	18,04 (2,9)	F(1,328) = .68, p = .411	0,002
AUTOESTIMA PERSONAL Media (SD)	16,73 (2,8)	16,19 (3,0)	F(1,328) = 2.15, p = .143	0,007
AUTOESTIMA SOCIAL Media (SD)	17,29 (2,6)	16,56 (2,7)	F(1,328) = 4.63, p = .032*	0,014
AUTOESTIMA FISICO Media (SD)	17,33 (3,1)	16,68 (3,7)	F(1,328) = 2.43, p = .120	0,007
AUTOESTIMA MORAL Media (SD)	16,96 (3,4)	15,49 (3,4)	F(1,328) = 11.27, p = .001**	0,033
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR Media (SD)	18,88 (2,9)	18,65 (2,9)	F(1,328) = .39, p = .528	0,001
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL Media (SD)	16,89 (2,9)	16,73 (2,6)	F(1,328) = .18, p = .672	0,001
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL Media (SD)	17,95 (2,9)	18,81 (2,4)	F(1,328) = 5.59, p = .019*	0,017
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO Media (SD)	16,69 (2,9)	16,25 (3,0)	F(1,328) = 1.28, p = .258	0,004
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL Media (SD)	16,50 (2,7)	16,46 (2,7)	F(1,328) = .02, p = .895	0

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto) = *p < .05. **p < .01. ***p < .001

Variable Nivel económico

En la Tabla 54 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la VD no mostrará diferencias a lo largo de los grupos.

Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 484.80, $p = .081$.

Tabla 54

Homogeneidad varianzas según nivel Económico y Autoconcepto

Variable	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene) F(g.l.), p-valor
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	F(4,325) = 1.29, $p = .272$
AUTOCONCEPTO PERSONAL	F(4,325) = 1.43, $p = .224$
AUTOCONCEPTO SOCIAL	F(4,325) = 1.68, $p = .155$
AUTOCONCEPTO FISICO	F(4,325) = .69, $p = .600$
AUTOCONCEPTO MORAL	F(4,325) = .92, $p = .454$
AUTOESTIMA FAMILIAR	F(4,325) = 1.88, $p = .172$
AUTOESTIMA PERSONAL	F(4,325) = 1.19, $p = .313$
AUTOESTIMA SOCIAL	F(4,325) = .43, $p = .788$
AUTOESTIMA FISICO	F(4,325) = .13, $p = .970$
AUTOESTIMA MORAL	F(4,325) = 1.10, $p = .355$
AUTOCOMPORTAMIENTO FAMILIAR	F(4,325) = .56, $p = .691$
AUTOCOMPORTAMIENTO PERSONAL	F(4,325) = 1.25, $p = .291$
AUTOCOMPORTAMIENTO SOCIAL	F(4,325) = 1.50, $p = .202$
AUTOCOMPORTAMIENTO FISICO	F(4,325) = .49, $p = .741$
AUTOCOMPORTAMIENTO MORAL	F(4,325) = 1.68, $p = .154$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas del autoconcepto entre los niveles Económicos mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (60,1256) = .959, $p = .566$, $\eta^2 = .04$] según el nivel económico.

Variable Edad

Para determinar la influencia de la edad sobre las subescalas del autoconcepto se ha realizado el análisis de correlación de Pearson entre las variables. La edad correlaciona negativa y significativamente con el

Autocomportamiento-físico $r(330) = .111, p = .044$) de forma que a mayor edad menor puntuación en Autocomportamiento-físico.

6. 4 RELACIONES ENTRE LA EMPATÍA Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación en la Tabla 55 se presentan las medias globales de la muestra en los cuatro factores de la Empatía.

Tabla 55

Descriptivo subescalas Empatía-IRI

	Rango	Media	SD
TOMA DE PERSPECTIVA	2-26	14.59	3.77
FANTASIA	1-25	12.81	4.68
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	3-24	12.51	3.35
MALESTAR PERSONAL	1-23	11.8	3.78

En la Tabla 56 se muestran los valores de asimetría y curtosis cuyos valores están comprendidos entre -2 y 2 lo que indican el cumplimiento de la normalidad multivariante. Respecto al supuesto de esfericidad, la prueba Barlett determina que las variables dependientes presentan una correlación significativa $\chi^2(6, N=332) = 207.52, p < .001$.

Tabla 56

Coefficientes de asimetría y curtosis en Empatía-IRI

Dimensión	Normalidad multivariante	
	Asimetría (ET)	Curtosis (ET)
TOMA DE PERSPECTIVA	-0.06 (0.13)	0.42 (0.27)
FANTASIA	-0.12 (0.13)	-0.10 (0.27)
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	0.09 (0.13)	0.29 (0.27)
MALESTAR PERSONAL	0.24 (0.13)	-0.14 (0.27)

Variable Género

En la Tabla 57 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 65.44, $p = .205$.

Tabla 57

Homogeneidad varianzas según Género y Empatía- IRI

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
TOMA DE PERSPECTIVA	F(1,329) = .48, $p = .487$
FANTASIA	F(1,329) = 2.98, $p = .085$
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	F(1,329) = .28, $p = .592$
MALESTAR PERSONAL	F(1,329) = .01, $p = .926$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas de Empatía entre chicos y chicas mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta muestra [$F T^2$ de Hotelling (4,326) = .99, $p = .413$, $\eta^2 = .01$] según el género.

Variable tipo de Centro

En la Tabla 58 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box= 13.29, $p = .218$.

Tabla 58

Homogeneidad varianzas según Tipo Centro y Empatía- IRI

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
TOMA DE PERSPECTIVA	F(1,329) = 1.21, p = .272
FANTASIA	F(1,329) = .50, p = .480
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	F(1,329) = .32, p = .573
MALESTAR PERSONAL	F(1,329) = .33, p = .568

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas de Empatía entre los alumnos de los centros Privados y Públicos mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (4,326) = .941, $p = .440$, $\eta^2 = .01$] según el tipo de Centro.

Variable Solidario

En la Tabla 59 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias en los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box= 20.43, $p = .047$.

Tabla 59

Homogeneidad varianzas según Solidario y Empatía- IRI

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
TOMA DE PERSPECTIVA	F(1,329) = .39, p = .536
FANTASIA	F(1,329) = .11, p = .745
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	F(1,329) = 3.74, p = .054
MALESTAR PERSONAL	F(1,329) = 1.05, p = .307

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas de Empatía entre los alumnos solidarios y no solidarios mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (4,326) = .48, $p = .750$, $\eta^2 = .01$] según ser o no solidario.

Variable Autoposicionamiento religioso

En la Tabla 60 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box = 20.64, $p = .087$.

Tabla 60

Homogeneidad varianzas según Solidario y Empatía- IRI

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
TOMA DE PERSPECTIVA	F(1,329) = 3.68, $p = .056$
FANTASIA	F(1,329) = .79, $p = .376$
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	F(1,329) = 2.32, $p = .129$
MALESTAR PERSONAL	F(1,329) = .96, $p = .328$

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas de empatía entre los alumnos ateos y creyentes mostró que existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (2,326) = 3.24, $p = .013$, $\eta^2 = .04$] según la creencia religiosa. El tamaño del efecto –pequeño- indica que el 4% de la varianza en relación a las subescalas de empatía es explicada por la variable

Autoposicionamiento religioso por lo que se continúa con el estudio para indagar en cuáles de las subescalas de empatía se pudieron obtener las diferencias.

En los resultados de la Tabla 63 se pueden ver los ANOVAs de continuación para el MANOVA que establece la relación entre la creencia religiosa con las subescalas de Empatía. Los efectos significativos se presentan en la subescala de Malestar-personal en la que la puntuación de los Creyentes: 11.44, $p = .003^{**}$ es significativamente inferior con respecto a los Ateos: 12.90.

Tabla 61

Medias y contrastes univariados según AR en las subescalas de Empatía- IRI

Variable dependiente	Autoposicionamiento religioso (n;%) =		ANOVA	eta ²
	No (252; 76,1)	Si (79; 23,9)		
TOMA DE PERSPECTIVA Media (SD)	14,37 (4,0)	15,28 (3,0)	F(1,329) = 3.52, $p = .062$	.011
FANTASIA Media (SD)	12,73 (4,8)	13,00 (4,4)	F(1,329) = .19, $p = .660$	.001
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA Media (SD)	12,33 (3,5)	13,08 (2,8)	F(1,329) = 3.03, $p = .083$	.009
MALESTAR PERSONAL Media (SD)	11,44 (3,8)	12,90 (3,6)	F(1,329) = 9.19, $p = .003^{**}$	.027

SD: desviación típica. g.l.: grados libertad. eta²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). ** $p < .01$

Variable nivel Económico

En la Tabla 64 se observa que se cumple la homogeneidad univariante y por tanto la varianza de error de la variable dependiente no mostrará diferencias a lo largo de los grupos. Respecto a la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas el contraste indica la homogeneidad de dichas matrices: M de Box= 49.51, $p = .230$.

Tabla 62

Homogeneidad varianzas según nivel Económico y Empatía- IRI

	Prueba de igualdad de varianzas de error (Levene)
Variable	F(g.l.), p-valor
TOMA DEP ERSPECTIVA	F(4,326) = .26, p = .906
FANTASIA	F(4,326) = .99, p = .413
PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	F(4,326) = .78, p = .540
MALESTAR PERSONAL	F(4,326) = 1.65, p = .199

El MANOVA realizado para comparar las puntuaciones de las subescalas de Empatía entre los alumnos solidarios y no solidarios mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas [$F T^2$ de Hotelling (16,1304) = .308, $p = .996$, $\eta^2 = .01$] según el nivel Económico.

Variable Edad

Para determinar la influencia de la edad sobre las subescalas de la Empatía se ha realizado el análisis de correlación de Pearson entre las variables, cuyo resultado muestra que la edad no presenta correlación significativa con ninguna de las dimensiones de la empatía.

6. 5 ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES PARA DATOS CATEGÓRICOS: LOS MODELOS PARENTALES Y EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN EL AUTOCONCEPTO Y EN LA EMPATÍA DE LOS ADOLESCENTES

En este apartado se ha llevado a cabo un análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA) en el que se obtiene la estructura de las dimensiones a partir de los análisis descriptivos, MANOVAs, ANOVAs y correlaciones. Sobre esta estructura, además, se incorporan los centroides correspondientes a los grupos formados a partir de las variables sociodemográficas (dimensiones personales y contextuales) y de los cuatro constructos con sus correspondientes factores y subescalas, consideradas en el estudio y expuestas en la Tabla 64 tal como se muestra en la Tabla 63 del Alfa de Cronbach Total basado en los autovalores totales, se ha obtenido una estructura de dos dimensiones que retiene las relaciones fundamentales en esta situación.

Tabla 63

Alfa de Cronbach y valores propios de las dimensiones retenidas

Resumen del modelo		
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
		Total (Autovalores)
1	,929	10,478
2	,731	3,464
Total	,953 ^a	13,942

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Tabla 64

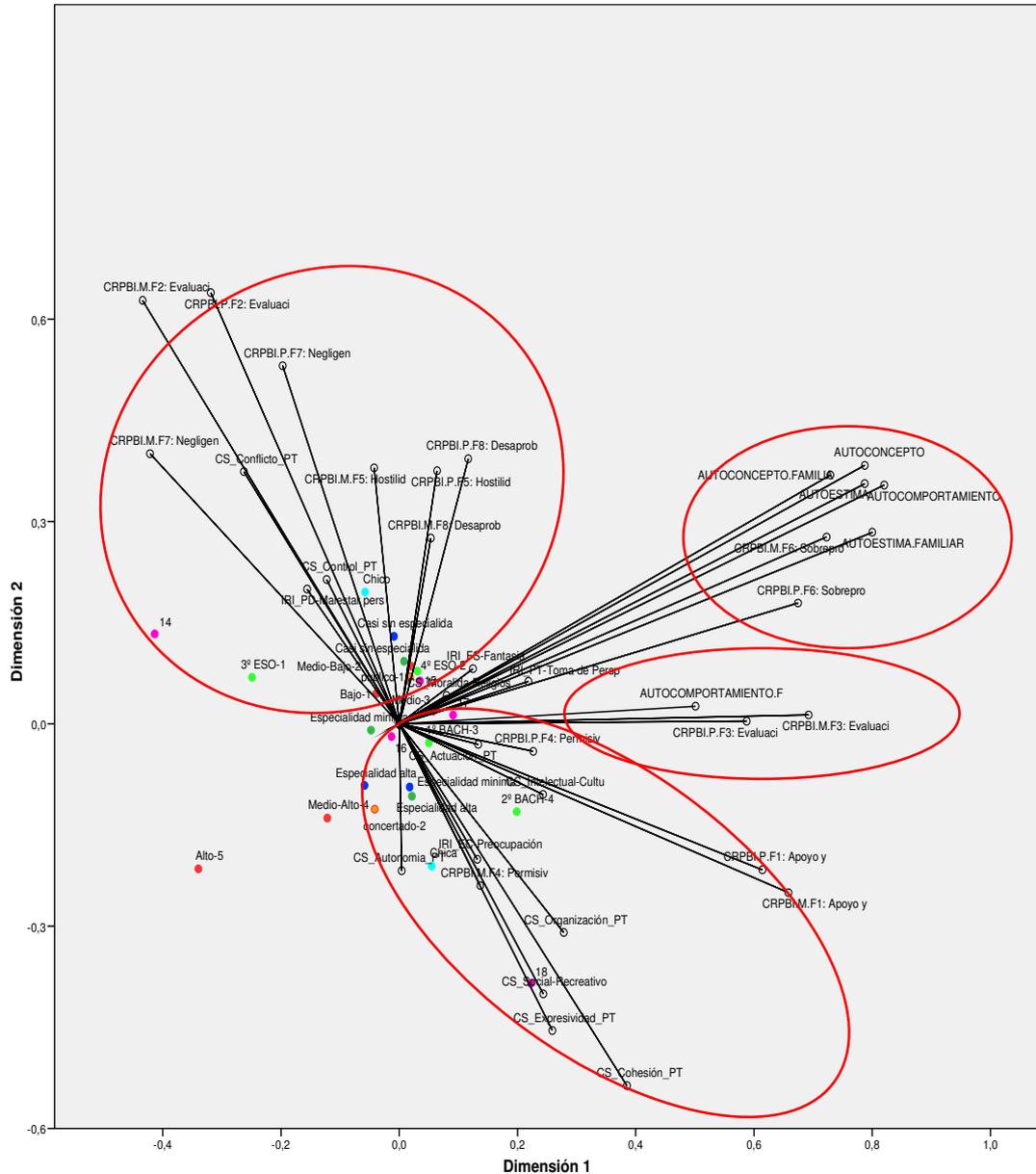
Alfa de Cronbach y valores propios de las dimensiones retenidas

	Dimensiones	
	1	2
IRI. TOMA	,276	,316
DEPERSPECTIVA		
IRI. FANTASIA	,052	,315
IRI. PREOCUPACIÓN		
EMPÁTICA	,001	,307
IRI. MALESTAR		
PERSONAL	,008	,399
AUTOCOMPORTAMIENT		
O.GENERAL	,908	,070
AUTOCOMPORTAMIENT		
O.FAMILIAR	,467	-,121
AUTOCOMPORTAMIENT		
O.PERSONAL	,196	,073
AUTOCOMPORTAMIENT		
O.SOCIAL	,826	,184
AUTOCONOCIMIENTO.		
FISICO	,587	-,085
AUTOCONOCIMIENTO.		
MORAL	,529	,202
AUTOESTIMA.GENERAL	,842	-,041
AUTOESTIMA.FAMILIAR	,803	-,125
AUTOESTIMA.PERSONAL	,899	,214
AUTOESTIMA.SOCIAL	,312	,033
AUTOESTIMA.FISICO	,318	,057
AUTOESTIMA.MORAL	,458	-,018
AUTOCONCEPTO.		
GENERAL	,919	,231
AUTOCONCEPTO.		
FAMILIAR	,854	,280
AUTOCONCEPTO.		
PERSONAL	,821	,255
AUTOCONCEPTO.		
SOCIAL	,631	-,070
AUTOCONCEPTO.FISICO	,500	,264
AUTOCONCEPTO.		
MORAL	,636	,359
CRPBI.M.F1	,529	-,424
CRPBI.M.F2	-,308	,598
CRPBI.M.F3	,578	-,380
CRPBI.M.F4	,056	-,239
CRPBI.M.F5	,005	,338
CRPBI.M.F6	,668	-,172
CRPBI.M.F7	-,343	,427
CRPBI.M.F8	,088	,113
CRPBI.P.F1	,419	-,511
CRPBI.P.F2	-,128	,604
CRPBI.P.F3	,418	-,426
CRPBI.P.F4	,127	-,282
CRPBI.P.F5	,071	,333
CRPBI.P.F6	,653	-,099
CRPBI.P.F7	-,050	,481
CRPBI.P.F8	,204	,346
Curso ^a		
Sexo ^a		
Edad ^a	,111	-,171
NivelEconómico ^a		
IES tipo ^a		
Codigo sobre nivel profesional-especialización		
Codigo sobre nivel profesional-especialización		

Normalización principal por variable.

a. Variable suplementaria.

En la Figura 3 se representan las Saturaciones en las dimensiones y centroides de las variables personales y contextuales consideradas.



Normalización principal por variable.

Figura 3. Representación gráfica de las dos primeras dimensiones incluyendo centroides de las dimensiones personales y contextuales consideradas

- Azul:** Código nivel profesional especialización madre
- Verde oscuro:** Código sobre nivel profesional - especialización padre
- Verde:** Curso
- Rosa:** Edad
- Naranja:** Tipo IES
- Rojo:** Nivel económico
- Celeste:** Sexo

En el cuadrante superior derecho del plano, definido por las dos primeras dimensiones se hallan diversos factores relativos al Autoconcepto general y familiar, la Autoestima general y familiar y por último el Autocomportamiento general que guardan relación con el modelo parental F:6 = Sobreprotección, tanto del padre como de la madre.

En una posición intermedia entre los cuadrantes superior e inferior derecho, parte positiva de la primera dimensión, se hallan el Autocomportamiento Familiar junto al F: 3 que es el modelo parental en el que los adolescentes perciben una Evaluación positiva=Amor, tanto del padre como de la madre. En este cuadrante se encuentran vinculaciones muy moderadas de modalidades de las variables sociodemográficas y contextuales consideradas. Así, aparecen aquí los alumnos de 4º de la ESO por lo que se refiere a la variable curso. El tipo nivel Económico es medio-bajo o bajo en este ámbito y prioritariamente en los alumnos del IES Público. Los padres casi sin especialidad profesional se sitúan en una posición intermedia entre los dos cuadrantes superiores.

En el cuadrante inferior derecho de este plano se encuentran los modelos parentales percibidos por los adolescentes como F: 1=Autonomía / Amor, tanto del padre como de la madre. En una posición más vinculada al polo negativo de la segunda dimensión se hallan diferentes dimensiones relacionadas con el clima social familiar con relación a los Factores: Intelectual-cultural, Organización, Cohesión, Social-recreativo, Expresividad y Autonomía.

También se muestra la relación con la empatía en la subescala de Preocupación Empática (EC) = y respecto a las chicas. Por otra parte se relaciona con el Modelo parental en el que los adolescentes perciben (F: 4) = =Permisividad

respecto a la madre. En este cuadrante se encuentran estudiantes de 2º de Bachillerato, mayoritariamente chicas que estudian predominantemente en un centro Privado. Sus padres poseen una especialización alta y las madres combinando especialización alta con mínima. El nivel Económico familiar tiende a ser elevado (alto o medio-alto).

En el cuadrante superior izquierdo aparecen un número muy apreciable de dimensiones diseminadas a lo largo del mismo. Varios modelos parentales del padre, F:2=Hostilidad, F:5=Control/Hostilidad, F:7=Negligencia y F:8=Desaprobación=Control. Respecto a la percepción por los adolescentes de los modelos parentales de la madre se relacionan también: F:2 = Hostilidad, F:5 Control / Hostilidad, F:7=Negligencia y F:8=Desaprobación=Control.

También se sitúan aquí las dimensiones del clima social familiar como son: Conflicto y Control. Éste último con relación a los chicos. Además se aprecia respecto al clima social familiar el factor de Moralidad-religiosidad. Finalmente se encuentra también en estas relaciones la empatía en las subescalas de Malestar Personal (PD) , Toma de Perspectiva (PT) y Fantasía (FS) .

En este cuadrante superior izquierdo se encuentran alumnos, mayoritariamente chicos, cuyas madres y padres casi no poseen especialización y que estudian predominantemente los cursos de 3º y 4º de la ESO, que estudian en centros Públicos y que el nivel Económico que perciben en su familia es Medio bajo.

CUARTA PARTE. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA INFLUENCIA DE LOS MODELOS PARENTALES, EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR, EL AUTOCONCEPTO, LA EMPATÍA Y RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas al contrastar las hipótesis planteadas, con los resultados de los análisis anteriormente descritos y se discuten dichos resultados. Inicialmente se abordan aquellas conclusiones relativas a los cuatro constructos estudiados, con las variables sociodemográficas. Para finalizar con la influencia de la Familia en el Autoconcepto y Empatía de los adolescentes. Posteriormente se presentan las limitaciones del estudio así como futuras líneas de investigación surgidas del trabajo actual.

7. 1 CONCLUSIONES

Las hipótesis son confrontadas con los resultados. En este apartado primeramente se presentan las conclusiones relacionadas con los modelos parentales (madre y padre), el clima social familiar, el autoconcepto y la empatía.

7.1.1 Conclusiones de los Modelos parentales maternos y paternos en relación a las variables sociodemográficas

Se plantearon hipótesis acerca de los modelos parentales maternos y paternos percibidos por los adolescentes respecto a las variables sociodemográficas: Género, Edad, Curso, Autoposicionamiento religioso, Solidario, nivel Económico y tipo de Centro, atendiendo a ello se siguen estudios realizados por Alarcón (2012), Esteve (2004), Estévez (2005), Fernández (2014), Martí-Vilar (2001), Mestre, Martí-Vilar y

Samper (1996), Mestre et al. (2007), Parra y Oliva (2006), Tur-Porcar (2011) y Tur-Porcar, Mestre y Malonda (2012). Seguidamente se presentan las conclusiones respecto a los resultados obtenidos estadísticamente significativos.

Dichos autores señalan que las madres obtienen mayores puntuaciones que los padres en todos los factores, tanto positivos como negativos y dichas puntuaciones son estadísticamente significativas.

La *primera conclusión* a la que se llega, a partir de las hipótesis planteadas y los resultados obtenidos en relación a los modelos parentales maternos y paternos es: que existe relación estadísticamente significativa de los modelos parentales de la madre y del padre, respecto al género, por lo cual dichas hipótesis están en la línea de las investigaciones anteriormente citadas.

Hipótesis 1a. Se planteó que *los adolescentes, tanto chicos como chicas, puntuarían más alto en Amor/control y en Hostilidad/autonomía por parte de la madre que del padre y más bajo en Autonomía y Amor por parte del padre que de la madre. También se esperaba que los adolescentes puntuasen más alto en los modelos parentales de la madre que del padre, ya fueran chicos o chicas.*

Se confirma la hipótesis ya que tanto las chicas como los chicos puntúan más alto y de forma estadísticamente significativa en los modelos parentales tanto de la madre que del padre. También se confirma que en los modelos parentales los hijos, tanto chicos como chicas, perciben un nivel más alto de Autonomía y Amor por parte de la madre que del padre.

Variable Género

Hipótesis 1b. *Se esperaba que los chicos puntuaran más alto que las chicas en la percepción de Control / hostilidad por parte de la madre que del padre; que las chicas percibieran mayor influencia de los dos progenitores que los chicos y que los chicos percibieran mayor influencia de la madre que del padre.*

Se confirma la hipótesis al obtenerse efectos significativos superiores en los chicos en los modelos parentales maternos percibidos por los adolescentes por la Hostilidad $p < .001^{***}$ y el Control / Hostilidad $p = .001^{**}$.

Variable tipo Centro

Hipótesis 1c. *Se predijo en esta hipótesis que los adolescentes de los centros Públicos puntuarían más alto en Autonomía=Permisividad que los adolescentes que participan en centros Privados.*

Se confirma la hipótesis por los resultados obtenidos en Autonomía = Permisividad. Respecto a los modelos parentales de la madre los adolescentes de centros Públicos puntúan significativamente más alto (10.94, $p = .004^{**}$) que aquellos de centros Privados (10.42). Y respecto a los modelos parentales paternos puntúan más alto también en Autonomía=Permisividad y en Negligencia (Hostilidad / Autonomía) que los que participan en los centros Privados.

Variable Edad

Hipótesis 1d. *Se predijo, respecto a la variable edad, que a medida que los adolescentes crecieran en años puntuarían más bajo en Autonomía y Amor por parte del padre y de la madre.*

Se concluye que la edad correlaciona positiva y significativamente con los modelos parentales maternos marcados por la Permisividad = Autonomía (Materno $r(330) = .186, p = .001$; Paterno $r(330) = .113, p = .040$), de forma que a mayor edad, mayor puntuación. Por el contrario, la edad correlaciona negativa y significativamente $r(330) = -.191, p < .001$) con el modelo parental materno Control / Hostilidad, de forma que a mayor edad menor puntuación.

También se concluye respecto a los modelos parentales paternos que la edad correlaciona positiva y significativamente con los modelos marcados por la Autonomía=Permisividad, de forma que a mayor edad mayor Permisividad. Por el contrario, la edad correlaciona negativa y significativamente con el modelo parental marcado por la Hostilidad de forma que a mayor edad menor Hostilidad.

Variable Autoposicionamiento religioso

Hipótesis 1e. *Respecto a la variable Autoposicionamiento religioso se espera que en los modelos parentales paternos puntúen más alto que en los modelos maternos de forma estadísticamente significativa.*

Se confirma la hipótesis al no darse puntuaciones estadísticamente significativas en los modelos parentales maternos. Respecto a la variable Autoposicionamiento religioso, son los modelos parentales paternos los que se relacionan de forma estadísticamente significativa marcados por Autonomía/Amor puntúan más alto los Creyentes (27.25) que los Ateos (25.78), de igual modo que en los modelos parentales marcados por el Amor son los Creyentes los que puntúan más alto de forma significativa (13.10 > 12.27). En el modelo parental marcado por la Hostilidad son los ateos (24.76) los que obtienen mayores puntuaciones sobre

Creyentes (22.97), lo cual se repite en el mismo sentido en Negligencia (Ateos: 5.35, Creyentes: 4.70).

7. 1. 2 Conclusiones del Clima social familiar en relación a las variables sociodemográficas

Se llegan a las conclusiones que posteriormente se muestran, sobre el clima social familiar respecto a las variables sociodemográficas, en concordancia con las siguientes investigaciones realizadas con población española: Alarcón (2012), Esteve (2004), Fernández (2014), Martí-Vilar (2001), Mestre et al. (1994), Mestre, Frías y Escrivá (1994), Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper (1999) y Millán y Zacarés (1999). Se esperaban puntuaciones similares en cada una de las subescalas del clima social familiar, de modo que las variables sociodemográficas influirían en la percepción por parte de los adolescentes del clima social familiar. En continuidad con dichos estudios realizados se concluye:

Variable Género

Hipótesis 2a. *Se esperaba que los adolescentes, tanto chicas como chicos, obtuvieran puntuaciones bajas en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Actuación, Organización y valores más bajos en las subescalas de Conflicto y Moralidad-religiosidad. También que manifestarán en dichas subescalas, que en sus familias existe un bajo nivel de Control.*

Se confirma parcialmente la hipótesis. Las puntuaciones medias más bajas se dan en las subescalas: Autonomía (4.74), Control (4.41), Moralidad-religiosidad (4.16) y Conflicto (3.51).

Hipótesis 2b. *Se esperaba que los chicos puntuaran más alto que las chicas en Autonomía. En cuanto a las chicas se esperaba obtener un nivel más alto que los chicos, en la subescala de Conflicto.*

No se confirma la hipótesis en torno a lo esperado en las dos subescalas. Por otra parte, al comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar respecto a la variable género entre chicos y chicas se obtuvieron que diferencias estadísticamente significativas. Los efectos significativos se presentan en las subescalas de Expresividad $p = .012^*$, Social-recreativo $p = .046^*$ las chicas puntúan significativamente más que los chicos, mientras que en las subescalas de Moralidad-religiosidad $p < .001^{***}$ y Control $p = .007^{**}$ los chicos puntúan significativamente más que las chicas.

Variable tipo Centro

Hipótesis 2c. *Se esperaba que los adolescentes de los centros Privados, percibieran en su familia mayor importancia a las prácticas y valores, por tanto que mostraran puntuaciones más altas en la subescala Moral-ético y religioso que los adolescentes de los centros Públicos. También se espera que los adolescentes que participan en centros Públicos perciban un clima social familiar en el que se fomente la Autonomía de los hijos con mayor puntuación que los adolescentes que participan en centros Privados.*

Atendiendo a las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los centros Públicos (3.74) y Privados (4.92, $p < .001^{***}$), se presentan diferencias estadísticamente significativas según tipo de centro en la subescala Moralidad-religiosidad, indicando que los centros Privados muestran puntuaciones

significativamente superiores con respecto a los centros Públicos. Respecto a la autonomía, no se observaron efectos significativos.

Variable Autoposicionamiento religioso

Hipótesis 2e. *Se espera que las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los alumnos ateos y creyentes existan diferencias estadísticamente significativas según la creencia religiosa, de modo que los alumnos de los centros Privados puntúen más alto en Moralidad-religiosidad que los de los centros Públicos.*

Se concluye según los resultados obtenidos que al comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los alumnos ateos y creyentes que existen diferencias estadísticamente significativas. Los efectos significativos se presentan en la subescala Moralidad-religiosidad respecto a la variable Creyente en con una puntuación de 4.39, es significativamente: $p < .001^{***}$ superior con respecto a los Ateos: 3.42.

Variable nivel Económico

Hipótesis 2f. *Se espera que al comparar las subescalas del clima social familiar entre los niveles Económicos no existan diferencias estadísticamente significativas según el nivel económico.*

Atendiendo a los resultados, se puede concluir que los resultados obtenidos al comparar las puntuaciones de las subescalas del clima social familiar entre los niveles Económicos no ofrecen diferencias estadísticamente significativas.

Variable Edad

Hipótesis 2g. *Atendiendo a estudios previos, se esperaba la existencia de relación estadísticamente significativa en las subescalas del clima social familiar respecto a variable edad.*

Se realizó el análisis de correlación de Pearson entre las variables para determinar la influencia de la edad sobre las subescalas del clima social. La edad correlaciona positiva y significativamente con la subescala Expresividad ($r(330) = .127, p = .020$) de forma que a mayor edad mayor puntuación expresividad.

7. 1. 3 Conclusiones del Autoconcepto en relación a las variables sociodemográficas

Para el estudio de las puntuaciones del autoconcepto en los adolescentes, se parte de diversos estudios realizados con este constructo como D'Agata (2011), Esteve (2004), Fernández (2014), Martí-Vilar (2001), Mestre, Pérez-Delgado y Escrivá (1995), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1996), Mestre y Samper (1997), Mestre et al. (2009), Mestre, Samper y Pérez-Delgado (2001), Moreno (2004), Pons-Díez (2004), Navarro et al. (2006), García y Musitu (2009) y Veliz (2010). Partiendo de estos estudios y con los resultados obtenidos se llegan a las siguientes conclusiones:

Variable Género

Hipótesis 3a. *Se esperan diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos en los factores del Autoconcepto de modo que los chicos puntuarían más alto que las chicas en el Autoconcepto físico y en la Autoestima. También se esperaba que las chicas puntúen más alto en el Autoconcepto Moral-ético.*

Esta hipótesis no se confirma, sin embargo se apreciaron efectos significativos en las subescalas de Autoconcepto-social: Chico 16.92, Chica: 15.46, $p < .001^{***}$ y Autocomportamiento- personal: Chico 17.34, Chica: 16.34, $p = .001^{**}$ en las que los chicos puntúan significativamente más que las chicas.

Variable edad

Hipótesis 3b. *Se esperaba que a medida que aumenta la edad disminuya la puntuación del Autoconcepto personal y la Autoestima general de los adolescentes. También se esperaba que en la medida que los adolescentes aumenten en edad, aumenten las puntuaciones en los factores: Autoconcepto Moral-ético y en Autoconcepto familiar.*

Los resultados obtenidos en relación entre la edad y el autoconcepto ofrecen una correlación negativa y significativa con el Autocomportamiento-físico $r(330) = -.111$; $p = .044$, de forma que a mayor edad menor puntuación en Autoconcepto-físico. Atendiendo a ello, dicha hipótesis no se vería confirmada.

Variable nivel Económico

Hipótesis 3c. *Se espera que los adolescentes de familias con nivel Económico alto presenten puntuaciones más altas en el Autoconcepto general.*

No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto de los adolescentes respecto al nivel Económico de los padres, lo cual descarta la hipótesis.

Variable tipo Centro

Hipótesis 3d. *Se espera que en el Autoconcepto-personal los alumnos de los centros Públicos puntúen significativamente más alto que los alumnos de los centros Privados, mientras que en Autoconcepto-moral los alumnos de los centros Privados sean los que puntúen significativamente más alto.*

Acorde a los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis dado que en el Autoconcepto-personal los alumnos de los centros Públicos (16.80, $p = .048^*$) es significativamente más alto que los alumnos de los centros Privados (16.29), mientras que en Autoconcepto-moral son los alumnos de los centros Privados (16.64, $p = .004^{**}$) obtienen puntuaciones significativamente más que los alumnos de los centros Públicos (15.78).

Variable Autoposicionamiento religioso

Hipótesis 3e. *Respecto a la relación entre el autoconcepto y la variable Autoposicionamiento religioso, se esperan diferencias estadísticamente significativas con puntuaciones más altas en todas las subescalas del Autoconcepto respecto a los creyentes.*

Se confirma la hipótesis parcialmente. Los efectos estadísticamente significativos en favor de los adolescentes Creyentes se presentan en las subescalas de: Autoconcepto-físico (Creyentes: 18.81; $p = .008^* >$ Ateo: 17.86) Autoconcepto-moral (Creyentes: 16.40, $p = .001^{***} >$ Ateo: 15.10), Autoestima-social (Creyentes: 16.96; $p = .032^* >$ Ateo: 16.56) y Autoestima-moral (Creyentes: 16.96, $p = .001^{**} >$ Ateo: 15.49).

Sin embargo en Autoconcepto-personal los ateos obtienen diferencias medias significativas (Ateo: 17.04, $p = .055^*$ > Creyentes: 16.49). También en el Autocomportamiento-social la puntuación de los Ateos: 18.81 es superior respecto a los Creyentes: 16.89, $p = .019^*$.

7. 1. 4 Conclusiones de la Empatía en relación a las variables sociodemográficas

A continuación se presentan las conclusiones a las que se ha llegado partiendo de los estudios realizados sobre la empatía, en la perspectiva de los siguientes autores: Davis (1991), Eisenberg et al. (1995), Lorente (2014), Martí-Vilar y Palma (2008), Martí-Vilar y Palma (2009), Mestre, Frías y Tur (1997), Mestre, Frías, Samper y Tur (2002), Mestre et al. (2009), Palma (2013) Retuerto (2002), Retuerto (2004). Desde los resultados obtenidos en dichas investigaciones, se han planteado las hipótesis y a partir de los resultados de este estudio los que se exponen las conclusiones:

Al igual que los estudios anteriormente citados sobre la empatía, se realiza esta investigación con el instrumento IRI y en población adolescente:

Hipótesis 4 a. Se plantea que los *adolescentes puntuarían más alto en Preocupación Empática, en segundo lugar Fantasía, en tercer lugar en Toma de Perspectiva y por último en Malestar Personal.*

Los resultados obtenidos no permiten validar la hipótesis, acorde a los resultados las subescalas cognitivas obtienen mayores puntuaciones que las emocionales, quedando en primer lugar Toma de Perspectiva, Fantasía, y seguidamente Preocupación Empática y Malestar Personal.

Variable Género

Hipótesis 4b. Siguiendo estudios de Eisenberg y Lennon (1983), Eisenberg et al., (1991), Eisenberg et al. (1995), Martí-Vilar y Palma (2010), Mestre, Frías y Samper (2004) y Palma (2008) *se espera que se den diferencias en Empatía superiores en las chicas que en los chicos en todas las subescalas.*

Acorde al MANOVA realizado, las puntuaciones de las subescalas de Empatía demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas [$F T^2$ de Hotelling (4,326) = .990, $p = .413$, $\eta^2 = .01$] según el género. Por lo tanto no se confirma la hipótesis respecto al género. Estos resultados son similares a los obtenidos recientemente por Lorente (2014) y tal como posteriormente se discute, pueden indicar una tendencia hacia la igualdad en empatía.

Variable Edad

Hipótesis 4c. *Se espera que con el aumento de edad, aumenten significativamente las puntuaciones en las dimensiones Toma de perspectiva y Preocupación empática y disminuyan significativamente la dimensión Malestar personal y la de Fantasía.*

Para determinar la influencia de la edad sobre las subescalas de empatía se ha realizado el análisis de correlación de Pearson entre las variables, cuyo resultado muestra que la edad no presenta correlación significativa con ninguna de las dimensiones de la Empatía.

Variable tipo de Centro

Hipótesis 4d. *Se espera que entre los alumnos de los centros Privados y Públicos existan diferencias estadísticamente significativas, según el tipo de centro al que participen con relación a las cuatro subescalas de la empatía.*

No se confirma la hipótesis al comparar las puntuaciones de las subescalas de Empatía entre los alumnos de los centros Privados y Públicos, atendiendo a las pruebas realizadas [$F T^2$ de Hotelling (4,326) = .941, $p = .440$, $\eta^2 = .01$] no existen diferencias estadísticamente significativas en la muestra objeto de estudio.

Variable Solidario

Hipótesis 4e. *Se esperan diferencias significativas en las puntuaciones de las subescalas de Empatía entre los alumnos solidarios y no solidarios.*

Se concluye al comparar las puntuaciones de las subescalas de empatía entre los alumnos solidarios y no solidarios que no existen diferencias estadísticamente significativas según ser o no solidario.

Variable Autoposicionamiento religioso

Hipótesis 4f. *Se esperan diferencias estadísticamente significativas con relación a la creencia religiosa en las subescalas de empatía.*

Al establecer la relación entre la condición Ateo / Creyentes con las subescalas de Empatía, reportándose efectos estadísticamente significativos en la subescala de Malestar personal en la que los Creyentes: 11.44; $p = .003^{**}$ obtienen una puntuación media significativamente inferior con respecto a los Ateos: 12.90.

7.1.5 Conclusión sobre la influencia de los Modelos parentales y el Clima social familiar en el Autoconcepto y en la Empatía de los adolescentes

En base a los estudios previos, la Hipótesis 5 planteaba que la influencia de la familia, analizada mediante los modelos parentales y el clima social familiar, influiría de forma estadísticamente significativa el autoconcepto y la empatía de los adolescentes.

Las conclusiones expuestas anteriormente ofrecen la influencia de variables sociodemográficas en la muestra objeto de estudio, señalando algunos efectos esperados acorde a las hipótesis planteadas. En este caso no se dispuso de una referencia previa y los resultados expuestos suponen un aporte novedoso. Tal como se indica en resultados obtenidos mediante un análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA), se obtuvo la estructura de dos dimensiones que dan lugar a 4 grupos de influencia.

En un primer grupo aparecen un número de dimensiones que caracterizan un modelo parental, tanto de padre como de madre, marcado por F: 2=Hostilidad, F: 5 Control / Hostilidad, F: 7=Negligencia y F:8=Desaprobación / Control. A nivel de clima social familiar aparecen los factores Conflicto, Control y Moralidad – Religiosidad, junto a las subescalas empáticas de Malestar Personal, Toma de Perspectiva y en menor medida Fantasía. La combinación muestra un posible perfil de tensión en el que un clima social familiar percibido como controlado y conflictivo genera una influencia en el desarrollo empático emocional, reflejado en el Malestar personal y el cognitivo en el que puede interpretarse una dualidad en la que el adolescente adopta una interpretación de las relaciones familiares o bien se evade por medio de la Fantasía.

En un segundo grupo se manifiestan los modelos parentales maternos y paternos F6: Sobreprotección= Amor/ Control y se relacionan con las dimensiones de Autoconcepto general, destacando el Autoconcepto familiar; así mismo está presente la autoestima general, siendo relevante la Autoestima familiar y el Autocomportamiento.

Un tercer grupo se caracteriza por los modelos parentales percibidos por los adolescentes como F: 1= Autonomía / Amor tanto del padre como la madre, así como F: 4 = Permisividad (más de la madre que del padre) y las diferentes dimensiones relacionadas con el clima social familiar con relación a los Factores: Intelectual-cultural, Organización, Cohesión, Social-recreativo, Expresividad y Autonomía. También se muestra la relación con la Empatía en la subescala de Preocupación Empática (EC).

En una posición intermedia entre el segundo y tercer grupo, se hallan el Autocomportamiento Familiar, influenciado por el modelo parental en el que los adolescentes perciben una Evaluación Positiva=Amor tanto del padre como la madre, constituyendo un cuarto grupo.

7.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS EN MODELOS PARENTALES, CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN AUTOCONCEPTO Y EMPATÍA

Los resultados de la presente investigación son discutidos en este apartado. Se inicia con las conclusiones de los cuatro constructos a fin de construir el principal argumento del trabajo, la influencia de los modelos parentales y el clima social familiar en el autoconcepto y la empatía en adolescentes escolarizados en dos IES de la provincia de Valencia, uno Privado y otro Público.

A priori, los resultados obtenidos corresponden a lo esperado en estudios similares en población adolescente española (Esteve, 2004; Mestre et al., 2002; Martí-Vilar, 2001; Moreno, 2004; Tur-Porcar, 2012) sobre la percepción de roles de padre y madre, así como la evolución del autoconcepto en un rango de edades entre los 14 y 18 años. En síntesis, igualmente la influencia de un IES Privado y otro Público o las creencias religiosas, predeterminan puntuaciones en algunos factores.

En cuanto a modelos parentales predomina en torno al género una percepción de que la Madre es quien aporta mayor Amor y Autonomía tanto en chicos como en chicas, siendo en los chicos mayor la percepción de Control / hostilidad. Así aparece reflejado en Autonomía / Amor, Hostilidad y Sobreprotección donde las mayores puntuaciones se dan en las chicas, mientras que Permisividad = Autonomía y Negligencia = Hostilidad / Autonomía son mayores en los chicos.

La edad correlaciona positivamente con el modelo parental materno y paterno en Permisividad=Autonomía, de forma que a mayor edad mayor percepción de los adolescentes por parte de la madre. Por el contrario, la edad correlaciona negativa y significativamente en ambos modelos con Hostilidad de forma que a mayor edad menor puntuación.

El estudiar en un centro Público ofrece resultados que refieren una mayor Permisividad / Autonomía maternal y Negligencia respecto a los centros Privados. Relativo a este punto, los modelos parentales paternos presentan una mayor puntuación los creyentes en Autonomía/Amor; en cambio en Hostilidad y Negligencia son los ateos quienes obtienen una mayor puntuación. En perspectiva, son resultados en coherencia con los resultados de Alzate (2012), Esteve (2004),

Fernández (2014), Martí-Vilar (2001) y Oliva, Parra y Arranz (2008), aportando el valor de ser una contribución a la línea de estudio.

En el clima social familiar las subescalas: Control, Moralidad-religiosidad y Conflicto presentaron puntuaciones más bajas, sobre todo la última. Por género, los efectos significativos se presentan en las subescalas de Expresividad y Social-recreativo, donde las chicas puntúan significativamente más que los chicos, mientras que en las subescalas de Moralidad-religiosidad y Control los chicos puntúan significativamente más que las chicas. Por edad se da una correlación positiva y significativa con el factor Expresividad de forma que a mayor edad mayor puntuación. Los resultados significativos, son coherentes con los hallados en otras investigaciones (Araque, De los Riscos y Godoy, 2001; López-Torrecillas; Pi-Osoria y Cobián, 2015) y apoyan las diferencias esperables entre chicos y chicas así como en la madurez.

En lo referente al autoconcepto, por género los efectos significativos se presentan en las subescalas de Autoconcepto-social y Autocomportamiento-personal, en las que los chicos puntúan significativamente más que las chicas. Por edad el Autocomportamiento-físico resulta menos importante a mayor edad, ello se contrapone a trabajos previos en los cuales se señala la importancia del aspecto físico en cuanto a la madurez del Autoconcepto (Alarcón, 2012; Fernández, 2014).

Referente al tipo de centro, en Autoconcepto-personal los alumnos de los centros Públicos puntúan significativamente más que los alumnos de los centros Privados; mientras que en Autoconcepto-moral son los alumnos de los centros Privados los que puntúan significativamente más que los alumnos de los centros Públicos. En sintonía, en las creencias los efectos significativos se presentan en las

subescalas de Autoconcepto–físico, Autoconcepto-moral, Autoestima-social: y Autoestima-moral en la que las puntuaciones de los creyentes son significativamente superiores con respecto a los ateos. En Autoconcepto-personal y en el Autocomportamiento-social la puntuación de los creyentes es significativamente inferior con respecto a los que se declaran ateos.

Como puede apreciarse en relación a estudios expuestos previamente como los de Alarcón (2012), Bardera (2010), Esteve (2004), Fernández (2014), García (2011), García-Caneiro (2003), Mestre, Martí-Vilar y Samper (1997) y Moreno (2004) se obtuvieron patrones en concordancia con lo esperado, sobretodo en lo referente al tipo de Centro y creencias.

En empatía, la subescala de Malestar-personal relacionada con Ateo / Creyente es la única que presentó puntuaciones significativas siendo la puntuación de los creyentes significativamente inferior con respecto a los Ateos. Esta ausencia de diferencias significativas en las demás variables socio-demográficas puede corresponder a una tendencia observada en el estudio de Lorente (2014). La empatía mantiene unas puntuaciones media – altas, lo cual es necesario en una sociedad intercultural como la española.

En cuanto al estudio de influencia de los modelos parentales y el clima social familiar en autoconcepto y empatía, los resultados expuestos en el anterior subapartado de conclusiones distinguen dos dimensiones y cuatro agrupaciones que aportan interés al estudio de la influencia de la familia en los adolescentes.

Los cuatro grupos ofrecen parámetros que son interpretables coherentemente a lo esperado por separado, con el valor añadido que este estudio los engloba.

El primer grupo muestra una percepción de modelos parentales dominados por el Control, podría denominarse *modelo parental Autoritario* en cierta forma y utilizan herramientas de control como la Moralidad y el Malestar personal, en un clima social familiar percibido de conflictivo y controlado. No presenta ningún factor de autoconcepto, siendo las subescalas de empatía cognitiva, la Toma de Perspectiva y la Fantasía utilizadas por los adolescentes para convivir en ese ambiente familiarmente. En relación con las variables sociodemográficas, el patrón obedece a chico de centro Público y padres sin estudios superiores.

El perfil del segundo grupo con los modelos parentales maternos y paternos de Sobreprotección, se relaciona con las dimensiones de Autoconcepto general, destacando el Autoconcepto familiar, la Autoestima general, y siendo relevante la Autoestima familiar y el Autocomportamiento. Puede señalarse que hacen sentir el peso de la familia de forma que influyen en sentir respaldo y cierta indulgencia. A este modelo podría definirse como *modelo parental Familiar-protector*.

Un tercer grupo caracterizado por los modelos parentales percibidos por los adolescentes de Autonomía / Amor tanto del padre como la madre, así como Permisividad relacionado más con la madre, el cual entronca con lo que podría ser un *modelo parental Autorizativo*. El cual se ve correspondido por las diferentes dimensiones relacionadas con el clima social familiar como son la Intelectual-cultural, Organización, Cohesión, Social-recreativo, Expresividad y Autonomía. También se muestra la relación con la Empatía en la subescala de Preocupación Empática. Genera un ambiente en el que el adolescente se siente respaldado y empoderado a fortalecer su independencia a la par que preocupación por la familia. El patrón asociado de variables sociodemográficas es chica, más relacionado con el

nivel de de 2º Bachiller, de centro Privado y padres con estudios superiores respecto al padre y mínimos respecto a la madre y un nivel Económico Alto o medio-Alto. El entorno familiar le presta apoyo para su desarrollo personal.

En una posición intermedia entre el segundo y tercer grupo (acorde a la Figura 3), en *el cuarto grupo* incluye el autoconcepto representado por el Autocomportamiento familiar, influenciado por el modelo parental en el que los adolescentes perciben una Evaluación Positiva, F:3=Amor tanto del padre como la madre. El adolescente se comporta como se espera que responda en el entorno. Este último grupo, sujeto a futuras líneas de investigación podría vincularse al modelo parental Indulgente y por tanto a la dimensión familiar del segundo grupo.

En conclusión, los 4 grupos pueden caracterizarse en relación a la tipología de Esteve (2004). El primer grupo modelo parental Autoritario, el segundo grupo modelo parental Familiar-protector, el tercer grupo modelo parental Autorizativo y el cuarto grupo se podría relacionar con el modelo parental Indulgente. A partir de estas conclusiones, este estudio supone un aporte a la construcción de un modelo parental que permita evaluar los impactos en el adolescente de su percepción del funcionamiento familiar, como sistema orgánico que a la vez que en la adolescencia se madura, la familia se adapta. Si bien se reconoce que la influencia en la adolescencia de nuevos contextos es cada vez mayor. Por ello empoderar a las familias y a los propios adolescentes, que en su momento formarán sus familias, de este conocimiento de modelos, resulta decisivo para ser conscientes de la responsabilidad al crear familias. Así como contribuir a la construcción de herramientas para la resolución positiva de conflictos, haciendo énfasis en el

desarrollo del autoconcepto y la capacidad empática desde sus aspectos cognitivos y emocionales.

7.3 LÍMITES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este último apartado se presentan las limitaciones propias de una investigación doctoral que tiene como objetivo abrir nuevo conocimiento, con las reflexiones que aporta el trabajo desarrollado y permite orientar líneas de investigación en continuidad con el estado del arte recopilado junto a los avances obtenidos.

7.3.1 Limitaciones del estudio

El estudio se ha realizado en una población de dos IES, Público y Privado, con la mayor rigurosidad científica. Cabe tener en cuenta que el efecto de los resultados viene condicionado por el tamaño y tipo de muestra. En el caso de estudio la familia como constructo y la percepción que tienen los adolescentes de sus relaciones con sus padres, está condicionada a la cultura y al momento actual de España afectada por situaciones de inestabilidad socio-económica.

El mayor reto que presenta la investigación ha sido el trabajar 4 constructos, Modelos parentales y Clima social familiar en el Autoconcepto y la Empatía, así como la influencia de los dos primeros que constituyen la percepción de lo que supone en el universo adolescente la familia, como grupo de referencia del que se van separando. Este proceso evolutivo se orienta a construir su identidad adulta en la cual el autoconcepto resulta clave para un proceso exitoso y la empatía fundamental para la integración en sociedad.

La labor realizada con el uso de cinco instrumentos y el tiempo que requiere su administración, en una tipología de población más inquieta, que además cuenta con mayor orientación de medios tecnológicos. Dicha tarea presenta las limitaciones propias de profundizar en un campo de conocimiento en el que por separado cada ámbito abordado tiene una trayectoria consolidada, mientras que su integración conjunta se ha llevado a cabo por partes entre dos constructos mayormente: modelos parentales y autoconcepto (Bulnes y cols., 2008; Cava y Musitu, 1999; Lila, 1995; Martí-Vilar, 2001; Mestre, Martí-Vilar y Samper, 1997); estudios en modelos parentales y la empatía (Mestre, Pérez-Delgado, García-Samper y Martí-Vilar, 1998; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012); así como estudios sobre el clima social familiar y autoconcepto (Mestre, Martí-Vilar y Samper, 1997) y clima social familiar y empatía (Martí-Vilar, 2001; Mestre, Pérez-Delgado, García-Samper y Martí-Vilar, 1998).

La vocación de este trabajo entronca en una de las principales necesidades históricas de aumentar conocimiento sobre la adolescencia, período como se ha dicho anteriormente convulso, cambiante en el contexto y adaptado al momento presente. En un entorno de irrupción de nuevas formas de comunicación y relacionamiento, pero que mantiene una serie de características físicas y psicológicas clave. Superar las dificultades de una etapa en la vida decisoria para formar a la próxima generación, supone prácticamente una necesidad no solamente como padres sino como sociedad.

En este trabajo se delimita el ámbito familiar a la percepción del adolescente, no contrastando con información sobre los demás componentes de la familia, si bien en el marco teórico se señala que las relaciones interpersonales se ven afectadas

mutuamente. De todas formas, como se indicará en el siguiente apartado, es menester abordar el estudio de las influencias familiares en sus diferentes agentes y matices en relación a la construcción de la identidad / autoconcepto y de favorecer las herramientas necesarias para que la empatía se desarrolle en su multidimensionalidad cognitiva y emocional. De este modo garantizar no solamente un proceso evolutivo exitoso en lo individual, sino un aporte más a la construcción social en la cual los centros educativos son indispensables.

7. 3. 2 Futuras líneas de investigación

La tesis aborda el estudio de cuatro constructos (modelos parentales, clima social familiar, autoconcepto y empatía), siendo la aportación novedosa plantear la influencia en conjunto de Modelos parentales y Clima Social Familiar en Autoconcepto y Empatía a diferencia de estudios anteriores. Habida cuenta de la cantidad de investigaciones previas, se han tenido en cuenta estudios parciales que incluían uno o varios de los constructos considerando autores fundamentales en la teorización y desarrollo de evaluación, así como también estudios recientes realizados en modelos parentales por Alarcón (2012), Alzate (2012), Aroca, Cánovas y Alba (2012), Fernández (2014), Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015), García y Gracia (2014), Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012). Sobre el clima social familiar los estudios de Pi-Osoria y Cobián (2015). Respecto al autoconcepto los estudios de Alarcón (2012), Bardera (2010), Fernández (2014) y García (2011) así como del constructo de empatía los estudio realizados por Del Pino (2013), Lorente (2014) y Palma (2013).

En el momento actual la familia en su identidad y organización se está diversificando, lo cual lleva también a nuevos roles familiares, a nuevas relaciones, a

nuevas influencias y nuevos modelos parentales de educación. Por tanto se ha de tener en cuenta el momento histórico, donde no sólo se contemplan cambios elementales, sino que se perciben además grandes cambios estructurales, al que algunos llaman cambio de época. Dicha realidad plantea la necesidad de abordar el tema de la influencia de la familia en los hijos adolescentes desde una perspectiva más amplia, siendo conscientes que también existen otros ámbitos de influencias, los cuales han aumentado de forma vertiginosa. Esta rapidez es debida también a los Medios de comunicación, las migraciones, las distintas culturas y la diversificación de perspectivas ante una época de incertidumbre. El abordaje de estos temas implicará tener en cuenta nuevos análisis con la inclusión de otras variables que en la actualidad pueden estar ejerciendo influencia en la identidad y en los procesos de socialización de los adolescentes además de la ejercida por el núcleo familiar objeto de la presente investigación.

Una de las propuestas que surge de este estudio es seguir investigando y profundizando las posibles variables y factores que en la actualidad puedan estar relacionados con el autoconcepto y la empatía de los adolescentes. De tal modo que se puedan evaluar y analizar aquellos modelos parentales y clima social familiar que actualmente están influyendo de forma positiva y adecuada en el desarrollo de los adolescentes en estos nuevos ámbitos familiares.

Entre los resultados obtenidos, se mostró especialmente llamativo el caso de las hipótesis planteadas en la empatía. Tradicionalmente los estudios han manifestado diferencias significativas de género en favor de las mujeres, mientras el estudio actual prácticamente no ha dado diferencias con una muestra similar en cuanto a proporción chicos y chicas. Recientemente Lorente (2014) obtuvo

resultados que difieren de los hallados por Martí-Vilar y Palma (2010), Mestre, Frías y Samper (2004) y Palma (2008) en tres de las cuatro subescalas del IRI. Los del presente estudio mantienen dicha tendencia, reflejando como progresivamente tanto chicos como chicas obtienen similares puntuaciones tanto en empatía cognitiva como emocional. Puede aventurarse un giro cultural en el cual se permite a los hombres expresar sentimientos y emociones, en todo caso mayor investigación al respecto será necesaria para determinar si ciertamente está cambiando la tendencia y si las puntuaciones muestran una progresión a una sociedad más empática.

La línea de estudio del autoconcepto respecto a los estudios de D'Agata (2011), Fernández (2014), García y Musitu (2009), Mestre et al. (2009) y Veliz (2010), vienen presentando resultados similares en torno al modelo cognitivo, emocional y comportamental de los adolescentes. Se considera necesario el profundizar en el efecto que sobre el desarrollo físico pueden tener referentes virtuales sobre el autoconcepto.

En este sentido, las transformaciones sociales que implican la tecnología y su inmersión en todos los ámbitos de socialización (familiar, social, escolar) pueden comportar nuevos giros al aportar nuevos referentes. En este caso los modelos parentales, ya no representan el único modelo a seguir junto al hecho por el cual la familia e incluso la escuela no son los únicos medios de socialización, sino también y en gran medida el uso que hacen los adolescentes de las redes sociales. Es recomendable tener presente que el cambio de contexto va a requerir revisar teoría e instrumentos para adecuarse a las nuevas influencias que se derivan del cambio época. Como consecuencia, la influencia de la familia es esencial, pero además los adolescentes son influenciados también por dichos ámbitos en los que conviven.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, C.R., Gullotta, T.P. y Markstrom-Adams, C. (1994). *Adolescent life experiences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub.

Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia. Univ. de Valencia.

Alarcón, A. (2015). Relación entre el clima social familiar y expresión de la cólera hostilidad en los alumnos del quinto de *secundaria* de centros educativos públicos del sector Jerusalén-Distrito de la esperanza-2000. *Revista de Psicología*, 4 (1), p. 12-38.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

Alonso, P. (2004). *Discrepancia entre padres e hijos en la Percepción del funcionamiento familiar y Desarrollo de la autonomía adolescente*. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia. Univ. Valencia 2004.

Allport, G.W. (1943). The contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, p. 451-478.

Alzate, T. (2012). *Estilos educativos parentales y obesidad infantil*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Univ. de Valencia.

Araque, F., López-Torrecillas, F., De los Riscos, M. y Godoy, J.F. (2001). Clima familiar en drogodependientes a opiáceos. *Revista española de drogodependencias*, 26 (2), p. 146-166.

Aroca, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anal. Psicol.* 30 (1). Murcia. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521>.

- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los Estilos Educativos Parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la educación*, 24 (2), p.149 -176.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), p. 289 - 306.
- Balaguer, I., Escartí, A. y Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1), p. 139 - 159)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman and Company.
- Baldwin, A.L. (1995): *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Baltasar, S. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, p. 3296-3319. doi:10.2307/1131780.
- Barber, B. K., Stolz, H. E. y Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70 (4).
- Barber, B. K. (1990). Marital quality, parental behaviors, and adolescent self-esteem. In B. K. Barber and B. C. Rollings (Eds.), *Parent-Adolescent interaction*. p. 49-74. Lanham, MD: University Press of America.

- Barber, B. K., Chadwick, B. A. y Oerter, R. (1992). Parental behaviors and dolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. En N. Eisenberg y Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. p. 146-162. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. p. 1-63. Society for Research into Higher Education.
- Bannister, D. y Agnew, J. (1977). The child's construing of self. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 38*, p. 79 - 94. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. p. 363-387. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bardera, P. (2010). *Antecedentes psicosociales de la salud laboral en militares españoles*. Tesis Doctoral, UNED.
- Barr, J. y Higgins-D'alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence, 44 (176)*, p. 751 - 772.
- Barrera, M. J. y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In G. R. Pierce y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. p. 313 - 343. New York: Plenum Press.

- Batson, C. D. y Coke, J. S. (1981). *Empathy: a source of altruistic motivation for helping?* New Jersey: L. E. A.
- Batson, D., Batson, J., Slingsby, J., Harrell, K., Peekna, H. y Todd, M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (3), p. 413 - 426.
- Batson, C.D., Fult, J. y Schoenrade, P. A. (1992). Las relaciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno, en Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 181 - 204.
- Batson, C. D. (1995). Prosocial motivation: Why do we help others. *Advanced social psychology*, p. 333 - 381.
- Batson, C. D., Klein, T. R. et al. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, p.1042 - 1054.
- Batson, C.D. (2009). *These things called empathy*. In J. Decety y W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Batson, C.D. (2009). *Empathy-induced altruistic motivation*. In M. Mikulincer y P. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington, DC: APA Publications.
- Batson, C.D. (2009). These things called empathy: eight related but distinct phenomena. In: Decety J, Ickes, W. (eds.) *The social neuroscience of empathy*, p. 3 - 15. Cambridge: MIT Press.
- Baumeister, R.F. (1998). The self. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology, Vol. 1 (4th ed.)*. p. 680 - 740. New York, NY, US: McGraw-Hill.

Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, p. 230-234.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, p. 255 - 272.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In a Pick (Ed.), *Minnesota. symposium on child psychology*, 7, p. 3 - 46. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relations. *Journal of Social Issues*, 34, p.179 - 196.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth Society*, 9, p. 239 - 276.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, y A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*, p. 746 - 758. New York: Garland.

Beavers, W.R. (1981). A systems model of family therapist. *Journal of Marital Family Therapy*, 7, p. 299 - 307.

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kind of parental discipline, En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.) *Review of child development research*, 1, p. 169-208. New York: Russell Sage Foundation.

Bellerose, C., Cadieux, É. y Noël, Y. (2001). Milieu familial des jeunes Québécois de 9 ans, 13 ans et 16 ans; L'interaction parent-enfant: la perception des enfants. In C. Lacharité y G. Pronovost (Eds.), *Comprendre la famille: actes du 6ième symposium québécois de recherche sur la famille*, p. 163 – 172. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Bem, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74 (3), p. 183 - 200.
- Benson, J. y Rentsch, J. (1988). Testing the dimensionality of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 48, p. 615 - 626.
- Berk, L.E. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bermúdez, M., Pérez, García, A., Ruiz, C., Sanjuán, P. y Rueda Laffond B. (2012) *Psicología de la personalidad*. Editorial UNED.
- Bernadett-Shapiro, S., Ehrensaft, D. Shapiro, J. (1996). Father participation in childcare and the development of empathy in sons: an empirical study. *Family Therapy*, 23, p. 77 - 93.
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2002). Aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad parental. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, p. 111 - 119.
- Braden, M. L. (2000). *Fragile, handle with care: More about fragile X syndrome, adolescents and adults*. Dillon, CO: Spectra Publishing Co.
- Brody, G. H. y Flor, D. L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single- parent African American families. *Child Development*, 69, p. 803 - 816.
- Bulnes, M., Ponce, C., Huerta, R., Álvarez, C., Santiváñez, W., Atalaya, M., Aliaga, T. J. y 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, p. 67 - 91.

- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica, *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), p. 263 - 275.
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Esteban, F., (2011) Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, 1, p. 95 - 113
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), p. 109 - 126.
- Cánovas, P. (2012). *Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones*. Editorial Universidad de Salamanca. *Teoría educación*, 24, p. 149-176.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. y Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), p. 147 - 176.
- Carroll, J.J. y Steward, M.S. (1984). The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings. *Child Development*, 55, p. 1486 - 1492.
- Casey, B. I., Jones, R. M. y Somerville, L. H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence*, 21, p. 21 - 33. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00712.x.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Pirámide.
- Cava, M.J. y Musitu, G (1999). Evaluation of an intervention programme for the reinforcement of self-esteem. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), p.369 - 383.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Información Psicológica*, 83, p.60 - 68.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios: *Familia y desarrollo*, p. 225 - 243. Madrid: Alianza.
- Chuquillanqui Portocarrero, I. S. (2012). *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la red 8-Callao*. <http://hdl.handle.net/123456789/336>.
- Conger, R. D., Patterson y G. R. Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment, *Child Development*, 66 (1), p. 80 - 97.
- Combs, A.W. y Snygg, D. (1959). Individual behavior: a perceptual approach to behavior. 2ª Ed. Rev. Nueva York: Harper.
- Coleman, J. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J.C. (1989). The focal theory of adolescence: a psychological perspective. En En K. Hurrelmann y U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives*, p. 43 - 56.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coloma Medina, J. (1994). Socialización familiar. Los estilos educativos paternos y su repercusión en la socialización de los hijos. *Teología Espiritual*, 38, 113, p. 258-288.

- Collins, W.A. (1990). *Parent-child relationships in the transition to adolescence: continuity and change in interaction, affect and cognition*. En R. Montemayor, G.R.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scibner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cooper, C. R., Grotevant, H.D. y Cordon, S.M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context identity formation and role-talking skill. En H.D. Grotevant y C.R. Cooper (Eds.), *New directions for child development, 22: Adolescent development in the family*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*, p. 1832 - 1843.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scibner's Sons.
- D'Ágata, E. (2011). *Calidad de vida en los adolescentes con escoliosis idiopática: una comparación transcultural entre métodos de intervención*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna.
- Dallago, L., Altoè, GM., Moreno, C., Granado Alcón, M.C. Kuntsche, E. y Örkényi, A. (2008). The cross-cultural generalizability and of a parental bonding scale among early and middle adolescents. *Manuscrito*.

- Damon, W. y Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, p. 487 - 496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44 (1), p.113.
- Davis, M. H. y Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25 (1), p. 70 - 87.
- Davis, M. H. (1996). Interpersonal reactivity index. *Empathy: A Social Psychological Approach*, p. 55 - 56.
- Davis, M. H. y Kraus, L. A. (1997). *Personality and empathic accuracy*. In W. Ickes (ed.) *Empathic Accuracy*. Guilford Press: New York. Accuracy, p. 144 - 168.
- Davis, M.H., Mitchell, K.V., Hall, J.A., Lothert, J., Snapp, T. y Meyer, M. (1999) Empathy, expectations, and situational preferences: personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors. *Journal of Personality* , 67, p. 469 – 503.
- De Waal, F.B. (2008) Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *The Annual Review of Psychology*, 59, p. 279 - 300.

- Del Pino, L., (2013) *La enseñanza de la religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño Pedagógico*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
- Delgado, A. O., Jiménez, Á. P., Sánchez- Queija, I. y Gaviño, F. L. (2007). Maternal and paternal parenting styles: Assessment and relationship with adolescent adjustment. *Anuario de Psicología*, 23, p. 49 – 56.
- De Soria, A. B. M. y Gualandi, M. G. (2009). Authority, family and education [Autoridad, familia y educación]. *Revista Española de Pedagogía*, 67, p. 511 - 527.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, p. 33 - 50.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. y Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, p. 1244 -1257.
- Droppleman, L.F. y Schaefer, E.S. (1963). Boys' and girls' reports of maternal and paternal behavior. *Journal of abnormal social Psychology*, 67, p. 648-654.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13 (2), p. 127.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983) Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, p. 100-131.
- Eisenberg, N. y Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101 (1), p. 91.

- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, p.131 - 149.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 27 (5), p. 849.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: DDB. p. 241 - 270.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66 (4), p. 1179 - 1197.
- Eisenberg, N. y Morris, A.S. (2001) The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by M.L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14, p. 95 - 120.
- Eisenberg, N. y Eggum, N. D. (2009) Empathic responding: Sympathy and personal distress. En: J. Decety y W. Ickes (eds.) *The social neuroscience of empathy*. p. 71 - 83. Cambridge, MA: MIT Press.
- Elzo, J. (1998). Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. *Intervención Psicológica en la Adolescencia. Libro de Ponencias del VIII Congreso INFAD*. p. 9 - 26. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Enriquez, H. A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. Tesis doctoral. Univ. de Málaga.

Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, 28, p. 404 - 416.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24, 1, p. 1 - 8.

Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 20, p. 22 - 36.
doi:10.1177/0907568212445225.

Esteve, J. V. (2004). *Estilos parentales, clima familiar y Autoestima física en adolescentes*. Tesis doctoral. Departamento de psicología social. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis doctoral. Departamento de psicología social. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia.

Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Family relations, peer rejection and school violence [Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar]. *Cultura y Educación*, 18, p. 335 - 344.
doi:10.1174/113564006779173046.

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, p. 108 - 113.

Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), p. 119 -128.

- Farley, J. P. (2014). *Emotion regulation transmission in the context of parenting behaviors as predictors of adolescent substance use*. Unpublished Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute & State University, Blacksburg, VI.
- Farnia, F., Bazeghi, P., Shaker, J., Juibari, T. A., Tatari, F. y Mahboubi, M. (2014). Evaluation of parental marital satisfaction and parenting style in adolescents with opium abuse. *Life Science Journal*, 11, p. 74 - 78.
- Felson, R. y Zielinsky, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, p. 727 - 735.
- Fermoso, P. (1993). Las relaciones familiares como factor de educación. En Quintana (Coord.), *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Fernández, L. (2014). *Relaciones entre las prácticas parentales y los estilos de socialización familiar en la cultura española: El modelo bidimensional parental y el ajuste de los hijos*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Univ. Valencia.
- Fernández I., López B. y Márquez M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), p. 284 - 298.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T. y Alba, G. (2010). Confirmatory factor analysis of the PKBS-2 subscales for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3).
- Fernández I., López B. y Márquez M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), p. 284 - 298.
- Ferreira, A. y Thomas, D. L. (1984). Adolescent perception of parental behavior in the United States and Brazil. *Parenting Studies*, 1 (1), p. 19 - 29.

- Ferron, C., Narring, F., Cauderay, M. y Michaud, P.A. (1999). Sport activity in adolescence: associations with health perceptions and experimental behaviours. *Health Education Research*, 14 (2), p. 225 - 233.
- Feshbach, N. D. y Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child development*, 39 (1), p. 133 - 45.
- Feshbach, N. D. (1990). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. *Empathy and its development*, 12, p. 271.
- Fitts, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Fitts.W.H. (1972). The self-concept and behavior: Overview and supplement. *Studies on Self Concept. Mono 7*, p. 58.
- Fontaine, A. M., Campos, B., Musitu, G. y García, F. (1994). Family functioning, educational climate and parent-child relations [Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants]. In P. Durning & J. P. Pourtois (Eds.), *Éducation et famille*. p. 58-80. Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- Frías, D., Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997). Descripción y propiedades psicométricas de los instrumentos. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado: Cognición y Afecto en el Desarrollo Moral. *Evaluación y programas de intervención*. p. 89 - 107. Valencia: Promolibro.
- Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Península.
- Fuentes, M. J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje*, 48, p. 65 - 78.

Fuentes, M. C. (2014). Validity of the two-dimensional model of parental socialization in different social environments in Spanish culture: Implications for the adolescents' psychosocial adjustment [*Validez del modelo bidimensional desocialización parental en diferentes entornos sociales de la cultura española: Implicaciones para el ajuste psicosocial de los adolescentes*]. (Doctoral dissertation, University of Valencia, Valencia, Spain). Retrieved from roderic.uv.

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011a). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence [Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia]. *Psicothema*, 23, p. 7-12.
<http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3842>.

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011b). Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, p. 237 - 248.

Fuentes, M; García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles, *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), p. 117 - 138.
DOI:10.1387/RevPsicodidact.10876.

Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carroble, J. A. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population [*Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española*]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, p. 585 - 602.

Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carroble, J. A. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population [Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, p. 585 - 602.

- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), p. 113 - 134.
- Garaigordobil, M., y García De Galdeano, P. (2006) Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), p. 180 - 186.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), p. 51 - 62.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, p. 592- 603. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo*. Temas de Psicología, 7. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García Ferriol, A. y Busso, E. (2001). *Autoconcepto y habilidad motriz en la educación física escolar*. Trabajo Investigación de Doctorado. Universidad de Valencia.
- García, M. y Peralbo, M. (2001). La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos. *Infancia y aprendizaje*, 24 (2), p.165 - 180.
- García, J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal [Self-concept in adults from Spain and Portugal]. *Psicothema*, 18, p. 551 - 556.

- García, J. F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), p. 101 - 131.
http://www.uv.es/garpe/C_A/C_A_0037.
- García, J. F. y 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, p. 365 - 384.
<http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118>.
- 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, p. 648 - 658.
[doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13).
- García, J. F., Gracia, E. y Zeleznoa, A. (2013). Validación of th English version of the five-factor self-concep questionnaire. *Psicotema*, 25, p. 549 - 555.
[doi: 10.7334/psicotema2013.33](https://doi.org/10.7334/psicotema2013.33).
- García, J. F. y 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, p. 419 - 433. Dordrecht, Netherlands: Springer.
http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_31.
- García-Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Gallego-Portugués de Psicología la Educación*, 7 (9) Año 7º, ISSN: 1138-1663.
- García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., Carpio, M. V., Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2014). Consistency/inconsistency in paternal and maternal parenting styles and daily stress in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), p. 307-325.
[doi: 10.1387/RevPsicodidact.7219](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7219).

- García, L., Orellana, O. y Pomalaya, R. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista investigación psicología*, 14 (2), p. 17 - 30.
- García-Sánchez, A., Burgueño-Menjibar, R., López-Blanco, D. y Ortega, F. B. (2013). Condición física, adiposidad y autoconcepto en adolescentes. *Estudio piloto. Revista de Psicología del Deporte*, 22, p.453 - 461.
- García-Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- García Preto, N. (1989). Transformations of the family system in adolescence. En B. Carter y M. Mc.Goldrick (Eds.). *The changing family life cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- García Linares, M.C.C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos edu de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, p. 79 - 95.
- García-Alandete (2008), *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología Univ. Valencia.
- Garrigós, F. (1994). *El desarrollo sociomoral y la elección de valores en Adolescentes*. Tesis de licenciatura.
- Gavarrell, C. (2013). *Consecuencias psicológicas del maltrato en menores expuestos a violencia de género: regulación emocional, funciones ejecutivas y autoconcepto*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Gavazzi, S. M. (2011). *Families with adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. New York, NY: Springer-Verlag.

- Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson y K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family Part 2*, p. 303-327. New York: Springer-Verlag.
doi:10.1007/978-1-4614-3987-5_14.
- Ge, X., Conger, R., Lorenz, F. y Simons, R. (1994). Parents' stressful life events and adolescent depressed mood. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, p. 28 - 44.
- Gecas, V. (1972). Parental behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 36, p. 332 - 345.
- Gergen (1968), (Eds.), *The self is social interaction*. p. 115 -136. New York: Wylei.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*, (3ª Ed. Revisada), Madrid, Alianza.
- Gilar, R; Miñao, P y Castejón, J. L (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica*, 5 (1), p. 21 - 32.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishng, (traducción castellana en Barcelona: Kaitós, S. A.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Random House LLC.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., González- Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, p. 271 - 289.

- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. En C. Gordon y K.J. Gordon, C. (1976). Development of evaluated role identities. *Annual Review of Sociology*, 2, p. 405 - 433.
- Gordon, C. (1978). *Gordon Personal Profile and Gordon personal Inventory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Standford, CA: Standford University Press.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F. y Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, p. 1004 - 1021. doi:10.1002/jcop.21512.
- Gracia, E. (2002). Child maltreatment in the context of parental behavior: Parents and children perceptions. *Psicothema*, 14 (2), p. 274 - 279.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M. J. y Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20 (1), p.15 - 26.
- Grabber, J.A., Brooks-Gunn, J. y Petersen, A.C. (1996). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Granleese, J. y Joseph, S. (1993). Factor analysis of the Self-Perception Profile for Children. *Personality and Individual Differences*, 15, p. 343 - 345.
- Granleese, J. y Joseph, S. (1994). Further psychometric validation of the Self-Perception Profile for Children. *Personality and Individual Differences*, 16, p. 649 - 651.

- Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, p. 574 - 587.
- Green, L. y Kreuter, M. (1991). *Health promotion planning. An educational and environmental approach*. Toronto: Mayfield Publishing Company.
- Griffin, N., Chassin, L. y Young, R.D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concepts in adolescents. *Adolescence*, 16, p. 49 - 56.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, p. 83 - 100.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1983). *Adolescent development in the family*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grusec, J. y Kuczynski, L. (1997). *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley.
- Gutiérrez-Sanmartín, M. (1989). *Interacción familiar. Autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Guyot, Fairchild, y Hill, (1981) *Jers-Harris Children's Self Scale*.
- Hadley, A. M., Hair, E. C. y Anderson K. (2008) Assessing What Kids Think About Themselves: A Guide To Adolescent Self-Concept For Out-Of-School Time Program Practitioners. *Child Trends*, 32.

- Hagborg, W. J. (1993a). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools, 30*, p. 132 - 136.
- Hagborg, W. J. (1993b). Gender differences on Harter's Self-Perception Profile for Adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality, 8 (1)*, p. 141 - 148.
- Hare, B.R. (1975). *The relationship of social background to the dimensions of self-concept*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Harris, P.L. (1983a). What children know about the situations that provoke emotion. En M. Lewis y C. Saarni (Eds.), *The socialization of affect*. p. 162 - 185. New York: Plenum.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. En E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, 4, Socialization, personality, and social development*. p. 275-385. New York: Wiley.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self, 3*, p. 137 - 181. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. En D.K. Lapsley y F.C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity*. p. 71 - 90. New York: Springer Verlag.
- Harter, S. (1988a). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1988b). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. En S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*. p. 119 - 160. New York: Plenum.

- Harter, S. (1990a). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. p. 292 - 325. Boston: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1990b). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*. p. 352 - 387. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1990c). Processes underlying adolescent self-concept formation. En R. Montemayor, G.R. Adams y T.P. Gullota (Eds.), *From Childhood to adolescence: A transitional period?* p. 205 - 239. Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1990d). Adolescent self and identity development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*. p. 352-387. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. y Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, p. 251 - 260.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent*. p. 54 - 89. Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. En B. Bracken. *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical Considerations*. p. 1 - 37. New York: Wiley.

- Harter, S., Bresnick, S., Bouchev, H.A. y Whitesell, N.R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9 (4), p. 835 - 853.
- Hatfield, B.D., Vaccaro, P. y Banedict, G.J. (1985). Self-concept responses of children to participation in an eight-week precision jump-rope program. *Perceptual and Motor Skills*, 61 (3 Pt 2), p.1275 -1279.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hauser, S. T., Borman, E. H., Jacobson, A.M., Powers, S.L. y Noam, G.C. (1991), Understanding family contexts of adolescent coping. *Journal of Early Adolescence*, 11, p. 96 - 124.
- Heatherton, T.F. y Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, p. 895 - 910.
- Hellín Rodríguez, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral. Univ. de Murcia.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación (4 ed.)*. México, DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, A. N. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22).
- Herrero, J. (1992). *Educación familiar y socialización familiar: un análisis de la interacción*. Tesis de Licenciatura. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat Valencia, Valencia, España.

- Hill, J.P. y Holmbeck, G.N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. En G.J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, 3, p. 145-189.
- Hindin, M. J. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, p. 299 – 316.
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, p. 90 - 126.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, p. 228-239.
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32 (8), p. 644.
- Hoffman, M.L. (1977): Sex differences in empathy and related behaviors, *Psychological Bulletin*, 84, p. 712-722.
- Hoffman, M. L. (1981). *Foundations of family therapy*. New York: Basic Books.
- Hoffman, M.L. (1982): «Development of prosocial motivation: Empathy and guilt», en N.Eisenberg (ed.), *The developmeht of prosocial behavior*, New York: Academic Press, p. 281 - 313.
- Hoffman, M. L (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer, p. 59 - 93.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research*, 3, p. 283 - 311.

- Hoffman, L. W. (1990). Constructing realities: An art of lenses. *Family process*, 29 (1), p. 1 -12.
- Hoffman, M.L. (1990): «Empathy and justice motivation», *Motivation and Emocion*, 14, p. 151 - 172.
- Hoffman, M. L. (1991). Is empathy altruistic?. *Psychological Inquiry*, 2 (2), p. 131 - 133.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. *La empatía y su desarrollo*, p. 59 - 93.
- Hoffman M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Hogan, R. (1969) Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, p. 207 - 216.
- Hughes, S., Power, T., Fisher, J., Mueller, S. y Nicklas, T. (2005). Revisiting a neglected construct: Parenting styles in a child-feeding context. *Appetite* (44), p. 83 - 92.
- Huxley, R. (1999). *Love y limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology*, 60, p. 653 - 670.

- Iglesias, B. y 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, p. 63 - 77.
- INE, 2008. CATA, Plan de actuación del Instituto Nacional de Estadística para 2008. Editorial: Madrid.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), p. 1 - 7.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. y Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17, p. 135 - 156. doi:10.1387/RevPsicodidact.1861.
- Inglés, C. J., Estévez, E., Piqueras, J. A. y Musitu, G. (2012). Los Conflictos Padres-Adolescentes. En L. M. Llavona y F. X. Méndez, *Manual del Psicólogo de Familia*. Madrid: Pirámide.
- Instituto de Evaluación Educativa. (2014). *PISA 2012. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Irvin, C. y Millstein, S. (1991). Risk-taking behaviors during adolescence. In R. Lerner, A. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, Vol. 2, New York: Garland Press.
- Jackson, L., von Eye, F., Biocca, F., Barbatsis, G., Zhao, Y. y Fitzgerald, H. (2006) "Does home Internet use influence the academic performance of low-income children?" *Developmental Psychology*, 42 (3), p. 429 – 435.

- Jiménez, M. A., Ferro, M. J., Gómez, R. y Parra, P. (1999). Evaluación del clima familiar en una muestra de adolescentes. *Rev. De Psicología Gral y Aplic.* 52 (4), p. 453 - 462.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (en prensa, 2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), p.21 - 34.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. Referencia revista / libro: *Internacional Journal of Clinic and Health Psychology*, 8 (1), p. 139 - 151.
- Jiménez, A. M. (2009). El significado de la monitorización familiar en el desarrollo adolescente (consumo de sustancias y bienestar psicológico). *Fundación acción familiar. Documento nº 04/ 2009.*
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. Social attitudes and social adaptation among Spanish adolescents: The role of perceived emotional intelligence. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), p. 105 - 117.
- Jiménez-Cortés, M. P., Pelegrín-Valero, C., Tirapu-Ustárrroz, J., Guallart-Balet, M., Benabarre-Ciria, S. y Olivera-Pueyo, J. (2012). Trastornos de la empatía en el daño cerebral traumático. *Revista de Neurología*, 55 (1), p. 1-10.
- Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, p. 69 - 79.
- Jiménez-Gutiérrez, T. (2006). *Familia y Problemas de Desajuste en la Adolescencia: el Papel Mediador de los Recursos Psicosociales*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia.

- Kaplan, H.B. (1982b). Deviant behavior and self-enhancement in adolescence. En M. Rosenberg and H.B. Kaplan (Eds.), *Social psychology of the self concept*, p. 466 - 482. Illinois, Harlan Davidson.
- Karoly, P. y Rosenthal, M. (1977). Training Parents in Behavior Modification: Effects on Perceptions of Family Interaction and Deviant Children. *Behavior Therapy*, 8, p. 406 - 410.
- Keith, L.K. y Bracken, B.A. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. En B. Bracken. *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. p. 1 - 37. New York: Wiley.
- Kenyon, G.S. (1968). Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, p. 566 - 574.
- Kelly, C. y Goodwin, G. (1983). *Adolescent's perception of three styles of parental control*. *Adolescence*, 18, p. 567 - 571.
- Krevans, J. y Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, p. 3263 - 3277.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Developmental Psychology* (16), p. 366 – 380.
- Lara, B. L., García, M. V. H. y Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: The role of psychosocial stress and parental socialization. *Salud Mental*, 36, p. 49 - 57. <http://www.inprf-cd.org.mx/pdf/sm3601/sm360149.pdf>.

- Larson, L. E. (1974). An examination of the salience hierarchy during adolescence: The influence of the family. *Adolescence*, 9, p. 317 - 331.
- Lekes, N., Joussemet, M., Koestner, R., Taylor, G., Hope, N. H. y Gingras, I. (2011). *Transmitting intrinsic value priorities from mothers to adolescents: The moderating role of a supportive family environment. Child Development Research*, p. 1 - 9. doi:10.1155/2011/167146.
- Lila, M.S., Musitu, G. y Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: Diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, p. 301 - 319.
- Lila, M. S. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Lila, M.S., Van Aken, M. A. G., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development*. p. 154 - 174. London: Psychology Press.
- Lila, M.S., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Linares, M. C. G., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, p. 79 - 95.

- Llinares García, A. y Morton, T. (2012) *perspectivas sociales en la interacción y el aprendizaje de idiomas en las aulas AICLE*. Alcón Soler, E. y Sanfon, J. (eds). Discurso y aprendizaje a través de contextos educativos L2. Amsterdam: Rodopi.
- Lopes, P.N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, p. 12 - 13.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad. F. J. (2008). *Test de empatía cognitiva y afectiva*, TECA. Madrid: TEA.
- López-Romero, L., Romero, E. y 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.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en Adolescentes*. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia. Univ. de Valencia.
- Lozano, A. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto de ser humano. *Infancia y aprendizaje*, 30 (1), p. 109 - 129.
- Lujan, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 3, p. 1 - 27.
- 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.

- Lloria, M. (1994). El desarrollo Sociomoral y el Autoconcepto en Adolescentes. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Valencia: Universitat de Valencia.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, 4. Socialization, personality and social development*. p. 1 -101. New York: Wiley.
- McGuire, W.J. y McGuire, C.V. (1981). The spontaneous-self-concept as affected by personal distinctiveness. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen y K.J. Gergen (Eds.): *Self-concept: Advances in theory and research*. p. 147- 171. Cambridge: Ballinger.
- Magagnin, C., de Barros, T. M., Buseti, L. Z. y Bertoletti, L. G. (1997). Autoconceito e adaptação do adolescente. *Aletheia*, 6, p. 5 - 23.
- Magagnin, C. y Koeres, J. M. (2000). Autoconceito do adolescente: Relacionamento familiar e limites. *Aletheia*, 12, p. 65 - 81.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía Adolescente, *Revista Psicosocial*, 2, p. 1 - 25.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. Università degli Studi di Bologna.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Willey.
- Marcia, J.E. (1987).The identity status approach to the study of ego identity development. En T.Honess y K.Yardley (Eds.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan*. p.150 -163. Londres: Routledge and Kegan.

- Markus, H. y Wulf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, p. 299 - 337.
- Martí-Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España.
- Martí-Vilar, M. (1994). *Estilos Educativos paternos y su influjo en el desarrollo moral y en la preferencia de valores*. Tesis de Licenciatura. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martí-Vilar, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Martí-Vilar M. y Palma J. (2009) Influència del sexe i l'edat en el raonament moral prosocial dels estudiants de Secundària. *Anuari de Psicologia*, p. 65 - 85.
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2011). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13 (2), p. 255 - 270.
- Martí- Vilar, M. y Lorente Escriche, S. (2010a). *Instrumentos para medir la conducta prosocial y la empatía*. In *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos*. p. 197 - 216. Editorial CCS.
- Martí- Vilar, M. y Lorente Escriche, S. (2010b) *Factores determinantes de las conductas prosociales*. In *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos* p. 149-168. Editorial CCS.

- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1-2 (13), p. 255 - 270.
- Martinek, T.J. y Zaichkowsky, L.D. (1977): *Manual for the Martinek-Zaichkowsky self Concept Scale for Children*. Jacksonville, IL: Psychologists & Educators.
- Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), p. 64 - 67.
- Martínez, I., Camino, L., Camino, C. y Cruise, E. (2014). Family socialization in Brazil. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures*, 7, p. 293-306. Dordrecht, Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7503-9_22.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F. y 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, p. 235 - 242.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, p. 338-348. <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/30005>.
- Martínez, I., García, J. F. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, p. 731 - 745. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.100.3>.

- Martínez, I. y García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43 (169), p. 13 - 29.
http://www.uv.es/garpe/C_/A_/C_A_0034.
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L. y 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, p. 640 - 647. doi:10.1590/S0102-79722011000400003.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G. y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, p. 159 - 178.
doi:10.1387/RevPsicodidact.1306.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. D. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 8 (3).
- Martínez-Otero Pérez, V (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), p.174 - 190.
- Martínez-Lopez, E. J., Lopez-Leiva, F., Moral-García, J. E. y De la Torre-Cruz, M. J. (2014). Parental styles and indicators of physical activity in children and adolescents. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 22, p. 97 - 115.
- Martorell, M. C., Bernandez, Y., Flores, P., Conesa- Peraleja, M. D. y Silva, F. (1990). La escala SDQ-II de evaluación del autoconcepto: Adaptación española. *Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, 7, p. 214 - 219.

- Mason, G. A., Cauce, A. M., Gonzales, N., Hiraga, Y. y Grove, K. (1994). An ecological model of externalizing behaviors in African-American adolescents: No family is an isly. *Journal of Research on Adolescence*, 4, p. 639 - 655.
- Mateu, C., Campillo, C., González, R. y Gómez, O. (2010). La empatía psicoterapéutica y su evaluación: una revisión. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 15 (1), p. 1 - 18.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), p. 112 - 134.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications*, p. 3 - 31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, p. 507 - 536.
- Mboya, M.M. (1994). Cross-cultural study of the structure and level of multidimensional self-concepts in secondary school students. *School Psychology International*, 15, p. 163 -171.
- McDonald, R.L. (1968). Effects of sex, race, and class on self, ideal-self and parental ratings in Southern adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 27, p. 15 - 25.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meeus, W. (1996). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity: an evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En K.Hurrelmann y S.F. Hamilton (Eds.), *Social problems and social contexts in adolescence*. p. 83-104. Nueva York: De Gruyter.

- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, p. 525 - 543.
- Megías, E., Elzo, J., Megías, I., Méndez, S., Navarro, F. J. y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción (FAD).
- Mego, k. M. M. (2015). Clima social familiar y autoconcepto en estudiantes de 12 años de la ie: 88013 “Eleazar Guzmán Barrón”, Chimbote 2009. *Revista de investigación de estudiantes de psicología “Jang”, 1 (1)*, p. 187 - 205.
- Mendoza, M. y Miluska, K. (2010). *Clima Social Familiar y Autoconcepto en estudiantes de 12 Años de la IE: 88013*. “Eleazar Guzmán Barrón”. Chimbote. Universidad César Vallejo.
- Meredith, W.H., Abbott, D.A. y Ming, Z.F. (1992). Self-concept and sociometric outcomes: a comparison of only children and sibling children from urban and rural areas in the people's Republic of China. *The Journal of Psychology*, 126 (4), p. 411 - 419.
- Mestre, M. V., Frias, M. D. y Tur, A. M. (1997). Variables personales y empatía. *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, p. 163 - 193.
- Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P. y Martí-Vilar, M. (1997). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 16, p. 47 - 64.
- Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P. y Martí-Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *IberPsicología*, 3 (1), p. 1 - 21.

- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. p. 181 - 190, Barcelona: Ariel.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Díez, I. y Nácher, M. J. (2001). Estilos de crianza y variables escolares relacionadas con la conducta prosocial y la conducta agresiva: Un estudio longitudinal. *R&D&I project, ref. BSO2001-304, Ministerio de Ciencia y Tecnología*.
- Mestre, V., Samper, P. y Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto: un estudio longitudinal en población adolescente. En *revista Latinoamericana de psicología*, 33, (3). Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80533301>.
- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), p. 227 - 232.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, p. 445 - 458.
- Mestre, M.V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), p. 255-260.
- Mestre, M.V., Samper, P., Frías M.D. y Tur, A (2009) Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*. 12 (1), p. 76 - 83.

- Mestre, V., Martí-Vilar, M. y Samper, P. (1997). Familia y 3ª Edad en al encrucijada del envejecimiento de la ociedad española. *Desarrollo del Autoconcepto de los adolescentes y disciplina familiar. FAM 16*, p. 47 - 63.
- Millán, M. y Zacarés, J. (1999). La familia con adolescentes. En M. Millán (Ed.). *Psicología de la familia: un enfoque evolutivo y sistémico, 2*. Valencia: Promolibro.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A. y Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology, 30*, p. 217 - 230.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A. y Bierman, K.L. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology, 30*, p. 217 - 230.
- Mínguez, A. M. (2007). *Modelos familiares y empleo de la mujer en el Estado de bienestar español*. Fundación Alternativas.
- Miranda, A. y Pérez, J. (2005) Socialización familiar, pese a todo. Libro de ponencias. *Congreso: Ser Adolescente Hoy*. p. 339- 350. Madrid: Fundación ayuda contra la drogadicción.
- Mirón, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta, 15 (44)*, p. 239 - 254.
- Moliner, M., García, F., Molpeceres, M.A. y Musitu, G. (1993). *Estilos de socialización parental y percepción del adolescente: Exploración de sus relaciones en una muestra polaca*. II International Conference of Psychological Intervention. Londres.

- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistema de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M. A., García, F., Musitu, G. y Abril, J. (1993). *Estilos de socialización parental y percepción del adolescente: Exploración de sus relaciones en una muestra española*. IInd. International Conference of Psychological Intervention and Human Development: Educational and Community Intervention. Valencia.
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Montemayor, R. y Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, p. 314 - 319.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, p. 83 - 103.
- Modzelewski, H. (2013). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Tesis doctoral. Univ. de Valencia.
- Moos RH (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. (1986) *The Social Climate Scales*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H. (1987). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.

- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1987). *Escala de Clima Social Familiar (FES)*. Ediciones TEA, Madrid.
- Moraes, R., Camino, C., da Costa, J. B., Camino, L. y Cruz, L. (2007). Parental socialization and values: A study with teenagers [Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, p. 167 - 177.
- Moreno, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Valencia.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). *La asociación entre la calidad del clima familiar y del clima escolar percibido por el adolescente*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2327.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), p. 123 - 136.
- Moreno, D. (2010). *Violencia, Factores de Ajuste Psicosocial y Clima Familiar y Escolar en la Adolescencia*. Tesis doctoral. Univ. de Sevilla.
- Moreno, E. y Fernández, C., (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. Límite. *Revista de Filosofía y Psicología*, 6 (23), p. 41 - 55.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), p. 123 - 136.

- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Morgan, A.R., Rivera, F., Moreno, C. y Haglund, B. (2012). Does social capital travel? Influences on the life satisfaction of young people living in England and Spain. *BMC Public Health*, 12:138 (DOI: 10.1186/1471-2458-12-138).
- Moore, S., Laflin, M.T. y Weis, D.L. (1996). The role of cultural norms in the self-esteem and drug use relationship. *Adolescence*, 31 (123), p.523 - 542.
- Moos RH (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, (1987) *Family Environment Scale (FES)*.
- Moos RH, Moos BS y Trickett EJ (1989). FES, WES, CIES, CES. *Escalas de Clima social*. Madrid: TEA.
- Moos, R. (1974). *Manual de la Escala del Clima Social Familiar*. España: TEA.
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Escala de clima social*. Madrid: TEA. (Adaptación española de R. Fernández- Ballesteros y B. Sierra).
- Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16, p. 58 - 69.
- Moya-Albiol L, Herrero N. y Bernal MC. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50, p. 89 - 100.

Musitu, G., Pastor, E. y Román, J.M. (1980). *Aprendizaje Social*. Valencia, NAU llibres.

Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto forma-A*. Madrid: TEA.

Musitu, G., Herrero, J. y Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.

Musitu, G. y Lila, M.S. (1993b). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención psicosocial*, 6, p. 77 - 88.

Musitu, G., Molpeceres, M.A., Lila, M. S. y Campos, B.P. (1993c). *Estilos de socialización parental y percepción del adolescente: Exploración de sus relaciones en una muestra portuguesa*. IInd. International Conference of Psychological Intervention and Human Development: Educational and Community Intervention. Valencia, 11-14 julio.

Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), p. 16 - 32.

Musitu, G y Gracia, E (2000) *Psicología social de la familia*. Paidós Barcelona

Musitu, G. (2001). *Familia y desarrollo humano*. Ed. Síntesis.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Musitu, G., Buelga, S. Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29: *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia* [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]. Madrid, Spain: Tea.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española [Consequences of the family socialization in the Spanish culture]. *Psicothema*, 16, p. 297 – 302.
- Myyry, L., Juujärvi, S. y Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking, and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39 (2), p. 213 - 233.
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos En niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, p. 7 - 25.
- Noller, P. y Callan, V. P. (1988). Understanding parent-adolescents interactions: perceptions of family members and outsiders. *Developmental Psychology*, 24, 5, p. 704 - 714.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: process and outcome. En R. Montemayor, G.R. Adams y T.P. Gullotta (Eds.). *Personal relationships during adolescence. Advances in Adolescent Development*, 6, California: Sage.

- Novick, N., Cauce, A.M. y Grove, K. (1996). Competence self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations*. p. 210-258. New York: John Wiley & Sons.
- Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., García Rodríguez, M. S., González-Pumariega Solís, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L. y González Torres, M. D. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1).
- Nutbeam, D., Aaro, L. y Catford, J. (1989). Understanding children's health behaviour: The implication for health promotion for young people. *Social Science & Medicine*, 29 (3), p. 317 - 325.
- Oinonen, E. (2010). La formación de la familia en el proceso de transición a la vida adulta en España y Finlandia. *Juventud y familia desde una perspectiva comparada europea*, 83.
- Oliva, A. y Parra, Á. (2001) Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24 (2), p.181 - 197.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queij, T. (2002). Relaciones con los padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, p. 3 - 16.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y educación*, 15, p. 373-383.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Arranz, E. *Familia y desarrollo psicológico*. p. 96 - 123. Madrid: Prentice-Hall. Person Educación. Madrid: Prentice Hall.

- Oliva, A. (2006). Family relationships and adolescent development [Relaciones familiares y desarrollo adolescente]. *Anuario de Psicología*, 37, p. 209 - 223. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97012834001>.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Journal for the Study of Education*, 31 (1), p. 93 -106.
- Oliva, A., Parra, A., Jiménez, L., Suárez, A., Arranz, E. Freijo y Martín, J. (2010). Diversidad familiar y desarrollo psicológico: un estudio pionero realizado en España /Documento fuente: *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*, ISBN 978-84-368-2326-4, p.143 - 157.
- Olson, D. H., Rusell, C. S. y Sprenkle, D. H. (1979). Circumplex model of marital and family systems I: Empirical studies and clinical intervention. In John Vincent (Ed.), *Advances in family interention, assessment and theory*, 34, p.128 - 176.
- Olson, S. L., Bates, J. E. y Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent- child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, p. 317 - 334.
- Oñate, M.P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Ortega, F. B. (2013). Condición física, adiposidad y autoconcepto en adolescentes. Estudio piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, p. 453 - 461.
- Oviedo, M. (2011). *Empatía de estudiantes en formación en la facultad de odontología de la Universidad de carabobo*. Tesis doctoral. Univ. Autónoma de Madrid.

- Pacheco, J. T. B, Teixeira, M. A. P. y Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescencia. *Psicologia: Teoría e Pesquisa*, 15 (2), p. 117 - 26.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*, p. 267 - 284. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (2003) *Familia y desarrollo Humano*. Alianza Editorial.
- Palacios, J. (2011) *Los procesos de cambio psicológico a lo largo de la vida humana*. Canal: Univ. De Sevilla.
- Palma, J. (2013). *Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España.
- Papalia, D.E., Wendkos S. y Duskin R. (2011) *Psicología Del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. 11ª Edición. México: McGraw-Hill/Interamericana
- Pardo, C. A. (2010). *Empatía hacia la diversidad. Un programa para fomentar la tolerancia en la E.S.O.* Tesis doctoral. Univ. de Valencia.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, p. 215 - 231.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, p. 453 - 470.

- Parra, A., Carvajal, N. y Moreno, J. (2012). *Acoso escolar y empatía en un grupo de adolescentes con trastornos disocial de la conducta*. Proyecto de Grado. Universidad de la Sabana: Colombia.
- Parsons, T. y Bales, R.F. (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. Nueva York: Free Press.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. Universidad Miguel Hernández (Elche) y Universitat de València *Psicothema*, 18 (1), p. 18 - 24
- Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Paulson, S. E. y Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, p. 369 - 381.
- Pérez, J. (2010) *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. En: Vidal-Abarca, E.; García-Ros, R. y Pérez-González, F. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, p. 71-98. Madrid: Alianza.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1992). Desarrollo moral y valores humanos. *Cuaderno de Trabajo Social*, 6, p. 61 - 87.
- Pérez, J.I. y Garaigordobil, M (2004) Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22 (2), p. 153 -169.

- Pérez, V. M. O. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), p.174.
- Pérez, M. y Aguilar, J. (2009). Relaciones del conflicto padres adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19 (1), 111 - 120.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Paz Montes, M. y Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema*, 15 (2), p. 267 - 272.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, M. V., Samper, P. y Martí Vilar, M. (1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (2), p. 189 - 200.
- Peterson, G. W., Rollins, B. C. y Thomas, D. L. (1985). Parental influence and adolescent conformity: Compliance and internalization. *Youth and Society*, 16, p. 397 - 420.
- Peterson, G. W. y Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. En T. P. Gullotta, C. R. Adams & R. Montemayor (Eds.), *Developing social competence in adolescence. Advances in adolescent development*, 3, p. 97-139. Thousand Oaks, CA, EE. UU: Sage.
- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Pichardo, Fernández de Haro y Amescua, (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, ISSN 0373-2002, 55 (4), p. 575 - 590.

- Pi-Osoria, A. y Cobián, A. (2015). Desarrollo del clima familiar afectivo y su impacto en el bienestar subjetivo de la familia. *Multimed. Revista Médica. Granma*, 19 (2). Versión on-line: ISSN 1028-4818. RPNS.
- Piers, E. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville: Counselor Recordings and Test.
- Piers, E.V. y Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, p. 91 - 95.
- Piers, E.V. y Harris, D. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, p. 91 - 95.
- Pons, J. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural. *STVDIVM. Revista de Humanidades*. 10. p. 135 - 154.
- Pons, J. y Pinazo, S. (2002). Autoconcepto y niveles de comunicación familiar en adolescentes. *Revista "Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina"*, 46 (2), p. 167-174.
- Preston, S. D. y de Waal, (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases, *Behavioral and Brain Sciences* 25, p. 1 - 20.
- Queiroz, P., Camino, C., Galvão, L., Santos, J., Pequeno, N. y Mathias, A. (2013). Social representations of mothers about Human Rights [Representações sociais de mães sobre os direitos humanos]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65, p. 357 - 375.

- Rabazo M. J. (1999) *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial entre adolescentes*. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Tesis Doctoral.
- Rameson, L.T. y Lieberman, M.D. (2009). Empathy: A social cognitive neuroscience approach. *Social and Personality Psychology Compass*.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Ramos, P. (2010). *Estilos de vida y salud n la adolescencia*. Premios INJUVE para Tesis doctorales 2010. Madrid: INJUVE.
- Raya-trenas, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Univ. Córdoba.
- Retuerto, A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral. Razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Básica.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes De Psicología*, 22 (3), p. 323 - 339.
- Revenga-Sánchez, M. (1992). *Percepción de la Educación Familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Richaud, M. C. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* – 43 (1). p. 187 - 198.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). *Children perception of parental empathy in relation with children empathy and social skills. En M. C. Richaud Invited Symposium Social skills, parental styles and coping in children and adolescents. XXVII International Congress of Applied Psychology, Atenas, Grecia.*
- Richaud, M. C., Minzi, Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana /Bogotá (Colombia), 29 (2), p. 330 - 343.*
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. y Samper, P. (2013). The influence of culture on parental styles in social vulnerability contexts [La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social]. *Avances en Psicología Latinoamericana, 31, p. 419 - 431.*
- Ridao, P. y Moreno, C. (2008). Percepción de los adolescentes y sus progenitores de la adolescencia como etapa evolutiva. *Infancia y Aprendizaje, 31 (4), p. 499 - 513.*
- Ridao, S. (2011). Enseñanza/aprendizaje de habilidades socio-comunicativas en el síndrome de asperger. *INNOVACIÓN EDUCATIVA, 21, p. 305 - 316*
- Ridley, K.B.T. (2001). Predicting children's self-esteem from parental self-esteem, race, social class status and racial preference. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering, 61 (12-B), p. 6719.*
- Rodrigo, J.M., Maiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004) Relaciones padres hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema. 16 (2), p. 203 - 210.*

- Rodrigo, M^a.J., García, M., Márquez, M.L. y Triana, B. (2005) Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26 (1), p. 21 - 34.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. y García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, p. 395 - 416. doi:10.1387/RevPsicodidact.6842.
- Rodríguez, M.A. y Sauquillo, M.P. (2002). Violencia en la socialización primaria y secundaria de la infancia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Disponible e Internet en:
<http://www.autofp.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=934>.
- Romero, L. L., Triñanes, E. R. e Iglesias, B. G. (2011). Delimitando la agresión adolescente: Estudio diferencial de los patrones de agresión reactiva y proactiva. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 9, p. 2 -29.
- Rychman, J., Robbins, M., Thornton, C. y Cantrell, J. (1982). The Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (5), p. 891 - 900.
- Sánchez, Oliva y Parra. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), p. 259 - 271.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, p. 226 - 235.
- Schaeffer, H. B. (1965). Children's report of parental behavior. *Child Development*, 36, p. 552 - 557.

- Schwalbe, M. L. (1993). Goffman against postmodernism: Emotion and the reality of the self. *Symbolic Interaction*, 16, p. 333 - 350.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. y Levin, H. (1957). Patterns of child rearing. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Secord, P.F. y Jourard, S.M. (1953): The appraisal of body cathexis: Body cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 17, p. 343 - 347.
- Seisdedos, N; De la Cruz, M.V. y Cordero, A. (1989). *Escalas de Clima Social FES: Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sevillano, V. (2007). *Empatía y cognición social en la Preocupación por el medio ambiente*. Tesis. Universidad de Madrid.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, p. 407 - 441. doi:10.3102/00346543046003407.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 38, p. 413 - 424.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, p. 407 - 441.
- Shavelson, R.J. y Marsh, H.W. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Silfver, M. y Helkama, K. (2007). Empathy, guilt, and gender: A comparison of two measures of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, p. 239 – 246.
- Singer, T., Seymour, B., O’doherly, J., Kaube, H., Dolan, R.J. y Frith, C.D., (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303, p.1157 -1162.
- Siegal, M. y Barclay, M.S. (1985). Children’s evaluations of father’s socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21, 6, p. 1090 - 1096.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, p. 299-316. doi:10.2307/1131579.
- Smetana, J. G. (2005). Adolescent-Parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. En L. Nucci (Ed.), *Resistance, subversion, and subordination in moral development*. p. 69-91. Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J. Campione-Barr y N. Metzger, A. (2006). *Adolescent development in interpersonal and societal contexts*. *Annu. Rev. Psychol.* 57, p. 255 - 284.
- Smith, T.E. (1981). Adolescent agreement with perceived maternal and parental educational goals. *Journal of Marriage and the Family*, 43 (1), p. 85 - 93.
- Smith, T.E. (1982). The case for parental transmission of educational goals: The importance of accurate offsprings perceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 44 (3), p. 661 - 674.
- Simmons, R.G. y Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.

- Soares, L.M. y Soares, A.T. (1977). *The self-concept: Mini, maxi, multi*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Soares, A.T. y Soares, L.M. (1980). *Test manual: The Affective Perception Inventory*. Trumbull, CT: Soares Associates.
- Soares, L.M. y Soares, A.T. (1983). *Components of students' self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Montreal. (ERIC Document Reproduction Service N°. ED 228 317).
- Sonström, R.J. (1976). The validity of self-perceptions regarding physical and athletic ability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 8, p.126-132.
- Steinberg, L. (1981). Transformation in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17, p. 833 - 840.
- Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24 (1), p. 122 - 128.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic-success among adolescents. *Child Development*, 60, p. 1424 -1436.
- Steinberg, L. (1990). Independence in the family: autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S.S. Feldman y G.L. Elliott (Eds.): *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 255 - 276.

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. y Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, p. 19 - 36.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, p. 1266 - 1281.

Steinberg, Laurence & Lamborn y Susie D. (1993) Emotional Autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child development*, 64, p. 483 - 499.

Steinberg, L.; Lamborn, S.D.; Darling, N.; Mounts, N.S. y Dornbusch, S.M. (1994): Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Children Development*, 65, p. 754 - 770.

Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, p. 83 - 110.

Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.

Steinberg y Silk. (2002). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child development*. 64 (2), p. 467.

Steinberg, L. (2005). *Psychological control: Style or substance?* In J. G. Smetana (Ed.), *New directions for child and adolescent development: Changes in parental authority during adolescence*, p. 71-78. San Francisco: Jossey-Bass.

- Steinberg, L., I. Blatt-Eisengart y Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, p. 47 - 58.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 4, p. 272.
- Thompson, R. A. (1992). Empatía y comprensión emocional el desarrollo temprano de la empatía. En: N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.). *La empatía y su desarrollo*. p. 133-161. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Titchener, E. (1909). *Elementary psychology of the thought*. New York: Macmillan.
- Tur-Porcar, A., Mestre, M. V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema* 24 (2), p. 284 - 288. Universidad de Valencia.
- Vargas, J. (2009). Percepción de clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía. *Interdisciplinaria*, 26 (2), p. 289 - 316.
- Veliz-Burgos, A. y Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3 (2).
- Vignemont, F. y Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Science Direct*, 10 (10), p. 435 - 441.

INSTRUMENTOS

Nº _____

CUESTIONARIO 1: SOCIODEMOGRÁFICO

EN ESTOS CUESTIONARIOS **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**. NO ES UN EXAMEN.

ES IMPORTANTE QUE LEAS LOS CUESTIONARIOS CON DETENIMIENTO Y LOS CONTESTES CON **MÁXIMA FRANQUEZA**.

RECUERDA QUE TODA LA INFORMACIÓN ES **ANÓNIMA** Y EN NADA TE COMPROMETE.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A. CURSO: 3º ESO 4º ESO 1º BACH 2º BACH _____

B. IES PÚBLICO:

C. IES CONCERTADO

D. CÓDIGO DE REFERENCIA:

E. SEXO: 1 CHICO _____ **F. EDAD:** _____

2. CHICA _____

G. AÑOS EN EL "IES" 1, 2, 3, 4, 5, 6...

H. OPCIÓN DE ESTUDIO: 1. ALTERNATIVA

2. RELIGIÓN

I. NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR:

1. BAJO

2. MEDIO-BAJO

3. MEDIO

4. MEDIO-ALTO

5. ALTO

J. 1. PROFESIÓN DEL PADRE: _____

K. 2. PROFESIÓN DE LA MADRE: _____

L. Nº HERMANOS QUE SOIS: 1 2 3 4 5 ó más (rodea con un círculo lo que proceda) =

LL. POSICIÓN ORDINAL ENTRE HERMANOS: 1º 2º 3º 4º 5º Ó más.

M. PRESENCIA DE AMBOS PADRES EN EL HOGAR: 1. SI 2. NO

N. PADRE/ MADRE DIVORCIADO/SEPARADO: 1. SI 2. NO

Ñ. PADRE/MADRE AUSENTE POR OTROS MOTIVOS: 1. SI 2. NO

O. MUERTE DE UNO DE LOS PADRES: 1. PADRE 2. MADRE

P. PRACTICO LA RELIGIÓN CATÓLICA 1. SI 2. NO

Q. PRACTICO RELIGIÓN CRISTIANA (NO CATOLICA) = 1. SI 2. NO

R. SOY AGNÓSTICO-A 1. SI 2. NO

S. SOY ATEO-A 1. SI 2. NO

T. COLABORO EN ACTIVIDADES SOLIDARIAS 1. SI 2. NO

U. FUERA DE LOS ESTUDIOS BUSCO EL DEPORTE 1. SI 2. NO

V. FUERA DE LOS ESTUDIOS BUSCO DIVERTIRME 1. SI 2. NO

Las afirmaciones que a continuación aparecen tienen como finalidad describirte a ti mismo tal como tú te ves. Contéstalas como si te estuvieras describiendo a ti mismo. Lee cada una cuidadosamente, después selecciona una de las cinco respuestas posibles. No omitas ninguna respuesta. Pon una "X" a la respuesta que prefieras. Cada una de las afirmaciones puede ser:

- (1) = COMPLETAMENTE FALSA: **C/F**
- (2) = BASTANTE FALSA: **B/F**
- (3) = ENTRE VERDADERA Y FALSA: **V/F**
- (4) = BASTANTE VERDADERA: **B/V**
- (5) = COMPLETAMENTE VERDADERA: **C/V**

	1	2	3	4	5
	C / F	B / F	V / F	B / V	C / V
1.- Tengo buena salud					
2.- Soy una persona atractiva					
3.- Me considero descuidado/a					
4.- Soy una persona decente					
5.- Soy una persona honesta					
6.- Soy una mala persona					
7.- Soy alegre					
8.- Me llevo bien con la gente					
9.- Soy un "don nadie"					
10.-Tengo una familia que siempre me ayudaría ante cualquier tipo de problemas					

- (1) = COMPLETAMENTE FALSA: C/F
 (2) = BASTANTE FALSA: B/F
 (3) = ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F
 (4) = BASTANTE VERDADERA: B/V
 (5) = COMPLETAMENTE VERDADERA: C/V

	1	2	3	4	5
	C/F	B/F	V/F	B/V	C/V
11.- Pertenezco a una familia feliz					
12.- Mis amigos no tienen confianza en mí					
13.- Soy una persona amigable					
14.- Soy popular entre los hombres					
15.- No estoy interesado en lo que hacen otras personas					
16.- No siempre digo la verdad					
17.- Me enfado algunas veces					
18.- Me gusta mostrarme siempre aseado y arreglado					
19.- Siempre tengo dolores de cabeza					
20.- Soy una persona enferma					
21.- Soy una persona religiosa					
22.- Soy una persona inmoral					
23.- Soy una persona moralmente débil					
24.- Tengo mucho autocontrol de mí mismo					
25.- Soy una persona odiosa					
26.- Me estoy volviendo loco, estoy perdiendo la cabeza					
27.- Soy una persona importante para mis amigos y familia					
28.- Mi familia no me quiere					
29.- Pienso que mi familia no confía en mí					
30.- Soy popular entre las mujeres					
31.- Estoy molesto con todo el mundo					
32.- Me cuesta hacer amigos					
33.- A veces pienso cosas de las que creo que no debo hablar					
34.- A veces, cuando no me encuentro bien, me enfado					
35.- No soy ni muy gordo ni muy delgado					
36.- Me gusta mi apariencia física					
37.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo					
38.- Estoy satisfecho con mi conducta moral					
39.- Estoy satisfecho de mis relaciones con Dios					
40.- Debería ir más a menudo a la Iglesia					
41.- Estoy satisfecho de ser lo que soy					
42.- Soy tan agradable como debería ser					
43.- Me desprecio a mí mismo					
44.- Estoy satisfecho con mis relaciones familiares					
45.- Comprendo a mi familia correctamente					
46.- Debería confiar más en mi familia					
47.- Soy tan sociable como deseo					
48.- Trato de agradar a los demás pero, sin sobrepasarme					
49.- No soy aceptable socialmente					

- (1) = COMPLETAMENTE FALSA: C/F
 (2) = BASTANTE FALSA: B/F
 (3) = ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F
 (4) = BASTANTE VERDADERA: B/V
 (5) = COMPLETAMENTE VERDADERA: C/V

	C/F	B/F	V/F	B/V	C/V
50.- No me gustan todas las personas que conozco					
51.- De vez en cuando, me río de los chistes verdes					
52.- No soy ni muy alto ni muy bajo					
53.- No me siento tan bien como debiera					
54.- Debería tener más atractivo sexual					
55.- Soy tan religioso como en realidad deseo					
56.- Desearía poder ser más digno de confianza					
57.- No debería decir tantas mentiras					
58.- Soy tan listo como desearía ser					
59.- No soy la persona que me gustaría ser					
60.- Me gustaría no darme por vencido tan fácilmente					
61.- Trato a mis padres tan bien como debería					
62.- Soy demasiado sensible a las cosas que dice mi familia					
63.- Debería querer más a mi familia					
64.- Estoy satisfecho de la manera como trato a los demás					
65.- Desearía ser más educado con los demás					
66.- Debería llevarme mejor con los demás					
67.- A veces soy un poco criticón					
68.- A veces me gusta decir tacos					
69.- Me cuido muy bien físicamente					
70.- Trato de ser cuidadoso con mi apariencia					
71.- Con frecuencia soy torpe en los movimientos					
72.- Soy fiel a mi religión en mi vida cotidiana					
73.- Intento cambiar cuando sé que estoy haciendo cosas incorrectas					
74.- A veces se me ocurre hacer cosas muy malas					
75.- Yo siempre puedo salir airoso en cualquier situación					
76.- Acepto los reproches sin enfadarme					
77.- Hago cosas sin pensarlas previamente					
78.- Trato de juego limpio con mis amigos y familia					
79.- Tengo verdadero interés por mi familia					
80.- Cedo fácilmente ante mis padres					
81.- Trato de comprender el punto de vista de otras personas					
82.- Me llevo bien con los demás					
83.- No perdono fácilmente a los demás					
84.- Preferiría más ganar que perder en un juego					
85.- Me encuentro físicamente bien la mayoría de las veces					
86.- Se me dan mal los deportes y juegos					
87.- Duermo con dificultad					

- (1) = COMPLETAMENTE FALSA: **C/F**
(2) = BASTANTE FALSA: **B/F**
(3) = ENTRE VERDADERA Y FALSA: **V/F**
(4) = BASTANTE VERDADERA: **B/V**
(5) = COMPLETAMENTE VERDADERA: **C/V**

	C/F	B/F	V/F	B/V	C/V
88.- Hago lo correcto la mayoría de las veces					
89.- A veces uso medios no limpios para seguir adelante					
90.- Tengo problemas cuando hago lo correcto					
91.- Soluciono mis problemas fácilmente					
92.- Cambio mucho de opinión					
93.- Intento alejarme de mis problemas					
94.- Ayudo en las faenas de casa					
95.- Discuto con mi familia					
96.- No actúo como mi familia cree que debería hacerlo					
97.- Veo los aspectos positivos de los demás					
98.- No me siento a gusto con otras personas					
99.- Me cuesta hablar con los desconocidos					
100.- De vez en cuando, dejo para mañana lo que debería hacer hoy					

**CUESTIONARIO 3. ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (I.R.I) =
INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (I.R.I.; Davis, 1980) =**

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación del 1 al 5:

1 = no me describe bien
 2 = me describe un poco
 3 = me describe bastante bien
 4 = me describe bien
 5 = me describe muy bien.

Cuando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente.
 Lee cada frase cuidadosamente antes de responder.
 Contesta honestamente.

<u>Gracias.</u>	1	2	3	4	5
1. Sueño y fantaseo con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra perspectiva					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					

17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					
20. A menudo estoy bastante irritado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					

CUESTIONARIO 4. EL INFORME DE LA PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS SOBRE LA CONDUCTA PARENTAL

Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) = - (Schaefer, 1965) =

Edad:..... **Curso:**.....

Contesta a las siguientes preguntas referidas a la relación con tu

MADRE

CRPBI

	Siempre 3	Algunas veces 2	Nunca 1
1. Me permite salir tan a menudo como quiero			
2. Me permite ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar			
3. Me permite esquivar el trabajo que ella me ha dicho que haga			
4. Excusa mi mala conducta			
5. Me permite elegir mis propios amigos.			
6. Me da a elegir siempre que es posible.			
7. Me ayuda a dar fiestas para mis amigos.			
8. Se alegra cuando traigo amigos a casa.			
9. A menudo me alaba			
10. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.			
11. Le gusta dialogar conmigo.			
12. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín			
13. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable			
14. Me sonríe muy a menudo			
15. Me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejor que las suyas			
16. Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas			
17. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con ella			
18. Me da comprensión cuando lo necesito			
19. Siempre escucha mis ideas y opiniones			
20. Me deja ayudar a decidir como hacer las cosas cuando estamos trabajando			
21. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí			

	Siempre 3	Algunas veces 2	Nunca 1
22. Le gusta hablar de las noticias conmigo			
23. Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos			
24. A menudo supeditan algunas cosas a cambio de cosas para mi			
25. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con ella			
26. No aprueba el que esté la mayor parte de mi tiempo fuera de casa			
27. Se preocupa por mi salud.			
28. Se preocupa por mi cuando estoy fuera			
29. Me pregunta que le diga cada cosa que ocurre cuando estoy fuera de casa			
30. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa			
31. No aprueba que yo me enfade.			
32. No le gusta que me pelee con alguien			
33. Siempre me hace saber cuando yo rompo una regla			
34. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas			
35. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa			
36. Casi siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo			
37. Se siente molesto cuando no sigo su consejo.			
38. Piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco			
39. Siempre me dice exactamente como debo hacer mi trabajo			
40. Quiere controlar todo lo que hago.			
41. Está siempre intentando cambiarme			
42. Siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer			
43. No le gusta la forma en que yo actúo en casa.			
44. A menudo dice que soy estúpido o tonto			
45. Pierde ella el control conmigo cuando no le ayudo en casa			
46. Se enfada y se pone nerviosa cuando hago ruido en la casa			
47. Actúa como si yo fuera un estorbo			
48. A menudo parece contento cuando se puede librar de mí una temporada			
49. Olvida darme las cosas que necesito			
50. No parece importarle como voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme			
51. No habla mucho conmigo			
52. No comparte actividades conmigo			

CRPBI

Edad:..... **Curso:**.....

Contesta a las siguientes preguntas referidas a la relación con tu **PADRE**

	Siempre 3	Algunas veces 2	Nunca 1
1. Me permite salir tan a menudo como quiero			
2. Me permite ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar			
3. Me permite esquivar el trabajo que él me ha dicho que haga			
4. Excusa mi mala conducta			
5. Me permite elegir mis propios amigos.			
6. Me da a elegir siempre que es posible.			
7. Me ayuda a dar fiestas para mis amigos.			
8. Se alegra cuando traigo amigos a casa.			
9. A menudo me alaba			
10. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.			
11. Le gusta dialogar conmigo.			
12. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín			
13. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable			
14. Me sonríe muy a menudo			
15. Me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejor que las suyas			
16. Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas			
17. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con él			
18. Me da comprensión cuando lo necesito			
19. Siempre escucha mis ideas y opiniones			
20. Me deja ayudar a decidir como hacer las cosas cuando estamos trabajando			
21. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí			
22. Le gusta hablar de las noticias conmigo			
23. Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos			
24. A menudo supeditan algunas cosas a cambio de cosas para mi			
25. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con él			
26. No aprueba el que esté la mayor parte de mi tiempo fuera de casa			
27. Se preocupa por mi salud.			
28. Se preocupa por mi cuando estoy fuera			
29. Me pregunta que le diga cada cosa que ocurre cuando estoy fuera de casa			
30. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa			

	Siempre 3	Algunas Veces 2	Nunca 1
31. No aprueba que yo me enfade.			
32. No le gusta que me pelee con alguien			
33. Siempre me hace saber cuando yo rompo una regla			
34. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas			
35. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa			
36. Casi siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo			
37. Se siente molesto cuando no sigo su consejo.			
38. Piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco			
39. Siempre me dice exactamente como debo hacer mi trabajo			
40. Quiere controlar todo lo que hago.			
41. Está siempre intentando cambiarme			
42. Siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer			
43. No le gusta la forma en que yo actúo en casa.			
44. A menudo dice que soy estúpido o tonto			
45. Pierde él el control conmigo cuando no le ayudo en casa			
46. Se enfada y se pone nervioso cuando hago ruido en la casa			
47. Actúa como si yo fuera un estorbo			
48. A menudo parece contento cuando se puede librar de mí una temporada			
49. Olvida darme las cosas que necesito			
50. No parece importarle como voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme			
51. No habla mucho conmigo			
52. No comparte actividades conmigo			

CUESTIONARIO 5. CLIMA SOCIAL EN FAMILIA

Family Environment Scale (FES) - (Moos, 1987)b

N.º 132

ESCALAS DE CLIMA SOCIAL

P-FES(4)

FES

HOJA DE RESPUESTAS Y PERFIL

WES

Apellidos y nombre Edad Sexo (VM)

CIES

Centro Curso/Puesto

CES

(Marque la Escala aplicada)

EJEMPLOS

X ^Z	F	Y	V	F
----------------	---	---	---	---

FES-WES

	1		11		21		31		41		51		61		71		81		sub-escalas	PD	PT
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F			

© 1974 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto,