



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Programa de Doctorado en Psicogerontología: Perspectiva del Ciclo Vital

---

**TESIS DOCTORAL**

**Socialización parental y desajuste personal:  
perspectiva ciclo vital**

**María Reyes Olmedo**

Directores

**Dr. José Fernando García Pérez**

Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento,

**Dr. Juan Carlos Meléndez Moral**

Departamento de Evolutiva y de la Educación

Valencia Octubre 2020



“Las especies que sobreviven no son las más fuertes, ni los más rápidos, ni los más inteligentes, sino aquellas que se adaptan mejor al cambio”.

**Charles Darwin**

Nota: En la presente tesis doctoral se utiliza el género gramatical en su forma neutra para facilitar la lectura.

## **Agradecimientos**

A mis dos directores de tesis; D. Juan Carlos Meléndez y D. José Fernando García por su dedicación y tiempo prestado durante este largo recorrido. En concreto agradezco mucho el apoyo moral y la confianza depositada en mí de D. José Fernando García al animarme con la realización de este proyecto, su disponibilidad y sobre todo cercanía e implicación a lo largo de este tiempo. Del mismo modo, agradecer a D. Juan Carlos Meléndez, los ánimos recibidos en momentos de desánimo, aportaciones y sobre todo su dedicación y disponibilidad a la hora de consultar cualquier cosa referente a la tesis. Al igual que quiero agradecer a Doña Emilia Serra su ayuda en los inicios del doctorado ayudándome con sus acertadas pautas y organización de la temática.

A mi marido Javier y mi hija Carla: por sus ánimos y apoyo recibido por las circunstancias complicadas que tuvimos que atravesar a lo largo de este tiempo impidiéndonos pasar tiempo juntos entre otras muchas cosas. A mis padres y mi hermana por haber contribuido en mi educación mediante la enseñanza de unos valores sólidos y sobre todo de enseñarme a luchar por lo que quiero. A todos los miembros que formáis parte de mi familia, como también mis suegros, gracias a todos por estar a mi lado día a día, y que cada uno a su manera me ha ayudado para sacar tiempo y dedicación al proyecto. Todo ello, me hace ver lo afortunada que soy formando parte de esta familia tan unida y que recientemente hemos ampliado con mi hija Amaya.

A la aportación y disponibilidad que nos han ofrecido todos los centros que han colaborado con nosotros durante este tiempo para poder tener una amplia muestra y por tanto, realizar una investigación más completa y elaborada. Gracias de nuevo.

A todos mis amigos que durante estos años han estado a mi lado, compartiendo malos momentos, confianza, fuerza y sobre todo la comprensión recibida por mi poca disponibilidad para pasar tiempo con ellos. Y en especial, quería dar las gracias a mi compañero y amigo, Oscar García que ha estado apoyándome en todo este proceso. Así como a mi fiel compañero y amigo Fernando Amador, juntos empezamos y acabaremos esta andadura mano a mano, compartiendo malos y buenos momentos por la lucha de nuestra meta. Gracias por vuestro apoyo.

---

# ÍNDICE

Prólogo .....	1
<b>CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE LA SOCIALIZACIÓN.....</b>	<b>7</b>
1. La socialización y los agentes de socialización .....	9
1.1. Teorías de la socialización. Perspectivas teóricas y proceso de socialización .....	9
1.2. Perspectivas teóricas y procesos de socialización .....	14
1.3. La socialización como proceso educativo .....	16
1.4. Agentes de socialización.....	18
2. Socialización y adolescencia.....	27
3. Socialización familiar.....	29
4. Modelos de socialización parental: prácticas y dimensiones .....	35
4.1. El estudio de la socialización parentales: prácticas y dimensiones .....	35
4.2. Tipologías de la socialización parental: enfoque categorial vs. Dimensional .....	40
5. Importancia de la cultura.....	49
<b>CAPÍTULO 2: EL SER HUMANO EN DESARROLLO .....</b>	<b>55</b>
1. La adolescencia como etapa de transición .....	57
1.1. Etapas de la adolescencia.....	59
1.2. Sucesos vitales relevantes durante la adolescencia.....	62
2. Desarrollo de la personalidad e identidad en la adolescencia .....	63
3. Desarrollo del autoconcepto y autoestima .....	65
4. Autoconcepto vs. Autoestima .....	67
4.1. Dimensiones del autoconcepto .....	68
4.2. Autoconcepto en el ámbito académico .....	70

5. Factores de protección y de riesgo en la familia .....	72
5.1. Factores de protección .....	72
5.2. Factores de riesgo .....	75
6. Estilos parentales, ajuste personal y psicosocial .....	78
6.1. Estilos parentales y desarrollo del ajuste personal.....	80
6.2. Ajuste psicosocial en la adolescencia .....	82
7. Desajuste personal, estereotipos y sexismo.....	84
7.1. Prejuicios .....	85
7.2. Los estereotipos y sus características.....	86
7.3. Discriminación.....	88
7.4. Evolución histórica del estudio del prejuicio.....	89
7.5. Tipos de sexismo: hostil y benevolente .....	94
<b>CAPÍTULO 3: MATERIAL Y MÉTODO .....</b>	<b>99</b>
Objetivos e hipótesis .....	101
Participantes y procedimiento .....	104
Instrumentos de medida .....	106
3.1. Socialización parental .....	106
3.2. Autoconcepto .....	108
3.3. Desajuste personal .....	110
3.4. Sexismo.....	112
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS .....</b>	<b>117</b>
1. Tipologías parentales de socialización.....	120
2. Análisis multivariados.....	120
2.1. Estilos parentales y autoestima multidimensional .....	121

2.2. Variables sociodemográficas y autoestima multidimensional.....	124
2.3. Estilos parentales y ajuste personal .....	127
2.4. Variables sociodemográficas y ajuste personal .....	129
2.5. Estilos parentales y sexismo .....	132
2.6. Variables sociodemográficas y sexismo .....	132
<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>135</b>
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>157</b>
<b>CAPÍTULO 7. REFERENCIAS .....</b>	<b>163</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Bronfenbrenner (1979) .....	34
Figura 2. Modelo bidimensional de socialización y tipologías de actuación.....	40
Figura 3. Definición de Estilos Educativos, según el tipo de control paterno .....	41
Figura 4. Estilos educativos parentales según modelo de Maccoby y Martín .....	42
Figura 5. Modelo integral de Darling y Steinberg .....	44
Figura 6. Representación bidimensional de tipología de los padres Musitu y García .....	47
Figura 7. Distribución de hombres y mujeres en la muestra del estudio .....	105
Figura 8. Distribución de los participantes por grupos .....	106
Figura 9. Estilos Parentales por sexo en autoestima académica .....	122
Figura 10. Estilos Parentales por edad en autoestima familiar .....	123
Figura 11. Interacción de sexo por edad en autoestima familiar.....	126
Figura 12. Interacción de estilo parental por sexo en irresponsividad emocional .....	128
Figura 13. Interacción de sexo por edad en irresponsividad emocional .....	130
Figura 14. Interacción de sexo por edad en visión negativa del mundo .....	131

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Autores y propuestas dimensionales de socialización parental.....	35
Tabla 2. Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización .....	48
Tabla 3. Cambios psicofisiológicos más relevantes en la adolescencia.....	58
Tabla 4. Factores de protección.....	75
Tabla 5. Factores de riesgo.....	78
Tabla 6. Evolución histórica.....	90
Tabla 7. Distribución participantes sobre las cuatro tipologías de socialización parental .....	120
Tabla 8. MANOVA Factorial para autoestima, ajuste personal y sexismo .....	121
Tabla 9. Medias, F y Bonferroni de estilos parentales y la autoestima multidimensional.....	122
Tabla 10. Medias y F entre las condiciones del sexo en la autoestima multidimensional .....	125
Tabla 11. Medias y F entre las condiciones de edad en la autoestima multidimensional .....	125
Tabla 12. Medias, F y Bonferroni entre los estilos parentales y el ajuste personal .....	127
Tabla 13. Medias y valores F entre las condiciones del sexo en el ajuste personal.....	129
Tabla 14. Medias y valores F entre las condiciones de edad en el ajuste personal.....	130
Tabla 15. Medias, F y prueba de Bonferroni# entre los estilos parentales y el sexismo .....	132
Tabla 16. Medias y valores F entre las condiciones de sexo en el sexismo.....	133
Tabla 17. Medias y valores F entre las condiciones de edad en el sexismo.....	133



El objetivo general de la investigación consiste en establecer la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de la sociabilidad en la población española, es decir, como influyen las prácticas educativas en el ajuste personal una vez se ha finalizado el proceso de socialización. Para llevar a cabo el estudio se establecerán tres grupos de edades; adolescentes (grupo de 12 a 18 años), jóvenes (de 19 a 35 años) y de mediana edad (de 36 a 59 años).

A lo largo del tiempo se vienen planteando numerosas respuestas ante esta temática, respecto a cuál sería el estilo idóneo para educar a lo largo del ciclo vital. Este es un tema que parece interesar a multitud de investigadores ya que daría respuesta y por tanto, evitaría problemáticas que se pueden observar en muchas familias hoy en día como las ocasionas por adicciones, violencia, problemas de comportamiento, escolares, etc.

No obstante, a pesar del interés que conlleva esta temática existen muchas discrepancias dependiendo del país o región en la que se realice el estudio, e incluso en estudios ya publicados siguen preguntándose cuál sería el estilo que conllevará a mejores resultados adaptativos en el futuro. Los estilos que posteriormente explicaremos en más detalle, parecen influir de alguna

---

manera en el desarrollo del ajuste psicológico de la persona. Por ejemplo, si una persona es educada con estilo negligente y por tanto con bajo afecto y bajo control, según las investigaciones parece tener más dificultades en el aspecto de sociabilidad, así como más necesidad afectiva y tienen una mayor tendencia al consumo de sustancias ilegales.

A lo largo del tiempo venimos sufriendo cambios importantes en la sociedad, pero, y ¿en los estilos educativos? Parece ser que los estilos parentales siguen siendo los mismos a pesar de que podamos contemplar en diferentes fuentes que ahora se tiende a educar de una manera o de otra. El estilo educativo vendrá influido por los patrones educacionales que esa familia tenga en su trayectoria familiar y generacional. No obstante, para la realización del estudio partiremos de una serie de premisas ¿el estilo parental de nuestros padres puede dificultar nuestra socialización y dar lugar a un desajuste personal? ¿influye la edad en el prejuicio sexista hostil y benevolente? ¿el estilo parental influirá en el desarrollo de un prejuicio sexista o benevolente? A lo largo del estudio daremos respuesta a estas y otras preguntas.

Me decidí a investigar sobre esta temática porque considero que resulta de especial interés poder descubrir qué factores son los que influyen para que una persona desde su infancia se convierta en un ser socializado e integrado en sociedad. Esto se traduce en disponer de buenas habilidades sociales, comunicativas, emocionales, salud mental, empatía, y todas aquellas variables que hacen que una persona esté ajustada psicológicamente. Considero que tener respuesta a todas las premisas anteriores ayuda a poder tener la clave para criar a niños sanos mentalmente. Todo esto ayudará a multitud de padres a resolver los conflictos con sus hijos y evitar el desarrollo de futuras problemáticas más graves como; consumo de sustancias ilegales, anorexia, depresión, ansiedad, etc.

Cada vez son más los padres que recurren a psicólogos para poder solventar los problemas con sus hijos. Los motivos por los que se opta por pedir ayuda a estos profesionales derivan de la cantidad de dificultades que se vienen dando desde la infancia y que tienen que ver en muchas ocasiones con el estilo parental llevado a cabo.

No obstante, hay que recordar que los padres no nacen sabiendo desempeñar este rol y que están en constante aprendizaje. Muchos de ellos han desarrollado sus propios patrones por influencia de sus figuras paternas entre otros agentes de socialización, y por tanto, pueden imitar

---

como por ejemplo conductas agresivas, pasivas o incluso afectivas. Así mismo, lograr encontrar qué estilo parental es el idóneo en España ayudará tanto a padres como a educadores a reconducir los patrones educativos para lograr el bienestar de futuros adultos. ¿Cómo se puede realizar todo esto?, una idea sería la aplicación de programas específicos para padres/educadores desde primera infancia, programas de inteligencia emocional tanto para niños como para familias; e incluyendo asignaturas en el sistema escolar de valores, educación y habilidades sociales, etc. Son muchas las posibilidades que pueden darse si se detecta un estilo parental óptimo que asegure que si se realizan prácticas parentales relacionadas con ese estilo pueda dar lugar a adultos saludables y estables emocionalmente.

Sin embargo, debemos ser conscientes que no consiste únicamente en saber qué estilo es el idóneo en España sino también en poner en práctica los factores de protección y evitar los factores de riesgo. En ocasiones encontramos niños que han tenido patrones familiares bastante dañinos y que gracias a los factores de protección como: tener buenos profesores, buenos amigos, vivir en barrios estables, cariño de gente próxima, etc., han conseguido llegar a integrarse en sociedad y poder completar el proceso de socialización de manera adecuada. Pero lo que está claro es que si se forman unos buenos pilares desde el núcleo familiar podremos fortalecer muchos patrones que después en la adolescencia tienden a tambalearse si no están bien estructurados y que pueden hacer que en lugar de buscar factores de protección tiendan a fomentar los de riesgo como; tener malas compañías, consumos de sustancias no legales, etc. Por tanto, considero que la temática de estudio es altamente interesante y que resolverá dudas que hasta el momento se han ido planteando y que no se han terminado de resolver.

La tesis se ha elaborado en dos apartados, una parte teórica que hemos distribuido en dos capítulos y otra empírica, organizados de la siguiente forma:

En primer lugar, en el primer capítulo se describe el proceso de socialización describiendo las teorías que comienzan a hablar de esta temática y cómo estas han ido evolucionando hasta la fecha. Del mismo modo, se hará un breve recorrido explicando los agentes de socialización que están implicados en el futuro desarrollo del niño en sociedad. Para ello mencionaremos a la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación. Para poner un poco en situación sobre el tema de la tesis, explicaremos el proceso de

---

socialización y cómo este influye durante la etapa de la adolescencia.

Más adelante, se desarrollará la temática de la socialización parental y la evolución de los modelos que se vienen considerando hasta el momento. Y por último, se explicará la importancia de la cultura y las controversias que se han originado respecto a los distintos resultados en las investigaciones realizadas, sobre cual es el estilo óptimo para obtener un mejor ajuste personal o psicológico.

En el segundo capítulo de la parte teórica, se describirán cuestiones de desarrollo que influirán en la evolución de la persona como ser humano. Además, se explicará la adolescencia como periodo de transición, en donde se especifican las etapas de la adolescencia y los sucesos vitales estresantes que afectan en este periodo. Seguidamente, haremos una breve explicación del desarrollo de la personalidad y de la formación de identidad del adolescente. A su vez, tras este tema de relevancia, plantearemos el desarrollo del autoconcepto y autoestima, y las dimensiones implicadas, junto con una breve mención del ámbito educativo.

Otro aspecto que contemplamos fue la influencia de los factores de protección y de riesgo en la evolución de la persona. De igual modo, haremos una descripción de los estilos parentales, ajuste personal y psicosocial que afectan durante la adolescencia. Se detallarán los principales problemas asociados a los estilos parentales. Y, por último, se mencionará lo que se considera desajuste en la etapa de la adolescencia, estereotipos, evolución historia, y tipo de sexismos evaluados en nuestra investigación (hostil y benevolente).

En la parte empírica, se plantean los objetivos y las hipótesis sobre la relación entre todas las variables descritas anteriormente.

En primer lugar, nos planteamos los siguientes objetivos: conocer las prácticas parentales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes, adultos y grupo de mediana edad. Estudiar la relación de las prácticas parentales con los estilos de socialización parental con cinco criterios de ajuste personal (hostilidad/agresión, autoeficacia negativa, inestabilidad negativa, irresponsividad emocional y visión negativa del mundo), cinco tipos de autoestima (académica/profesional, física, emocional, social y familiar) y el análisis del sexismo hostil y benevolente. Del mismo modo, otro objetivo que consideramos fue conocer el desarrollo

evolutivo del ser humano para su evolución como ser integrado en sociedad, mediante el análisis de las diferencias de sexo y edad en los criterios de: autoestima, ajuste personal y sexismo.

En segundo lugar, consideramos tres hipótesis a las que pretendemos dar respuesta. En la primera hipótesis, esperamos que una vez analizadas las diferencias en autoestima en los tres grupos de edad (adolescentes, jóvenes y adultos españoles), el estilo parental indulgente se relacione con iguales o mejores resultados que el estilo parental autoritativo. No obstante, se espera que las peores puntuaciones se relacionen con el estilo parental autoritario y negligente. La segunda hipótesis la planteamos a través del ajuste personal y esperamos también que los resultados más óptimos coincidan de igual o incluso mayor manera con el estilo parental autoritativo. En cambio, las puntuaciones más negativas esperamos que coincidan con el estilo parental autoritario y negligente.

Por último, esperamos que surjan más actitudes sexistas (hostil y benevolente) con los estilos parentales autoritario y negligente, a diferencia de los estilos indulgente y autoritativo que los relacionaremos con mejores puntuaciones en estas dimensiones.

Seguidamente se describe el método, donde presentamos a los participantes de la investigación, el procedimiento llevado a cabo y los instrumentos de medida utilizados para el análisis de los datos.

En último lugar, expondremos los resultados obtenidos a lo largo del estudio, se presentará la discusión sobre el tema de investigación y, en última instancia se describen las conclusiones generales a las que nos ha llevado el estudio planteado.

A modo de conclusión, el propósito de esta investigación es analizar con más detalle los estilos educativos familiares y el efecto que estos pueden generar en la población adolescente, adulta y de mediana edad, a nivel psicológico (ajuste), formas de comportarse y de relacionarse en sociedad. Así mismo, a raíz de esta investigación espero que se pueda dar más valor a la influencia de las prácticas parentales en el ajuste personal de los menores, y poder plantearse por los organismos tanto públicos como privados programas educativos de prevención para padres desde centros de educación infantil, primaria, secundaria, atención primaria para

asesoramiento a padres primerizos junto con los talleres de maternidad, escuelas de adultos para fomentar un buen estilo parental. Todo ello podría ayudar a evitar el desarrollo de problemáticas futuras como alteraciones graves de conducta, adicciones, problemas psicológicos, prejuicios sexistas, bullying, etc.

# **CAPÍTULO 1**

## ***EL PROCESO DE LA SOCIALIZACIÓN***

---



## **1. La socialización y los agentes de socialización.**

### **1.1. Teorías de la socialización. Perspectivas teóricas y proceso de socialización.**

El ser humano es un ser social desde que nace y su finalidad estaría destinada a vivir en un mundo social necesitando de los demás para desarrollarse y evolucionar. La socialización se inicia en el momento del nacimiento y va evolucionando durante las etapas del ciclo vital, por lo que se considera que está en un continuo desarrollo. El concepto de socialización ha sido muy utilizado por la Psicología, Sociología y Antropología, entre otras ciencias, refiriéndose al proceso a través del cual se transfiere la cultura de generación en generación (Whiting y Whiting, 1970), y en el que se establece interacción y se relacionan las personas, la sociedad y el núcleo familiar.

Coloma (1993) define la socialización como el proceso mediante el cual la persona interioriza contenidos socioculturales a la vez que se define su identidad personal por la influencia de agentes externos y mecanismos no intencionados. Por lo que socializarse significa transformarse en un ser social, un proceso en que el individuo va evolucionando de un ser

inmaduro a uno maduro psicológicamente y que se irá definiendo por el modo en el que interactúa con los demás. Para numerosos investigadores el contexto familiar es uno de los principales focos del desarrollo humano.

Lila et al. (2006) hacen referencia al proceso de socialización familiar como una interrelación entre los componentes familiares que da lugar a la participación activa de los hijos en un todo familiar en donde se transmitirán los valores, normas y creencias que se han ido inculcando en la familia. Así mismo, esta socialización dará lugar a una definición de su propia identidad a través de dicha interacción en la familia. Para Rocher (1990) este es un proceso mediante el cual la persona, aprende e interioriza las vivencias y agentes sociales relevantes, integrándolos a su estructura de personalidad, adaptándose al medio y a las circunstancias. No obstante, la socialización hace referencia a la influencia del ambiente en la persona y cómo se desarrolla e integra en un contexto (Altarejos et al., 2009), internalizando la información originaria de la sociedad y la cultura, entendiéndose que ambos conceptos están relacionados, por lo que se dice que: “Nacemos sociables, pero no sociales, del mismo modo que nacemos educables, pero no educados” (García, 1971)

En esta línea de pensamiento puede plantearse que la socialización es un término necesario para entender la educación, concebida como la transmisión de creencias y normas de comportamiento de una generación a la siguiente. La adquisición de estas reglas mediante su internalización es considerada una de las principales tareas de la infancia. El proceso de socialización según Murray y Mandara (2002) pertenece al contexto social, que dará lugar a un proceso de inmersión socio-cultural que influirá en el futuro comportamiento del niño. El menor aprenderá sus propias limitaciones y las que impone la sociedad, adaptándose como pueda a dichas circunstancias y a los roles que se le vayan imponiendo, expresando y controlando sus impulsos hasta finalmente desarrollar su propia identidad. Dependiendo de como el niño haya llevado a cabo este proceso, el resultado final será una mejor adaptación o no a la sociedad (Murray y Mandara, 2002).

La familia se considera uno de los primeros agentes socializadores, no es el único que va a influir en el individuo a lo largo de su vida; sino que los agentes irán variando y se irán ampliando. Ello supone que el niño irá construyendo su propio mundo social, en el que reproducirá las características más salientes del mundo adulto en que se desarrolla (Sánchez y

Goudena, 1996), aumentando sus conocimientos sociales y progresando en su integración en el ámbito social. Por lo tanto, mediante la interacción con sus compañeros, los niños desarrollarán todas sus estrategias y habilidades necesarias para socializarse y lograr una independencia social.

Los patrones familiares serán relevantes para marcar con éxito la socialización porque proporcionan la seguridad del vínculo afectivo, el aprendizaje mediante la observación del comportamiento de los padres y la capacidad tanto de padres e hijos para responder de forma recíproca a sus necesidades (Maccoby, 2000). Autores como Lila (1995), a raíz de diferentes investigaciones con jóvenes españoles y colombianos, consideran que la variable “apoyo” es de gran importancia porque parece influir en la socialización de valores. Desde esta perspectiva, se entiende que el apoyo parental será la base sobre la cual la conducta que manifiestan los padres hacia sus hijos influirá en cómo se sienten con la presencia de un padre u otro, y en donde se les confirmará si se les acepta como persona (Musitu y Molpeceres, 1994).

Podríamos considerar que las aportaciones del proceso de socialización parecen dirigirse hacia dos direcciones (Elkin y Handel, 1972): por un lado, se facilita los medios para hacer efectiva la participación social del individuo, y por otro, se posibilita el mantenimiento de la sociedad de la que el individuo está formando parte. Es, por tanto, un proceso de intereses compartidos en donde tanto el individuo como la sociedad necesitan el uno del otro para funcionar. Williams (1983), considera que los agentes de socialización podrían clasificarse en personales, impersonales, grupales e institucionales. Los personales y micro-grupales se consideran los más influyentes para el individuo en las primeras etapas de socialización. Sin embargo, los impersonales e institucionales se encontrarían más presentes en posteriores momentos evolutivos. Según este autor cualquier persona que interviene en nuestra vida y es capaz de influirnos de alguna manera se consideraría un agente socializador. Entendemos que la socialización es un proceso en el que se interactúa, en el que hay unos protagonistas que pueden influenciar socialmente, a lo largo de un periodo variable y durante momentos puntuales de la interacción (Yubero, 2005).

Altarejos et al. (2009) diferencia la sociabilidad de la socialización. Mientras que la sociabilidad hace referencia a una cualidad del ser humano para desarrollarse en sociedad, la socialización se refiere al influjo externo que ejerce el individuo por una acción más educativa.

Por su parte, Shaffer (2002) consideran que el proceso de socialización es muy relevante tanto para el individuo como para el entorno social. Desde el punto de vista de este autor, la importancia de este planteamiento se fundamenta en tres aspectos: a) es necesario para lograr un equilibrio y regulación de la conducta e impulsividad antisocial en los adolescentes; b) origina un desarrollo personal adaptativo al contexto, con ayuda del proceso de socialización en donde la persona aprende los conocimientos y habilidades necesarias para interactuar con los componentes que forman la sociedad; y c) facilita que los adolescentes se desarrollen adecuadamente como personas adultas eficaces, prosociales y adaptadas que transmitirán sus conocimientos adquiridos a otras generaciones.

Sin embargo, según Berger y Luckman (1968) consideran relevante diferenciar dos momentos de adquisición de los valores culturales; la socialización primaria y la socialización secundaria. En la primera el niño ya presenta las capacidades sociales y cognitivas iniciales propias del desarrollo de su identidad que con el tiempo y la experiencia se irá desarrollando. La familia se considera un contexto muy importante para la adquisición de normas y roles ayudando al niño a adquirir los valores sociales de los que forma parte (Berger, 2009; Miller et al., 2000). Este proceso terminará cuando el niño haya entendido el aspecto del otro, es decir, entienda la posición objetiva y subjetiva de la otra persona. En cambio, la socialización secundaria, para Torregrosa y Fernández (1984), se refiere al nivel más intenso en el que se interioriza el entramado social y todo lo que forma parte de este, así como los valores, roles, normas, etc. Las dos etapas se complementan porque es necesario haber finalizado una etapa para comenzar la otra. Si una se adquiere con éxito comenzará a producirse la segunda, entrando en el proceso los agentes de socialización. Según Ovejero (1998), la etapa secundaria se considera muy importante porque es la necesaria para poder interactuar con el mundo.

Además, como a continuación se señalará, algunos trabajos parecen estar de acuerdo en considerar tres objetivos relevantes para el desarrollo evolutivo del niño. Arnett (1995) el control del impulso y el desarrollo de la consciencia (1er objetivo), preparación del individuo para la ejecución de roles y establecimiento de roles dentro (2º objetivo) y internalización del sentido (3er objetivo). El primer objetivo hace referencia al control del impulso y desarrollo de la conciencia. Tanto el control del impulso como la capacidad para la autorregulación personal se originan en la infancia, de forma habitual por la socialización entre los progenitores, otros

individuos, hermanos y grupo de iguales (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Hernstein, 1985). Es necesario que los niños/as aprendan a gestionar las cosas que pueden o no pueden coger, aunque les resulte atractivas, porque si no pueden sufrir las consecuencias de los demás.

Por otro lado, autores como Wrong (1994) observaron que todos los seres humanos llegan a encontrar una regulación entre la impulsividad egoísta y las normas impuestas en sociedad, estableciendo límites para intervenir sobre esa impulsividad. No obstante, aunque se trate de una socialización más restrictiva, según este autor, todos los niños deben aprender a gestionar el control de sus impulsos y retrasar la recompensa para aprender a autorregularse y moderar la frustración. Es importante mencionar que el control de la impulsividad tiene sus inicios en la infancia, aunque en ocasiones también aparece en la adultez, ya que a los adultos también les resulta complicado regular sus impulsos y controlar sus deseos en determinados momentos. De hecho, los niveles de bajo autocontrol se correlacionan positivamente con dificultades en la etapa de la adolescencia, juventud y adultez, así como con problemas en la estabilidad emocional, el éxito profesional y el comportamiento delincuente (Gottfredson y Hirschi, 1990).

El segundo objetivo de la socialización (Arnett, 2005) consiste en preparar al individuo para la ejecución y establecimiento de roles dentro; de un matrimonio, empleo, género, familiares, etc. Este proceso se lleva a cabo durante todo el ciclo vital ya que numerosas situaciones en la vida irán poniendo en práctica el desarrollo de unos roles u otros. Por ejemplo, en el caso de los niños, estos deben aprender los roles dentro del núcleo familiar, roles asignados por género, roles en el desarrollo del juego con los iguales y roles establecidos en el colegio. En cambio, en los adolescentes, se desarrollarán el aprendizaje de roles dentro de una relación sentimental, separación de los padres, fallecimiento de un ser querido, etc. En la figura del adulto podría dar lugar al establecimiento de roles por ejemplo en el matrimonio, convertirse en padre, conseguir un empleo, divorciarse, ser abuelo, etc. (Bush y Simmons, 1981).

Otro aspecto también muy relevante y considerado como el tercer objetivo de la socialización son las fuentes de significado (Arnett, 2005), es decir, las cosas que se valoran en la vida, el sentido de vivir. A menudo hay personas que el significado del sufrimiento, la mortalidad, el origen de la vida, entre otras lo explican con la religión. Algunas fuentes de significado se encuentran en las relaciones familiares, los vínculos a un grupo, etc. Otras fuentes

de significado también se reflejan en las normas que se transmiten de generación en generación.

Sin embargo, no hay que olvidar que los individuos aprenden mediante los procesos de socialización las normas en sociedad, al igual que las necesarias para la convivencia en sociedad. Toda persona necesita encontrar sentido a su vida, por eso la búsqueda de significado es un proceso totalmente flexible y variable, y en cierto modo se encuentra a través de la socialización (Simkin y Becerra, 2013).

Por último, cabe recordar que la socialización ejerce una fuerte presión social en el individuo y ello determinará su comportamiento en el futuro. Este proceso de socialización se encargará del establecimiento de sus limitaciones y roles en sociedad, al igual que ayudará a ser conocedor de sus propios límites y sus posibilidades de actuación que le permitirá autorregular su impulsividad y definir su identidad personal (Murray y Mandara, 2002).

## **1.2. Perspectivas teóricas y procesos de socialización.**

Existen tres perspectivas teóricas para el proceso de socialización (Bugental y Goodnow, 1998); la perspectiva biológica, la cognitiva y la socio-cultural. A través de la perspectiva biológica se considera que la herencia nos proporciona los mecanismos necesarios para interactuar y adaptarnos en sociedad, por lo que ya desde el nacimiento estaríamos dotados para llevar a cabo el proceso de socialización. Según esta teoría, desde que nacen, los niños están dotados a nivel genético y biológico (neuro-hormonal) de una serie de mecanismos que les permiten interactuar en sociedad, por ejemplo: llanto, sonrisa, etc. Del mismo modo, se considera que las variaciones de carácter biológico, tanto en los padres como en los niños determinarían las diferencias en el proceso de socialización. No obstante, a pesar de la importante relevancia de esta perspectiva, las interacciones que la persona mantiene con su entorno serán clave para predecir su futuro desarrollo (Bronfenbrenner, 1979).

La perspectiva cognitiva se refiere a las distintas maneras de procesamiento de la forma que tienen las personas de recordar, interpretar, comprender y analizar aspectos de los procesos de interacción. Estas relaciones sociales no serían únicamente una reproducción del contenido de la socialización sino también se tienen en cuenta los procesos con los que se evalúa dicha situación, los cuales permitirán a la persona tener una mayor iniciativa y creatividad en la

elección de las distintas opciones. Dentro de esta perspectiva podríamos considerar que la cognición realiza el papel de organizador entre los procesos de mediación, los inputs y outputs, es decir, los comportamientos de sus padres y la internalización de estos (Bugental y Goodnow, 1998)

La perspectiva socio-cultural hace referencia a la relevancia de los grupos de los que forma parte la persona durante su proceso de socialización y su finalidad será que la persona forme parte del grupo social. En definitiva, la base de este proceso sería que el individuo forme parte de la comunidad y para ello, este deberá aprender las costumbres del grupo para así poder aceptar su modelo cultural. Este proceso le ayudará a interpretar el entorno que le rodea y del que formará parte (D'Andrade y Strauss, 1992).

Moreland y Levine (1989) y Moreland et al. (1996) manifiestan que una persona para ser integrada dentro de un grupo pasa por determinadas fases. Según estos autores, en primer lugar, tiene que darse una evaluación positiva, que consiste en conseguir un compromiso positivo entre la persona y el grupo a partir de una buena percepción. Una vez el individuo forma parte del grupo se pondrán en funcionamiento los procesos de acomodación y asimilación. Mediante la acomodación se adaptará a las normas del grupo y posteriormente en la asimilación, habrá un mantenimiento y compromiso por el grupo para que el nuevo miembro ocupe un lugar determinado en este. No obstante, en ocasiones también pueden aparecer “las negociaciones” en donde el nuevo miembro no se adapta al grupo y se produce una marginación dentro del mismo. En estos casos, se puede dar que el grupo produzca un acercamiento de este miembro a la resocialización o bien un refuerzo de la marginación (Yubero, 2012).

Así mismo, se podría afirmar que a través del proceso de socialización la persona se une al grupo, desarrolla su identidad y formará parte de un número determinado de categorías o grupos sociales (Tajfel, 1982). Desde esta perspectiva se podría considerar que la socialización es un modelo cultural, en donde las personas se socializan a través de un aprendizaje de prácticas culturales que llevan a cabo los miembros de un grupo, el cual enseñará al individuo formas de comportamiento, la expresión de emociones e incluso formas de reaccionar e interactuar. Morales y Huici (2000), consideran que uno de los principales problemas que surgen en un grupo es cómo conseguir que los nuevos miembros del grupo adquieran las conductas consideradas adecuadas para formar parte del grupo. Este proceso según los autores

requiere de una conformidad social, a través del modelado de la conducta y la adquisición de normas y valores establecidos en principio por cada sociedad individual (Yubero, 2012).

Para León et al. (1998) la socialización da lugar a la adquisición de un “estilo de vida” caracterizado por la sociedad en la que uno vive. Este concepto se entiende como cada una de las formas en que una persona vive siguiendo unas pautas determinadas de comportamiento basadas en unos valores y actitudes sociales. Se podría afirmar que el estilo de vida es mucho más que una determinada conducta, e incluso puede que los comportamientos que realice la persona sean los que definan su estilo de vida y no al revés. De hecho, es posible que se produzcan diferencias entre el estilo de vida del joven y el estilo de vida del adulto produciéndose discusiones y preocupaciones en el núcleo familiar. Si se produce esta situación podría indicar que ha fallado el proceso de educación familiar y educativo en la socialización del joven. No obstante, se considera que no se puede aceptar esto sin más ya que en el proceso de socialización intervienen más agentes que forman parte del proceso (Yubero, 2012).

### **1.3. La socialización como proceso educativo.**

Dukheim (1976) define la socialización como el proceso educativo que se planifica y se impone en la sociedad, sobre todo en las generaciones más jóvenes, entendiéndose la educación como la acción ejercida por adultos con el objetivo de “suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (p. 53). En resumen, se refiere a convertir un organismo biológico en un ser social mediante interacciones con el medio.

Según Levine (1969), este tipo de socialización supone un proceso de adaptación social que se considera estrictamente educativo por el hecho de que sean necesarios aprendizajes de contenidos que la sociedad ha creado para dicha finalidad.

Por otro lado, para que una cultura se trasmita de una generación a otra será necesario que se pongan en funcionamiento tres fases diferentes que coincidirán en el momento del proceso. Quintana (1988) distingue entre las etapas de enculturación, aculturación y transculturación, mientras que Petrus y Adamek (1988) habla de socialización primaria,

secundaria y terciaria. Según los distintos autores, ambos procesos son muy similares, llegando incluso a asimilar ambos conceptos.

En primer lugar, según Petrus y Adamek (1988) la socialización primaria o enculturación se refiere más al papel que ejerce la familia dando un valor más afectivo y primario para el individuo. Esta contribuirá a ayudar en el inicio del proceso de socialización y a la vez el niño conseguirá las manifestaciones culturales básicas del grupo. Posteriormente, este proceso se complementará con la escuela y otros agentes de socialización. En segundo lugar, los autores entienden la socialización secundaria o aculturación como la continuidad de la primera fase, en donde se fortalecerán los hábitos y conocimiento que en la familia y escuela se han aprendido. Se realiza mediante los grupos de amigos, actividades de ocio, asociaciones, instituciones no escolares, etc. Estos tienen un carácter menos afectivo para la persona y también contribuirán a una mejor transmisión de valores y normas sociales. La socialización terciaria se define como un proceso de transculturación, refiriéndose al encuentro entre dos culturas diferentes, en donde una se desplazaría sobre la otra (Petrus y Adamek, 1988).

Trilla (2003), la educación iría más allá y no se acabaría con la escolarización, sino que puede seguir desarrollándose con otros agentes como la familia, tiempo libre y otros grupos sociales. Trilla (2003) integra varios grupos educativos y distingue tres categorías: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. En primer lugar, la educación formal se lleva a cabo en la escuela, donde existe un sistema normativo y procesos que tienen como objetivo la transmisión de conocimientos necesarios para conseguir una titulación específica (Fermoso, 2003). En segundo lugar, la educación no formal hace referencia a las acciones educativas externas a la escuela, es decir, el conjunto de aprendizajes que están estructurados pero que no se dan en un ámbito de escolaridad obligatoria ni conducen a ningún tipo de certificación. Por último, la educación informal es aquella que no tiene un entorno establecido; una experiencia de aprendizaje espontánea que ocurre en el ámbito cotidiano y por la que se accede a contenidos, recursos o habilidades que enseñan algo nuevo. Este agente transmite una cultura, intereses y valores que los grupos dominantes imponen en la sociedad (Trilla, 2003)

Para concluir, Ferrés (2000) hace una interesante aportación, considera que en la actualidad se están sustituyendo algunos agentes de socialización por los medios de masas

audiovisuales e informáticos, que muestran nuevas formas de comunicación e interpretación de la realidad.

#### **1.4. Agentes de socialización.**

Los agentes de socialización hacen referencia a las personas e instituciones que forman parte del sujeto y que ayudan a interiorizar la estructura social para que desarrolle de forma adecuada la socialización (Papalia et al., 2001). Como agentes de socialización principales están: la familia, la escuela, el grupo de iguales, sin olvidar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

##### *1.4.1. La familia.*

La familia se considera una institución social que recoge de forma inicial al bebe en el momento que viene al mundo para enseñarlo a interactuar en la sociedad. Se podría considerar la institución que mayor influencia tiene sobre el niño, en especial en los primeros años de su desarrollo. La función principal de la familia es la socialización de los hijos (Lila et al., 1994; Musitu y Cava, 2003), porque este sistema ayudará al niño/a adquirir las estrategias necesarias como ser social para integrarse en la sociedad. Es en este momento cuando se producirá una relación bidireccional, en donde las actuaciones producirán unas experiencias positivas o no, e influirán en el futuro desarrollo de la interacción con sus iguales (Molpeceres et al., 1994; Musitu et al., 2007). El ajuste emocional y la forma de actuar ante las emociones de los padres ayudan a que los hijos reciban un feedback continuo acerca de si sus conductas son positivas (Emde et al., 1991; Martínez et al., 2003). De este modo la familia se considera el primer marco de referencia ya que socializa, integra socialmente, desarrolla las normas sociales y enseña el establecimiento de roles sociales dentro de la sociedad (Pons, 1998).

Dada la importancia que recibe este socializador, es de especial relevancia el estudio de qué estilo parental se haya producido en el núcleo familiar para la socialización del niño; ya que este influirá notablemente en la relación con sus iguales, incluso en la internalización de las normas y valores tanto en el ambiente familiar como en la interacción en sociedad. Más adelante se explicará más ampliamente los estilos parentales y el nivel de afectación en futuras

conductas inadaptadas o, lo que es lo mismo, una socialización no finalizada.

Según Pearson (1972), desde su vertiente psicoanalítica, la familia sería considerada como la única institución que conseguiría los objetivos de:

- Motivar el paso de la etapa infantil más inactiva a la de etapa adulta en donde existe una mayor activación.
- Motivar el paso de dependencia en la infancia a una mayor independencia en la etapa adulta.
- Motivar la internalización de normas, actitudes ante las situaciones y valores.
- Motivar el desarrollo social superando con éxito adversidades, tensiones y situaciones estresantes que surgen del ámbito social.
- Motivar el desarrollo de la conciencia social, en donde la persona es más consciente de sus actos y de cómo estos influyen en los otros y en ellos mismos.
- Motivar el desarrollo de la libido infantil pre-genital fomentando un mayor desarrollo de la parte afectiva en el niño y en los padres, e intentando crear un ambiente de comunicación y, por tanto, amor paternal de confianza.

En cuanto al aspecto más afectivo, algunos trabajos han señalado que las expresiones de afecto y cariño transmitidas por los padres ante el refuerzo de conductas adaptativas del niño daban lugar al desarrollo de una relación paterno-filiar más empática. Este comportamiento fomenta una buena socialización y relación paternal a largo plazo, ya que se ha dado lugar a que los hijos se muestren más receptivos y motivados a responder a las demandas de los padres, produciéndose una mejor internalización de las normas y valores (Londerville y Main, 1981; Matas et al., 1978). Maccoby (2007) considera que cuando este comportamiento se alarga en el tiempo, sobre todo la transmisión de afecto y cariño, se desarrollará más rápidamente una socialización más adecuada en el niño.

Otro factor importante que ofrece la familia es la satisfacción de las necesidades psicológicas. Según Pastor (1988), la familia es un ámbito en el que se permite la aceptación del otro y uno mismo, autodesarrollo, transmisión de afecto, intimidad, aceptación incondicional y, según Caplan y Killilea (1976), proporciona un apoyo individual. Este se considera de

especial necesidad en momentos de crisis, ya que aporta un sistema de valores, códigos de conducta, retroalimentación, y un grupo de referencia; ayuda en la resolución de conflictos; y orienta las conductas de los individuos que forman el sistema (Musitu et al., 1988).

Así mismo, resultan de especial relevancia dos funciones a tener en cuenta dentro de la socialización familiar: la función psicológica y la social. La primera ayuda a proteger a sus miembros a nivel más interno; y la segunda hace referencia a la acomodación de la cultura y transmisión de esta desde una perspectiva más externa (Minuchin, 1977).

En resumen, la familia ejerce importantes funciones estabilizadoras sobre los hijos ya que aporta beneficios positivos como el aprendizaje de conocimientos, ajuste personal, apoyo social tanto para los padres como para los menores que conviven con ella (Palacios y Rodrigo, 1998).

#### *1.4.2. La escuela.*

La escuela se considera un agente de socialización de primer orden, siendo una de sus funciones principales educar al individuo de una manera formal y siguiendo una estructura ordenada, para fomentar el desarrollo de nuevas pautas a nivel social y potenciar una buena socialización del niño. No obstante, según Yubero (2005), el profesor como agente de socialización dentro de la escuela puede tanto inhibir como promover determinados comportamientos y transmitir los contenidos considerados relevantes para su integración en el ámbito social. Por tanto, la escuela proporciona la integración del niño en grupos sociales de iguales o de pares, o la interacción con nuevas figuras de autoridad como el profesor, e incluso pueden llegar a conseguir un logro personal reconocido socialmente. Todo esto confirma las conclusiones de las investigaciones en donde se llega al consenso de que el ámbito escolar tiene un gran impacto sobre el desarrollo social adaptado o inadaptado del adolescente (Otero, 2001).

El papel que desarrolla la escuela constituye un apoyo esencial a la familia, ya que los niños aprenderán importantes pautas de comportamiento en la relación con sus iguales y se establecerán vínculos de amistad (Gracia y Musitu, 2000; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). Además de iniciar y mantener estos vínculos, la escuela también ayudará a través de este contacto a desarrollar necesidades como el establecimiento de autonomía, regulación emocional y otras demandas sociales necesarias para el desarrollo evolutivo del niño/a (Roeser et al., 2000). Por ello autores como Agudelo et al. (1984), consideran al profesor y a las funciones

que desempeña como un agente indispensable para la relación afectiva del menor.

El sistema educativo ayuda a proporcionar rutinas, influencia y desarrollo del rol paterno e iguales, patrones de interacción entre los menores, etc. De hecho, las relaciones entre los pares, además de proporcionar apoyo emocional, promueven la seguridad en el niño desarrollando un apego más fuerte y seguro. Además, la percepción del niño de tener buenas relaciones sociales con sus compañeros se ha relacionado con niveles menores de comportamientos conflictivos y bajo estado de ánimo (Allen, 2008). Del mismo modo, la percepción de apoyo y la seguridad del apego posibilitan un mejor comportamiento en la adolescencia y un buen ajuste personal (Allen et al., 1999).

La educación formal proporcionada en la escuela produce la transmisión de habilidades y el desarrollo del proceso de “andamiaje”, en donde la persona se comporta de una manera adecuada en un contexto significativo. El concepto de andamiaje fue acuñado por Wood et al. (1976) a partir del concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky. El sentido inicial que se le dio a este concepto fue el entendimiento del andamiaje como proceso de apoyo y control, por parte del profesor, en cuanto a la supervisión de las tareas que superaban las capacidades del estudiante.

No obstante, las metas principales en la escolarización se centran en que el alumno: se transforme en una persona intelectualmente reflexiva; que se comprometa con el mundo laboral; que cumpla con sus obligaciones y deberes como ciudadano; se desarrolle como un individuo comprometido éticamente y, por último; convertirse en una persona física y mentalmente sana (Feagans y Bartsch, 1993).

Ovejero (1990) define tres factores relacionados con este contexto escolar:

1. Las normas, valores, condiciones del rol y otras acciones relacionadas con la escuela; autoridad, relevancia de la escuela, etc.
2. Los valores y normas de la organización no formal en el contexto escolar, las actitudes y comportamientos, prácticas, emociones grupales que se van adquiriendo y transmitiendo de una generación a otra.
3. Las variables de personalidad, aptitudes, valores, planes de los estudiantes y los motivos.

Por otro lado, y siguiendo en esta línea, además de participar a nivel formal en la educación, la escuela afectará el proceso de socialización del menor para el desarrollo de su vida a través de la socialización en el conocimiento, desarrollándose la posibilidad de mantenimiento y conservación del conocimiento cultural. Otra función también necesaria para el desarrollo de la socialización del niño/a es la socialización de las relaciones, en donde la escuela pautará una forma de ser, de sentir, actuar y pensar de las personas por estar constantemente expuestos a una ideología característica y a unos patrones comportamentales específicos (Alzate et al., 1999).

Concluyendo, hoy en día parece ser que la escuela esté atravesando una situación complicada respecto a las funciones que debe realizar en el alumno, ya que de alguna manera se le está imponiendo trabajar otras necesidades que parece ser que no son del todo cubiertas en el núcleo familiar primario.

#### *1.4.3. Grupo de iguales.*

El grupo de iguales influye en los adolescentes tanto de manera positiva como negativa. Los compañeros influyen en el logro académico y en las conductas pro-sociales (Mounts y Steinberg 1995, Wentzel y Caldwell 1997), así como en conductas complicadas como el consumo de drogas y alcohol, el tabaquismo y la delincuencia (Urberg et al., 1997). Por otra parte, los compañeros no se influyen unos a otros durante la adolescencia a través de presiones coercitivas; la mayoría de los adolescentes son influenciados por los compañeros porque los admiran y respetan sus opiniones (Sussman et al., 2004). Además, los adolescentes y sus amigos son a menudo similares, pero no simplemente porque se influyen mutuamente (Hartup 1999). Los adolescentes eligen amigos con comportamientos, actitudes e identidades similares (Akers et al., 1998; Hogue y Steinberg 1995). Por último, la susceptibilidad a la influencia de sus iguales no es similar entre los adolescentes. Es importante considerar factores como la edad de los adolescentes, su personalidad, su historia personal y las percepciones de sus compañeros. Los adolescentes están más influenciados por sus compañeros en la adolescencia media, en comparación con la adolescencia temprana y tardía (Brown et al., 1993).

Diversos trabajos de Brown et al. (1994) y su equipo, señalaron que los estudios anteriores realizados en esta temática se centraban únicamente en el tamaño del grupo, es decir las multitudes de pares y las camarillas se diferenciaban en el número de miembros. Sin

embargo, Brown destacó que esta no era la única diferencia, ya que también podían ser diferenciados basándose en la estructura y función. Las multitudes se crean en la adolescencia temprana y están formadas por un gran número de personas, en donde cada miembro dispondrá de un rol asignado (p.ej. listos, conflictivos, etc.). Así mismo, las multitudes constituyen al adolescente dentro de una red social y ejercen la función de ayudar a la construcción de su propia identidad mediante cómo los demás les ven o como ellos se definen dentro del grupo. Del mismo modo, las multitudes influyen en el comportamiento de los adolescentes debido al establecimiento de las normas y pautas que deben cumplir cada uno de sus miembros (Sussman et al., 2004).

También se ha observado características distintivas en cuanto a si el estatus del grupo es mayor o menor. Parece que el pertenecer a grupos de estatus superior influye en la autoestima de los adolescentes, informando de mejores sentimientos de bienestar consigo mismo (Brown y Lohr, 1987). Existen evidencias que el significado de la pertenencia a una multitud puede diferenciarse según los grupos étnicos (Fordham y Ogbu, 1986). No obstante, a pesar de estas diferencias culturales, se observan cambios en la adolescencia media y tardía, en donde para la mayoría de adolescentes este valor disminuye, hay menos jerarquía y se va flexibilizando el grupo (Gavin y Furman, 1989).

Estudios realizados concluyen que los adolescentes populares tienen amistades más próximas y cercanas y tienden a ser vistos como más cariñosos, inteligentes y con mayor sentido del humor (Wentzel y Erdley, 1993). Por otro lado, se encuentran los adolescentes que sufren de rechazo o impopulares, quienes se muestran más ansiosos, poco sociables y más agresivos (Pope y Bierman, 1999). Es importante hacer una distinción entre estos dos grupos. Los adolescentes agresivos suelen formar parte de grupos de tendencia más antisocial y tienen mayor probabilidad de sufrir problemas de conducta (Underwood et al., 1996). En el lado opuesto, se encuentran los adolescentes que sufrieron problemas en su día y posteriormente han revertido se siguen mostrando como personas retraídas con tendencia al aislamiento, muestran una baja autoestima y en ocasiones desarrollan depresión (Rubin et al., 1995). Continuando en la misma línea, los adolescentes agresivos retraídos muestran mayor presencia de problemas psicológicos (Parkhurst y Asher, 1992). Otras investigaciones sobre esta temática indican que algunos adolescentes son agresivos y populares, y son descritos desde un punto de vista más

positivo, considerando a estos sujetos como agresivos, pero “guays” y posiblemente con una figura atlética (Rodkin et al., 2000).

Es necesario tener en consideración el proceso de victimización que aparece en la investigación de los iguales. La victimización que producen los pares puede llevar al desarrollo de autoconcepciones inadecuadas, desarrollando problemas psicológicos o conductuales (Egan y Perry, 1998; Graham y Juvonen, 1998). Del mismo modo, también se ha demostrado que los adolescentes que son víctimas disponen de pocos amigos (Hodges et al., 1997). No obstante, tener un amigo que se considere y sea visto por el niño como un buen amigo o un apoyo importante para él, ayudará a debilitar los efectos de la victimización (Hodges et al., 1999). Se ha comprobado en estudios posteriores que los efectos perjudiciales del rechazo y victimización entre los iguales se puede disminuir en la adolescencia media, y dar lugar a adolescentes más populares y aceptados durante la adolescencia tardía. Los adolescentes en estas etapas se vuelven menos inflexibles y más tolerantes ante las diferencias personales (Kinney, 1993). Además, se ha descubierto que los programas dirigidos a la mejora de la comunicación social y las habilidades sociales promueven la capacidad de los adolescentes para socializarse de una manera más óptima con sus iguales (De Arma y Kelly, 1989).

Es importante destacar que conforme los niños entran en la adolescencia, las amistades evolucionan hacia relaciones más íntimas, sólidas y comunicativas (Buhrmester, 1990; Levitt et al., 1993). En general, durante la adolescencia temprana el trato se vuelve más íntimo entre los amigos, se muestran más leales, confiados y habladores. Los estudios realizados hasta el momento indican que existe un aumento de tolerancia a mostrarse más individualistas conforme aumenta la edad entre los amigos, ocurriendo todo lo contrario en el control y la conformidad que disminuye con el tiempo (Shulman et al., 1997). Así mismo, también existe cierta evidencia de que, entre las niñas, el concepto de amistad y de intimidad se fortalece mediante la conversación. No observándose lo mismo en los niños, la cual se fomenta compartiendo actividades de intereses comunes (McNelles y Connolly, 1999).

Por otro lado, distintas corrientes teóricas, como las teorías del apego y la teoría de aceptación y rechazo, han centrado su interés en explicar cómo influye el ambiente familiar en las relaciones entre hermanos. Estas teorías se centran en que hay relaciones que son aprendidas

en el contexto familiar y se considera que influirán en el futuro desarrollo de los hijos en contextos sociales, al igual que en la evolución óptima del ajuste psicológico (Elicker et al., 1999; Ladd, 2005; Rohner, 2005).

Sin embargo, aunque estas corrientes hayan centrado sus investigaciones en esta temática y haya generado una gran cantidad de estudios empíricos, la correspondencia entre factores como las particularidades de las relaciones entre padres e hijos, las relaciones de calidad entre hermanos y las características relacionadas con un óptimo ajuste personal y social de los hijos, parece que ha llevado a generar gran incertidumbre en la temática porque son pocos los estudios al respecto (Hetherington, 1994). Del mismo modo, diferentes autores han considerado relevante que los altos niveles de aceptación y implicación que se desarrollan entre hermanos, la cercanía y la calidez entre este tipo de relaciones se relacionan con la formación de fuertes vínculos entre ellos (Cole, 1996; Reese-Weber, 2000; Volling y Elins, 1998). Otros estudios han manifestado que los adolescentes que perciben las relaciones con sus hermanos como buenas y cercanas, manifiestan un mejor ajuste personal (Arranz et al., 2001; Oliva y Arranz, 2005).

Por otro lado, otros factores estudiados como la armonía y la cohesión en la relación padre-adolescente se asocian con menos conflictos entre hermanos y una relación de hermanos más significativa (Jodl et al., 1999). En contraposición a lo anterior, las adolescentes que experimentan rechazo y conductas negativas de la madre, son más propensas a mostrar agresividad tanto con sus hermanos como con sus iguales (MacKinnon-Lewis et al., 1997). Del mismo modo, los niños y adolescentes aprenden mucho sobre las relaciones sociales a partir de las interacciones entre hermanos, y lo exteriorizan fuera de la familia. El producto de estas interacciones es que las relaciones de los adolescentes con sus hermanos son similares a sus relaciones con sus padres y compañeros (Ripoll et al., 2009). Además, la calidad de la relación entre hermanos afecta tanto a las relaciones entre pares de los adolescentes como a su ajuste en general (Seginer, 1998). Sin embargo, las relaciones positivas entre hermanos benefician a la competencia, sociabilidad, autonomía y autoestima de los adolescentes en el contexto escolar (Jodl et al., 1999). En contraposición, los hermanos pueden repercutir en el desarrollo de conductas problemáticas (Conger et al., 1997). Por ejemplo, los hermanos también influyen en el uso de drogas y en el comportamiento antisocial de los demás (Rowe, 2013).

Otra importante área de investigación sobre los hermanos adolescentes se ha centrado en el trato diferencial de los padres hacia sus hijos. Los padres tratan a los hermanos de manera diferente debido a las diferencias en las edades, personalidades y temperamento de los hermanos. El trato desigual por parte de las madres o los padres puede crear conflictos entre hermanos (Brody, 2004), al igual que está relacionado con conductas problemáticas, como la depresión y la conducta antisocial (Reiss et al., 1995). La cercanía y el calor no igualitario de los padres también están asociados con el ajuste psicológico en la adolescencia (Anderson et al., 1994). A pesar de esta evidencia sobre el trato no igualitario y su influencia en el desarrollo de los adolescentes, estos informan que el 75% del trato parental no es diferencial, y cuando el trato es diferencial normalmente es percibido por los adolescentes como justo y justificado, ya sea por la situación, o por la edad o personalidad del otro hermano (Kowal y Kramer 1997).

#### *1.4.4. Medios de comunicación.*

A causa de la evolución de los tiempos y de la tecnología, se ha pasado a introducir los medios de comunicación como agentes socializadores. Igualmente, el desarrollo de la sociedad, la economía y la cultura ha sido un factor característico que ha contribuido a estar informados, favoreciendo la participación y desarrollo de los medios de comunicación.

Los medios de comunicación se encargarán de socializar a sus miembros jóvenes mediante los contenidos, metodologías y actuaciones. Hofstede (2001) hace una clasificación de las dimensiones socio-culturales, en donde en función de la cultura se distinguirán dos características: a) el desarrollo y estructura del proceso educativo en el aula (roles, reglas y metodología para la consecución de metas); y b) las metas que se persiguen a la hora de que se produzca un desarrollo correcto o tan solo que refleje unos niveles mínimos establecidos.

Uno de los agentes de socialización más relevantes e influyentes en los últimos años es la televisión. Según Ferrés (1996), se trata de uno de los fenómenos sociales y culturales más importantes del momento porque tienen la posibilidad de captar la atención mediante una imagen cambiante que influye en nuestro desarrollo cerebral, sobre todo en los menores. De igual modo, la televisión parece ser relevante para la organización de la vida diaria, porque en algunos hogares se le está dando un lugar prioritario en sus vidas, llenando incluso gran parte de su tiempo de ocio (Ferrés, 1994).

## **2. Socialización y adolescencia.**

A lo largo del tiempo son muchas las investigaciones que se han realizado respecto a esta temática. Una clásica aportación al estudio de la adolescencia es la ofrecida por la antropóloga americana Margaret Mead (1958) que consideraba que los patrones sociales van variando en función de la cultura, a pesar de las variables biológicas de la evolución humana. La autora afirmó que la cultura ejerce un peso muy relevante en la forma en como se forjan los esquemas biológicos determinantes, ya que se han descubierto diferencias importantes en las culturas referentes al mismo concepto, la adolescencia. No obstante, en estudios posteriores realizados en 1958 en Nueva Guinea constataron que la pubertad significaba el comienzo de la vida adulta, la finalización del juego y el comienzo de las responsabilidades.

Margaret Mead (1958) consideró la adolescencia un hecho meramente social, sin olvidar los mecanismos biológicos que están afectados en la maduración puberal. Observó que en países menos industrializados se dispone de una mayor homogeneidad cultural, de manera que no hay una definición tan clara de roles, por lo que las diferencias parecen estar menos marcadas en la sociedad. No obstante, hoy en día en nuestra sociedad parece que se establezca roles, estatus y responsabilidades diferentes en función de la edad que tenga el niño, hecho que influye en que se produzca estrés y desajustes personales en el adolescente. De este modo y según Funes (1990), se produce un desarrollo artificial, en donde los procesos naturales relacionados con la adolescencia y su madurez psicológica se ven forzados, dando lugar a un retraso de la adquisición de su independencia personal, y, por tanto, de su condición social de ser adolescente.

Autores como Wundt y Stanley Hall (1904) ya publicaron sobre la adolescencia en su primera teoría psicológica, en donde se describía este proceso como difícil y estresante. Koops (1996) ofreció una visión más actual al considerar la adolescencia como un periodo que destaca por numerosos cambios en el desarrollo entre las etapas de niñez y la edad adulta, en lugar de ofrecer una perspectiva negativa de la misma. Describe un proceso evolutivo en el que se desarrolla una inestabilidad en el comportamiento de manera transitoria. Durante un periodo que engloba unos ocho años, de los 12 a los 20 años se podría observar 3 etapas influenciadas

por cambios hormonales y fisiológicos. De los 12 a los 14 años, llamada la primera adolescencia, se producen la mayoría de cambios biológicos y físicos. Posteriormente, se desarrolla la adolescencia media sobre los 15 a los 17 años. En esta etapa los cambios están más relacionados con el estado de ánimo y cambios bruscos emocionales, produciéndose un aumento de las conductas de riesgo debido a la alta afectación emocional. Por último, la adolescencia tardía se produce de los 18 años a los 20 (Musitu et al., 2001). En la actualidad esta última etapa se está alargando porque los jóvenes permanecen más tiempo en la vivienda familiar, ayudándoles a estabilizarse física y emocionalmente. A causa de este hecho y de los cambios sociales y demográficos se ha considerado otra etapa, la adultez emergente (Arnett, 2000). En esta etapa ya se ha adquirido dependencia propia de la infancia, pero no la madurez y responsabilidad de un adulto, por lo que se siguen dando posibles situaciones de riesgo típicas de la adolescencia.

Otra propuesta que se planteo en la literatura fue la de Muñoz y Martí (2008) y Ramos (2009), los cuales diferenciaban tres etapas; la pubertad o adolescencia inicial que comprende de los 11 a los 13 años en chicas y de 12 a 14 años en chicos. Los cambios considerados son especialmente físicos y biológicos. La adolescencia media, englobaría de los 13 a los 16 en chicas y de los 14 a los 17 años en chicos. Aquí se refleja más un desarrollo psicológico, emocional y social, al igual que una mayor exposición a conductas de riesgo y los cambios anímicos. Por último, se distingue la adolescencia superior que comprende de los 16 a los 20 años en chicas y de 17 a 21 en chicos. El pensamiento en el futuro y la toma de decisiones cobran gran importancia en esta etapa, manifestando una mayor autonomía. Resulta evidente según esta propuesta la diferencia entre sexos, en donde las chicas se desarrollan más rápido que los chicos tanto a nivel fisiológico como en el desarrollo de la propia identidad (Zacarés et al., 2009).

La adolescencia se sigue definiendo a lo largo de la literatura como un periodo de transición entre la niñez y la adultez (Frydenberg, 1997; Jackson et al., 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993), y suele producirse entre los 12 y los 20 años de edad. Hoy por hoy, los que más fuerza parecen estar ejerciendo respecto a la explicación del proceso de la adolescencia son los modelos biopsicosociales (Brooks-Gunn et al., 1987; Buchanan et al., 1992; Crockett y

Petersen, 1993; Lerner y Mulkeen, 1990). Estos consideran esta etapa como un periodo de continuidad de los procesos evolutivos en donde se produce una madurez física y biológica. Un ejemplo de ello sería el desarrollo del cerebro y otras estructuras cerebrales que influyen en los procesos cognitivos, toma de decisiones, lenguaje o habilidades espaciales. Todas ellas se desarrollarán dentro de un contexto social, en el cual el adolescente tendrá que desempeñar el rol que socialmente se le ha asignado (Brown 1990; Entwisle, 1990; Furstenberg, 1990). Como ejemplos de estos modelos se puede señalar a Compas et al. (1995), que relacionan la pubertad y conducta con las emociones, habilidades sociales y cognición.

En la transición de la infancia a la adolescencia, los individuos comienzan a desarrollar caracterizaciones más abstractas de sí mismos, y la concepción de ellos mismo se convierte en algo complicado. Los adolescentes parece que empiezan a verse más en las creencias y normas personales, que en las comparaciones sociales (Harter et al., 1998). La adolescencia media está marcada por individuos que se describen a sí mismos de maneras que ocasionalmente son incoherentes (por ejemplo, se muestran retraídos con sus amigos). No obstante, estas incoherencias tienden a disminuir con el tiempo, cuando el adolescente parece que ha construido una visión más identificativa de sí mismos (Harter y Mansour 1992).

### **3. Socialización familiar.**

La sociabilidad parental que afecta a padres e hijos, es posiblemente el tipo de sociabilidad sobre la que se ha realizado más investigaciones y una de las más relevantes (Bonstein, 2002). En el contexto familiar, el proceso de socialización se entiende como un contexto en el que al menos dos personas establecen una comunicación e interactúan juntas, como por ejemplo una madre o un padre. Sin embargo, dicha relación da lugar a una asimetría en donde el niño está en pleno proceso de maduración, en el cual tendrá que aprender las normas sociales para poder adaptarse a los roles establecidos en la sociedad.

No obstante, el proceso de socialización continúa a lo largo del desarrollo y maduración del individuo, pasando por todas las etapas evolutivas. Por ello, con el tiempo y debido a importantes cambios que van surgiendo en el niño y en el contexto familiar se necesitan modificaciones (Lila et al., 2006). Los cambios tanto cognitivos, emocionales, como los evolutivos y los biológicos del adolescente requieren de un correcto uso de recursos y estrategias en la socialización y de las formas de interacción entre los padres y sus hijos (Holmbeck et al., 1995) que, en función de cómo se realice, dará lugar a un cambio en el núcleo familiar.

La humanidad actual está inmersa en una sociedad de globalización y consumo (Gubbins y Berger, 2004). A consecuencia de ello, algunos padres no disponen de apenas tiempo para compartir con sus hijos, dando lugar a una falta de muestras de cariño, sustituida por objetos materiales, y al consentimiento de sus acciones no adecuadas o sumisión de las mismas. En ocasiones, tras estos padres se respalda un posible estilo parental autoritario y en muchos casos incluso violento (Céspedes, 2008). De igual forma, otro modelo que parece repetirse es el de los padres que constantemente están corrigiendo a sus hijos todo lo que hacen, dando pie más tarde a una actitud de no cumplimiento de normas o comportamiento rebelde difícil de controlar (Sordo, 2009).

Coloma (1993) se refiere a los estilos educativos parentales como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que cruzadas entre si en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (p. 48). No obstante, otros autores como Darling y Steinberg (1993) se refieren al estilo paternal como a una “constelación de actitudes hacia el hijo que son comunicadas al hijo y que todas juntas, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas” (p. 488).

Investigadores como Musitu y García (2001), definen los estilos de socialización como la “persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias de esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial y para los miembros implicados” (p. 10).

Investigadores pioneros en la temática se centraron en los conceptos de control (Watson, 1928) y apego (Freud, 1933; Rogers, 1960) para dar lugar a la socialización de sus hijos. Otros

autores como Symonds (1939) mencionaron las dimensiones de aceptación/rechazo y de dominio/sumisión. Baldwin (1955), definió las de amor/hostilidad y autonomía/control. Sears et al. (1957) las de calor y permisividad/inflexibilidad. Becher (1964) describió las dimensiones de calor/hostilidad y restricción/permisibilidad.

Un importante hallazgo fue la diferenciación establecida por Mc Donald y Pien (1982), quienes confirmaron las diferencias entre el estilo directivo y el estilo conversacional referente a los tipos de interacciones de la madre y el hijo. El primero se centra en controlar y orientar al niño utilizando imperativos, moderadores de la atención y autoverbalizaciones. El segundo, el estilo conversacional desarrolla un buen feedback a través de una buena comunicación entre el niño y el padre donde se respeta el orden de palabra de cada uno y se le permita expresarse.

Independientemente del tipo de estilo y definición al que se haga referencia, según Papalia et al. (2005), parece estar directamente relacionado el estilo parental de cuidado de los hijos con las conductas futuras que emitirán los hijos en los distintos contextos, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Además, el estilo educativo de los padres también influirá en la formación de hábitos, así como en la aparición de problemas de comunicación, la imposibilidad de expresión de emociones, o el estrés generado por los padres en relación al cuidado de sus hijos, etc. Por otro lado, en la familia se manifiesta según algunos autores, la Atmosfera familiar, la cual surge tanto de la manera en que los padres educan a sus hijos, como de la satisfacción y emocionalidad expresada por la familia, siendo este segundo factor un elemento relevante en la escolaridad de los niños, incluso en mayor medida que la estructura familiar (Papalia et al., 2005).

De hecho, un estilo parental como puede ser un estilo permisivo o autoritario, puede estar presentando una atmósfera familiar inadecuada, en donde no hay un guion claro educativo, un bajo nivel de exigencia o, todo lo contrario, una excesiva exigencia (Arón y Milicic, 1999). Si a todo lo anterior se le añade insatisfacción familiar en cuanto a necesidades y relaciones, daría lugar a un aumento de estrés y comportamientos agresivos que dificultarían el estilo parental adecuado (Papalia et al., 2005). De este modo, plantean la familia como un ámbito de aprendizaje para el menor, en donde en función de patrones sólidos de los padres desarrollará una estabilidad emocional en el niño. El aprendizaje del manejo de las emociones depende de

la forma en que el niño es tratado por los adultos significativos que forman parte de su vida. Si la práctica parental es estable emocionalmente, el niño recibirá mensajes de positivos de aceptación de su experiencia y un mejor manejo de su competencia emocional.

Por el contrario, cuando los padres no consiguen manejar esta área de manera consistente y estable, presentan dificultades en el manejo de la empatía y no son capaces de controlar sus impulsos ni sus comportamientos, generando situaciones especialmente negativas (Barudy y Dantagnan, 2010). Por este motivo, la falta de empatía de los padres puede tener graves consecuencias en el futuro de los hijos. Este aspecto de control de las emociones en el que colaboran las relaciones interpersonales se entiende hoy en día como la inteligencia emocional.

Para Goleman et al. (2000) las competencias emocionales representan unas estrategias importantes que con el esfuerzo adecuado pueden adquirirse o mejorarse. Conseguir dominar las emociones del otro, evidentemente manejando de manera apropiada las propias, se considera la clave importante para mantener las relaciones interpersonales de manera adecuada. A la vez, para dominar esto se requiere tener desarrolladas: el autogobierno y la empatía. Se considera que, si no existe un control en estas habilidades, estos déficits pueden dar lugar a problemas emocionales que desencadenen desajustes personales, siendo necesaria la adaptación de las emociones y disponer de vías alternativas de comunicación para ofrecer al otro una imagen de aceptación y comprensión. El hecho que los niños dispongan de buenos patrones familiares, sociales y culturales puede ayudar en gran medida a alcanzar un nivel más avanzado de empatía a lo largo de su desarrollo. Ello supone ponerse en el lugar de la otra persona, es decir, ser capaces de sentir las emociones que siente el otro, lo que conduce a un mejor entendimiento y relación con la otra persona, fomentando el respeto ante situaciones o personas con vulnerabilidad (Goleman y Cherniss, 2013).

Sin embargo, existe la concepción que mantiene que heredamos la predisposición para ayudar a los demás. Investigadores como Mussen y Eisenberg (2001) observaron que los niños considerados altruistas suelen tener padres que también se muestran altruistas, ayudando a sus semejantes y que educan a sus hijos con el reflejo de su comportamiento en sus padres. Por todo ello, la familia es considerada como un sistema que integra distintas generaciones, dispone de estructuras internas específicas, y a su vez esta influenciado por diversos sistemas externos que

intervienen de manera directa en la conducta del menor (Nichols y Everett, 1984).

Con el paso de los años, la Psicología Evolutiva y del Desarrollo ha ido interesándose en el estudio del contexto familiar y la repercusión del mismo en el ajuste personal, sobre todo en desarrollo infanto-juvenil. Rodrigo y Palacios (1998) proponen la realización de un análisis específico de la familia con respecto al desarrollo del niño a través de tres aspectos:

- La familia como un contexto que sirve para establecer relaciones interpersonales con todos los componentes que forman la familia.
- La familia como un espacio donde se fomenta el ámbito académico, en el que se estructurarán y estimularán las experiencias que dará lugar a su desarrollo.
- La familia como estudio de las cogniciones que afectan al desarrollo evolutivo de la persona y la educación en la infancia. Así como la forma de actuar y de comportarse de los progenitores en esas etapas.

Según Rodrigo y Palacios (1998) este contexto de especial relevancia para el desarrollo evolutivo en la infancia y adolescencia se considera como: “un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, enmarcado en múltiples contextos de influencias que sufren procesos sociales e históricos del cambio” (p. 49).

Todo ello se podría relacionar con el modelo que planteó Bronfenbrenner (1979). Este autor propone que es necesario observar a la persona en diferentes ámbitos para poder entender mejor su desarrollo y cómo este establece relaciones sociales. Según el autor será necesario analizar su ambiente ecológico, el cual consiste en un sistema social formado por una continuidad de estructuras que están en continuo cambio y que son independientes las unas de las otras. Este modelo describe cuatro niveles que se explican a continuación (ver figura 1):

- **Microsistema:** se refiere al contexto más cercano de la persona que está influyendo directamente en su desarrollo.
- **Mesosistema** (grado de continuidad/discontinuidad que existe entre las características de los diversos microsistemas).
- **Exosistema** (nivel que comprende aquellas estructuras formales e informales en

las que el sujeto participa cotidianamente pero que incluyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo).

- Macrosistema (contextos sociales y culturales de los que el individuo forma parte. Se refiere a factores contextuales o ambientales que influyen la persona.

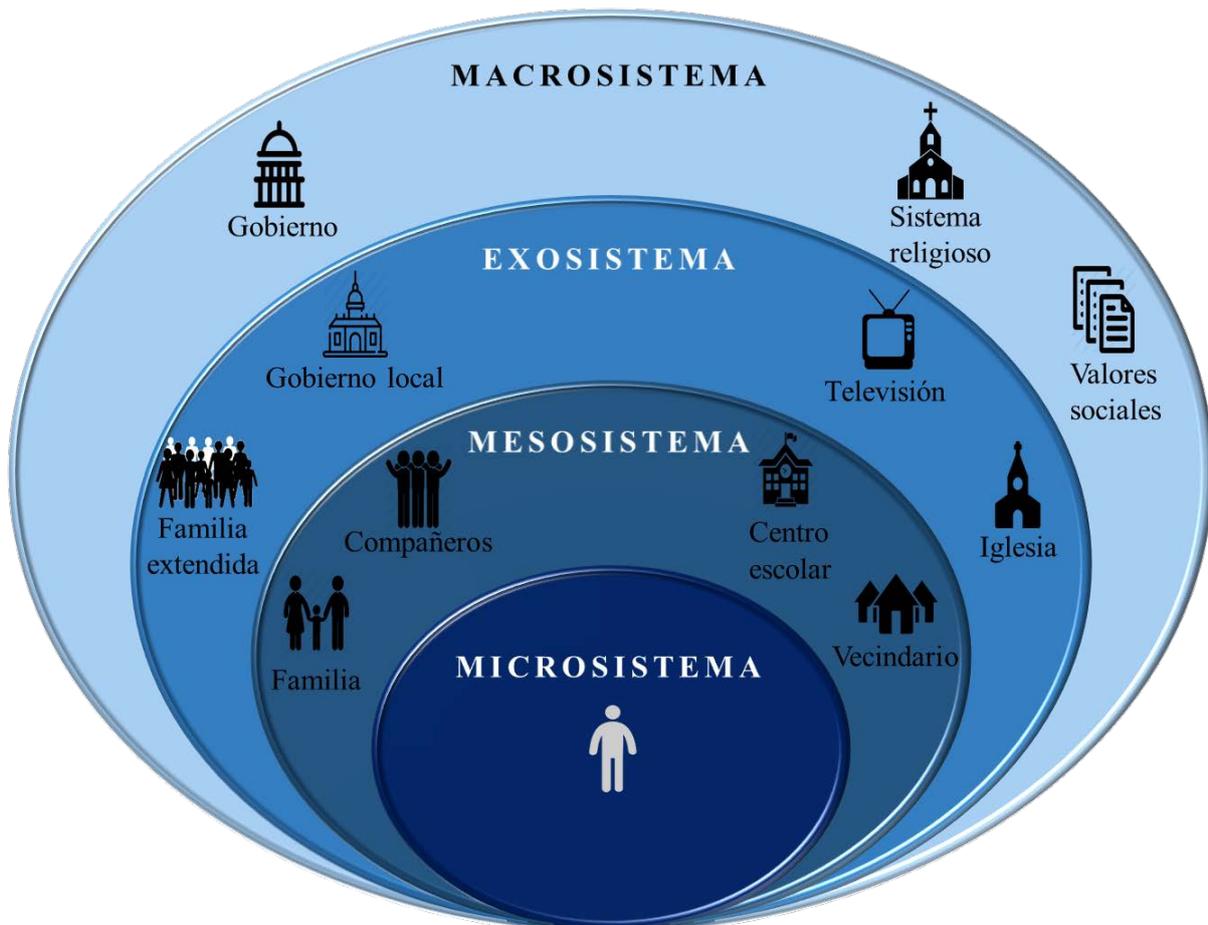


Figura 1. Modelo Bronfenbrenner (1979).

Las contribuciones de este autor han sido significativas para las investigaciones centradas en la familia, ya que define la familia como un sistema abierto a los agentes externos, que están en un continuo proceso de cambio y estabilidad constante. Lo que significa que el individuo crece y va reestructurando progresivamente los diferentes contextos de los que forma parte, y a la vez recibe la influencia de estos, de sus correspondencias y de los factores externos (Craig y Baucum, 2009).

## 4. Modelos de socialización parental: prácticas y dimensiones.

### 4.1. El estudio de la socialización parental: prácticas y dimensiones.

A lo largo del tiempo los modelos de socialización parental han suscitado especial interés en los investigadores y son numerosas las aportaciones que se han realizando. En general, en el estudio científico de la socialización parental se distinguen, las estrategias socializadoras seguidas por los padres para que sus hijos alcancen los objetivos de la socialización y, las consecuencias o impacto que estas prácticas parentales tienen sobre el desarrollo de los hijos (Darling y Steinberg, 2001; García y Gracia, 2009; García y Serra, 2018; Pinquart y Kauser, 2018). Las diferentes prácticas parentales suelen ordenarse en base a dos dimensiones, aceptación/implicación o severidad/imposición, que han recibido diferentes nombres (tabla 1).

Tabla 1. Autores y propuestas dimensionales de socialización parental.

AUTORES	PROPUESTAS DE DIMENSIONES
Symons (1939)	Aceptación/Rechazo Dominio/Sumisión
Baldwin (1955)	Calor emocional/Hostilidad Desapego/Implicación
Schaefer (1959)	Amor/Hostilidad Autonomía/Control
Sears, MacCoby y Levin (1957)	Calor/Afecto Permisibilidad/Inflexibilidad
Becker (1964)	Calor o Afecto/Hostilidad Restricción/Permisividad
Diana Baumrind (1967, 1971)	Responsividad o Aceptación Control parental
Rollins y Thomas (1979)	Apoyo Control paterno: poder paterno/intento de control
Maccoby y Martin (1983)	Calor afectivo/Hostilidad Control/Permisividad
Shawarts, Barton-Henry y Pruzinski(1985)	Aceptación Control firme, Control psicológico
Rhoner y Pettengil (1985)	Nivel de afectividad parental Control paterno
Panera (1990)	Control paterno, Aceptación paterna Autonomía del hijo
Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dombush (1994)	Aceptación/Implicación Inflexibilidad/Supervisión
Musitu, Molines, García, Molpeceres, Lila y Benedito (1994)	Apoyo e implicación Control e imposición
Parker y Gladstone (1996)	Cuidado Control y protección
Darling y Toyokawa (1997)	Introducen el concepto de fomentar la autonomía
Stattin y Kerr (2000)	Métodos de obtención de información: Preguntas directas; control estricto; Revelación

\* Fuentes: Musitu, et al. (1988); Darling y Steinberg (1993); Musitu y García (2001); Estévez et al. (2005); Jiménez y Muñoz (2005); Stattin y Kerr (2000).

A pesar de las diferentes denominaciones que han recibido las dimensiones de los estilos de socialización parental, actualmente los investigadores parecen estar de acuerdo en considerar dos dimensiones centrales para el desarrollo infanto-juvenil de las prácticas parentales como: la aceptación/apoyo parental y supervisión/control parental. A continuación, se describirán los conceptos más ampliamente.

#### *Aceptación/apoyo parental*

Esta dimensión se ha considerado dentro de un continuo en donde los extremos serán opuestos (Shaffer, 2000) y explicarán distintos tipos de prácticas efectuadas por los padres. En primer lugar, la dimensión aceptación/apoyo parental se refiere a los padres que conectan con las necesidades de sus hijos e intentan cubrir estas necesidades. Suelen reforzar a sus hijos, expresándoles afecto sin dejar de ser críticos constructivos con sus conductas inapropiadas. En el otro extremo se encuentra la baja aceptación/bajo apoyo parental, en este punto se encontrarían los padres que puntúan bajo en esta dimensión. Estos padres demuestran menos cariño y afecto con sus hijos. No suelen motivarlos o reforzarlos sino más bien criticar o castigar, e incluso ignorar sus necesidades.

Se ha estudiado que la dimensión aceptación/implicación fomenta y beneficia a un desarrollo sano del menor durante el proceso de la socialización. Del mismo modo, ayuda a establecer apegos seguros que posteriormente se trasladarán en buenas relaciones sociales y vínculos tanto con los padres como con los otros. También beneficiará a la adquisición de buenas estrategias en la solución de problemas que le harán ser más analítico y resolutivo. El desarrollo intelectual también estará afectado de manera positiva si se establece un buen apoyo parental, al igual que la flexibilidad en la identidad de género, una alta empatía, alta autoestima y dará lugar a una construcción sana de su propia identidad (Shaffer, 2000).

Diversos estudios han observado diferencias respecto a la percepción de esta dimensión en función de la edad y el sexo del adolescente. En la adolescencia tardía los datos indican un decremento del afecto percibido en las prácticas parentales. No obstante, a pesar de observarse esta disminución también se observó que sigue practicándose una buena comunicación con sus hijos al igual que las muestras de cariño y afecto. Parece ser que solo se han observado bajas puntuaciones en los menores que ya partieron inicialmente de una menor percepción de apoyo/afecto por sus padres se transformará en peores puntuaciones en la etapa final (Paulson

y Spota, 1996). Estudios posteriores confirman que la dimensión aceptación/implicación se estabiliza a lo largo de la adolescencia (Moreno et al., 2004).

Los resultados obtenidos referentes al sexo de los adolescentes, indican una mejor percepción de apoyo/afecto (o aceptación/implicación) de las chicas con respecto a lo que le transmiten los padres, sobre todos en las etapas de adolescencia media o tardía. Sin embargo, aunque ellas obtienen mejores resultados se produce un descenso en la adolescencia media y tardía. En contraposición, los chicos perciben por los padres menos apoyo/afecto hacia ellos y esta baja percepción se mantiene en las distintas etapas de la adolescencia (Parra y Oliva, 2006). Los datos presentados en multitud de investigaciones afirman que los chicos y chicas que perciben a sus padres como más cariñosos y afectivos, y por tanto, se establece una buena comunicación familiar desarrollarán un mejor bienestar psicológico, desarrollo en relaciones sociales, mayor autoestima, menos problemas con las drogas, un mejor ajuste comportamental y una mejor competencia conductual y profesional/académica (Collins y Lauren, 2006; Darling y Steinberg, 1993; Gray y Steinberg, 1999; Maccoby y Martin, 1983; Oliva et al., 2002; Parra et al., 2005; Parra y Oliva, 2006; Steinberg et al., 1994).

#### *Control e imposición parental*

Esta dimensión ha generado desacuerdos entre los investigadores, sobre todo por los distintos contenidos en los que puede englobarse el concepto control y los diferentes sistemas de evaluación del mismo. La dimensión control/imposición parental ha sido la que más complicaciones ha derivado en especial, en cómo esta dimensión influye en el ajuste del menor. El niño, mientras está desarrollándose socialmente, necesita poner en práctica acciones conductuales que requerirán eliminar comportamientos que utilicen para cubrir necesidades y deseos pero que no se les está permitidos, y adoptar otras conductas más adecuadas socialmente (Mischael y Mischael, 1976; Parker et al., 1979). El objetivo principal de este estilo de socialización es la eliminación de conductas inadecuadas utilizando la privación, la coerción verbal o física, de manera individual o simultánea (Musitu y García, 2001).

Siguiendo los supuestos teóricos de Hoffman et al. (1984) distinguen tres tipos de control como índice de las prácticas parentales disciplinarias:

- Inductiva o de apoyo: Son estrategias de control indirectas, en donde las prácticas que se fomentan son de afecto, razonamiento, comprensión, refuerzos,

negociación y reflexión. Favorecen la empatía y la internalización de valores.

- Coercitiva: Este tipo de control se caracteriza por prácticas que utilizan la fuerza física, amenazas, castigo y privación de afecto y beneficios. Estas prácticas no parece que fomenten la comprensión e internalización de valores, sino más bien limitan el comportamiento de los menores a amenazas y miedo.
- Disciplina indiferente: En ella se realizan prácticas de pasividad, permisividad e indiferencia, al igual que de ignorancia de las necesidades del menor. No se fomentan las normas ni la disciplina por estos padres, y hay una ausencia importante de capacidad para el control del comportamiento de sus hijos.

En esta misma línea, otros investigadores (Barber, 1996; Barber et al., 1994; Barber y Harmon, 2002; Shaefer, 1965; Steinberg, 1990) coinciden en la diferenciación de dos tipos de control según la naturaleza: el control conductual y el control psicológico; siendo además estos dos tipos de control considerados como independientes, ya que no se han observado correlaciones en los dos conceptos (Barber et al., 1994). El control conductual hace referencia al establecimiento de normas y límites adecuados a su edad, y a la supervisión de ambos elementos con la finalidad de favorecer un buen desarrollo (Gray y Steinberg, 1999). Los padres que aplican este tipo de control muestran interés en regular y adecuar el comportamiento de sus hijos mediante la supervisión y orientándoles como guías (Pettit y Laird, 2002). En cuanto al otro tipo de control, el psicológico, se tiende a la aplicación de tácticas de manipulación y chantaje emocional para el control de la conducta de los hijos (Barber y Harmon, 2002; Shaefer, 1965). Los padres que suelen utilizarlo suelen ser padres que quieren mantener la dependencia hacia ellos, dificultando su autonomía e impidiendo que evolucionen en este aspecto correctamente. Suelen ser padres que tienen miedo a perder el control respecto a la conducta de sus hijos (Pettit y Laird, 2002).

Otro tipo de control descrito por los anteriores autores es la supervisión o control por conocimiento, hace referencia al control que los padres tienen sobre las tareas o actividades de sus hijos (Kerr y Stattin, 2000). A través de esta perspectiva se observa el control de los padres a través de la comunicación. Para llevar a cabo este control se realizan preguntas directas, un control explícito y la autorevelación. Las preguntas directas reflejan el esfuerzo de los padres en obtener información para estar al corriente de los que hacen sus hijos habitualmente cuando

no están con ellos, en ocasiones usan la insistencia para que sus hijos les cuenten las cosas. El control explícito consiste en obtener información de sus hijos de una manera más exigente, en donde se imponen límites y se solicita permiso a los padres para poder realizar alguna actividad.

Por último, la autorevelación es la forma de conocer de manera espontánea las actividades o acciones que realizan los hijos y que surgen de manera natural, es decir, los adolescentes informan sin ningún tipo de presión las cosas que realizan habitualmente con total confianza. Esta forma es la que mejor predice el bienestar psicológico (Kerr y Stattin, 2000; Oliva et al., 2007; Parra y Oliva, 2006). La autorevelación suele presentarse en familias donde se establece un buen clima familiar, donde prevalece la comunicación, afecto y confianza hacia los progenitores.

Según los estudios realizados hasta el momento, se observa una disminución en los niveles de control practicados por los padres a lo largo de la adolescencia. Los padres van modificando sus prácticas y adaptándolas en función de las necesidades de sus hijos (Collins y Steinberg, 2006; Parra, 2005; Parra y Oliva, 2006; Moreno et al., 2004; Shek, 2000). Parece ser que a medida que los adolescentes van creciendo, los padres no recurren tanto al tipo de control más autoritario. Únicamente siguen con estas prácticas más coercitivas cuando los menores conviven en ámbitos sociales de riesgo o problemáticos (Fridrich y Flannery, 1995, cit. en Kerr y Stattin, 2000).

En cuanto a los resultados observados respecto a la influencia del sexo, los chicos y chicas indican una disminución en la percepción del control conductual por parte de los padres. No obstante, las chicas revelan sentirse más controladas que sus iguales en la adolescencia media y tardía (Parra y Oliva, 2006; Moreno et al., 2004; Shek, 2000); sin embargo, estas diferencias no parecen tan evidentes si se analiza la evolución del control psicológico en ambos sexos. Una posible explicación que justifica la percepción de las mujeres de mayor control conductual de los padres es posiblemente por la imagen social de vulnerabilidad y de mayor necesidad de protección. También se podría justificar por la maduración más precoz de las mujeres tanto a nivel físico como en el desarrollo de la propia identidad (Zacarés et al., 2009) respecto de los hombres, y por la necesidad de una mayor libertad o autonomía (Parra y Oliva, 2006). Finalmente, señalar que también se observan diferencias en el control por conocimiento, los estudios revelan que las mujeres informan de manera más natural y con más frecuencia de

sus actividades o acciones a sus progenitores (Parra y Oliva, 2006; Parra y Oliva, 2002; Youniss y Smollar, 1985).

#### **4.2. Tipologías de la socialización parental: enfoque categorial vs. Dimensional.**

La socialización familiar se considera en base a dos dimensiones, aceptación/implicación y coerción/imposición, que son independientes entre sí que caracterizarán la relación entre padres e hijos. A raíz de estas dos dimensiones surgen los cuatro estilos parentales, cada uno representado de manera perpendicular en el eje (ver figura 2).



Figura 2. Modelo bidimensional de socialización y tipologías de actuación  
\*Fuente: Musitu y García (2001).

Muchos estudios han centrado su atención en el papel del afecto y la comunicación respecto al del control o exigencia. Parece ser que existe un punto de inflexión global que se centra en que un buen clima emocional y afectivo en el ambiente familiar, permite al adolescente expresarse sin problemas y hablar con naturalidad a sus padres de sus tareas o conflictos, dando lugar a un distanciamiento del adolescente de sus comportamientos inadecuados y desviados (Parra, 2005). La aceptación/implicación y severidad/imposición

puede ser entendida como negativa o positiva en función de la cultura, es decir, algunos grados de control son considerados como ausencia o no de grado de afecto.

Sin embargo, las prácticas inductivas están relacionan con afecto, mientras que otras consideradas como prácticas coercitivas se relacionan con carencia del mismo. Diferentes estudios, han observado que, en las culturas occidentales, las prácticas inductivas se han relacionado más con una mayor percepción de afecto. Ocurre todo lo contrario con las prácticas de imposición, las cuales se han relacionado con la ausencia afectiva y de apoyo parental (Molpeceres et al., 2001). Así mismo, la relevancia de la temática derivó en la construcción de un modelo explicativo más general en donde se pudiera clasificar de alguna manera las prácticas parentales de los padres. De este modo, se consideró la necesidad de ampliar el significado del concepto responsividad, empleado por primera vez por Ainsworth et al. (1971) desde una perspectiva conductual para hacer referencia a la receptibilidad paterna ante las respuestas de sus hijos, en donde se pude observar la complicidad entre ambos, la comunicación fluida y mutua, y el afecto que se trasmite del padre al hijo.

De las primeras tipologías cabe destacar la que fue propuesta por Baumrind (1967, 1971), quien considera de especial relevancia socializar al menor para que se pueda relacionar de manera adecuada y adaptarse a las normas sociales conservando su propia integridad (Musitu et al., 2001). Baumrind identificó tres estilos parentales (ver figura 3): autoritativo (authoritative), autoritario (authoritarian) y permisivo (permissive).

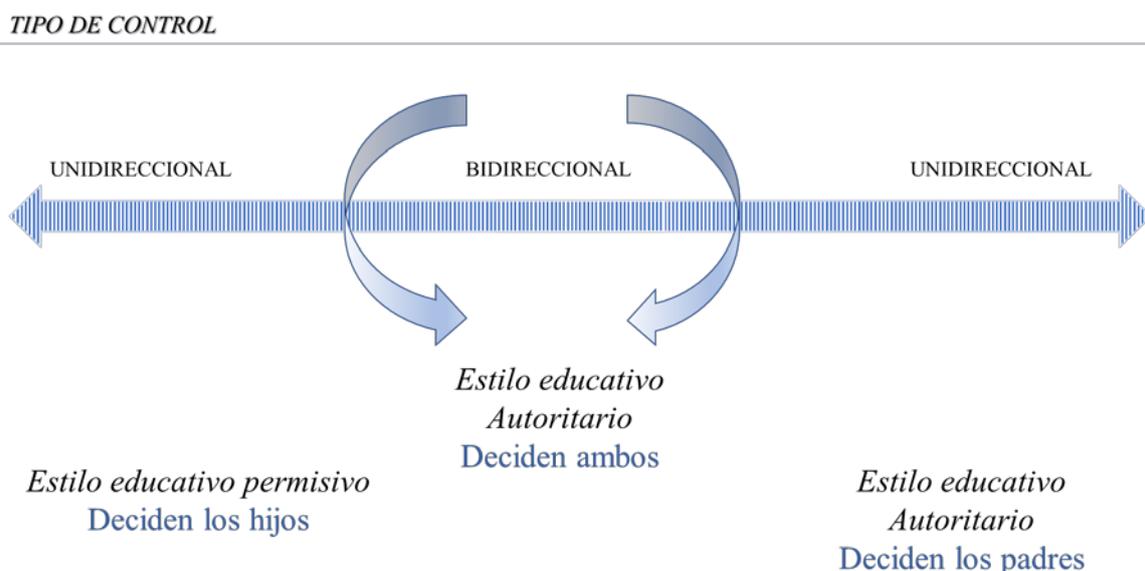


Figura 3. Definición de Estilos Educativos, según el tipo de control paterno.  
\* Fuente: Baumrind (1967,1991); Alonso (2005).

Más tarde, Maccoby y Martin (1983) consideraron que la clave para realizar la tipología parental era mediante la combinación del control-permisividad (*demandingness-undemandigness*) y el afecto hostilidad (*responsiveness-unresponsiveness*). Estos autores utilizaron la propuesta de Diana Baumrind (1971) y cruzadas ortogonalmente tal y como hizo Becker (1964) tiempo atrás, y surgieron los cuatro estilos parentales: autorizativo, autoritario, indulgente e indiferente. Aunque los estilos parentales autorizativo y autoritario son similares a los planteados por Baumrind, el indulgente y negligente surgieron de la división del permisivo. Maccoby y Martin (1983) definieron a los padres indulgentes como aquellos que disponían de buenos niveles de responsividad y bajos niveles de coerción o imposición. Por otro lado, los negligentes fueron definidos como aquellos padres que disponían de bajos niveles de responsividad e imposición, mostrándose totalmente indiferentes a la conducta de sus hijos.

A pesar de que existen multitud de modelos teóricos sobre la existencia de tres dimensiones para analizar los estilos educativos parentales (Panenka, 1990; Pruzinsky, 1985 citado por Rodrigo, 2005). Los modelos basados en Maccoby y Martin (1983) han cobrado más relevancia a través de las dos dimensiones que se han explicado anteriormente, la responsividad y no responsividad (ver figura 4.).

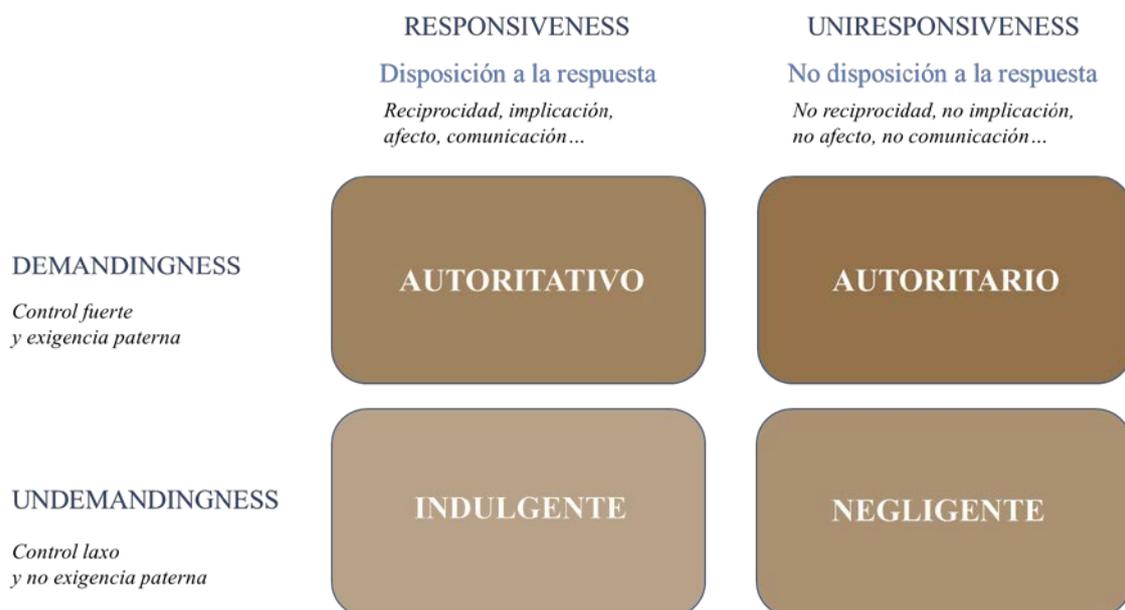


Figura 4. Estilos educativos parentales según el modelo propuesto por Maccoby y Martín (1983).

A raíz de la propuesta inicial que planteó Maccoby y Martín (1983) y en la que se basan posteriores investigaciones sobre los procesos de socialización parental, a continuación, se van

a definir cuáles son las prácticas parentales características de cada estilo parental:

- Estilo autoritativos: son padres expresivos, que se interesan por respetar la individualidad de sus hijos, negociadores, cuentan con su opinión para tomar decisiones que afectan a la estructura familiar, flexibles y establecen normas claras y realistas a sus propias necesidades (Steinberg y Levine, 1997).
- Estilo parental autoritario: son padres que recurren al control por imposición para controlar las conductas de sus hijos. Suelen imponer los límites de manera punitiva en donde se espera obediencia, y se recurre incluso al castigo físico, las privaciones y la amenaza verbal. Las normas no se negocian con los menores y no corresponden a sus necesidades evolutivas (Kagan y Moss, 1962).
- El estilo parental permisivos-indulgentes: son padres que demuestran cariño y a la vez no muestran mucho interés y control por los comportamientos de sus hijos. Según Palacios (1999), se trata de un estilo basado en el “laissez-faire”, donde se imponen pocas normas y lo más importante es que se realicen o se interioricen. Normalmente son los padres los que se amoldan a los hijos y son capaces de identificar sus necesidades e intentar cubrirlas.
- El estilo permisivos-indiferentes: estos padres se caracterizan por la ausencia o carencia de afecto, además de poca atención a detectar y cubrir las necesidades del niño, lo que en ocasiones puede dar lugar a llegar a comportarse de forma negligente. De alguna manera, se podría decir que pueden llegar a ocasionar un maltrato, aunque no fuera del todo intencionado por no satisfacer las necesidades mínimas del menor (Lorence, 2007)

Por otro lado, Darling y Steinberg (1993), consideran que los estilos parentales han sido definidos de manera muy general, y ello dificulta que pueda explicar con más detalle la influencia del estilo parental en el proceso de socialización en el niño. De este modo, estos autores entienden que el estilo educativo tanto el clima emocional en el que se realicen las prácticas parentales y cómo los menores perciban dichas prácticas dará lugar a una mejor socialización (Steinberg 2001). Del mismo modo, consideran especialmente necesario la función de los valores, creencias y los objetivos que los padres se planteen a lo largo de este proceso (ver figura 5). Sin embargo, este planteamiento teórico ha sido criticado por entender

---

el estilo parental y prácticas parentales desde una característica particular de los padres, al parecer sin tener en consideración la percepción de los padres en cuanto al estilo educativo que ellos perciben, ni la influencia de estos respecto a las actitudes de sus padres (Fuentes et. al, 2001).

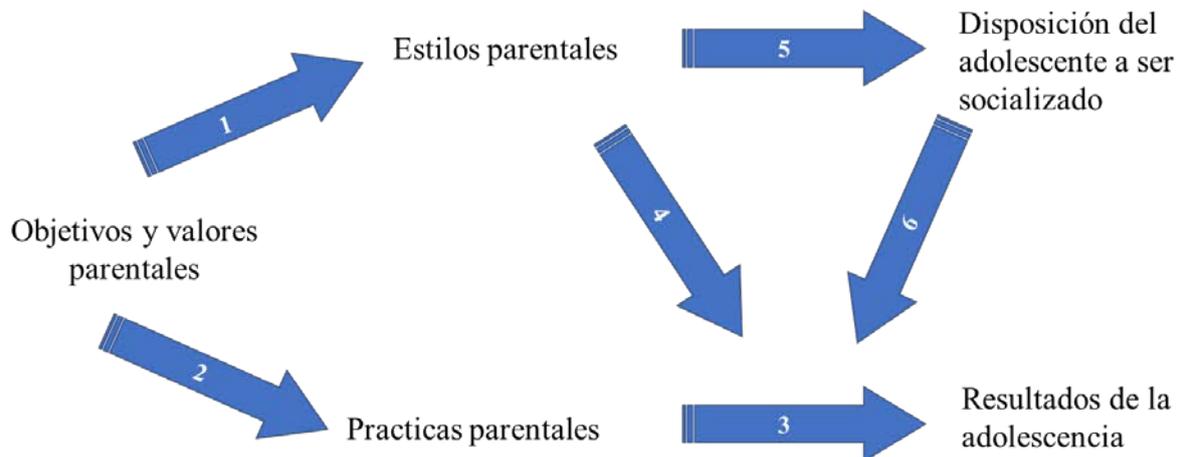


Figura 5. Modelo integral de Darling y Steinberg (1993).

Los avances de la investigación en esta materia han dado lugar a nuevas dudas y a un nuevo enfoque en el estudio de los estilos educativos, que trata de superar algunas deficiencias detectadas en el modelo tradicional que se acaba de presentar. No obstante, numerosas críticas se centran en el carácter unidireccional, simple, absolutista y único (Ceballos y Rodrigo, 1998; Darling y Steinberg, 1993; Palacios, 1999; Parker y Buriel, 1998).

De este modo, se critica que las relaciones de los padres y sus hijos se conciben como si siguieran una línea de una única dirección, ello resulta complicado porque la familia no es el único agente de socialización que influye en sus hijos. También influyen la escuela, grupo de iguales o medios de comunicación, tal y como hemos visto en el apartado de agentes de socialización. Por ello, resulta necesario plantear esta relación parental de manera bidireccional. De esta manera, se podría afirmar que el estilo educativo no es una característica propia de los progenitores (Kerr et al. 2003). Del mismo modo, se ha de tener en cuenta la reciprocidad entre padres e hijos, estos tienen una influencia mutua, del padre influye en el hijo, pero este a su vez en el padre.

Por otro lado, también tiene dudas del carácter simplista y asituacional del modelo clásico. En la función socializadora de los padres, se considera que se debe tener en cuenta

factores como la edad, características de personalidad e incluso como se trasmite e interpreta la forma de educar de los padres en sus hijos. Por ejemplo, hay resultados que muestran como en las familias en exclusión social las prácticas educativas de estilo parental autoritarias (control y imposición) no se asocian a aspectos negativos (Parker y Buriel, 1998).

En último lugar, se discute a cerca de la exclusividad con las que se habla de las prácticas parentales sobre el desarrollo del menor, en donde parece que no se consideren otros aspectos ambientales como podría ser la influencia de otros agentes sociales como relación con sus iguales (Arranz y Olabarrieta, 1998; Moreno, 1996, 1999; Schaffer, 1996) o la escuela (Oliva y Palacios, 1998), los cuales también ejercen influencia en el niño.

Sin embargo, desde la propuesta pionera de Maccoby y Martín (1983) surgen muchos investigadores interesados en estudiar la socialización parental. No obstante, algunos de estos profesionales han propuesto nuevas denominaciones para hacer referencia a los estilos parentales ya propuestos por Maccoby y Martín. Se encuentran diferentes clasificaciones para referirse a los estilos parentales, como, por ejemplo, Coloma en 1993 (autoritativo-recíproco, autoritativo-represivo, permisivo-indulgente, permisivo-indiferente), Ceballos y Rodrigo en 1998 (democrático, indulgente, negligente y autoritario) o Palacios y Moreno en 1994 (democrático, indiferente, permisivo, autoritario). La clasificación de Palacios y Moreno (1994) ha sido ampliamente utilizada desde la Psicología Evolutiva y de la Educación para el estudio de la socialización parental, concretamente, se puede afirmar que es la denominación de estilos educativos parentales más extendida en el contexto del estado español. Sin embargo, existen más autores que han planteado otras clasificaciones para intentar reformular la idea que mejor representa los estilos parentales/educativos. No obstante, todos tratan de reformular de alguna manera el planteamiento inicial propuesto por Maccoby y Martín (1983).

Los estudios iniciales sobre socialización parental se centraban más específicamente en la infancia, pero los investigadores fueron ampliando el ámbito de estudio a los adolescentes en el ámbito familiar. Para la presente tesis partiremos del modelo de dos dimensiones teóricamente ortogonales y sus cuatro estilos parentales, propuesto por Maccoby y Martín (1983), el cual ha sido ampliamente utilizado en la literatura. Musitu y García (2001) definen los estilos de socialización parental por la “persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial y para los

miembros implicados” (p. 10). Asimismo, estos autores plantean evaluar los estilos parentales a través de las prácticas de los padres efectuadas con sus hijos en los distintos momentos de la vida cotidianas. Musitu y García (2001) siguen una dimensión ortogonal en donde los cuatro estilos parentales son independientes entre sí. Para obtener los cuatro estilos se partió de dos ejes, la aceptación e implicación y el control e imposición parental. Las siguientes dimensiones se especificarán a continuación relacionándolas con las prácticas o pautas de comportamiento habituales en los padres.

A continuación, se definen las dimensiones siguiendo a Musitu y García (2001):

- Aceptación/Implicación: Esta dimensión está relacionada con la dimensión afecto/comunicación de los estudios más clásicos. Hace referencia a como los padres transmiten a sus hijos afecto mediante la aprobación y la comunicación fluida con sus hijos. Al igual que se refiere al buen uso de estrategias de control positivo ante las conductas inapropiadas de sus hijos, sin ser necesaria la imposición o el castigo para la influencia en sus hijos.
- Severidad/Imposición: A través de esta dimensión se evalúa como los padres hacen uso de la imposición y control para influir en el comportamiento de sus hijos ante el no cumplimiento adecuado de las normas. Utilizan la privación, castigo, coerción verbal y la coerción física para intentar modificar sus conductas. Al otro lado de la dimensión, en el eje opuesto se observarían los padres totalmente contrarios, es decir, no harían uso de este tipo de estrategias de carácter más coercitiva para ejercer este control. Se detecta una diferencia de la dimensión propuesta respecto a los modelos más clásicos, Musitu y García (2001) proponen una dimensión de control con puntualizaciones coercitivas. En esta dimensión no se tienen en cuenta el uso de la comunicación o el diálogo como medio de control, puesto que este tipo de estrategias son incluidas en la dimensión aceptación/implicación.

Así mismo, tal y como mostraron en su estudio pionero Maccoby y Martin (1983), Musitu y García desarrollan un modelo teórico dinámico y relacional donde relacionan las dos dimensiones mencionadas en el apartado anterior (Aceptación e implicación/Coerción e imposición) para establecer una tipología de cuatro modelos de socialización parental

(autoritarios; autoritativos; indiferentes; indulgentes). El modelo bidimensional de socialización propuesto por Musitu y García (2001) plantea cuatro tipos de estilos de socialización parental que surgen del cruce de las dos dimensiones anteriormente descritas (ver figura 6).

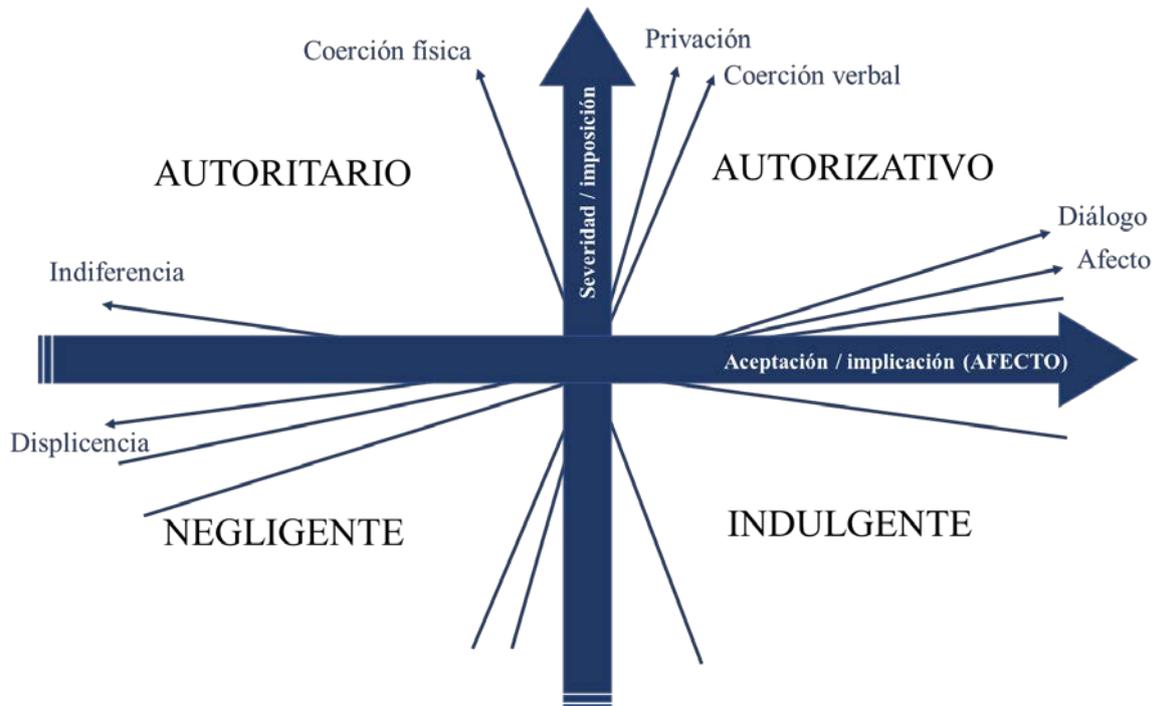


Figura 6. Representación en espacio bidimensional de la correlación de tipología de los padres según el modelo teórico de Musitu y García (2001).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que como otras tipologías no se considera pura ya que representa una simplificación general en función de las pautas comportamentales de los padres en situaciones de la vida cotidiana. Cabe mencionar que existe cierta consistencia interna y una alta coherencia a lo largo del tiempo a la hora de identificar cuáles son las estrategias educativas utilizadas por los padres. Esto nos ayuda a poder afirmar que en función de las tendencias anteriores se indicará que el padre manifiesta un estilo de socialización predominante en el ámbito familiar (Lorence, 2007).

Una vez definido el modelo teórico de socialización parental ampliado por Musitu y García (2001), haremos referencia a los resultados observados en los diferentes estudios realizados. En este sentido, Musitu y Cava (2001) detallan un resumen de los efectos que producen los estilos parentales de socialización en sus hijos (ver Tabla 2). Estos efectos que

suelen estar influenciados por las características personales de padres e hijos, del ambiente y de la cultura en la que se desarrollan los mismos.

Tabla 2. Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización.

<b>Estilos de Socialización Parental</b>	<b>Características de los hijos e hijas</b>
AUTORIZATIVO	Interiorizan y acatan las normas sociales; son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza; son hábiles socialmente; tienen elevado autocontrol/autoconfianza; son competentes académicamente; tienen un buen ajuste psicosocial; tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
AUTORITARIO	Muestran cierto resentimiento hacia los padres; menor autoestima familiar; se someten a las normas sociales sin interiorizarlas manifiestan mayor predominio de valores hedonistas; muestran más problemas de ansiedad y depresión
INDULGENTE	Interiorizan y acatan las normas sociales; son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza; son hábiles socialmente; tienen buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza; tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
NEGLIGENTE	Son más testarudos y se implican en más discusiones; Actúan impulsivamente y mienten más. Más problemas de consumo de drogas y alcohol; Bajo logro académico; Tienen más problemas emocionales (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales)

\*Fuente: Musitu y Cava, 2001; Lorence, 2007.

Estos resultados ponen de manifiesto que son los estilos autorizativos e indulgentes los que presentan efectos más beneficiosos para el ajuste adolescente, mientras que los adolescentes de familias autoritarios presentan problemas relacionados con su ajuste personal y las familias negligentes manifiestan mayores problemas de ajuste tanto interno como externo (Musitu y Cava, 2001). Molpeceres et al. (2001), en la misma línea de investigación, analizaron cómo los adolescentes perciben los estilos parentales de su padre, sobre todo en los casos de estilos disciplinarios. Se observó mejores resultados en los valores conservadores y pro-sociales en hijos de familias autorizativos e indulgentes, no ocurriendo lo mismo en el caso de las familias de estilo parental negligente. Del mismo modo, también se determinó que el uso de estrategias de control coercitivas e impositivas fomentan los valores de autobeneficio y estimulación en los adolescentes.

Las investigaciones realizadas en población adolescente española mostraron resultados de mejor ajuste personal en los padres de estilo parental indulgente en comparación con los padres de estilo parental autorizativo o autoritario, siendo considerado como un efecto relacionado con la cultura española (Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001, 2004). Por lo

tanto, se podría señalar que en función del entorno cultural se podrán observar unos resultados u otros por ser diferentes las formas de socialización. Según Musitu y García (2004), parece ser que en el contexto español el control firme e impositivo, aunque se presente acompañada con el razonamiento y afecto, genera efectos negativos para el ajuste del menor (Musitu y Cava, 2001). Según estos resultados, las diferencias culturales podrían explicar las discrepancias existentes entre los resultados obtenidos en trabajos con muestras de países distintas, sin embargo, estas diferencias podrían ser también explicadas por los diferentes instrumentos de medida utilizados.

## **5. Importancia de la cultura: ¿el estilo parental óptimo es el mismo en todos los contextos culturales?**

Inicialmente, los trabajos empíricos que se fueron planteando a lo largo del tiempo en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971) se centraron en el estilo autorizativo como el modelo idóneo para las prácticas parentales. Se consideraba que este estilo transmitía mejor las normas y valores sociales y conseguía criar niños autónomos e independientes (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983). No obstante, Lamborn et al. (1991) cuestionaron que muchos de los estudios realizados en el momento se centraban en el modelo tripartito de Baumrind (1967, 1971), en cuyo estilo parental permisivo no se diferenciaba el negligente del indulgente. De esta manera, los estudios que se realizaron en Estados Unidos con sujetos europeos-americanos de clase media indicaron que el estilo autorizativo (alta implicación y alta severidad/imposición) dio mejores resultados en el desarrollo del niño y del adolescente (Pinquart y Gerke, 2019; Radziszewska et al., 1996; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

No obstante, la evidencia disponible no apoya la idea de que el estilo óptimo educativo sea siempre el autorizativo (Baumrind, 1972; Darling y Steinberg, 1993; García et al, 2018; García y Gracia, 2010, 2014; Pinquart y Kauser, 2018). Una creciente cantidad de

investigaciones cuestiona constantemente la idea de que un estilo parental autoritativo (alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición) implique siempre resultados de desarrollo positivos en los niños de todas las etnias, ambientes y contextos culturales (Baumrind, 1972; Chao, 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Dwairy y Achoui, 2006; García y Gracia, 2009, 2014; Gracia et al., 2012; Lund y Scheffels, 2018; Martínez y García, 2007; Valente et al., 2017; Wang y Phinney, 1998; White y Schnurr, 2012; Wolfradt et al., 2003). Se ha sugerido líneas argumentales diferentes pero relacionadas para explicar las pruebas contradictorias que cuestionan la calidad óptima universal del estilo parental autoritativo (alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición) en la educación de los hijos.

No obstante, por una parte, existen estudios en contextos culturales anglosajones realizados con minorías étnicas pobres, quienes tienen más probabilidades de vivir en comunidades peligrosas, la educación autoritaria puede no ser tan dañina, e incluso puede tener algunos beneficios de protección en contextos peligrosos (Furstenberg et al., 1999). Por ejemplo, las prácticas autoritarias educativas en niños en las comunidades afroamericanas están asociadas al cuidado, el amor, el respeto, la protección y el beneficio del niño (Randolph, 1995). De igual manera ocurre con los estudios realizados con chinos-americanos (Chao, 2001) o hispanoamericanos (Zayas y Solari, 1994), y con población multiétnica en familias árabes (Dwairy et al., 2006), en donde se ha encontrado aspectos positivos asociados al estilo parental autoritario. En estas sociedades se espera que las relaciones entre generaciones sean verticales y jerárquicas, asumiendo la severidad/imposición como parte principal de la responsabilidad parental. Las prácticas autoritarias se perciben como beneficiosas para los niños, y su ausencia se consideraría como una falta de supervisión y cuidado (Dwairy y Achoui, 2006; Grusec et al., 1997). De hecho, se considera que en un entorno en el que las consecuencias de desobedecer las reglas de los padres pueden ser graves y perjudiciales para uno mismo y para los demás, un estilo parental autoritario puede incluso ser tan funcional como otros estilos educativos (Clark et al., 2015; Deater-Deckard et al., 1996).

Al parecer, la educación de los hijos y sus consecuencias también dependen del contexto, ya que pueden ser influenciados por las características y procesos del vecindario (Bowen et al., 2000; Brody et al., 2003; Gracia y Herrero, 2006; Gracia et al., 2017; Gracia et al., 2012; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Lila y Gracia, 2005; Simons et al., 2002). Del mismo

modo, en países con una cultura más colectiva-vertical, como algunos países asiáticos, tanto los hijos como padres de los mismos podrían considerar aspectos de disciplina firme como positiva y beneficiosa e incluso consideran que podría fomentar cierta armonía familiar.

Por otro lado, estudios realizados principalmente en España y Brasil sugieren que, en las culturas colectivistas horizontales, a diferencia de las culturas jerárquicas, el grupo está organizado de manera igualitaria, más que jerárquica (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; White y Schnurr, 2012). De la misma manera, se ha comprobado que las culturas colectivistas horizontales hacen hincapié en las relaciones igualitarias, y se presta más atención al uso del afecto, la aceptación y la participación en la socialización de los niños. Además, en estas culturas, la severidad/imposición de las prácticas de socialización parecen asociarse con aspectos negativos (García y Gracia, 2009; Gracia y Herrero, 2008; Martínez y García, 2007; Martínez et al., 2019; Rudy y Grusec, 2001). En este sentido, investigaciones recientes llevadas a cabo en estos contextos culturales cuestiona si la severidad/imposición encontrada en el estilo parental autorizativo es realmente necesaria para educar de manera óptima, sugiriendo que un estilo de parental indulgente podría ser tan óptimo, o incluso mejor que el estilo de parental autorizativo (Calafat et al., 2014; García y Gracia, 2009; García y Gracia, 2014; Pinquart y Kauser, 2018).

Del mismo modo, un creciente interés en el estudio de esta temática centró las investigaciones en países europeos y latinoamericanos, descubriendo que el estilo parental indulgente (alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición) se relacionaba con mayores beneficios en el desarrollo psicosocial. Por ello, los investigadores se plantearon si la clave del éxito de la socialización pudiera estar en afecto y en cambio la severidad/imposición pudiera resultar perjudicial e incluso dañina. En los resultados obtenidos en estos estudios, los hijos de familias indulgentes obtuvieron iguales o incluso mejores resultados en desarrollo psicosocial que los hijos de familias autorizativas (Gracia et al., 2007). En cambio, los peores resultados se reflejaron en los hijos de familias autoritarias y negligentes. El estilo parental indulgente se identifica con un ajuste personal y competencia igual o incluso superior al estilo autorizativo. Del mismo modo, se ha relacionado con el éxito psicosocial como el autoconcepto, valores sociales, autoestima, competencia personal, rendimiento académico y protección ante problemas conductuales o abuso de sustancias (Calafat et al., 2014; Martínez y García, 2007;

Musitu y García, 2004).

Una nueva línea de investigación relaciona los beneficios del estilo indulgente con buenos resultados en empatía ambiental, conectividad con la naturaleza y una autorregulación en el aprendizaje (Fuentes et al., 2019; Musitu-Ferrer et al., 2019); al igual que ha sido considerado como protector ante el consumo de alcohol y otras drogas, la victimización tradicional y ciberacoso (Martínez et al., 2019; Riquelme et al., 2018). Además, la evidencia emergente sugiere que también en las sociedades individualistas verticales tradicionales (por ejemplo, Gran Bretaña) y las sociedades individualistas horizontales (por ejemplo, Suecia), las prácticas estrictas no parecen ser efectivas, y los altos niveles de razonamiento, el afecto, la aceptación y la participación de los padres parecen ser suficientes para una socialización efectiva (Calafat et al., 2014; García y Gracia, 2009; Lund y Scheffels, 2018). Sin el componente autoritativo de altos niveles de severidad/imposición, también en estas sociedades el estilo parental indulgente emergería como el óptimo.

Del mismo modo, países de América Latina como México o Brasil, o Sur de Europa como España o Italia que tienen un tipo de cultura caracterizada como más colectiva-horizontal, en donde se tiende a promover las relaciones sociales desde un estilo más igualitario a través del diálogo y la comunicación entre sus componentes (Gracia et al., 2007).

Por otro lado, Calafat et al. (2014) realizaron un estudio del impacto de la socialización con una gran muestra de adolescentes de diferentes países europeos (Suecia, Eslovenia, República Checa, Reino Unido, España y Portugal). Tras el estudio encontraron que, independientemente del país, el estilo parental indulgente obtuvo similares o incluso superiores resultados que el estilo autoritativo en consumo de drogas y competencia y ajuste (mejor autoestima y rendimiento académico). En cambio, el estilo parental negligente y autoritario obtuvo los peores resultados (Calafat et al., 2014; Lund y Scheffels, 2018). Además, analizando la influencia del estilo educativo de los hijos más allá de la adolescencia, un estudio reciente con muestras del Reino Unido encontró que el cuidado parental de alta calidad estaba positivamente relacionado con el bienestar, la autoestima y la competencia social, independientemente del nivel de severidad/imposición, con un patrón común a corto y largo plazo, desde la adolescencia hasta la edad temprana (Stafford et al., 2016). Este equipo de investigación sigue manteniendo que la clave de la dimensión paterna para obtener buenos

resultados en la socialización es la calidez paterna, y que la dimensión de la severidad /imposición paterna de la educación de los hijos no parece ser beneficiosa, sino incluso dañina (García y Gracia, 2009; Grusec et al., 2017).

En la actualidad, distintos investigadores como García et al. (2019) han planteado una nueva perspectiva para entender las variaciones en cuanto a los resultados óptimos del estilo parental, la cual se puso en práctica en cuatro países (p. ej.: España, Estados Unidos, Alemania y Brasil) con adolescentes y sus familias. Este nuevo paradigma plantea tres estadios en lugar de dos, como establecieron las teorías tradicionales. Estos tres estadios de socialización pueden aparecer a la vez, en contextos, culturas o ambientes diferentes. En un estadio inicial más tradicional, cobra relevancia el estilo autoritario, investigado sobre el siglo XX de la mano de J. Watson (1928). Este establecía que los padres evitaran muestras de cariño para fomentar así la severidad/imposición en sus prácticas parentales. En el segundo estadio se fomentaba más un estilo autorizativo para las sociedades más industrializadas. Steinberg (2001) señalaba la idoneidad de poner en práctica la aceptación/implicación junto con muestras de severidad/imposición para que los adolescentes tuvieran un mejor desarrollo psicosocial y bienestar. Para finalizar, el tercer estadio está más relacionado con el momento actual, la llamada sociedad digital, en donde se considera más acertado un estilo indulgente caracterizado por una baja severidad/imposición y alta aceptación/implicación. Para llegar a esta conclusión, se realizó un estudio en España, Estados Unidos, Alemania y Brasil tomándose los mismos criterios de bienestar psicosocial: conservación, autoestima e internalización de valores sociales de autotrascendencia. En todos estos países la socialización parental de estilo indulgente mostró mejores resultados (García et al., 2019).



# **CAPÍTULO 2**

## ***EL SER HUMANO EN DESARROLLO***

---



## **1. La adolescencia como etapa de transición.**

La adolescencia se considera una etapa en la que se producen multitud de cambios en el individuo, sobre todo a nivel físico, social y psicológico. El sujeto atravesará un proceso de transformación que dará lugar al desarrollo de su propia identidad. Sin embargo, serán diferentes los factores que influirán para que esta identidad se forme de manera adaptativa y óptima. Distintos autores consideran la adolescencia como una etapa clave para la adquisición y el establecimiento de las rutinas y estilos de vida. Por otra parte, según Nollen y Callan (1991), esta no es una transición que englobe solo al adolescente sino también a la familia del mismo, ya que los cambios o desequilibrios que se produzcan en el sujeto afectarán tanto a él como al núcleo familiar. A lo largo de la historia se ha contemplado la adolescencia como un periodo delicado y difícil que generaba tensiones (Hall, 1904; Freud, 1958), un proceso de agotamiento (Blos, 1962) y de crisis de identidad (Erikson, 1959) que daba lugar a desequilibrios emocionales y psicológicos, discusiones y conflictos parentales (Calzada et al., 2001).

En la actualidad parece que se mantiene esa concepción negativa de esta etapa de cambio, sobre todo en los medios de comunicación y en la calle. En ocasiones lo que parece que se esté produciendo es un problema en los ritmos de madurez internos (biológicos), en especial la madurez física y la inmadurez social. Esto parece deberse a que esta etapa supone una fase de adaptación evolutiva respecto a sí mismo y respecto a lo demás, de estabilidad psicológica y emocional. Se intenta conseguir un equilibrio personal para integrarse en sociedad de una manera positiva y sin dificultades. Algunos de estos cambios, aunque no de manera clara, suelen ser percibidos por los demás (Hoffman et al., 1996). A continuación, se expone un resumen de los principales cambios que experimentan los adolescentes sobre los 11 y 16 años de edad (ver tabla 3).

Tabla 3. Cambios psicofisiológicos más relevantes en la adolescencia.

<b>Físicos</b>	<b>Cognitivos</b>	<b>Personalidad</b>	<b>Sociales</b>
Aceleración rápida del crecimiento	Pensamiento multidimensional y relativista	Búsqueda de la identidad	Disminuye el tiempo con sus familias
Desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias	Avances en el pensamiento abstracto	Búsqueda de autonomía emocional y conductual	Incrementa el tiempo que comparten con sus iguales
Cambios en la composición corporal	Razonamiento hipotético-deductivo	Desarrollo del autoconcepto	Aumentan las oportunidades para actividades recreativas, académicas y sociales fuera de la familia
Cambios en el sistema respiratorio	Avances en metacognición	Inestabilidad emocional	
Cambios en el sistema circulatorio			

\*Fuente: Steinberg y Silk (2002).

Todos estos cambios suelen perjudicar al ajuste y funcionamiento familiar, por ello se consideran como un periodo complicado de tensión, el cual dará lugar a la transición a la etapa adulta del adolescente, es decir, que cuando este proceso esté finalizado y el niño se haya socializado se convertirá en adulto. En este sentido, debe tenerse en cuenta que toda esta situación, como se señalaba, afectará al funcionamiento familiar porque se producirá un aumento de conflictos familiares dada la necesidad del sujeto de formar su identidad. Arnett (1999) se refiere a este proceso como “*storm and stress*”, caracterizado por el desarrollo de una inestabilidad emocional, comportamientos de riesgo y discusiones familiares con el adolescente. En la actualidad, estudios emergentes han identificado la adolescencia como un

periodo de vulnerabilidad psicosocial que se relaciona con una baja autoestima o con el inicio del consumo de drogas (Riquelme et al., 2018).

Los estudios de esta etapa realizados por Hall y Mead (1928) con stress o sin él concluyeron que la adolescencia consiste en una etapa de transición (Arlett, 1999). Cabe destacar que en esta etapa se producen cambios tanto cuantitativos como cualitativos que influyen en el adolescente de manera diferente. A nivel cuantitativo los cambios se observan de manera más rápida, como puede ser por ejemplo el cambio hormonal y/o físico. En cambio, a nivel cualitativo, los cambios se producen más lentamente ya que intervienen los aspectos psicológicos que desarrollarán la personalidad y el contexto social en el que se relacione el menor. Sin embargo, es necesario tener en cuenta además de los cambios anteriores, los que se deben a las nuevas necesidades del menor, motivos, capacidades e intereses de los adolescentes (Moreno, 2010).

Este periodo crítico, según algunos autores, se considera como un proceso temporal que en ocasiones puede ser vivido como traumático por todos los cambios que se producen. Estos no se resuelven de manera inmediata, y pueden dar lugar a un mantenimiento o empeoramiento de los mismos por no poder intervenir en el momento en el que se producen (Krauskopf, 1994).

Sin embargo, Bandura (1964) considera que la adolescencia podría tratarse de una profecía autocumplida, es decir, si la sociedad o medios de comunicación definen a los adolescentes como rebeldes en su comportamiento, esto podría estar reforzando que su comportamiento siguiese por esa línea; de este modo, los estudios deberían plantear que quizás la creencia originada sea incorrecta.

Estudios realizados en adolescentes confirman que el 80% de los adolescentes no experimentaban la adolescencia como un proceso estresante y de agotamiento sino más bien un periodo lleno de oportunidad y de compromiso (Kearney-Cooke, 1999; Musitu et al., 2001).

### **1.1. Etapas de la adolescencia.**

La adolescencia tradicionalmente ha sido definida según la Organización Mundial de la Salud como el periodo comprendido entre los 10 y 19 años de edad. No obstante, en los últimos años

esta concepción ha cambiado. Ahora se refieren a este concepto como jóvenes en lugar de adolescentes porque el baremo de edad se ha ampliado de 10 a 24 años. Se contempló este cambio porque se entendió que durante este periodo estos adolescentes o jóvenes (nueva concepción), están atravesando una serie de cambios biológicos y supone una transición importante a la hora de iniciar sus roles en sociedad (Graete, 2015).

Aunque estas etapas se dan de manera cronológica, pero se consideran orientativas debido a la heterogeneidad con la que se presentan estos cambios en los menores. Se detallarán a continuación de manera general en función de cómo suelen aparecer a lo largo del proceso. Resulta complicado establecer dichas fases, ya que es un proceso asincrónico en los aspectos sociales, biológicos, emocionales e intelectuales, además de observarse diferencias en función del sexo, etnia, ambiente (rural, urbano o nivel socioeconómico) o cultural. Contempladas estas variables se establecen tres etapas fundamentales que la adolescencia presenta como un patrón progresivo de 3 fases: adolescencia temprana, media y tardía (Graete, 2015).

*Adolescencia temprana: desde 10 a los 13-14 años.*

Entre los 10 y 14 años empiezan a aparecer problemas con la gestión de emociones y malestar con la apariencia física. A consecuencia de los cambios que se producen en esta etapa el adolescente empieza a manifestar dificultades en el estado de ánimo, necesidad de ser aceptado por sus iguales, necesidad de comprensión por sus progenitores, disconformidad con su imagen corporal, ánimo voluble, etc. Los padres ya no se consideran la fuente principal para el desarrollo de la autoestima de sus hijos. Estos necesitan tener la posibilidad de compartir con sus iguales sus problemas más que con los padres. Del mismo modo, la amistad también resulta más complicada porque están estableciendo los patrones interpersonales (Graete, 2015). Los grupos que se construyen suelen ser del mismo sexo, fomentando la buena construcción de sus identidades y roles antes de sumergirse en las relaciones heterosexuales (Santrock y Navarro, 2003).

*Adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años.*

En la adolescencia media, el aspecto físico ya está más desarrollado y estabilizado, y comienza a aparecer la preocupación por los temas personales y sociales. El adolescente

comienza una búsqueda constante de pertenencia tanto en el grupo como en la interacción con estos, mediante la práctica de actividades de ocio juntos, la posibilidad de compartir experiencias personales y afectivas, etc. Se considera una etapa que está afectada por numerosas complicaciones entre los menores y sus familias, e incluso centros educativos o sociales. La gestión y control de los impulsos sexuales, el desarrollo y exploración de las relaciones sociales y la necesidad de pertenecer al grupo de iguales serán claves determinantes para establecer su afirmación personal y social en la adolescencia (Graete, 2015). La necesidad y búsqueda de relaciones sociales se hace evidente hacia el final de la adolescencia, sienten un fuerte interés por resolver de manera adecuada las prácticas sociales y así poder incorporarse de la mejor manera en sociedad tanto en el plano productivo, afectivo, como en el reconocimiento de su comportamiento y manifestaciones, Krauskopf (1994).

*Adolescencia tardía: a partir de los 17-18 años en adelante.*

En la última fase de la adolescencia se inicia el desarrollo personal a través de un proyecto vital compuesto por un aprendizaje tanto en lo personal como en lo social. A su vez, se irá poniendo en funcionamiento su desarrollo psicosocial con ayuda de la experiencia práctica en estos ámbitos dando lugar a la creación de su propia identidad, junto con la especificación del rol que representará en sociedad. Esta identidad se irá construyendo paulatinamente como parte del proceso evolutivo. El adolescente proyectará su imagen a través de los iguales en los que se reflejará. A diferencia del niño el adolescente es capaz de interpretar y gestionar las experiencias vividas e incluso, se confirma que la identidad se estructura tanto por lo que la persona ha sido como por lo que trasmite ser y por sus actos (Castillo, 2002).

En los últimos tiempos han ido apareciendo más propuestas como la que ofrece Muñoz y Martí (2008) y Ramos (2009), distinguiendo tres etapas más; la pubertad o adolescencia inicial (11-14 años) y se identifica por los físicos y biológicos; la adolescencia media (13-17 años), en la que se producen cambios a nivel afectivo y social y posibles conductas de riesgo, al igual que cambios de humor; y la adolescencia superior (17-20 años), esta etapa esta marcada por la toma de decisión y la visión de perspectiva de futuro.

Por último, es necesario mencionar una cuarta etapa considerada por Arnett (2000), denominada adultez emergente (20-30 años), que ha sido creada por los cambios producidos en

la sociedad en donde los jóvenes alargan su estancia en el hogar. Ello parece conducir a conductas de evitación de roles y responsabilidades.

## **1.2. Sucesos vitales relevantes durante la adolescencia.**

Las últimas investigaciones realizadas en este campo se han centrado en la incidencia de la acumulación de sucesos estresantes en la vida del adolescente (Kraemer et al., 1997; Oliva et al., 2008) y como esta afecta en su desarrollo. Estos sucesos pueden constituir bien una amenaza o bien una fortaleza en la salud mental del niño o adolescente, en función de los acontecimientos que se vayan desarrollando y cómo estos se gestionen (Grant et al., 2006). Estos acontecimientos se definen por las experiencias que vive el sujeto y cómo estos le afectan en su vida diaria. Sandin (1993) los explica a través de cuatro categorías: sucesos vitales traumáticos (p. ej. guerra), sucesos vitales mayores que se manifiestan por sucesos normativos en la vida de las personas (p. ej. nacimiento de hijos), sucesos vitales menores (p. ej. conflictos familiares), y estresores ambientales cotidianos (p. ej. independencia).

En cambio, Baltes (1985) distinguió tres sucesos vitales (los normativos de edad, no normativos y los normativos históricos). En la adolescencia con frecuencia suelen aparecer tanto los sucesos normativos de edad (ej. cambio de ciclo,) como los no normativos (p. ej. fallecimientos de un hermano) que afectan y pueden perjudicar su ajuste personal. Los sucesos normativos producen estrés en el sujeto y pueden conducirle a desarrollar desesperanza, sentimiento de culpa, conflictos con sus iguales u otros (Abad et al., 2002) e incluso en conflictos en el ámbito familiar (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). Los sucesos normativos no llegan a producir graves problemas en los adolescentes, pero se consideran necesarios para el desarrollo evolutivo del menor.

Por otro lado, los sucesos no normativos, implican un peor ajuste personal, son situaciones que no se esperan en el momento evolutivo que está desarrollándose y el sujeto no está preparado para afrontar con éxito esa situación. Suelen aparecer de manera repentina y producen una gran tensión emocional para el sujeto (Casullo, 1998).

Según estudios realizados por Oliva et al. (2008) se observó que los sucesos vitales aumentan durante la adolescencia. Los datos también muestran resultados a nivel empírico en

donde se observó que las situaciones de estrés se relacionan con malestar psicológico, baja autoestima y menor satisfacción personal, es decir, aumenta la probabilidad de tener un peor ajuste (McMahon et al., 2003), un peor rendimiento académico y un mayor número de actos agresivos y de presentar síntomas depresivos (Casullo, 1998).

A modo de conclusión, en los anteriores estudios se detectaron que la variable sexo actúa como una variable que modula los sucesos estresantes y el ajuste psicológico. De este modo, se comprobaron diferencias significativas entre niños y niñas, en donde estas últimas sufren más las consecuencias negativas de estas situaciones de estrés, principalmente por la forma en la que evalúan y afrontan estas situaciones (Compas y Wagner, 1991; Compas et al., 2004; Hankin y Abramson, 2001). También se ha observado que la familia ejerce un papel relevante a la hora de desarrollar estrategias de afrontamiento, pudiendo llegar a adquirir gran importancia para el sujeto si en esta se produce una buena cohesión y adaptabilidad familiar, consiguiendo menos problemas de ajuste tanto interno como externo (Oliva et al. 2008).

## **2. Desarrollo de la personalidad e identidad en la adolescencia.**

A lo largo del tiempo, son muchas las aproximaciones que se han realizado para definir la personalidad. Fierro (1990) describe el concepto como una serie de procesos y elementos conductuales que apenas se relacionan los unos con los otros. Además, entre sus características se pueden señalar: reacciones diferentes de las personas ante una misma situación, aunque siempre se manifiesta algo de estabilidad en su comportamiento; es decir, hay una parte de la conducta que es individual en donde la persona es capaz de actuar activamente sin ser influido por factores externos. Por lo tanto, la personalidad se podría entender como un proceso cambiante y evolutivo.

En cambio, Millon (1998) definió la personalidad como un patrón complejo de rasgos psicológicos arraigados a la persona, al parecer en gran medida no conscientes que se consideran difíciles de cambiar y a su vez están automatizados en su comportamiento,

repercutiendo en casi todas las áreas de funcionamiento en su vida.

Si se observa la personalidad desde el área infantojuvenil, se entiende como un periodo de transición entre la etapa infantil y adulta. Este cambio significa la preparación del niño para su futuro y supone conflictos y dudas a lo largo del proceso. Durante la niñez se muestra una inmadurez cognitiva que cuando se llega a la adolescencia ya se ha formado y les permite a los jóvenes resolver conflictos y pensar de una manera más simple (Fierro, 1990). A su vez, las habilidades sociales se van desarrollando, lo que significa mejorarlas capacidades para interactuar, e incrementar la empatía que le permite relacionarse mejor y establecer patrones de amistad con mayor compromiso, estabilidad y exclusividad. No obstante, este comportamiento se observa entre sus iguales, pero no ocurre lo mismo con los adultos.

Por otro lado, la identidad y la personalidad son dos términos que van unidos: el primero, hace referencia a lo que uno es en sí, como ser único e incomparable con los demás (como se percibe así mismo) y el segundo, se identifica más con el comportamiento de la persona. Ambos conceptos se entienden el uno con el otro. Iñiguez y Lupicinio (2001) definían la identidad “como un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con nuestros congéneres”. Por lo tanto, según estos autores la identidad debe de cumplir con las siguientes propiedades; ser singular, único, exclusivo y mantener una continuidad en el tiempo. A su vez estos autores distinguían dos mecanismos esenciales; la identificación (asegura saber quienes somos) y la diferenciación (evita confusiones con los otros), citado por Fernández (2012).

No obstante, y guardando relación con lo anterior, Erikson (1968) desde el campo de la psicología definió la identidad como un proceso de continuidad y coherencia del yo, que se desarrolla a lo largo del tiempo. Según este autor, para el desarrollo de la misma, la persona pasa por unos determinados estadios, sin olvidar que en la adolescencia se produce un estado de confusión que se refleja en la identidad. Ello se puede explicar por todos los cambios que se producen durante la etapa de la adolescencia como proceso de maduración de variables fisiológicas, intelectuales, morales, emocionales y sociales. Al igual que la influencia del contexto social, en donde el adolescente está constantemente juzgándose a sí mismo por la imagen que refleja a los demás. Todo esto se puede representar o no en su comportamiento e influir en su estado emocional y conducir al adolescente a una crisis de identidad.

Para explicar con más detalle todo este proceso, Erikson describe unos estados de

identidad. Al estado inicial lo denomina identidad difusa, en donde el adolescente se muestra indeciso todavía respecto a sus vocaciones, ideología y relaciones sociales. Otro estado, el de moratoria, se refiere a un periodo en el que el joven se encuentra inmerso en una crisis de identidad relacionada con aspectos vitales, ideológicos, incertidumbre en la toma de indecisiones y aprendizaje de establecer compromisos más estables. A su vez, en la identidad prestada la persona es capaz de comprometerse, pero se deja influir por los otros sin recurrir a otras alternativas diferentes. En último lugar, Erikson indica el logro de identidad, al cual llegarían los adolescentes que han sido capaces de comprometerse de manera estable hacia las relaciones sociales, metas vocacionales e ideológicas.

No obstante, el autor especifica que la formación de la identidad es un estado global, ya que a todas las personas no les afecta de la misma manera, al ser un proceso evolutivo individual las circunstancias personales, sociales e históricas podrán facilitar o no este proceso.

### **3. Desarrollo del autoconcepto y autoestima.**

William James sobre 1989 realizó las primeras aportaciones sobre el autoconcepto. El autor diferenció entre el yo o self asociado al sujeto y el mi o self asociado al objeto y, por tanto, este último, al autoconcepto (Droguett, 2011). Posteriormente con la llegada del interaccionismo simbólico y gracias a Cooley (1922) y Mead (1934) se destaca que, con las evaluaciones a las que el sujeto se ve expuesto y con las expectativas que tenemos de los demás, surge el autoconcepto que la persona tiene de uno mismo (Droguett, 2011). A través de la Psicología Cognitiva sobre los años 80 y 90 y después de atravesar un periodo de parón provocado por la etapa conductista, se empieza a valorar el self como una representación que ayudar a la estructuración de la información que disponemos de nosotros mismos (Goñi, 2009).

Para Fierro (2005) el autoconcepto es un conjunto de sentimientos y valoraciones sobre la percepción que cada sujeto tiene de sí mismo teniendo en cuenta su relación con los demás y con el ambiente, al igual que con los valores, propósitos y creencias. Estas últimas pueden ser

tanto positivas como negativas y se producirán a raíz de las experiencias que cada uno tiene de uno mismo, de la imagen que refleja a los demás y de los rasgos emocionales y afectivos que le definen. Esta concepción ha ido cambiando con el tiempo debido a los cambios sociales y se ha definido como la capacidad del individuo para interactuar mediante su comportamiento en el contexto social y como esta a su vez ejerce su influencia en el individuo. Entre las funciones del autoconcepto se encuentran integrar y organizar las experiencias importantes del sujeto, regular sus emociones y facilitar la motivación para llevar a cabo una conducta (Droguett, 2011).

Según Ramírez et al. (2008), los sujetos nos comportamos en función de lo que creemos y sentimos, aunque ello no se ajuste a la realidad. Es por ello que, según el autor, el autoconcepto lo componen los pensamientos y, por tanto, procesos cognitivos, los sentimientos como elemento afectivo y las conductas como factor conativo, o lo que es lo mismo, autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Tener una opinión positiva de uno mismo hace de la autoestima un amortiguador contra el rechazo social. Al estar sustentada en sentimientos de autoeficacia la autoestima facilita el logro de metas y ayuda al afrontamiento de dificultades y fracasos (Droguett, 2011).

Jones y Grieneeks (1970) encontraron entre las medidas de autopercepción y logro académico una relación positiva, siendo la autopercepción el mejor pronóstico de logro académico por encima del CI y de la aptitud. Otros autores como Machargo (1989) y Purkey (1970) llegaron a la misma conclusión, por lo que sujetos rechazados socialmente tienen menos autoconcepto y, por tanto, menos competencias académicas (Musitu y Pascual, 1979). De igual modo, también se observó que tenían menor autocontrol al sentir que no hacían las tareas bien y describían sentir sobrecarga por los trabajos académicos que se les encomendaban (Ramírez, 2008).

Shalvelson et al. (1976) dividen el autoconcepto en académico y no académico atribuyéndole siete características: organizado, de estructura jerárquica, multifacético, estable, experimental, se diferencia de otros constructos y tiene carácter evaluativo (García y Musitu, 2001).

El autoconcepto es una variable importante de la personalidad, Gardner (1995) lo incluye dentro de su teoría de las inteligencias múltiples como la inteligencia intrapersonal, al

parecer por la importancia que tiene la capacidad de la persona para analizarse y conocerse. A su vez, también hay autores que introducen el autoconcepto de manera multidimensional dentro de la Psicología de la Educación (Pintrich, 1994) por su importancia para el proceso de aprendizaje. No obstante, consideran relevantes tres factores situados a nivel más interno para llegar a su propia comprensión: la identidad, la autosatisfacción y el comportamiento, así como las cinco dimensiones sobre las que se mueve: física, moral, personal, familiar y social (García y Musitu, 2001).

#### **4. Autoconcepto vs. Autoestima.**

El estudio de ambos conceptos ha suscitado gran interés entre los investigadores, e incluso en algunas ocasiones resulta complicado separar ambos conceptos. Autores como Shalvelson et al. (1976) señalaron que las afirmaciones descriptivas y evaluativas acerca de la propia persona se observaban empíricamente. Sin embargo, otros autores contemplaban más la diferenciación entre ambos conceptos (Watkins y Dhawan, 1989).

Existen multitud de definiciones al respecto, no obstante, en un intento de diferenciación de ambos conceptos, Bermúdez (2000) describió los dos términos, autoconcepto como una representación mental y la autoestima como la comparación de esa imagen percibida por nosotros mismos con la que se desea tener. Además, se considera que contra menos diferencia exista entre las dos significaría una mejor autoestima.

Por otro lado, Reidl (1981), consideraba de gran importancia la autoestima para un buen desarrollo psicológico. Autores como Janda (2001) plantearon que las personas con una elevada autoestima eran capaces de reconocer que cometen errores y las personas con una baja autoestima se mostraban más luchadores a la hora de afrontar la vida.

En resumen, el autoconcepto se considera una representación mental que el sujeto contempla de uno mismo y la autoestima haría referencia a la dimensión evaluativa de esa

representación que la persona hace (Blascowich y Tomaka, 1991). Como ya se ha señalado anteriormente, algunos investigadores tienden a diferenciar los conceptos, pero esta diferenciación no se hace tan evidente según Burnett (1994), el cual afirma que el autoconcepto y autoestima son sinónimos, porque en ambos conceptos existen creencias de las que forma parte una evaluación.

Para investigadores como Musitu et al. (2001), el término autoconcepto engloba aspectos más cognitivos. Estas representaciones excluyen juicios de valor o al menos no son necesarios que aparezcan. Por otro lado, en la autoestima ocurre lo contrario, si hay juicios de valor y hace referencia a conceptos más afectivos. Del mismo modo, Musitu et al. (2001) conciben la autoestima como un último paso en el proceso de autoevaluación en donde el sujeto se percibe con satisfacción respecto a sí mismo, eficacia en su funcionamiento personal y una actitud evaluativa positiva del mismo.

En la práctica de la investigación estas diferencias a penas se contemplan porque la afirmaciones descriptivas y evaluativas referentes a uno mismo no son apenas perceptibles y se considera que están relacionadas empíricamente (Musitu, et al., 2001). Por este motivo en la representación de nuestros resultados hemos utilizado de manera indistinta autoestima y autoconcepto para referirnos a lo mismo.

#### **4.1. Dimensiones del autoconcepto.**

En relación a las dimensiones del autoconcepto, se puede distinguir entre el académico o profesional, el social, el emocional, el familiar y el físico. En primer lugar, el autoconcepto académico se define como la percepción que un sujeto tiene de sí mismo en función de cómo establece su papel dentro de la sociedad de la que forma parte. Este rol varía entre dos posiciones, la primera, la que desenvuelve a nivel laboral o como estudiante, por ejemplo, ser buen o mal estudiante, y la segunda, las singularidades específicas dentro de cada contexto como, por ejemplo, ser inteligente (Droguett, 2011).

Además, el autoconcepto académico/profesional está estrechamente vinculado con la percepción que se tiene de la familia (García, 2003), las atribuciones de los logros y fracasos o el rendimiento académico en preadolescentes (Moreano, 2005), así como la toma de decisiones

en bachillerato (Santana et al., 2009) y el aprendizaje cooperativo (Uriarte, 1996). Esta dimensión del autoconcepto correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial al estar relacionado con el rendimiento, la calidad en la ejecución, la aceptación y estima de los demás, el liderazgo o la responsabilidad, mientras que el absentismo o el conflicto correlacionarían negativamente (García y Musitu, 1999; Lila, 1991; Musitu y Allatt, 1994). Por otro lado, si pensamos en la población infantojuvenil el autoconcepto académico correlaciona de forma positiva con estilos parentales afectivos y de forma negativa con los coercitivos y negligentes (García y Musitu, 1999; Musitu y Allatt, 1994; Rodríguez, 1987).

El autoconcepto social es entendido como la percepción de la persona sobre cómo se desenvuelve en sus relaciones sociales en función de las variables de personalidad que intervienen en las interacciones sociales, del apoyo social del que disponga y la facilidad que disponga para mantener y extender estas relaciones (Droguett, 2011). Esta dimensión también correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial y con el bienestar personal, el rendimiento académico y profesional, con el afecto y la aceptación, con la conducta prosocial y los valores universales; mientras que correlaciona negativamente con sintomatología depresiva, conductas agresivas y disruptivas (Gutiérrez, 1989; Herrero, 1992; Marchetti, 1997; Molpeceres, 1991; Pons, 1998). Así mismo, si tenemos en consideración la población infantojuvenil la dimensión social correlaciona positivamente con estilos parentales afectivos de apoyo y negativamente con conductas negligentes e indiferencia (Musitu y Allatt, 1994; Musitu et al., 1996).

El autoconcepto emocional se entiende como la percepción que tiene el individuo de su estado emocional y de cómo actúa emocionalmente en situaciones diversas. Si su autoconcepto emocional es elevado, tendrá control de las situaciones y emociones respondiendo de forma correcta en los diferentes momentos. Este tipo de respuesta no tendrá lugar si su autoconcepto emocional es bajo (Droguett, 2011). Este dominio correlaciona positivamente con las habilidades interpersonales, el bienestar y sensación de autocontrol mientras que correlaciona negativamente con síntomas depresivos y ansiosos, dificultades en la integración académica y laboral, y el consumo de tóxicos (Cava et al., 2000; García y Musitu 1999; Herrero et al., 2005;). Así mismo, en el caso infantojuvenil correlaciona positivamente con estilos parentales afectivos de apoyo y negativamente con maltrato y conductas de control (Cava et al., 2000; García y Musitu 1999; Gracia y Musitu, 1993; Gracia, 1991; Herrero, 1992 y 1994; Lila, 1991 y 1995;

Llinares, 1998; Musitu et al., 1994).

El autoconcepto familiar se definiría como la percepción del sujeto sobre su nivel de implicación y participación familiar, nivel de afecto y confianza interpretados como un sentimiento de felicidad y apoyo, o a la falta de implicación y aceptación por los miembros que la componen (Droguett, 2011). Al parecer, no existen muchos estudios específicos sobre el autoconcepto familiar, pero teniendo en cuenta las dimensiones del autoconcepto y los estudios realizados hasta el momento, se considera que las mujeres disponen de un mejor autoconcepto familiar en comparación con los hombres (Pacheco et al., 1999). Además, esta dimensión es una de las más relevantes del autoconcepto, correlacionando positivamente con el rendimiento, el ajuste personal y el bienestar, la integración académica y laboral, la conducta prosocial, valores universales y percepción de una buena salud psicofisiológica. Sin embargo, este dominio correlaciona negativamente con síntomas depresivos, ansiedad y consumo de tóxicos (Abril, 1996; Cava, 1998; Gil, 1997; Lamb et al., 1992; Llinares, 1998; Musitu y Allat, 1994; Pinazzo, 1993). En niños y adolescentes se asocia a factores de protección frente a la violencia, negligencia e indiferencia (Agudelo, 1997; Arango, 1996; García et al., 1995; Gracia, 1991).

Por último, el autoconcepto físico hace referencia a la percepción que tiene el individuo sobre su imagen y condición física como, por ejemplo, gustarse físicamente. El autoconcepto físico está vinculado al consumo de tóxicos en adolescentes (Moreno et al., 2009), a síntomas ansiosos y depresivos en niños, al igual que a la autoestima con población infantil que padece cáncer o no (Bragado et al., 2008). De igual modo, parece que esta dimensión esta relacionada con la imagen corporal en la adolescencia (Fernández et al., 1999), practicar deporte (Ruiz et al., 2012), estilos de vida específicos de la adolescencia (Rodríguez et al., 2006), y en su evolución a lo largo del ciclo de vida (Esnaola, 2008). Así mismo, este dominio se ha demostrado que correlaciona positivamente con buena salud, bienestar, rendimiento deportivo, motivación de logro e integración socio-escolar, mientras que correlaciona negativamente con la falta de ajuste escolar, ansiedad y dificultades para relacionarse con los iguales (Droguett, 2011).

#### **4.2. Autoconcepto en el ámbito académico.**

Actualmente es indiscutible el papel que el autoconcepto tiene sobre el proceso educativo y

---

social por su aportación de herramientas para dar un significado a las experiencias. La interpretación y valor de la realidad dependerán de cómo el sujeto se ve a sí mismo, por lo que será necesario que tenga un autoconcepto positivo para la correcta adaptación de la persona, su felicidad y su eficaz desempeño (Droguett, 2011).

El autoconcepto se define a lo largo del desarrollo del individuo en base a las personas que influyen en él y sus experiencias bien de éxito o de fracaso, por lo que no es innato, se va configurando desde los primeros años de vida. La manera con la que se forma es mediante adquisición de actitudes hacia uno mismo, en el que ejerce su máxima influencia el proceso de imitación de las características de las personas más relevantes para él; características que va imitando y adaptando a si mismo. Cabe recordar que la familia es el primer agente de socialización y será necesario que reciba de ella información lo más positiva posible para evitar problemas de su inseguridad, falta de iniciativa y sentimiento de incompetencia, es decir, el desarrollo de un autoconcepto negativo (Droguett, 2011).

El autoconcepto se considera fundamental en el desarrollo psicológico y esta asociado a la asertividad, el consumo de tóxicos (Sanz y Martínez, 2003), el desarrollo creativo en edades tempranas (Franco, 2006), la socialización (León et al., 2007), las reacciones violentas en un ámbito educativo entre distintas culturas (Esteve et al., 2003), las relaciones en familias con violencia de género (Ruiz et al., 2003), la influencia de la cultura (Guitar et al., 2009), el rendimiento escolar en los centros (Amezcuca y Fernández, 2000; Piñeiro et al., 1998), y el comportamiento de niños con necesidades especiales (Sabeh, 2002) o en acogida (Torres et al., 2006).

Por otro lado, el colegio influye también en el concepto que de sí mismo tenga el niño dado que pasa gran cantidad de su tiempo en el mismo, sobre todo en lo que refiere a temas académicos, pero también en el aprendizaje de la conducta socio-afectiva y de las actitudes. Además, el profesor se convierte en una fuente evaluativa de sus competencias académicas siendo una figura muy significativa por la forma que tenga de expresarse y de transmitir la afectividad y cariño al niño. Todo ello, junto con las experiencias anteriores de éxito o fracaso, dará lugar a la creación de su autoconcepto y de su percepción de competencia en la adultez. De hecho, el concepto que tenga el alumno de sí mismo también condicionará su rendimiento escolar, sus metas y expectativas, motivaciones, y sobre todo su grado de desempeño. Si este autoconcepto se percibe de manera positiva nos garantizará mejores resultados en el ámbito

académico. No obstante, no hay que olvidar otros factores que están influyendo como; los aspectos madurativos, sociales e intelectuales, etc. A su vez, la etapa escolar ayudará a compararse con los demás y valorar su propia valía, permitiendo al autoconcepto seguir desarrollándose. Se considera relevante valorar si las comparaciones son beneficiosas o no para ver si esta influyendo positiva o negativamente en el desarrollo del autoconcepto. (Droguett, 2011).

Con la llegada de la adolescencia el autoconcepto se va terminando de desarrollar y se va definiendo unas características propias que le identifique junto con el conocimiento de sí mismo, siendo más intensas sus experiencias y más adultas sus responsabilidades. De esta manera y para encontrar su identidad, se forma una opinión precisa de su personalidad con la consiguiente preocupación hacia los rasgos que le definirán como persona. Además, los cambios corporales hacen que dirija su atención hacia su imagen física y a sus relaciones, ayudándole a sentirse integrado en su grupo de iguales y contribuyendo a su valoración e identidad. Así mismo, el medio educativo en la adolescencia sigue siendo muy importante, ya que pondrá a prueba sus capacidades afectando al autoconcepto y condicionando el éxito social y aspiración profesional (Droguett, 2011).

Como conclusión, se puede afirmar según Fierro (2005) que el autoconcepto corresponderá a una labor tanto del contexto familiar como del educativo, porque surgirá un autoconcepto positivo en función de un buen ajuste socioemocional o en el lado opuesto, un autoconcepto negativo proporcionado por un ambiente de inseguridad y desconfianza.

## **5. Factores de protección y de riesgo en la familia.**

### **5.1. Factores de protección.**

Los factores de protección se consideran signos detectables en el ámbito familiar, grupal o individual, que contribuyen positivamente a la salud de las personas; neutralizando los efectos de los factores y conductas de riesgo. A su vez, contribuyen en la vulnerabilidad del individuo

a determinadas situaciones. No obstante, es importante destacar la existencia de las personas resilientes que son aquellas capaces de afrontar mejor las adversidades de la vida. Sin embargo, situaciones como las siguientes beneficiarán a la salud de los niños y adolescentes; tener una buena relación comunicativa con al menos uno de los padres; disponer de personas relevantes para el menor; un ambiente educativo abierto, límites claros y definidos; apoyo social percibido; modelos sociales que transmitan buenas estrategias de afrontamiento ante las dificultades; responsabilidades sociales moduladas y no excesivas; nivel intelectual medio; características temperamentales adecuadas; experiencias positivas de autoeficacia, autoconfianza y una autoimagen positiva de sí mismo; dar una postura subjetiva, afrontamiento activo y positivo al estrés (Vinaccia et al., 2007). De hecho, en distintos estudios se ha valorado significativamente la calidad de la comunicación y de las relaciones familiares como factor de protección relacionado con estilos saludables en la etapa de la adolescencia (Jiménez et al., 2007; Páramo, 2011; Rodrigo et al., 2004; Zimmerman et al., 2000).

Por otro lado, también ha sido de especial relevancia la autoestima familiar, educativa, social y física (Cava et al., 2008; Musitu et al., 2007). Del mismo modo, autores como Gómez-Fraquela et al. (2006) consideraron que algunas estrategias de afrontamiento como el estilo productivo, que consiste en esforzarse y centrarse en resolver los problemas y observar las cosas de una manera positiva, parece que pueden actuar como factores de protección en un inicio y experimentación con drogas y en la implantación de conductas antisociales. No obstante, en el lado opuesto se sitúa el afrontamiento no productivo, que consiste en emplear estrategias de evitación, someterse a la presión del grupo, entre otras, que parece que fomentan la aparición de conductas adictivas o antisociales.

En un estudio González y Rey Yedra (2006) observaron factores de protección relacionados con el ámbito escolar, comprobando que, en una muestra de adolescentes no consumidores, tanto la escuela como los amigos, a pesar de tener una exposición a la droga, eran factores que actuaban como protectores del consumo de drogas.

Por otro lado, estudios realizados por Figueroa et al. (2005), en donde investigaron las estrategias de afrontamiento en población adolescente argentina de nivel socioeconómico bajo, pudieron observar que los alumnos que presentaron niveles altos de bienestar psicológico,

utilizaban estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas: esfuerzo, preocupación, etc.

A pesar de numerosos factores que pueden influir en conductas de riesgo, Baron (1995) se interesó por estudiar cual es la explicación que lleva a muchos jóvenes a pesar de las adversidades a convertirse en personas con buen ajuste psicológico. Las conclusiones que planteó el autor señalaron que se centraron en las estrategias utilizadas por los padres para proteger a los menores, supervisión cuidadosa, negociación, cooperación de los padres con la escuela, etc.

No obstante, cabe destacar que la resistencia o resiliencia se hace evidente en las personas cuando surgen problemas personales o ambientales y esta ayudará al individuo a la resolución de futuros problemas psicológicos. De hecho, esta sería una de las explicaciones de por qué hay personas que no desarrollan un desajuste personal, a pesar de los sucesos estresantes que han vivido, y que a cualquier otro individuo le podría generar graves problemas psicológicos o comportamentales, a estas personas no les afecta en la misma medida. Los individuos que poseen esta resiliencia se desarrollan de manera más óptima, e incluso sus sucesos vividos los utilizan de manera constructiva y saludable. Según Rutter (1987), la resiliencia se fundamenta en el reconocimiento de las personas, que a pesar de las adversidades por las que pueden estar atravesando son capaces de utilizar estrategias efectivas para su adecuado funcionamiento psicológico. Lo que significa que, a pesar de haber vivido una situación complicada, la persona ha construido una vida saludable (Vanistendael, 1994).

Por otro lado, la estructura familiar puede actuar de dos formas: beneficiosa y perjudicial. En la primera, existe un establecimiento de afecto, respeto, transmisión de valores y buena comunicación entre sus miembros, dando lugar todo ello a un buen desarrollo de la salud mental (Musitu y García, 2004). En la segunda, la perjudicial, este tipo de estructura familiar no ayuda al desarrollo psicológico adecuado y fomenta el desajuste personal y futuros problemas psicológicos (Dekovic et al., 2004).

Bronfenbrenner (1979) diferencia entre las familias que son capaces de resolver problemas y afrontar las situaciones estresantes a través de lo que denomina microsistema (amigos y familiares) o compaginando ambos sistemas como por ejemplo familiares y

profesores (mesosistema). Sin embargo, considera que las familias que están atravesando una situación de riesgo centran su esfuerzo más en el exosistema, es decir, se apoyan en un contexto social con multitud de recursos que les facilitará una mejor actuación, al igual que les proporcionará ayuda para afrontar con mayor éxito la exposición a estos sucesos estresantes de cara al futuro (López et al., 2006). Resulta necesario hacer referencia a aquellos contextos que se encuentran en situación de riesgo y en los que los progenitores no atendieron de manera adecuada al menor o incluso no cubrieron sus necesidades afectivas correctamente. Todo ello se traslada a una afectación negativa en sus estrategias de afrontamiento en un futuro desarrollo óptimo tanto a nivel social como personal. Según Martín (2005), las familias en situación de riesgo suelen presentar con más frecuencia problemas de desarrollo y ajuste adaptativo.

Seguidamente, se indican a continuación los agentes que según Garrido (2005) entre otros autores intervienen de manera positiva en el desarrollo de las personas (ver tabla 4).

Tabla 4. Factores de protección.

Personales	Familiares	Escolares	Sociales	Culturales
<b>Resistencia</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena salud.</li> <li>• Autonomía.</li> <li>• Alta autoestima.</li> <li>• No se frustran con facilidad.</li> <li>• Saben lo que quieren y tienen control personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecto, empatía, apoyo emocional y apegos mutuos.</li> <li>• Supervisión con normas y límites claros.</li> <li>• Promueven valores prosociales, prácticas educativas coherentes y democráticas.</li> <li>• Modelado prosocial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecen altas expectativas.</li> <li>• Promueven apoyo social necesario.</li> <li>• Buena organización escolar.</li> <li>• Implican a los padres en la toma de decisiones.</li> <li>• Promueven éxito y autoestima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión social en la comunidad.</li> <li>• Existencia de redes prosociales estables.</li> <li>• Disponibilidad de recursos sociales y financieros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores democráticos.</li> <li>• Flexibilidad de género.</li> <li>• Igualdad de géneros.</li> <li>• Se desaprueba los modelos violentos.</li> </ul>
<b>Potenciadores</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logro de objetivos significativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias significativas de solución de problemas.</li> <li>• Armenia marital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias de éxito escolar.</li> </ul>		

\* Fuente: Garrido (2005), que a su vez fue tomado de Costa et al. (1999).

## 5.2. Factores de riesgo.

A lo largo del tiempo la psicología ha tenido gran interés en saber cuáles son los riesgos que

aparecen durante la adolescencia que afectan a su comportamiento y al futuro desarrollo de patologías. Parece ser que estos factores perjudiciales aparecen tanto a nivel externo como interno y tienen una fuerte relación con el contexto familiar, social y personal. Kazdin y Wassell (2000) plantea que en la etapa de la adolescencia son muchos los factores que se consideran como problemáticos y difíciles de gestionar por el menor, como, por ejemplo; el absentismo escolar, el abuso de sustancias, el vandalismo, el sexo precoz, etc. Por otro lado, Florenzano (1998), añadió otros aspectos a tener en cuenta; la edad, expectativas educativas y notas académicas obtenidas, influencia de los padres, variables psicológicas, influencia de sus iguales, conducta en general y calidad de vida social.

Donas Burak (2001) hace una distinción entre factores de riesgo de amplio espectro y específicos para un daño. Los primeros corresponden a familias que tienen poca relación entre ellos, disponen de un locus de control externo, un bajo nivel de resiliencia, familias más agresivas y con escasa proyección hacia el futuro. En cambio, el segundo hace referencia a la disposición de arma blanca, no utilizar las figuras de protección (p.ej. usar casco o cinturón), consumir alcohol, personas depresivas, etc.

Son numerosas las aportaciones que se ha ido haciendo en los distintos países sobre las conductas de riesgo para la salud. Por ejemplo, se considera importante tener síntomas de ánimo depresivo, ser varón y no ser religioso o poco creyente (Campo-Arias et al., 2008); sufrir trastornos de aprendizaje, de la alimentación, depresión, comportamiento violento, alto consumo de alcohol, tabaco o drogas ilegales, episodios de abuso de alcohol y un elevado consumo de drogas en su entorno familiar o de amigos (Paniagua y García, 2003); ambiente familiar poco comunicativo, problemas emocionales y de salud, percepción negativa de uno mismo, tendencia a no relacionarse socialmente y conductas adictivas legales (Barcelata et al, 2004).

Así mismo, las dificultades que parecen más características en esta etapa evolutiva según las investigaciones serían problemas emocionales como depresión, ansiedad, pánico, estrés (Barra et al., 2005; Barra et al., 2006; Craig, 1997; Goodwin et al., 2004). Otro problema que parece estar afectando mucho en la actualidad es el suicidio, haciéndose presente en todos los países occidentales entre las tres causas más importantes de muerte de la población

adolescente (Anderson, 2002; Gould et al. 2003).

Los trastornos de alimentación, el autoconcepto y la autoestima física/autoimagen se consideran también factores de riesgo en esta etapa (Esnaola, 2008; Rivarola, 2003; Rivarola y Penna, 2006). Del mismo modo, las adicciones se vienen asociando a través de las investigaciones realizadas como factor de riesgo en la adolescencia. Roldán (2001) considera que en las adicciones intervienen distintos factores: los personales debido a sus propias características de personalidad (antisocial/impulsividad), familiares (consumo de droga en el ambiente familiar) y culturales o sociales (carencia de normas o disponer de drogas). En línea con lo anteriormente expuesto, Landero y Villareal (2007) indican en sus investigaciones que existe una relación directa entre el consumo de alcohol de los padres y el de sus hijos adolescentes. En el estudio se expone que el consumo de alcohol por parte de los padres predispone al hijo a un consumo similar por estar expuesto a estas situaciones.

Por otro lado, la irresponsabilidad en la conducta sexual parece que se haga más evidente en la adolescencia e influya como factor de riesgo en esta etapa. Aquí podrían estar interviniendo factores de personalidad que impidan un funcionamiento responsable. Martínez y Martín (1999) consideran que los adolescentes son un grupo de alto riesgo en cuanto al aspecto sexual por el desconocimiento en cuanto a anticonceptivos o enfermedades de transmisión sexual. Ello se intensifica con la falta de comunicación eficaz existente entre padres e hijos. Una parte importante en esta etapa es la creencia de falsos mitos sexuales y pensamientos distorsionados de las conductas de riesgo, dando lugar a embarazos no deseados, contagio de enfermedades de transmisión sexual y abortos (Coll, 2001; Florenzano, 1998; Vargas et al., 2007).

Por último, otro problema considerado factor de riesgo en esta etapa se centra en la delincuencia, habiéndose observado antecedentes en el adolescente de historial criminal (Florenzano, 1998), al igual que correlaciones positivas con las dimensiones familiares; relaciones complicadas, comunicación y estilo parental de los padres (Villar et al., 2003).

A continuación, se recogen los factores que según Garrido et al. (2005), influirían de manera perjudicial en el desarrollo de las personas (ver tabla 5).

Tabla 5. Factores de riesgo.

Personales	Familiares	Escolares	Sociales	Culturales
<b>Vulnerabilidad</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsividad.</li> <li>• Difícil trato. Inhabilidad social.</li> <li>• Baja tolerancia a la frustración.</li> <li>• Inhabilidad para demorar la gratificación.</li> <li>• Baja inteligencia.</li> <li>• Comienzo temprano de conductas agresivas.</li> <li>• Exposición a la violencia como víctima o como testigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia parental de problemas de conducta.</li> <li>• Aislamiento social.</li> <li>• Escasa e inadecuada vinculación afectiva.</li> <li>• Prácticas educativas restrictivas y arbitrarias punitivas.</li> <li>• Deficiente supervisión.</li> <li>• Alcoholismo parental.</li> <li>• Violencia entre padres.</li> <li>• Baja educación parental.</li> <li>• Conflictos familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobre rendimiento académico.</li> <li>• Fracaso escolar.</li> <li>• Se promueven bajas aspiraciones y objetivos.</li> <li>• Desorganización escolar.</li> <li>• Escuelas grandes y masificadas.</li> <li>• Ausencia de apego de profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deprivación económica y precariedad laboral.</li> <li>• Desorganización comunitaria.</li> <li>• Altas tasas de vandalismo y delincuencia.</li> <li>• Aislamiento social.</li> <li>• Baja cohesión comunitaria.</li> <li>• Amigos con conductas violentas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigidez del rol de género.</li> <li>• Clima social sexista.</li> <li>• Violencia y sexismo.</li> <li>• Aceptación social del castigo y violencia.</li> </ul>
<b>Desencadenantes</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad de drogas y de armas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fracazos puntuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movilidad geográfica</li> </ul>	

\* Fuente: Garrido (2005), que a su vez fue tomado de Costa et al. (1999).

## 6. Estilos parentales, ajuste personal y psicosocial

El ámbito socio-familiar ha sido un tema del que se ha generado multitud de estudios, los cuales al parecer comparten que la percepción de un clima positivo en el ámbito familiar y la adaptación personal en la adolescencia están especialmente relacionados. A su vez, ambos aspectos se considerarían como un ajuste integral de la persona en los ámbitos afectivo y comportamental (Oliva y Parra, 2002). Del mismo modo, se ha podido comprobar que en las relaciones dentro del ámbito familiar, existen diferentes indicadores de desajuste personal en los hijos adolescentes como por ejemplo el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales,

y que estas se pueden relacionar con un clima familiar deteriorado en el que se producen constantes problemas de comunicación entre padres e hijos (Lambert y Cashwell, 2003; Loeber et al., 2000), conflictos frecuentes (Cummings et al., 2003; Cummings et al., 2008), al igual que una ausencia de cohesión emocional y apoyo parental (Dekovic et al., 2004; Demaray y Malecki, 2002).

Todos los problemas anteriormente mencionados dentro del contexto familiar se ha observado que derivan en problemas emocionales en los hijos, como ansiedad, depresión, estrés e incluso sentimientos de soledad (Barrera y Li, 1996; Johnson et al., 2001; Liu, 2003). Estudios realizados recientemente con población española muestran cómo influye en el adolescente la percepción de la calidad de sus relaciones con sus progenitores y como esta afecta a su ajuste emocional y conductual (Estévez et al., 2005; Estévez et al., 2007; Oliva et al., 2002).

Por un lado, otro factor de especial relevancia respecto al ajuste personal es la satisfacción con uno mismo, esta se percibe como un aspecto cognitivo del constructo de bienestar subjetivo. Según los autores es necesario distinguir entre la aprobación-rechazo o manifestar satisfacción con los aspectos que engloban a su vida, viéndose desde una visión subjetiva del concepto (Undurraga y Avendaño, 1998). En la misma línea, el bienestar subjetivo se describe como "una evaluación global que la persona hace sobre su vida" (Atienza et al., 2000, p. 314). De hecho, se considera que tener una alta satisfacción con la vida está estrechamente relacionado con una buena salud mental, en donde no influye tanto el estado de ánimo deprimido, la exposición prolongada a estrés, ni la ansiedad.

El estudio del bienestar psicológico y subjetivo ha llevado a la consolidación de dos tradiciones. Una primera tradición que comienza con Maslow, Rogers o Allport, los cuales entienden el bienestar psicológico como una manera de crecimiento personal en donde se desarrolla el potencial del que dispone la persona y del desarrollo de las propias capacidades (Blanco y Díaz, 2005; Díaz et al., 2006). No obstante, en la segunda tradición Diener (2009) considera que el bienestar subjetivo y la felicidad están formados por dos aspectos necesarios; el cognitivo (satisfacción con la vida) y el afectivo (balance afectivo). Distintos investigadores se refieren a la satisfacción con la vida como una percepción que realiza la persona de manera autocrítica con respecto a su trayectoria de vida (Campbell et al., 1976; Diener, 1994; Veenhoven, 1994). Del mismo modo, el aspecto afectivo lo consideran como un balance global

que realiza la persona de los aspectos positivos y negativos experimentados que influirán en aspectos de su vida (Argyle, 1992; Bradburn, 1969). Así mismo, tanto el componente cognitivo como afectivo engloban aspectos distintos, por ejemplo, es posible estar satisfecho con la trayectoria de vida y también tener sensaciones de malestar por experimentar sensaciones que no le resultan placenteras (Diener, 2009).

Por último, Lazarus (1991) explicaba en los postulados clásicos que una persona que experimenta emociones agradables tiene mayor probabilidad de percibir su vida de manera más positiva y satisfactoria. No ocurriendo lo mismo con una persona que atravesase numerosas experiencias negativas, ya que en este caso sería más comprensible que el juicio que transmitiera la persona fuera de insatisfacción con su vida.

### **6.1. Estilos parentales y desarrollo del ajuste personal.**

Esta temática ha resultado de especial interés para los investigadores, en especial en conocer cómo influyen los estilos parentales en el funcionamiento psicológico en la adolescencia. En la adolescencia se encuentran una serie de preocupaciones que se intensifican en esta etapa como: problemas con la identidad, desvalorización de sí mismo y de su propia autoimagen, baja autoestima, inseguridad con uno mismo y con los iguales, problemas familiares, dificultades ante los temas de sexualidad, consumo y abuso de sustancias, delincuencia, impulsividad, ansiedad, estado de ánimo bajo, etc.

Baumrind (1971, 1989) ya indicó la relación de los hijos de padres democráticos con conductas más responsables y por tener una orientación más enfocada al logro y a la independencia. Hasebe et al. (2004) consideran que estar sometido a un excesivo control parental se relaciona con síntomas internalizantes sobre todo cuando se ejerce este control en cuestiones personales del adolescente, y no tanto cuando el control se centra en aspectos más del día a día.

A pesar de ser muchas las investigaciones en este campo, algunos trabajos se centraron más en los aspectos patológicos y personalidad, relacionada con los estilos parentales como podría ser la ansiedad, drogas, conducta antisocial y depresión. Muris et al. (2004) realizaron una investigación con adolescentes en donde relacionaron los bajos niveles de cariño y alto

rechazo/control/inconsistencia de los padres con altas puntuaciones en ira y hostilidad.

Sin embargo, no se considera posible determinar si las prácticas realizadas por los padres son causas o consecuencias del desajuste de sus hijos, ya que existen muchos factores que pueden estar influyendo. Incluso se considera que, dependiendo de las características del niño, el padre pueda ejercer un estilo más autoritario o democrático para paliar los problemas de comportamiento.

Otros estudios que utilizaron datos longitudinales consideraron que los estilos parentales y el comportamiento de los adolescentes parecen relacionarse recíprocamente (López-Romero et al., 2012). Además, que la patología que desarrollará el niño también podría estar relacionada directamente con la percepción que este tiene respecto a sus padres. Por ejemplo: que un niño por el hecho de estar deprimido conciba que sus padres como poco cariñosos, aunque realmente no sea el caso.

Para finalizar, es necesario mencionar la controversia suscitada a nivel cultural sobre cuál es el estilo parental óptimo. Los estudios que se realizaron en Estados Unidos con sujetos europeos de clase media mencionaban el estilo autorizativo como el que se relacionaba con mejores resultados en el desarrollo psicosocial del niño y el adolescente (Pinquart y Gerke, 2019; Radziszewska et al., 1996; Steinberg et al., 1989; Steinberg et al., 1994). No obstante, una creciente investigación en esta temática cuestiona si esto es realmente así y no consideran que este estilo se relacione siempre con el buen desarrollo en los niños de todas las etnias y contextos culturales (Baumrind, 1972; Chao, 1994; Deater-Deckard et al., 1996; Dwairy y Achoui, 2006; García y Gracia, 2009, 2014; Gracia et al., 2012; Lund y Scheffels, 2018; Martínez y García, 2007; Valente et al., 2017; Wang y Phinney, 1998; White y Schnurr, 2012; Wolfradt et al., 2003).

En culturas anglosajonas, estudios realizados con minorías étnicas señalaron que el estilo parental autoritario se asociaba con resultados positivos de protección en contextos peligrosos (Furstenberg et al., 1999). Lo mismo ocurre con estudios con población afroamericana, en donde las prácticas autoritarias se relacionan con cuidado, respeto y protección y, por tanto, al beneficio del niño (Randolph, 1995). Así mismo, en estudios realizados con chinos-americanos (Chao, 2001), hispanoamericanos (Zayas y Solari, 1994) o población árabe (Dwairy et al., 2006), también se encuentran resultados óptimos con las

prácticas autoritarias, resultando beneficiosas para el niño; mientras que la ausencia de estas se asociaría con falta de supervisión y cuidado (Dwairy y Achoui, 2006; Grusec et al., 1997).

Sin embargo, en estudios realizados en España y Brasil se obtienen resultados muy diferentes a los mencionados anteriormente, puesto que estos países tienden a tener relaciones más igualitarias fomentando más el afecto, la aceptación y la participación de los padres en la socialización de los niños. Por este motivo en los últimos y más recientes estudios las prácticas de estilo parental indulgente se asocian con resultados más óptimos, e incluso mejores que el estilo autoritativo (Calafat et al., 2014; García y Gracia, 2009; García y Gracia, 2014; Lund y Scheffels, 2018; Pinquart y Kauser, 2018). En Estados Unidos, al ser una cultura más individual-vertical se fomenta más la independencia frente al grupo.

Del mismo modo, en los países asiáticos con una estructura más colectiva-vertical se considera óptimo un estilo parental centrado en la severidad/imposición. En cambio, en países de América Latina (México o Brasil), o el Sur de Europa como España o Italia resulta más óptimo prácticas relacionadas con el afecto y comunicación. Investigadores como Calafat et al. (2014) realizaron un estudio en Suecia, Reino Unido, España, Portugal, Eslovenia y la República Checa, en el que las familias indulgentes obtuvieron igual (menos consumo de drogas y ajuste personal) o incluso superiores resultados que familias autoritativas (más autoestima y rendimiento académico).

## **6.2. Ajuste psicosocial en la adolescencia.**

A lo largo de la adolescencia se llevan a cabo distintos procesos para la formación de un buen desarrollo mental y psicológico, que dará lugar a un adecuado o no funcionamiento social. Para su entendimiento se han de explicar los siguientes conceptos; el ajuste psicosocial, desarrollo o crecimiento personal, desarrollo social y socio-personal.

El primer concepto hace referencia al ajuste psicosocial, el cual englobaría el aspecto personal y el social. El personal está más relacionado con el reconocimiento individual de la persona, es decir, conocer sus limitaciones, deseos, metas, necesidades afectivas a la hora de relacionarse con los demás, expresión de sus emociones, desarrollo madurativo personal, estabilidad emocional, etc. No obstante, los aspectos a nivel social se refieren más

específicamente a cómo la persona establece esas relaciones con los otros. Para ello, se ha de tener en consideración los roles que la persona ejerce en la sociedad (padre, trabajador, pareja, etc.), cómo es su estilo de vida, si tiene algún grupo de pertenencia, cómo interactúa con sus iguales, con las instituciones sociales en las que se ve relacionado (Goñi, 1999).

El desarrollo o crecimiento personal se refiere a una concepción más interna, donde el individuo, independientemente de su naturaleza, se plantea conseguir un objetivo a pesar de sus limitaciones por edad o situación personal. Se considera que si la persona realiza un buen trabajo interno es capaz de aprender y desarrollarse e incluso aprovechar al máximo sus propias capacidades de pensamiento, acciones y sentimientos para ejercer un buen funcionamiento personal más independiente y autónomo, transmitiendo una buena salud mental (Droguett, 2011). Una teoría que se centra en este aspecto es la de los dominios del conocimiento social (Turiel, 1983), según la cual el conocimiento social forma parte de un conjunto de tres sistemas conceptuales (el moral, el convencional y el personal) que darán lugar a los pilares de la experiencia social. En función del grado de desarrollo y formación de esos tres dominios y de cómo estos se interrelacionan entre sí, se observará cómo la persona gestiona y entiende su vida (Goñi, 1999 y 2000).

Otro factor importante es el desarrollo social. La socialización se entiende como el proceso en el que el ser humano se convierte en un miembro activo e interactúa en sociedad. La persona se convierte en un individuo socialmente competente (Schafer, 1984), que mantiene relaciones sociales adecuadas y que ha desarrollado las habilidades y competencias sociales necesarias para interactuar con los otros. Las personas que son capaces de desarrollar y poner en práctica sus habilidades sociales de manera correcta alcanzan un nivel mayor de satisfacción personal e interpersonal, que las personas que no son capaces de desarrollar estas capacidades y que, por lo tanto, carecen de las mismas, e incluso se ha descubierto que su tasa de mortalidad es inferior al de las personas con carencia de habilidades (Powell, 1987).

Para concluir, el desarrollo socio-personal, se refiere a las interacciones entre las personas y la sociedad. Greenberger (1984) entiende este concepto como un proceso de madurez psicosocial que le permite funcionar como ser humano, manteniendo cierta independencia o adecuación individual (generar un correcto desarrollo de la confianza en si misma), con ajuste interpersonal (habilidades sociales y conocimiento de los roles en la

sociedad) y con una conducta apropiada en el contexto social (respetar los valores morales, flexibilidad en la diversidad de opiniones sociopolíticas o diferencias individuales y culturales).

Para entender el desarrollo personal y social de los individuos es necesario hacer hincapié en los aspectos afectivos y emocionales que viva la persona, ya que forman parte de su individualidad y es lo que le hace diferenciarse de los demás. El desarrollo de cada persona se considera un reflejo de cómo la persona ha interactuado socialmente, cómo esta se desenvuelve y de sus experiencias afectivas, al igual que cómo entiende y desarrolla su vida. Así mismo, otro concepto relevante es el conocimiento socio-personal, el cual se refiere a las suposiciones que las personas vamos construyendo a lo largo de nuestra vida, a partir de nuestras experiencias e interacciones con los otros. Se refiere sobre todo a las relaciones individuo/sociedad, aspectos morales, en especial sobre las normas sociales de convivencia y sobre el ámbito personal de la toma de decisiones individuales (Goñi, 1996).

## **7. Desajuste personal, estereotipos y sexismo.**

A lo largo de la vida las personas van atravesando distintas etapas evolutivas, considerándose la adolescencia una de las más complicadas por la diversidad de cambios físicos, psicológicos y sociales que se producen durante la misma. Durante esta etapa que se encuentra entre la infancia y la juventud hay una mayor probabilidad de producirse desajuste emocional (Vink et al., 2014), al igual que un mayor riesgo de sufrir problemas psicológicos (Merikangas et al., 2010). Según Donaldson et al. (2014), durante este periodo son bastante frecuentes los trastornos depresivos y trastornos de ansiedad; además, los adolescentes suelen presentar una baja autoestima y son más sensibles al estrés asociado a los factores sociales (Frost y McKelvie, 2004; Moksnes et al., 2010). De forma general, se considera que la mayoría de los trastornos psicológicos les pueden afectar a nivel emocional, cognitivo o social, al igual que les pueden llevar a experimentar problemas escolares y producir un abandono prematuro de las clases (Esch et al., 2014).

A continuación, se hará referencia al prejuicio en el cual hemos centrado parte de nuestra investigación entendiéndolo como un desajuste personal. Este concepto se concibe como la actitud negativa hacia un grupo social o hacia una persona que se percibe como miembro de ese grupo. Se podría afirmar que el prejuicio se compone de tres factores que, aunque pueda parecer que están relacionados, realmente son independientes (Brigham, 1971): cognitivo (creencias), afectivo (emociones) y comportamental (conducta).

### **7.1. Prejuicios.**

Gordon Allport (1979) definió el prejuicio como: “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo” (p. 7).

En la actualidad, los conceptos de prejuicio, estereotipo, y discriminación se utilizan indistintamente cuando se explican acciones que resultan injustas para las personas o grupos (Duckitt, 2001). Sin embargo, a pesar de que en la sociedad no se distinguen correctamente, en el ámbito de la Psicología Social no significan lo mismo, aunque se parecen bastante (Dovidio et al., 2010). El prejuicio se entiende como una actitud negativa hacia un grupo, mientras que el estereotipo se relaciona con un conjunto de creencias acerca de determinados atributos que se asignan a un grupo. Por otro lado, la discriminación se identifica con una conducta negativa cuando se trata a las personas por el hecho de pertenecer a un determinado grupo (Suria, 2010).

A la hora de definir el prejuicio, este se ha considerado de manera clásica como una actitud formada por tres elementos: cognitivo, que son las creencias que se han construido respecto a un grupo determinado; afectivo, se refiere a las emociones que genera; y conativo, entendido como las conductas anticipatorias negativas hacia un grupo en particular. Allport (1976) entendía el prejuicio como un comportamiento negativo y rígido, que puede expresarse de manera individual hacia una persona en concreto de un determinado grupo o incluso a todo el grupo.

No obstante, a lo largo del tiempo la Psicología ha mostrado su interés en aspectos más personales, entendiendo el prejuicio como un proceso intrapsíquico. En cambio, la Sociología

se centra más en las funciones que se desarrollan en el grupo más que en el individuo. Por ejemplo, algunas teorías sociológicas centraron sus estudios en la forma en la que interactúan la personas, dando especial interés a la economía y la clase social, y dejando de una manera más apartada las características individuales de la persona (Bobo, 1999).

Eagly y Diekman (2005), definen el prejuicio como un mecanismo intrapsíquico que tiene como objetivo el mantenimiento de un estatus y un rol en las distinciones entre grupos; considerándose que una desviación del rol que ejerce en el grupo como componente, puede desencadenar reacciones negativas hacia los otros miembros del grupo. Sin embargo, no ocurriría lo mismo con los miembros que muestran conductas a favor. A causa de ello, los individuos que se alejan de su rol grupal más clásico despiertan reacciones negativas en los demás miembros del grupo, mientras que quienes exhiben comportamientos que refuerzan el grupo son percibidos de manera positiva.

Por otro lado, se ha observado que los componentes del grupo que se muestran en unas condiciones inferiores también pueden desarrollar actitudes de prejuicio hacia los miembros del grupo, con mayores ventajas e incluso de manera más personalizada. Este tipo de actitudes pueden dar lugar a la anticipación de la conducta discriminativa (Johnson y Lecci, 2003).

No obstante, Dovidio et al. (2010) también hizo su aportación y definió el prejuicio como una actitud individual (positiva o negativa) hacia un grupo y sus miembros, que desarrolla o mantiene relaciones establecidas por jerarquía de estatus entre sus componentes.

## **7.2. Los estereotipos y sus características.**

Lippmann (1922) introdujo el concepto “estereotipo” en el contexto académico para explicar las imágenes que se construyen en la mente cuando una persona piensa en un grupo concreto. El autor definió el estereotipo como una percepción que es evidentemente incorrecta, producida por razonamientos ilógicos y rígidos. Hilton y Von (1996) definen los estereotipos como esquemas cognitivos percibidos en el ámbito social, que tienen por función procesar la información referente a los demás. Ello se refiere, no solo a las creencias concretas respecto a los miembros del grupo, sino también a la información que se refleja de otras características, como roles establecidos a nivel social, y a cómo estos miembros comparten aspectos concretos

que influyen en el surgimiento de reacciones emocionales, tan solo por el hecho de pertenecer a ese grupo. Coincide con la aportación de Oakes y Turner (1990), que se refiere a los estereotipos como una manera de aportar información más allá de la apariencia, lo que crea una anticipación de conductas ante otras situaciones nuevas. Dovidio et al. (2010) también hacen sus aportaciones para referirse a este concepto, consideran los estereotipos como un conjunto de creencias respecto a características y atributos que definen a un grupo y a sus componentes, los cuales reflejan cómo el individuo piensa y se comportan en un enfrentamiento con los mismos (Ungaretti et al., 2012).

Fiske et al. (2002), mediante el modelo del contenido del estereotipo, considera relevante el estudio de las siguientes dimensiones; afectiva, referida a la cohesión grupal y negación del individualismo; y la de competencia, que se explica por la negación de los grupos percibidos como de alto estatus a los de bajo nivel. Así mismo, ambas dimensiones desarrollan sentimientos de orgullo y admiración respecto a su grupo. No obstante, no ocurre lo mismo con los grupos que experimentan altos niveles de afecto y bajos niveles de competencia, los cuales generan sentimientos de lástima y simpatía (p. ej. personas mayores). Este modelo permite entender porqué dos grupos étnicos y religiosos que no tienen relación alguna (p. ej. chinos y judíos) son estereotipados de manera prácticamente igual (Hewstone y Ward, 1985). De hecho, los estereotipos culturales suelen permanecer porque entran en funcionamiento aspectos cognitivos y sociales, es decir, los individuos suelen minimizar los estereotipos haciendo atribuciones externas de lo que sucede (cognitivo). Así mismo, en el aspecto social, las personas giran su comportamiento entorno a ser aceptadas por los demás, incluso desencadenando profecías autocumplidas (Ungaretti et al., 2012).

Por otro lado, Allport (1954) considera que este término tiene unas determinadas funciones que se deben tener en consideración para entender bien el concepto. Se resumen según el autor en las siguientes:

- Funciones individuales: se centra en facilitar el universo estimular al que esta sometida la persona. Dentro de estas funciones se encuentra; la categorización, se refiere a una acentuación de las distinciones y semejanzas entre las categorías; la defensa de valores; la categorización social aporta gran valor para las personas. Identificar a los miembros de un grupo tiene una dotación de una

valoración negativa cuando surge en condiciones que generan confusión. Así mismo, podría conducir a cometer errores en su clasificación, ya sea positiva o negativa. Ello daría lugar, a la sobreexclusión (dejar fuera a los componentes de un grupo que pertenecen a una categoría positiva) y la sobreinclusión (incluir en la categoría que no pertenecen a ese grupo).

- Funciones sociales: explican los sucesos sociales que conllevan más complejidad (p. ej. problemas con grupos políticos), justifican comportamientos realizados por el exogrupo (p. ej. grupos que intentan evitar la inclusión educativa), restablecen la diferenciación positiva en beneficio del endogrupo (se producirá cuando sea necesario mostrar al grupo de manera positiva por cuestionarse de algún manera) y para remarcar las diferencias en beneficio del endogrupo en situaciones importantes y al exogrupo en otras menos relevantes (se practica con la finalidad de mantener el estado de superioridad).

A modo de conclusión, a pesar de las distintas definiciones de los autores, según Ashmore y DelBoca (1981), en lo que parecen estar todos de acuerdo es en entender los estereotipos como constructos cognitivos que se refieren a los atributos o características personales de un grupo social y que, aunque habitualmente se reflejen en rasgos de personalidad, estos no serían los únicos que se contemplan.

### **7.3. Discriminación.**

Otro componente importante que menciona Allport (1954) es la discriminación, entendiéndola como la negación del tratamiento por igual hacia una persona a nivel individual o grupal. Sin embargo, Jones (1972) la define como “las acciones destinadas a mantener las características endogrupales, favoreciendo la posición del grupo de pertenencia a expensas de una comparación grupal” (p. 4).

En las relaciones intergrupales, la discriminación parece ser un factor que esté influyendo de manera despectiva, refiriéndose a un trato negativo e injusto por parte de los miembros de un determinado grupo hacia otro, tan solo por el hecho de ser de un grupo diferente.

A lo largo del tiempo, según las investigaciones, la discriminación ha sido entendida como una forma de comportarse sesgada que puede perjudicar mediante conductas inadecuadas hacia otros grupos y a la vez estar transmitiendo un trato de favoritismo indebido a los componentes del grupo del que se forma parte. Este concepto, que Allport (1954) denomina favoritismo endogrupal, tiene una función relevante en las relaciones intergrupales, por el hecho de que forman parte de nuestras vidas. Este sesgo surge cuando un exogrupo se relaciona con fuerte componente emocional como lo es el odio, el disgusto o el miedo (Brewer, 2001). Así mismo, estas son consideradas las principales manifestaciones de sobre reacción ante otros grupos (Smith, 1993). A su vez, se distinguen a nivel intergrupar entre emociones más leves y más fuertes, en función de si se genera un disgusto o una reacción más intensa como puede ser la ira. Esto significa que las emociones más débiles son las que se experimentan con menor intensidad y conllevan a una menor discriminación. Sin embargo, las emociones consideradas fuertes son las que generan mayor intensidad, las cuales desencadenan acciones en contra del exogrupo. Estas pueden ser utilizadas como excusa para dañar a todos aquellos que manifiestan ideas diferentes (Brewer, 2001).

Por último, Dovidio et al., (2010) aporta una visión más actual definiendo la discriminación como una conducta que genera la persona que crea, conserva y refuerza los beneficios de un determinado grupo y los componentes del mismo respecto a otro.

#### **7.4. Evolución histórica del estudio del prejuicio.**

Los estudios realizados respecto a los prejuicios, estereotipos y la discriminación se originan sobre el año 1920 (Dovidio et al. 2010), aunque hasta la fecha, el prejuicio no había recibido especial interés y mucho menos era considerado como un problema que perjudicaba a la sociedad, sino que más bien eran entendidos como comportamientos que se interpretaban como propios del ser humano que eran inevitables y que surgían de su propia naturaleza.

Más tarde el prejuicio comenzó a ser objeto de interés y con ello se fueron interpretando diferentes formas de entenderlo dependiendo del contexto en donde se desarrollaba. Duckitt (1992) aborda la siguiente tabla para explicar los distintos momentos históricos por los que pasa este fenómeno (ver tabla 6).

Tabla 6. Evolución histórica.

	<b>De la teoría de la raza a la conceptualización psicológica del prejuicio</b>	<b>De los procesos psicodinámicos a la estructura de personalidad</b>	<b>De la psicología individual a la influencia social</b>	<b>De la perspectiva cognitiva a las nuevas formas de prejuicio</b>
Período histórico	Hasta 1920	1920-1960	1960-1980	1980-actualidad
Formas de pensar del prejuicio	Justificación de la superioridad racial	Proyección de la hostilidad hacia grupos minoritarios	Construcción del prejuicio a partir de las normas sociales	Sesgo cognitivo en la construcción de la identidad social
Conceptos centrales	Retraso evolutivo y Limitación intelectual	Mecanismo de defensa estructural de la personalidad autoritaria	Conformidad, obediencia y socialización	Categorización autoestima y atribución
Contexto social	Colonialismo y esclavitud	Segunda Guerra Mundial	Movimientos sociales antidiscriminación	Globalización de los derechos humanos

\*Fuente: Adaptado de Duckitt (1992), citado por Ungaretti (2012).

#### *7.4.1. Evolución histórica del prejuicio.*

En los siglos XIX y principios del siglo XX, la discriminación racial no era un tema que generara preocupación para los investigadores ni para la población. Tan solo se consideraba el prejuicio como una actitud negativa que las personas que la practicaban transmitían gestos de superioridad respecto a los otros. De hecho, se consideraba algo natural y que se realizaba de manera inevitable (Haller, 1971). En esta época podría estar influyendo el colonialismo europeo y la esclavitud en América en el cual se hacía más evidente la raza y sobre todo el de la diferenciación en el color de la piel, y se creaban situaciones de dominio y sumisión al respecto. Los investigadores, observando estas situaciones, centraron su interés en explicar de dónde surgía la concepción de inferioridad y se centraron en las teorías de la raza y en intentar entender el concepto a través de las limitaciones cognitivas e intelectuales, retraso en el desarrollo y excesos en el sexo (Ungaretti, 2012).

Más adelante, sobre 1920, la concepción del prejuicio dio un giro importante, dejó de tenerse la idea de que el fenómeno se debía a diferencias intelectuales y empezó a verse como un proceso ocasionado por actitudes prejuiciosas irracionales (Samelson, 1978). Este cambio posiblemente fue ocasionado por la repercusión después de la primera guerra mundial, junto con los movimientos ocasionados en Estados Unidos por los derechos civiles de las personas de raza negra y por los movimientos que se generaron en el continente europeo que influían en dominio colonial, en donde los blancos dominaban a las otras razas (Ungaretti, 2012).

Allport (1924) fue el primer psicólogo social en poder dar respuestas a las numerosas preguntas que habían ido surgiendo a lo largo del tiempo respecto a la discriminación racial. Afirmó que la explicación que se había centrado hasta el momento en las habilidades intelectuales no se consideraba suficiente para dar respuesta a las actitudes negativas que estaban surgiendo hacia las minorías étnicas. Por lo tanto, la concepción respecto a este término dio un giro relevante, y es así como surge el término prejuicio, en donde se describe este fenómeno como la concepción de actitudes negativas entre grupos que surgen de manera injustificada. Es por ello que el foco de atención de los estudios de aquel entonces giró hacia la causa, es decir, al intento de dar respuesta al origen de las actitudes raciales negativas, consideradas injustificadas, irracionales y erróneas (Ungaretti, 2012).

A raíz del surgimiento del mismo son muchos los investigadores que se preguntaban qué estaba ocurriendo para que se diera ese fenómeno y cómo explicarlo. Desde distintas teorías se intentaron hacer aproximaciones para aclarar este nuevo término. Según la teoría psicodinámica esta acción se realiza de forma inconsciente, filtrando los conflictos y tensiones que se crean entre el mundo exterior y la personalidad del individuo. Así mismo, se crea una función defensiva del yo a través de mecanismos como la proyección y el desplazamiento. Esta corriente describió el prejuicio como la expresión de defensas inconscientes, que son capaces de reorganizar los conflictos internos que tiene el individuo, generados por frustraciones y que redirigen los conflictos internos y hostiles originados por frustraciones y carencias personales hacia grupos minoritarios o que no son merecedores de este trato (Ungaretti, 2012).

El fin de la Segunda Guerra Mundial (finales de los 40) supuso un cambio importante respecto al paradigma psicodinámico, modificándose la concepción del término y centrándose más en la estructura de la personalidad en lugar de los procesos psicológicos. Todo ello implicaba que en vez de explicar al prejuicio en términos de procesos intrapsíquicos universales, el nuevo paradigma se fundamentaba más que las estructuras de personalidad. Estas se conciben como la base para adquirir determinadas ideologías políticas extremas que están relacionada con los movimientos y pensamiento discriminativo. Además, la Segunda Guerra Mundial supuso un factor impactante para las personas. El genocidio masivo provocado por la ideología racial Nazi no podía explicarse como un proceso psicológico propio de las personas (Ungaretti, 2012). Milner (1981) lo describe mediante la siguiente frase “la obscenidad del

holocausto connota una clase de patología de masa, una locura colectiva. Las explicaciones se buscaron en la personalidad perturbada, ya que era difícil imaginar que estas podrían ser las acciones de los hombres normales” (p. 106).

De esta manera, se consideró que las personas con este tipo de personalidad eran más propensas a manifestar algún tipo de prejuicio. Para dar respuestas a estas conductas iban surgiendo teorías que intentaban dar una explicación más ajustada a ese comportamiento. La teoría de la personalidad autoritaria (Adorno et al., 1950) se inclinaba en que la personalidad era la responsable de adoptar determinadas posturas ideológicas autoritarias, actitudes prejuiciosas y discriminativas hacia etnias diferentes. Estas personalidades se generan en el núcleo familiar con estilos de parentales autoritarios e inflexibles en donde se manifiesta privación, actos punitivos, e incluso en algunas familias son típicos este tipo de comportamientos ideológicos entre otros. Allport (1954) se centró en las diferencias individuales para seguir dando respuesta a lo que sucedía; estudiando la personalidad, la cognición y las actitudes asociadas al prejuicio, dando relevancia a las características propias del autoritarismo.

No obstante, a pesar de todo el esfuerzo invertido por los distintos investigadores, una vez finalizada la Segunda Guerra, y surgiendo la democracia en el mundo, la necesidad de dar respuesta a las causas del prejuicio y la discriminación en la sociedad no recibió prácticamente importancia (Fairchild y Gurin, 1978).

#### *7.4.2. Transición de la psicología individual a la influencia social.*

Al finalizar los años 50, las explicaciones cambiaron de perspectiva, de una visión más individual hacia la influencia de la sociedad y cultura en las actuaciones de la persona. Esta perspectiva se hizo evidente hacia los años 60 y 70 por el desinterés mostrado en el estudio de las causas que ocasionaban el prejuicio (Duckitt, 1992).

Un giro importante de perspectiva se dio hacia finales de los 50, por una campaña creada a favor de los derechos civiles. Ahí se empezó a dar menos importancia a las diferencias individuales y para darle más a la sociocultural. En esta campaña se observaron las consecuencias del racismo institucionalizado y la segregación (Blackwell, 1982), restándole importancia a las diferencias individuales de las personas, o patologías relacionadas, ya que las consecuencias se podían ver reflejadas en toda una sociedad y no solo en un único individuo,

entendiéndose como una sociedad racista y en cambio un buen ciudadano (Ashmore y DelBoca, 1981). Así mismo, se observó que la sociedad podía influir negativamente en las personas para generar conductas prejuiciosas.

Por otro lado, dos mecanismos fueron relevantes para continuar con las explicaciones de este fenómeno: la socialización (Proshansky, 1966; Westie, 1964) y la conformidad y obediencia (Pettigrew, 1958, 1959; Westie, 1964). La investigación generada desde esta perspectiva no solo ha puesto énfasis en la observación de los procesos de socialización en la niñez, sino también en los estudios correlacionales sobre la conformidad y la presión social percibida, tendiente a fomentar actitudes prejuiciosas (Ungaretti, 2012).

En los años 80, las investigaciones realizadas en multitud de países demostraron que el racismo continuaba presente y por tanto no se había reducido, pero sí que había sufrido un cambio (Duckitt, 1992). Los estudios realizados en esta época indican que el racismo observado hasta el momento, más tradicional, había cambiado hacia otro tipo de racismo más aceptado socialmente, el cual fue denominado de distintas maneras; racismo moderno o simbólico (Mc Conahay y Hough, 1976), resentimiento racial (Kindery Sanders, 1996) y prejuicio sutil (Pettigrew y Meertens, 1995).

No obstante, otros autores distinguieron dos tipos de formas en el prejuicio, una forma más implícita e inconsciente (automáticas y espontaneas) y otra explícita en donde la persona es más consciente de sus actos (Greenwald y Banaji, 1995).

Por otra parte, mientras que en Estados Unidos las investigaciones realizadas indicaban nuevas formas de prejuicio racial, en Europa se llevaban a cabo estudios en donde se utilizaban como referencia grupos mínimos (Duckitt, 1992). Este hecho significa que las personas eran organizadas en grupos que no conocían y por tanto, no tenían relación alguna, y aun así, se podía observar cómo existían actitudes sesgadas, competitivas e incluso discriminatorias en contra del exogrupo y favorecedoras del propio grupo (Ungaretti, 2012). Con ello se podía demostrar claramente los trabajos realizados en este ámbito, en donde tan solo el hecho de pertenecer a un grupo distinto (categorización social) era capaz de desencadenar conductas discriminatorias y dañinas a fin de favorecer al endogrupo (Tajfel y Turner, 1979). Investigadores como Hamilton (1981) continuaron con los trabajos de Allport (1954), demostrando que el sesgo y la discriminación entre grupos son respuestas que sí tienen el foco

en la naturaleza de las personas pero que realmente lo que se conseguía con ello era facilitar los obstáculos que surgen en el contexto social.

Por otro lado, siguiendo con el interés de buscar una explicación a los procesos que influyen en el prejuicio y discriminación, aparecen dos enfoques relevantes: un enfoque centrado únicamente en el aspecto cognitivo, y un enfoque que combina el cognitivo y el motivacional (Ungaretti, 2012). El primero se centra en el término de estereotipo como un elemento cognitivo que deriva en la categorización y es capaz de reorganizar las categorías sociales. Sin embargo, el aspecto cognitivo motivacional considera los elementos cognitivos como básicos, en donde la categorización social se explica como un factor que conduce a un proceso motivacional en el que surgen mecanismos de evaluación positiva hacia el endogrupo (Tajfel y Turner, 1979). Estas perspectivas colaboraron en una reducción del fenómeno sobre finales del siglo XX. No obstante, no se consiguió dar una explicación clara a los fenómenos (Ungaretti, 2012). Algunos autores llegaron a la conclusión de que estas teorías no eran suficientes para explicar el concepto, porque no se había tenido en consideración el aspecto afectivo sino únicamente el cognitivo (Mackie y Hammilton, 1993; Smith y Mackie, 2005).

### **7.5. Tipos de sexismo: hostil y benevolente.**

La violencia de género es un tema que genera una gran preocupación en la sociedad tanto nacional como internacionalmente por la masividad de casos que están dando en la actualidad. Susana Velázquez (2003) definió este término como los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia. Por este motivo, la violencia de género engloba un ataque material y simbólico que afecta a su libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física de la persona afectada.

Para analizar más en detalle este concepto, se consideró necesario atender a los aspectos psicosociales que sostienen este comportamiento, y en concreto a aquellas creencias que lo mantienen (Bobe y Pérez, 1994). El sexismo se consideraría como un proceso ideológico que se normaliza cuando no debería hacerse por ser un objeto social desigual. En el caso de la violencia de género los riesgos que parecen estar presentes serían de tipo sociocultural en donde se produce una trasmisión de modelos diferentes tanto de masculinidad como de feminidad entre los distintos sexos tan solo por razón de género (Soler et al., 2005).

Estos modelos se centran en la construcción de identidades estereotipadas y sexistas que sustentan su base en creencias y actitudes de autoridad y control del hombre, al igual que la dependencia y necesidad de protección de la mujer (Recio et al., 2007).

Aportaciones como la de Allport (1954) indicaron que las mujeres eran consideradas como una especie diferente y generalmente inferior y que esta categorización incluía dos características necesarias para considerarse un prejuicio: “el ingrediente peyorativo y la generalización excesiva y grosera”. Otros estudios señalaban que el prejuicio sexista estaba más relacionado con actitudes de naturaleza positiva como por ejemplo la percepción de actitudes protectoras hacia las mujeres en donde se idealizaban como objetos románticos.

Más tarde, Glick y Fiske (1996) hicieron referencia a su teoría del sexismo ambivalente, en donde actitudes hostiles y benévolas podían estar relacionadas entre sí, e incluso que un mismo sujeto pueda experimentar ambas actitudes a modo de control social. En la actualidad existen formas tradicionales y nuevas de sexismo que conviven entre sí. Las nuevas formas de sexismo resultan más difíciles de eliminar porque se les aplica como un tono positivo que las convierte en más aceptables para la mujer (Moya y Expósito, 2001; Recio et al., 2007). La mejor forma que representa este tipo de situación sería la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 2001), en donde el sexismo tiene un doble componente, el hostil y benévolo.

Por un lado, el sexismo hostil se refiere a un sexismo más tradicional en donde la mujer se percibe como supuestamente inferior como grupo. Tres serían los componentes que estarían manteniendo esta actitud: el paternalismo dominante, la diferenciación competitiva y la heterosexualidad hostil (Formiga et al., 2002; Glick y Fiske, 1996; Kilianski y Rudman, 1998; Mladinic et al., 1998).

En primer lugar, el paternalismo dominante, según los autores anteriores, hace referencia al tipo de interacción que se da entre un adulto y un niño, en donde se señalan únicamente los aspectos de subordinación y sometimiento del hombre hacia las mujeres, así como la necesidad de ejercer control sobre estas. La diferenciación competitiva se refiere a la imagen del hombre como superior al de la mujer en cuanto a habilidad y competencia, en donde la mujer parece no disponer de estas características. Se podría decir que se trata de una exageración de las diferencias entre ambos sexos de forma desfavorable para las mujeres. El último concepto implicado es la heterosexualidad hostil, en donde se describe a la mujer como

un enemigo que utiliza sus atributos físicos para dominar y manipular al hombre.

Por otro lado, según Cárdenas et al. (2010) el sexismo benevolente refleja un deseo del hombre de proteger y cuidar a la mujer. Aparentemente muestra una actitud no prejuiciosa, ya que trasmite un tono positivo. Describe la mujer como una persona débil y frágil que necesita el apoyo y protección de un hombre. Aquí también se detectan tres componentes que mantienen esta creencia; el paternalismo protector, diferenciación complementaria de género e intimidad heterosexual. El primer concepto, el paternalismo protector, consiste en la creencia de que la mujer es un ser inferior que necesita de un hombre que la proteja, asignándole a ella el rol de debilidad y dependencia. El segundo concepto, la diferenciación complementaria de género, se refiere a rasgos que irán implícitos en sus conductas por ser mujer y que le serán exigidos como la pureza, entrega, resignación, etc. Se trata de la creencia de que los rasgos positivos de la mujer son aquellos que se complementarían con los del hombre. Así mismo, todos ellos mantendrán la figura de poder del hombre. El último concepto que también es mantenedor de este tipo de sexismo es la intimidad heterosexual, se refiere a la idea de que tanto un hombre como una mujer necesita de la existencia del otro para ser feliz, siendo necesario lograr la felicidad únicamente con una pareja a su lado.

En la mayoría de investigaciones sobre esta temática destaca el efecto del género, es decir, se observa una mayor tendencia de los hombres a culpar a las mujeres víctimas por la violencia sufrida y de atribuir a estas la responsabilidad de los hechos al maltratador e incluso considerar estos actos de más gravedad (Harris y Cook, 1994; Locke y Richman, 1999; Nayak et al., 2003). Del mismo modo, los hombres, en mayor medida que las mujeres, denotan una mayor tendencia a permitir el uso de la violencia contra sus parejas (Markowitz, 2001) y a confirmar la existencia de una serie de privilegios masculinos (Yoshioka et al., 2001).

En población adolescente también se observaron dichas diferencias. Díaz-Aguado (2003), examinó en la población adolescente de la comunidad de Madrid que eran muchas más las chicas que rechazaban el uso de la violencia en cualquier situación y muchos más los chicos que la justificaban. Se observó que un 10-15% de los chicos que fueron entrevistados consideraron a la mujer en parte culpable de la situación sufrida.

Por otro lado, se observó que las creencias formadas por los roles tradicionales, por la subordinación de las mujeres a los varones, al igual que por la restricción de los derechos de la

mujer y el apoyo a la dominación masculina parecen estar relacionados con la tendencia a hacer culpable a la mujer de la situación, a justificar las actitudes y comportamientos del maltratador e incluso a sostener los mitos de la violencia de género (Berkel et al., 2004; Mullender, 2000; Willis et al., 1996). Según estas investigaciones se detectó que los hombres y las personas de género más tradicional tienden a tener actitudes positivas hacia la violencia contra las mujeres en la pareja, en comparación con las mujeres y las personas con actitudes de rol de género igualitarias.

Por último, Cruz et al. (2005) y Cárdenas et al. (2010), al aplicar el instrumento ISA de Glick y Fiske a una muestra de México DF y Chile, observaron que las mujeres estaban más de acuerdo con la diferencia complementaria de género y la intimidación heterosexual, es decir, que la muestra de mujeres tendería más hacia un sexismo más benevolente que la muestra masculina que se inclinaría más por el tipo de sexismo hostil. Investigadores como Moya et al. (2002) concluyen que el sexismo ambivalente tiene una validez transcultural y parece mostrar relación con el nivel evolutivo del país. Esta concepción se refleja en que las mujeres consideran más las creencias de sexismo benevolente en las culturas y sociedades en donde se hacen más visible las desigualdades de género.



# CAPÍTULO 3

## *MATERIAL Y MÉTODO*

---



## **1. Objetivos e hipótesis.**

Una vez realizado el marco teórico podemos observar que son muchas las investigaciones que se llevan a cabo respecto a esta temática, pero a lo largo de todas ellas han surgido muchas discrepancias sobre qué estilo parental es el idóneo en España. Asimismo, podemos afirmar la existencia de una gran influencia a nivel cultural, étnica o socioeconómica dependiendo de dónde se desarrolle el estudio. Por ello, a través de este trabajo se pretende comprobar cómo son las prácticas parentales y cómo estas influyen en los adolescentes, al igual que analizar el fuerte impacto estas producen a lo largo del ciclo vital en nuestra evolución como personas sociables. Lo que significa que en función del estilo parental que los padres hayan utilizado, junto con otros agentes, ayudará a un buen desarrollo o no y por tanto, a la finalización del proceso de socialización.

La idea sobre la que parte la investigación se fundamente en el modelo bidimensional

con cuatro dominios denominados en la teoría clásica como los estilos parentales. En donde se combinan dos dimensiones principales que son la severidad/imposición o implicación/afecto. A partir de aquí surgen cuatro tipologías; el autorizativo caracterizado por una alta severidad/imposición y alta implicación/afecto; padres indulgentes que manifiestan una baja severidad/imposición y alta implicación/afecto; negligentes, caracterizados por baja severidad/imposición y baja implicación/afecto y por último, el estilo autoritario el cual refleja alta severidad/imposición y baja implicación/afecto. Este modelo según Lamborn et al. (1991), muestra la necesidad de valorar los efectos de las dos dimensiones del estilo parental para analizar el autoconcepto y el comportamiento de los hijos. A través de este modelo se ordenan las diferentes prácticas parentales sobre dos categorías (afecto e imposición) relacionándolas con el desarrollo psicosocial de los hijos.

Hoy en día, esta problemática plantea gran interés porque el descubrir qué estilo parental tiene mejores repercusiones en el adolescente y adulto, nos dará la clave sobre cómo plantear distintas soluciones o medidas, como, por ejemplo, la realización de talleres educativos de diferente índole como orientación en general, desarrollo de empatía, inteligencia emocional, habilidades, etc. Todo esto podría ayudar a concienciar a las familias de las implicaciones a largo plazo de las prácticas efectuadas. Al igual que advertir de los conflictos futuros que se pueden desarrollar como consumo de sustancias, estado de ánimo depresivo, labilidad emocional, etc., y, por tanto, poder evitar estas consecuencias interviniendo en el origen del problema y plantear medidas adaptadas a un cambio en sus prácticas. Asimismo, la idea central es plantear un modelo de socialización parental, universal y flexible que de lugar a un buen ajuste psicológico tanto en adolescentes como adultos que proporcione una estabilidad emocional y permita que sean sujetos integrados en sociedad.

Los objetivos principales planteados en la presente investigación fueron los siguientes:

- Conocer las prácticas parentales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes, adultos y grupo de mediana edad.
- Estudiar la relación de las prácticas parentales con los estilos de socialización parental, mediante el análisis de cinco criterios de ajuste personal

(hostilidad/agresión, autoeficacia negativa, inestabilidad emocional, irresponsividad emocional y visión negativa del mundo) y cinco tipos de autoestima (académica, física, emocional, social y familiar).

- Estudiar la relación de las prácticas parentales con los estilos de socialización parental, mediante el análisis del sexismo hostil y benevolente.
- Conocer el desarrollo evolutivo del ser humano para su evolución como ser social, analizándose diferencias de sexo y edad en los criterios de autoestima, ajuste personal y de sexismo.

Por otro lado, las hipótesis que se plantearon para el trabajo fueron las siguientes:

- Hipótesis I: En las diferencias observadas en autoestima en los hijos adolescentes, jóvenes y adultos españoles, se espera que el estilo indulgente se relacione con iguales o incluso mayores puntuaciones que el autorizativo, mientras que los estilos autoritario y negligente se espera que se relacionen con las puntuaciones más bajas.
- Hipótesis II: En los indicadores de ajuste personal, también se espera que el estilo indulgente iguale o incluso supere al estilo autorizativo, mientras que se espera que las puntuaciones más bajas en ajuste personal correspondan con los estilos de baja aceptación/implicación (autoritario y negligente)
- Hipótesis III: En los dos tipos de prejuicio sexista, asimismo, se espera que las puntuaciones sean mayores en los estilos autoritario y negligente que en los estilos indulgente y autorizativo, correspondiendo las puntuaciones más bajas en sexismo con el estilo indulgente.

Para el desarrollo de todo lo propuesto anteriormente y con vistas a dar una respuesta a las premisas planteadas, en este capítulo se describe la muestra utilizada para la investigación, las pruebas y cuestionarios seleccionados y el procedimiento que se ha llevado a cabo para el desarrollo del estudio.

## **2. Participantes y procedimiento.**

Para determinar el tamaño de la muestra, se realizó un análisis de la potencia a priori presumiendo un tamaño del efecto bajo-medio ( $f = 0,125$ ; estimado con los ANOVAs de Lamborn et al., 1991, pp. 1057 – 1060), con una potencia de 0,95 ( $\alpha = 0,05$ ;  $1 - \beta = 0,95$ ) para las pruebas F univariadas entre los cuatro estilos parentales (Erdfelder et al., 1996; Faul et al., 2009; Faul et al., 2007; García et al., 2008), obteniéndose que la muestra tendría que tener un tamaño mínimo de 1104 participantes.

La muestra de la presente investigación corresponde a adolescentes y adultos (jóvenes y de mediana edad). El criterio que hemos seguido para la elección de los centros se ha realizado atendiendo a el nivel de estudios de los participantes que comprendía estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional, Universidades y Escuelas de Adultos. La cumplimentación de los cuestionarios tuvo lugar durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018.

Inicialmente se realizó una petición de participación en el estudio vía email o telefónica, y posteriormente se llevó a cabo una entrevista personal con los directores o responsables de los centros. En esta reunión se les informa del procedimiento de la investigación que se está llevando a cabo. En este momento se les entregó una solicitud de autorización paterna en el caso de los participantes menores y una solicitud general en el caso de la muestra de adultos. Posteriormente, se habilitó un aula específica para entregar y realizar los cuestionarios. Del mismo modo, al menos un ayudante de investigación estaba presente durante toda la sesión para facilitar las instrucciones oportunas o resolver cualquier duda o falta de entendimiento del mismo. El tiempo aproximado de la recogida de datos fue una hora. En los cuestionarios no existían respuestas correctas o incorrectas, se recordó que las respuestas eran anónimas y se remarcó la importancia de contestar de forma sincera para no perjudicar a la investigación. Al igual que se agradeció la colaboración de todos los participantes ya que lo realizaban de forma voluntaria.

Se seleccionó en el caso de los adolescentes a través de una lista completa de escuelas secundarias tanto concertadas como públicas mediante selección aleatoria. Si una escuela no estaba dispuesta a participar, se sustituiría por otra escuela de la lista completa hasta completar el tamaño de muestra necesario. Para lograr el tamaño de muestra planificado, nos pusimos en contacto con los directores de las escuelas secundarias invitadas a participar. Todos los centros

se mostraron muy receptivos exceptuando de una escuela que se negó a participar. En la muestra de adolescente se consideró imprescindible la firma del consentimiento de los padres para la participación de los mismos (Pérez-Gramaje et al., 2019).

Por otro lado, se contactó a jóvenes adultos de cursos de educación de grado y se les concedieron créditos por su participación (García et al., 2018). Los jóvenes adultos participaron de manera voluntaria, señalando que podían abandonar su participación en el estudio en cualquier momento. Asimismo, los participantes de mediana edad procedían de distintos distritos de tres barrios de clase media con un patrimonio familiar promedio similar y de escuelas de adultos situadas en esos tres barrios (García y Serra, 2019).

Para las comparaciones globales entre los cuatro tipos de socialización dentro del grupo de mayores (el menos favorable), se estimó que se podían detectar tamaños del efecto de 0,283 (Faul et al., 2009; García et al., 2008). Las respuestas de todos los participantes fueron recogidas de manera anónima. Todos los participantes en este estudio (índice de respuesta del 96%): eran españoles, al igual que sus padres y los cuatro abuelos; eran adolescentes, de 12 a 17 años de edad, y adultos, de 18 a 35 años y de 36 a 59 años. Los padres firmaron el consentimiento informado para participar en el estudio en caso de los menores de edad y todos los participantes se presentaron en el aula facilitada por el centro en el día y hora especificado para la realización del cuestionario.

La muestra estuvo compuesta por 1543 sujetos, de edades entre 12 y 59 años. De ellos, 817 eran mujeres, las cuales, representan un 52,95% de la muestra y 726 hombres que representan el 47,05% restante (ver figura 7).

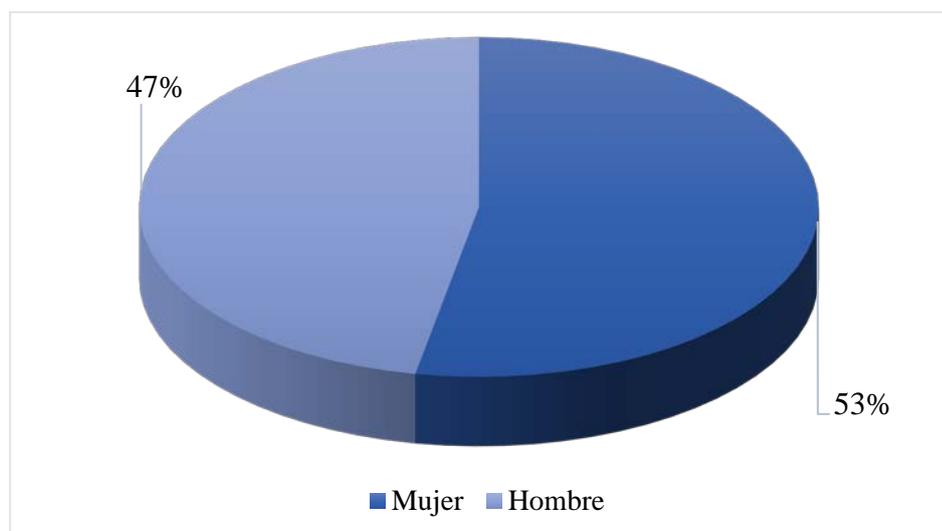


Figura 7. Distribución de hombres y mujeres en la muestra del estudio.

Por grupos de edad, 530 sujetos tenían una edad entre 12 a 18 años ( $M = 16,61$ ,  $DT = 1,75$ ), lo que representan un 34,34% de la muestra; 565 sujetos tenían una edad entre 19 a 35 años ( $M = 23,80$ ,  $DT = 3,91$ ), lo que representa un 36,62%; y 448 sujetos del grupo de edad de 36-59 años ( $M = 48,34$ ,  $DT = 6,26$ ), lo que representan el resto de la muestra equivalente a un 29,04%.

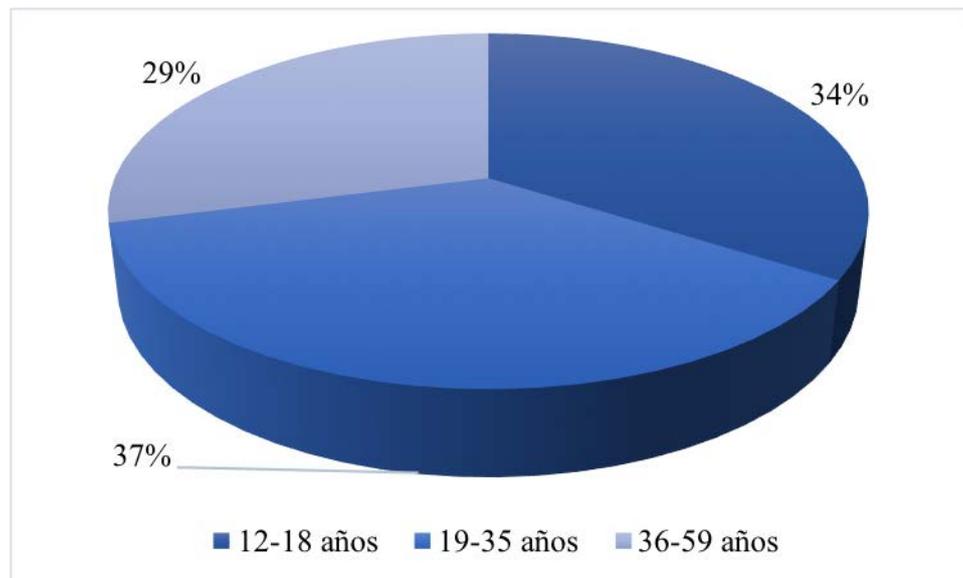


Figura 8. Distribución de los participantes por grupos.

### **3. Instrumentos de medida.**

Para realizar la presente investigación se han aplicado diferentes instrumentos de medida, los cuales fueron considerados en función de su relevancia en la temática. Todos los instrumentos fueron recogidos en un mismo cuadernillo que se entregaba de forma individualmente a los participantes y posteriormente se recogía durante la sesión que duraba aproximadamente 1 hora.

A continuación, mencionaremos cada uno de los instrumentos utilizados en función de la variable que se deseaba medir.

#### **3.1. Socialización parental.**

La dimensión aceptación/implicación se midió con los 20 elementos del WAS

---

(Warmth/Affection Scale, Rohner et al., 1978) del cuestionario PARQ/C (Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire; Rohner, 1990). Esta escala se ha utilizado en todo el mundo, incluida España (Lila y Gracia, 2005) siendo considerada una medida con alta fiabilidad en las respuestas de los adolescentes respecto a la implicación de los padres y el cariño manifestado. La escala WAS ha sido utilizada en aproximadamente 500 estudios realizados a nivel mundial, incluida España (Lila y Gracia, 2005). Incluso se llegó a publicar un extenso metanálisis extraído de 66 estudios realizados en todo el mundo en el que han participado sujetos de distintas procedencias: europeas de países como Chequia, Estonia, Rumania, España y Suecia (Khaleque y Rohner, 2012; Rohner y Khaleque, 2003).

La versión para adultos de la escala WAS mide el grado en que los hijos adultos percibieron a sus padres como cariñosos, receptivos e involucrados durante su adolescencia (por ejemplo, "Me hablaban de nuestros planes y escucharon lo que tenía que decir" y "Me hacían sentir orgulloso cuando me iba bien"). Porque todas las declaraciones se referían a los años de adolescencia de los participantes, incluimos la siguiente frase en las instrucciones: "Aquí hay algunas frases o declaraciones que describen cómo los padres actúan con sus hijos (adolescentes). Compara cada declaración con la forma en que tus padres te trataron" (Buri, 1991; García et al., 2018; Kuyumcu y Rohner, 2018).

La escala WAS presenta buenas propiedades psicométricas y se utiliza con tanta frecuencia porque es considerada una medida con alta fiabilidad en la respuesta que proporcionan los adolescentes respecto a como perciben a sus padres. Se compone mediante una escala Likert con rango de 1 ("casi nunca es cierto") a 4 ("casi siempre es cierto"). El coeficiente alpha de la escala fue .947.

La dimensión de severidad/imposición se midió con los 13 elementos del PCS (Parental Control Scale; Rohner, 2005; Rohner y Khaleque, 2003) del cuestionario PARQ/C (Rohner, 2005). Esta escala ofrece una medida fiable del grado en el que los hijos perciben la imposición y el control empleado por sus padres. A continuación, se indican algunos ejemplos de los ítems de la escala PCS: "Cuando salgo de casa me indican exactamente a la hora que tengo que retirarme" y "Siempre me dicen como debo comportarme". La versión para adultos de la escala PCS, ampliamente utilizada en estudios con hijos adultos, utiliza los mismos ítems que en la versión para adolescentes, pero redactados en tiempo pasado: "Cuando salía de casa me

indicaban exactamente a la hora que tenía que retirarme” y “Siempre me decían como debía comportarme”. La escala PCS ha generado especial interés y ha sido aplicada en cinco culturas diferentes (Rohner y Khaleque, 2003). El coeficiente alpha de la escala fue .910.

Las versiones empleadas de los dos instrumentos ofrecen información de la socialización familiar e incluyen a los dos padres en un mismo enunciado (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994). Los cuatro estilos parentales surgen a raíz de las puntuaciones familiares en las dos dimensiones (Lamborn et al., 1991, p. 1053; Steinberg et al., 1994, p. 758). Los cuatro grupos se dicotomizaron a partir de la mediana, distintos trabajos indican que los resultados no cambian cuando se dicotomiza la muestra por la mediana o por los terciles (Chao, 2001, p. 1836; Kremers et al., 2003, p. 46; Lamborn et al., 1991, p. 1053) e incluso proporciona el beneficio de mantener la totalidad de la muestra.

En concreto, se siguió el procedimiento de algunos trabajos previos realizados en el contexto español (García y Gracia, 2009, 2010, 2014). Así, se definieron cuatro estilos de estilos parentales por medio de la dicotomización de las puntuaciones de aceptación/implicación y severidad/imposición considerando sexo y edad y después se examinaron ambas medidas parentales a la vez.

Realizado este procedimiento se obtuvo la siguiente distribución de participantes por tipologías familiares: las familias autoritativas obtuvieron puntuaciones por encima de la mediana en las medidas de aceptación/implicación y severidad/imposición, y las familias de hijos negligentes puntuaron por debajo en las dos dimensiones. Las familias de hijos indulgentes, puntuaron por encima de la mediana en la medida de aceptación/implicación y por debajo en severidad/imposición. Por último, las familias de hijos autoritarios obtuvieron puntuaciones por debajo de la mediana en la medida de aceptación/implicación y por encima en severidad/imposición.

### **3.2. Autoconcepto.**

Se ha utilizado la escala multidimensional de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999), permite cuantificar las dimensiones académica, emocional, social, familiar y física con 30

ítems, 6 para cada una de las dimensiones con una escala de respuesta del 1 al 99. Este cuestionario supone una revisión de su precursor, el AFA (Musitu et al., 1991), en donde se han incorporado mejoras importantes en el mismo. Esta escala es una de las más utilizadas en español (Gómez-Vela et al., 2007; Martín-Albo et al. 2007; Martínez y García, 2007).

Así mismo, la validez de esta estructura multidimensional definida anteriormente, se ha comprobado empíricamente mediante análisis factoriales exploratorios en muestras realizadas en España (García y Musitu, 1999), en Brasil (Martínez et al., 2003), Portugal (García et al., 2006) e Italia (Marchetti, 1997). Al igual que se realizó un análisis factorial confirmatorio en donde los participantes eran sujetos españoles se confirmó que este instrumento no mostraba problemas metodológicos en los ítems negativos o inversos (Tomás y Oliver, 2004). Del mismo modo, se puede validar que las dimensiones son fiables ya que se realizó un estudio con 4369 adolescentes españoles (Musitu y García, 2004), en donde la consistencia interna de los 30 elementos fue ,84, la de autoconcepto académico/profesional ,89, la del autoconcepto social, ,73, la del familiar ,80 y la del físico ,78. Esta realizado de manera que a mayor puntuación mayor autoestima. En cuanto a la fiabilidad en las distintas dimensiones fue; autoconcepto académico ,85, social ,79, emocional, familiar ,80 y físico ,77.

La escala dimensional Académica/profesional. Hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su propio desempeño, de si este es lo suficientemente válido para el desempeño de sus funciones en el ámbito académico/profesional, bien el rol de estudiante o trabajador de una empresa (p. ej. “trabajo mucho en clase o en el trabajo”).

La dimensión Social, hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de la calidad de sus relaciones sociales, tanto en su núcleo social, como en la forma y acciones que realiza para mantenerlas en el tiempo (p. ej. “tengo muchos amigos, “es difícil para mí hacer amigos).

La dimensión Emocional, se refiere a la percepción que el individuo tiene de su propio estado emocional y como este afecta en su persona en determinadas situaciones (ira o impulsividad), y que ejercen de alguna manera una implicación y compromiso en sus actos. Esta dimensión esta estructurada en dos niveles, uno mas general en donde se evalúa cosas más generales como, por ejemplo; “muchas cosas me ponen nervioso”. La situación puede implicar a un igual o incluso otra persona que ejerza algún tipo de autoridad como lo puede ser un jefe,

---

director u otro miembro. O en una más específica como, por ejemplo; “cuando una persona mayor me dice algo me pongo nervioso”.

La dimensión Familiar, hace referencia a la percepción que tiene la persona sobre la implicación y vinculación establecida en el ámbito familiar, y como esta influye en la misma (p. ej. “la familia esta decepcionada de mi, “mis padres me dan confianza”).

Por último, mediante el instrumento utilizado AF5 también se mide la dimensión Física que se refiere a la percepción que tiene la persona respecto a su propio aspecto físico o estructura corporal (p. ej “me cuido físicamente, soy una persona atractiva”).

Estudios realizados respecto a estas dimensiones señalan que este instrumento permite medir diferentes elementos del autoconcepto utilizando el mismo instrumento de medida (Grandmontagne y Fernández, 2004), plasmado sobre el modelo multidimensional del autoconcepto propuesto en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976). Estos autores conciben la autoestima como un constructo que esta compuesto por estas cinco dimensiones y pueden relacionarse las unas con otras. Ello puede proporcionar medidas más sensibles, específicas y ajustadas de cada una de estas cinco autoestimas, en lugar de las que proporcionan los modelos unidimensionales, en donde se proporcionan medidas mas limitas y inespecíficas (Rosenberg, 1965; Wylie, 1979).

La estructura factorial de este instrumento ha sido validada mediante las distintas investigaciones y han comprobado que no existen variaciones con respecto al sexo y la edad que tengan los sujetos (Fuentes et al., 2011; García et al., 2013; García et al., 2011; Murgui et al., 2012). Además, se ha comprobado la validez de constructo de los factores obtenidos (Delgado et al., 2013).

### **3.3. Desajuste personal.**

En cuanto al desajuste personal se midió mediante cinco escalas del PAQ en la versión para adolescentes y adultos (*Personality Assesment Questionnaire*; Rohner, 1990). El PAQ se construyo con la idea de facilitar su uso transcultural. Del mismo modo, sus escalas tienen aplicabilidad mundial, referentes internacionales comunes; y el estilo de los ítems debía alejarse

del inglés estandarizado. Además, se considera la única medida que permite evaluar aquellas características específicas de la personalidad que están universalmente asociadas a la aceptación o rechazo parental. Este cuestionario evalúa el ajuste psicológico de la percepción que tiene el adolescente o adulto según la versión utilizada de su propia identidad y rasgos comportamentales, es decir, aspectos de su personalidad y desajuste psicológico. Se mide mediante una escala Likert del 1 (“casi nunca es cierto”) a 4 (“casi siempre es cierto”). Puntuaciones elevadas en este instrumento indica la percepción del sujeto respecto a su personalidad y conducta.

Las cinco medidas de desajuste que se utilizaron en esta investigación fueron:

- *Hostilidad/agresión*: este concepto hace referencia a la reacción emocional que experimenta la persona a nivel interno de rabia, ira o enemistad hacia el otro, o incluso hacia el mismo, pudiendo expresarse de manera verbal o física o con manifestaciones como malhumor, sarcasmo o irritabilidad (p. ej. “pienso mucho en pelearme y portarme mal”). El coeficiente alpha fue 0,63.
- *Autoeficacia negativa*: la autoeficacia se refiere a la autoevaluación general de la competencia o valía en cuanto a la realización de una tarea cotidiana, es decir, del buen desempeño o no de los conflictos del día a día y de la satisfacción o no de sus propias necesidades personales (p. ej. “me siento incapaz de hacer las cosas bien hechas. El coeficiente alpha fue 0,71.
- *Irresponsividad emocional*: este término hace referencia a la incapacidad de poder expresar las emociones de manera adecuada, se refleja como una falta de naturalidad de la persona a la hora de manifestar sus propias emociones hacia los demás (p. ej. “para mi es fácil demostrar a mis familiares que los quiero”). El coeficiente alpha fue 0,71.
- *Inestabilidad emocional*: se refiere a la falta de una estabilidad emocional, y la dificultad para controlar conflictos sin desestabilizarse emocionalmente y que le incapacite para otras situaciones (p. ej. “es rara la vez que me enfado o me pongo nervioso”). El coeficiente alpha fue 0,73.
- *Visión negativa del mundo*: esta variable hace referencia a la visión global

negativa que experimenta la persona referente al mundo, es decir, si lo percibe como un lugar seguro, agradable/peligroso, etc. No quiere decir que exprese las cosas negativas del mundo como problemas económicos o el medio ambiente, si no como una evaluación general del mundo según su forma de verlo (p. ej. “para mí el mundo es un lugar peligroso”). El coeficiente alpha fue .63.

### **3.4. Sexismo.**

El sexismo se midió con el cuestionario ASI, Inventario de Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996) en su versión en castellano. Esta versión tiene la diferencia de la original en inglés en que todos los ítems van en la misma dirección, es decir, afirmar el ítem del enunciado significaría que se están emitiendo juicios sexistas. Las adaptaciones realizadas en castellano por Glick y Fiske mostraron que los ítems originales que iban en forma invertida no funcionaban correctamente. Este cuestionario está formado mediante una escala Likert de 22 ítems en donde 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 6 (“totalmente de acuerdo”). De los 22 ítems la mitad componen la sub-escala de Sexismo benévolo (p. ej. “una mujer está incompleta sin un hombre a su lado”), el coeficiente alpha obtenido fue .86. La otra mitad de ítems forman la subescala de sexismo hostil (p. ej. Muchas mujeres, para burlarse de los hombres, utilizan su apariencia sexual para atraerlos y después rechazarlos), el coeficiente alpha de la escala fue .92.

Según Moya (2004), desde una perspectiva psicosocial de género, la dimensión sexismo se considera una creencia relevante para el mantenimiento de las diferencias y desigualdades entre sexos. Investigaciones anteriores consideraban el constructo sexismo como una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria fundamentada en una supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo (Cameron, 1977). Recientemente las investigaciones teóricas y estudios empíricos han considerado que dentro de la dimensión hostil está presente el sexismo benévolo: el cual hacia referencia a “un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo positivo (para el perceptor) y tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como prosociales (p. ej. ayuda) o de búsqueda de intimidad (p. ej. revelación de uno mismo)” (Glick y Fiske, 1996, p. 491).

Según la teoría del sexismo ambivalente (en inglés, AST) de Glick y Fiske, el sexismo

---

hostil y benévolo forman parte de una ideología de género que en conjunto dan lugar a un movimiento que fomenta la subordinación de la mujer (Glick y Fiske, 2001).

Los autores mencionados anteriormente, distinguieron tres dimensiones dentro del sexismo hostil y benévolo. La primera hace referencia al paternalismo que parte de una situación de poder. Se distinguiría dos formas de verlo dentro de cada tipo de sexismo; dentro del sexismo como un paternalismo más dominante, mientras que, en el sexismo benévolo, es una concepción más de protección. La segunda dimensión se refiere a la diferenciación de género, en donde se distingue una visión más competitiva (sexismo hostil) o complementaria (sexismo benévolo). La tercera dimensión del sexismo corresponde a la sexualidad, en donde las mujeres parecen están en dos polos, por un lado, carentes de sexualidad o en el lado opuesto, una increíble sexualidad que las hace peligrosas para la figura masculina (sexismo hostil) y, por otro lado, la otra postura consiste en ver necesaria una pareja heterosexual para alcanzar la plena felicidad (sexismo benévolo).

Desde el marco de AST, Glick y Hilt (2000) intentan explicar el desarrollo del prejuicio de género, para entender su evolución desde la hostilidad en la infancia hacia unas actitudes más ambivalentes que se producen en la adultez referentes al sexo opuesto. Entienden que esta transformación se produce por la interdependencia sexual que fomenta la aparición benévola de sexismo. Se considera un punto de inflexión la etapa de la pubertad, ya que es a partir de este momento cuando comienzan a desarrollarse los impulsos románticos.

El cuestionario ASI esta formado por ítems que evalúan el sexismo hostil y el sexismo benévolo. Investigaciones demuestran que ambas dimensiones son fenómenos transculturales bien distinguidos, ya que esta escala en la gran parte de los casos presenta coeficientes de fiabilidad bastante consistentes en cada subescala, así como una estructura factorial similar (Glick et al., 2000).

Ambos tipos de sexismo, tanto el hostil como el benévolo se consideran diferentes pero que a la vez tienen relación. Del mismo modo, correlacionan positivamente las puntuaciones en ambas escalas en la mayoría de los países (Glick et al., 2000). De hecho, la evidencia empírica muestra una correlación positiva del constructo sexismo ambivalente con otras escalas de ideología de género, en especial se han encontrado relaciones entre la subescala de sexismo hostil y las escalas más tradicionales (Glick y Fiske, 1996; Moya et al., 2006).

Se observó muestras de validez de las mediciones realizadas por el ASI, las cuales mostraron diferencias en el estilo de respuesta tanto de mujeres como de hombres. Si el sexismo se considera que tiene su base en establecer el poder y en diferenciar la identidad entre hombres y mujeres, prevaleciendo la figura masculina sobre la femenina, no parece extraño que los hombres obtengan puntuaciones superiores que las mujeres, en especial en sexismo hostil. Sin embargo, ocurre lo contrario en sexismo benévolo, en donde se presenta una imagen positiva de las mujeres, y parece ser habitual que sus puntuaciones en sexismo benévolo suelen ser más altas que en el sexismo hostil (Glick et al., 2000; Moya y Expósito, 2001).

Asimismo, estudios realizados por Lameiras-Fernández y Rodríguez-Castro (2002) en España, se considera un buen ejemplo del uso del ASI con población adolescente. En esa investigación los resultados indicaron un mayor nivel de sexismo benévolo entre los más jóvenes (tanto varones como mujeres), que a medida que la edad del sujeto iba aumentando este sexismo disminuía. En los sujetos masculinos se pudo observar que con el aumento de la edad se producía menor nivel de sexismo hostil. Estos resultados resultan un tanto diferentes a los que predecían, de Glick y Hilt (2000) sobre el desarrollo del sexismo, se considera que al tener mayor edad los sujetos parece que sean más realistas o conscientes que la injusticia que genera el sexismo.

Del mismo modo, observaron que las correlaciones referentes ambos sexismos parecen indicar una tendencia a tener puntuaciones más bajas en población adulta española y universitaria (Expósito et al., 1998) o de población general (Lameiras-Fernández y Rodríguez-Castro, 2004), sobre todo en el caso de hombres. Por otro lado, autores como Moya et al. (2002) relacionaron los índices de sexismo de los 19 países estudiados por Glick et al. (2000) con los índices de masculinidad-feminidad en los 19 países. De ahí encontraron resultados muy interesantes, en donde el sexismo hostil apareció relacionado con la feminidad tanto de hombres como de mujeres. En el caso del sexismo benévolo, las correlaciones encontradas fueron incluso más altas. Sin embargo, también descubrieron que cuanto más masculinos eran los hombres de un determinado país, más tendencia al sexismo hostil mostraban y menos al sexismo benevolente.

En resumen, ASI fue un instrumento diseñado para evaluar el sexismo ambivalente y ello se observa en los diferentes tonos evaluativos que implica en el desarrollo de sus ítems.

Las investigaciones relacionan altas puntuaciones en este cuestionario con el sexismo hostil en donde hay una imagen negativa de las mujeres. No obstante, las puntuaciones obtenidas referente al sexismo benévolo reflejan una imagen positiva de ellas (Expósito et al., 1998; Glick y Fiske, 2001; Glick et al., 2000). Moya et al. (2002), tras la realización de un análisis exploratorio respecto al sexismo ambivalente en España y Latinoamérica, observaron distintos niveles de sexismo en función de la edad de los sujetos, en donde a medida que las personas tenían mayor edad se observaba mayor sexismo hostil y benevolente. De hecho, también observaron relación entre el grado de religiosidad y el sexismo, cuanto mayor era ésta, mayor era la presencia de sexismo, en especial en el sexismo benévolo. Lo mismo ocurría con el nivel educativo, cuanto mayor educación tenía el sujeto, menores niveles de sexismo.



# CAPÍTULO 4

## *RESULTADOS*

---



Este capítulo se estructuró en dos partes, en la primera parte, se examinó y clasificó los participantes en una de las cuatro tipologías de socialización parental (autoritativo, indulgente, autoritario y negligente).

En la segunda parte y de mayor extensión se analizaron los análisis multivariados previos. Se presentaron los resultados de los diferentes diseños factoriales multivariados (MANOVAS) realizados con los distintos conjuntos de criterios de autoestima, ajuste personal y sexismo en los diferentes grupos de edad y condición de sexo. A su vez y conforme se iban analizando los resultados obtenidos se detallaron los efectos e interacciones de los estilos parentales y las variables sociodemográficas sobre la autoestima, el ajuste personal y sexismo.

## 1. Tipologías parentales de socialización.

Los participantes fueron clasificados en uno de los cuatro estilos parentales: autorizativo, indulgente, autoritario, o negligente (véase Tabla 7). La muestra se compuso por un total de 1543 sujetos distribuidos en cuatro grupos, en donde el estilo parental autorizativo contó con 348 hijos (22,6%) en donde se obtuvo una alta aceptación/implicación,  $M = 73,07$ ,  $DT = 3,95$ , pero una baja severidad/imposición,  $M = 38,93$ ,  $DT = 4,48$ ; el grupo correspondiente al estilo indulgente se compuso por 419 hijos (27,2%), con alta aceptación/implicación,  $M = 74,35$ ,  $DT = 4,19$  y una baja severidad/imposición,  $M = 27,20$ ,  $DT = 4,99$ ; el grupo de hijos de estilo autoritario se formó por 452 hijos (29,3%), el cual obtuvo una baja aceptación/implicación,  $M = 56,05$ ,  $DT = 4,99$  y una alta severidad/imposición. Por último, los hijos de familias negligentes fueron 324 (21,0%), en donde la aceptación/implicación fue baja,  $M = 58,40$ ,  $DT = 8,61$  y una baja severidad/imposición,  $M = 27,52$ ,  $DT = 5,24$ .

Tabla 7. Distribución de los participantes sobre las cuatro tipologías de socialización parental.

	<b>Total</b>	<b>Autorizativo</b>	<b>Indulgente</b>	<b>Autoritario</b>	<b>Negligente</b>
Frecuencia	1543	348	419	452	324
Porcentaje	100	22,6	27,2	29,3	21,0
<b>Aceptación/Implicación</b>					
<i>M</i>	65,35	73,07	74,35	56,05	58,40
<i>DT</i>	11,06	3,95	4,19	9,68	8,61
<b>Severidad/Imposición</b>					
<i>M</i>	33,96	38,93	27,20	41,03	27,52
<i>DT</i>	8,20	4,48	4,99	5,53	5,24

## 2. Análisis multivariados previos.

Los análisis multivariados previos consistieron en un MANOVA factorial de ( $4^a \times 2^b \times 3^c$ ) para las cinco dimensiones de la autoestima (académica, social, emocional, familiar y físico) utilizando como variables independientes el estilo parental, el sexo y la edad. La finalidad fue

examinar la presencia de efectos principales, así como posibles efectos de interacción (véase tabla 8).

En relación a los efectos principales, resultaron estadísticamente significativos el estilo parental,  $\Lambda = 0,639$ ,  $F(36, 4456,3) = 20,29$ ,  $p < 0,001$ , sexo,  $\Lambda = 0,763$ ,  $F(12, 1508) = 39,01$ ,  $p < 0,002$ , y edad,  $\Lambda = 0,805$ ,  $F(24, 3016) = 14,36$ ,  $p < 0,003$ .

Del mismo modo, surgieron efectos de interacción en el estilo parental y sexo,  $\Lambda = 0,965$ ,  $F(36, 4456,3) = 1,49$ ,  $p = 0,031$ , estilo parental y edad,  $\Lambda = 0,934$ ,  $F(72, 8210,2) = 1,45$ ,  $p = 0,008$ , y de sexo y edad,  $\Lambda = 0,959$ ,  $F(24, 3016,0) = 2,64$ ,  $p < 0,001$ .

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas para los efectos de interacción triples, de estilo parental, sexo y edad,  $\Lambda = 0,956$ ,  $F(72, 8210,2) = 0,94$ ,  $p = 0,622$ .

Tabla 8. MANOVA Factorial ( $4^a \times 2^b \times 3^c$ ) para las dimensiones de autoestima, ajuste personal y sexismo.

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	$gl$ hipótesis	$gl$ error	$P$
(A) Estilo Parental	0,639	20,29	36	4456,3	< 0,001
(B) Sexo	0,763	39,01	12	1508,0	< 0,002
(C) Edad	0,805	14,36	24	3016,0	< 0,003
A $\times$ B	0,965	1,49	36	4456,3	0,031
A $\times$ C	0,934	1,45	72	8210,2	0,008
B $\times$ C	0,959	2,64	24	3016,0	< 0,001
A $\times$ B $\times$ C	0,956	0,94	72	8210,2	0,622

## 2.1. Estilos parentales y autoestima multidimensional.

Los resultados de los análisis univariados en las dimensiones de la autoestima mostraron que el efecto principal del estilo parental alcanzó el nivel estadístico de significación ( $\alpha = .05$ ) en todos los tipos de autoestima (véase Tabla 9).

En general, el estilo indulgente (alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición) se relacionó con iguales o incluso mejores puntuaciones en autoestima que el estilo autoritativo (alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición), mientras que el estilo parental autoritario (baja aceptación/implicación) y el negligente que se caracteriza por baja aceptación/implicación y baja severidad/imposición se relacionaron con bajas puntuaciones en autoestima.

Tabla 9. Medias (desviaciones típicas), valores *F* y prueba de Bonferroni entre los estilos parentales y la autoestima multidimensional.

Autoestima	Estilo Parental				<i>F</i> (3, 1519)
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Académica/Profesional	7,89 (1,19) <sup>1</sup>	7,85 (1,29) <sup>1</sup>	7,08 (1,64) <sup>2</sup>	7,15 (1,50) <sup>2</sup>	42,69***
Social	7,45 (1,37) <sup>1</sup>	7,43 (1,41) <sup>1</sup>	6,95 (1,55) <sup>2</sup>	6,81 (1,50) <sup>2</sup>	19,54***
Emocional	5,98 (1,81) <sup>1</sup>	5,54 (1,81) <sup>2</sup>	5,45 (1,71) <sup>2</sup>	5,63 (1,711) <sup>2</sup>	9,37***
Familiar	8,84 (0,86) <sup>1</sup>	8,60 (1,00) <sup>2</sup>	7,04 (1,57) <sup>3</sup>	7,67 (1,35) <sup>4</sup>	183,45***
Física	6,23 (1,69) <sup>1</sup>	6,26 (1,73) <sup>1</sup>	5,55 (1,79) <sup>2</sup>	5,73 (1,71) <sup>2</sup>	18,10***

# $\alpha = .05$ , 1 > 2; \*\*\* $p < .001$ .

Los resultados univariados del estilo parental en autoestima académica/profesional,  $F(3, 1519) = 42,69$ ,  $p < 0,001$ , reflejaron mejores puntuaciones en los hijos/as de familias de estilo parental indulgente ( $M = 7,89$ ,  $DT = 1,19$ ) e hijos/as de familias autorizativas ( $M = 7,85$ ,  $DT = 1,29$ ), observándose peores puntuaciones en autoestima académica/profesional en hijos/as de estilo parental autoritario ( $M = 7,08$ ,  $DT = 1,64$ ) y negligente ( $M = 7,15$ ,  $DT = 1,50$ ).

En línea similar, se encontró una interacción del estilo parental por sexo en la dimensión autoestima académica/profesional,  $F(3, 1519) = 3,38$ ,  $p = 0,018$  (véase Figura 9).

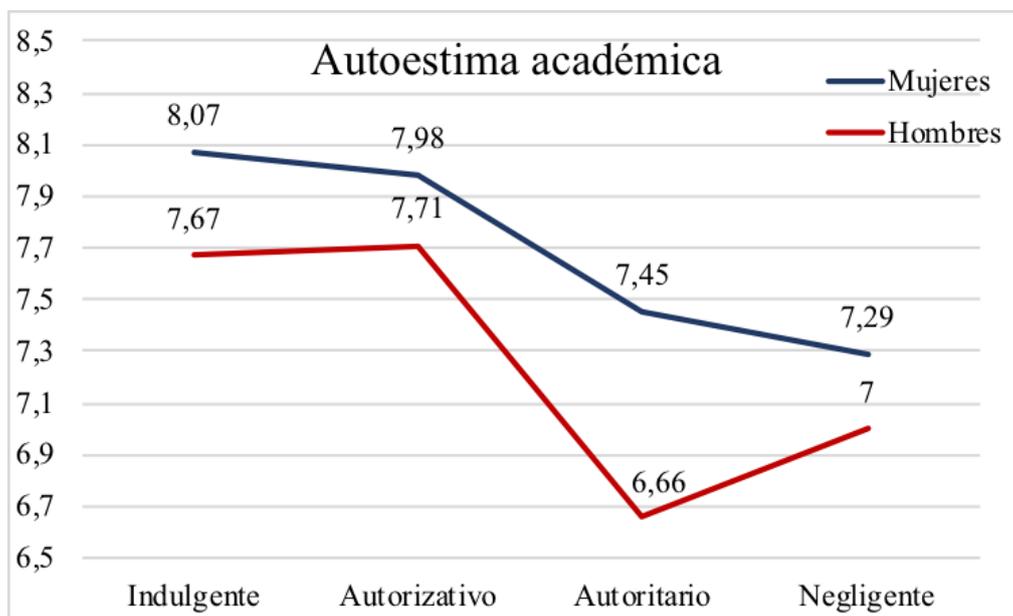


Figura 9. Estilos Parentales por Sexo en Autoestima Académica.

En la figura 9 podemos observar que, en general, la autoestima académica/profesional en mujeres es superior que en hombres. No obstante, si se comparan los estilos por sexo, las mujeres de familias indulgentes y autorizativas obtuvieron mejores puntuaciones que aquellas mujeres de padres autoritarios y negligentes. De manera similar, también en hombres, aunque

con una tendencia incluso más marcada, aquellos hijos de padres indulgentes y autorizativos indicaron mejor autoestima académica/profesional que sus iguales de padres negligentes y autoritarios (las más bajas correspondieron al estilo autoritario).

En la autoestima social,  $F(3, 1519) = 19,54, p < 0,001$ , las puntuaciones más altas se correspondieron con el estilo parental indulgente ( $M = 7,45, DT = 1,37$ ) y autorizativo ( $M = 7,43, DT = 1,41$ ), mientras que las puntuaciones más bajas se encontraron asociadas a los estilos parentales autoritario ( $M = 6,95, D = 1,55$ ) y negligente ( $M = 6,81 D = 1,50$ ).

En autoestima emocional,  $F(3, 1519) = 9,37, p < 0,001$ , los hijos de familias indulgentes ( $M = 5,98, DT = 1,81$ ) señalaron mejores puntuaciones que los hijos/as de padres autorizativos ( $M = 5,54, DT = 1,81$ ), autoritarios ( $M = 5,45, DT = 1,71$ ) y negligentes ( $M = 5,63, DT = 1,71$ ). Del mismo modo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los hijos de estilos parentales autorizativo, autoritario y negligente.

En autoestima familiar,  $F(3, 1519) = 183,45, p < 0,001$ , los hijos de estilo parental indulgente también obtuvieron mejores puntuaciones que los otros tres grupos, es decir, que las familias de estilo parental indulgente ( $M = 8,84, DT = 0,86$ ), mostraron una mejor autoestima familiar e incluso mejor que las familias del estilo autorizativo ( $M = 8,60, DT = 1,00$ ). En cambio, los hijos del estilo parental autoritario ( $M = 7,04, D = 1,57$ ) y negligente ( $M = 7,67, DT = 1,35$ ) obtuvieron peores puntuaciones en este constructo. El estilo negligente fue el que se relacionó con peor autoestima familiar. En línea similar al efecto principal de estilo parental mencionado, se encontró una interacción de estilo parental por grupos de edad en la dimensión autoestima familiar,  $F(3, 1519) = 2,66, p = 0,014$  (véase Figura 10).

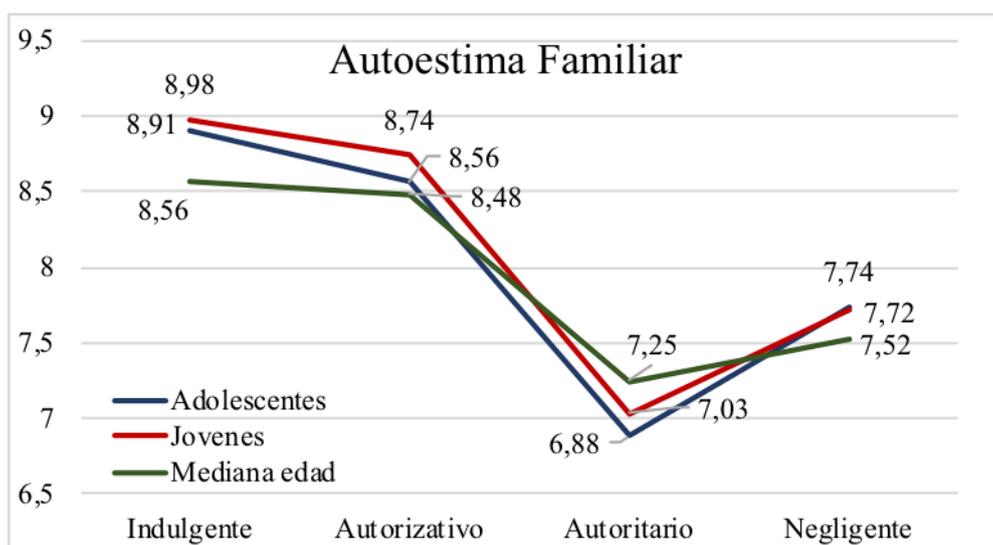


Figura 10. Estilos Parentales por edad en Autoestima Familiar.

En la figura anterior se puede observar que el grupo de jóvenes y adolescentes de familias indulgentes obtuvo mejores resultados en la autoestima familiar en comparación con el grupo de mediana edad. Las familias de hijos de estilo parental autorizativo indicaron también mejores resultados en el grupo de jóvenes. Por otro lado, el grupo de adolescentes y grupo de mediana edad mantienen unos niveles muy similares en la autoestima familiar. En cuanto al estilo parental autoritario, se observaron peores resultados en el grupo de adolescentes, seguido de los jóvenes, y en último lugar, con una mejor autoestima familiar estaría el grupo de mediana edad. Para finalizar, el estilo parental negligente obtuvo resultados muy similares en el grupo de adolescentes y jóvenes y peores resultados en autoestima familiar en el grupo de mediana edad. En resumen, los hijos de familias autoritarias parecen indicar peores puntuaciones en los tres grupos de edad (adolescentes, jóvenes y grupo de mediana edad).

En la autoestima física, los estilos parentales donde se utilizan más la aceptación/implicación (indulgentes y autorizativos) se relacionaron con mejores resultados que los estilos parentales caracterizados por baja aceptación implicación o alta imposición/supervisión (autoritario y negligente). Así, los hijos de padres indulgentes ( $M = 6,23$ ,  $DT = 1,69$ ) y autorizativos ( $M = 6,26$ ,  $DT = 1,73$ ) reportaron puntuaciones más altas que los hijos de padres autoritarios ( $M = 5,55$ ,  $DT = 1,79$ ) y negligentes ( $M = 5,73$ ,  $DT = 1,71$ ).

## **2.2. Variables sociodemográficas y autoestima multidimensional.**

En el ANOVA realizado con la variable sexo como variable independiente se observaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión académica/profesional,  $F(1, 1519) = 35,91$ ,  $p < 0,001$ , emocional  $F(1, 1519) = 103,44$ ,  $p < 0,001$ , familiar  $F(1, 1519) = 16,83$ ,  $p < 0,001$  y física  $F(1, 1519) = 78,04$ ,  $p < 0,001$  (véase tabla 10)

Las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones que los hombres en autoestima académica/profesional ( $M = 7,71$ ,  $DT = 1,34$  vs.  $M = 7,24$ ,  $DT = 1,57$ ) y familiar ( $M = 8,15$ ,  $DT = 1,42$  vs.  $M = 7,86$ ,  $DT = 1,46$ ).

No obstante, la tendencia fue diferente en autoestima emocional ( $M = 5,25$ ,  $DT = 1,77$  vs.  $M = 6,11$ ,  $DT = 1,66$ ) y autoestima física ( $M = 5,57$ ,  $DT = 1,71$  vs.  $M = 6,34$ ,  $DT = 1,73$ ), dimensiones en las que se observó que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres. Por lo que los resultados indicaron peor autoestima emocional y física en mujeres.

Tabla 10. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones del sexo en la autoestima multidimensional.

Autoestima	Sexo		$F(1, 1519)$
	Mujer	Hombre	
Académica/Profesional	7,71 (1,34)	7,24 (1,57)	35,91***
Social	7,16 (1,46)	7,17 (1,51)	0,38
Emocional	5,25 (1,77)	6,11 (1,66)	103,44***
Familiar	8,15 (1,42)	7,86 (1,46)	16,83***
Física	5,57 (1,71)	6,34 (1,73)	78,04***

# $\alpha = .05$ ,  $1 > 2$ ,  $a > b$ ; \*\*\* $p < .001$ .

En cuanto a la variable edad, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la autoestima académica/profesional,  $F(2,1519) = 83,03$ ,  $p < 0,001$ , autoestima emocional  $F(2,1519) = 10,62$ ,  $p < 0,001$  y autoestima física  $F(2,1519) = 12,29$ ,  $p < 0,001$  (véase tabla 11).

Tabla 11. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de edad en la autoestima multidimensional.

Autoestima	Grupo de Edad			$F(2, 1519)$
	Adolescentes	Jóvenes	Mediana edad	
Académica/Profesional	7,00 (1,62) <sup>3</sup>	7,46 (1,34) <sup>2</sup>	8,10 (1,19) <sup>1</sup>	83,03***
Social	7,26 (1,52)	7,07 (1,47)	7,16 (1,46)	1,91
Emocional	5,42 (1,70) <sup>2</sup>	5,66 (1,76) <sup>2</sup>	5,92 (1,83) <sup>1</sup>	10,62***
Familiar	7,99 (1,47)	8,10 (1,49)	7,93 (1,37)	2,30
Física	6,07 (1,78) <sup>1</sup>	6,07 (1,75) <sup>1</sup>	5,59 (1,72) <sup>2</sup>	12,29***

# $\alpha = .05$ ,  $1 > 2$ ,  $3$ ; \*\*\* $p < .001$ .

En autoestima académica profesional, el grupo de mediana edad obtuvo las mejores puntuaciones ( $M = 8,10$ ,  $DT = 1,19$ ), seguido del grupo de jóvenes ( $M = 7,46$ ,  $DT = 1,34$ ) y, por último, las puntuaciones más bajas correspondieron con el grupo de adolescentes ( $M = 7,00$ ,  $DT = 1,62$ ).

Así mismo, de forma similar al efecto principal descrito, también se encontró un efecto de interacción sexo por edad en autoestima académica/profesional,  $F(2, 1519) = 2,66$ ,  $p = 0,014$  (véase figura 11).

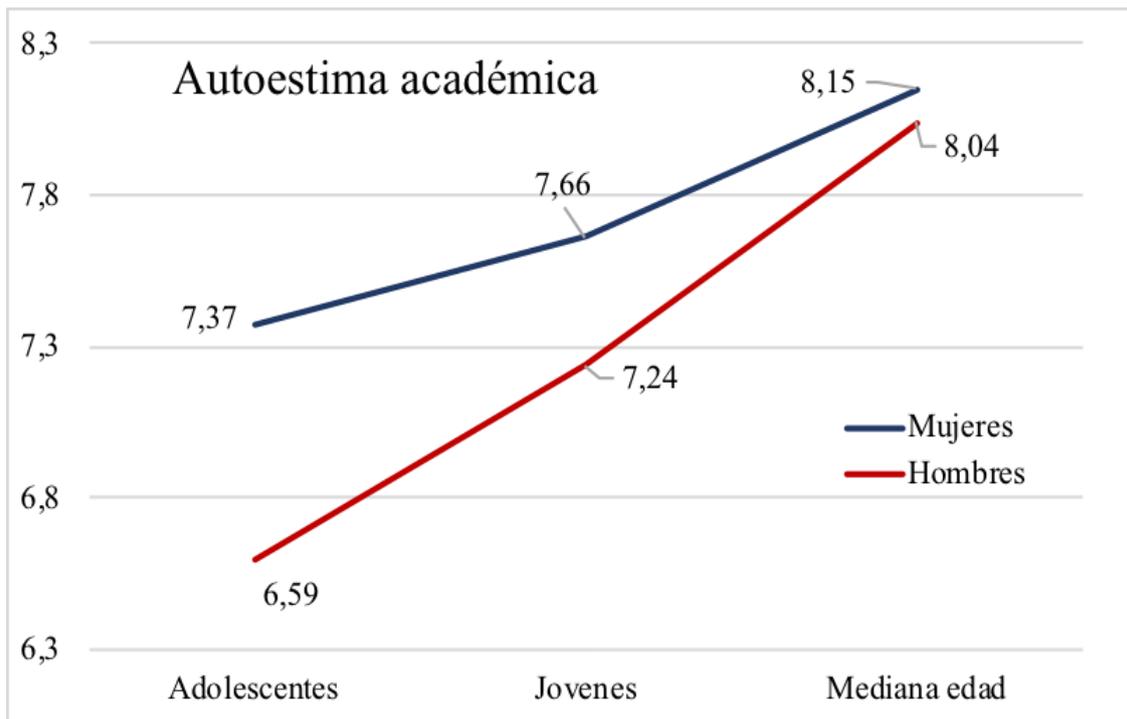


Figura 11. Interacción de sexo por edad en autoestima familiar.

En la figura 11 se observaron mejores puntuaciones en autoestima académica en mujeres en comparación con los hombres. Si nos fijamos más en detalle existe una tendencia creciente en función de la edad tanto en hombres como en mujeres, es decir, a mayor edad se observaron mejores puntuaciones en autoestima académica. Las puntuaciones más altas se correspondieron con el grupo de mediana edad. En cambio, el grupo de adolescentes, tanto mujeres como hombres, obtuvieron las puntuaciones más bajas en autoestima académica/profesional.

En autoestima emocional, al igual que se observó en autoestima académica/profesional, el grupo de mediana edad ( $M = 5,92$ ,  $DT = 1,83$ ) obtuvo mejores puntuaciones que el grupo de jóvenes ( $M = 5,66$ ,  $DT = 1,76$ ) y el de adolescente ( $M = 5,42$ ,  $DT = 1,70$ ). No se encontraron diferencias entre adolescentes y jóvenes en autoestima emocional.

La tendencia de la autoestima física en relación a la edad fue diferente a la observada en las dimensiones académica/profesional y emocional. Las puntuaciones del grupo de mediana edad ( $M = 5,59$ ,  $DT = 1,72$ ) fueron más bajas en comparación con el grupo de jóvenes ( $M = 6,07$ ,  $DT = 1,78$ ) y de adolescentes ( $M = 6,07$ ,  $DT = 1,75$ ).

### 2.3. Estilos parentales y ajuste personal.

Los resultados de las pruebas ANOVA indicaron diferencias estadísticamente significativas de los estilos parentales de socialización en las cinco dimensiones de ajuste personal: hostilidad/agresión,  $F(3,1519) = 24,00, p < 0,001$ ; autoeficacia negativa,  $F(3,1519) = 41,38, p < 0,001$ , irresponsividad emocional,  $F(3,1519) = 82,93, p < 0,001$ , inestabilidad emocional,  $F(3,1519) = 13,59, p < 0,001$  y visión negativa del mundo  $F(3,1519) = 32,65, p < 0,001$  (véase Tabla 12.). En general, se encontró que las puntuaciones más altas en ajuste personal correspondieron a los estilos indulgentes y autorizativos en comparación con las familias de estilo parental autoritario y negligente, los cuales obtuvieron peores resultados en todos los indicadores de ajuste personal. Las familias de hijos de estilo parental indulgente obtuvieron menores puntuaciones en hostilidad/agresión y inestabilidad emocional que los hijos de estilo parental autorizativo. Ello nos indica que las familias de estilo indulgente dispondrían de mejor ajuste personal en comparación con los otros grupos.

Tabla 12. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni entre los estilos parentales y el ajuste personal.

Ajuste personal	Estilo Parental				$F(3, 1519)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Hostilidad/Agresión	1,69 (0,43) <sup>3</sup>	1,79 (0,46) <sup>2</sup>	1,95 (0,53) <sup>1</sup>	1,91 (0,49) <sup>1</sup>	24,00***
Autoeficacia negativa	1,56 (0,43) <sup>2</sup>	1,62 (0,41) <sup>2</sup>	1,87 (0,54) <sup>1</sup>	1,80 (0,46) <sup>1</sup>	41,38***
Irresponsividad emocional	1,95 (0,55) <sup>2</sup>	1,98 (0,54) <sup>2</sup>	2,40 (0,59) <sup>1</sup>	2,42 (0,56) <sup>1</sup>	82,93***
Inestabilidad emocional	2,43 (0,57) <sup>2</sup>	2,55 (0,53) <sup>1, b</sup>	2,67 (0,54) <sup>1, a</sup>	2,58 (0,59) <sup>1</sup>	13,59***
Visión negativa del mundo	1,71 (0,49) <sup>2</sup>	1,75 (0,49) <sup>2</sup>	2,01 (0,55) <sup>1</sup>	1,97 (0,51) <sup>1</sup>	32,65***

# $\alpha = .05, 1 > 2, a > b; ***p < .001$ .

En hostilidad/agresión, se observó que el mejor ajuste personal (i.e., las puntuaciones más bajas) se correspondía con el estilo indulgente ( $M = 1,69, DT = 0,43$ ). En una posición intermedia entre el ajuste más alto y el ajuste más bajo se encontró el estilo autorizativo ( $M = 1,79, DT = 0,46$ ). Por otro lado, los peores resultados en términos de ajuste personal se asociaron a los dos estilos caracterizados por una baja aceptación/implicación: el estilo autoritario ( $M = 1,95, DT = 0,53$ ) y el negligente ( $M = 1,91, DT = 0,49$ ).

En autoeficacia negativa, las puntuaciones del estilo indulgente ( $M = 1,69, DT = 0,43$ ) y del autorizativo ( $M = 1,62, DT = 0,41$ ), en comparación con el estilo autoritario ( $M = 1,87, DT = 0,54$ ) y el negligente ( $M = 1,80, DT = 0,46$ ), fueron más bajas. Esto dos grupos últimos tuvieron peores resultados en autoeficacia negativa y por tanto, puntuaciones más altas.

En irresponsividad emocional se observaron buenos resultados en los hijos de estilo parental indulgente ( $M = 1,95$ ,  $DT = 0,55$ ), al igual que en los hijos de estilo parental autorizativo ( $M = 2,40$ ,  $DT = 0,59$ ). Sin embargo, los peores resultados en cuanto a esta variable de ajuste personal se observaron en los hijos de estilo autoritario ( $M = 2,42$ ,  $DT = 0,56$ ) y negligentes ( $M = 1,98$ ,  $DT = 0,54$ ). Asimismo, se encontró en irresponsividad emocional un efecto de interacción entre el estilo parental y el sexo,  $F(3, 1519) = 3,78$ ,  $p = 0,018$  (véase Figura 12).

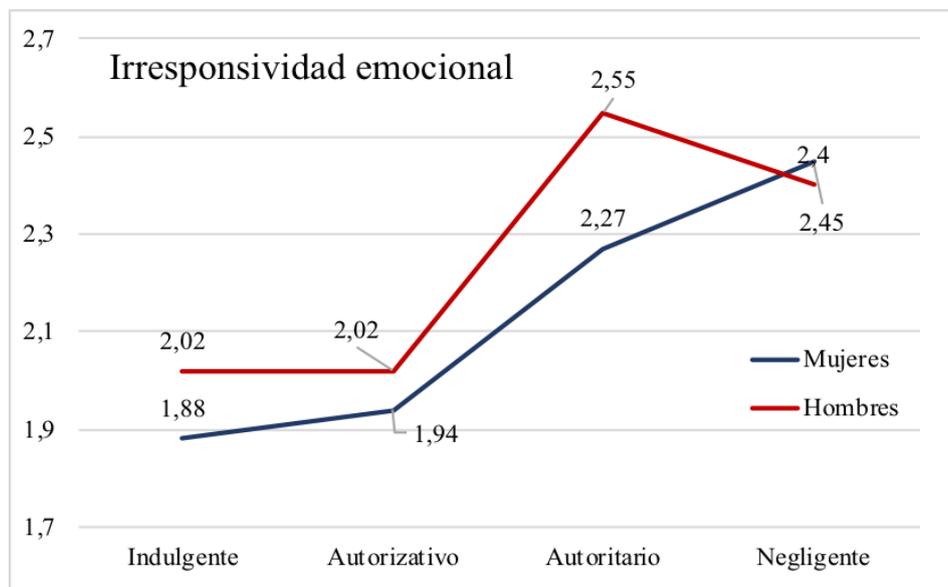


Figura 12. Interacción de estilo parental por sexo en irresponsividad emocional.

En la figura 12 se puede observar que, aunque en general los hombres puntúan más alto en irresponsividad emocional que las mujeres, de manera similar, también en los estilos de afecto o aceptación/implicación (p.ej. autorizativo e indulgente) se relacionaron con mejores resultados que los estilos sin afecto (p.ej., negligente y autoritario).

En inestabilidad emocional, el estilo indulgente ( $M = 2,58$ ,  $DT = 0,59$ ) estuvo asociado a mejores resultados en términos de ajuste personal que los otros tres estilos parentales: autorizativo ( $M = 2,55$ ,  $DT = 0,53$ ), autoritario ( $M = 2,67$ ,  $DT = 0,54$ ) y negligente ( $M = 2,42$ ,  $DT = 0,57$ ). Asimismo, dentro de los estilos de severidad/imposición, se observó que los hijos de padres autorizativos (con aceptación implicación) señalaron una menor inestabilidad emocional que sus iguales de padres autoritarios (sin severidad/imposición).

En visión negativa del mundo también se observaron unos peores resultados tanto en el

estilo autoritario ( $M = 2,01$ ,  $DT = 0,55$ ) como negligente ( $M = 1,97$ ,  $DT = 0,51$ ) mientras que el estilo indulgente ( $M = 1,71$ ,  $DT = 0,49$ ) y el autorizativo ( $M = 1,75$ ,  $DT = 0,49$ ) se relacionó con mejores resultados, es decir, con puntuaciones bajas en visión negativa del mundo).

#### 2.4. Variables sociodemográficas y ajuste personal.

En los análisis univariados realizados con la variable sexo como variable independiente y las cinco dimensiones del ajuste psicológico como variables dependientes, los resultados (véase Tabla 13) mostraron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión,  $F(1,1519) = 5,43$ ,  $p < .001$ , autoeficacia negativa,  $F(1,1519) = 8,75$ ,  $p < .001$ , irresponsividad emocional,  $F(1,1519) = 24,14$ ,  $p < .001$  y en inestabilidad emocional  $F(1,1519) = 32,01$ ,  $p < .001$ . No se observaron diferencias estadísticamente significativas en visión negativa del mundo,  $F(1,1519) = 5,43$ ,  $p < .001$

Tabla 13. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones del sexo en el ajuste personal.

Ajuste personal	Sexo		$F(1, 1519)$
	Mujer	Hombre	
Hostilidad/Agresión	1,80 (0,47)	1,87 (0,51)	5,43**
Autoeficacia negativa	1,74 (0,48)	1,68 (0,49)	8,75**
Irresponsividad emocional	2,12 (0,62)	2,27 (0,57)	24,14***
Inestabilidad emocional	2,63 (0,56)	2,48 (0,55)	32,01***
Visión negativa del mundo	1,84 (0,51)	1,88 (0,54)	0,88

# $\alpha = .05$ ; \*\*\* $p < .001$

Las diferencias de sexo en los indicadores de ajuste personal mostraron dos tendencias. Por un lado, en hostilidad/agresión se observaron puntuaciones más altas en hombres ( $M = 1,87$ ,  $DT = 0,51$ ) en comparación con las mujeres ( $M = 1,80$ ,  $DT = 0,47$ ). También en irresponsividad emocional los hombres ( $M = 2,27$ ,  $DT = 0,57$ ) obtuvieron puntuaciones más elevadas que las mujeres ( $M = 2,12$ ,  $DT = 0,62$ ). Por otro lado, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en autoeficacia negativa ( $M = 1,74$ ,  $DT = 0,48$ ), a diferencia de los hombres que presentaron menores registros ( $M = 1,68$ ,  $DT = 0,49$ ); la misma tendencia ocurre en la inestabilidad emocional, donde también se observaron puntuaciones más elevadas en mujeres ( $M = 2,63$ ,  $DT = 0,56$ ), que se mostraban más inestables emocionalmente en comparación con los hombres ( $M = 2,48$ ,  $DT = 0,55$ ).

En los resultados de los análisis univariados realizados con edad como variable

independiente y las cinco dimensiones del ajuste psicológico como variables dependientes, se observaron diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 14) en hostilidad/agresión,  $F(2,1519) = 14,38, p < .001$ , autoeficacia negativa,  $F(2,1519) = 13,09, p < .001$ , irresponsividad emocional,  $F(2,1519) = 5,86, p < .001$ , inestabilidad emocional,  $F(2,1519) = 8,31, p < .001$ .

Tabla 14. Medias (desviaciones típicas) y valores  $F$  entre las condiciones de edad en el ajuste personal.

Ajuste personal	Grupo de Edad			$F(2, 1519)$
	Adolescentes	Jóvenes	Mediana edad	
Hostilidad/Agresión	1,91 (0,51) <sup>1</sup>	1,84 (0,49) <sup>1</sup>	1,74 (0,45) <sup>2</sup>	14,38***
Autoeficacia negativa	1,80 (0,49) <sup>1</sup>	1,69 (0,49) <sup>2</sup>	1,65 (0,46) <sup>2</sup>	13,09***
Irresponsividad emocional	2,21 (0,58) <sup>1</sup>	2,23 (0,64) <sup>1</sup>	2,11 (0,58) <sup>2</sup>	5,86*
Inestabilidad emocional	2,63 (0,52) <sup>1</sup>	2,54 (0,60) <sup>2</sup>	2,49 (0,56) <sup>2</sup>	8,31***
Visión negativa del mundo	1,88 (0,52)	1,86 (0,55)	1,85 (0,51)	0,33

<sup>#</sup> $\alpha = .05, 1 > 2; ***p < .001$ .

En hostilidad/agresión, los resultados indicaron que los adolescentes ( $M = 1,91, DT = 0,51$ ) y jóvenes ( $M = 1,84, DT = 0,49$ ) obtuvieron peores puntuaciones en comparación con el grupo de mediana edad ( $M = 1,74, DT = 0,45$ ). En la variable autoeficacia negativa también se observaron resultados más elevados en el grupo de adolescentes ( $M = 1,80, DT = 0,49$ ), seguido del grupo de jóvenes ( $M = 1,69, DT = 0,49$ ) y del grupo de mediana edad que tuvieron mejores puntuaciones ( $1,65, DT = 0,46$ ). En cuanto al ajuste de irresponsividad emocional, los adolescentes ( $M = 2,21, DT = 0,58$ ) y jóvenes ( $M = 2,23, DT = 0,64$ ) puntuaron más alto que el grupo de mediana edad ( $M = 2,11, DT = 0,58$ ). También en irresponsividad emocional se encontró un efecto de interacción del sexo por la edad,  $F(2, 1519) = 3,30, p = 0,037$  (véase Figura 13)

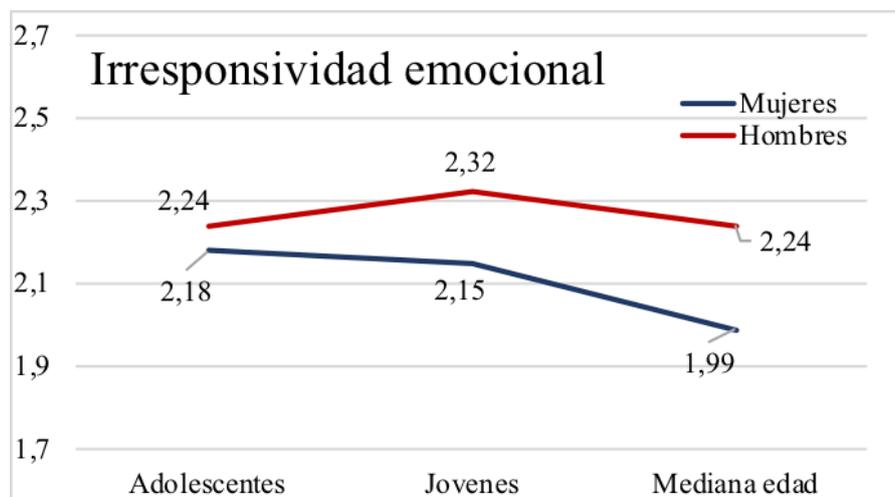


Figura 13. Interacción de sexo por edad en irresponsividad emocional.

Como se observa en la Figura 13, los hombres obtuvieron mayor irresponsividad emocional que las mujeres especialmente en el grupo de mediana edad y, en menor medida, en el grupo de jóvenes. Mientras que en mujeres se observó una tendencia decreciente de la irresponsividad emocional, con el grupo de mediana edad señalando puntuaciones más bajas que el grupo de adolescentes, en hombres tanto adolescentes como de mediana edad puntuaron alto, sin diferencias entre ellos.

En inestabilidad emocional el grupo de adolescentes ( $M = 2,63, DT = 0,52$ ) obtuvo peores resultados en comparación con el grupo de jóvenes ( $M = 2,54, DT = 0,60$ ) y grupo de mediana edad ( $M = 2,49, DT = 0,56$ ). En último lugar, en visión negativa se encontró un efecto de interacción del sexo por la edad,  $F(2, 1519) = 5,34, p = 0,005$  (véase Figura 14).

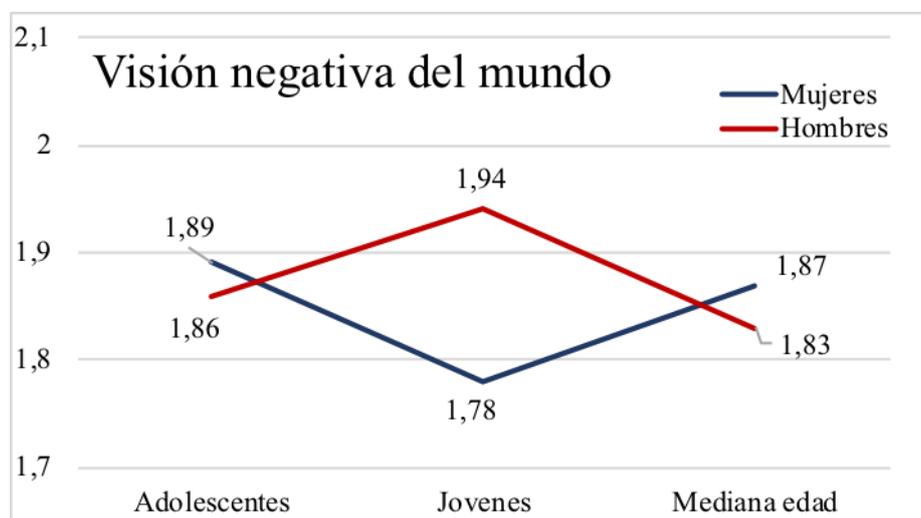


Figura 14. Interacción de sexo por edad en visión negativa del mundo

Como se muestra en la Figura 14, los hombres jóvenes son los que perciben el mundo de manera más negativa mientras que las mujeres jóvenes son las que obtienen las puntuaciones más bajas, es decir, una mejor percepción del mundo. Examinando la evolución de hombres y mujeres en relación a la edad, se observaron dos tendencias diferentes pero que tenían en la juventud adulta un punto de inflexión común: desde la adolescencia a la juventud adulta, en hombres se encontró una predisposición creciente a tener una visión negativa del mundo, al contrario que en mujeres, quienes puntuaron más bajo el grupo de jóvenes que el de adolescentes. Asimismo, de la juventud adulta a la mediana edad, en hombres se observó un descenso de la visión negativa del mundo mientras que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en mediana edad que en juventud.

## 2.5. Estilos parentales y sexismo.

Los resultados de las pruebas univariadas revelaron diferencias estadísticamente significativas de los estilos parentales de socialización en las dos dimensiones de prejuicio sexista: sexismo hostil,  $F(3,1519) = 6,47, p < 0,001$  y sexismo benevolente  $F(3,1519) = 12,35, p < 0,001$  (véase Tabla 15). En líneas generales, el único estilo que ofreció protección frente al prejuicio sexista fue el estilo indulgente.

Tabla 15. Medias (desviaciones típicas), valores  $F$  y prueba de Bonferroni<sup>#</sup> entre los estilos parentales y el sexismo.

Sexismo	Estilo Parental				$F(3, 1519)$
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Hostil	2,11 (1,07) <sup>2</sup>	2,34 (1,14) <sup>1</sup>	2,43 (1,15) <sup>1</sup>	2,32 (1,08) <sup>1</sup>	6,47***
Benevolente	2,23 (0,93) <sup>2</sup>	2,61 (1,11) <sup>1</sup>	2,59 (1,08) <sup>1</sup>	2,43 (1,00) <sup>1</sup>	12,35***

# $\alpha = .05, 1 > 2; ***p < .001$

En sexismo hostil, los hijos de familias indulgentes ( $M = 2,11, DT = 1,07$ ) mostraron puntuaciones menos sexistas que sus iguales de familias autorizativos ( $M = 2,34, DT = 1,14$ ). Del mismo modo, tanto el estilo parental autoritario ( $M = 2,43, DT = 1,15$ ) como el estilo negligente ( $M = 2,32, DT = 1,08$ ) se asociaron a mayor tendencia de sexismo hostil que el estilo parental indulgente. Con respecto a este dato si se comparan los datos obtenidos en sexismo hostil, se puede observar que no se existen diferencias entre los hijos de familias autorizativas, autoritarias y negligentes.

Para concluir, se observaron resultados más óptimos en el sexismo benevolente en los hijos de familias indulgentes ( $M = 2,23, DT = 0,93$ ), quienes reportaron las puntuaciones más bajas en este tipo de sexismo. Al igual que sucedió en sexismo hostil, los hijos de familias indulgentes señalaron menor sexismo benevolente que sus pares de familias autorizativas ( $M = 2,61, DT = 1,11$ ). En cambio, el mayor sexismo benevolente se observó en las otras tres tipologías parentales (sin diferencias entre sí), correspondientes a los hijos de padres autorizativos ( $M = 2,61, DT = 1,11$ ), autoritarios ( $M = 2,59, DT = 1,08$ ) y negligentes ( $M = 2,43, DT = 1,00$ ).

## 2.6. Variables sociodemográficas y sexismo.

En los análisis univariados realizados con la variable sexo como variable independiente y las

---

dos dimensiones sexismo como variables dependientes, los resultados (véase Tabla 16) mostraron diferencias estadísticamente significativas en sexismo hostil,  $F(1,1519) = 128,25$ ,  $p < .001$ , y en sexismo benevolente,  $F(1,1519) = 103,10$ ,  $p < .001$ .

Tabla 16. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre las condiciones de sexo en el sexismo.

Sexismo	Mujeres	Hombres	F(1, 1519)
Hostil	2,01 (0,95)	2,63 (1,17)	128,25***
Benevolente	2,22 (0,95)	2,74 (1,08)	103,10***

# $\alpha = .05$ ; \*\*\* $p < .001$ .

La tendencia en las dos dimensiones de sexismo fue siempre la misma: los hombres reportaban mayor prejuicio sexista. En concreto, en sexismo hostil, los hombres ( $M = 2,01$ ,  $DT = 0,95$ ) indicaron puntuaciones más altas que las mujeres ( $M = 2,63$ ,  $DT = 1,17$ ). También en sexismo benevolente las puntuaciones de los hombres ( $M = 2,22$ ,  $DT = 0,95$ ) fueron mayores que las de las mujeres ( $M = 2,74$ ,  $DT = 1,08$ ).

En los análisis univariados realizados con la variable edad como variable independiente y las dos dimensiones sexismo como variables dependientes, los resultados (véase Tabla 17) mostraron diferencias estadísticamente significativas en sexismo hostil,  $F(2,1519) = 4,42$ ,  $p < 0,001$ , y en sexismo benevolente,  $F(2,1519) = 4,42$ ,  $p < 0,001$ .

Tabla 17. Medias (desviaciones típicas) y valores F entre las condiciones de edad en el sexismo.

Sexismo	Grupo de Edad			F(2, 1519)
	Adolescentes	Jóvenes	Mediana edad	
Hostil	2,33 (1,08)	2,20 (1,13) <sup>2</sup>	2,40 (1,13) <sup>1</sup>	4,42*
Benevolente	2,51 (1,01) <sup>1</sup>	2,34 (1,06) <sup>2</sup>	2,57 (1,04) <sup>1</sup>	7,68***

# $\alpha = .05$ , 1 > 2; \*\*\* $p < .001$ .

En sexismo hostil, se encontró que los adultos de mediana edad ( $M = 2,40$ ,  $DT = 1,13$ ) presentaban puntuaciones más altas que los jóvenes adultos ( $M = 2,20$ ,  $DT = 1,08$ ). Lo que significaba que la población de mayor edad según los datos, tienen más actitudes sexistas de tipo hostil que los sujetos más jóvenes.

Por último, en sexismo benevolente, las puntuaciones más altas correspondieron a la población adolescente ( $M = 2,51$ ,  $DT = 1,01$ ) y adultos de media edad ( $M = 2,57$ ,  $DT = 1,04$ ), mientras que las más bajas se observaron en el grupo de jóvenes ( $M = 2,34$ ,  $DT = 1,06$ ).



# **CAPÍTULO 5**

## ***DISCUSIÓN***

---



En este capítulo se aborda la discusión de los resultados obtenidos a partir de las hipótesis y objetivos planteados al inicio de la investigación. A continuación, se mostrarán, por un lado, los resultados a un nivel más específico, tal y como son obtenidos y, por otro lado, si responden o no a las hipótesis y objetivos planteados inicialmente. Posteriormente, se analizarán y contemplarán los datos a un nivel más general, contrastando los resultados con anteriores investigaciones y su contextualización cultural.

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo se llevan a cabo las prácticas parentales, si estas influyen en el desarrollo del adolescente y su impacto a lo largo del ciclo vital en adultos y grupo de mediana edad. Asimismo, se analizó la relación de las prácticas realizadas por los padres a través de cinco criterios de ajuste personal (hostilidad/agresión, autoeficacia negativa, inestabilidad emocional, irresponsabilidad emocional y visión negativa del mundo) y cinco tipos de autoestima (académica, física, emocional, social y familiar). Del mismo modo, se observó la relación de los estilos de socialización familiar considerando el análisis del sexismo hostil y benevolente. Por último, estudió las diferencias de sexo y edad de los criterios de autoestima, ajuste personal y sexismo que se dan a lo largo del desarrollo del ser humano como ser social.

En la presente investigación se analizó la relación entre los estilos parentales y el desajuste personal de los hijos a partir del modelo bidimensional de socialización familiar (Aceptación vs. Imposición). De la unión de estos dos ejes surgen cuatro estilos de socialización parental: el indulgente (se refiere a una alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición), autorizativo (se caracteriza por una alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición), autoritario (se define por una alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición) y el negligente (se caracteriza por una baja aceptación/implicación y baja severidad/imposición), (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

En la tesis realizada se relacionaron las cuatro tipologías de socialización parental descritas anteriormente (indulgente, autorizativo, autoritario y negligente) con cinco tipos de autoestima (académica/profesional, social, emocional, familiar y física), cinco de desajuste (hostilidad/agresión, autoeficacia negativa, irresponsividad emocional, inestabilidad emocional y visión negativa del mundo) y dos tipos de sexismo (hostil y benevolente). Todo ello se planteó de esta manera para poder dar explicación a los objetivos como punto de partida de la tesis. De este modo, se consideró relevante el planteamiento de tres objetivos específicos junto con tres hipótesis que se mencionarán a continuación.

Como primer objetivo nos planteamos conocer las prácticas parentales y cómo estas influyen en la forma de comportarse de los adolescentes, adultos y grupos de mediana edad. De este objetivo surgió la 1ª hipótesis, que consistía en analizar si el estilo indulgente se relacionaba con iguales o mejores resultados en autoestima que el estilo parental autorizativo. No obstante, por otro lado, los estilos autoritarios y negligentes esperábamos que se relacionaran con peores puntuaciones en autoestima. Los datos concluyeron que el estilo que más alto puntuó en severidad/imposición fue el estilo parental autoritario, seguido del autorizativo, estilo negligente y por último el indulgente. No obstante, en la dimensión de aceptación/implicación obtuvo puntuaciones superiores el estilo parental indulgente, seguido del autorizativo, negligente y autoritario.

Cabe recordar que, según los autores, cuando existe una alta aceptación/implicación significa que los padres razonan con los hijos respecto a sus actuaciones e intentan razonar su conducta. La ausencia de coerciones fuertes ayuda a la internalización de las normas de una mejor manera facilitando una relación más simétrica con los padres y un mejor desarrollo de

autoconcepto familiar (Llinares, 1998). Lamborn et al. 1991, considera que es muy posible que esta falta de coerción fuerte genere que estos hijos tengan comportamientos más orientados a sus iguales y a actividades sociales de mayor interés por los adolescentes. Sin embargo, cuando el estilo predominante utiliza la severidad/imposición, las normas se aceptan externamente por una figura de autoridad, lo que significa que no existe una normalización de normas a nivel familiar, ni un razonamiento de la conducta.

Así mismo, a través de los análisis multivariados para las cinco dimensiones de autoestima (académica, social, emocional, familiar y físico) se observó efectos principales entre el estilo parental, sexo y edad. Al igual que surgieron efectos de interacción en el estilo parental y sexo, estilo parental y edad, y de sexo y edad. Los resultados obtenidos en la autoestima académica/profesional confirmaron que el estilo parental indulgente y el autorizativo obtuvieron puntuaciones más altas, ocurriendo lo contrario en el estilo parental autoritario y negligente los cuales obtuvieron peores puntuaciones y, por tanto, una autoestima académica/profesional más deteriorada. Del mismo modo, se manifestó una tendencia tanto en hombres como en mujeres, que conforme aumenta la edad mejora la autoestima académica/profesional y emocional, observándose puntuaciones más altas en el grupo de mediana edad. No ocurriendo lo mismo en la autoestima física, en donde el grupo de jóvenes y adolescentes obtuvieron mejores puntuaciones en comparación con el de mediana edad.

Llinares (1998) observó que en muestras españolas los niños de estilo parental autoritario y negligente tenían un menor autoconcepto familiar y académico, debido a que por la falta de aceptación/implicación, los niños se mostraban más inseguros y ello afectaba tanto en el ambiente familiar como en el académico. Al parecer, algo muy parecido ocurre con los niños que fueron criados bajo el estilo parental negligente.

Por otro lado, en la autoestima social, emocional, familiar y físico también se observaron buenos resultados en el estilo indulgente y autorizativo, aunque parece ser que las puntuaciones fueron superiores en el estilo parental indulgentes. Sin embargo, los peores resultados en estas dimensiones surgieron en los hijos de estilo parental autoritario y negligente. Estos datos coinciden con las aportaciones de Musitu y Gracia (2001) donde consideraban que los hijos criados bajo un estilo indulgente y autorizativo presentan un buen ajuste psicológico, una alta autoestima, aceptabilidad social y logro profesional, autoconfianza y mayor autocontrol, como

consecuencia de haber realizado un buen trabajo de integración de normas y valores sociales.

En la autoestima familiar se observó el efecto principal de estilo parental, encontrando una interacción del estilo parental de los hijos con grupos de edad. El grupo de jóvenes y adolescentes de familias de estilo parental indulgentes obtuvieron mejores puntuaciones que el grupo de mediana edad. Del mismo modo, en las familias de estilo parental autoritativo los resultados fueron más óptimos en el grupo de jóvenes en comparación con el grupo de adolescentes y mediana edad. De hecho, en las familias de estilo parental autoritario mostraron peores niveles de autoestima familiar los jóvenes y adolescentes en comparación con los sujetos de mediana edad.

En cuanto a las variables sociodemográficas y autoestima multidimensional, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo con respecto a la dimensión académica, emocional, familiar y física. Las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres en autoestima académica/profesional y en familiar. No obstante, en la autoestima emocional y física, los hombres obtuvieron puntuaciones superiores a las mujeres.

Estos resultados confirman los estudios realizados por Musitu et al. (2001) en donde las chicas mostraban resultados negativos en la dimensión autoestima emocional y en problemas de ajuste personal. Todo esto parece tener sentido ya que tanto los problemas de internalización como los referentes a autoestima parecen estar relacionadas entre sí. Si las chicas son las que muestran una peor autoestima emocional, podría señalar que tienen una mayor dificultad para controlar sus emociones y, por tanto, sería más probable que manifiesten problemas de depresión, ansiedad, etc.

En cuanto a la autoestima física, los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden con lo encontrado en anteriores investigaciones, en donde las chicas muestran una peor percepción de su cuerpo en salud, aceptación y resistencia (Alarcón, 2012). Kling et al., (1999), justifica estos datos por los roles y estereotipos que a lo largo del tiempo se han ido asociando a las mujeres. Considera que los valores sociales las han hecho más sensibles a la maduración física, y posiblemente los cánones sociales y el proceso madurativo de las mismas las aleja de lo que establece la sociedad hoy en día.

Por otro lado, podemos observar que en los estudios realizados por Parra (2005), las mujeres obtuvieron más dificultades en la autoestima familiar, pero según nuestros resultados

vemos que esta información no coincide con los datos obtenidos. Los hombres parece que tienen más dificultades que las mujeres en esta dimensión. Algunos autores destacan que quizás estos resultados sean así por el uso distinto que se hace en las prácticas parentales entre hombres y mujeres en cuanto a los roles que se establecen (Oliva, 1999; Lamborn et al., 1991).

Estos resultados coinciden con los estudios de Musitu y García (2001), los cuales consideraban que a medida que la edad de los hijos aumenta la distancia hacia ellos también, y a su vez van cambiando la forma de socializarse. En cambio, los adolescentes han de analizar y reflexionar más sobre sus actuaciones y capacidades, y sobre las nuevas experiencias que se van brindando en sus caminos y aprender a gestionarlas. También encontraron relación entre el nivel de estudios de los padres por ejemplo acabar el bachillerato y tener un mejor autoconcepto académico/profesional.

Como resumen de este primer apartado, podemos confirmar la 1ª hipótesis que nos marcamos en el inicio del estudio, en donde nos planteábamos que las familias de estilo parental indulgente obtendrían puntuaciones iguales o incluso superiores en autoestima a las del estilo parental autoritativo. Y los peores resultados consideramos que se reflejarían en los estilos parentales autoritarios y negligentes. Posteriormente veremos que los resultados obtenidos no coinciden con las investigaciones clásicas en donde el estilo parental autoritativo era considerado más efectivo.

Los resultados obtenidos en cuanto a que los hijos de familias indulgentes (alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición) obtengan los resultados más óptimos en autoestima coincide con las aportaciones que realizó Shaffer (2000), el cual consideraba que la dimensión de aceptación/apoyo fomentan y benefician al desarrollo saludable durante el proceso de socialización. De hecho, el autor asegura que una alta implicación ayuda a establecer apegos seguros que con el tiempo contribuirán a establecer buenas relaciones sociales y vínculos estables tanto con los padres como con los demás.

De igual modo, estos resultados coinciden con los estudios de García y Gracia (2010), donde concluyeron que los hijos que definían a sus padres como indulgentes, obtenían puntuaciones superiores en todas las dimensiones de autoconcepto que los que describían a sus padres como autoritarios o negligentes.

El segundo objetivo que nos planteamos al inicio de la investigación fue estudiar la

---

relación de las prácticas parentales con los estilos de socialización parental a través de cinco criterios de ajuste personal (hostilidad/agresión, autoeficacia negativa, irresponsividad emocional, inestabilidad emocional y visión negativa del mundo). La idea que contemplamos fue si en función de las prácticas establecidas por los padres estas influían en el buen funcionamiento psicológico de los hijos y, por tanto, en tener o no un buen ajuste personal. Mediante este objetivo surgió como 2ª hipótesis, que el estilo parental indulgente iguale o incluso supere al estilo autorizativo en cuando a los indicadores de ajuste personal y que las puntuaciones más bajas corresponderían al estilo parental autoritario y negligente, estilos que se caracterizan porque utilizan una baja aceptación/implicación.

En general, las puntuaciones más favorables en los cinco tipos de ajuste correspondieron a los hijos de familias indulgentes y autorizativos (baja hostilidad/agresión, baja autoeficacia negativa, baja irresponsividad emocional, baja inestabilidad emocional y baja visión negativa del mundo). No obstante, en ocasiones obtuvieron mejores puntuaciones las familias de estilo indulgente que los hijos de familias autorizativas (el estilo indulgente mejoraba al estilo parental autorizativo en baja hostilidad/agresión y baja inestabilidad emocional). En cambio, los hijos de familias autoritarias y negligentes reflejaron peor ajuste personal en los cinco indicadores (alta hostilidad/agresión, alta autoeficacia negativa, alta irresponsividad emocional, alta inestabilidad emocional y alta visión negativa del mundo).

Ello indicó que las familias de estilo parental indulgente y autorizativo presentaron un mejor ajuste personal en comparación con los otros estilos parentales. A diferencia de las familias de estilo parental negligente que mostraron todo lo contrario, manifestaron un peor ajuste personal según los resultados obtenidos en el estudio. Se podría afirmar que en población española el estilo indulgente se relaciona con un mejor ajuste en comparación con el autorizativo.

Estos resultados coinciden con los estudios realizados por García y Gracia (2010), en donde identificaron que el ajuste personal de los hijos de familias indulgentes era mejor que el de familias autoritarias y negligentes. Además, confirmaron que el estilo parental indulgente mejoraba al autorizativo en hostilidad/agresión y inestabilidad emocional. Ello cuestiona la idea que se venía planteando por distintos investigadores a lo largo del tiempo en donde los mejores resultados en socialización los asociaban al autorizativo (Baumrind 1993; Lamborn et al.,

1991; Maccoby y Martín, 1983; Steinberg et al., 1994).

Estos datos van en línea con los estudios realizados por Parra (2005), el cual consideraba necesaria una alta sensibilidad paterna y afecto como los pilares fundamentales para un desarrollo saludable del menor. Así mismo, demostró junto con otros investigadores que la aceptación/implicación beneficia en la creación de apegos seguros, alta autoestima, alta satisfacción en la vida, un buen desarrollo psicosocial, baja percepción de desajuste personal y alto bienestar emocional (Darling y Steinberg, 1993; Gray y Steinberg, 1999; Maccoby y Martín, 1983; Oliva y Parra, 2002; Parra et al., 2004; Parra y Oliva, 2006; Steinberg et al., 1994).

Por otro lado, Darling y Steinberg (1993) señalaron la importancia que tienen las prácticas parentales en el ajuste personal durante la etapa infantil y adolescencia. Garrido (2005) remarcó la educación familiar como uno de los factores de protección posiblemente más relevantes durante el desarrollo del adolescente, ya que se promueven los valores prosociales, se utilizan prácticas parentales coherentes y se ha de fomentar la comunicación y el diálogo.

Respecto a la estructura familiar encontramos resultados contradictorios entre los investigadores. Algunos estudios indican que los padres ausentes, con baja supervisión, junto con un disminuido diálogo y baja comunicación con sus hijos en su vida diaria, se asocia a una mayor tendencia a relacionarse con sus iguales, experimentación de conflictos y con mayor tendencia a exponerse a conductas de riesgo o las consideradas de aspecto antisocial (Dishion et al., 1991; Redondo et al., 1997).

Otros estudios manifiestan que las madres de familias monoparentales perciben por sus hijos conductas de más implicación, atención a sus necesidades y menor uso de la coerción física como modo de control de su comportamiento (Musitu et al., 2007). Quizás se explique porque con su separación hayan disminuido los estresores a los que la persona estaba expuesta y ello les haga asumir mayor responsabilidad e implicación en su rol como madres (Alcorcón, 2012). Del mismo modo, se considera la posibilidad de que la alta exposición a conflictos entre los padres en las familias biparentales en riesgo pueda ser consecuencia de los resultados anteriores (Hidalgo et al., 2009).

En cuanto a las variables sociodemográficas y el ajuste, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en hostilidad/agresión, autoeficacia negativa,

---

irresponsividad emocional y inestabilidad emocional. A través del análisis de estas dimensiones, se observó claramente dos tendencias; por un lado, puntuaciones más altas en hombres en hostilidad/agresión y irresponsividad emocional y, por otro lado, puntuaciones más elevadas en mujeres en autoeficacia negativa y inestabilidad emocional. Estos resultados coinciden con algunos estudios en donde se considera que los peores resultados en ajuste personal los presentan las mujeres (Lemos et al., 1992; Lemos et al., 2002; Sandoval et al., 2006).

Del mismo modo, cuando analizamos las cinco dimensiones de ajuste personal con los grupos de edad de adolescentes, jóvenes y grupo de mediana edad, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las mismas dimensiones que anteriormente en la variable sexo. En hostilidad/agresión y irresponsividad emocional los adolescentes y jóvenes mostraron peores resultados en comparación con el grupo de mediana edad. Y en autoeficacia negativa y inestabilidad emocional el grupo de adolescentes obtuvieron puntuaciones superiores al grupo de jóvenes y al grupo de mediana edad, indicando un peor ajuste personal.

Algunos investigadores explican el inicio de la adolescencia como un cúmulo de problemas relacionados con el ajuste personal (Achenbach et al., 1990; Lemos et al., 1992). Al igual que parece que esta situación se mantiene a lo largo del tiempo hasta llegar a la adolescencia tardía en donde se muestra más estable esta situación (Abad et al., 2002; Achenbach, 1991). Parece que los problemas de internalización y externalización en su comportamiento aumentan con el inicio de la etapa de la adolescencia, en donde se manifiestan un deterioro en la comunicación con los padres y este va en aumento con la edad. De igual manera que se incrementa un peor estilo de vida y empeoramiento en las relaciones familiares y en el ámbito escolar. No obstante, todos estos problemas de comportamiento parecen mejorar cuando se llega a la adultez (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992; Lemos et al., 1992).

Siguiendo en la misma línea, según los estudios los adolescentes experimentan cambios más bruscos en el estado de ánimo y en el humor (Lila et al., 2006), lo cual facilita que tengan mayores problemas de ajuste personal durante esta etapa. No obstante, parece ser que los problemas de internalización durante la etapa media y tardía se mantienen estables en los hombres, no ocurriendo lo mismo en las mujeres, en las cuales se produce un aumento considerable (Parra, 2005).

Concretando, el grupo de mediana edad obtuvo mejores resultados en todas las dimensiones, más concretamente en hostilidad/agresión y irresponsividad emocional, en autoeficacia negativa y inestabilidad emocional también obtuvo buenos resultados pero muy similares al grupo de jóvenes.

Cabe destacar que en la variable irresponsividad emocional se encontró un efecto de interacción del sexo por edad, es decir, los hombres obtuvieron mayor irresponsividad emocional que las mujeres, en especial en el grupo de mediana edad. Sin embargo, en las mujeres se observó una tendencia decreciente de la irresponsividad emocional, parece que en función de la edad, desde la adolescencia, a la juventud y finalizando en la mediana edad, esta variable va disminuyendo y por tanto mejorando este ajuste.

En cuanto a visión negativa del mundo volvemos a encontrar un efecto de interacción en el sexo por edad, lo que significa que los hombres jóvenes son los que perciben de manera más negativa el mundo, mientras que en las mujeres jóvenes ocurre totalmente lo contrario, estas tienen mejor visión del mundo en esta edad. Examinando más en detalle los resultados obtenidos en esta dimensión, se observó dos tendencias diferentes tanto en hombres como en mujeres. En las mujeres la visión negativa del mundo se muestra elevada en la adolescencia, después disminuye en la juventud y luego vuelve a subir en la mediana edad. Algo muy parecido ocurre con los hombres, pero habiendo un matiz importante. En la adolescencia se muestra muy similar al de las mujeres (alto), sube mucho más en la juventud y vuelve a bajar, encontrándose en un mejor resultado en la mediana edad a comparación con la adolescencia e incluso mejor que el grupo de mujeres de este mismo grupo.

En conclusión, se confirma la 2ª hipótesis que nos planteamos referente a que los indicadores de mejor ajuste personal se reflejarían en las familias de estilo parental indulgentes y autorizativos, observándose resultados óptimos en las familias de estilo parental indulgente, y los peores resultados en las familias de estilo autoritario y negligente.

Con respecto al tercer objetivo que nos marcamos al inicio de la investigación que consistió en estudiar la relación de las prácticas parentales con los estilos de socialización parental mediante el análisis del sexismo hostil y benevolente. A través de este objetivo nos planteamos la 3ª hipótesis, en donde consideramos que los estilos parentales autoritarios y negligentes obtendrían actitudes más sexistas que el estilo parental autorizativo y indulgente. A

su vez, esperábamos que los resultados más propicios se manifesten en el estilo parental indulgente.

Los resultados obtenidos en la variable sexismo revelaron diferencias estadísticamente significativas de los estilos parentales y las dimensiones sexismo hostil y benevolente. En sexismo hostil y benevolente, los hijos de familias indulgentes obtuvieron mejores puntuaciones. En el lado opuesto, pudimos observar que los hijos de familias autoritativas, autoritarias y negligencias tuvieron peores resultados, haciéndose evidente que sus respuestas tenían una tendencia más sexista. Ello confirma la teoría de personalidad autoritaria que propuso Adorno et al. 1950, en la que consideraban que la personalidad era la encargada de proporcionar posturas ideológicas autoritarias, prejuiciosas y discriminativas hacia otras etnias o razas. El origen Adorno (1950) lo focaliza en el ambiente familiar con estilos parentales autoritarios y rígidos, en donde las prácticas parentales están centradas en la privación, punición o incluso por efecto de imitación de las conductas ideológicas que los menores observan en el núcleo familiar.

En cuanto a las variables sociodemográficas y sexismo, los análisis realizados con la variable sexo y sexismo mostraron diferencias estadísticamente significativas en sexismo hostil y benevolente. La tendencia fue la misma en las dos dimensiones, los hombres manifestaban más respuestas sexistas a comparación con las mujeres. Estos resultados tienen sentido porque realmente a lo largo del tiempo el sexismo ha estado relacionado como dijo Allport (1979), con que las mujeres eran consideradas una especie diferente e inferior. Al igual que se percibía la mujer como más débil y, por tanto, con necesidad de tener actitudes protectoras de los hombres hacia ellas. Todo esto lo confirman distintos autores mediante varios componentes que se relacionan con el sexismo hostil: el paternalismo dominante, la diferenciación competitiva y la heterosexualidad hostil (Formiga et al., 2002; Glick y Fiske, 1996; Kilianski y Rudman, 1998; Mladinic et al., 1998). Según estos autores, a través del paternalismo dominante se observan los aspectos de subordinación y sometimiento de hombres hacia las mujeres, y la necesidad de dominación y control hacia ellas. En la diferenciación competitiva se hacen más características las cualidades de habilidad y competencia del hombre como superiores a las de la mujer, y en la heterosexualidad hostil, se describe a la mujer como un enemigo que usa sus estrategias de mujer para manipular al hombre.

Lo anteriormente expuesto guarda relación también con el sexismo benevolente en el que también se consideran tres componentes importantes, que a su vez parecen relacionarse con los resultados obtenidos en nuestra investigación. Estos componentes ayudan a que el hombre tenga necesidad de proteger y cuidar a la mujer (Glick y Fiske, 2006). En el primer componente, paternalismo protector, se considera a la mujer como inferior al hombre por eso le necesita para su protección en su situación de debilidad. El segundo, la diferenciación complementaria de género, se refiere a rasgos concretos que van asociados a ser mujer como pureza, resignación, etc. Y, por último, la intimidad heterosexual, en donde se considera la unión de un hombre y una mujer para lograr la felicidad. Al parecer, todas estas concepciones mantienen la diferenciación entre hombre y mujer, y ello puede explicar porque los resultados obtenidos en los dos tipos de sexismo son más evidentes en el hombre.

Por otro lado, cuando incorporamos la variable edad se observaron diferencias estadísticamente significativas en sexismo hostil y benevolente, es decir, se encontró que los adultos de mediana edad obtuvieron puntuaciones más altas en actitudes hacia el sexismo hostil que los sujetos más jóvenes. Es posible que estos datos guarden relación con una exposición en el tiempo de estas actitudes en ambiente familiar o incluso en las establecidas en la sociedad.

En cambio, en el sexismo benevolente, se observó una diferencia bastante importante, las puntuaciones más elevadas se reflejaron en la población adolescente y grupo de mediana edad. Posiblemente este resultado esté relacionado con la dificultad de distinguir este tipo de conductas ya que son manifestadas con un tono positivo que transforma su connotación negativa para ser más aceptada por la mujer (Recio et al., 2007) y, por ello, que estén más difuminadas e integradas en la sociedad.

En resumen, de este primer apartado, el estilo parental que obtuvo buenos resultados en autoestima y ajuste personal fue el indulgente, seguido del estilo autoritativo. En el lado opuesto, los peores resultados correspondieron al estilo autoritario y negligente. De hecho, ocurre lo mismo con la dimensión de sexismo benevolente y hostil. A pesar de las pocas investigaciones que existen en este ámbito podemos concluir en función de los resultados extraídos en nuestro estudio, que los hijos de familias autoritarias y negligentes manifestaron más actitudes sexistas que los hijos de familias indulgentes y autoritativas.

Por último, mencionaremos a un nivel más general que los resultados de la presente investigación aportan nueva evidencia empírica a la literatura sobre socialización parental y desarrollo humano, que en parte coinciden con los hallazgos de algunos estudios previos sobre los beneficios del afecto sin el uso de la severidad (estilo indulgente), trabajos fundamentalmente realizados en España y otros países europeos, aunque limitados a muestras de adolescentes (García y Gracia, 2009, 2010; Martínez y García, 2007; Riquelme, García y Serra, 2018). Sin embargo, también cabe señalar que los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral contradicen la idea generalmente defendida desde hace años por los expertos en desarrollo infantil y adolescente, acerca de los beneficios del estilo parental autoritativo, basado en afecto y severidad (Aunola et al., 2000; Darling y Steinberg, 1993; Steinberg et al., 1994). En base esta idea clásica sobre los beneficios asociados al estilo autoritativo, se recomienda ampliamente en manuales especializados y libros que los padres tienen que ser cariñosos, afectuosos, utilizar el diálogo y el razonamiento con sus hijos, pero a la vez establecer límites rígidos y prácticas basadas en la severidad y la imposición como pueda ser la privación, por ejemplo, si el hijo adolescente no se ajusta a las normas se le castiga privándole de algo importante para él. Las implicaciones de estos hallazgos empíricos de la presente tesis doctoral y su relación con la investigación previa se examinan a continuación.

Esta tesis no trata sobre un tema novedoso. Más bien, el objeto de estudio de la tesis realizada es el mismo que desde hace décadas ocupa a investigadores de diferentes áreas, especialmente de la psicología del desarrollo: identificar qué estrategia parental es la que se relaciona con el patrón más adaptativo de competencia y ajuste de los hijos. Por un lado, las prácticas parentales que utilizan los padres sobre sus hijos para conseguir los objetivos de la socialización son muy variadas, aunque, en general, pueden organizarse sobre las dimensiones (afecto y severidad) que, al estudiarse de manera combinada, permite definir las cuatro tipologías familiares (indulgentes, autoritativas, autoritarias y negligentes). Por otro lado, para analizar las diferencias en competencia y ajuste psicosocial de los hijos de las cuatro familias se utilizan diferentes indicadores, que deben ser apropiados para el periodo de desarrollo evolutivo (por ejemplo, el indicador consumo de drogas sería apropiado para estudios con adolescentes, pero no en estudios infantiles).

Los resultados de esta tesis doctoral coinciden con un conjunto creciente de estudios

realizados fundamentalmente en los últimos años principalmente en países de Europa (por ejemplo, España, Portugal, Alemania, Suecia o Reino Unido) y de América Latina (Calafat et al., 2014; García y Gracia, 2009, 2010). Todos estos estudios identifican los beneficios asociados al afecto sin severidad (estilo indulgente), que proporciona a los hijos de estas familias un desarrollo psicosocial más favorable que el que consiguen los hijos de familias autoritativas (afecto sin severidad). De manera constante, se observa que los hijos de padres indulgentes reportan iguales o incluso mayores puntuaciones en diferentes dominios clave para el bienestar psicosocial.

Una de las mayores amenazas para el bienestar psicosocial de los hijos se encuentra especialmente en la adolescencia, entre otras razones, porque podría haber algún grado de desajuste entre la búsqueda de emociones y novedad y la capacidad de autorregulación, que todavía no es suficientemente madura (Arnett, 1999; García et al., 2018; Riquelme et al., 2018; Steinberg, 2001). De igual modo, los resultados de la presente investigación confirman los hallazgos sobre cierta vulnerabilidad psicosocial en la adolescencia, aunque en algunos casos no se perciben diferencias entre adolescentes y jóvenes adultos. Pero frente a esta vulnerabilidad psicosocial de los adolescentes, los resultados de los estudios parentales indican que los padres podrían actuar como factor de protección, pero también de riesgo. Aunque la influencia de los padres decrece al tiempo que aumenta la de los iguales, los padres siguen siguiendo decisivos, de manera positiva o negativa, en el desarrollo del adolescente (Calafat et al., 2014; García et al., 2020; Riquelme et al., 2018).

Riquelme et al. (2018) examinaron en una muestra de adolescentes españoles y sus familias los perfiles de vulnerabilidad psicosocial asociados a consumo de drogas y a una menor autoestima. Únicamente los hijos indulgentes (afecto y severidad) se beneficiaban de la máxima protección psicosocial, de manera constante, en todos los indicadores de vulnerabilidad psicosocial, reportando altas puntuaciones en autoestima (en los dominios emocional, familiar y físico) y bajas en consumo de drogas (alcohol, tabaco, cannabis y drogas de síntesis).

Así mismo, en otro trabajo actual centrado especialmente en la problemática del alcohol, García et al. (2020) examinaron en adolescentes españoles el consumo de alcohol (vino, cerveza, bebidas mixtas y licores) y el abuso (“borrachera”) así como las motivaciones para beber (aceptación social y sentirse mejor) y para no beber (normas preventivas duras y

conciencia de los efectos nocivos del alcohol). La contribución de los padres fue crucial para identificar los patrones protección y riesgo frente al alcohol en adolescentes. En concreto, se encontró un menor riesgo de consumo y abuso de alcohol en los adolescentes de padres indulgentes y un mayor riesgo en aquellos de padres autoritarios. Además, en las motivaciones hacia beber y hacia no beber, únicamente los adolescentes de padres indulgentes mostraron los patrones más adaptativos, en comparación con sus iguales autoritativos (los peores perfiles en las motivaciones hacia el alcohol se correspondieron con padres autoritarios y negligentes).

También los investigadores Calafat et al. (2014), en otro estudio con adolescentes europeos de seis países, que fueron Suecia, Reino Unido, España, Portugal, Eslovenia y la República Checa, estudiaron los estilos parentales y su impacto sobre la autoestima global, el rendimiento escolar, las alteraciones emocionales y el consumo de drogas (alcohol, tabaco y drogas ilegales). Los resultados de esta investigación fueron que el estilo indulgente, en comparación con el estilo autoritativo, tuvo un impacto igual (en términos de un menor uso de sustancias y en los disturbios personales) o incluso mejor (en términos de una mayor autoestima y rendimiento académico). En el lado opuesto, los hijos de padres autoritarios y negligentes (ambos comparten un bajo afecto) fueron los que obtuvieron las puntuaciones más desajustadas.

En resumen, los resultados obtenidos en la presente tesis coinciden con los de una amplia línea de estudios actuales, la mayoría del contexto europeo y latinoamericano, que constituyen evidencia empírica acumulada (no sólo a un pequeño número de indicadores del desarrollo sino más bien a un amplio rango de criterios) y que identifican los beneficios del estilo indulgente como el único estilo parental que permite a los hijos alcanzar el mayor grado de bienestar psicosocial. Los estilos de afecto (indulgentes y autoritativos) suelen relacionarse con mejores puntuaciones que aquellos sin afecto (autoritario y negligente). Sin embargo, dentro de los estilos de afecto, el autoritativo se relaciona con iguales o mejores puntuaciones en diferentes criterios. Por ejemplo, en indicadores relacionados con el contexto de los iguales y la escuela, incluyendo la violencia en la pareja adolescente (Muñiz-Rivas et al., 2019), violencia proactiva y reactiva (Moreno-Ruiz et al., 2018), victimización en bullying y cyberbullying (Martínez et al., 2019) o aprendizaje autorregulado y menor estrés académico (Fuentes et al., 2019). O también en indicadores más relacionados con la adaptación e internalización de normas sociales, incluyendo la internalización de valores sociales (Martínez

et al., 2020), prioridad por los valores ambientales (Queiroz et al., 2020) o empatía ambiental y conectividad con la naturaleza (Musitu-Ferrer et al., 2019),

Por otro lado, cabe destacar que los resultados de obtenidos en la investigación llevada a cabo no coinciden con los de la mayoría de los estudios clásicos, principalmente realizados en el contexto anglosajón con familias europeo-americanas de clase media, y que encuentran que el mejor estilo para la socialización parental es el autorizativo (afecto e imposición). En este sentido, el estilo autorizativo es la única estrategia parental constantemente relacionada con los mejores resultados para alcanzar las mayores cotas de desarrollo psicosocial, incluyendo por ejemplo mejor ajuste escolar (Aunola et al., 2000), menos problemas de conducta (Darling y Steinberg, 1993) o mejor desarrollo psicosocial y menor estrés internalizado (Steinberg et al., 1994).

En concreto, de acuerdo con estos estudios clásicos con europeo-americanas de clase media, los estilos y su relación con el ajuste y la competencia de los hijos muestran el siguiente perfil. El estilo asociado a un impacto más negativo es el estilo negligente (afecto sin severidad). Los otros dos estilos se encuentran en posiciones intermedias entre el mejor estilo (indulgente) y el peor (autorizativo), con una mezcla de rasgos positivos y negativos. La estrategia parental de severidad sin afecto (autoritario) funciona para conseguir que los hijos muestren obediencia y conformidad con los estándares adultos, les vaya bien en la escuela y no tiendan a comportamientos desviados en el contexto de los iguales; pero estos hijos de padres autoritarios fallan en el dominio de la confianza en sí mismos. En cambio, la estrategia parental de afecto sin severidad (indulgente) falla para facilitar el ajuste social y los hijos de padres indulgentes se ven envueltos en actividades que pueden implicar cierta desviación tales como consumo de drogas o problemas en el colegio; aunque los hijos de familias indulgentes consiguen una buena autoconfianza y menos estrés somático (Lamborn, et al., 1991)

Por tanto, la socialización parental está basada en diferentes prácticas de afecto y severidad que los padres utilizan para ayudar a sus hijos a alcanzar los objetivos de la socialización y se convierta en personas autónomas, maduras e integradas en la sociedad. Sin embargo, la socialización parental podría no siempre tener el mismo impacto en todos los contextos culturales (Darling y Steinberg, 1993; García y Gracia, 2009; Pinguart, 2018; Valente et al., 2017). Así, la evidencia más reciente de metaanálisis señala que, aunque en la mayoría

de estudios provenientes fundamentalmente de muestras de clase media euroamericanas identifican ampliamente los beneficios del autorizativo, en algunos contextos otros estilos como el indulgente (afecto sin severidad) o el autoritario (ni afecto si severidad) pueden ser, hasta cierto punto, aceptable (Pinquart, 2018)

Sin embargo, que las consecuencias de los mismos estilos de socialización podrían no ser siempre los mismos en todos los contextos culturales es una idea que desde hace muchos años ha recibido el apoyo empírico de estudios con familias de contextos culturales y étnicos diferentes del europeo-americano de clase media. Por ejemplo, Baumrind, una de las investigadoras más prestigiosas en el estudio de la socialización parental y el desarrollo infantil y adolescente, examinó los patrones de competencia psicosocial de los hijos asociados a los estilos parentales. El estilo autorizativo (afecto y severidad) se relacionó con las puntuaciones más altas de ajuste (Baumrind, 1967). Sin embargo, al examinar la socialización parental en familias afroamericanas y sus hijas (Baumrind, 1968), el estilo autoritario (severidad sin afecto) fue el que se relacionó con los mejores resultados en los criterios de competencia (independencia y asertividad). Estos resultados con minorías étnicas de los Estados Unidos han sido confirmados por estudios posteriores con familias de chinos-americanos (Chao, 1994, 2001) o afroamericanos (Deater-Deckard y Dodge, 1997; Deater-Deckard et al., 1996) donde los resultados señalan que el estilo autoritario podría estar relacionado con algunos beneficios psicosociales. También en algunos estudios con familias árabes y sus hijos se encuentra que el estilo autoritario no resulta perjudicial (Dwairy y Achoui, 2006; Dwairy et al., 2006).

Sobre las implicaciones de los resultados de la presente tesis doctoral con relación al efecto de las diferentes consecuencias de los estilos parentales sobre el desarrollo psicosocial de los hijos en función del contexto cultural donde se produce dicha socialización, cabe destacar un último punto. Para organizar los resultados de investigación sobre cuál es el mejor estilo para socializar a los hijos, un trabajo reciente de García et al. (2019) proponen un nuevo paradigma con un tercer estadio para una socialización parental óptima (estilo indulgente) que extiende el de sólo dos estadios (estilos autorizativo y autoritario). El primer estadio se corresponde con el estilo autoritario (severidad sin afecto), por ejemplo, Watson (1928) recomendaba a mediados de la primera mitad del siglo XX que los padres no tenían que utilizar muestras superfluas de cariño y amor hacia sus hijos, al tiempo que tenían que imponer hábitos

sobre ellos. El segundo estadio, se corresponde con el autoritativo, por ejemplo, Steinberg (2001) señala los beneficios de una socialización parental en la que los padres utilicen la imposición y la severidad, pero acompañada de afecto y cariño. Y el tercer estadio, se corresponde con el indulgente. Es importante señalar que, según este nuevo paradigma, los tres estadios para la socialización parental óptima pueden producirse, al mismo tiempo, en diferentes ambientes, contextos y culturas. Además, en este trabajo se examinó qué estadio era el más favorable (el primero o autoritario vs. el segundo o autoritativo vs. el tercero o indulgente) en cuatro países muy diferentes (España, Estados Unidos, Alemania y Brasil). Los resultados indicaron que el tercer estadio, en los cuatro países, empíricamente era identificado como el estadio óptimo asociado a los mejores resultados (mayor autoestima e internalización de valores sociales).

Después de analizar las implicaciones más relevantes de la socialización parental en función del contexto cultural, cabe destacar y tener en cuenta una cuestión importante con relación al evolutivo en el cual se produce la socialización parental. Esta socialización de los padres tiene un principio, pero también un final. Cuando el hijo adolescente alcanza la edad adulta, la socialización de los padres ha finalizado. La mayoría de investigación se ha centrado en examinar la influencia de los padres mientras están llevando a cabo el proceso de socialización. Así, por ejemplo, se ha relacionado las actuaciones de los padres con las diferencias en competencia y ajuste de los hijos en diferentes momentos del desarrollo, por ejemplo, niños en edad preescolar (Baumrind, 1967; Baumrind, 1968), niños de educación primaria (Alonso-Geta, 2012; Darling y Steinberg, 1993) o adolescentes (García y Gracia, 2009, 2010).

Pero una vez finaliza la socialización parental, cuando el hijo ha alcanzado la edad adulta, pocos estudios han examinado si las diferencias en competencia y ajuste que se pudiera haber entre los adultos se relacionan con la socialización parental que recibieron de sus padres. En estudios con hijos adultos se observa que la socialización parental se examina con las mismas medidas que las utilizadas con hijos adolescentes, pero con los ítems redactados en pasado (Buri, 1991). Buena parte de estos estudios, realizados en contexto anglosajón, se han centrado en muestras jóvenes adultos (Aquilino, 2001; Buri, 2001). En cambio, la presente tesis ofrece evidencia empírica sobre la influencia de la socialización parental y su impacto sobre el

desarrollo, tanto mientras esta socialización se está produciendo (hijos adolescentes) como una vez ha finalizado (hijos adultos jóvenes y de mediana edad).

También una línea emergente de estudios viene examinando en el contexto de nuestro país la socialización parental más allá de la adolescencia. Nuestros resultados confirman los resultados de los citados trabajos, pero ampliando la evidencia (García y Serra, 2019; García, et al., 2018). Por ejemplo, García y Serra compararon examinaron el ajuste de jóvenes adultos españoles, con y sin tendencia antisocial, de las cuatro familias (indulgente, autorizativo, autoritario y negligente). Los resultados fueron similares a los del presente estudio, aunque la muestra del estudio se limitó a un único grupo de edad (juventud adulta). También García et al. (2018) estudiaron la influencia de la socialización parental en hijos adolescentes e hijos adultos mayores, observando para ambos grupos los efectos beneficiosos del afecto parental. Esta tesis, en la misma línea de trabajo basada en examinar la socialización más allá de la adolescencia, confirma también los datos de ese estudio, pero en esta tesis, además en grupos de edad más continuos y con criterios comunes para los hijos de los tres grupos de edad como la autoestima, el desajuste personal y el sexismo, que son muy relevantes para el desarrollo tanto en la dolencia como en la vida adulta.

Los resultados de esta investigación deben considerarse teniendo en cuenta algunas de sus limitaciones. La evidencia empírica, proveniente de datos transversales, no permite establecer relaciones de causalidad entre el fenómeno de estudio examinado (la socialización parental) y los correlatos de competencia y ajuste estudiados en los hijos. Futuros estudios deberán examinar el impacto de la socialización parental con datos longitudinales, aunque puede ser difícil en tiempo y recursos, especialmente considerando el mucho tiempo transcurrido si se hace un seguimiento del hijo adolescente hasta que llega, por ejemplo, a la mediana edad. Además, los datos sobre la socialización parental fueron reportados por los hijos y no por los padres, aunque algunos estudios señalan que las medidas reportadas por los hijos ofrecen un alto grado de fiabilidad (García y Gracia, 2009), además de la limitación intrínseca a la investigación con hijos adultos, cuyos padres pueden haber fallecido. A pesar de todas estas limitaciones, la presente tesis ofrece datos muy relevantes y valiosos sobre la influencia de la socialización parental tanto en hijos adolescentes como adultos, observándose un patrón teóricamente consistente entre los estilos y las puntuaciones de ajuste de los hijos. Así mismo,

el estudio de la socialización parental es consistente con una larga tradición de décadas donde las diferentes actuaciones de los padres, clasificadas por afecto y severidad (teóricamente independientes), se estudian de manera conjunta para obtener los estilos parentales. Por tanto, es fácil que futuros estudios puedan continuar la línea de trabajo de esta tesis doctoral examinando la socialización parental en hijos de diferentes edades y con criterios variados, a fin de identificar en ese contexto cultural concreto cuál de los tres estadios de la socialización (primero o autoritario; segundo o autoritativo; tercero o indulgente) es el más propicio.

En conclusión, quizá, como comentamos en la introducción teórica de la temática, la clave de todo ello esté en la severidad/imposición que influya en el desarrollo de un mal ajuste personal. Por ejemplo, aquella que pone en práctica conductas de control, privativas y punición en donde el niño no puede desarrollar, desde la calma y con cierta flexibilidad e independencia, sus propios pensamientos, actitudes y comportamientos. Sin embargo, cabe recordar que algunos autores mencionados a lo largo del estudio (Shaffer, 2000), depositan total confianza en la aceptación/implicación a la hora de producirse una buena socialización, al igual que un buen ajuste personal, buena comunicación, pensamiento analítico, habilidades sociales, entre otras capacidades necesarias para un buen desarrollo.



# **CAPÍTULO 6**

## ***CONCLUSIONES***

---



1. El estilo parental indulgente y autorizativo muestra una mejor autoestima profesional/académica, social y física.
2. Los hijos de padres indulgentes obtuvieron mejores resultados que los hijos de padres autorizativos en autoestima emocional y familiar.
3. Los estilos parentales autoritarios y negligentes, se pueden considerar que disponen de una peor autoestima profesional/académica, social, emocional, familiar y física.
4. El estilo parental negligente tiene incluso peor autoestima familiar que el estilo parental autoritario.

5. La autoestima académica/profesional y familiar es mejor en mujeres que en hombres.
6. Los hombres muestran mejor autoestima emocional y física que las mujeres.
7. El grupo de mediana edad dispone de una autoestima más óptima tanto en la autoestima académica como emocional. En cambio, en la autoestima física presentan los peores resultados.
8. Los adolescentes muestran peor autoestima académica/profesional.
9. Se puede confirmar que conforme aumenta la edad tanto en hombres como en mujeres mejora la autoestima académica/profesional, observándose cierta estabilidad hacia la mediana edad.
10. Los hijos de padres indulgentes y autorizativos tienen mejor ajuste personal (baja hostilidad/agresión, baja autoeficacia negativa, baja irresponsividad emocional, baja inestabilidad emocional y baja visión negativa del mundo) e incluso el estilo indulgente mejora al estilo autorizativo (baja hostilidad/agresión y baja inestabilidad emocional).
11. Los hijos de familias autoritarias y negligentes disponen de un peor ajuste personal en los cinco indicadores (alta hostilidad/agresión, alta autoeficacia negativa, alta irresponsividad emocional, alta inestabilidad emocional y alta visión negativa del mundo).
12. Los hombres tienen mayor tendencia a manifestar hostilidad/agresión y

irresponsividad emocional en comparación con las mujeres.

13. Las mujeres manifiestan una autoeficacia negativa e inestabilidad emocional superior a la de los hombres.
14. Los jóvenes y adolescentes se muestran más hostiles/agresivos que el grupo de mediana edad. En cambio, en autoeficacia negativa e inestabilidad emocional el grupo de adolescentes tiene peores valores, en comparación con los jóvenes y grupo de mediana edad.
15. El grupo de mediana edad presenta mejores puntuaciones en hostilidad/agresión e irresponsividad emocional.
16. Los hombres muestran mayor irresponsividad emocional que las mujeres sobre todo en el grupo de mediana edad. En las mujeres se observa una mejoría en esta dimensión conforme avanza la edad, mejorando en el grupo de mediana edad.
17. Los hombres jóvenes perciben de manera más negativa el mundo, mientras que ocurre lo contrario en las mujeres jóvenes, estas tienen mejor visión del mundo en la misma edad. Inicialmente las mujeres presentan una visión más negativa que va mejorando conforme aumenta la edad. Esta dimensión se presenta alta en los adolescentes hombres, baja en la juventud, pero vuelve a empeorar en la mediana edad.
18. Los hijos de familias indulgentes muestran menos actitudes sexistas hostiles y benevolentes.

19. Los hijos de familias autoritativas, autoritarias y negligentes tienen mayor tendencia a actitudes sexistas hostiles y benevolentes.
20. Los hombres manifiestan más respuestas sexistas tanto de manera hostil como benevolente.
21. Los adultos de mediana edad muestran más actitudes sexistas hostiles que los sujetos jóvenes.
22. En la dimensión sexismo benevolente la población adolescente y grupo de mediana edad tiene puntuaciones más elevadas, mostrando más tendencia a estas actitudes.

# CAPÍTULO 7

## *REFERENCIAS*

---



- Abad, J., Forns, M., & Gómez, J. (2002). Emotional and behavioral problems as measured by the YSR: Gender and age differences in Spanish adolescents. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(2), 149-157.
- Abril, J. (1996). *El ajuste y bienestar en poblaciones en alto riesgo psicosocial: Un análisis desde la perspectiva del apoyo y el marketing social*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*. Harper.
- Agudelo, A. (1997). *Valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Ainsworth, M. B., Bell, S. S., & Stayton, D. (1971). Individual differences in Strange Situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.) *The Origins of Human Social Relations* (pp. 17-57). Academic Press.
- Akers, J. F., Jones, R. M., & Coyl, D. D. (1998). Adolescent friendship pairs: Similarities in

- identity status development, behaviors, attitudes, and intentions. *Journal of Adolescent Research*, 13(2), 178-201.
- Alarcón Cebrián, 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. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In H. R. J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 419-435). The Guilford Press.
- Allport, G. (1979): *The Nature of Prejudice*. Wesley Publishing Company.
- Alonso, P. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía del adolescente*. Trabajo no publicado. Universidad de Valencia.
- Alonso-Geta, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Bernal, A. (2008). La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 59-88). Ediciones Rialp.
- Alzate, M., Gómez, M. y Romero, L (1999). *Textos escolares y representaciones sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias: Pereira.
- Amezcu, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 5(1).
- Anderson, K. E., Lytton, H., & Romney, D. M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: Who affects whom? *Developmental Psychology*, 22(5), 604-609.
- Aquilino, W. S., & Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, 22(3), 289-308.

- Arango, C. M. (1996). *Apoyo social, autoestima, eventos vitales y depresión: un estudio longitudinal con muestras colombianas*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Argyle, M. (1992). Benefits produced by supportive social relationships. In H. O. F. Veiel, & U. Baumann (Eds.), *The series in clinical and community psychology. The meaning and measurement of social support* (pp. 13-32). Hemisphere Publishing Corp.
- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 339-373.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Arranz, E., Olabarrieta, F., Yenes, F. y Martín, J. (2001). Percepciones de las relaciones entre hermanos en niños de ocho y once años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 425-441.
- Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En J. Palacios y M. J. Rodrigo (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-260). Alianza.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-35). Psychology Press.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y Mérita, M. G. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. Dryden Press.
- Baltes, P. (1983). Psicología evolutiva del ciclo vital: algunas observaciones convergentes
-

- sobre historia y teoría. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.), *Psicología evolutiva: teorías y métodos* (Tomo I, pp. 247-267). Alianza.
- Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the Schools*, 1(3), 224-231.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.
- Barber, B. K. (2002). Reintroducing parental psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 3-13). American Psychological Association.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65(4), 1120-1136.
- Barcelata, B., Durán, C. y Lucio, E. (2004). Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 64-73.
- Barra Almagiá, E., Cancino Fajardo, V., Lagos Muñoz, G., Leal González, P. y San Martín Vera, J. (2005). Factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y Salud*, 15, 231-239.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24, 55-61.
- Barrera, M., Jr., & Li, S. A. (1996). *The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems*. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Eds.), *Plenum series on stress and coping. Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). Plenum Press.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de*

- evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa.
- Baumrind, D. (1967). Chile care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, 261-267.
- Baumrind, D. (1989). *Rearing competent children*. In W. Damon (Ed.), *The Jossey-Bass social and behavioral science series. Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). Jossey-Bass/Wiley.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 169-208). Russell Sage Foundation.
- Berger, K. S. (2009). *The developing person through childhood* (5th ed.). Worth.
- Berger, P. L., Luckmann, T. y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berkel, L. A., Vandiver, B. J., & Bahner, A. D. (2004). Gender role attitudes, religion, and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 119-133.
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Blackwell, J. (1982). Persistence and change in intergroup relations: *The crisis upon us. Social Problems*, 29(4), 325-346.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1, 115-160.
-

- Blos, P. (1966). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. Simon and Schuster.
- Bobe, A. y Pérez-Testor, C. P. (1994). *Conflictos de pareja: Diagnóstico y tratamiento*. Paidós.
- Bobo, L. (1999). Prejudice as group position: Microfoundations of a sociological approach to racism and race relations. *Journal of Social Issues*, 55, 445-472.
- Bornstein, M. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (pp. 3-43). Erlbaum.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K., & Cook, P. (2000). Neighborhood characteristics and supportive parenting among single mothers. In G. L. Fox, & M. L. Benson (Eds.), *Contemporary perspectives in family research: Families, crime, and criminal justice* (pp. 183-206). Elsevier Science.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Bragado, C., Hernández-Lloreda, M., Sánchez, M. y Urbano, S. (2008): Autoconcepto físico, ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y niños sanos sin historia de cáncer. *Psicothema*, 20(3), 413-419.
- Brewer, M. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love become outgroup hate? In R. D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Eds.), *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction*. (pp. 17-41). Oxford University Press.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76(1), 15-38.
- Brody, G. H. (2004). Siblings direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 124-126.
- Brody, G. H., Ge, X., Kim, S. Y., Murry, V. M., Simons, R. L., Gibbons, F. X., Gerrard, M., & Conger, R. D. (2003). Neighborhood disadvantage moderates associations of parenting and older sibling problem attitudes and behavior with conduct disorders in African American children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 211-222.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J., Warren, M. P., Rosso, J., & Gargiulo, J. (1987). Validity of self-report measures of girls' pubertal status. *Child Development* 58(3), 829-841.

- Brown, B. B. (1990). *Peer groups and peer cultures*. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Harvard University Press.
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(1), 47-55.
- Brown, B. B., Mory, M. S., & Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Sage.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, *64*(2), 467-482.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, *111*(1), 62-107.
- Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). *Socialization processes*. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 389-462). John Wiley & Sons, Inc.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, *61*(4), 1101-1111.
- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *57*(1), 110-119.
- Burnett, P. C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, *31*(2), 164-171.
- Bush, D. M., & Simmons, R. G. (1990). *Socialization processes over the life course*. In M. Rosenberg, & R. H. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 133-164). Transaction Publishers.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, *138*, 185-192.

- Calzada, R., Altamirano, N. y Ruiz, M. L. (2001). La adolescencia. *Acta Pediátrica Mexicana*, 22, 288-91.
- Cameron, C. (1977). Sex-role attitudes. In S. Oskamp (Ed.), *Attitudes and opinions* (pp. 339-359). Prentice Hall.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Campo-Arias, A., Cogollo, Z. y Elena Díaz, C. (2008). Comportamientos de riesgo para la salud en adolescentes estudiantes: Prevalencia y factores asociados. *Salud Uninorte*, 24, 226-234.
- Caplan, G., Killilea, M., & Abrahams, R. B. (1976). *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations*. Grune & Stratton.
- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad*, 1(2), 125-135.
- Castillo, G. (2002). *Los estudios y la familia*. Ediciones Palabra, S.A.
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Paidós.
- Cava, M. J. (1998). *Elaboración y evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 225-243). Alianza.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las Emociones, educar para la vida*. Ediciones B.

- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*(4), 1111-1119.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*, 1832-1843.
- Clark, T. T., Yang, C., McClernon, F. J., & Fuemmeler, B. F. (2015). Racial differences in parenting style typologies and heavy episodic drinking trajectories. *Health Psychology, 34*(7), 697-708.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University.
- Coll, A. (2001). Embarazo en la adolescencia: ¿Cuál es el problema? En S. Donas Burak (Ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 425-445). Editorial Libro Universitario Regional (LUR).
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. *Handbook of Adolescent Psychology, 2*, 331-362.
- Coloma, J. (1993). *Pedagogía familiar* (Vol. 63). Narcea Ediciones.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 263-296). Wiley.
- Compas, B. E., & Wagner, B. M. (1991). Psychosocial stress during adolescence: Intrapersonal and interpersonal processes. In M. E. Colten, & S. Gore (Eds.), *Social institutions and social change. Adolescent stress: Causes and consequences* (p. 67-85). Aldine de Gruyter.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 46*(1), 265-293.
- Conger, K. J., Conger, R. D., & Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 113-138.
- Craig, G. J. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. Pearson Educación.
- Craig, J. 1997. *Desarrollo Psicológico*. Prentice Hall Hispanoamericana.

- Crockett, L. J., & Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. In S. G. Millstein, A. C. Petersen, & E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (pp. 13-37). Oxford University Press.
- Cruz, E., Alonso, V. Z. y Romero, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395.
- Cummings, E. M., Faircloth, W. B., Mitchell, P. M., Cummings, J. S., & Schermerhorn, A. C. (2008). Evaluating a brief prevention program for improving marital conflict in community families. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 193-202.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74(6), 1918-1929.
- D'Andrade, R. G., & Strauss, C. (Eds.). (1992). *Publications of the Society for Psychological Anthropology. Human motives and cultural models*. Cambridge University Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-498.
- De Armas, A., & Kelly, J. A. (1989). Social relationships in adolescence: Skill development and training. In J. Worell, & F. Danner (Eds.), *The adolescent as decision-maker* (pp. 83-109). Academic Press.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1065-1072.
- Deković, M., Wissink, I. B., & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support

- and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Díaz-Aguado, M. J. y Arias, R. M. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. Intervención psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 3(8), 67-113.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In Diener (ed.), *The science of well-being* (pp. 11-58). Springer.
- Dishion, T. J., Kavanagh, K., & Kiesner, J. (1999). Prevention of early adolescent substance abuse among high-risk youth: A multiple gating approach. In R. S. Ashery, E. B. Robertson, & K. L. Kumpher (eds.), *NIDA Drug abuse prevention through family interaction* (pp. 208-228). U.S. Government Printing Office
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180.
- Donaldson, A. E., Gordon, M. S., Melvin, G. A., Barton, D. A., & Fitzgerald, P. B. (2014). Addressing the needs of adolescents with treatment resistant depressive disorders: A systematic review of rTMS. *Brain Stimulation*, 7, 7-12.
- Donas Burak, S. (2001). Protección, riesgo y vulnerabilidad: Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los adolescentes y las adolescentes. En S. Donas Burak. (Ed.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 489-499). Libro Universitario Regional.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, & P. Glick (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp.

- 3-28). Sage Publications.
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste personal y social de estudiantes adolescentes*. Tesis doctoral. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice. A historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, *47*, 1182-1193.
- Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 41-113). Academic Press.
- Dukheim, E. (1976). *As regras do método sociológico*. Ed. Presença.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting styles in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *37*(3), 230-247.
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2005). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. In J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 19-35). Blackwell Publishing.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, *34*(2), 299.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C., & Noppe, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *20*(2), 319-336.
- Elkin, F., & Handel, G. (1972). *The Child and Society: The process of socialization*. Random House.
- Emde, R. N. (1993). A framework for viewing emotions. In R. N. Emde, J. D. Osofsky, & P. M. Butterfield (Eds.), *The IFEEL pictures. A new instrument for interpreting emotions* (pp. 149-160). International Universities Press, Inc.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. In S. S. Feldman, & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 197-224). Harvard University Press.
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, *28*(1), 1-11.

- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues, 1*, 1-171.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Company.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., & Ansseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: A systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry, 14*, 237.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología, 24*(1), 1-8.
- Esteve, J., Rius, F., Cantos, B., Merino, D. y Ruiz, C. (2003). Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación, 332*, 357-381.
- Estévez, E., López, E. E. y Ochoa, G. M. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Nau Llibres.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence, 40*, 183-196.
- Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social, 13*, 159-169.
- Fairchild, H., & Gurin P. (1978). Traditions in the social psychological analysis of race relations. *American Behavioral Scientist, 21*, 757-778.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*(4), 1149-1160.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175-191.
- Feagans, L. V. (1993). During Early Adolescence. In M. R. Lerner (Ed), *Early adolescence: Perspectives on research, policy, and intervention* (pp. 129-142). Hillsdale, NJ:

- Erlbaum.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Revista Interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Fernández, C. M. y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal, en el espacio europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fernández, E. (2012). Identidad y personalidad: o como sabemos que somos diferentes de los demás. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 2(4), 1-16.
- Fernández, M. L. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología* 8, 91-102.
- Ferrés, J. (1996). *Televisao e educacao*. Artes Médicas.
- Ferrés, J. (2000). Televisión, emoción y educación. En H. C. Valderrama (Ed.), *Comunicación-Educación* (pp. 131-154). Siglo del Hombre.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 327-346). Alianza.
- Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En A. Giménez (Ed). *Comportamiento y palabra: Estudios 2005* (pp.18-92). Universidad de Malaga.
- Figuroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M. y Suedan, A. E. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902.
- Florenzano Urzúa, R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the “burden of ‘acting white’”. *Urban Review*, 18, 176-206.
- Formiga, N. S., Gouveia, V. V. y Santos, M. N. (2002). Inventario de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. *Revista Psicologia em Estudo*, 7, 103-118.
- Franco Justo, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-16.
- Fridrich, A. H., & Flannery, D. J. (1995). The effects of ethnicity and acculturation on early adolescent delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 4(1), 69-87.
- Frost, J., & McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex Roles*, 51, 45-54.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Psychology Press.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2778.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: Afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 235-250.
- Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Furstenberg Jr, F. F., Levine, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1990). The children of teenage mothers: Patterns of early childbearing in two generations. *Family Planning Perspectives* 22(2), 54-61.
- Furstenberg, F. F., Cook, T., Eccles, J., Elder, G. H., & Sameroff, A. J. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. University of Chicago Press.
- Gadner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Editorial Paidós.

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 359-374.
- García F., & Gracia E. (2014) The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American Countries. In H. Selin (Ed.), *Parenting Across Cultures*, (pp. 419-433), Springer.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿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(3), 365-384.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Tea Ediciones.
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the “Autoconcepto Forma 5” questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648-658.
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunkelsven, D. y Murgui, S. (2008). Diseño y análisis de la potencia en y los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20(4), 933-938.
- García, O. F., López-Fernández, O., & Serra, E. (2018). Raising Spanish children with an antisocial tendency: Do we know what the optimal parenting style is? *Journal of Interpersonal Violence*, 1-28.
- García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., & García, F. (2018). Parenting styles and short-and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults.

*Psychosocial Intervention*, 27(3), 153-161.

García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., Calafat, A., & García, F. (2020). Alcohol use and abuse and motivations for drinking and non-drinking among Spanish adolescents: Do we know enough when we know parenting style? *Psychology & Health*, 35(6), 645-664.

Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences. The theory in practice*. Basic Books.

Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Garrido, V. y López-Latorre, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Los programas del pensamiento prosocial*. Tirant Lo Blanch.

Gavin, L. A., & Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25(5), 827-834.

Gil, M. (1997). *Salud y fuentes de apoyo social: Análisis de una comunidad*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109-118

Glick, P., Fiske, S. T., Abrams, D., Dardenne, B., Ferreira, M. C., Gonzalez, R., Hachfeld, C., Huang, L., Hutchison, P. Kim, H. Manganelli, A. M. Masser, B. Mucchi-Faina, A. Okiebisu, S., Rouhana, N., Saiz, J. L., Sakalli-Ugurlu, N., Volpato, C., Yamamoto, M., & Yzerbyt, V. (2006). Anti-American sentiment and America's perceived intent to dominate: An 11-nation study. *Basic and Applied Social Psychology*, 28(4), 363-373.

Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J. E., Akande, A., Alao, A., Annetje, B., Willemsen, T. M., Chipeta, K., Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six-Materna, I., Expósito, F., . . . , & López, W. L. (2002). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775.

- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, Á., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P. y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. Á. y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 523-536.
- González, M. P. y Rey Yedra, L. (2006). La escuela y los amigos: Factores que pueden proteger a los adolescentes del uso de sustancias adictivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, 23-37
- Goñi, A. (1996). La construcción del conocimiento sociomoral. En F. Bacaicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos* (pp. 307-318). Universidad del País Vasco.
- Goñi, A. (1999). Lo ético en psicología. La cuestión de dominios o ámbitos. En E. Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 27-42). Ariel.
- Goñi, A. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Eos.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Goodwin, R.D., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2004). Panic attacks and the risk of depression among young adults in the community. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73, 158-167.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Gould, M. S., Greenberg, T., Velting, D. M., & Shaffer, M. D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 386-405.
- Gracia, E. (1991). *El maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Gracia, E., & Herrero, J. (2006). Perceived neighborhood social disorder and resident's attitudes toward reporting child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 30, 357-365.

- Gracia, E., & Herrero, J. (2008). Is it considered violence? The acceptability of physical punishment of children in Europe. *Journal of Marriage and Family*, 70, 210-217.
- Gracia, E., & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Paidós.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., García, F., & Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 1004-1021.
- Gracia, E., García, F. y Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología*. PUV, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gracia, E., López-Quílez, A., Marco, M., & Lila, M. (2017). Mapping child maltreatment risk: A 12-year spatio-temporal analysis of neighborhood influences. *International Journal of Health Geographics*, 16, 38.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587-599.
- Grandmontagne, A. G., de Azúa García, S. R. y Fernández, A. R. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apuntes. Educación física y deportes*, 3(77), 18-24.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. S., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., Krochock, K., & Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- Gray, M., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 574-587.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and

- child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465-471
- Grusec, J. E., Rudy, D., & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children's internalization of values. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 259- 282). Wiley
- Gubbins, V. y Berger, C. (2004). Bases, conceptos y estrategias: Una reflexión desde la perspectiva del desarrollo familiar. En V. Gubbins y C. Berger (Eds.), *Pensar el Desarrollo Familiar: Una Perspectiva Transdisciplinaria* (pp. 268-312). Universidad Alberto Hurtado.
- Guitart, M., Bastiani, J. y Vila, I. (2009). El impacto de la cultura en el autoconcepto: Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas. *Cultura y Educación*, 21(3), 361-370.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. España.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Prentice-Hall.
- Haller, J. (1971). *Outcasts from evolution: Scientific attitudes of racial inferiority: 1859-1900*. University of Illinois Press.
- Hamilton, D. (1981). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Psychology Press.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127(6), 773-796.
- Harris, R. J., & Cook, C.A. (1994). Attributions about spouse abuse: It matters who the batterers and victims are. *Sex Roles*, 30, 553-565.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in

- perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69(3), 756-766.
- Hartup, W. W. (1999). *Peer experience and its developmental significance*. In M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects* (pp. 106-125). Psychology Press.
- Hasebe, Y., Nucci, L., & Nucci, M. S. (2004). Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: A cross-national study in the United States and Japan. *Child Development*, 75(3), 815-828.
- Herrero, J. (1992). *Educación familiar y socialización familiar: Un análisis de la interacción*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Hetherington, E. M. (1994). Siblings, family relationships, and child development: Introduction. *Journal of Family Psychology*, 8, 251-253.
- Hewstone, M., & Ward, C. (1985). Ethnocentrism and causal attribution in Southeast Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 614-623.
- Hidalgo, M. V., Menéndez S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez García, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial: Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*,

33(6), 1032-1039.

Hoffman, C. D., Tsuneyoshi, S. E., Ebina, M., & Fite, H. (1984). A comparison of adult males' and females' interactions with girls and boys. *Sex Roles, 11*(9-10), 799-811.

Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. McGraw-Hil.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage.

Hogue, A., & Steinberg, L. (1995). Homophily of internalized distress in adolescent peer groups. *Developmental Psychology, 31*(6), 897-906.

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1995). *Parenting adolescents*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Children and parenting* (pp. 91-118). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad*. (pp. 209-225). Catarata.

Jackson, A, Cicognani, E., & Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. In L. Verhofstadt-Denève, Y., Kienhorst, & C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). DSWO Press.

Janda, L. H. (2001). *The psychologist's book of personality tests*. Wiley.

Jiménez, A. P. y Delgado, A. O. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología, 18*(2), 215-231.

Jiménez, J. M. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología, 26*(3), 315-327.

Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo en adolescentes españoles: El papel mediador de los recursos psicosociales. *Revista Mexicana de Psicología, 24*(2), 259-271.

Jodl, K., Bridges, M., Kim, J., Mitchell, A., & Chan, R. (1999). Relations among relationships: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(4), 150-183.

- Johnson, H. D., Lavoie, J. C., & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 304-318.
- Johnson, J., & Lecci, L. (2003). Assessing anti-White attitudes and predicting perceived racism: The Johnson-Lecci scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 299-312.
- Jones, J. G., & Grieneeks, L. (1970). Measures of self-perception as predictors of scholastic achievement. *The Journal of Educational Research, 63*(5), 201-203.
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Kagan, J., & Moss, H. A. (1983). *Birth to maturity: A study in psychological development*. Yale University Press.
- Kazdin, A. E. (2003). *Methodology: What it is and why it is so important*. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues & strategies in clinical research* (pp. 5-22). American Psychological Association.
- Kearney-Cooke, A. (1999). Gender differences and self-esteem. The journal of gender-specific medicine. *Journal of the Partnership for Women's Health at Columbia, 2*(3), 46-52.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology, 36*(3), 366-380.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., & Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. In R. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol 9. Developmental Psychology* (pp. 395-419). Willey.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*, 784-800.
- Kilianski, S., & Rudman, L. (1998). Wanting it both ways: do women approve of benevolent sexism? *Sex Roles, 39*(5-6), 333-352.
- Kinder, D. R., & Sanders, L. (1996). *Divided by colour: Racial politics and democratic ideals*. University of Chicago Press.

- Kinney, D. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66(1), 21-40.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. *Conflict and Development in Adolescence* 13, 1-13
- Kowal, A., & Kramer, L. (1997). Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development*, 68(1), 113-126.
- Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Oxford, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343
- Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y educación*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Kremers, S. P., Brug, J., de Vries, H., & Engels, R. C. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, 41(1), 43-50.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Lamb, M. E., Ketterlinus, R. D., & Fracasso, M. P. (1992). Parent-child relationships. In M. H. Bernstein, & M. H. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 411-450). Erlbaum.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12(2), 122-128.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L., & Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127.
- Landero Hernández, R. y Villarreal González, M. E. (2007). Consumo de alcohol en estudiantes, en relación con el consumo familiar y de los amigos. *Psicología y Salud*,

17, 17-23.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.

Lemos Giráldez, S., Vallejo Seco, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822

Lemos, S., Fidalgo, Á. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4(1), 21-48.

León Rubio, J. M., Cantero Sánchez, F. J. y Medina Anzano, S. (1996). Socialización y aprendizaje social. En J. M. León Rubio (Ed.), *Psicología social: Una guía para el estudio* (pp. 51-66). Kronos.

León, B., Castaño, E., Gómez, T., Gozalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.

Lerner, R. M., & Mulkeen, P. (1990). Commentary: Special issue on sociological perspectives on human development. *Human Development*, 33, 179-184.

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adult outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-336.

Levine, R. A. (1969). Culture, personality, and socialization: An evolutionary view. In J. E. Grusec, & P. D. Hasting (Eds), *Handbook of socialization theory and research*. (pp. 503-541), Guilford Publications.

Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818

Lila, M. S. (1991). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Lila, M. S., Musitu, G., & Molpeceres, M. A. (1994). Familia y autoconcepto. En G. Musitu (Ed.), *Psicosociología de la familia* (pp. 83-103). Albatros.

- Lila, M. Van Aken, M.A.G., Musitu, G., & Buelga, S. (2006). Families and adolescents. In S. Jackson, & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 154-174). Psychology Press.
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinants of parental acceptance-rejection. *Psicothema*, *17*, 107-111.
- Lila, M., Vázquez, S. B. y Ochoa, G. M. (2006). *Programa LISIS: Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Pirámide.
- Lippman, W. (1922). *Public Opinion*. London: Allen & Unwin.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: The relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, *26*, 447-457.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Locke, L. M. & Richman, C. L. (1999). Attitudes towards domestic violence: Race and gender issues. *Sex Roles*, *40*, 227-247.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(12), 1468-1484.
- Londerville, S., & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, *17*(3), 289-299
- López, I. (2006). *El apoyo social de familias en situación de riesgo*. Fundación Acción Familiar.
- López-Romero, L., Romero, E. y Villar, P. (2012). Relaciones entre estilos educativos parentales y rasgos psicopáticos en la infancia. *Psicología Conductual*, *20*(3), 603-623.
- Lorence, L. (2007). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. Fundación Acción Familiar.
- Lund, I., & Scheffels, J. (2019). 15-year-old tobacco and alcohol abstainers in a drier generation: Characteristics and lifestyle factors in a Norwegian cross-sectional

- sample. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(4), 439-445.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 1-27.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec, & P. D. Hasting (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, (pp. 13-41). The Guilford Press
- Maccoby, E. E., & Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In J. S. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, & social development* (pp. 1-101). Wiley.
- Machargo Salvador, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Escuela Española.
- Mackie, D.M., & Hamilton, D.L. (1993). *Affect, cognition, and stereotyping*. Academic Press.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B., & Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental Psychology*, 33(6), 1024-1031.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se relazioni familiari e valori*. Masters thesis. Universita degli Studi di Bologna.
- Markowitz, F.E. (2001). Attitudes and family violence: Linking intergenerational and cultural theories. *Journal of Family Violence*, 16, 205-218.
- Martín, J. C. (2005). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Martínez Álvarez, J. L. y Hernández Martín, A. (1999). Riesgos asociados a la conducta heterosexual adolescente: Pautas para la educación y prevención. En J. Navarro, A. Fuertes y T. M. Ugidos (Eds.), *Prevención e intervención en Salud Mental* (pp. 109-138). Amaru Ediciones.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and
-

- internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martínez, I., García, F., Veiga, F., García, O. F., Rodríguez, Y., & Serra, E. (2020). Parenting styles, internalization of values and self-esteem: A cross-cultural study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2370.
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F. y Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Matas, L., Arend, R., & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547-556
- McConahay, J. B., & Hough, J. C. (1976). Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, 32, 23-45.
- McDonald, L., & Pien, D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child language*, 9(2), 337-358.
- McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., & Ey, S. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 107-133.
- McNelles, L. R., & Connolly, J. A. (1999). Intimacy between adolescent friends: Age and gender differences in intimate affect and intimate behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 143-159.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Morrow
- Mead, M. (1958). Cultural determinants of behavior. In A. Roe, & G.G. Simpsom (Eds.).

- (1958). *Behavior and evolution* (pp. 480-503). Yale University Press.
- Merikangas, K., He, J., Brustein, M., Swanson, S., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry, 49*, 980-989.
- Miller, I. W., McDermut, W., Gordon, K. C., Keitner, G. I., Ryan, C. E., & Norman, W. (2000). Personality and family functioning in families of depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(3), 539-545.
- Millon, T. (1998). *Trastornos de la Personalidad Más allá del DSM IV*. Editorial T.
- Milner, D. (1981). Racial prejudice. In J. Turner, & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour* (pp. 102-143). Blackwell.
- Minuchin, P. (1977). *The middle years of childhood*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Mischael, W., & Mischael, H. N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 84-107). Rineart & Winston.
- Mischael, W., & Patterson, C. J. (1976). Substantive and structural elements of effective plans for self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 942-950.
- Mladinic, A., Saiz, J., Díaz, L., Ortega, A. y Oyarce, P. (1998). Sexismo ambivalente en estudiantes universitarios chilenos. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 14*, 1-14.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 49*, 430-435
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. I. y Musitu, G. (2001). Internalización de valores sociales y

- estrategias educativas parentales. En M. Ros y V. V. Gouveia (Coords.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 197-218). Biblioteca Nueva Madrid
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu (Ed.), *Psicosociología de la familia*, (pp. 121-146). Valencia: Albatros.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología 1*, 5-38.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1989). *Newcomers and oldtimers in small groups*. In P. B. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence* (pp. 143-186). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Moreland, R. L., Argote, L., & Krishnan, R. (1996). Socially shared cognition at work: Transactive memory and group performance. In J. L. Nye, & A. M. Brower (Eds.), *What's social about social cognition? Research on socially shared cognition in small groups* (pp. 57-84). Sage Publications, Inc.
- Moreno, J. A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21(2), 147-154.
- Moreno, M. C. (1996). La persona en desarrollo: Una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47, 5-44.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva* (pp. 305-326). Alianza.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. y Sánchez Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Universidad de Sevilla.
- Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2018). Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: Evidence from Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2634.
- Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent

- grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez-Benlloch (Eds.), *Psicología y género* (pp. 271-294). Pearson.
- Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Moya, M., Expósito, F. y Padilla, J. L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 709-727.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2002). Masculinidad-Feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142.
- Mullender, A. (2000). *Reducing domestic violence...what works? Meeting the needs of children*. Crime Reduction Research Series, Policing and Reducing Crime Unit Home Office.
- Muñiz-Rivas, M., Vera, M., & Povedano-Díaz, A. (2019). Parental style, dating violence and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2722.
- Muñoz M. y Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En J. Salas-Salvadó, A. Bonada, R. Trallero y M. E. Saló-Solà (Eds.), *Nutrición y dietética clínica* (pp. 83-98). Elsevier Masson.
- Murgui, S., García, C., García, Á. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.
- Muris, P., Meesters, C., Morren, M., & Moorman, L. (2004). Anger and hostility in adolescents: Relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(3), 257-264.
- Murray, C. B., & Mandara, J. (2002). Racial identity development in African American children: Cognitive and experiential antecedents. In H. P. McAdoo (Ed.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 73-96). Sage

Publications, Inc.

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

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

Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 179-192.

Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29. *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.

Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.

Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Eds.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Musitu, G., Jiménez Gutiérrez, T. I. y Murgui Pérez, S. (2007). El rol del funcionamiento familiar y del apoyo social en el consumo de sustancias de los adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 32(3), 370-380.

Musitu, G., Molpeceres, M. A., García-Pérez, F. y Lila, M. S. (1994). Dimensiones percibidas de la socialización: Una contrastación transcultural de la estructura factorial del cuestionario EM En G. Musitu, M. A. Molpeceres, F. García y M. S. Lila (Eds.), *Intervención comunitaria* (pp. 169-176). Set i Set Edicions-Cristóbal Serrano Villalba.

Musitu, G., Pascual, J. y Ferrer, J. (1979). El marginado escolar. Influencia del estatus socioeconómico. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 11(21-22), 141-147.

Musitu, G., Román J. M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books.

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

Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibañez, M., León-Moreno, C. y García, O. F. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature? *Psychosocial Intervention*, 28(2), 101-110.

- Mussen, P., & Eisenberg, N. (2001): Prosocial development in context. In A. C. Bohart, & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 103-126). American Psychological Association.
- Nayak, M. B., Byrne, C. A., Martín, M. K. & Abraham, A. G. (2003). Attitudes toward violence against women: a cross-nation study. *Sex Roles*, 49(7), 333-342.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (1984). *Family therapy: Concepts and methods*. Gardner Press.
- Nichols, W. C., & Everett, C. A. (1986). *Systemic Family Therapy*. The Guilford Press.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The Adolescent in the Family*. Routledge.
- Oakes, P. J., & Turner, J. C. (1990). Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping? *European Review of Social Psychology*, 1(1), 111-135.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Alianza.
- Oliva, A. y Parra, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Oliva, A., & Arranz, E. (2005). Sibling relationships during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 253-270.
- Oliva, A., Jiménez, J., Parra, Á. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 1-10.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Ed.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y publicaciones universitarias.
-

- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. M. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*, (pp. 169-185). Síntesis.
- Ovejero, A. (2002). Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social. *Aula Abierta*, 79, 153-175.
- Pacheco, J. T., Teixeira, M. A. y Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxeberria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz, (Eds.), *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 267-281). Pirámide.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Il mulino.
- Paniagua Repetto, H. y García Calatayud, S. (2003). Signos de alerta de trastornos alimentarios, depresivos, del aprendizaje y conductas violentas entre adolescentes de Cantabria. *Revista Española de Salud Pública*, 77, 411-422.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2001). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2005). *Psicología del desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia*. McGraw-Hill.
- Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). Parental bonding instrument (PBI). *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10.
- Parker, R. D & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspective. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 463-552). Wiley.
- Parker, R. D. (1985). *El papel del padre*. Ediciones Morata.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences

- in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pastor Ramos, G. (1988). *Sociología de la Familia*. Ediciones Sígueme, S.A.
- Paulson, S. E., & Spota, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31(122), 369-381.
- Pearson, G. H. (1972). *Manual de psicoanálisis de niños y adolescentes*. Hormé.
- Pérez-Gramaje, A. F., García, O. F., Reyes, M., Serra, E., & García, F. (2019). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1-10.
- Petrus, G., & Adamek, R. J. (1988). Taking the role of the other: An aid to marketing applied sociology. *Teaching Sociology*, 16(1) 25-33.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: A cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 29-42.
- Pettigrew, T. F. (1959). Regional differences in anti-Negro prejudice. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 28-36.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettit, G. S., & Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 97-123). American Psychological Association.

- Pinazo, S. (1993). *Consumo de drogas en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Pinquart, M., & Gerke, D. C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies* 28, 2017-2035.
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 75-100.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29(3), 137-148.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Suárez, J. y Fernández, A. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 72, 249-266.
- Pons, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 72, 251-266.
- Pope, A. W., & Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346.
- Powell, D. R. (1987). Methodological and conceptual issues in research. In S. L. Kagan D. R. Poell, B. Weissbourd, & E. Zigler (Eds), *America's family support programs: Perspectives and prospects* (pp. 311-328) Yale University Press.
- Proshansky, H. M. (1966). The development of intergroup attitudes. In L. W. Hoffman, & M. L. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp. 311- 371). Russell Sage Foundation.
- Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. Prentice-Hall.
- Queiroz, P., Garcia, O. F., Garcia, F., Zacaes, J. J., & Camino, C. (2020). Self and nature: Parental socialization, self-esteem, and environmental values in Spanish adolescents.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3732.
- Quintana Cabanas J. M. (1988). Presentación e Introducción. En R. Rezsóhazy (Ed.), *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar* (pp. 8-11). Narcea.
- Quintana, S. M. (1994). A model of ethnic perspective-taking ability applied to Mexican-American children and youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(4), 419-448.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), 289-305.
- Ramírez, M., Guillén, F., Machargo, J. y Luján, I. (2008). Autoconcepto social en jóvenes de España y Brasil que practican actividad física vs. no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(2), 259-274.
- Randolph, S. M. (1995). African American children in single-mother families. In B. J. Dickerson (Ed.), *Sage series on race and ethnic relations. African American single mothers: Understanding their lives and families* (pp. 117-145). Sage Publications, Inc.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Redondo, L. M., Martínez, G. S., Otero, A. G. y Fernández, M. (1997). Conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(88), 255-282.
- Reese-Weber, M. (2000). Middle and late adolescents' conflict resolution skills with siblings: Associations with interparental and parent-adolescent conflict resolution. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 697-711.
- Reidl, L. (1981). Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 273-288.
- Reiss, D., Hetherington, M., Plomin, R., Howe, G., Simmens, S., Henderson, S., O'Connor, T. J., Bussell, D. A., Anderson, E. R., & Law, T. (1995). Genetic questions for environmental studies. Differential parenting and psychopathology in adolescence.

*Archives General of Psychiatry*, 52, 925-936

- Ripoll, K., Carrillo, S. y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 125-142.
- Riquelme, M., García, O. F. y Serra, E. (2018). Desajuste psicosocial en la adolescencia: socialización parental, autoestima y uso de sustancias. *Anales de Psicología*, 34(3), 536-544.
- Rivarola, M. F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres: Su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 149-161.
- Rivarola, M. F. y Penna, F. (2006). Los factores socioculturales y su relación con los trastornos alimentarios e imagen corporal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8, 61-72.
- Rocher, G. y Pombo, J. (1979). *Introducción a la sociología general*. Herder.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Rodrigo, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998): Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 45-70). Alianza.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, 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), 203-210.
- Rodríguez, M. R. E. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Rodríguez, A., Ruiz, S. y Goñi, A. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.

- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner y A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 43-106). Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2003). Reliability and Validity of de parental control scale: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*, 643-649.
- Roldán, C. (2001). Adicciones: un nuevo desafío. En C. Roldán (Ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 447-506). Editorial del LUR.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Rottenbacher de Rojas, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en una muestra de adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico, 7*(14), 9-18.
- Rowe, C. (2013). Terapia familiar para el consumo de drogas: revisión y actualizaciones 2003-2010. *Revista de Toxicomanías y Salud Mental, 70*, 24-44.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Caplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology, 17*, 157-157.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 202-212.
- Ruiz, M., Ropero, C., Amar, J., & Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte, 11*, 1-23.

- Ruiz-Risueño Abad, J., Ruiz-Juan, F. & Zamarripa Rivera, J. I. (2012). Alcohol y tabaco en adolescentes españoles y mexicanos y su relación con la actividad físico-deportiva y la familia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31, 211-220.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Española de Pedagogía*, 60, 559-572.
- Samelson, F. (1978). From “race psychology” to “studies in prejudice”: Some observations on the thematic reversal in social psychology. *Journal of the Behavioral Sciences*, 14, 265-278.
- Sánchez, J. A. y Goudena, P. (1996). El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces. *Cultura y Educación*, 8(1), 87-98.
- Sandín, B. (1993). Estrés y salud: Factores que intervienen en la relación entre el estrés y la enfermedad física. En J. Buendía (Ed), *Estrés y psicopatología*, (pp. 123-156). Ediciones Pirámide.
- Sandoval Mena, M., Lemos Giráldez, S., & Vallejo Seco, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema* 18(4), 804-809.
- Santana, L. E., Feliciano-García, L. A. y Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Santrock, J. y Navarro, B. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Mc Graw Hill.
- Sanz, A. y Martínez, M. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas. ¿Existe relación? *Adicciones*, 15(2), 145-158.
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behaviour. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.

- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row, Peterson & Company.
- Seginer, R. (1998). Adolescents' perceptions of relationships with older sibling in the context of other close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 287-308.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del Desarrollo de Infancia y Adolescencia*. Ediciones S.A.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Thomson.
- Shavelson, R. J., Hubner, J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shek, D. T. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35(137), 135-147.
- Shulman, S., Laursen, B., & Karpovsky, S. (1997). Adolescent Intimacy Revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 597-617.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.
- Simons, R. L., Lin, K. H., Gordon, L. C., Brody, G. H., Murry, V., & Conger, R. D. (2002). Community differences in the association between parenting practices and child conduct problems. *Journal of Marriage and Family*, 64, 331-345
- Smith, E. R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In D. M. Mackie, & D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 297-315). Academic Press.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2005). Emotions. In J. Dovidio., L. Rudman., & P. Glick (Eds.), *Reflecting on the nature of prejudice* (pp. 361-376). Blackwell.
- Soler, E., Barreto, P. y González, R. (2005). Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual. *Psicothema*, 17(2), 267-274.
- Sordo, P. 2009. *No Quiero Crecer. Viva la diferencia. Para padres con hijos adolescentes*. Editorial Norma.

- Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G., & Richards, M. (2016). Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 326-337.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. & Levine, A. (1997). *You and your adolescent: A parent's guide for ages 10-20*. Harper Collins Publishers.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S. Feldman, & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-19.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103-133). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1999). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. In R. M. Lerner & D. R. Castellino (Eds.), *Adolescents and their families: Structure, function, and parent-youth relationships*, (pp. 129-146). Tufts University.
- Suria, R. (2010). *Socialización y desarrollo social*. Universidad de Alicante.
- Sussman, S., Unger, J. B., & Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*(1), 9-25.

- Symonds, P. W. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Appleton-Century.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In M. J. Hach, & M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: A reader*, (pp. 56-65). Oxford University Press.
- Torregrosa, J. y Fernández., C. (1984). La interiorización de la estructura social. En J. Torregrosa y E. Crespo (Eds.), *Estudios básicos de psicología social*, (pp. 421-446). Hora.
- Torres-Gómez de Cádiz, B., Rivero, A. M., Balluerka, N., Berce, C. y Achúcarro, C. (2006). Autoconcepto de los menores en acogimiento familiar: Diferencias en función del tipo de acogimiento, historia de crianza y problemática de la familia biológica. *Infancia y Aprendizaje*, 29(2), 147-166.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Underwood, M. K., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1996). Childhood peer sociometric status and aggression as predictors of adolescent childbearing. *Journal of Research on Adolescence*, 6(2), 201-223.
- Undurraga, C. & Avendaño, C. (1998). Dimensión psicológica de la pobreza. *Psyche*, 6(1), 57-63.
- Ungaretti, J., Etchezahar, E. y Simkin, H. (2012). El estudio del prejuicio desde una perspectiva psicológica: Cuatro períodos históricoconceptuales para la comprensión del fenómeno. *Calidad de Vida y Salud*, 5(2), 13-30.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology*, 33(5), 834-844.

- Uriarte, J. (1996). Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 1(1), 193-202.
- Valente, J. Y., Cogo-Moreira, H., & Sánchez, Z. M. (2017). Gradient of association between parenting styles and patterns of drug use in adolescence: A latent class analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 180, 272-278.
- Vanistendael, S. (1995). *Como crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE).
- Vargas Trujillo, E., Henao, J. y González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 49-63
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Vega, L. E. S., García, L. A. F. y Jimenez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Paidós.
- Villar Torres, P., Luengo Martín, M. A., Gómez Fraguera, J. A. y Romero Triñanes, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. y San Pedro, E. M. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- Vink J., Hottenga J., De Geus E. J., Willemsen, G., Neale, M., Furberg, H., & Boomsma, D. (2014) Polygenic risk scores for smoking: Predictors for alcohol and cannabis use? *Addiction Research Report*, 109, 1141-1151.
- Volling, B. L., & Elins, J. L. (1998). Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*, 69, 1640-1656.
- Wang, C., & Phinney, J. S. (1998). Differences in child rearing attitudes between immigrant

- Chinese mothers and Anglo-American mothers. *Early Development and Parenting: An International Journal of Research and Practice*, 7(4), 181-189.
- Watkins, D., & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(5), 555-562.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6) 1198-1209.
- Wentzel, K., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826.
- Westie, F. R. (1964). Race and ethnic relations. In R. E. L. Faris (Ed.), *Handbook of modern sociology* (pp. 576-618). Rand McNally.
- White, J., & Schnurr, M. P. (2012). *Developmental Psychology*. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach, & A. J. Marsella (Eds.), *International and cultural psychology. Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (pp. 51-73). Springer Science Business Media.
- Whiting, J. W. (1970). Socialización. Aspectos antropológicos. En Enciclopedia de las Ciencias Sociales (pp. 16-21). Argos.
- Williams, I. (1983). *Socialization*. Prentice Hall.
- Willis, C., Hallinan, M., & Melby, J. (1996). Effects of sex role stereotyping among European American students on domestic violence culpability attributions. *Sex Roles*, 34, 475-491.
- Wilson, J., & Herrnstein, R. (1985). *Crime human nature*. Simon & Schuster.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

- Wrong, D. H. (1994): *The problem of order: What unites and divides society*. Free Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. University of Nebraska Press.
- Yoshioka, M. R., DiNoia, J., & Ullah, K. (2000). Attitudes toward marital violence. *Violence Against Women*, 7(8), 900-926.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1987). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. University of Chicago Press.
- Yubero, S. (2005). Capitulo XXIV Socialización y Aprendizaje Social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación*, (pp. 819-844). Pearson Prentice Hall.
- Zayas, L. H., & Solari, F. (1994). Early childhood socialization in Hispanic families: Context, culture, and practice implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(3), 200-206.
- Zimmerman, M. A., Ramírez-Valles, J., Zapert, K. M., & Maton, K. I. (2000). A longitudinal study of stress-buffering effects for urban African-American male adolescent problem behaviors and mental health. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 17-33.