

*Estilos educativos paternos:
Su influjo en el desarrollo personal
y moral de los hijos*

E. PÉREZ DELGADO
V. MESTRE ESCRIVA
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

La literatura científica sobre el desarrollo psicológico y personal del individuo ha señalado reiteradamente el importante papel de la familia en la educación, en la transmisión y respeto de normas, creencias y valores, en la configuración y desarrollo de la sociedad, en el aprendizaje a través de varias generaciones que conviven juntas y en general en todo lo que contribuye a la formación de los más jóvenes. Diferentes estudios han señalado la relación entre la unión familiar, autonomía y apoyo en el contexto familiar y el nivel de autoestima, adaptación y comunicación entre sus miembros (Farrell & Barnés, 1993).

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

hijos cuando tienen que actuar o tomar sus propias decisiones (Volli, 1994).

Estudios recientes sobre la interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas han señalado también que la relación paterno-filial es insustituible para conseguir que la personalidad evolucione de estructurada y adaptativamente, lo que justifica el que los padres asuman su función de educadores y proporcionen un buen clima a los más pequeños. Todos los niños esperan recibir de sus padres un amor incondicional que les transmita protección y seguridad (Domenech, 1993).

La familia constituye, pues, el núcleo más precoz y potente al que llega el niño y en el que adquiere el bagaje de comportamientos, principios, creencias, valores y normas con las que se enfrenta al mundo exterior. Este núcleo es el más humano ya que en él se acepta a todos los miembros por lo que son, no por lo que tienen o representan, siendo las relaciones afectivas y la comunicación los vínculos más fuertes entre ellos.

Dada la amplitud del tema para este trabajo hemos seleccionado dos puntos fundamentales en el influjo de la educación paterna en el desarrollo de los hijos: en el desarrollo de su conciencia psicológica como persona y en el desarrollo de su capacidad moral. Son las dos partes del trabajo. La personalidad del hijo es considerada, primeramente, en sí misma —en cuanto afirmación del propio yo—, y en relación con los demás (dimensión moral), respectivamente, si bien en los dos casos se tratan aspectos globales y totalizantes de la persona, y no aspectos sectoriales de la persona del hijo. Vamos por partes.

I. INFLUJO DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO Y PERSONAL DE LOS HIJOS

I.1. *Contexto familiar y desarrollo del autoconcepto*

La aparición del concepto de «yo» en el niño/a tiene un carácter evolutivo, que está mediatizado por variables de tipo social, de maduración y de personalidad. El niño en cada fase de su desarrollo está comprometido en un proceso de autorregulación. Poco a poco va evolucionando desde una regulación ejercida por los demás a una autorregulación. Así, a medida que la interacción con el ambiente aumenta y distingue las discrepancias y contingencias con su entorno, el niño/a empieza a regular su yo y la interacción con el mundo externo (Trad. 1987).

La autoestima es un constructo psicológico directamente relacionado con el desarrollo global del sujeto, debido a los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que lo definen. Dicha autoestima

se adquiere a través de las experiencias del sujeto y de los «otros significativos» que le rodean, entre los que ocupan un primer lugar los padres.

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

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

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

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

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

Investigaciones posteriores han concluido que hogares negligentes y con disputas frecuentes constituyen un factor de riesgo para la delincuencia y problemas de conducta, los conflictos paternos están asociados con baja autoestima, el castigo paterno y el rechazo están asociados con agresividad en el niño, el rechazo paterno produce

ansiedad y baja autoestima, mientras que la atención y el calor paterno produce alta autoestima.

La justificación de estos resultados está en que el autoconcepto del niño depende ampliamente de la forma en que es tratado por los «otros significativos». Así pues, se establece una relación positiva entre el nivel de autoestima del niño y el nivel de armonía familiar y crianza paterna. Por el contrario, el nivel de ansiedad del niño aparece negativamente relacionado con estas dos variables familiares (Scott, & Mc Cabe, 1991).

Coopersmith (1967) comprobó que las diferencias entre personas con distintos niveles de autoestima estaban fuertemente relacionadas con las actitudes de los padres, con las prácticas educativas, con el afecto y el tipo de normas que rigen la vida familiar. Así los padres de niños con autoestima alta se preocupaban por el bienestar de su hijo, le consideraban una persona significativa, tendían a ser menos permisivos, exigiendo altos estándares de conducta y aplicando las normas de manera consistente. En esta aplicación de las normas utilizaban la recompensa en vez del castigo, los hijos sabían a que atenerse, eran capaces de tomar decisiones sobre su propia conducta dentro de los límites establecidos.

Estos datos se interpretaron en el sentido de que la existencia de límites proporciona al niño un mundo social en el que puede tener éxito, mientras que sin límites o con límites inconsistentes, el niño nunca sabe lo que realmente se espera de él o lo que es correcto. Esta situación produce ansiedad e inseguridad. Así pues la autoestima parece desarrollarse a partir del afecto, de la aceptación paterna y del éxito en las demandas que responden a las capacidades del niño. Una atmósfera de valoración conduce a que el niño se evalúe de un modo similar.

Por el contrario, en el estudio de Coopersmith (1967), los padres de los niños con bajos niveles de autoestima eran extremadamente permisivos, pero al mismo tiempo aplicaban castigos duros cuando creían que era necesario. Los niños consideraron a sus padres falsos e interpretaron la falta de normas como indicador del desinterés de los padres.

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

En resumen, según el autor, al niño con autoestima alta se le incentivaron sus capacidades y le hicieron aprender sus habilidades y debilidades, de ahí que los niños con autoestima alta tuvieran metas más claras y elevadas, mientras que las aspiraciones bajas caracteri-

zaban a los niños con autoestima pobre. Así, «las expectativas de los padres (o la ausencia de ellas) habían hecho una profecía que se autocumplía (muchas veces tan llamativa en el ambiente escolar)» (Burns, 1990, 216).

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

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

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

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

A partir de sus estudios, Coopersmith señala tres condiciones que fortalecen la autoestima en el medio ambiente del hogar:

1. La aceptación del niño por parte de los padres, al mismo tiempo reconociendo sus cualidades; sus problemas y sus limitaciones. Al aceptar al niño sus padres le demuestran que es digno de su atención y respeto. Este respeto capacita al niño para convivir con sus habilidades y limitaciones.
2. La existencia de límites explícitos, claramente definidos y consistentemente aplicados, ofreciendo normas de conducta y expectativas conductuales.
3. La provisión de tratamiento respetuoso cuando se observan los límites y los niños actúan de acuerdo con las reglas o las líneas establecidas por los padres.

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

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

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

1. La aceptación cálida de los niños por parte de los padres
2. El establecimiento y la exigencia, por parte de los padres, de límites claramente definidos para la conducta de los niños.
3. El respeto de los padres para la iniciativa individual de los niños dentro de esos límites.

Además, considera el autor, que la calidad de la relación entre padres e hijos es mucho más importante para generar una buena autoestima que la cantidad de horas o permanencia en común.

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

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

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

En un trabajo reciente de Farrell & Barnes (1993) se estudia la relación entre Apoyo social (relacionado con afirmación del autoconcepto, relación de confianza, expresividad, compañerismo y ayuda en la solución de problemas), Cohesión (nivel de unión y grado de autonomía en las experiencias familiares) y Adaptabilidad (definida como el grado en que la familia impulsa roles y pautas de comunicación rígidas o cambiables) sobre el funcionamiento psicológico de los miem-

bros de la familia. Las variables dependientes eran depresión, ansiedad, individualidad, autoestima, desadaptación, conducta destructiva en la escuela y comunicación padres-hijo.

Los resultados indicaban que la familia más cohesiva presentaba un mejor funcionamiento de sus miembros, una mayor comunicación entre padres e hijos, un mayor consenso marital y mejores resultados conductuales en niños y adolescentes.

Características paternas y autoestima de los hijos

En relación con el desarrollo de la autoestima en los hijos se ha planteado también el tema desde la autoestima paterna: el grado en que los padres han resuelto sus propias cuestiones de autoestima personal tendrá mayor influencia en sus hijos que cualquier intento de enseñárselo verbalmente.

Varias teorías convergen en la importancia que tiene el ejemplo de los padres en la enseñanza de la autoestima (Flavell, 1985; Bandura, 1986). Dichas teorías sugieren que es en la adolescencia cuando el sujeto es verdaderamente autoconsciente, capaz de emplear la capacidad de autorreflexión para estudiarse a sí mismo y decidir una conducta. Sin embargo, gran parte de las autodescripciones que el adolescente y el adulto tienen se han formado en los primeros años. Esto es debido a que el aprendizaje proviene en primer lugar de observar a los padres y otras personas significativas y de recibir mensajes acerca de uno mismo a partir de sus propias acciones. De esta forma cuando los adolescentes están preparados para utilizar los hábitos de reflexión personal encuentran muchas de las estructuras básicas del yo en su lugar.

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

Un aspecto central en este proceso de modelado de la autoestima se focaliza en la congruencia de los padres y su demostración personal de autenticidad. Los padres que pretenden ser o demostrar delante

del niño lo que no son, están transmitiendo un modelo de incoherencia, por el contrario los padres deben permitir al niño observar sus luchas, los métodos para solucionar problemas, sus dificultades y sus conflictos, porque la lucha es una primera respuesta de afrontamiento.

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

En general, el perfil que acabamos de describir no sólo actúa como modelo a imitar, sino que además constituye un feedback negativo y un deterioro en las relaciones y en la comunicación con los más jóvenes de la familia.

La literatura sobre características paternas relacionadas con el desarrollo de la autoestima concluye básicamente en tres factores como potenciadores de la autoestima: afecto y aceptación, expectativas relacionadas con la ejecución y respeto por la individualidad del niño o autonomía (Bednar, Wells & Peterson, 1989).

Para el niño resulta de gran importancia el sentirse importante en la vida de sus padres, necesita sentirse querido y percibir que ocupa un lugar central en el punto de mira de los padres. Dicha experiencia de sentirse aceptado en la familia es vital a lo largo del desarrollo, pero es crítica en los años de formación previos a la adolescencia. Cuando el niño duda de su lugar en la familia y crece en un clima de inseguridad, la ocurrencia de estresores normativos fuera de ella son exagerados y percibidos como más negativos y amenazantes. La falta de seguridad, afecto y estabilidad en la familia puede influir en una desadaptación en la escuela y un sentimiento de no aceptación general.

En un estudio realizado en población infantil valenciana (rango de edad 9 a 10 años) sobre sintomatología depresiva se obtuvo un porcentaje del 15% de un total de 1.286 niños que no estaban seguros de que alguien les quisiera. Este resultado indica que la falta de afecto que constituye un aspecto muy negativo en la vida infantil se da en un número excesivo de niños (Mestre, Del Barrio, 1989). Dicho porcentaje de inseguridad en el afecto se mantiene al llegar a la adolescencia (Mestre, 1992).

La aceptación va acompañada de expectativas de ejecución adecuadas a la edad del niño. Las demandas razonables de trabajo y

esfuerzo constituyen el primer movimiento para el desarrollo de la autoconfianza y la autoestima. El sentirse bien en la familia estará potenciado e impulsado por la contribución del niño en las tareas de casa y el nivel de responsabilidad asumido. Las demandas paternas de ejecución y la expectativa externa dirigen el desarrollo de expectativas internas y confianza en alcanzarlas. Así mismo, una disciplina razonada de los padres en la infancia enmarca el punto de referencia de una autodisciplina al llegar a la adolescencia (Bednar, Wells & Peterson, 1989).

Finalmente, la tercera dimensión relacionada con el desarrollo de la autoestima señalada anteriormente es el nivel de autonomía. Autores clásicos en el estudio de los antecedentes paternos en el desarrollo de la autoestima como Coopersmith y Baumrind, han señalado que los padres de niños con alta autoestima manifiestan un gran respeto por su individualidad, reconocen que sus hijos sienten, desean y piensan por sí mismos. Consideran que cualquier persona debe razonablemente guiarse por sus propios sentimientos y valores y poder contestar a la pregunta ¿Qué debo hacer en esta situación para estar satisfecho conmigo mismo? (Coopersmith, 1967; Baumrind, 1975).

El control en las relaciones paterno-filiales

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

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

En la edad preescolar, tal como el niño crece, se desarrollan habilidades que le posibilitan para llevar a cabo competencias adecuadas para su edad, aprendizaje social y juego cooperativo. La inmadurez cognitiva hace que el control sea externo y resida principalmente en los padres, hermanos mayores y profesores. A esta edad los niños son

ya beneficiarios de los estilos paternos (Baumrind, 1975). Los padres en esta edad combinan la aceptación con las expectativas relacionadas con la ejecución de sus hijos (ejecución que se limita a obediencia y hábitos de socialización básicos fundamentalmente).

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

En la preadolescencia se interiorizan valores importantes, los padres pueden esperar que el niño adquiera los principales valores familiares, pueden preguntar al hijo sobre el por qué de su conducta. Al llegar a este punto los padres han enseñado hábitos, roles, principios y autodisciplina que acompaña a la obediencia. Por su parte el niño ha aprendido lo que es apropiado según las circunstancias sociales en que se encuentra.

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

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

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

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

El control en los estilos educativos paternos era la variable que mejor predecía el desarrollo de características positivas y conductuales en el niño, no sólo en el desarrollo de un buen carácter sino tam-

bién en otras dimensiones como el desarrollo de actitudes positivas hacia los otros, autoconfianza, autocontrol y actitudes hacia el trabajo.

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

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

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

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

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

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

La literatura científica sobre el tema concluye el importante papel que desempeñan las relaciones y experiencias familiares en el desarrollo del autoconcepto, autonomía y seguridad del niño. La aceptación del niño y la configuración de expectativas adecuadas a su edad y capacidades, el establecimiento de normas claras y razonadas, la participación en las actividades y responsabilidades de la familia, una interacción

afectiva y feedback positivo y la conducta de los padres como modelo de autonomía, seguridad y equilibrio son factores familiares decisivos para un buen desarrollo psicológico de los más jóvenes de la familia.

I.2. *Clima familiar y desarrollo del autoconcepto*

A continuación se presentan los resultados obtenidos en un estudio empírico dirigido a evaluar el clima familiar y el autoconcepto en población adolescente con el fin de establecer las posibles relaciones entre estos dos constructos psicológicos y comprobar si un buen clima familiar potencia el desarrollo del autoconcepto.

I.2.1 Método, instrumentos y muestra

Se seleccionaron los instrumentos necesarios para evaluar las variables objeto de estudio: clima familiar y Autoconcepto.

Escala de Clima Social de Moos (1987)

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

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

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

La dimensión definida como «Desarrollo» evalúa «la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común». Está constituida por cinco subescalas: «Autonomía» (AU) o grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones; «Actuación» (AC) referida al grado en que las actividades se enmarcan en una estructura competitiva; «Intelectual-Cultural»

(IC) o grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales; «Social-Recreativo» (SR) que mide el grado de participación en este tipo de actividades y la «Moralidad-Religiosidad» (MR) definida por la importancia que se da en el ámbito familiar a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

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

Cuestionario de Autoconcepto Forma-A (A.F.A.).
Musitu, G; García, F. y Gutiérrez, M. (1991)

El Cuestionario de Autoconcepto está formado por 36 ítems con tres alternativas de respuesta graduadas de 1 a 3 según se den «siempre», «algunas veces» o «nunca». Permite obtener información de cuatro factores relacionados con diferentes áreas del Autoconcepto: Académico, Social, Emocional y Familiar. Incluye, además, una puntuación Total que indica el Autoconcepto general del sujeto.

El factor Académico aporta información sobre la imagen que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante, imagen que configura a partir de su rendimiento escolar y la opinión de los otros significativos en este campo como por ejemplo los profesores. El factor Social se refiere a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo acerca de su capacidad para relacionarse socialmente y hacer amigos. El factor Emocional indica como el sujeto percibe su capacidad de control emocional y su nivel de preocupación o ansiedad. Finalmente, el factor Familiar define la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como miembro de su familia, el grado de implicación y consideración en las relaciones familiares.

Además, se puede obtener una puntuación total de Autoconcepto, resultante de la suma de las puntuaciones alcanzadas en los cuatro factores e indicativa del nivel general de Autoconcepto.

Descripción de la muestra

La muestra utilizada en la investigación está formada por 1.394 adolescentes (707 varones y 643 mujeres), con un rango de edad entre 14 y 22 años, siendo la moda de edad los 15 años y los niveles más representados los de 14 y 15 años (777 sujetos) y los de 16 años (585 sujetos). Todos ellos son alumnos escolarizados en 21 Centros de Enseñanza, 8 de Formación Profesional y 13 de BUP.

1.2.2. Resultados

A partir de las escalas de clima social de Moos y del Cuestionario de Autoconcepto nos hemos aproximado a la percepción que los adolescentes tienen de sus relaciones familiares y la percepción de sí mismo a nivel académico, social, emocional y familiar.

Para analizar la relación entre las diferentes subescalas de clima familiar y las dimensiones de autoconcepto evaluadas se ha clasificado a los adolescentes en dos grupos según las puntuaciones medias alcanzadas en el Cuestionario de Autoconcepto (AFA). El grupo 1 está formado por los sujetos con puntuaciones inferiores a la media más una desviación típica en cada uno de los factores del Cuestionario de Autoconcepto. El grupo 2 lo constituyen los sujetos con puntuaciones superiores a la media más una desviación típica en los factores indicados, es decir aquellos que poseen un autoconcepto elevado.

Respecto al autoconcepto académico en el grupo 1 se incluyen las puntuaciones inferiores a 28 y en el grupo 2 las puntuaciones iguales o superiores a 28 (media = 25.41 y desviación típica = 3.16).

TABLA 1
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA
Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

FACTORES	GRUPO 1		GRUPO 2		F-TEST	P
	MEDIA	DS	MEDIA	DS		
Cohesión	6.27	2.28	6.92	2.05	20.48	.0001
Expresividad	5.13	1.71	5.48	1.60	9.97	.001
Conflicto	3.09	1.93	2.88	1.72	3.02	.082
Autonomía	4.94	1.62	5.11	1.50	2.72	.099
Actuación	5.92	1.60	6.24	1.55	10.02	.001
Intelec. cultural	4.44	1.93	4.94	2.07	15.57	.0001
Social-recreativo	4.98	1.67	5.35	1.77	11.86	.0001
Moralidad-religios.	4.14	1.62	4.43	1.61	7.46	.006
Organización	6.18	1.80	6.61	1.78	13.54	.0001
Control	4.20	1.82	4.11	1.76	.693	.4054

Grupo 1: autoconcepto académico medio y medio-bajo

Grupo 2: autoconcepto académico alto

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) entre las subescalas de Clima Familiar y los dos niveles de autoconcepto académico muestran una relación entre los dos constructos (Ver Tabla 1). Los adolescentes que tienen un elevado autoconcepto académico, es decir, se consideran buenos estudiantes y con un buen rendimiento a este nivel, perciben un mayor nivel de cohesión, compenetración y apoyo en su familia, mayor libertad en la expresión de sentimientos y emociones, más actuación, mayor interés por las actividades intelectuales y culturales en la familia, perciben que en su familia se participa en actividades conjuntas de carácter social, recreativo y de tiempo libre, también en sus familias se valoran las actividades y principios morales y religiosos y finalmente, perciben más organización y estructura en la planificación de actividades en el seno de la familia.

Por tanto, el buen autoconcepto académico guarda relación con las buenas relaciones familiares, la confianza, la participación en actividades conjuntas y la organización en el ámbito familiar.

TABLA 2
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA
Y AUTOCONCEPTO SOCIAL

FACTORES	GRUPO 1		GRUPO 2		F-TEST	P
	MEDIA	DS	MEDIA	DS		
Cohesión	6.32	2.28	6.76	2.10	9.01	.002
Expresividad	5.16	1.67	5.39	1.74	4.32	.037
Conflicto	3.10	1.89	2.85	1.84	4.06	.044
Autonomía	4.93	1.60	5.18	1.54	5.77	.016
Actuación	5.97	1.59	6.09	1.61	1.33	.249
Intelec. cultural	4.48	1.95	4.85	2.05	8.16	.004
Social-recreativo	4.91	1.70	5.60	1.59	38.72	.0001
Moralidad-religios.	4.17	1.62	4.35	1.64	2.59	.107
Organización	6.25	1.82	6.41	1.77	1.70	.192
Control	4.18	1.82	4.19	1.75	.003	.935

Grupo 1: autoconcepto social medio y medio-bajo

Grupo 2: autoconcepto social alto

Respecto al autoconcepto social en el grupo 1 se incluyen las puntuaciones inferiores a 15 y el grupo 2 está formado por los sujetos que

han alcanzado puntuaciones superiores a la media (13.06) y una desviación típica (1.76), es decir, igual o superior a 15.

El autoconcepto social aparece relacionado con seis de las diez subescalas de Clima familiar. Los adolescentes que alcanzan puntuaciones altas en este factor de autoconcepto perciben un nivel más alto de penetración y apoyo entre los miembros de su familia, mayor libertad en la expresión de emociones, menos conflictividad y agresividad en las relaciones familiares, más autonomía, e interés en su familia por las actividades intelectuales y las sociales y recreativas (Ver Tabla 2).

Aparece, tal como era de esperar, una relación entre el autoconcepto social y el interés por las actividades sociales y el nivel de autonomía entre los miembros de la familia. De nuevo, paralelamente a los resultados obtenidos en el autoconcepto académico, la cohesión, expresividad de emociones e interés por las tareas intelectuales y culturales guardan relación con este segundo factor de autoconcepto social.

Los dos grupos de sujetos formados según su puntuación en autoconcepto emocional se han constituido a partir del punto de corte 20. El grupo 1 incluye a los adolescentes con una puntuación en este factor inferior a 20 (media = 16.86, desviación típica = 2.92) y el grupo 2 las puntuaciones iguales o superiores a 20.

TABLA 3
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA
Y AUTOCONCEPTO EMOCIONAL

FACTORES	GRUPO 1		GRUPO 2		F-TEST	P
	MEDIA	DS	MEDIA	DS		
Cohesión	6.46	2.24	6.29	2.27	1.03	.309
Expresividad	5.22	1.69	5.21	1.67	.013	.907
Conflicto	3.01	1.85	3.18	2.03	1.44	.229
Autonomía	4.92	1.60	5.30	1.52	10.63	.001
Actuación	6.02	1.57	5.88	1.68	1.51	.218
Intelec. cultural	4.54	1.96	4.69	2.07	1.11	.291
Social-recreativo	5.05	1.69	5.21	1.77	1.63	.201
Moralidad-religios.	4.23	1.61	4.14	1.71	.499	.479
Organización	6.36	1.80	5.96	1.80	9.24	.002
Control	4.20	1.79	4.07	1.88	1.04	.307

Grupo 1: autoconcepto emocional medio y medio-bajo
Grupo 2: autoconcepto emocional alto

Tal como puede observarse en la Tabla 3 el autoconcepto emocional está relacionado tan sólo con dos de las diez subescalas de Clima familiar de Moos, las escalas de autonomía y organización. Los adolescentes que tienen un autoconcepto emocional alto (más control, menos nerviosismo, menos miedo y desánimo) perciben más autonomía en su funcionamiento y toma de decisiones en el ámbito familiar. Estos mismos sujetos perciben un nivel más bajo de organización en su familia a nivel de estructura y planificación de actividades. Podría interpretarse en el sentido de que su equilibrio emocional les hace menos sensibles a la necesidad de organización y planificación.

Finalmente, en lo que respecta al autoconcepto familiar, los grupos quedan constituidos según el punto de corte de 14. El grupo 1 formado por las puntuaciones inferiores a la media (12.79) más una desviación típica (1.79), y el grupo 2 por los sujetos con puntuaciones iguales o superiores a dicho punto de corte (14).

TABLA 4
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA
Y AUTOCONCEPTO FAMILIAR

FACTORES	GRUPO 1		GRUPO 2		F-TEST	P
	MEDIA	DS	MEDIA	DS		
Cohesión	6.02	2.36	7.01	1.91	63.88	.0001
Expresividad	4.97	1.66	5.57	1.66	40.15	.0001
Conflicto	3.41	1.92	2.50	1.69	77.52	.0001
Autonomía	5.00	1.64	4.97	1.52	.133	.7152
Actuación	6.08	1.60	5.89	1.57	4.47	.034
Intelec. cultural	4.46	1.98	4.71	1.97	4.95	.026
Social-recreativo	5.02	1.67	5.15	1.75	1.66	.197
Moralidad-religios.	4.18	1.63	4.26	1.62	.588	.443
Organización	6.09	1.86	6.58	1.68	23.32	.0001
Control	4.28	1.84	4.04	1.74	5.53	.018

Grupo 1: autoconcepto familiar medio y medio-bajo

Grupo 2: autoconcepto familiar alto

El autoconcepto familiar es uno de los factores de autoconcepto más discriminativo respecto al Clima familiar evaluado a través de las Escalas de Moos. Siete de las diez subescalas del Cuestionario de Moos

alcanzan diferencias significativas con los dos niveles de autoconcepto familiar establecidos (Ver Tabla 4).

Los adolescentes que tienen un autoconcepto familiar positivo perciben respecto a los que alcanzan tan sólo puntuaciones medias o bajas, un nivel de cohesión y apoyo en su familia mayor, más libertad en la expresión y manifestación de emociones, menos conflictividad en las relaciones familiares, menos actuación, más interés por las actividades intelectuales y culturales por parte de los miembros de la familia, un nivel más alto de organización en la planificación de actividades y perciben menos control en su familia.

Todo ello permite concluir que las relaciones de apoyo y comunicación, junto con la organización y el interés por actividades intelectuales facilita el desarrollo de un buen autoconcepto familiar, mientras que la conflictividad en las relaciones y el excesivo control en la aplicación de normas disminuye la percepción positiva que el adolescente desarrolla como miembro de su familia.

TABLA 5
CLIMA SOCIAL EN LA FAMILIA
Y AUTOCONCEPTO (PUNTUACIÓN TOTAL)

FACTORES	GRUPO 1		GRUPO 2		F-TEST	P
	MEDIA	DS	MEDIA	DS		
Cohesión	6.29	2.29	7.01	1.94	19.46	.0001
Expresividad	5.14	1.68	5.56	1.67	11.97	.0006
Conflicto	3.11	1.88	2.73	1.86	8.07	.004
Autonomía	4.92	1.62	5.28	1.45	9.99	.001
Actuación	5.98	1.59	6.09	1.60	1.07	.3005
Intelec. cultural	4.46	1.95	5.008	2.04	14.95	.0001
Social-recreativo	4.97	1.67	5.52	1.75	21.03	.0001
Moralidad-religios.	4.17	1.63	4.41	1.58	4.41	.035
Organización	6.24	1.80	6.50	1.81	4.12	.0424
Control	4.21	1.81	4.03	1.76	2.09	.148

Grupo 1: autoconcepto global medio y medio-bajo

Grupo 2: autoconcepto global alto

Si atendemos al factor global de Autoconcepto, formado a partir de los cuatro anteriores (académico, social, emocional y familiar) la

relación con el clima familiar es aún más fuerte. De las diez subescalas de clima familiar evaluadas a través del Cuestionario de Moos (FES), ocho resultan discriminativas del nivel de autoconcepto en la población adolescente (ver tabla 5). Los adolescentes que han desarrollado un nivel alto de autoconcepto viven en un clima familiar caracterizado por más cohesión y compenetración entre los miembros de la familia, mayor libertad en la expresión de emociones y sentimientos, perciben más autonomía en la toma de decisiones, sus familias tienen más interés por temas y actividades intelectuales y culturales, realizan junto con su familia más actividades sociales y de tiempo libre, perciben que en su familia se da importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso y hay una mayor organización en la planificación de actividades y responsabilidades familiares. Además su clima familiar se caracteriza por menos agresividad y conflicto. Así pues, se puede concluir que estas son las características del clima familiar que guardan relación y pueden favorecer un buen desarrollo del autoconcepto.

En general, el apoyo y compenetración entre los miembros de la familia, la libertad y sinceridad en la exteriorización de emociones y el interés por actividades conjuntas en el seno de la familia contribuyen a la mejora del autoconcepto del adolescente a través de los distintos factores evaluados. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otras investigaciones. Parish & Scanlan obtienen una correlación significativa estadísticamente entre un clima familiar de «apoyo» y el autoconcepto (Parish, T. S. & Scanlan, G. M.; 1992)

II. INFLUJO DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO MORAL DE LOS HIJOS

En la psicología más actual, la familia ha recibido un trato muy desigual según la orientación psicológica que tratase el tema, fuera el psicoanálisis, la psicología conductista o la psicología cognitiva y derivados. Ello es más claro todavía cuando se busca relacionar el influjo de la familia en el proceso de moralización de los hijos. Si para el psicoanálisis la figura del padre y los años de la infancia desempeñan un rol definitivo en la formación del superyo o conciencia moral y también para el conductismo el ambiente familiar es crucial en el proceso de socialización y por ello en la asunción de unas reglas y valores por parte de los niños y adolescentes, no sucede lo mismo cuando el problema de 'desarrollo moral y familia' se aborda desde la perspectiva cognitiva. Los especialistas coinciden en subrayar que los autores paradigmáticos en la psicología moral contemporánea como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg (Pérez-Delgado, 1989; Pérez-Delgado y Mestre, 1993b) dieron escasa importancia al rol de la familia en la formación del juicio moral de los sujetos (Powers, 1988; Döbert y Nunner-Winkler, 1985; Gibbs, 1991). En el momento presente, sin embargo, se está

produciendo un acercamiento sensiblemente apreciable entre unas escuelas y otras sobre los efectos decisivos de las relaciones familiares en el desarrollo moral de los hijos (Pérez-Delgado, 1994).

II.1. *El desarrollo moral en la psicología actual*

El paso en el desarrollo moral de una orientación externalista a una orientación 'internalizada' es la cuestión crucial en las psicologías actuales del desarrollo moral. En la teoría cognitivo-evolutiva, el desarrollo moral del adolescente implica una 'construcción' progresiva del sentido moral (Colby & Kohlberg, 1987): quien ha conseguido una orientación internalista tiene una comprensión madura del significado intrínseco de las normas morales y de los valores. Así, la persona que ha conseguido un nivel maduro de desarrollo moral cumple la promesa hecha a un amigo para preservar la confianza en la que se basa la amistad, o porque el respeto mutuo es la base de las relaciones interpersonales. En la teoría de la socialización moral, al contrario, el desarrollo moral se refiere primariamente a la transmisión de las normas morales y de los valores de la sociedad al niño. La orientación internalista significa aquí una internalización de las normas y de los valores. En la teoría de Hoffman, el niño orientado internamente es el producto de un tipo particular de técnica disciplinaria paterna, que le lleva a la aceptación o autoatribución de las normas morales. La internalización y la motivación dependen crucialmente en la teoría de Hoffmann del desarrollo de un afecto moral importante: la empatía.

La diferencia entre estos dos puntos de vista aparece bien clara cuando se tiene en cuenta cómo cada uno de ellos interpreta la moral externa, esto es, la orientación en la que la prescripción o promulgación de una conducta moral son contingentes a premios o castigos. Para Kohlberg, la moralidad externa es inmadura o inadecuada y superficial; la moralidad interna es la situación madura en cualquier cultura, y un adulto con una orientación moral externa debe ser considerado como evolutivamente retrasado. Por el contrario, en la teoría de la socialización moral, la moralidad externa es vista con frecuencia como un producto alternativo de diferentes técnicas educativas que les posibilita para la internalización moral; aunque la orientación interna es por lo general necesaria para una sociedad moderna, en ciertas culturas la moralidad externa puede ser suficiente (Gibbs, 1991, 184).

Niveles y estadios del desarrollo moral. de L. Kohlberg

La teoría psicológica de Kohlberg sostiene que el desarrollo del razonamiento moral se produce recorriendo tres niveles y seis esta-

dios. Por analogía con lo que sucede en el pensamiento sobre las realidades físicas, el desarrollo del pensamiento social, el razonamiento moral, sigue un movimiento ascendente en el que se da una secuencia fija, universal e irreversible de pasos o estadios y en la que el estadio superior supera al inferior incorporándolo. Los niveles o etapas son tres: el nivel preconventional, el nivel convencional y el nivel postconventional o de principios, que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma respectivamente.

En el nivel preconventional (1.º y 2.º estadios) se responde a las normas de lo «bueno» y «malo» en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción o bien en términos del poder físico de quien establece las normas. La evitación del castigo y la obediencia rendida al poder son vistos como valiosos en sí mismos. La acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. Elementos de honestidad, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como mero intercambio y no como una cuestión de lealtad, gratitud o justicia.

En el nivel convencional (3.º y 4.º estadios) el mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden, e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello. La conducta moral y buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con las imágenes o modelos estereotipados de la mayoría.

En el nivel postconventional o de autonomía (5.º y 6.º estadios) hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación al margen de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente. Lo correcto y lo justo se define por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico). No son normas concretas. Fundamentalmente, son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Los teóricos del aprendizaje comenzaron a investigar los fenómenos morales que la teoría psicoanalítica había introducido en el concepto de superyo. Entienden el desarrollo moral dentro del proceso general de socialización, mediante la internalización de las normas morales procedentes de la disciplina paterna o de las exigencias de la sociedad. Para explicar este proceso de internalización han estudiado variables como la influencia del refuerzo y del castigo, la resistencia a la tentación en ausencia de un freno exterior, los índices de postransgresión como remordimiento, culpa, etc.

A su vez, Bandura (1963; 1969) y Mischel & Mischel (1976) recurrían al refuerzo social y a la imitación de modelos para explicar el desarrollo del juicio moral del niño, como alternativa a los planteamientos cognitivistas de Piaget y de Kohlberg (López Castellón, 1973).

Entiende la educación moral como un proceso de socialización del código moral explícito, sancionado por la sociedad. Persigue la inculcación de determinados valores y normas morales presentes en la sociedad. Desde esta perspectiva, la persona moral surge del aprendizaje de las reglas sociomorales y del estilo particular de observancia, desarrollado por cada individuo, de dichas reglas. Dicho enfoque tradicional implica: 1. La enseñanza explícita de códigos morales concretos (normas, reglas, valores, etc.) presentes en la sociedad; 2. Sistemas explícitos y públicos para recompensar la conducta deseable y reprimir la conducta no deseable; 3. Propuesta de ejemplos o modelos de conducta moralmente correctos; y 4. El recurso frecuente a la «regla de oro», como instrumento de refuerzo de la conducta moral.

II.2. *Cuestiones básicas en el estudio del influjo de la familia en el desarrollo moral*

- 1.º ¿Cuál es la aportación del medio familiar al desarrollo del juicio moral?, ¿contribuye la familia de alguna manera?

La investigación empírica que analizaba cómo los contextos sociales facilitaban el desarrollo del juicio moral inicialmente estudió el influjo del contexto escolar y tan sólo recientemente ha comenzado a estudiar el influjo de la familia. De hecho, con el advenimiento de la teoría cognitivo evolutiva sobre el juicio moral la investigación se apartó del influjo de la familia en el desarrollo del juicio moral a favor de la investigación del influjo de la escuela sobre su desarrollo. Ese alejamiento de la familia fue una consecuencia directa de la teoría evolutiva/cognitiva. El medio social que la teoría evolutivo/cognitiva consideraba estimulador del crecimiento moral era aquel que estimulaba la participación en la organización social, ofrece oportunidad de asun-

ción de roles e introducía situaciones que originaban conflicto cognitivo interno. Ninguna de estas experiencias eran exclusivas de la familia y ni siquiera parecía propio de la familia crear ese tipo de situaciones, consideradas de ordinario como las propiciadoras del desarrollo del juicio moral de los sujetos.

Actualmente, sin embargo, el medio familiar es reconocido como factor potencialmente muy importante, aunque no exclusivo ni el principal, para el desarrollo del juicio moral. El relativo rol de la familia es comparado con el rol de la escuela, de los iguales y de otros contextos sociales.

A medida que la familia es reconocida de modo creciente por los psicólogos evolutivos como una red importante de relaciones interpersonales que ofrece un poderoso contexto social para el proceso de desarrollo moral, se multiplican los programas de educación moral para la familia (Powers, 1988).

Hay una segunda cuestión dentro del problema general que estamos analizando: ¿ofrece la familia alguna aportación peculiar al desarrollo del juicio moral? Efectivamente, los mismos procesos cognitivos internos tienen que darse para que se produzcan cambios en el juicio moral, prescindiendo de que esos procesos sean estimulados por el medio escolar o por el medio familiar. Sin embargo, los factores ambientales que facilitan esos procesos cognitivos pueden ser diferentes en la escuela y en la familia. Ello se debe a que el contexto de interacción social en familia y en la escuela son significativamente distintos.

La historia de las relaciones sociales dentro de la familia y la naturaleza afectiva de esas relaciones exige una mayor amplitud de variables de interacción social que pueden ser estimuladoras o inhibidoras de la asunción de roles y de conflictos cognitivos (Powers, 1988, 211).

Pionero en la investigación de esas cuestiones sobre el influjo de la familia en el desarrollo del juicio moral de los hijos ha sido la técnica de Powers (1988, 211) llamada 'Código de sistemas de ambientes evolutivos' (DECS).

Con esta técnica se busca evaluar las interacciones cognitivas y afectivas que estimulan o interfieren en el desarrollo moral. Esos códigos derivan de observaciones directas de discusiones familiares. El DECS evalúa muchos aspectos de las aseveraciones de los miembros de la familia dentro de una discusión: el objetivo del discurso (definición funcional), si el discurso es evidencia de un miembro de la familia que coordina la perspectiva de otro con la suya (transitividad); si el discurso es competitivo, no competitivo, o conflictivo (modo). Y si el contenido del discurso se refiere al razonamiento moral, define el tema de discusión, o examina procesos interpersonales (contenido).

En ese sistema de medición (DECS) se incluyen diferentes categorías: las cognitivas y las afectivas. Nos centraremos en las primeras.

*Categorías cognitivas que suponen
que estimulan el juicio moral*

Son de varios tipos

1.º *Que focalizan*

Para que una situación estimule la controversia se exige que los que discuten sean capaces de comunicar claramente tanto las diferencias como las similitudes de sus perspectivas. Para ello es necesario que la discusión esté centrada. Ello incluye que los discursos: a) atraigan la atención de un participante o del grupo a acuerdos o desacuerdos entre los miembros del grupo; b) parafrasear o sintetizar las posiciones planteadas previamente por los discutidores; c) verificar si se ha comprendido correctamente a otro interlocutor, y d) conseguir una adecuada terminación de la discusión.

2.º *Que retan o preguntan*

Incluyen todos los códigos que se refieren al objetivo del discurso: a) definir o redefinir la posición propia frente a la crítica del otro; b) criticar el razonamiento de otro; c) pedir cambio en el razonamiento o conducta del otro; d) registrar simplemente el desacuerdo con el otro.

3.º *Que comparten perspectivas*

Esta categoría incluye todos aquellos códigos en los que el interlocutor: a) fija, elabora o clarifica su propia opinión; b) da información pertinente a esa tarea; c) justifica los procesos psicológicos a través de los cuales ha llegado a la solución del dilema; d) expresa simplemente acuerdo.

Eso es lo que se refiere a la presentación de la propia perspectiva.

Cuando se trata de explorar la perspectiva del otro, se hace mediante: a) pedir las opiniones del otro o clarificación del razonamiento del otro, b) integrar los dos puntos de vista (Powers, 1988, 213).

2.º *¿El nivel de desarrollo del juicio moral de los padres
influye en el nivel de desarrollo moral de los hijos?*

La razón de una hipótesis afirmativa está en que se sostiene que la exposición de los sujetos a estadios superiores a los propios genera progreso en el desarrollo de los estadios morales. Del mismo modo que en la escuela la condición ideal para el desarrollo del juicio moral es que los sujetos sean expuestos a estadios de razonamiento moral más altos, otro tanto cabría esperar que sucediera en la familia cuan-

do los hijos son expuestos a los estadios morales superiores de los padres. Sin embargo, los estudios correlacionales al respecto mantienen las cosas oscuras e inciertas (Powers, 1988, 215). Por ejemplo, dos estudios longitudinales (Holstein, 1976; Speicher-Dubin, 1982) para seguir el desarrollo del juicio moral padres/hijos indican que la relación entre el juicio moral de padres e hijos varían de acuerdo con la edad del hijo. Con lo cual no estaría claro que de ordinario los padres exponen a los hijos a niveles más avanzados de juicio moral. Con todo, lo que parece totalmente claro es que los padres no señalan un 'techo' al desarrollo del juicio moral de los hijos (Haan, Langer y Kohlberg, 1976).

La segunda razón sería que los estadios morales de los padres influyen en la forma de comportarse los padres con los hijos en las situaciones conflictivas. Los padres con mayor nivel de desarrollo del juicio moral son más capaces de comprender el punto de vista de los hijos, y de transmitir su propio punto de vista a los propios hijos (Powers, 1988, 216). Los estudios empíricos han mostrado que, en general, el juicio moral de los padres está relacionado con los comportamientos paternos dentro de la familia. Powers (1982) informa que en un estudio con estudiantes de bachiller y sus familias, las madres con altos niveles de juicio moral daban más 'apoyo' que otros miembros de la familia en una discusión moral y eran más capaces para tolerar situaciones cuando las diferencias entre los miembros de la familia lo exigían. En cuanto al padre, los que manifestaban estadios morales más altos se asociaban con habilidades para 'centrar' la discusión moral. Un estudio de Speicher-Dubin (1982) halló que los niveles del juicio moral más bajos en los padres estaban asociados con orientaciones de la familia de tipo 'normativo'; mientras que los padres con mayor nivel de juicio moral informaban que ellos resolvían los desacuerdos familiares mediante la discusión y el compromiso pactado.

3.º ¿El modo en que los miembros de la familia se comportan afecta al desarrollo del juicio moral de los hijos?

Para estudiar este tema se ha utilizado autoinformes de los miembros de la familia sobre comportamientos de la familia y usando el método de observación directa de interacciones familiares. Ambos tipos de datos (los procedentes de los autoinformes y de la observación) indican que las interacciones son estimulaciones tanto cognitivas como afectivas, y que están positivamente asociadas con el desarrollo del juicio moral de los niños (Powers, 1988, 216).

A partir de los auto-informes se ha podido comprobar que las interacciones que implican estimulación cognitiva (por ejemplo, la técnica de inducción) como los que implican interacciones afectivas están asociados positivamente con el desarrollo del juicio moral del hijo

(Parikh, 1975; Speicher-Dubin, 1982). En una investigación de Powers y Speicher (1985) en la que se examinó la relación entre el juicio de moral de adolescentes y sus familias a través de los autoinformes de estos se comprobó que la manifestación de 'amor' y de 'respuesta' a las necesidades de los hijos, así como la cohesión emocional e interés entre los miembros de la familia, se asociaban positivamente con el desarrollo del juicio moral de los adolescentes. Holstein (1969) y Parikh (1975) observaron directamente las familias que discutían sus diferencias sobre cómo resolver mejor los dilemas morales de Kohlberg. Comprobaron que aquellos padres que estimulaban a sus hijos que discutieran los problemas morales estaban más positivamente relacionados con el nivel del juicio moral de sus hijos.

4.º ¿Hay un ambiente familiar ideal para estimular el desarrollo del juicio moral?

Los tipos de ambientes sociales que los teóricos cognitivos evolutivos han postulado que estimulan el desarrollo serían los que benefician a los individuos en todos los niveles de desarrollo. Sorprendentemente, se ha tenido poco en cuenta la idea de que los contextos ambientales idénticos pueden ser comprendidos e interpretados de diversos modos por los individuos en diferentes niveles evolutivos. Por tanto, un mismo ambiente puede tener efectos diferentes en diferentes individuos.

La investigación empírica realizada al efecto parece arrojar algún tipo de luz en el sentido de que no se puede fijar la familia modelo que pueda promover el desarrollo del juicio moral de los hijos. Más bien habría que delinear diferentes tipos de familia que mejor se adapten a las necesidades evolutivas de los individuos en cada uno de los estadios. Por tanto, sería necesario también diseñar diferentes programas educativos para ayudar a las familias en la labor de educar moralmente a los hijos (Powers, 1988, 217).

II.3 *Algunos resultados sobre los efectos de las relaciones intrafamiliares en el desarrollo moral de los hijos, según las distintas teorías psicológicas*

3.1. Efecto de diversas técnicas disciplinarias de los padres en la conducta moral de los hijos en la perspectiva neoconductista

¿Aprenden las personas la conducta moral por simples principios de aprendizaje en el seno de su familia, como suponen muchos psicólogos neoconductistas? Aunque no pocas investigaciones indican que la familia probablemente ejerce una influencia considerable en la con-

ducta moral de los hijos, los principios simples del aprendizaje, en sí mismos, no son los que más influyen, según las pruebas hechas hasta ahora (Davisson, 1979, 407). Habría que recurrir más bien a técnicas más concretas y precisas para explicar cómo se produce el aprendizaje moral de los niños y de los adolescentes, según los diferentes modelos de prácticas disciplinarias que se emplean en el ambiente familiar.

Los estudios de investigación sobre la familia y la conducta moral se han centrado en una variable de los padres: el afecto y la plena aceptación contra la frialdad y el rechazo. Los estudios demuestran reiteradamente que el afecto y la aceptación por parte de los padres se correlacionan positivamente con la conducta moral de sus hijos.

Los padres probablemente comunican calor a sus hijos mediante las diversas prácticas disciplinarias que utilizan para alentar la conducta buena o aceptable y para desalentar la mala o inaceptable. Las técnicas orientadas hacia el amor se refieren a métodos disciplinarios que utilizan la alabanza como recompensa de la conducta aceptable y razonan, apelan al orgullo, retiran las manifestaciones de cariño y exteriorizan desilusión como fuerzas disuasivas o castigos por el mal comportamiento. Las técnicas orientadas al objeto se refieren a métodos disciplinarios en que se utilizan recompensas tangibles por la buena conducta y las amenazas, las órdenes contundentes y la fuerza física, así como la supresión de ciertos privilegios como factores disuasivos de la mala conducta. En circunstancias ordinarias, estas últimas técnicas son impersonales y no transmiten la preocupación de los padres.

No pocos estudios han demostrado que los niños con fuerte conciencia del bien y del mal (aquéllos que expresan sentimientos de culpa, sentido de responsabilidad y necesidad de confesar sus yerros y enmendarlos) proceden de hogares en que los padres utilizan sobre todo técnicas disciplinarias orientadas hacia el amor y la preocupación afectuosa por sus hijos; en cambio, los niños con orientación moral externa (aquéllos que son llevados a lo bueno y a lo malo por restricciones y recompensas) proceden de hogares en que los progenitores recurren sobre todo a técnicas disciplinarias orientadas hacia el objeto.

¿Qué significan esos resultados?, ¿por qué la actitud cariñosa y de preocupación se asocia con la conducta moral? Se explican estos resultados de la manera más simple, al suponerse que una combinación de procesos de aprendizaje es favorecida por el cariño. Los investigadores demuestran que los hijos de padres cariñosos modelan o imitan con mayor facilidad los valores éticos de sus padres que los hijos de padres que no manifiestan su afecto .

Así, pues, si los padres cariñosos y preocupados son ellos mismos personas morales, sus hijos probablemente adoptarán sus valores éticos; es posible que los hijos de padres afectuosos aprendan los beneficios de tomar en cuenta a los demás en primer lugar. De manera pare-

cida, es posible que la aprobación de los padres cariñosos constituya una recompensa más poderosa de la conducta adecuada que la aceptación de los padres poco afectuosos. Al mismo tiempo, los niños acaso relacionen los valores éticos de sus padres con sentimientos filiales. Como los valores morales de los padres amorosos tienden a asociarse con sentimientos placenteros, acaso sean estos valores más atractivos para los hijos que los valores de los padres poco afectuosos, los cuales tienden a relacionarse con sentimientos agradables.

Por lo menos un estudio experimental demuestra que el entrenamiento por empatía también coadyuva a la eficacia de las técnicas disciplinarias orientadas hacia el amor (Hoffman & Saltzstein, 1967). Estos psicólogos del Instituto Merrill Palmer de Detroit informaron de un estudio sobre muchachos de primer año de enseñanza media y sobre sus padres. Los maestros, los padres y los compañeros de los sujetos clasificaron a cada niño en varios niveles de maduración moral. Se entrevistó a los padres acerca de sus hábitos disciplinarios y luego se les caracterizó según utilizaran la afirmación del poder (fuerza física y amenazas), el retiro de las manifestaciones de afecto (expresión directa de ira y desaprobación) o la inducción (discusión de las consecuencias de los actos de los niños en los demás).

En los niños de clase media, se relacionó un alto nivel de madurez ética con el uso frecuente de la inducción y el uso espaciado del poder o la afirmación de la fuerza coercitiva. ¿Por qué la inducción conduce a la madurez ética? Al parecer, esta técnica adiestra a los niños a ser empáticos (a ponerse en lugar de los demás) y a considerar el bienestar de los demás antes de actuar en una u otra forma.

En los niños de clase económica baja no hubo relaciones congruentes entre el desarrollo moral y los estilos disciplinarios de sus padres, quizá porque el medio social ejercía sobre ellos una influencia abrumadora y de disgregación.

3.2. Internalización moral y desarrollo moral de los hijos como efecto del influjo de la familia. Acercamiento de la teoría del aprendizaje social y del cognitivismo evolutivo de Kohlberg, visto por Eliot Turiel

Hay psicólogos conductistas (como Skinner), escribe Turiel, que reducen la moralidad a conductas morales, entendidas como respuestas condicionadas (Eysenck, 1976; Pérez-Delgado, 1983). Pero hay otros conductistas menos radicales que Skinner que postulan la existencia de un dominio de moralidad distinguible de las conductas no sociales, que implica no sólo comportamientos aprendidos, sino también adquisición de normas, valores y juicios evaluativos (Aronfreed, 1968; Bandura, 1987; Mischel & Mischel, 1976).

Las investigaciones inspiradas en enfoques de ese tipo se han centrado principalmente en los mecanismos de adquisición del comportamiento, ofreciendo explicaciones detalladas y sistemáticas de los procesos evolutivos dentro del contexto de una perspectiva no racional del desarrollo social, concebido como una acomodación al medio social. Esto permite examinar detalladamente el contraste entre los puntos de vista basados en la acomodación a las normas y en la interpretación cognitiva de las interacciones individuo-medio (Turiel, 1983, 212-213).

Se han examinado los efectos de las prácticas de socialización en el moldeamiento de la conducta del niño y la adquisición de normas en dos tipos de estudios: las investigaciones naturalistas sobre las prácticas de crianza de los hijos y los análisis experimentales de los supuestos mecanismos de adquisición.

Partiendo del supuesto de que en nuestra cultura son los padres los que tienen la responsabilidad principal en la socialización de los niños, los estudios naturalistas han examinado las correlaciones entre las medias de: a) los métodos de crianza y disciplina empleados por los padres, y b) el grado de internalización moral del niño.

Habitualmente, la evaluación de los métodos disciplinarios se ha realizado a partir de los informes proporcionados por los padres sobre su forma de responder a las transgresiones cometidas por sus hijos. La evaluación de la internalización moral en los niños se ha llevado a cabo a través de informes de los padres acerca de su conducta, medidas de transgresiones en situaciones experimentales (generalmente, trampas en juegos competitivos), medidas del grado de culpa internalizadas y de la confesión espontánea de transgresiones por parte del niño.

Se ha postulado una tipología que incorpora tres clases de disciplina parental, denominadas: afirmación de poder, retirada de amor y de inducción. La *afirmación de poder* consiste en el empleo del poder físico y control de las fuentes como medio para implantar una disciplina en el niño e incluye el castigo físico y la privación de objetos materiales y privilegios. La *retirada de amor* se refiere a las normas no físicas de expresar la desaprobación hacia las acciones del niño e implica retirar la atención (por ejemplo, ignorar al niño, rehusar la comunicación con él) y eliminar temporalmente los signos de afecto o expresar disgusto.

La *inducción* emplea la explicación con el fin de persuadir al niño de que se comporte de modo diferente. Este método supone razonar con el niño mientras se destacan, al hacerlo, los efectos de sus acciones sobre sí mismo y sobre los otros (por ejemplo, señalar las consecuencias dolorosas de una acción para otra persona).

Aunque la inducción aparece como una técnica de disciplina, en realidad no lo es en el sentido habitual del término, pues implica em-

barcar al niño en un proceso de comunicación acerca de la justificación racional de las propias acciones y de las razones de las prohibiciones. Se razona con alguien para comunicarle ideas, en un esfuerzo por hacer que ese alguien comprenda su validez y cambie su modo de pensar sobre el tema. El mero hecho de que sea un padre quien comunique con su hijo no convierte a este proceso en una forma de disciplina. Por ejemplo, si la situación se invirtiera y fuera el niño quien razonara con los padres e intercambiara con ellos sus ideas, no podría decirse que el niño les estuviera imponiendo una disciplina.

En repetidas ocasiones se ha encontrado, informa Turiel, que es el *método de inducción el que, de entre los tres que hemos mencionado, arroja mayores correlaciones con las medidas de internalización moral*. La afirmación de poder se asocia con una orientación moral externa, mientras que la retirada de amor no muestra una relación consistente con la orientación moral (Hoffman, 1997).

Así, pues, según los resultados obtenidos en las investigaciones acerca de los efectos de la disciplina en el desarrollo moral del niño, las interacciones padre-hijo que implican una comunicación de las razones que subyacen a normas, órdenes y conductas son las más efectivas en la estimulación del desarrollo moral. Aunque la inducción se haya asimilado a la tipología de técnicas de disciplina, podemos interpretar estos hallazgos como descubrimientos negativos en el sentido de que, en realidad, las variaciones en las técnicas de disciplina no parecen estar relacionadas de modo muy notable con los índices de desarrollo moral. Los resultados muestran que son las interacciones entre padre e hijo, cuya naturaleza no es disciplinar, las que se asocian más estrechamente con el desarrollo moral. «*De esto se sigue que es posible interpretar los datos como un apoyo a la propuesta de que el juicio es un elemento fundamental de las decisiones morales y que las interacciones recíprocas que implican una comunicación de las justificaciones contribuyen al proceso de desarrollo*» (Turiel, 1983/1984, 214).

II.4 *Estilos de interacción padres-hijos y desarrollo de la capacidad del razonamiento moral.* *Los estudios de Boyes y Allen*

Boyes y Allen (1993) se propusieron poner a prueba la predicción de que existe una relación significativa entre los estilos educativos paternos y el desarrollo del razonamiento moral de los hijos. Parten de la idea general de que es indiscutible que los padres se interesan generalmente por que sus hijos piensen independientemente y razonen claramente sobre la justicia y la equidad. No obstante, la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg no apreció en su justa medida ese hecho ni buscó extraer de él sus consecuencias (Powers, 1988). La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral bajo la égida de Piaget asume que los niños tienen un papel activo en el desa-

rrollo de su propia comprensión del mundo. Por eso Kohlberg acentúa inicialmente el rol de los niños en su propio desarrollo cognitivo-evolutivo. La posibilidad de que los padres desempeñen un rol influyente en el desarrollo del razonamiento moral de sus hijos no fue determinado, y sólo recientemente ha comenzado a ser investigado sistemáticamente (Lickona, 1985, 127; Powers, 1988).

La investigación sobre los posibles modos como los padres pueden influir en el desarrollo moral de sus hijos se centra en dos cuestiones: La primera se refiere a la naturaleza de la relación entre el nivel de razonamiento moral de los padres y el de los hijos, es decir, qué relación hay entre la competencia de razonamiento moral de padres e hijos. ¿A padres más capaces hijos más capaces y a la inversa? La segunda cuestión, que brota de la literatura sobre educación moral, pregunta qué estilos paternos educativos, qué modelos de interacción padres/hijos y qué estructuras específicas de la conducta de los padres conducen mejor al desarrollo del razonamiento moral de los hijos (Boyes & Allen, 1993 551-552). Ambas cuestiones se basan en el supuesto de la importancia de los padres para el desarrollo moral.

Por el contrario, el supuesto central de Kohlberg, siguiendo a Piaget, es el movimiento de los niños a través de los estadios desde una situación egocéntrica del propio interés (del estadio 1) hacia una situación de moral fundamentada en 'intereses humanos' (estado 5 y 6), de acuerdo con una agenda del niño centrado. Esto significa que los padres, y otros agentes socializadores pueden facilitar o impedir el progreso de los niños a través de los estadios sin ser responsables primariamente del desarrollo moral de sus niños (Boyes & Allen, 1993, 552).

Por tanto, la cuestión que se plantea actualmente se basa en la premisa de que, tomadas conjuntamente, de ordinario las respuestas a ambas cuestiones sugiere que la atmósfera moral en casa influye claramente en la puntuación del desarrollo del razonamiento moral de los niños. La premisa que se quiere someter a una prueba empírica es que puede mostrarse la relación que existe entre la clase de atmósfera moral interpersonal que los niños perciben en el contexto familiar y la puntuación que los adolescentes consiguen a través de los estadios de desarrollo moral de Kohlberg.

Para conseguir ese objetivo se ha revisado, primeramente, la literatura existente al respecto sobre el nivel de razonamiento moral de los padres, el estilo de disciplina de los padres, y los niveles de desarrollo moral de los hijos. En segundo lugar, se especificará ese tipo de relación anticipada (Boyes & Allen, 1993, 552).

(1) Los estudios que han comparado los niveles de razonamiento moral entre padres e hijos muestran, por general, que la relación es positiva, aunque débil. Hay, sin embargo, una importante precaución a tener en cuenta: la relación entre los niveles de razonamiento moral

de padres e hijos es mayor cuando los hijos se hacen adultos (Speicher, 1982; 1985). Esto sugiere que el nivel de razonamiento de los padres se entiende mejor si se lo considera, según ha hecho ver Berkowitz (1985), como una 'variable de segundo orden'. Es decir, más que estar relacionado directamente con el nivel de razonamiento moral de los hijos, el nivel del razonamiento moral de los padres sirve para predecir el tipo de disciplina que los padres emplean con sus hijos (Holstein, 1972; Parikh, 1980; Powers, 1982; 1988) y el nivel de complejidad de la atmósfera moral que los padres mantienen en casa con sus ejemplos y comportamientos.

Tomados conjuntamente esos estudios sugieren que los niveles paternos de razonamiento moral están mejor conceptualizados si se les relaciona sólo indirectamente con el desarrollo del razonamiento moral de los hijos y pueden ser mejor comprendidos para predecir el comportamiento de los padres, que a su vez predicen el nivel de razonamiento moral de los hijos (Boyes & Allen, 1993, 553).

(2) Lo que se conoce sobre la relación entre el estilo disciplinario de los padres, la atmósfera moral familiar, y el desarrollo moral de jóvenes adultos se encuentra en la literatura de educación moral. Lo que en la línea de Piaget/Kohlberg se llama 'Blatt effect' significa exactamente que las personas tienen más probabilidad de conseguir niveles mayores de razonamiento moral si son expuestos a niveles de desarrollo del razonamiento moral inmediatamente superior al suyo (Arbutnot & Faust, 1981; Boyes & Allen, 1993, 553). Pero esa situación es difícil de conseguir tanto en laboratorio como en la vida real (escuela, casa).

Investigaciones más recientes sugieren que es la atmósfera moral que los educadores ayudan a crear y a mantener lo que más facilita el avance en razonamiento moral (Berkowitz, 1985; Power, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989). El concepto de atmósfera moral, por tanto, se refiere al clima moral creado en las familias y en las clases, tanto espontáneo como creado bajo diseño (Boyes & Allen, 1993, 554).

Sin embargo, hay que notar que la noción de atmósfera moral la restringe Kohlberg a crear una situación de igualdad en status y poder. Para ampliar ese concepto al ambiente familiar, habría que añadir a la atmósfera moral un componente evolutivo. En concreto, los padres, mediante sus interacciones con los hijos, desempeñan un rol de crear y mantener la atmósfera moral en casa y los hijos desempeñarían un rol proporcional cada vez mayor en el mantenimiento de la atmósfera moral a medida que crecen y se desarrollan (Boyes & Allen, 1993, 554).

Aunque el concepto de ambiente moral sólo recientemente ha sido aplicado al contexto familiar (Powers, 1988), existe evidencia fragmentaria de que tiene valor predictivo. Por ejemplo, hay relación positiva entre la técnica de inducción usada por los padres (ofrecer decisiones racionales por parte de los padres) y los niveles altos de razonamiento moral de los hijos (Speicher, 1982; 1985).

Baumrind (1971; 1975) ha ampliado el concepto de prácticas educativas de los padres individuales introduciendo dos dimensiones: aceptación y control. La dimensión de control se subdivide a su vez en: control psicológico y control centrado en el comportamiento.

Los padres que son altos en aceptación, relativamente altos en control comportamental y conceden autonomía proporcionada a la edad de los hijos (y por tanto son puntuados bajo en autonomía) se les considera como '*directivos*'. Padres *permisivos* son los puntuados alto en aceptación, pero bajo en todos los tipos de control; los padres *autoritarios* son puntuados *alto* en todas las dimensiones de control y *bajo* en la de aceptación (Boyes & Allen, 1993, 554).

A su vez, los estudios de Powers (1982) y de Walker y Taylor (1991) revelan que los niños de padres comprometidos en 'interacciones de más soporte y de más representación' con sus hijos durante las discusiones morales muestran mayores niveles de madurez moral. Se entiende por interacción representacional aquella que provoca que el niño dé su opinión, que hace cuestiones aclaratorias, que parafrasea y tantea si ha comprendido (Walker y Taylor, 1991, 280). Actitud de soporte significa crear y mantener una atmósfera positiva de discusión. Esa situación es lo que se entiende por estilo '*directivo*' de los padres.

La hipótesis de Boyes y Allen, es la siguiente: de los tres estilos paternos de educación, el '*autoritativo (directivo)*' debería ser el que más facilita el desarrollo del razonamiento moral. Primero, para estimular los niveles de autonomía apropiados a la edad, junto con la responsabilidad e introduciendo a los niños en las decisiones que les afectan, los padres '*con autoridad*' están colocados en la mejor situación para crear y mantener una atmósfera moral en sus familias que estimulará óptimamente el desarrollo del razonamiento moral (Boyes & Allen, 1993, 555).

En síntesis, se sostiene la hipótesis de que aquellos niños que informan de que han estado expuestos a un estilo educativo parental '*con autoridad*' avanzarían más rápidamente en los niveles de razonamiento moral y alcanzan más rápidamente el nivel de pensamiento moral posconvencional que los niños expuestos a otros estilos educativos paternos (permisivo o autoritario) (Boyes & Allen, 1993, 555).

A su vez, los jóvenes que informan haber sido expuestos a estilos educativos paternos permisivos no mostrarían mayor nivel de razonamiento posconvencional que los anteriores. Desde los supuestos de Piaget eso significaría que el estilo permisivo parece reflejar que los niños se desarrollan más o menos por sí solos sin la guía sistemática paterna. Así, aunque el estilo permisivo no facilita el desarrollo del razonamiento moral, no lo impide activamente tampoco.

Por el contrario, el estilo autoritario —alto en todas las formas de control y de los tres estilos paternos— es el único que impediría activa-

mente que los jóvenes progresen en el razonamiento moral. Ejerciendo los padres en este caso un control unilateral dificultan que sus hijos tengan las clases de experiencias autónomas y responsabilidades que son consideradas prerrequisitos necesarios para el crecimiento moral (Kohlberg, 1983; Piaget, 1932). Por tanto, se supone aquí que los jóvenes que informan haber experimentado una educación autoritaria en la adolescencia tienen menos pensamiento moral posconvencional que sus compañeros de la misma edad y con otras experiencias educativas (p. 556).

En resumen, se hipotetiza que los estilos educativos de Baumrind denominados 'dirigido' (autoritativo), permisivo y autoritario están relacionados con los niveles de razonamiento del modo siguiente: los niveles de razonamiento moral en adolescentes son más altos entre aquellos jóvenes que informan haber tenido experiencia de una educación paterna dirigida (autoritativa). Los jóvenes que informan haber tenido una educación paterna permisiva tendrían el mismo nivel inferior de pensamiento moral posconvencional que el de los otros grupos.

Metodología

La muestra usada fueron 141 Sujetos, voluntarios, de bachiller y de primer curso de Universidad. Para medir el nivel de desarrollo del razonamiento moral se utilizó el Definig Issues Test (DIT) y para medir las variables familiares el Children's Report of Parental behavior Inventory (CRPI). A los padres se les entregó el CRPI, por separado al padre y a la madre.

Dimensiones de los estilos educativos medidas. Se midió tres dimensiones del comportamiento paterno: aceptación/rechazo (A-R), control psicológico/autonomía psicológica (PC-PA), control firme/control laxo (FC-LC).

De acuerdo con el modelo conceptual de Baumrind respecto al comportamiento paterno, los esquemas resultantes de las puntuaciones en la escala CRPI se utilizaron para identificar tres tipos de estilos educativos paternos etiquetados de: el autoritario, el permisivo y el 'directivo'.

Se llamó *autoritarios* a aquellos padres que puntuaron bajo en aceptación (indicando rechazo), alto (sobre la media) en control (control psicológico/autonomía) y alto en rigidez (control/laxitud). Los padres altos en aceptación, bajos en control firme y bajos en control psicológico son los *permisivos*. Los padres 'directivos' son los altos en aceptación, altos en control firme y bajos en control psicológicos.

Resultados

1. El sexo ni por sí solo ni cruzado con los niveles académicos (2 x 2) produjo diferencias significativas en P % con un ANOVA de 2

factores (Masculino/femenino x Bachilleres/Universitarios). Esto vendría a significar, evidentemente, que los varones y las mujeres de esta muestra no consiguieron puntuaciones significativamente diferentes ni tampoco si se compara los varones y mujeres en cada uno de los niveles académicos, es decir, chicos/chicas de bachiller y chicos/chicas de primero de universidad.

2. Los bachilleres obtuvieron en el DIT un P % de 31.42. Los Universitarios obtuvieron un P % de 43.68. En el caso del nivel de estudios las diferencias en P % fueron estadísticamente significativas.

3. Relación entre DIT y CRPBI. Para valorar este problema, calcularon las correlaciones entre las puntuaciones P % y D % y sus puntuaciones de sus padres sobre las tres dimensiones (aceptación-rechazo, control-autonomía, flexibilidad-rigidez).

En este aspecto, sólo el comportamiento educativo *materno* que tiende al control y la rigidez tiene relaciones significativas con los índices del desarrollo del razonamiento moral posconvencional, como se ve en la Tabla 1, pero no así el comportamiento materno de aceptación/rechazo, si bien la correlación es positiva a medida que el comportamiento materno es de mayor aceptación.

TABLA 1

COMPORTAMIENTO EDUCATIVO MATERNO
Y SUS RELACIONES CON EL NIVEL
DE RAZONAMIENTO MORAL POSCONVENCIONAL
(ÍNDICE D E ÍNDICE P)

ÍNDICE	A/R	C-A	R-L
D .....	.15	-.32***	-.24**
P % .....	.13	-.29**	-.23**

* = .05; ** = .01; *** = .001

Por el contrario, el comportamiento educativo *paterno* no da correlaciones significativas (Tabla 2) en ninguna de las tres dimensiones (aceptación/rechazo, control/autonomía, rigidez/laxitud) con el nivel de razonamiento moral posconvencional, se tenga el índice D del DIT (que tiene en cuenta todas las respuestas que han dado los sujetos a los 6 dilemas morales) o el Índice P (que sólo tiene en cuenta las cuatro opciones preferidas por los sujetos para solucionar cada uno de los 6 dilemas del DIT).

TABLA 2

COMPORTAMIENTO EDUCATIVO PATERNO
(ACEPTACIÓN/RECHAZO, CONTROL/AUTONOMÍA,
RIGIDEZ/LAXITUD) Y SUS RELACIONES
CON EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL
POSCONVENCIONAL (ÍNDICE D E ÍNDICE P)

ÍNDICE	A/R	C-A	R-L
D .....	.15	-.19	.09
P % .....	.12	-.18	-.10

Ello parece indicar que el comportamiento paterno en esas tres dimensiones no guarda relación significativa con la capacidad de razonamiento que han mostrado los sujetos al resolver los dilemas que presenta el DIT, tal como los sujetos han informado sobre el estilo educativo de su padre. Pero, como en el caso de la madre, también en el comportamiento paterno la tendencia a la aceptación da relaciones positivas, y la tendencia al control y a la rigidez se relaciona inversamente con el pensamiento moral posconvencional.

Con todo, según los datos de Boyes y Allen (1993) parece ser más eficaz el comportamiento de *control y de rigidez* para frenar el pensamiento posconvencional que el comportamiento de *aceptación* para promoverlo.

4.º El sexo (hijo/hija) no produjo diferencias significativas respecto a las tres dimensiones (aceptación/rechazo, control psicológico/autonomía psicológica, y control firme/control laxo). Es decir, en la muestra no aparecieron diferencias significativas según que las interacciones (aceptación/rechazo, control/autonomía, rigidez/laxitud) fueran informadas por los hijos o por las hijas.

Resultados sobre las relaciones entre estilos educativos
(autoritario, permisivo y directivo) y razonamiento moral

5.º Mediante tres ANOVA (3 x 2) se analizó la interacción de los Estilos educativos parentales (autoritario, permisivo y directivo) y Niveles académicos de los hijos (bachilleres y universitarios). Los cálculos se hicieron independientemente para padre y para madre. El análisis de los P % de los respondientes según el estilo educativo de la madre y el nivel académico de los hijos/hijas produjo un efecto general significativo en el caso de los niveles educativos y en el caso del estilo materno, y también en el efecto interactivo entre nivel educativo y estilo materno.

TABLA 3

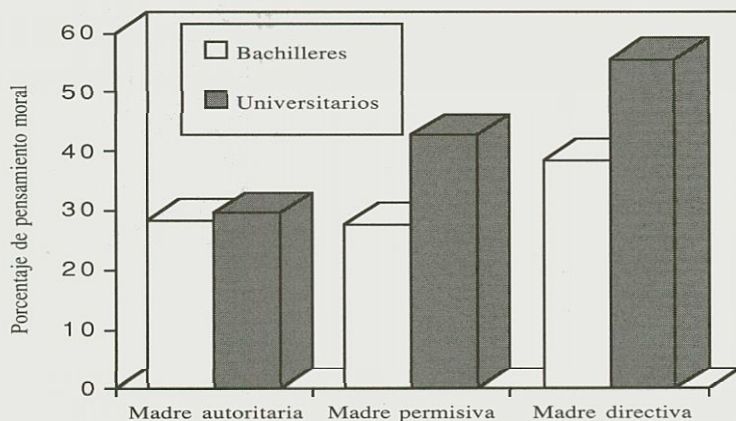
PUNTUACIONES OBJETIVAS EN P % (PENSAMIENTO MORAL PORCONVENCIONAL) POR LOS SUJETOS «BACHILLERES» Y POR LOS SUJETOS «UNIVERSITARIOS», EN RAZÓN DEL ESTILO MATERNO

PENSAMIENTO MORAL ESTILOS EDUCATIVOS	BACHILLERES MEDIA	UNIVERSITARIO MEDIA
Autoritario	28,42	29,62
Permisivo	27,77	42,7
Directivo	38,42	55,66

Los universitarios obtuvieron un P % (42,9) superior que los bachilleres con un P % de 30,96. La gráfica 1 refleja visualmente la interacción significativa entre nivel académico y el estilo educativo materno. El efecto revela resultados significativos para los bachilleres y para los universitarios. Ello quiere decir que tanto entre los bachilleres como entre los universitarios el estilo educativo de la madre ha producido un aumento progresivo relevante a medida que la técnica educativa materna tiende hacia el estilo 'directivo'. Produce un movimiento ascendente en la capacidad de pensamiento moral posconvencional.

GRÁFICO 2

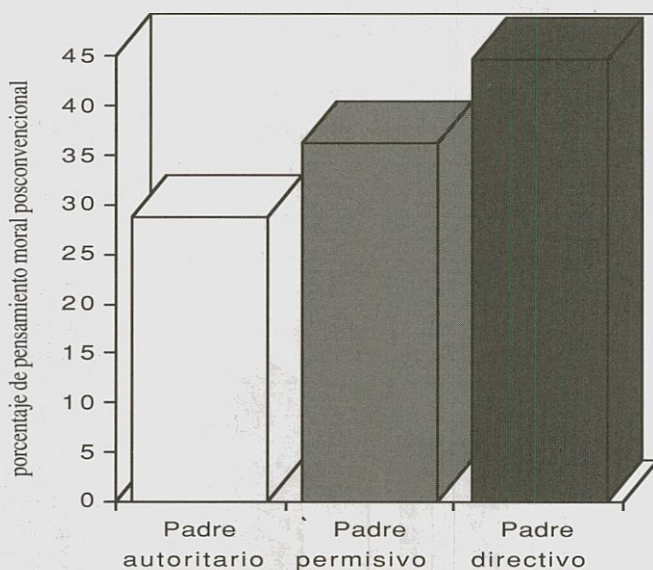
INTERACCIÓN ENTRE ESTILOS EDUCATIVOS MATERNOS Y NIVEL ACADÉMICO (BACHILLER Y UNIVERSITARIO) DE LOS HIJOS Y SU EFECTO EN EL PENSAMIENTO MORAL POSCONVENCIONAL



A su vez, la prueba a posteriori (en la comparación de cada uno de los pares) demuestra que el efecto del estilo materno es mayor en los universitarios. Los P % de los bachilleres que calificaron a sus madres de autoritarias y de permisivas no se diferencian significativamente entre sí, mientras que los P % de los bachilleres que calificaron de 'directivas' a su madres sí se diferencian significativamente ($p < .05$) de las anteriores. Las diferencias entre los universitarios fueron significativamente diferentes ($p < .05$) en los tres estilos de madres educativas.

En cuanto al estilo educativo del padre, niveles académicos y desarrollo del razonamiento moral el ANOVA (2×3) ha arrojado un efecto general para el nivel académico descrito anteriormente así como también un efecto general significativo para estilo educativo del padre ($p < .001$). Sin embargo, la interacción entre estilo educativo del padre y nivel académico de los hijos/hijas no tiene efecto significativo. No son pues perceptibles diferencias en el nivel de razonamiento moral posconvencional como consecuencia del modo educativo del padre, de acuerdo con el informe que dan los hijos.

GRÁFICO 3
RELACIÓN DEL ESTILO EDUCATIVO
DEL PADRE Y PENSAMIENTO MORAL
POSCONVENCIONAL DE HIJOS/AS



La prueba a posteriori confirma que las diferencias del P % predichas para los padres directivos son más altas que las que obtienen

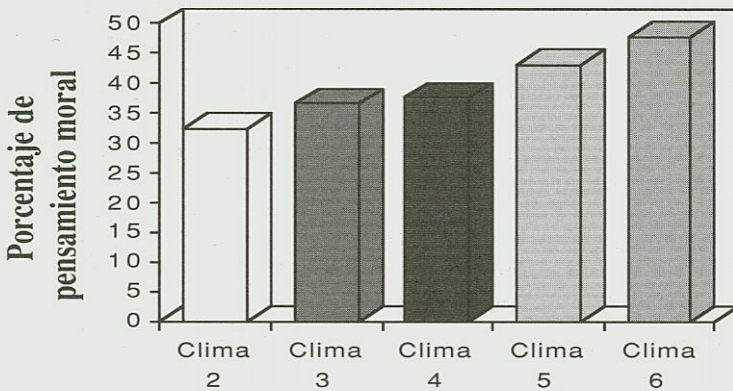
aquellos sujetos con padres permisivos y con padres autoritarios. Son significativas con una probabilidad de error inferior al .05 (Gráfico 3).

Puede concluirse que los datos de Boyes y Allen (1993) han evidenciado el importante influjo que tienen los estilos educativos de los padres sobre el desarrollo del razonamiento moral de los hijos, si bien el influjo de la madre estaría más acoplado a la situación de los hijos que el influjo del estilo del padre.

5.º **Atmósfera moral familiar.** Está clara la predicción general sobre la relación entre el estilo paterno y el desarrollo moral de los adolescentes vista desde el análisis del estilo educativo de la madre y del estilo educativo del padre. Sin embargo, ello no muestra el resultado combinado de los efectos del estilo de la madre y del estilo padre. Aunque para conseguir eso sería necesario un análisis sistemático de la triada interactiva madre-padre-adolescente, se puede conseguir en esta muestra una prueba general de la atmósfera moral de los estudiantes en casa. Para conseguirlo, se ordenaron, primero, los estilos paternos, de acuerdo con la información obtenida hasta aquí, según su influencia positiva en el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes. Así, el estilo autoritario recibió el rango de 1, el estilo permisivo el rango de 2 y el estilo directivo el rango de 3. A cada encuestado se le asignó un índice de atmósfera moral familiar como resultado de la suma de rangos del estilo materno y del estilo paterno. Esas puntuaciones dan un mínimo de 2, si ambos padres han sido codificados como autoritarios, y un máximo de 6 si ambos padres han sido codificados de directivos.

GRÁFICO 4

ATMÓSFERA MORAL FAMILIAR Y PENSAMIENTO MORAL POSCONVENCIONAL DE HIJOS/AS



Conforme a esa categorización de los datos, un ANOVA de un factor fue ejecutado para relacionar el P % con la atmósfera familiar. El efecto mayor entre atmósfera familiar y P % fue significativo ($p < .001$). La prueba a posteriori manifiesta que el P % de los encuestados con AMF de 2 era significativamente más bajo que aquellos encuestados con AMF con puntuaciones de 4,5 y 6 (P %: 32, 49 vs 37, 60, 43, 04 y 47, 81, respectivamente, con una $p < .05$). Además, el P % de aquellos de AMF con una puntuación de 3 era significativamente más bajo que los AMF con puntuaciones de 6 (37, 60 vs. 47, 81).

Puede concluirse, pues, que a partir de los datos analizados existe una relación entre el estilo educativo parental percibido por los hijos/hijas y los niveles de razonamiento moral de los adolescentes. Los estilos educativos paternos de Baumrind predicen más claramente el P % de los hijos/hijas que cada una de las tres dimensiones (aceptación control, rigidez) identificadas por el CRBI. El orden relativo respecto a P % de los tres estilos parentales (el más alto es el estilo directivo, en segundo lugar el permisivo y en tercer lugar el autoritario) está presente tanto en el grupo de los bachilleres como en el de los universitarios, con un P % para el estilo directivo, para el permisivo y para el autoritario significativamente distinto.

El resultado principal de esta investigación de Boyes y Allen (1993) apoya la ampliación de la idea de atmósfera moral hasta incluir la creada y mantenida en la familia. Si los profesores y los psicólogos pueden crear atmósferas morales en el aula y en las escuelas que conducen al crecimiento del razonamiento moral, también los padres pueden y deben ser capaces de hacer otro tanto en la familia.

CONCLUSIONES

El rol educativo de la familia ha sido apreciado siempre por la psicología contemporánea. Se detectan, sin embargo, diferencias de acento entre unas orientaciones psicológicas y otras. Así, el estudio sistemático del influjo de los estilos educativos paternos en el desarrollo de la personalidad comenzó a tomar fuerza a medida que el conductismo perdió preponderancia en la psicología de hoy. El estudio de la dimensión moral de la persona ha conseguido implantarse en psicología también en paralelo con el retroceso conductista. Tanto el concepto de yo, como el de autoestima personal, y su componente moral, ha necesitado que la psicología evolucionara hacia planteamientos más globales y totalizantes para que adquirieran carta de ciudadanía dentro de la investigación psicológica.

El siguiente paso ha sido determinar las coordenadas desde las que se hacía frente a esos problemas psicológicos. Y es en este momento en que entra en juego la familia. A la hora de fijar el influjo de los estilos educativos paternos en el desarrollo personal de los hijos ha

llevado la delantera la psicología del autoconcepto y de la autoestima personal respecto a la psicología del desarrollo moral. El momento presente son abundantísimos y convergentes los estudios sobre la enorme importancia del influjo paterno en la configuración del autoaprecio y autoconcepto de los hijos.

En lo que respecta al desarrollo moral de los hijos la psicología cognitivo-evolutiva más reciente ha dado un paso adelante de enorme transcendencia al reconocer y apreciar el rol que los padres pueden tener para promover la capacidad de juicio moral de los hijos. Como se ha visto, la problematicidad sobre la mayor o menor importancia del contexto familiar en el desarrollo moral de los hijos se plantea a partir del momento en que Piaget, y posteriormente Kohlberg, redefinen el desarrollo moral como un proceso que va desde heteronomía moral hacia la conquista de la autonomía o capacidad de decisión moral de las personas. En este contexto la relación de los niños con los adultos favorece más una moral de la autoridad (de la heteronomía) que una moral de la autonomía. Sería más bien en la relación entre iguales donde encontraríamos el contexto adecuado para el desarrollo de una moral autónoma.

Eso condujo a que la psicología cognitivo-evolutiva deudora de Piaget relegase o menospreciase la importancia de la familia en el desarrollo del juicio moral de los hijos. Pero, a medida que se desarrolló la psicología de los estilos educativos en el contexto familiar, comenzaron a formularse hipótesis sobre la posibilidad de trasladar esas ideas psicológicas al área de la psicología del desarrollo moral en el contexto familiar. Como consecuencia de ello se fueron acortando distancias entre la psicología de la conducta moral y la psicología del desarrollo moral, de modo que, por conductos distintos, se ha llegado a descubrir una nueva perspectiva sobre el influjo de la familia en el desarrollo moral de los hijos, que no consista únicamente en la mera internalización de las normas morales sino que pueda facilitar también, según los estilos educativos que se pongan en juego en el contexto familiar, un verdadero desarrollo moral de los hijos, en el sentido de madurez moral y de crecimiento de la capacidad para tomar decisiones morales.

En la actualidad tanto los psicólogos cognitivo-evolutivos como los psicólogos interactivos se preguntan insistentemente: ¿cuál es la naturaleza y alcance del diálogo dentro de la familia para la educación moral?, ¿tiene en sí misma la familia interés como entidad a esos efectos?, ¿son más las ventajas que los inconvenientes que surgen en la familias en orden al desarrollo moral?

El punto de vista interactivo da mucha importancia al rol de la familia en el desarrollo moral de los niños. Su énfasis en la interacción social y en los contextos en que los problemas morales se producen significa que la familia cumple un rol único y trascendental en el desarrollo moral del niño. La familia es el grupo primero y en el que

más tiempo vive un niño. Las experiencias de los niños con las transacciones morales dentro de sus familias configura expectativas sobre la 'buena fe de los otros' y sobre los modos de negociar, discutir y resolver las discusiones morales.

La dependencia de los niños de la familia así como su falta de experiencia social produce que el impacto del grupo familiar sea más fuerte. Directa o indirectamente los padres transmiten un sistema de valores a sus hijos en la medida que les imponen unas normas y una disciplina dentro de la familia. Todavía más, su modo de comportamiento con otras personas y con sus hijos generan obligaciones específicas y derechos de cada miembro como una persona independiente.

El abandono de la afirmación de generalidades sobre el proceso de socialización para explicar cómo la familia influye en los valores de los hijos y la incorporación del influjo diferenciador de los «estilos educativos» (autoritario, permisivo y directivo) en familia sobre el desarrollo moral de los hijos ha sido el punto de enganche entre las distintas teorías sobre familia y desarrollo moral. Gracias a ello, la psicología del desarrollo moral ha iniciado una nueva etapa, resituando a la familia en el lugar que le corresponde como agente impulsor del crecimiento moral de los hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBUTHNOT, J. B., FAUST, D. (1981), *Teaching moral reasoning: Theory and Practice*. Harper and Row, Cambridge.
- ARONFRED, J. (1968), *Conscience and conduct*. Academic, New York
- BANDURA, A. & HUSTON, A. C. (1961), «Identification as a process of incidental learning». *J. of Anormal and Social Psychology*, 63, 311-318.
- BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- (1987), «El juicio moral». En *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca: Barcelona, 514-522.
- BAUMRIND, D. (1968), « Authoritarian and authoritative parental control». *Adolescence*, 3, 255-272.
- (1971), «Current patterns of parental authority». *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- (1975), «Early socialization and adolescent competence». En S. E. Dragastin & G. Elder (eds.), *Adolescence in the life cycle*. Hemisphere, Washington, DC.
- (1973), «The development of instrumental competence through socialization». In A. D. Pick (Ed.) *Minnesota Symposia on child psychology* (Vol. 7, 3-46). Minneapolis.
- (1975), «Some thoughts about childrearing». In u. Bronfenbrenner & M. Mahoney (Eds.). *Influences on human development*. Hinsdale, IL: Dryden Press

- BAUMRIND, D. (1988), *Familial antecedents of social competence in middle childhood*. Unpublished manuscript.
- BERKOWITZ, M. W. & OSER, F. (1985), *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale.
- BERKOWITZ, M. W., GIBBS, J. C. (1983), *A preliminary manual for coding transitive feature of dyadic discussion*. Unpublished manuscript, Marquette University, Milwaukee.
- BEDNAR, R. L.; WELLS, M. G. & PETERSON, S. R. (1989), *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. American Psychological Association.
- BOYES, Michael C. & ALLEN, Sandra G (1993), «Styles of Parent-Child Interaction and Moral reasoning in Adolescence». *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 550-570.
- BURNS, R. B. (1990), *El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Edic. EGA, Bilbao.
- CLEMENS, H.; BEAN, R. & CLARK, A. (1987), *Como desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Editorial Debate, Madrid.
- COOPERSMITH, S. (1967), *The antecedents of self-esteem*. Freeman, San Francisco.
- DICKINSON, Valda M., GABRIEL, John (1982), «Principled moral thinking (DIT-P % scores) of Australian adolescents: Sample characteristics and family correlates». *Genetic-Psychology-Monographs*, 106 (1), 25-58.
- DÖBERT, R., NUNNER-WINKLER, G. (1985), «Moral Development ad Personal Reliability: The Impact of the family on two aspects of moral consciousness in adolescence». En M. W. Berkowitz y F. Oser, *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale, 147-174.
- DOMENECH, E. (1993), «La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas». *Revista española de Pedagogía*, n. 196, 531-550
- EYSENCK, H. J. (1976), *Delincuencia y personalidad*. Marova, Madrid.
- FARRELL, M. P. & BARNES, G. M. (1993), «Family Systems and Social Support: A Test of the Effects of Cohesion and Adaptability on the Functioning of Parents and Adolescents». *Journal of Marriage and the Family*, 55, 1, 133-145
- FLAVELL, J. (1985), *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N. J, Prentice Hall.
- GIBBS, J. C. (1991), «Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Theories of Morality». En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, *Handbook of Moral Behavior and Development*. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, 183-222.
- GOODY, J. (1994), *La evolución de la familia y el matrimonio en Europa*. Herder, Barcelona, 418 pp.
- GORDILLO, M. V. (1992), *Desarrollo moral y educación*. EUNSA, Pamplona.

- GUTKIN, D., SULLS, J. (1979), «The relation between the ethics of personal conscience-social responsibility and principle moral reasoning». *Journal of Youth and Adolescence*, 8 (4), 433-441.
- HAAN, H., LANGER, J., & KOHLBERG, L. (1976), «Family patterns or moral reasoning». *Child Development*, 47, 1204-1206.
- HAAN, N., AERTS, E. & COOPER, B. (1985), «Family past and present history». En *On Moral ground. The research for practical morality*. New York Univ. Press., New York, 306-334.
- HOFFMAN, M. & SALTZSTEIN, H. (1967), «Parent discipline and the child's moral development». *J. of Personality and Social Psychology*, 45-57.
- HOFFMAN, M. L. (1970), «Moral development». En P. H. Mussen (com), Carmichael Manual of Child psychology, vol. 2, Willey and Johnson, Nueva York, 261-359.
- (1977), «Sex differences in empathy and related behavior». *Psychol. Bull.*, 84, 712-722.
- HOLSTEIN, C. (1968), Parental determinants of the development of moral judgment. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkely.
- (1972), «The relations of children's moral judgment level to that of their parents and to communication pattern in the family». En R. Smart y M. Smart (eds.), *Reading in the child development and relationship*. MacMillan: New York.
- HUDGINS, W. & PRENTICE, N. (1973), «Moral judgment in delinquent and non-delinquent adolescent and their mothers». *J. of abnormal Psychology*, 82, 145-152.
- INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS MORALES (1980), *La educación ética*. PS, Madrid.
- JONES, V. (1932), «La moralidad de los niños». En C. Murchison, *Manual de psicología del niño*. Francisco Seix-Editor, Barcelona, 394-662.
- JORDAN, J. A. & SANTOLARIA, F. F. (1987), *La educación moral, hoy, Cuestiones y perspectivas*. PPU: Barcelona.
- KILLEN, M. (1991), «Children's Evaluations of Morality in the Context of Peer, Teacher-Child, and familial Relations». *The Journal of Genetic Psychology*, 15 (3), 395-410.
- KOHLBERG, L. (1975), «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral». En JORDAN, J. A. & SANTOLARIA, F. F. (1987). *La educación moral, hoy, Cuestiones y perspectivas*. PPU, Barcelona, 85-114.)
- LICKONA, Th. (1985), «Parents as Moral Educators». En M. W. Berkowitz y F. Oser, *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale, 127-146.
- MARTÍNEZ, M. & PUIG, J. M. (COORD.) (1991), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE: Barcelona.
- MESTRE, V y DEL BARRIO, V. (1989), *Epidemiología de la Depresión infantil*. Conselleria de Sanitat i Consum, València
- MESTRE, V. (1992), *La Depresión en población adolescente valenciana. Un estudio de seguimiento desde la infancia a la adolescencia*. Conselleria de Sanitat i Consum, València

- MISCHEL, W. Y MISCHEL, H. N. (1976), «A cognitive social learning approach to morality and self-regulation». En T. Lickona (comp.), *Moral development and behavior*. Holt: Nuew York.
- MOOS, R. H. (1987), *Escalas de Clima social*. TEA, Madrid.
- MUSITU, G.; GARCÍA, F. y GUTIÉRREZ, M. (1991), «Autoconcepto Forma-A». TEA. Madrid.
- ORTEGA RUIZ, P. & MÍNGUEZ VALLEJOS, R. (1992), «La educación moral en la infancia y la adolescencia». *Teoría de la Educación*, 4, 151-163.
- PARIKH, B. (1975), «Moral judgment and its relation to family environmental factor in Indian and American urban upper middle class families. Unpublished doctoral dissertation: Boston University.
- PARISH, T. S. & SCANLAN, G. M. (1992), «Parental Practices, Support System Failures, Self-Concepts, and Evaluations of Parents». *The Journal of Genetic Psychology*, 153 (4), 463-465
- PÉREZ-DELGADO, E. (1983), «Conducta moral y psicología del reflejo condicionado». *Escritos del Vedat* (Valencia), 13, 105-126.
- (1989), «El tópico 'moral' en la psicología moderna. Temas y autores de más interés en la actualidad». *Escritos del Vedat* (Valencia), 19, 7-51.
- (1994), «La investigación sobre 'familia y desarrollo moral' en la psicología actual» En E. PÉREZ-DELGADO (Coord.) *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Conselleria de Trabajo y Servicios Sociales de Generalitat Valenciana, Valencia.
- PÉREZ-DELGADO, E., MESTRE, M. V. (1993a), «Visibilidad de una obra clásica en psicología moral a través de manuales introductorios de psicología evolutiva: Los 'Studies in the nature of character' (1928-1930) de H. Hartshorne y H. May». *Revista de Historia de la Psicología*, 14, 13-30.
- (1993b), «Cognitivismo y conductismo en la teoría psicológica del desarrollo moral». Posición de Kohlberg frente a algunas posturas conductistas». *Revista de Historia de la Psicología*, 14 (3-4), 347-360
- PÉREZ-DELGADO, E., GARCÍA-ROS, R. (1991), *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI, Madrid.
- PETERS, R. S. (1984), *Desarrollo moral y educación moral*. FCE, México.
- POWER, S. I., HIGGINS, A & KOHLBERG, L. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press, New York.
- POWERS, S. I. (1982), *Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development: A study of patient and non-patient adolescents*. Dissertations Abstracts International, 43, 344.
- (1988), «Moral judgement development within the family». *J. of Moral Education*, 17, 209-219.
- (1985), 'democratic moral education in the large public high school'. En M. W. BERKOWITZ, M. W. & OSER, F., *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale.

- SCOTT, W. A.; SCOTT, R. & MCCABE, M. (1991), «Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross-source comparison». *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20
- SEARS, R. R., MACCOBY, E. E. & LEVIN, H. (1957), *Pattern of child rearing*. Evanston, IL, Row, Peterson & Company.
- SPEICHER, B. (1993), «Adolescent moral judgment and perceptions of family interaction». *Journal of Family Psychology*, 6 (2) 128-138.
- STANLEY, S. (1980), «The family and moral education». En R. L. MOSHER (ed.) *Moral education*. Praeger: New York, 3411-355
- TOHARIA, J. J., VIDAL, M., RÍOS, J. A., RODRÍGUEZ DE LECEA, T., RODRÍGUEZ GRACIA, A., & RAMOS, M. (1991), *Crisis de valores y familia*. Instituto Universitario de Matrimonio y Familia. PS, Madrid.
- TRAD, P. V. (1987), *Infant and Childhood Depression*. John Wiley & Sons, New York.
- VOLI, F. (1994), *Autoestima para padres*. San Pablo, Madrid.
- WALKER, L., TAYLOR, J. H. (1990), «The family: A variable Context for moral development? *Moral Education Forum*, 15, 13-20.
- (1991), «Family interactions and the development of moral reasoning». *Child Development*, 62, 264-283.
- ZHENGYUAN, XU; CHUAN WEN, MUSSEN, P. (1991), «Family Socialization and Children's Behavior and Personality Development in China». *The Journal of Genetic Psychology*, 152 (2), 239-253.

SUMARIO

This paper studies the relationship which exists between educational styles in the family and the personal development of children, with special regard not only to self-conception/self-esteem, but also moral development. It offers an overview of the actual problematic facing psychology today and also a set of empirical results obtained from the Spanish population. In reference to the moral development of children, in particular to the parental educational styles, the paper presents a series of important empirical facts obtained from samples carried out in North America, which demonstrate an important change for the psychology of moral development.