

¿CRISIS DE VALORES?

LA ACTUALIDAD DE LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES, DE SUS PADRES Y PROFESORES

M^a Inmaculada Herrera Ramírez



INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES

M^a Inmaculada Herrera Ramírez

¿CRISIS DE VALORES?

**LA ACTUALIDAD DE LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES,
DE SUS PADRES Y PROFESORES**



**INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES
CEUTA 2012**

© EDITA: INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES

Apartado de correos 593 • 51080 Ceuta

Tel.: + 34 - 956 51 0017

E-mail: iec@ieceuties.org

www.ieceuties.org

Comité editorial:

Francisco Herrera Clavero • Alberto Weil Rus

José Luis Ruiz García • José Antonio Alarcón Caballero

Jefa de publicaciones:

Rocío Valriberas Acevedo

Diseño y maquetación:

Enrique Gómez Barceló

Edición Digital:

ISBN: 978-84-92627-35-6

Depósito Legal: CE-67/2012

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
--------------------	----

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA

“Planteamiento del problema y revisión teórica”

1. PROBLEMA	25
2. REVISIÓN TEÓRICA	26
2.1. Infancia (0-6 años).....	26
2.1.1. Desarrollo social.....	28
2.1.1.1. La familia.....	28
2.1.1.2. Las relaciones de amistad y con los iguales	31
2.1.1.3. El conocimiento social	34
2.1.2. Desarrollo emocional.....	36
2.1.2.1. Recorrido histórico	36
2.1.2.2. Teorías del desarrollo emocional.....	37
2.1.2.3. La expresión emocional.....	39
2.1.2.4. El reconocimiento de las emociones y la empatía La aparición de las emociones sociomorales	44
2.1.2.5. La inteligencia emocional.....	45
2.1.2.6. Autorregulación emocional	52
2.1.2.7. El conocimiento del yo.....	53
2.1.3. Desarrollo moral y educación moral	55
2.1.3.1. Enfoque cognitivo evolutivo	56
2.1.3.2. Teoría de Piaget	56
2.1.3.3. Teoría de Kohlberg	57

2.1.3.4. Teoría de Turiel.....	61
2.1.3.5. Teoría de Gilligan	62
2.2. Infancia (6-12 años).....	63
2.2.1. Desarrollo socio-emocional.....	63
2.2.1.1. Las relaciones con iguales.....	63
2.2.1.2. La amistad	69
2.2.1.3. Desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones.....	72
2.2.1.4. Desarrollo pro-social	76
2.2.1.5. La construcción del yo.....	87
2.2.2. Desarrollo moral.....	103
2.2.2.1. La identidad moral.....	105
2.2.2.2. Educación moral.....	108
2.2.2.3. Educación en valores.....	112
2.3. Adolescencia.....	114
2.3.1. Aproximaciones teóricas.....	115
2.3.2. El desarrollo emocional	118
2.3.3. Características del desarrollo social del adolescente en la familia.....	122
2.3.4. El grupo de iguales y el centro escolar	123
2.3.4.1. El grupo de iguales: la amistad.....	124
2.3.4.2. El centro escolar	128
2.3.5. El razonamiento moral en la adolescencia	133
2.3.5.1. La moral convencional	133
2.3.5.2. La moral posconvencional	134
2.3.6. La empatía, la conducta prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia.....	136
2.3.7. Los valores y la educación moral en la adolescencia	138
2.3.7.1. Los valores en el adolescente.....	139
2.3.7.2. La educación moral en la adolescencia: consideraciones generales.....	141
2.3.7.3. La discusión de dilemas morales como estrategia para el desarrollo del razonamiento moral y la educación en valores	143

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

2.3.8. La religión en la adolescencia.....	144
2.3.8.1. La religiosidad adolescente	144
2.3.8.2. La religión y el razonamiento moral en la adolescencia	145
2.4. Los valores.....	146
2.4.1. Conceptualización: ¿Qué son los valores?	146
2.4.2. Origen: ¿De dónde vienen los valores?	156
2.4.2.1. De la propia biología	156
2.4.2.2. De la neurobiología	156
2.4.2.3. De la raza, de la etnia, del género y de la cultura.....	159
2.4.2.4. De la estructura social	168
2.4.2.4.1. De la clase social, de la ocupación y de la educación .	168
2.4.2.4.2. De las características de las familias	169
2.4.2.4.3. Del estatus de inmigrante	173
2.4.2.4.4. De la cohorte de edad	173
2.4.2.4.5. De la religión	174
2.4.2.4.6. De la demografía y la nacionalidad.....	175
2.4.3. Acción: ¿Qué hacen los valores?	177
2.4.3.1. Los valores y la motivación.....	177
2.4.3.2. Los valores y las conductas concretas	178
2.4.3.3. Los valores y el “yo”	180
2.4.4. Evaluación: ¿Cómo medir los valores?	181
3. VALORES DE LOS ADOLESCENTES, LOS PADRES Y LOS PROFESORES.....	192
3.1. Valores de los adolescentes.....	196
3.1.1. Valores prosociales de los adolescentes.....	196
3.1.2. Valores y autoconcepto de los adolescentes	198
3.1.3. Valores y desarrollo moral de los adolescentes	199
3.1.4. Valores de los adolescentes, desde una perspectiva sociológica	201
3.2. Valores de los adolescentes y sus padres	213
3.2.1. Valores de los adolescentes y sus padres, bajo la ética islámica.....	213
3.2.2. Valores de los adolescentes y sus padres, en Taiwán.....	216
3.2.3. Valores de los adolescentes universitarios y los adultos, en Turquía	218

3.2.4. Valores de los adolescentes y sus padres, y la calidad de vida	219
3.2.5. Valores de los adolescentes y sus padres, y la satisfacción de vida	223
3.2.6. Transmisión de los valores de los adolescentes a sus padres	226
3.3. Valores de los profesores	229
4. LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN	231

CAPÍTULO II

MARCO DE INVESTIGACIÓN

“Objetivos de investigación y metodología”

1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	243
2. METODOLOGÍA	244
2.1. Muestra	244
2.2. Instrumentos y variables	245
2.2.1. Instrumentos y su estructura	245
2.2.2. Elaboración de nuestro Cuestionario de Valores (CVH)	246
2.2.3. Variables	249
2.3. Diseño y procedimiento	264
2.4. Análisis de datos	266
2.5. Resultados	266
2.5.1. Fiabilidad de nuestro Cuestionario de Valores (CVH)	266
2.5.2. Validez de nuestro Cuestionario de Valores (CVH)	268

CAPÍTULO III

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	279
2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	320
2.1. Educativa y social	320
2.2. Futuras investigaciones	328
BIBLIOGRAFÍA	333
ANEXO I	369

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 2.1.3.3.1. Niveles y etapas del desarrollo social según Kohlberg (1976).....	57
Cuadro 2.2.1.1.1. El juego como base del desarrollo intelectual, social, moral y sexual (Herrera y Ramírez, 1997).....	64
Cuadro 2.2.1.1.2. Componentes del Aprendizaje Autorregulado (SRL), sus mecanismos y sus barreras (Herrera y Ramírez, 2003)	67
Cuadro 2.2.1.1.3. El respeto mutuo, como base de la socialización y la convivencia (Herrera y Ramírez, 2002).....	67
Cuadro 2.2.1.4.1. Niveles de desarrollo social según Eisenberg (Herrera, Ramírez y Roa, 2004)	83
Cuadro 2.2.2.1.1. Componentes del desarrollo moral según Rest (Herrera, Ramírez y Roa, 2004).....	108
Cuadro 2.4.1.1. Elementos que hacen posible el término “valor” (Cobo, 1993)	148
Cuadro 2.4.5.1. Escala de valores (Value Survey) de Rokeach (1973)	183
Cuadro 2.4.5.2. Modelo teórico de Schwartz (1987).....	185

GRÁFICOS

Gráfico 2.1.1. Diagrama sectorial de la muestra.....	245
--	-----

TABLAS

Tabla 2.4.1.1. Resumen de las definiciones tratadas sobre los valores.....	151
Tabla 3.1.4.1. Valores señalados como importantes en la vida de los jóvenes (Carena et al., 2004).....	205

Tabla 3.1.4.2. Cualidades o características por las que eligieron a sus modelos (Carena et al., 2004)	208
Tabla 3.1.4.3. Tiempo dedicado al estudio (Carena et al., 2004).....	209
Tabla 3.1.4.4. Actividades preferidas para el tiempo libre (Carena et al., 2004)	211
Tabla 3.1.4.5. Frecuencia con que asisten a bailar (Carena et al., 2004) ...	212
Tabla 2.1.1. Distribución general de la muestra	244
Tabla 2.2.3.1. Variables para el alumnado (adolescentes)	250
Tabla 2.2.3.2. Variables para los padres	254
Tabla 2.2.3.3. Variables para las madres	258
Tabla 2.2.3.4. Variables para el profesorado.....	261
Tabla 2.5.1.1. Alfa de Cronbach por casos de la Escala II del Cuestionario CVH.....	267
Tabla 2.5.1.2. Alfa de Cronbach por casos de la Escala III del Cuestionario CVH.....	267
Tabla 2.5.1.3. Alfa de Cronbach por casos de la Escala IV del Cuestionario CVH.....	267
Tabla 2.5.2.1. Comparación de factores y componentes de la Escala II del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores	269
Tabla 2.5.2.2. Comparación de factores y componentes de la Escala III del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores	272
Tabla 2.5.2.3. Comparación de factores y componentes de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores	273

¿CRISIS DE VALORES?

**LA ACTUALIDAD DE LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES,
DE SUS PADRES Y PROFESORES**

A mis padres, a quienes les debo todo.

“Nuestros jóvenes de ahora aman el lujo, tienen pésimos modales y desdeñan la autoridad, muestran poco respeto por sus superiores y pierden el tiempo yendo de un lado para otro, y están siempre dispuestos a contradecir a sus padres y tiranizar a sus maestros”.

Sócrates, siglo IV a. C.

“El desenlace de nuestra civilización depende del resultado de la carrera disputada entre la educación y la catástrofe”.

Guilford, 1970

INTRODUCCIÓN

Raro es el día que no oímos hablar en casa, en la calle, en el trabajo o en cualquier parte, sobre la “falta de valores de nuestra sociedad”. Como ya apuntaba Coombs (1968), el mundo, en general, y Occidente, en particular, parecen vivir sumergidos en una crisis generalizada de valores, como consecuencia del fracaso de las utopías más recientes y donde los cambios se producen a un ritmo vertiginoso.

Actualmente, las personas parecemos cada vez más confusas y desorientadas, desconfiando de los grandes ideales y estando de vuelta de muchas ilusiones, a falta de alternativas y caminos, convirtiendo el consumo en nuestra forma de vida, guiados y atrapados por contravalores como la rentabilidad y el dinero, que dejan abiertas las puertas del individualismo y la insolidaridad. El “tener más” y “más rápido”, pese a quien pese, parece haberse convertido en el motor de nuestra felicidad.

Ante esta situación es necesario emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente nuestro futuro. Y este proyecto no puede ser otro que la sustitución del deseo y la búsqueda del “tener más”, por el “ser mejor”, situando el horizonte de la felicidad humana en el amor y la armonía, que dejan abiertas las puertas de la solidaridad, la paz, la fraternidad, el encuentro interpersonal, la generosidad y el darse a los demás, sin distinción de sexos, razas, credos o cualquier otra diferencia individual o grupal.

Sin duda alguna, el clima de “desmoralización” que invade la sociedad actual ha generado una auténtica cultura de contravalores. La prensa, la radio, la televisión, el cine, etc., nos salpican constantemente con contravalores mitificados como la droga, el alcohol, el sexo, la manipulación, el dinero fácil, el triunfo sin esfuerzo, etc. El odio, la agresividad, la violencia y el desprecio por la vida humana se nos presentan a diario como algo normal, cotidiano y corriente, de forma que nos hemos acostumbrado a pensar, sentir y obrar; en suma, a ser, vivir y a ver estas situaciones como banales.

No obstante, bajo la apariencia de crisis, quizás lo que ocurra en realidad sea una transformación o cambio de valores, mejor o peor, que se ha venido dando desde siempre y que inexorablemente se dará por y para siempre; pues, como decía Heráclito, *“la vida es un continuo cambio y devenir”*.

Tal vez lo que ocurra es lo que apuntaba Marín (1993, p. 9) al decir: “*Cuando la percepción de cambio de valores entre las nuevas generaciones y las anteriores se atisba como fuerte contraposición o ruptura, la situación adquiere un giro dramático y plantea problemas culturales, sociales y educativos de tal envergadura que normalmente sobrepasa nuestra capacidad para resolverlos. Nuestras concepciones, modelos y técnicas quedan pronto envejecidas y nos fuerzan a inventar soluciones escasamente contrastadas y aún con el riesgo de que cuando vayan a resolver algún problema, éste, haya desaparecido, sustituido por otros no previstos*”.

Como consecuencia de todo lo anterior es necesario reivindicar, hoy más que nunca, que toda acción educativa (institucional o no, formal e informal) sea fundamentalmente una orientación de los niños y adolescentes hacia el mundo de los valores, asegurando su presencia en los centros y ejes transversales del currículo. Es necesario luchar con decisión contra el riesgo de que niños y jóvenes, por un simple proceso de imitación, interioricen ese submundo de la sinrazón, quedando anulados en ellos los sentimientos y valores más nobles. De manera que la educación en valores impregne el currículo, haciendo posible una educación ética desde todas las áreas.

Es tarea de todos determinar cuáles son los mínimos morales que deben presidir nuestra convivencia y qué debe transmitirse a niños y jóvenes. Es fundamental elaborar una base ética común y universal que permita una convivencia feliz por encima de ideologías y creencias, creando, además, las condiciones objetivas para que niños y adolescentes puedan realizar opciones responsables dentro del pluralismo típico de la convivencia en una sociedad democrática moderna, cada vez más justa y plural.

Pero hemos de ir más lejos. El niño tiene una gran capacidad de desarrollarse como ser humano a través de la imitación. Aprende a ser persona haciendo propios los valores y pautas que guían a los demás hombres. Esta tendencia impulsa al niño y al joven a buscar modelos. Por ello, lo que padres y educadores son y hacen con responsabilidad, se convierte en auténtica correa de transmisión de los valores. Niños y adolescentes saben perfectamente si los valores que les enseñamos son una simple lección aprendida o una verdadera actitud vivida. La misión fundamental de todo educador debe ser la de transmitir los valores, mejor dicho, la de sugerir (nunca imponer) vivencialmente (explícita e implícitamente –currículo explícito y oculto–), desde el ejemplo personal. Valores tales como: el respeto, la bondad, la actitud de servicio, la tolerancia, la libertad, la paz, la solidaridad, la disciplina, el esfuerzo, el sacrificio, la amistad, la integridad, la alegría, la esperanza y un amplio etcétera. Valores que, en pocas palabras, permitan al niño aprender a

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

“vivir”, aprender a pensar, sentir y obrar; en suma, aprender a “ser” y aprender a “disfrutar” de la vida y de lo que nos ofrece, en todas sus dimensiones.

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA

**“PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
Y REVISIÓN TEÓRICA”**

1. PROBLEMA

La sociedad actual, como la de siempre, está continuamente reformulando, tácita o explícitamente, los valores de sus ciudadanos; si bien, hoy más que nunca, se oye hablar de su crisis o desaparición, más que de adaptación a este mundo continuamente cambiante a velocidad de vértigo.

Por ello, cabe preguntarnos qué valores existen en la sociedad actual, especialmente en sus elementos más sensibles, los adolescentes (chicos y chicas), y si dichos valores se corresponden con los que les transmiten sus padres (padres y madres) y sus profesores (profesores y profesoras); puesto que con ellos pasan la mayor parte de los días de sus vidas, socializándose, teniéndolos como principales modelos referentes. Porque, de no ser así, algo estaría fallando, ya que se supone que tanto la educación formal institucional (especialmente representada por los profesores), como la educación “informal” familiar (especialmente representada por los padres), son las encargadas de educarlos integralmente, donde los valores juegan un papel crucial, por su gran calado. Por otra parte, si este asunto parece importante, aún lo es más en contextos pluriculturales, donde entran en contacto diferentes razas, culturas, credos y otros elementos diferenciales, ya que la tendencia de la sociedad actual parece ir dirigida hacia la, hasta ahora utópica, interculturalidad.

No obstante, dada la amplitud del ámbito de los valores, nuestra intención es trabajar específicamente con aquellos que, en la jerarquía axiológica, representan los más universales, amplios y comunes a todos los humanos.

Así pues, el problema general podría quedar formulado de la siguiente manera: ¿Qué valores manifiestan los adolescentes (chicos y chicas), sus padres (padres y madres) y sus profesores (profesores y profesoras), en relación con algunos rasgos de su personalidad (modos de reacción) y adaptación, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural?

Para su mejor estudio y análisis, cabe la posibilidad de dividirlo en problemas específicos que, bien, podrían ser los siguientes:

- 1°. ¿Qué valores manifiestan los adolescentes, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural?
- 2°. ¿Qué valores manifiestan sus padres?
- 3°. ¿Qué valores manifiestan sus profesores?
- 4°. ¿Qué relaciones existen entre los valores de los adolescentes, los de sus padres y los de sus profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural?
- 5°. ¿Qué modos de reacción y adaptación tienen esos adolescentes?
- 6°. ¿Qué relaciones existen entre los valores de los adolescentes y sus modos de reacción y adaptación?
- 7°. En vista de los resultados, ¿qué será conveniente hacer, tanto en la educación formal institucional, como en la educación “informal” familiar? Es decir, propuestas de intervención adecuadas.

2. REVISIÓN TEÓRICA

La revisión teórica planteada, para mayor rigor, parte del análisis del desarrollo evolutivo emocional, social y moral, y de la construcción de la moralidad y los valores en la infancia y la adolescencia; para, posteriormente, hacer una síntesis sobre la conceptualización y teorías más relevantes sobre los valores, su evaluación y las pautas de intervención más adecuadas a seguir, así como de los mayores hitos y contribuciones en la investigación especializada al respecto.

2.1. Infancia (0-6 años)

Una de las metas del desarrollo humano es la adaptación e integración, de manera efectiva, en el entorno social. Por ello, desde el nacimiento, los bebés manifiestan fuertes conductas relacionales creando lazos afectivos con sus cuidadores (especialmente con la madre), buscando con ello la cercanía de las personas con las que se sienten apegados por las necesidades de seguridad, protección y ayuda. Estas conductas de apego ayudan a los bebés a tener relaciones más eficaces con el entorno que les rodea y, desde luego, son el refugio para los momentos de tristeza, ansiedad y temor.

Los componentes básicos del apego según Bowlby (1950) son: la conducta de apego, el modelo mental de la relación y los sentimientos (bienestar o ansiedad); y sus funciones básicas (supervivencia y seguridad emocional) consisten

en: mantener la proximidad y el contacto sensorial, ansiedad ante la separación o pérdida, asegurar la exploración del mundo físico y sensorial, y sentirse seguro buscando el bienestar y el apoyo emocional.

Los sistemas de conductas de apego que interactúan con otros sistemas relacionales son: desde el nacimiento, el sistema exploratorio y afiliativo, y, en la primera mitad del primer año de vida, el vínculo de apego y el miedo a los desconocidos.

La formación del apego se caracteriza por la preferencia por los miembros de la propia especie (desde el nacimiento hasta los 3 meses de vida), la preferencia por la interacción con los adultos que cuidan al niño normalmente (de los 3 a los 5 meses de vida), la formación de los sistemas relacionales de apego y de miedo a extraños (de los 5 a los 12 meses de vida), el establecimiento del vínculo de apego donde el niño va conquistando cierto grado de independencia (primer año de vida) (Hoffman et al., 1996).

El conjunto de experiencias de apego de la primera infancia da lugar a la formación de un *modelo interno de relaciones afectivas*, constituido por la representación de las características de la relación establecida con las figuras de apego.

Los diferentes tipos de conductas de apego pueden ser: *seguro*, *ansioso-ambivalente*, *ansioso-evitativo* y *ansioso-desorganizado*; correlacionándose cada caso con los distintos tipos de cuidados que se brinden al niño. De manera que, un cuidador disponible, receptivo, sensible a las necesidades y con expresiones de afecto, propiciará en los niños la exploración activa, ansiedad ante la separación, búsqueda de contacto y proximidad ante el reencuentro, y facilidad para ser reconfortado; lo que definirá el tipo de apego *seguro*. Un cuidador que no siempre está disponible, insensible a las demandas del niño e incoherente, inducirá al niño a una exploración mínima o nula, intensa ansiedad ante la separación, búsqueda de proximidad unida a cólera y oposición, y dificultad para ser consolados; lo que modelará el tipo de apego *ansioso-ambivalente*. Un cuidador irresponsable, impaciente, que muestre rechazo y aversión al contacto, propiciará en los niños escasa o nula ansiedad ante la separación y la evitación ante el reencuentro; lo que definirá un tipo de apego *ansioso-evitativo*. Y, un cuidador que se guíe por los parámetros de aproximación-evitación (en muchos casos, por pérdida o ruptura de/con su pareja), facilitará en el niño la desorientación y la búsqueda de proximidad, pero después el distanciamiento; lo que definirá un tipo de apego *ansioso-desorganizado*.

En vista de ello, las variables que pueden influir en el desarrollo del apego son las siguientes: el temperamento o la propia personalidad de los niños (“fáciles” o “difíciles”), las características de las figuras de apego (según el tipo de apego que tengan durante su infancia o hayan desarrollado finalmente), la personalidad

de los cuidadores (empatía, autoestima, estabilidad emocional, depresiones, psicopatologías, etc.), el ser bebé prematuro, las situaciones de estrés (económicas, laborales, hospitalizaciones, etc.) y el contexto social (marco familiar, relación de pareja, etc.).

No obstante, a medida que avanza el desarrollo humano, el mundo social se va ampliando y se hace cada vez más complejo, tomando así, el ser humano, contacto con diversas realidades sociales cuyas costumbres y normas debe ir comprendiendo e integrando. Para ello, debe hacer un proceso adaptativo de su comportamiento. Dos son los aspectos más importantes en las interacciones sociales de los niños: la amistad y el juego. Las interacciones que los niños establecen con sus iguales proporcionan la oportunidad de aprender destrezas sociales, facilitando las comparaciones y fomentando un sentimiento de pertenencia al grupo. El juego, por su parte, tiene también una función socializadora ayudando al desarrollo de las habilidades comunicativas, la toma de perspectivas, la cooperación, la coordinación motriz, etc.

Las situaciones relacionales se han de considerar dentro del mundo de las emociones, entendiendo estas últimas, como procesos humanos dinámicos. La emoción y el conocimiento intelectual comienzan a acercarse (históricamente se han estudiado como realidades independientes) y ello porque ambos procesos sólo pueden comprenderse en relación con un conjunto de significados que las personas atribuyen a sus acciones y a las de los demás. El desarrollo emocional tiene lugar durante la infancia y siempre aparece asociado a la interacción entre el “yo” y los “otros”.

Los comportamientos sociales, morales y emocionales aparecen íntimamente ligados. Si el conocimiento social tiene por objeto el modo en que los seres humanos vamos comprendiendo las realidades sociales, el conocimiento moral se ocupa de las nociones que vamos generando acerca de cómo es justo o injusto comportarse en ese mundo social, de lo que puede beneficiar o perjudicar a otros, etc. Por último, la emoción es un intento de la persona por establecer, mantener o cambiar su relación con el entorno en función del significado que éste tiene para ella (Saardani et al., 1998).

2.1.1. Desarrollo social

2.1.1.1. La familia

La familia es un grupo humano de especial importancia para el desarrollo psicosocial de los niños, las relaciones y los vínculos que se establecen durante la infancia dentro del grupo familiar, van a influir en gran medida en el desarrollo

y calidad de los lazos afectivos que se generen y mantengan a lo largo de la vida (Sierra y Giménez, 2002).

De acuerdo con la perspectiva de los sistemas sociales, la familia consiste en una red compleja de relaciones bidireccionales que se reajustan continuamente a medida que los miembros cambian a lo largo del tiempo. La calidad de estas relaciones y, por tanto, el desarrollo de los niños, depende en gran medida de estas conexiones establecidas, con apoyo social formal e informal en la comunidad circundante.

Entre las funciones de la familia, la socialización ha sido la de mayor interés para los investigadores del desarrollo del niño. Los padres pueden fomentar la competencia de los niños: siendo sensibles a las conductas y necesidades de los bebés, utilizando el razonamiento, la explicación y la disciplina inductiva, para promover la moralidad y el autocontrol, y atribuyendo los fracasos de los niños a una falta de esfuerzo, en vez de a una baja capacidad, y, por tanto, estimulando un acercamiento a las tareas desafiantes orientado al dominio.

La socialización empieza a tomar cuerpo durante el segundo año de vida, una vez que los niños son capaces de ajustarse a los mandatos paternos. Los cuidadores eficaces miden sus demandas para que encajen con las capacidades de los niños, apartan objetos que se puedan romper, ponen barreras en los rellanos de las escaleras y cambian de lugar a los bebés cuando se comportan de forma que se puedan poner en peligro o molestar a otros.

En un estudio de Baumrind (1972) se recogió información de las prácticas educativas, observando la interacción de los padres con hijos preescolares, manifestándose dos dimensiones amplias de paternidad a partir de las observaciones. La primera, fue la *exigencia*. Algunos padres establecían normas elevadas para los hijos e insistían en que los niños las cumplieran; sin embargo, otros padres demandaban muy poco o, rara vez, intentaban influir en la conducta de los hijos. La segunda dimensión, fue la *receptividad*. Algunos padres aceptaron y fueron sensibles ante las demandas de sus hijos, participando con frecuencia en discusiones abiertas y en un “toma y daca” verbal; sin embargo, otros no eran receptivos rechazando esta receptividad con sus hijos.

Las combinaciones entre las dimensiones de *exigencia* y *receptividad* ofrecen cuatro estilos de paternidad: democrática, autoritaria, permisiva y de no implicación.

1. *Paternidad democrática*. Los padres democráticos hacen demandas razonables, teniendo en cuenta la madurez de sus hijos, haciéndolas cumplir, estableciendo límites e insistiendo en la obediencia. Al mismo tiempo, expresan cariño y afecto,

escuchan pacientemente el punto de vista del niño y fomentan la participación en la toma de decisiones de la familia. La educación democrática es un acercamiento racional que reconoce y respeta los derechos de los padres e hijos. La asociación punitiva entre la paternidad democrática y las habilidades emocionales y sociales durante los años preescolares es evidente. Los hijos de estos padres tienen niveles altos de autoestima y autocontrol, son más capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa más persistente en la tarea que realizan y suelen ser más hábiles en las relaciones con sus iguales.

2. *Paternidad autoritaria.* Los padres que utilizan el estilo autoritario se caracterizan por mostrar altos niveles de control y de exigencias de madurez, y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Dan tanto valor a la conformidad que no son receptivos cuando los niños no están dispuestos a obedecer. “¡Hazlo, porque lo digo yo!”, es la actitud de estos padres. Como resultado, participan en pocas concesiones mutuas con los hijos, esperando que acepten la palabra del adulto como correcta sin cuestionarla. Si los niños no lo hacen, los padres autoritarios recurren a la fuerza y al castigo. Los hijos de los padres autoritarios tienden a ser obedientes, ordenados y poco agresivos, suelen ser tímidos y poco tenaces a la hora de conseguir metas. Son niños que manifiestan poco afecto, son poco alegres, coléricos, aprensivos, infelices, fácilmente irritables y vulnerables a las tensiones.

Baumrind (1972) encontró que los preescolares con padres autoritarios eran ansiosos, introvertidos e infelices. Cuando interactuaban con iguales, solían reaccionar con hostilidad si estaban frustrados. Los chicos, especialmente, se enfadaban y oponían, mientras que las chicas eran dependientes y no exploraban, y se retiraban de tareas desafiantes.

3. *Paternidad permisiva.* El estilo permisivo cuida y acepta a sus hijos, pero evita hacer demandas o imponer controles de cualquier clase. Los padres permisivos permiten a sus hijos tomar muchas de sus propias decisiones, a una edad en la que no están preparados para hacerlo; por ejemplo: pueden comer e ir a la cama cuando les apetezca y ver tanta televisión como quieran. No tienen que aprender buenos modales o ayudar en tareas domésticas y se les permite interrumpir o molestar a otros, sin ninguna actuación paternal; aunque, algunos padres permisivos creen de verdad que este acercamiento es el mejor para la educación infantil, a muchos otros, les falta la habilidad para influir en la conducta del niño y son desorganizados e ineficaces para llevar la casa.

Baumrind (1972) encontró que los hijos de padres permisivos eran inmaduros, tenían dificultad para controlar sus impulsos y eran desobedientes y rebeldes cuando se les pedía hacer algo que entraba en conflicto con sus deseos, en ese momento.

También, demandaban mucho y eran dependientes de los adultos. Se ha encontrado una fuerte relación entre la paternidad permisiva y la conducta dependiente.

4. *Paternidad de no implicación.* Es una paternidad no exigente, combinada con una conducta indiferente o de rechazo. Los padres no implicados muestran poco compromiso en el cuidado de sus hijos, más allá del mínimo esfuerzo requerido para alimentarlos y vestirlos. A menudo, estos padres están tan abrumados por las presiones y tensiones de sus vidas que tienen poco tiempo y energía para compartir con los hijos. Suelen responder a las demandas del niño con objetos de fácil accesibilidad, pero cualquier esfuerzo que implique metas a largo plazo, como establecer y hacer cumplir reglas sobre los deberes y la conducta social aceptable, es débil y fugaz.

Este tipo de paternidad llevado en casos extremos es una forma de maltrato infantil llamada *negligencia*. Especialmente, cuando comienza pronto, interrumpe casi todos los aspectos del desarrollo. Las madres deprimidas, emocionalmente desapegadas, que muestran poco interés por sus bebés, tienen hijos que presentan déficit en muchos dominios, incluidos el apego, la cognición y las habilidades emocionales y sociales. Se ha observado en el comportamiento de los niños cuyas madres no estaban implicadas en la relación con sus hijos, mostrando conductas poco conformables y bastante exigentes.

Podemos afirmar que un conjunto de variables de la dinámica familiar, como los estilos de crianza, el número y el espaciamiento de los hijos, la interacción de los hermanos, los métodos disciplinarios y, en general, las circunstancias y la estructura de la familia, influyen de forma decisiva en el desarrollo preescolar.

2.1.1.2. Las relaciones de amistad y con los iguales

Ninguna cultura en el mundo educa a sus niños únicamente a través de interacciones con los adultos. Sin embargo, hasta hace bien poco, los psicólogos evolutivos estaban centrados, casi exclusivamente, en el análisis de las relaciones familiares (en concreto la interacción padre/madre-hijo), como únicas responsables de la socialización del niño. Los estudios a partir de los años ochenta, del siglo pasado, indican que las relaciones entre iguales tienen un valor fundamental en el desarrollo cognitivo y social del niño.

Si preguntamos a niños qué significa para ellos tener un amigo, nos encontraremos con muy diversas respuestas, en función de la edad. A pesar de ello, podremos observar que, todos, coincidirán al expresar que, un amigo, es más que un compañero de clase con el que compartir un afecto y con el que sienta que, la relación que ha establecido, es algo especial.

Siguiendo a Damon (1977) y a Fuentes (1999), a continuación, se describen someramente las características de la Educación Infantil, en relación con la amistad. En la etapa entre 3 y 6 años, los niños tienen una visión egocéntrica a la hora de analizar y entender la amistad. No distinguen la propia perspectiva de las de los demás y son incapaces de reconocer que sus amigos pueden interpretar la misma experiencia social de manera diferente a como lo hace él mismo. En esta etapa de la vida, la relación de amistad se caracteriza por encuentros inestables, donde la ruptura llega con facilidad, cuando hay conflictos interpersonales. Generalmente, el mejor amigo es el niño que vive cerca de él y con el que juega a diario. En líneas generales, son amistades muy inestables y dirigidas y/o controladas por los padres o cuidadores del niño.

Otra forma de entender las relaciones de amistad es, desde la perspectiva del contexto en el que éstas se producen. Corsaro (1981, 1985) observó a lo largo de tres meses las características propias de la organización social de una guardería y las concepciones de amistad que mostraban los niños (edades comprendidas entre 2 y 4 años). Los datos de Corsaro indican que, en raras ocasiones, los niños juegan solos y que, cuando se da esta situación, tratan de intervenir en las interacciones de juego ya estructuradas. Por otra parte, en las situaciones en las que varios niños tienen organizada una situación de juego, éstos se resisten, en gran medida, a que participe un nuevo miembro, debido a que, de algún modo, se percatan de la fragilidad de la interacción de los intervinientes en el juego. Por tanto, ser aceptado en un episodio de juego, relativamente estructurado, supone una tarea un tanto difícil, ya que la introducción de un “extraño” podría ocasionar diversos conflictos y tener efectos disruptivos a lo largo del episodio.

Siguiendo con el trabajo llevado a cabo por Corsaro, es oportuno mencionar que los niños hicieron varias referencias espontáneas en relación al concepto de amistad, que incluían un especial interés por la salud física y psicológica del amigo, y un grado de intimidad mutuo que superaba al establecido con el resto de los compañeros.

Así pues, las características generales que Corsaro expone, en relación a cómo los niños conciben la amistad, coinciden en gran medida con las descritas por Damon (1977) y Selman (1976). En definitiva, la aportación más importante de Corsaro en su trabajo, desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, es incidir y ahondar en la importancia del contexto social en el desarrollo de los conceptos sociales. Por ello, insiste en que la génesis del concepto de amistad, está directamente relacionada con las demandas sociales del entorno en el que se desenvuelve el niño.

La importancia de la interacción entre iguales parece evidente y así lo han puesto de manifiesto autoras como Bárbara Rogoff (1990), para quien los niños,

cuando están con sus iguales, son aprendices del pensamiento. Los iguales constituyen un importante fondo de “compañeros con habilidades”. Por ejemplo, el juego de los niños y sus diálogos, les ayudan a pensar de forma colaborativa y les ofrecen muchas posibilidades de tener en cuenta los puntos de vista ajenos. El juego, asimismo, implica imaginación y creatividad, por lo que ayuda a los niños a desarrollarse en nuevos papeles, interacciones y situaciones. Rogoff sostiene que el desarrollo cognitivo es de naturaleza inherentemente social, que requiere el compromiso mutuo con dos o más compañeros de mayor habilidad. En general, podemos afirmar que los niños influyen unos en otros de muchas maneras. Se dan apoyo emocional en situaciones muy diversas, sirven de modelos, refuerzan el comportamiento, favorecen el juego complejo y creativo, y, además, alientan o desalientan las conductas pro-sociales y agresivas.

En algunos estudios dedicados a las relaciones entre compañeros se identificaron cinco niveles en el desarrollo de la interacción social de los niños: 1) *juego solitario*; 2) *juego de espectador*, en el cual los niños se limitan a observar a otros; 3) *juego paralelo*, en el que juegan con otros, pero sin interactuar en forma directa; 4) *juego asociativo*, en el cual comparten materiales e interactúan, pero no coordinan sus actividades dentro de un solo tema; 5) *juego cooperativo*, en el que realizan juntos una actividad, como construir una casa con bloques o jugar al escondite. El juego paralelo y de espectador predomina en los niños de 2 años, mientras que los de 4 y 5 años muestran períodos crecientes del asociativo y del cooperativo. Los de 5, 6 y 7 años interactúan durante períodos más o menos prolongados, compartiendo materiales, estableciendo reglas, resolviendo conflictos, ayudándose unos a otros e intercambiando roles.

Al comienzo de los 4 años de edad, a menudo, el preescolar realiza el *juego de simulación social*, en el que intervienen la imaginación y el compartir las fantasías, conforme a ciertas reglas aceptadas con anterioridad. Según Vygotsky (1936), es en parte, mediante este tipo de juego, que el niño aprenda la cooperación y otras habilidades sociales, junto con la capacidad para reflexionar y controlar su conducta. Ofrece, además, muchas oportunidades de discutir, de ejercer el pensamiento reflexivo y de resolver problemas en conjunto. Los preescolares negocian actividades mutuamente aceptables y fijan las reglas del juego. Por ejemplo, si dos niños de 5 años juegan a ser astronautas, compartirán sus conocimientos limitados y desarrollarán las secuencias del juego en forma cooperativa.

Durante el juego, los niños “populares” son más cooperativos y, por lo general, manifiestan más conductas pro-sociales orientadas a otros, más que sus compañeros. En cambio, los niños poco populares y rechazados suelen ser más agresivos o retraídos. Las relaciones con los compañeros son un elemento decisivo de la

socialización en la vida de los niños y, el éxito en éstas, se basa en la adquisición de habilidades sociales; de ahí, la importancia de ayudar a los niños en el período preescolar, cuando sufren rechazo por primera vez. Los adultos pueden ayudarles en dos formas: Primera, pueden enseñarles en forma directa las habilidades sociales por medio del *modelamiento* y la *inducción*. Y, segunda, pueden ofrecer y propiciar oportunidades de experiencias sociales positivas con los compañeros.

En situaciones de grupos, pueden incorporar a los niños poco populares en las actividades colectivas y ayudarles a aprender a relacionarse. Los niños necesitan oportunidades para jugar con otros, lo mismo que espacio y materiales apropiados. Las muñecas, la ropa para actividades infantiles, los carros y camiones de juguete, los bloques y las marionetas, favorecen el juego cooperativo y brindan oportunidades para interactuar.

2.1.1.3. El conocimiento social

El conocimiento social y su desarrollo, se refiere al modo en que los seres humanos comprendemos el mundo social. El estudio del desarrollo del conocimiento social abarca distintos ámbitos:

- a) La comprensión de uno mismo y de las personas con las que nos relacionamos, como seres capaces de pensar, sentir y comportarnos.
- b) La comprensión de las relaciones que vinculan a las personas.
- c) La representación acerca de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en que vivimos.

Los procedimientos por los que se genera, almacena y transforma nuestro conocimiento social empiezan por: 1°. *Esquemas de conocimiento*, que son bloques constructivos de conocimiento que contienen información sobre diferentes aspectos de la realidad a distintos niveles de abstracción. 2°. *Habilidad de adopción de perspectivas*, que es la capacidad para “ponerse uno mismo en el lugar de otra persona” o es una habilidad que se pone en juego fundamentalmente en la génesis del conocimiento interpersonal; es decir, cuando se trata de inferir lo que otros piensan, sienten y hacen o pueden hacer. No es una habilidad estática que tenga las mismas características siempre, sino que evoluciona a lo largo de la infancia.

En el conocimiento de las características de otros, se pensó durante bastantes años, que los preescolares estaban atrapados en el más puro egocentrismo; es decir, que se hallaban anclados en su propio punto de vista y eran incapaces de adoptar a perspectiva de otra persona, circunstancia que les impedía hacer inferencias acerca de los pensamientos, sentimientos o perspectivas de aquellos con los que

convivían. Sin embargo, los estudios llevados a cabo en las últimas décadas sobre el conocimiento interpersonal han demostrado que, a los 2 años de vida, los niños ya dan muestras de capacidad, aunque rudimentaria, para adoptar la perspectiva de otros (empatía) y son capaces de seguir la mirada de su madre adivinando aquello que atrae su atención.

El conocimiento que tienen los preescolares de los pensamientos, sentimientos, intenciones y características de personalidad de los otros son:

1. Un conocimiento basado aún en características externas y aparentes, más que en otras menos evidentes y que implicarían complejas operaciones de inferencias o una experiencia extensa, que todavía no pueden tener en situaciones sociales. De este modo, cuando describen a las personas que conocen, las caracterizan por rasgos externos tales como los atributos corporales, sus bienes y su familia.
2. Las inferencias que realizan acerca de los sentimientos, pensamientos o intenciones o rasgos personales de otros, tienen aún un carácter global. Así pues, son capaces de decir que otro niño se sentirá “mal” tras ser castigado, pero no especificarán si será de tristeza, ira o envidia el contenido de su sentimiento.
3. Cuanto más familiares son las situaciones en las que se encuentran, más sencillo les resulta inferir las características de otros y adaptar a ellas su comportamiento.
4. Según puede deducirse de las descripciones que hacen de aquellos con los que viven, en sus concepciones de otros coexisten características, a menudo, irreconciliables y a las que no intentan buscar explicación. De esta forma, pueden decir de otro niño que “es bueno” y a continuación “que no le presta los lápices”, yuxtaponiendo características contrapuestas, sin aparente sensibilidad a la contradicción.
5. En el conocimiento de las relaciones interpersonales, los preescolares comienzan a comprender no sólo las características de aquellos con los que viven; sino, también, las de las relaciones que les ligan a ellos (autoridad/sumisión, liderazgo, amistad, etc.). Se apoyan bastante en características físicas, externas y concretas en vez de en otras más psicológicas o abstractas; así, dirán que alguien es su amigo porque juega con él o le da cosas y no porque se comprendan o se apoyen. El propio interés marca su concepción de las relaciones y, a veces, les resulta difícil diferenciarlo del interés que pueden tener los otros en la relación; así, dirán que “otro

niño es su amigo porque le presta los lápices de colores”, pero no plantearán la relación entre ambos como de ayuda mutua.

6. Conciben las relaciones como “dadas” o, en algunos casos, impuestas por el poder, más que como relaciones consensuadas y basadas en el acuerdo, y el bienestar mutuo.

2.1.2. Desarrollo emocional

2.1.2.1. Recorrido histórico

El estudio de las emociones ha sido tradicionalmente un campo poco cultivado por la investigación psicológica; sin embargo, ha sufrido profundos cambios en los últimos veinticinco años, dos razones explicarían este olvido:

La primera, puede relacionarse con la naturaleza que algunos estudios clásicos han atribuido a los procesos emocionales en el conjunto de la vida mental. No parece exagerado pensar que estemos ante una de las cenicientas de la psicología, al menos en lo que se refiere a la existencia de modelos teóricos. El conductismo, por ejemplo, desprecia las vivencias emocionales cuando, prescindiendo del “yo” de la conciencia personal, lo único que cuenta es aquello que puede ser observado directamente en la conducta humana. No es extraño que de las emociones interesen únicamente sus manifestaciones más visibles, por ejemplo las reacciones corporales, los gestos, etc., pero se olvida integrarlas en el contexto de una actividad general. En el polo opuesto queda siempre el psicoanálisis que las convirtió en una dimensión básica para entender el funcionamiento mental, aunque olvidando sus relaciones con otras dimensiones de lo humano.

La segunda, que puede explicar por qué las emociones han sido en ocasiones olvidadas, la constituyen las dificultades que pueden encontrarse cuando se trata de lograr un conocimiento objetivo en relación con ellas, de acuerdo con criterios de verdad marcados por las ciencias de la naturaleza. La investigación científica se ha movido entre dos extremos cuando se trata de plantear este tema. Por otra parte, busca probar, con medidas objetivas de respuesta en entornos bien definidos, que los niños y las niñas poseen habilidades psíquicas relacionadas con la actividad emocional, sin que el investigador pueda renunciar a realizar una evaluación interpretativa de las acciones infantiles en el entorno físico y social.

Algunos autores, como Saardani, Mumme y Campos (1988), tratan de trascender esta situación y prefieren rastrear entre los estudios que han propuesto modelos funcionales de las emociones. En términos muy generales, estos modelos pueden caracterizarse por los siguientes rasgos:

1. Las emociones se exploran como fenómenos en estrecha relación con otros; por ejemplo: procesos cognitivos, preceptuales, sociales o de autorregulación.
2. Interesa desentrañar el papel como mecanismos que hacen más fácil la adaptación de la persona al medio físico, social y cultural.
3. Se incluyen nuevos núcleos relacionados con el tema que interesan a los investigadores; por ejemplo: el estrecho lazo entre las emociones y la acción, las funciones sociales de la emoción y un relleno del hueco que existía en la teoría de las emociones entre la infancia y la adolescencia.

2.1.2.2. Teorías del desarrollo emocional

1. Conductismo y teoría del aprendizaje social

Los conductistas dieron a las reacciones emocionales un papel importante en el desarrollo de los niños. Watson (1910) hablaba de tres emociones al nacer: miedo, inducido por ruidos altos o pérdidas de apoyo; rabia, producida por las restricciones de movimientos corporales; y afecto, evocado por el contacto físico y las caricias. Algo importante en la teoría de Watson fue que las reacciones emocionales podían ser aprendidas a través de condicionamiento clásico, concluyendo que todas las respuestas afectivas a objetos y personas se aprendían de esta manera.

Posteriormente, el condicionamiento operante (Skinner, 1925) fue una explicación influyente en las emociones de los niños, ya que mostraron que la sonrisa, la vocalización y el llanto se podían cambiar por medio del uso de los cuidadores de refuerzo y del castigo.

La teoría del aprendizaje social enfatiza el modelado de las reacciones emocionales de otros, como otros medios a través de los cuales los niños asocian los sentimientos con situaciones particulares. Posteriormente, Bandura (1977, 1991) extendió esta perspectiva añadiendo un componente cognitivo, según el cual, a medida que la habilidad de representación de los niños mejora, pueden participar en una autoactivación emocional, pensando en su propia carga afectiva de experiencias pasadas o en unas que ha visto que le han ocurrido a otros.

De cualquier manera, aunque algunas reacciones emocionales se adquieren por medio del condicionamiento y del modelado, las explicaciones conductistas y del aprendizaje social parecen insuficientes, no explicando, por ejemplo, el porqué de algunas conductas emocionales que surgen sin ser aprendidas.

2. Teoría de la discrepancia cognitivo-evolutiva

En esta teoría no se ven las emociones como fuerzas centrales del desarrollo, sino derivadas del procesamiento cognitivo. La teoría de la discrepancia del desarrollo emocional explica como los estímulos nuevos conducen a reacciones de dolor emocional. De acuerdo con esto, cuando los niños se encuentran con un nuevo estímulo, lo compara con un esquema o representación interna de un objeto conocido. La similitud entre el estímulo nuevo y el esquema del niño determina la respuesta emocional. Poca discrepancia produce un dolor ligero, pero a medida que la discrepancia aumenta, la reacción de dolor se intensifica. Cuando la discrepancia es muy alta, el estímulo no se puede asimilar y la reacción de dolor disminuye.

La teoría de la discrepancia es especialmente eficaz para explicar el interés de los niños por su mundo físico y su exploración. Algunos estudios muestran que los bebés miran durante más tiempo a estímulos visuales que discrepan de los que conocen bien. La teoría de la discrepancia también explica por qué los niños a menudo juegan felizmente con juguetes nuevos e ignoran los familiares.

No obstante, la teoría de la discrepancia no explica convenientemente las reacciones de los niños ante las personas. Por ejemplo, sugiere que tan pronto los bebés tienen un esquema del cuidador familiar, debería empezar a tener miedo a extraños, que son los que se desvían de ese esquema, pero los bebés tienen una memoria bien establecida de su madre a los 3 meses de edad, mucho antes de que el miedo a los extraños surja durante la segunda mitad del primer año. Tampoco explica esta teoría por qué los niños reaccionan a algunas experiencias familiares con interés y entusiasmo en vez de aburrimiento. Por ejemplo, los preescolares, con frecuencia, piden que les lean la misma historia una y otra vez.

3. Enfoque funcionalista

Estas teorías enfatizan que las emociones son fuerzas centrales, adaptativas en todos los aspectos de la actividad humana como el procesamiento cognitivo, la conducta social e incluso la salud física.

- a) *Las emociones como determinantes del procesamiento cognitivo.* Parece evidente que las emociones tienen un profundo impacto en el procesamiento cognitivo. Las reacciones emocionales llevan al aprendizaje que es crucial para la supervivencia. También tienen poderosos efectos sobre la memoria. La mayoría de los teóricos funcionalistas creen que la relación entre la emoción y la cognición es bidireccional
- b) *Las emociones como determinantes de la conducta social.* Las señales emocionales de los niños, como la sonrisa, el llanto y el interés, influyen en la conducta de otras personas de manera poderosa. De forma similar,

las reacciones emocionales de los otros regulan la conducta social del niño. Por ejemplo, el análisis de la interacción cara a cara madre-niño revela que a los 3 meses se da un sistema complejo de comunicación en el que cada miembro responde de forma y momentos apropiados a los estímulos del otro. Se sabe que este intercambio de señales emocionales se interrumpe al hacer que la madre tenga una cara inexpresiva, una postura no reactiva, o un estado emocional depresivo. Por ello, los bebés intentaron expresiones faciales y vocalizaciones para hacer que sus madres respondieran otra vez. Cuando estos esfuerzos fallaban reaccionaban volviéndose, frunciendo el entrecejo y llorando. Otra manera en que las emociones regulan la interacción social es a través de la empatía, en la que respondemos de manera cuidadosa a los sentimientos de otra persona.

- c) *La emoción como determinante de la salud física.* En la investigación con animales, la relación entre emociones y salud física está bien establecida. Se sabe que rompiendo (en ratas, monos, etc.) la relación entre madre e hijo, los animales se vuelven menos inmunes. Es evidente que por razones éticas no podemos experimentar con humanos, pero hay investigaciones más naturalistas que indican que las emociones influyen en el bienestar físico del niño.

2.1.2.3. La expresión emocional

Entre los cambios más importantes en el desarrollo emocional en la niñez, durante los 3 y 6 años, está el mayor uso del lenguaje emocional y de la comprensión de las emociones. Los niños se vuelven más hábiles para hablar de sus propias emociones y las de otros. Entre los 2 y 3 años, los niños aumentan considerablemente el número de términos que utilizan para describir las emociones. Sin embargo, en los años de la escuela infantil, los niños aprenden mucho más que vocabulario de términos emocionales, sino además aprenden sobre las causas y consecuencias de los sentimientos.

A los 4 y 5 años, los niños muestran una habilidad cada vez mayor para reflejar sus emociones. En estos momentos del desarrollo, también empiezan a comprender que algunos hechos pueden provocar sentimientos diferentes en personas distintas. Por otra parte, muestran una conciencia cada vez mayor sobre el control y manejo de las emociones para alcanzar los estándares sociales.

Tener conciencia de las emociones propias requiere que el niño sea capaz de referirse a sí mismo y se dé cuenta de que es diferente de los demás. El orgullo, la

timidez, la vergüenza y la culpa son emociones de la propia conciencia. La conciencia del “yo” aparece durante la segunda mitad del segundo año. La conciencia propia de las emociones no parece desarrollarse hasta que esta conciencia propia del yo esté presente. Las emociones como el orgullo y la culpa son más comunes en los años de la niñez temprana y están especialmente influidas por las respuestas de los padres al comportamiento de los hijos. Un niño puede experimentar una fuerte culpa cuando su padre o su madre le diga: “Deberías sentirte mal por pegarle a tu hermano”.

Una de las fuerzas más importantes que el niño debe aprender a controlar es el estrés causado por el *temor* y la *ansiedad*, expresiones que no son sinónimas. El “temor” es la respuesta ante una situación o estímulo concretos: un niño puede tener miedo a la oscuridad, a los relámpagos o a los truenos, tener fobia a los perros grandes o a los lugares elevados. En contraste, la ansiedad es un estado emocional generalizado. Algunos niños sentirán ansiedad en determinadas situaciones; en cambio, aquellos a quienes se califica de “ansiosos” muestran, de forma regular y continua, aprensión y malestar, a menudo sin que sepan el porqué.

El temor y la ansiedad pueden tener diversos orígenes. A veces los niños pequeños tienen miedo de que sus padres los abandonen o dejen de quererlos. Los padres por lo general adoptan una actitud afectuosa y de aceptación; pero, en ocasiones, retiran su amor, su atención y protección a manera de castigo. Esto constituye una amenaza para el niño y le hace sentir ansiedad. Otra causa es prever otros tipos de castigo, en especial el castigo físico. En ocasiones los niños de 2 años no tienen una idea realista de la fuerza del castigo; por ejemplo, cuando un progenitor exasperado grita: “Voy a romperte todos los huesos”, no se percata de que no lo dice en serio.

Las fuentes de algunos temores se identifican con facilidad: miedo al doctor que inyecta, terror proveniente del olor a hospital o del sonido provocado por la fresa del sillón del dentista; aunque, otros factores son más difíciles de entender. Muchos preescolares desarrollan un miedo a la oscuridad que tiene una relación más estrecha con las fantasías y los sueños que con los hechos reales de su vida. Algunas de las fantasías nacen de forma directa de los conflictos del desarrollo con los que el niño está luchando en ese momento; por ejemplo, pueden surgir tigres o fantasmas terribles de su lucha entre la dependencia y la autonomía.

En un experimento clásico de los temores infantiles se reveló que los niños pequeños solían temer a ciertos objetos, situaciones y personas: a los extraños, a los objetos desconocidos, a la oscuridad, a los ruidos fuertes o a caerse. En cambio, los niños de 5 a 6 años eran más propensos a temer a objetos imaginarios o abstractos: monstruos, ladrones, la muerte, quedarse solo o ser ridiculizados.

Ante este panorama, ¿cómo podemos ayudar al niño a afrontar el temor y la ansiedad? Pues, obtendremos resultados negativos si recurrimos a la fuerza o al ridículo; no siempre se logra que desaparezcan los temores del niño cuando nos limitamos a ignorarlos. En cambio, cuando los temores son moderados, podemos alentar al niño con amabilidad y con empatía a que los afronte y supere. Los padres pueden contribuir demostrando que no hay motivo para temer; por ejemplo, si quieren ayudar a su hijo a que deje de temer a los “ladrones” nocturnos, pueden hacer que los acompañe a verificar las cerraduras de todas las puertas y otros aspectos de seguridad de la casa. No obstante, cuando los temores se han convertido en fobias, es posible que el niño necesite un tratamiento profesional.

A menudo, la mejor forma de ayudar al niño a disminuir su ansiedad es eliminando las fuentes innecesarias de estrés de la vida. Cuando los niños presentan niveles demasiado elevados de tensión o cogen berrinches frecuentes, conviene simplificar su vida en las rutinas diarias, especificando en forma clara lo que se espera de ellos y ayudándoles a prever acontecimientos especiales, como las visitas de amigos y parientes. Otras estrategias eficaces consisten en reducir la exposición a discusiones entre los padres o a programas violentos de televisión y protegerlos para que no sean victimizados en la escuela o en el barrio.

Como no es totalmente posible evitar o minimizar toda fuente de estrés para el niño, se aconseja a los padres y a los maestros:

1. Aprender a reconocer e interpretar las reacciones del niño al estrés.
2. Ofrecer una base segura y afectuosa para ayudarle a recobrar la confianza.
3. Darle todas las oportunidades de que hable de sus sentimientos, dado que es más fácil tratar un trauma compartido con otros.
4. Permitir por algún tiempo una conducta inmadura o regresiva: chuparse el pulgar, acariciar una manta, consentirlo o dejar que se siente en el regazo.
5. Ayudar al niño a interpretar el hecho o la circunstancia, ofreciéndole explicaciones adecuadas para su edad.

En las sociedades occidentales se espera que el niño inhiba la expresión de otras emociones, tanto positivas como negativas: enojo y malestar, afecto y alegría, sensualidad y curiosidad sexual. Los padres esperan que sus hijos aprendan lo que Kopp (1989) llama “*regulación de las emociones*”; es decir, que las enfrenten en formas aceptables para la sociedad.

Autorregulación es el nombre que Kopp da a la creciente capacidad de controlar la conducta. El niño adopta e interioriza una combinación de normas concretas de comportamiento como el interés por la seguridad y el respeto por la propiedad ajena. La *aquiescencia*, elemento de la autorregulación, consiste en obedecer las órdenes del cuidador. Durante la niñez temprana, las órdenes de los padres como “no salgas de casa” o “recoge los juguetes”, pueden ocasionar llanto. Durante el tercer año de vida, el llanto ocurre pocas veces y en su lugar aparece y llega a predominar una “conducta de resistencia” (como negarse a cumplir las órdenes), que a su vez desaparece aproximadamente a los 4 años. Kopp afirma que la disminución de la resistencia no obedece sólo al avance en las habilidades del lenguaje y la comunicación entre niño y progenitores, sino que, más bien, las habilidades cognoscitivas alcanzan un nivel que le permite al niño expresar sus necesidades personales en formas más aceptables para la sociedad y menos emotivas.

El control de las emociones es parte normal del desarrollo psicosocial del niño; sobre todo, en los siete primeros años de vida. Los que no aprenden los límites de una conducta aceptable, pueden desarrollar problemas emocionales moderados o graves, entre ellos, comportamientos anormales y trastornos de personalidad. Desde edad muy temprana, el niño aprende que no debe expresar los sentimientos negativos en público. A medida que pasan los años, los padres tienen expectativas más rigurosas al respecto: un bebé puede llorar cuando tenga hambre, no así un niño de 6 años. Los que no aprendan esas lecciones en casa, corren el riesgo de sufrir el rechazo social fuera de ella. En especial, suelen ser poco populares los preescolares que lloran mucho entre sus compañeros.

En la cultura occidental, el niño también debe aprender a reprimir sus emociones positivas. Los niños de 2 y de 6 años reaccionan de modo distinto ante sentimientos espontáneos como la alegría, el afecto, la emoción y la efusividad. Los de 2 años manifiestan el malestar sin rodeos, lo mismo que los sentimientos positivos: brincan y aplauden cuando están emocionados. Conforme avanza su socialización, el preescolar aprende a reprimir su efusividad. Le causan vergüenza la alegría y el afecto espontáneos porque se les considera pueriles, así que aprende a restringir su espontaneidad a ciertas ocasiones como las fiestas y los juegos.

Los niños de 2 años son criaturas muy sensuales. Les gusta la textura de objetos sucios y viscosos. Sienten la suavidad o la rigidez de la ropa contra su piel y les fascinan los sonidos, los sabores y los olores. En armonía con la teoría psicoanalítica, este tipo de sensualidad es fundamentalmente oral durante la infancia; pero el preescolar es consciente de las regiones anales y genitales, y le fascinan. El juego sexual es muy común en la etapa preescolar, aunque la mayoría de los niños aprenden pronto a no expresar estas conductas cuando los adultos están

presentes. Conforme el niño va descubriendo que la autoestimulación le procura placer, casi todos sienten gran curiosidad por su cuerpo y hacen muchas preguntas relacionadas con el sexo.

En la tercera etapa propuesta por Erikson (1979), “*iniciativa o culpa*”, entre los 3 y los 6 años, el conflicto principal del desarrollo se concentra en el dominio y la competencia. La iniciativa es el propósito que persiguen los niños pequeños mientras exploran el ambiente con mucha ambición. Aprenden habilidades nuevas, interactúan con los compañeros y buscan la orientación de sus padres en la interacción social. Es también evidente el sentimiento de culpa cuando exploran el mundo contra la voluntad de sus padres. La clave consiste en alcanzar el equilibrio entre la iniciativa y la culpa. Como señala Erikson, una culpa excesiva merma la iniciativa del niño, en especial si los padres suprimen o critican con severidad su curiosidad natural. Se deterioran la iniciativa y la seguridad en sí mismo, lo que genera una timidez y un miedo que formarán parte de la personalidad para el resto de la vida.

El conflicto entre iniciativa y culpa es una extensión de la lucha del niño por lograr la autonomía. Gana control y competencia comenzando con su cuerpo: alimentación, vestido, control de esfínteres, manipulación de objetos y desplazamientos. En teoría, el preescolar aprende cómo funcionan las cosas, qué significan las situaciones y las relaciones sociales y cómo influir en la gente en formas constructivas y adecuadas. Cobran gran importancia algunos conceptos como lo correcto y lo incorrecto, el bien y el mal; designaciones como “afeminado”, “aññado” o “malcriado”, pueden causar efectos devastadores. Los padres y los maestros tienen la misión de guiar y disciplinar al niño sin generarle demasiada ansiedad ni culpa. En el mundo del preescolar, la iniciativa produce éxito y sentimientos de competencia o fracaso y sentimientos de frustración.

¿Qué sucede cuando los intentos del niño por conseguir el dominio o la autonomía fracasan y se frustran una y otra vez? ¿Qué sucede cuando tiene poca o ninguna oportunidad de intentar hacer las cosas por su cuenta o cuando el ambiente es tan caótico que no logra ver las consecuencias de sus acciones? Todos los niños necesitan dominar el ambiente, sentirse capaces y exitosos. De no ser así, a veces, desisten en sus tentativas por aprender y luego adoptan una actitud pasiva en las interacciones con el mundo. En muchos experimentos se ha demostrado que esos niños no consiguen crear unas estrategias activas de aprendizaje, exploratorias y confiadas: les falta *competencia para aprender*. Además, cuando se hace que su necesidad de autonomía les genere ansiedad, por lo general, aprenden a negar, a minimizar o a disfrazar sus necesidades.

2.1.2.4. El reconocimiento de las emociones y la empatía. La aparición de las emociones sociomorales

Durante los años preescolares, la comprensión emocional de los niños aumenta rápidamente, como refleja el habla cotidiana sobre las emociones. Al principio de estos años, los niños se refieren a causas, consecuencias y señales conductuales emocionales, y, con el tiempo, su comprensión se hace más precisa y compleja. A los 4 ó 5 años juzgan correctamente las causas de muchas reacciones emocionales básicas. Cuando se les pregunta por qué un compañero está feliz, describen acontecimientos similares a los identificados por los adultos y que encajan con la emoción que se expresa. Sin embargo, tienden a enfatizar los factores externos sobre los estados internos como explicaciones. Los preescolares predicen bien lo que podría hacer a continuación un compañero que expresa una emoción determinada. Por ejemplo, saben que un niño enfadado podría pegar a alguien.

Hacia la mitad de la niñez, se desarrolla una habilidad para considerar frentes múltiples de información cuando explican las emociones de otros. Algunos estudios han revelado que a los niños se les suele dar estímulos contradictorios sobre los sentimientos de una persona: uno situacional y otro una expresión facial. Por ejemplo, se les enseñó un dibujo de la cara feliz de un niño con una bicicleta rota. Cuando se les preguntó cómo se sentía el niño de la bicicleta, los preescolares solían fijarse sólo en el estímulo facial.

El conocimiento emocional es de gran ayuda para los niños en sus intentos de llevarse bien con otros. De los 3 a 5 años, la voluntad de corregir después de hacer daño a otro y la aceptación de los iguales está relacionada con una conducta amistosa y considerada.

Los sentimientos positivos como la empatía contribuyen al desarrollo moral del niño. La empatía consiste en reaccionar a los sentimientos de otros con una respuesta emocional que es similar a esos sentimientos. Aunque la empatía se experimenta como un estado emocional, es a menudo un componente cognitivo. El componente cognitivo es la capacidad de discernir los estados psicológicos internos de otros. Hoy día muchos psicólogos evolutivos creen que los sentimientos positivos como la empatía, la simpatía, la admiración y la autoestima, al igual que los sentimientos negativos como el enfado, la indignación y la culpa, contribuyen al desarrollo moral del niño. Cuando se experimentan fuertes, estas emociones influyen en los niños para actuar de acuerdo con los estándares buenos y malos. Estas emociones proporcionan una base natural para que el niño adquiera valores morales, orientándolo hacia los eventos morales y motivándolo para que preste atención a dichos eventos.

En la empatía, la comprensión y la expresión de las emociones están entrelazadas, ya que la conciencia de los sentimientos de los otros y una respuesta comprensiva a esos sentimientos se requieren para experimentar la empatía. La empatía implica una interacción compleja de cognición y afecto. La habilidad para detectar emociones diferentes, la capacidad de tomar la perspectiva de otro para comprender el estado emocional de esa persona y los sentimientos complementarios, estimulados dentro de uno mismo, se combinan para producir una respuesta empática madura. Empezando en los años preescolares, la empatía es un motivador importante de la conducta prosocial o altruista.

La habilidad de interpretar significativamente las expresiones emocionales de los otros surge al final del primer año. Alrededor de este tiempo, los niños empiezan a participar en la referencia social, buscando activamente información emocional de los cuidadores en situaciones inciertas. Al principio y a la mitad de la niñez, la comprensión emocional aumenta, un cambio influido por el desarrollo cognitivo y por las experiencias familiares que favorecen la conciencia de los sentimientos. Los niños en edad escolar utilizan múltiples estímulos para evaluar las emociones de los otros y se dan cuenta que las personas pueden experimentar más de una emoción al mismo tiempo. La empatía aumenta desde la infancia hasta la adolescencia y la apoyan la disposición genética, los avances en tomar la perspectiva de otro, una educación sensible y la intervención de los padres, cuando los niños manifiestan emociones que perjudican a otros.

2.1.2.5. La inteligencia emocional

El término “Inteligencia Emocional” lo acuñó Payne (1985) en su tesis doctoral, aunque lo trabajaron y difundieron más tarde los psicólogos Salovey y Mayer (1990), que lo utilizaron para encontrar las cualidades emocionales que parecen tener mayor importancia para el éxito en la vida; ya que, como otros muchos investigadores han atisbado, el éxito académico no es su indicador exclusivo. En ese sentido, entre otras, conviene recordar las aportaciones de Gardner (1983), con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, y de Sternberg (1985), con su Teoría Triárquica de la Inteligencia.

Mayer y Salovey (1997, p. 63) definieron la inteligencia emocional como “*un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones*”. Estos autores y sus colaboradores, poco a poco, han ido elaborando toda una teoría al respecto, basada en los hallazgos de sus investigaciones, en primer lugar, detectando los principales componentes de la inteligencia emocional, tales como la

empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control del mal genio (la ira), la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas interpersonales, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto (Mayer y Salovey, 1997). En segundo lugar, ofreciendo un modelo de la inteligencia emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Y, en tercer lugar, construyendo un instrumento de medida adecuado, como es el MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional, de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

No obstante, quizás el mayor impulso para el conocimiento general de la inteligencia emocional se deba a Goleman (1995), psicólogo y redactor científico del *New York Times*, cuya aportación ha trascendido del ámbito de la educación al de las relaciones sociales y al de las empresas.

Todos estos estudios muestran que una buena inteligencia emocional da como resultado que, por ejemplo, un niño sea considerado como un estudiante entusiasta por parte de sus maestros o sea apreciado por sus amigos en el patio de recreo o en la calle; pero, lo más importante, es que, además, le ayudará de forma decisiva en su vida futura (trabajo, matrimonio, relaciones sociales, consideración y aceptación por parte de los demás, etc.).

Goleman (1995, p. 47) definió la inteligencia emocional como “*la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones*”, como una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y que engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental, y que configura rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena, rica y creativa adaptación social. En suma, la inteligencia emocional es la capacidad de adquirir y aplicar información de naturaleza emocional y pensar, sentir y responder emocionalmente.

La obtención de una buena inteligencia emocional contribuye a prevenir el desarrollo de muchos trastornos de personalidad, tales como el estrés, la ansiedad, la depresión, etc. Además, la inteligencia emocional facilita el proceso de toma de decisiones, la tolerancia a la frustración y el éxito personal.

Goleman (1995) describe como rasgos principales de la inteligencia emocional los siguientes:

- *El conocimiento de uno mismo*. Lo que supone reconocer un sentimiento cuando se presenta. Goleman (1995, p. 197) afirma que “*el conocimiento de uno mismo y el de los propios sentimientos son las bases profundas de la inteligencia emocional que permiten progresar*”.

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

- *La gestión del humor.* La clave de nuestro equilibrio reside en una justa relación entre los malos y los buenos humores que cada momento nos brinda, en discernir los sentimientos de angustia, de depresión, de ansiedad, etc.
- *La motivación de uno mismo.* La buena actitud positiva podemos lograrla si nos lo proponemos. La disposición de sentimientos de entusiasmo, celo y confianza es el vértice para la realización personal.
- *El control del impulso.* La esencia de la regulación emocional es la capacidad para demorar el impulso en beneficio del objetivo a alcanzar.
- *La apertura a los demás: empatía.* La actitud para ponernos en el lugar del otro y la benevolencia. Nuestra inteligencia emocional está vinculada a nuestra capacidad para “leer” y comprender los sentimientos de los demás. La empatía se desarrolla en la comunicación emocional intensa en situación interactiva.

Como es fácil pensar, el aprendizaje emocional es vital para la persona. Los niños que son competentes emocionalmente, que gestionan bien sus sentimientos, que reconocen y responden a los sentimientos de los demás, se desarrollan muy bien en cada área de su vida, con su familia, con sus compañeros, en la escuela, en la sociedad, etc., y, además, son eficaces para diseñar y desarrollar sus proyectos personales y sociales de vida, con mayores garantías de éxito y felicidad.

Curiosamente, cuando, aún hoy día, los científicos siguen discutiendo sobre qué es lo que constituye con exactitud el Coeficiente Intelectual (CI) de una persona, la mayoría están de acuerdo en que puede medirse mediante tests de inteligencia, como por ejemplo las Escalas de Inteligencia de Wechsler, que miden tanto la capacidad verbal como la no verbal, incluyendo la memoria, el vocabulario, la comprensión, el razonamiento abstracto, la percepción, el procesamiento de la información y las capacidades visuales y motoras. Así pues, se considera que el factor “inteligencia general”, derivado de estas escalas (CI), es extremadamente estable después de que un niño cumple los 6 años y suele relacionarse con otros tests de aptitud.

Sin embargo, otros autores (Salovey y Mayer, 1997; Shapiro, 1997) no lo ven tan claro y opinan que es muy difícil precisar todos los componentes de la inteligencia y, más aún, medirla factorialmente o de forma general. Por ello, aunque ellos mismos han intentado analizar y medir los componentes de la inteligencia emocional, ofreciendo sus propios modelos e instrumentos de medida, se oponen al uso de un Coeficiente Emocional (CE), como sinónimo de inteligencia emocional, temiendo que lleve a pensar erróneamente que existe un test preciso para

medirla o, incluso, que pueda llegar a medirse de alguna manera; afirmando que, aunque no podamos medir con facilidad gran parte de los rasgos sociales y de la personalidad, tales como la amabilidad, la confianza en sí mismo o el respeto por los demás, lo que sí que podemos hacer es reconocerlos y ponernos de acuerdo en su importancia.

Asimismo, agregan que esos dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El intelecto se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza, las capas de la parte superior, evolucionadas de tiempos remotos a tiempos recientes. Sin embargo, los centros emocionales se hallan más abajo, en la subcorteza, zona más antigua, de manera que la inteligencia emocional involucra estos centros emocionales, trabajando de común acuerdo con los intelectuales.

Las capacidades del CE no se oponen a las del CI, sino que interactúan de forma dinámica en un nivel conceptual y en el mundo real. Idealmente, una persona puede destacar tanto en sus capacidades cognitivas como en las emocionales y sociales. Tal vez, la distinción más importante entre el CI y el CE es que este último no lleva una carga genética tan marcada, lo cual puede permitir que padres y educadores partan del punto en el que la naturaleza ya no incide para determinar las oportunidades de éxito de sus hijos o alumnos.

Esto lleva a pensar que el bienestar de los hijos, de los padres y de la sociedad, en general, se pueda deber a la profunda influencia que las interacciones diarias ejercen en sus vidas. La mayoría de los padres buscan ofrecer a sus hijos las más variadas oportunidades de enriquecimiento intelectual, suponiendo que el hecho de hacerlos más inteligentes, hará que tengan más probabilidades de éxito en sus vidas.

Los estudios más recientes indican que la tarea orientada a hacer más inteligentes a los niños está obteniendo resultados sin precedentes o, por lo menos, se desenvuelven mejor en los tests de CI, opinando que el CI humano ha aumentado veinte puntos desde que fue medido por primera vez a principios del siglo XX, a la vez que se ha reducido la competencia emocional de esos mismos sujetos, utilizando como indicadores el aumento de la depresión y los suicidios, el consumo de drogas, la comisión de delitos, el abandono de la escuela, etc., a lo que Shapiro (1997) denominó Efecto Flim.

Hoy día, no cabe la menor duda de que, paradójicamente, mientras que cada generación de niños parece ser más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales disminuyen vertiginosamente. Será acaso debido a que encontrándonos de lleno en la era de la comunicación social, cada vez más, estamos adentrándonos en la era de la incomunicación personal.

Si medimos el CE a través de algún instrumento específico o por medio de la Salud Mental y las Estadísticas sociológicas, se pueden observar de muchas maneras que los niños y adolescentes de hoy están peor que los de las generaciones anteriores. Así, por ejemplo, Seligman (1995) describía a la depresión como una epidemia que ha aumentado casi diez veces entre los niños y adolescentes en los últimos cincuenta años y que se está produciendo ahora a edades más tempranas. Lo que, probablemente, ha llevado últimamente a la aparición del síndrome de Ikikomori en Japón.

En general, durante los últimos años, los científicos han rendido pleitesía al *hardware* del cerebro y al *software* de la mente, relegando a los poetas los desordenados atributos de los sentimientos. Sin embargo, es posible que la teoría cognitiva no pueda explicar algunos interrogantes que nos intrigan, tales son:

- ¿Por qué algunas personas parecen tener un talento especial para vivir bien y otras no?
- ¿Por qué el alumno más listo de la clase, probablemente, no terminará siendo el mejor profesional?
- ¿Por qué algunas personas nos caen bien a primera vista, en tanto que desconfiamos de otras?
- ¿Por qué algunas personas siguen mostrándose optimistas cuando afrontan problemas que hundirían a otras menos animosas?

En suma, ¿qué cualidades de la mente y/o del espíritu determinan el éxito?

Hoy día se tiende a aceptar que el CI influye en cerca del 20% y el resto depende de otros múltiples factores, entre los que se incluyen los relacionados con la inteligencia emocional, tales son (Shapiro, 1997):

- **Reconocer las propias emociones.** Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional, en el que se fundamentan la mayoría de las demás cualidades emocionales. Sólo quien sabe cómo y por qué se siente de una determinada forma, puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente y conveniente.
- **Saber manejar las propias emociones.** Emociones como el miedo, la ira o la tristeza son mecanismos de supervivencia que forman parte de nuestro bagaje básico emocional. No podemos elegir nuestras emociones. No se pueden desconectar o evitar simplemente. Pero, sí que está en nuestro poder conducir nuestras reacciones emocionales y completar o sustituir el programa de comportamiento congénito primario, como el deseo o la

lucha, por formas de comportamiento aprendidas civilizadas, como la ironía. Lo que hagamos con nuestras emociones, el hecho de manejarlas de forma inteligente, depende de la inteligencia emocional.

- **Utilizar el potencial existente.** El dicho popular “Un 10% de inspiración y un 90% de esfuerzo”, probablemente, sea muy acertado. Un elevado cociente intelectual, por sí solo, no nos convierte ni en el primero de la clase, ni en el Premio Nobel. Los verdaderos buenos resultados requieren cualidades como la perseverancia, disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de sobreponerse a los fracasos.
- **Saber ponerse en el lugar de los demás.** Los estudios sobre la comunicación parten de la base de que alrededor del 90% de la comunicación emocional se produce sin palabras. La empatía ante otras personas requiere la predisposición a admitir las emociones, escuchar con concentración y ser capaz también de comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente.
- **Crear relaciones sociales.** En todo contacto con otras personas entran en juego las capacidades sociales: en el trato con los demás, en la discusión con la pareja, en las relaciones padres e hijos. Que tengamos un trato satisfactorio con las demás personas depende, entre otras cosas, de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de reconocer los conflictos y mediar para solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo del interlocutor.

Como se ha podido observar, la Inteligencia Emocional plantea un nuevo paradigma que nos obliga a armonizar razón y sentimientos, Inteligencia Académica e Inteligencia Emocional; mientras que el paradigma tradicional sostenía el ideal de la razón, liberado de la tensión emocional. El cerebro emocional está tan comprometido en el razonamiento como lo está el cerebro pensante. En cierto sentido, tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional, que determinan nuestra vida. Cuando estos “socios” interactúan positivamente se consigue la armonía y ambos se equilibran, se potencian y se optimizan, conduciendo al éxito en la vida, a la felicidad.

Por ello, no hay que olvidar que la inteligencia emocional se puede educar, aun cuando la mayoría de las escuelas no suelen incluir en su plan de centro, ni en sus planes de aula, una atención especial a los aspectos emocionales de los alumnos. A modo de sugerencia, proponemos algunas prácticas para los profesores con el propósito de introducir temas emocionales en el ámbito escolar:

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

1. Ante los castigos y regañinas por actuaciones inadecuadas del niño, proponer la enseñanza del autocontrol, el valor del diálogo, las técnicas para la medicación y la resolución de conflictos, la autoconciencia de los sentimientos, las habilidades sociales, etc.
2. Identificar los estilos de aprendizaje predominantes de cada alumno, para facilitar la comunicación, la empatía y el diseño y desarrollo de proyectos.
3. Organizar reuniones, asambleas y debates de clase con temas, preguntas y sugerencias que propongan los alumnos.
4. Utilizar estrategias y principios de aprendizaje colaborativo/cooperativo.
5. Formar a los docentes, inicial y permanente, para la facilitación del aprendizaje emocional.

Otro punto de reflexión importante es la denuncia que hace Shapiro (1997) de cómo el movimiento a favor de la autoestima está inmerso en una ética centrada exclusivamente en el niño y, cuyo principal desacierto, radica en sostener o inducir una dicotomización maniquea de las emociones en héroes, como la propia autoestima, y villanos, como la vergüenza y la culpa, planteamiento que niega el valor adaptativo de las emociones sociales ante la violación de las normas morales. Lo que se pone de manifiesto en la problemática de muchos padres y educadores actuales temerosos del rechazo de sus hijos y alumnos cuando se les exige, especialmente en aquellos casos en los que los planteamientos de la autoestima están excesivamente focalizados hacia la consecución de logros académicos y que tienen repercusiones importantes en los restantes aspectos fundamentales de la personalidad.

Finalmente, es evidente que los buenos modales influyen mucho más de lo que la mayoría de nosotros está dispuesto a reconocer. Es evidente que no podemos evitar una respuesta positiva y disculpante a aquellos niños que nos saludan con cortesía y respeto, de manera que, como la sabiduría estudiantil apunta, “llevarse bien con el profesor se convierte uno de los factores que más incide en los resultados finales”. También, es cierto que la falta de estos modales supone una gran preocupación, siendo una de las causas más frecuentes de demanda de asesoramiento psicológico; pero, a pesar de todo, es muy difícil encontrar literatura psicológica donde se aborde directamente el tema de los modales (urbanidad, buenas maneras, respeto, simpatía, etc.) y eso que se trata de una de las habilidades que se expresan en conductas muy específicas y, por tanto, modificables con relativa facilidad, tales como ser puntual, amable, modales en la mesa, no interrumpir, decir por favor y gracias, esperar el turno, gestos de cortesía cuando se presenta la oportunidad, etc.

Cierto es que muchas de ellas se trabajan como habilidades sociales en la relación con los iguales, pero no se incide tanto en su importancia en la relación con los adultos y con las figuras de autoridad. Por cierto, algunas de esas habilidades que conviene recordar siempre, como fundamentales para el desarrollo global de la personalidad, son, por ejemplo, las de saber hacer amigos, saber conversar, tener sentido del humor, desarrollar la capacidad de trabajar en un grupo, de resolver problemas, de controlar la ira, etc.

2.1.2.6. Autorregulación emocional

La autorregulación emocional se refiere a las estrategias que utilizamos para ajustar nuestro estado emocional a un nivel cómodo de intensidad, de manera que podamos participar productivamente en nuestro alrededor. Implica centrar la atención y también cambiarla y la capacidad de inhibir la conducta (Damon y Eisenberg, 1998).

La regulación de los cambios de emociones se desarrolla gradualmente. Con el paso de los años y los avances en el desarrollo cognitivo, los niños están mejor equipados para manejar sus emociones por ellos mismos, aunque todavía necesitan una gran cantidad de apoyo para controlar sus emociones. También, aumentan con la edad las estrategias cognitivas para la regulación de emociones como las de evitación y la habilidad para cambiar el foco de atención.

Cuando hablamos de estas tendencias evolutivas en la regulación emocional, debemos tener en cuenta que hay una gran variabilidad individual en la habilidad de los niños para modular sus emociones y que los niños mayores y los adolescentes con problemas, a menudo, tienen dificultades para controlar sus emociones.

Los progresos en la representación y el lenguaje conducen a nuevas maneras de regular la emoción. Describiendo su estado interno, los niños pueden guiar a sus cuidadores de forma que les puedan ayudar a sentirse mejor. Después de los 2 años, los niños hablan de sus sentimientos y participan activamente para controlarlos. En los años preescolares, los niños que tienen problemas al regular sus sentimientos negativos descargando libremente el enfado y la frustración, respondiendo con irritación al dolor de otros y llevándose mal con los adultos e iguales. Desde la mitad de la niñez hasta la adolescencia, los niños van manejando de muchas maneras las situaciones emocionalmente estimulantes.

Los padres y los profesores pueden ayudar a que los niños comprendan sus emociones. Pueden hablar con ellos para ayudarles sobre cómo deben arreglárselas con sentimientos como la angustia, la tristeza, el enfado o la culpa. Los adultos pueden ayudar a los niños a controlar y comprender sus emociones siendo sensibles

con sus sentimientos y las necesidades. Aprender a expresar algunos sentimientos y enmascarar otros son lecciones comunes en la vida de los niños día a día.

2.1.2.7. El conocimiento del yo

Los seres humanos poseemos el sentido de quiénes somos y qué nos hace diferentes a los demás. Nos aferramos a esa identidad y comenzamos a sentirnos seguros con ella que poco a poco se va haciendo cada vez más estable. Real o imaginario, este sentido del yo es una de las motivaciones más fuertes en la vida.

Durante la niñez, tienen lugar algunos avances importantes en la construcción del yo. Entre otros, está el desarrollo de la iniciativa frente a la culpa y la mejora en el conocimiento de sí mismo.

De acuerdo con Erikson (1968), la fase psicosocial que caracteriza la niñez temprana es la de *iniciativa* frente a la *culpa*. Ahora, los niños se han convencido de que ellos son una persona en sí mismos. Durante la niñez temprana deben descubrir qué tipo de persona serán. Se identifican en gran medida con sus padres, que aparecen ante ellos como poderosos y maravillosos, aunque también a menudo como irracionales, desagradables e incluso peligrosos. En esta etapa, los niños utilizan sus habilidades perceptivas, motoras, cognitivas y de lenguaje para hacer que las cosas ocurran. Cuentan con una gran cantidad de energía que les permite olvidar las caídas rápidamente y realizar nuevas tareas que aparezcan apetecibles, sin disminuir el entusiasmo y con un sentido de la dirección mejorado. De esta manera, por su propia iniciativa, los niños pasan a un mundo social más amplio.

El gran dirigente de la iniciativa es la conciencia. Los niños no sólo sienten miedo de ser “pillados”, sino que también comienzan a oír la voz interna de la propia observación, guía y castigo (Bybee, 1999). Su iniciativa y entusiasmo puede traerles no sólo recompensas, sino también castigos. Las desilusiones generalizadas en esta época pueden llevarles a dar rienda suelta a la culpa y reducir su autoestima.

Que un niño deje esta fase con un sentido de iniciativa que supere su sentido de culpa depende, en gran medida, de cómo los padres respondan a sus iniciativas. A los niños que se les da la libertad y la oportunidad para iniciar juegos motores, como correr, montar en bicicleta, montar en trineo, patinar y pelearse, se les apoya su sentido de la iniciativa. Los padres también apoyan la iniciativa cuando responden a las preguntas de sus hijos y no se burlan de ellos, ni cohiben su fantasía o sus juegos.

El conocimiento de sí mismos es la representación cognitiva para el niño del yo, su solidez y el contenido de la idea propia. Por ejemplo, una niña de 5 años comprende que ella es niña, que tiene el pelo rubio, le gusta montar en bicicleta, tiene un amigo y es nadadora.

Los principios rudimentarios del conocimiento de sí mismo empiezan con el reconocimiento propio, que tiene lugar aproximadamente a los 18 meses. Desde que los niños pueden comunicar verbalmente sus ideas, la indagación sobre la comprensión propia en la niñez no se limita al reconocimiento visual de sí mismo, como ocurre durante la primera infancia. Los investigadores han probado la concepción de los niños sobre muchos aspectos del conocimiento de sí mismo. Entre otros, la mente y el cuerpo, la reacciones con otros y el orgullo, y la vergüenza en sí mismos. En la niñez temprana, los niños normalmente se conciben a sí mismos en términos físicos y suelen confundir el “yo”, la mente y el cuerpo. Ya que el yo es una parte de su cuerpo, lo describen entre otras dimensiones materiales, como el tamaño, la forma y el color. Los niños pequeños se distinguen a sí mismos de otros niños a través de muchos atributos físicos y materiales. Incluso un niño de 2 años entiende un poco su yo. En el lenguaje de los niños de 2 años abundan las afirmaciones de posesión, que implican un “yo” frente al “tú”, entendiendo, cada vez mejor, al yo y al otro como seres individuales.

En una revisión de estudios sobre el autoconcepto y el juego social de los niños, se llegó a la conclusión de que los más sociales son también los que tienen un autoconcepto más desarrollado. Por tanto, el conocimiento de uno mismo guarda estrecha relación con el conocimiento del mundo social.

Durante la etapa preescolar, el niño aprende ciertas actitudes generalizadas acerca de sí mismo: por ejemplo, un sentido de bienestar o de que es “lento” o “malhumorado”. Muchas de estas ideas comienzan a surgir a edad muy temprana y a nivel no verbal. El niño muestra gran ansiedad ante algunos de sus sentimientos e ideas, y, con otras, se siente muy cómodo. Comienza a forjarse una serie de ideas y a compararse con aquellos a quienes desea parecerse. A menudo su autoevaluación es un reflejo directo de lo que la gente piensa de ellos.

Saber qué impresión damos a los demás es un paso clave en la adquisición del autoconocimiento y del autoconcepto/autoestima. Los preescolares de corta edad tienden a definirse en función de características físicas (tengo el pelo negro) o de las posesiones (tengo una bicicleta). Los de mayor edad suelen describirse más en función de sus actividades: “Voy a la escuela”, “juego al fútbol”. También lo hacen mediante relaciones y experiencias interpersonales. Los preescolares acostumbran definirse por medio de historias relativas a su familia. La tendencia a describirse por medio de contactos sociales aumenta en el período preescolar.

Las historias personales que narran los padres pueden ser un medio importante para transmitir las normas morales y sociales a los hijos.

Conforme el niño aprende quién y qué es, y comienza a evaluarse como una fuerza activa del mundo, formula una teoría cognoscitiva, o *guión personal*, que le ayuda a regular su comportamiento. En otras palabras, el ser humano necesita sentir que es congruente y que sus acciones no se rigen por el azar, ya desde niños tratamos de armonizar nuestra conducta con nuestras creencias y actitudes.

2.1.3. Desarrollo moral y educación moral

En la historia del pensamiento occidental ha estado siempre presente el interés por definir lo que hemos dado en llamar “moral”. Es hasta hace muy poco tiempo cuando el estudio por el tema pasa de lo filosófico al ámbito de la investigación psicológica. No obstante, cien años de investigación no han desembocado en un acuerdo completo sobre cuestiones tales como: ¿Es la moralidad una característica humana? ¿De dónde surge el sentido del bien y del mal? ¿Existe un genuino progreso moral con el desarrollo? ¿Qué papel tienen las emociones en la moralidad? ¿Hay relación entre lo que la gente piensa que debe hacer y lo que hace realmente? (Herranz y Sierra, 2002).

Sabemos que alrededor de los 2 años el lenguaje del niño incluye referencias claras a normas de conducta como “roto” o “sucio” y evaluaciones de sus propias acciones y las de otros como “bueno” o “malo” (Kagan, 1987; Kochanska, Casey y Fukumoto, 1995). Parece evidente que, en esta edad, acompañando a la aparición de las nuevas capacidades figurativas y a la autoconciencia, se da un logro importante y es que el niño se convierte en un ser moral.

Es evidente que la moralidad tiene raíces en cada uno de los aspectos importantes de nuestra composición psicológica. Primero, la moralidad tiene un componente emocional, ya que los sentimientos poderosos nos hacen empatizar con el dolor de otro, o sentir culpa cuando somos la causa de él. Segundo, la moralidad tiene un componente cognitivo, pues los humanos pensamos sobre nuestras experiencias sociales y la comprensión social en el desarrollo de los niños les permite hacer juicios más profundos sobre acciones que creen son correctas o incorrectas. Tercero, la moralidad tiene un componente conductual vital, ya que experimentando pensamientos y sentimientos relevantes moralmente, sólo aumentan las posibilidades, pero no garantizan que las personas actúen de acuerdo a ellos (Berk, 1998).

Las grandes teorías han tratado de explicar la moralidad y, para ello, han tenido que abordar estas cuestiones haciéndolo desde enfoques diferentes.

2.1.3.1. Enfoque cognitivo evolutivo

En esencia, este enfoque considera la moralidad como la capacidad de los sujetos para hacer juicios sobre el bien y el mal, atribuyendo un papel importante al pensamiento y a la razón. Los teóricos de este enfoque han estudiado en especial el razonamiento moral; es decir, los juicios que hacen los niños cuando se les plantean conflictos morales hipotéticos o reales. Dentro de esta concepción cognitivo evolutiva del desarrollo moral, consideraremos las propuestas de Piaget, Kohlberg, Turiel y Gilligan.

2.1.3.2. Teoría de Piaget

Piaget (1971), además de estudiar si los niños obedecen o no las normas y si son capaces de valorar como “buenas” o “malas” determinadas conductas, quiso profundizar en la interpretación y juicios que los niños hacían sobre problemas morales, relacionados con acciones tales como el castigo, la obediencia, la justicia, etc. Asimismo, distinguió en la forma de la moralidad, la relación del niño con sus iguales y las establecidas con figuras de autoridad tales como los padres y maestros.

Los adultos enseñan a los niños normas de índole diversa y usan formas de control para procurar que se cumplan dichas normas. Parece claro que, independientemente del estilo de relación del adulto-niño, el pequeño se encuentra en una situación en la que debe asumir normas en cuya elaboración no ha tenido ninguna participación y que difícilmente comprende. Es probable que el niño experimente cierta presión o coacción del adulto que se limita a dar órdenes e impone premios y castigos. Todo lo expuesto supone la asunción de una moral heterónoma (*heteros*: dependiente del otro), que está basada en el respeto del niño al adulto y el acatamiento de normas en una subordinación moral que son externas a su conciencia.

La subordinación moral, anteriormente mencionada, no se mantiene siempre, ya que el niño tiene experiencias de otra índole en la interacción con sus iguales. En esta relación el niño se involucra en actos de cooperación y reciprocidad. El respeto surgido de la interacción con sus iguales es un respeto mutuo, donde tienen los mismos derechos y ninguno debe subordinarse. Todo esto es, según Piaget, fundamento para el desarrollo de una moral autónoma (*auto*: dependiente de uno mismo), basada en la justicia y no en la autoridad. En la moral autónoma el niño ha hecho suyas ciertas normas, las ha interiorizado en un proceso de toma de conciencia, reflexión y reelaboración de normas que antes eran externas a la propia conciencia.

Los dos tipos de moral, *heterónoma* y *autónoma*, se suceden evolutivamente. Los niños comienzan siendo heterónomos, debido a su egocentrismo y sólo cuando superan estas limitaciones intelectuales, la moralidad adoptará una forma más autónoma. Sin embargo, ambas formas de moralidad pueden coexistir en las distintas etapas de la vida. Debemos mencionar que Piaget no consideraba que la adquisición de la autonomía moral fuese una etapa que se alcanza para siempre. Si al niño no se le da la oportunidad de practicar la cooperación y el respeto mutuo y se promueve el conformismo sin reflexión difícilmente llegará la autonomía moral.

Hasta los 6 años aproximadamente los niños se mueven en lo que llamaríamos “responsabilidad objetiva”, que consiste en que, en general, los pequeños evalúan los actos atendiendo sólo a sus consecuencias materiales, independientemente de la intención. Poco a poco, esta responsabilidad se hace subjetiva y la responsabilidad se basa en las intenciones y no en los resultados. El pensador heterónimo considera a la justicia de forma inmanente, con lo que establece que, si una regla se rompe, el castigo debe ser aplicado de inmediato. Los niños hasta los 6 años aproximadamente creen que la violación se conecta automáticamente con el castigo (Santrock, 2004).

2.1.3.3. Teoría de Kohlberg

Kohlberg (1976, 1984), para el estudio del desarrollo moral, utilizó un procedimiento consistente en presentar a las personas “dilemas morales”, pidiéndoles que decidieran qué es lo que el actor principal debería hacer y por qué.

Para el autor, el desarrollo moral sigue una secuencia de estadios o etapas, considerándolos como invariantes y universales, de manera que cada nueva etapa se construye en el razonamiento de la etapa precedente y, por último, formando un todo organizado. Kohlberg organizó, en tres niveles generales, las seis etapas que consideró (Cuadro 2.1.3.3.1.):

Cuadro 2.1.3.3.1. Niveles y etapas del desarrollo social según Kohlberg (1976)

<p style="text-align: center;"><i>Primer Nivel</i> Preconvencional</p>
<p>Etapa 1: Orientación heterónoma al castigo y la obediencia. Etapa 2: Orientación de propósito instrumental.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Segundo Nivel</i> Convencional</p>

Etapa 3: Orientación del buen chico - buena chica o moralidad de la cooperación interpersonal. Etapa 4: Orientación al mantenimiento el orden social.
<i>Tercer Nivel</i> Postconvencional o de principios
Etapa 5: Orientación del contrato social. Etapa 6: Orientación del principio ético-universal.

1º. El nivel preconvencional. Es la forma más primitiva de juicio moral, se trata de una moral orientada a satisfacer los propios deseos y necesidades, reducida a la obediencia y preocupada por el castigo. El niño no comprende el significado y función de las normas para la vida social.

Aquellos que están situados en este nivel, se sienten como individuos respecto a los demás. Es la llamada “perspectiva individual concreta”, que busca, ante todo, defender los propios intereses del individuo, evitando los riesgos y castigos, atendiendo siempre a las consecuencias inmediatas y materiales de los actos. No se interesan por lo que la sociedad entiende como correcto, puesto que las normas se consideran externas al yo. A este nivel corresponden el primer estadio de –moralidad heterónoma– y el segundo de –hedonismo instrumental–: *orientación heterónoma de obediencia al castigo* y *orientación instrumental-relativista* u orientación por “el premio personal”.

- *Etapa 1: Orientación heterónoma al castigo y la obediencia.* El niño tiene dificultad para entender diferentes perspectivas sobre un mismo programa. La razón para actuar es evitar el castigo o bien conseguir una recompensa. En general, la moralidad se resume en “lo que deseo es bueno” mientras que “lo que perjudica es malo”.
- *Etapa 2: Orientación de propósito instrumental.* Aparece la conciencia de que las personas pueden tener perspectivas diferentes en un dilema moral; pero, al principio, esta comprensión es muy concreta. Los individuos consideran la acción correcta como la que satisface sus necesidades o da como resultado un avance personal, creyendo que los otros también actúan por su propio interés. La reciprocidad se entiende como un intercambio igual de favores –“tú haces esto por mí y yo lo haré por ti”–.

2º. El nivel convencional. En este nivel, los individuos continúan considerando la conformidad a las reglas sociales como importante, pero no por razones de interés propio. Creen que mantener activamente el actual sistema social es importante para asegurar relaciones humanas positivas y el orden de la sociedad.

La perspectiva social de este nivel es la de un miembro de la sociedad, igual al resto de los miembros de la sociedad. Por ello, se actúa en función de las expectativas de la sociedad o los pequeños grupos y se aspira a desempeñar bien el propio rol, a fin de proteger los intereses de la sociedad y los propios, y mantener el sistema social. La diferencia entre este estadio convencional y el preconventional se encuentra en que no se trata del cumplimiento de las normas a fin de evitar el castigo, sino que se está convencido de ellas y se tiene motivación propia para cumplirlas. A este nivel corresponden el tercer estadio –de conformidad con las expectativas y las relaciones interpersonales– y el cuarto –de mantenimiento del sistema social y la conciencia–: *orientación de cooperación interpersonal* o de “niño bueno-niña buena” y *orientación de “ley y orden”*.

- *Etapas 3: Orientación del buen chico - buena chica o moralidad de la cooperación interpersonal.* El deseo de obedecer las reglas, porque promueven la armonía social, aparece primero en el contexto de lazos personales íntimos, los individuos de esta etapa quieren mantener el afecto y la aprobación de amigos y familiares siendo una “buena persona” –ser de confianza, leal, respetuoso, útil, y simpático–. La capacidad de considerar una relación de dos personas desde la perspectiva de un observador imparcial, desde fuera, apoya este nuevo acercamiento a la moralidad. En esta etapa, el individuo comprende la reciprocidad en términos de la regla de oro.
- *Etapas 4: Orientación al mantenimiento el orden social.* En esta etapa, el individuo toma en cuenta una perspectiva mayor que la de las leyes de la sociedad. Las elecciones morales ya no dependen de lazos íntimos con otros. Las reglas se deben hacer cumplir de forma imparcial por parte de todos y cada miembro de la sociedad tiene un deber personal para mantenerlas.

Entre este nivel y el siguiente, se sitúa el internivel llamado “*transicional*”, incorporado años más tarde. Entre los adolescentes en edad de acabar los estudios medios, los estadios más frecuentes son el cuarto o el quinto. Sin embargo, se observa que muchos sujetos, al iniciar los estudios universitarios, experimentan una “regresión” a un estadio mixto entre el segundo y el cuarto.

La primera elaboración de Kohlberg (su tesis doctoral) la atribuía al fenómeno que Erikson (1969) llamaba “moratorium” (un avance funcional, aunque con una regresión estructural). Sin embargo, Turiel (1974) es quien proporciona a este asunto una nueva dimensión, con su investigación sobre el conflicto y la transición en el desarrollo moral adolescente, en la que afirma que en esta época se produce una deformación de las estructuras convencionales que antecede a la formación de las

postconvencionales. Influida por esta investigación de Turiel, Kohlberg introdujo una etapa intermedia entre los estadios cuarto y quinto: el *nivel transicional*.

Este nivel intermedio se caracteriza por un escepticismo y un relativismo ético muy acentuado, además de un egocentrismo moral. Kohlberg en lugar de hablar, como Turiel, de deformación de estructura, prefiere hablar de “inconsistencia externa”. En esta etapa, lo subjetivo adquiere un papel preponderante, de modo que el joven considera como “amoral” una postura de conformismo con la excesiva objetividad de los principios éticos. Lo único que cuenta son las decisiones personales, la elección libre, el propio compromiso, etc. Así pues, la conciencia pasa a considerarse relativa y lo único que cuenta es el sentimiento.

3º. *El nivel postconvencional o de principios.* Los individuos en el nivel postconvencional se mueven más allá del apoyo incuestionable de las reglas y leyes de su propia sociedad. Definen la moralidad en términos de principios y valores abstractos que se aplican a todas las situaciones y sociedades.

Aquí, el individuo va más allá de la sociedad y de las normas establecidas por ella. El bien ya no se reduce a lo que la sociedad espera de nosotros o dictan las leyes (nivel convencional). La ley sólo ha de cumplirse cuando proteja los derechos humanos. El individuo se propone la construcción de principios morales autónomos que permitieran llegar a una sociedad ideal y, a través de la aceptación del contrato social, aquel compromiso general que adquirimos por el hecho de vivir en sociedad, y de mantener y respetar los derechos de los demás. Se aprecia cierta similitud, en lo que se refiere a la perspectiva social, con el nivel preconconvencional, en cuanto que se juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad.

Sin embargo, hay una clara diferencia, mientras que el individuo del nivel preconconvencional razona en base a intereses individuales, el individuo del nivel postconvencional pone como referencia a la totalidad del género humano, más allá de la propia sociedad o grupo, para llegar a reconocer derechos universales. En este nivel se sitúa el quinto estadio –moralidad de contrato social y de los derechos del individuo– y, de existir, el sexto estadio –principios éticos universales–: *orientación legalista* o de “contrato social” y *orientación de principios éticos universales*.

Alcanzar este nivel (cualquiera de los dos estadios) supone el grado más alto de moralidad. Sobre la edad en que comienza a construirse, hay quienes opinan que a partir de los 13 años, cuando se ha alcanzado la plenitud del proceso de operaciones formales. Sin embargo, el alcance de un estadio cognitivo no implica necesariamente que se adquiera el estadio moral correspondiente, ya que sólo un 14% de adolescentes y adultos, en los Estados Unidos, llega al nivel postconvencional. Los estudios empíricos, más fiables que la simple especulación teórica, señalan que se sitúa en una edad en torno a los 22 ó 23 años. Lo que sí es

seguro es que una vez que comienza, su proceso de construcción se prolonga el resto de la vida.

- *Etapa 5: Orientación del contrato social.* En esta etapa, los individuos consideran las leyes y las reglas como instrumentos flexibles para fomentar los propósitos humanos. Pueden imaginar alternativas a su orden social y enfatizan los procedimientos justos para interpretar y cambiar la ley cuando hay una buena razón para hacerlo. Cuando las leyes son consistentes con los derechos del individuo y los intereses de la mayoría, cada persona las sigue, debido a una orientación de contrato social, participación libre y de buena voluntad en el sistema, porque es mejor para las personas que si no existiera.
- *Etapa 6: Orientación del principio ético-universal.* En esta etapa superior, la acción correcta es definida por principios éticos autoelegidos de conciencia, que son válidos para toda la humanidad, sin tener en cuenta la ley y el acuerdo social. Estos valores son abstractos, no reglas morales concretas.

2.1.3.4. Teoría de Turiel

Turiel (1978) ha modificado algunos supuestos de Piaget y Kohlberg. En primer lugar, ha encontrado que los niños pequeños razonan sobre asuntos sociales manifestando una comprensión mucho mayor de la predicha por estos autores. Desde los 4 años, los niños son capaces de discriminar entre acontecimientos y normas sociales de diferente naturaleza, y evaluar la importancia de una norma o la gravedad de su transgresión de acuerdo al ámbito al que pertenecen (Nucci y Turiel, 1978; Smetana, 1981; Turiel, 1983). En segundo lugar, el pensamiento social infantil no está dominado exclusivamente por la obediencia a la autoridad y a las reglas.

Turiel defiende que la experiencia social del niño es interpretada y organizada en tres dominios conceptuales diferenciados: el personal, el socio-organizativo y el moral. Cada uno regido por sus propios principios. El primer dominio es la jurisdicción de cada persona en elegir o decidir (elegir a un amigo). El dominio socio-organizativo está constituido por uniformidades de conducta que sirven para coordinar la vida social pero susceptible de ser alterada. El ámbito de la moralidad no se define por el consenso del grupo social: las normas morales prohíben actos que violan el bienestar, la integridad y los derechos de las personas y, por tanto, no son alterables de un contexto a otro ni como resultado de un acuerdo.

Los niños empiezan a construir muy pronto estos dominios de juicio social, evaluando de modo diferente los acontecimientos y normas morales frente a los de naturaleza socioconvencional. Si el niño debe evaluar un acontecimiento en el que entran en conflicto aspectos morales y no morales, no es posible que se centre en un solo aspecto descuidando otros y juzgue, por ejemplo, que la solución de una historia es obedecer al padre. Sin embargo, esto no significa que el niño no sea capaz de hacer consideraciones morales como la injusticia de la decisión del padre.

2.1.3.5. Teoría de Gilligan

Carol Gilligan (1982) considera que la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral no refleja de forma adecuada las relaciones con los demás, ni la preocupación por otros individuos. La perspectiva de la justicia constituye una perspectiva moral que se centra en los derechos del individuo; las personas, desde su individualidad, toman decisiones morales de forma independiente. La teoría de Kohlberg aplica esta perspectiva.

Por el contrario, la perspectiva de la preocupación por los demás constituye una perspectiva moral que considera a los individuos de acuerdo con la relación que mantienen con otros y la preocupación que demuestran por los demás. La teoría de Gilligan es un ejemplo de esta perspectiva. Según Gilligan, Kohlberg restó demasiada importancia al papel de esta segunda perspectiva en el desarrollo moral, posiblemente porque Kohlberg era un hombre, llevó a cabo la mayor parte de sus investigaciones con hombres y empleó las respuestas de los hombres como modelo para su teoría.

Tras realizar un gran número de entrevistas a niñas de entre 6 y 18 años, Gilligan y sus colaboradores descubrieron que las niñas interpretan los dilemas morales de forma constante basándose en las relaciones humanas y en sus observaciones de lo que dicen y hacen otras personas. Según Gilligan, las niñas poseen la capacidad de identificar con sus sentidos los diferentes ritmos que se perciben en las relaciones y, a menudo, son capaces de seguir patrones de sentimientos. Gilligan considera que las niñas alcanzan un punto crítico en su desarrollo al llegar a la adolescencia. Normalmente, cuando tienen 11 ó 12 años, perciben que su gran interés por la intimidad no se valora en una cultura dominada por los hombres, a pesar de que la sociedad valora la capacidad de preocupación y altruismo de las mujeres.

El dilema surge porque las niñas deben elegir entre una serie de opciones que las hacen parecer egoístas, por un lado, o sin personalidad, por otro. Gilligan

considera que, cuando las adolescentes se enfrentan a este dilema, tienden a silenciar sus “características singulares”. Los resultados de diferentes investigaciones apoyan la teoría de Gilligan según la cual el razonamiento moral de hombres y mujeres se dirige a preocupaciones y asuntos de distinta naturaleza (Galotti, Kozberg y Farmer, 1990).

A pesar de que, normalmente, las mujeres presentan una perspectiva de preocupación por los demás y los hombres tienden a la utilización de una teoría de la justicia, las diferencias entre sexos no son absolutas, ni excluyentes. Por ejemplo, en un estudio, 53 individuos de un total de 80 (hombres y mujeres) mostraron de manera determinante una perspectiva o la otra, pero 27 sujetos participantes en el estudio emplearon ambas orientaciones, sin que ninguna de ellas predominara (Gilligan y Attanueci, 1988).

2.2. Infancia (6-12 años)

2.2.1. Desarrollo socio-emocional

El conocimiento socio-emocional y su desarrollo comienza en el hombre desde el mismo instante de nacer; incluso, hay quienes opinan que desde la vida intrauterina. Fruto de la interacción con los demás, se organiza y adapta, sometándose a regulaciones de origen social, de manera que, rápidamente, las relaciones se van rigiendo por las normas sociales impuestas desde fuera, hasta interiorizarse, con lo cual se va generando, estructurando y organizando un sistema de hábitos, valores y de actitudes.

2.2.1.1. Las relaciones con iguales

Como es fácil deducir, tras el análisis del anterior apartado, las relaciones entre iguales en esta etapa adquieren gran relieve. Pensemos que los niños han ido superando paulatinamente las siguientes etapas:

- 1ª. *Educación Familiar o Maternal (0-3 años)* -desde su nacimiento hasta su escolarización- cuyos referentes emocionales, sociales y morales emanan de su familia exclusivamente; especialmente, de la madre, el padre y los hermanos.
- 2ª. *Educación Infantil (3-6 años)* -inicio de la educación institucional, fuera del hogar- con la que sus referentes se amplían a sus iguales en el ámbito escolar y social -maestros (maestras), amigos y compañeros, y personas de su contexto relacional-.

- 3^a. *Educación Primaria (6-12 años)* -donde se siguen ampliando sus referentes-, profundizando y consolidando el conocimiento, la empatía y las relaciones interpersonales, interesándose por la participación y la cooperación, e incrementando la relación con los “otros” y “entre iguales”, y la convivencia en grupo.

En suma, se puede vislumbrar el paso progresivo de la fase de *anomía* (incomprensión y falta de respeto a las normas establecidas o la autoridad) en sus relaciones, al inicio y desarrollo de la fase de *heteronomía* (respeto de las normas establecidas por sus referentes proximales y distales -familia, iguales, escuela y sociedad-), hasta iniciarlo y prepararlo para afrontar su *autonomía* (independencia en la interpretación del respeto a las normas). Siempre, potenciado por el aprendizaje social, especialmente, a través del juego y de la mano de la imitación directa o diferida de modelos relevantes para ellos.

De todas formas, conviene no olvidar que la escuela, junto a la familia, son las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño y, aunque cada una de ellas se rige por reglas de interacción, patrones de comportamiento y procedimientos de transmisión de la información que le son propios, resulta evidente la necesidad de su interés y coordinación en ofrecerle los mejores referentes.

En este sentido, destacan algunos trabajos como el de Bernstein (1971), sobre las diferencias de uso de los códigos lingüísticos en la familia y en la escuela, como posible fuente de problemas en los niños, especialmente, entre aquellos que sufren deprivación sociocultural, cuyos códigos lingüísticos familiares y ambientales son más restringidos que los que la escuela pone en práctica; o como los de Resnick (1987) y Greenfield y Lave (1982), referidos a las relaciones que establecen los niños con otros niños o con los adultos en diferentes contextos, particularmente, en la escuela y el hogar, poniendo de relieve que la escuela se encarga de la transmisión del conocimiento organizado y la familia del común, empleando para ello diferentes patrones de interacción y transmisión de la información.

Obsérvese al respecto el siguiente cuadro esclarecedor (Cuadro 2.2.1.1.1.):

Cuadro 2.2.1.1.1. El juego como base del desarrollo intelectual, social, moral y sexual (Herrera y Ramírez, 1997)

Período	Juego	Inteligencia	Socialización	Moralidad	Sexualidad
Sensoriomotor	Exploración	Práctica	Egolatría	Anomía	Inicio-Indefinición

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

Operaciones Concretas	Imitación: directa- diferida	Intuitiva	Intragrupalidad	Heteronomía	Latencia- Definición
Operaciones Formales	Independencia	Especulativa	Inter e intragrupalidad	Autonomía	Madurez-Género

En general, los estudios sobre las relaciones entre iguales se vienen enfocando desde tres perspectivas: la primera, desde la visión piagetiana, centrada en los efectos sobre el desarrollo cognitivo, en la que destacan los trabajos de Perret-Clermont (1991); la segunda, desde la visión vygostkiana, centrada en la incidencia de la interacción niño-adulto, encabezada por Rogoff (1990) y Forman (1992), y la tercera, centrada en las implicaciones educativas, representada por Damon y Phelps (1989).

No obstante, a pesar de que, desde los años setenta del pasado siglo, numerosas investigaciones han ido demostrando la importancia de la interacción de los alumnos con sus compañeros (Johnson, 1981; Coll, 1984, 1990; Forman y Cazden, 1984), es triste comprobar que estas relaciones no han sido adecuadas y sistemáticamente desarrolladas en nuestras escuelas, probablemente, debido a los siguientes factores:

- 1º. La formación inicial y permanente que los docentes han recibido y aún reciben, basada casi exclusivamente en las interpretaciones de la teoría de Piaget (1932), que consideraban al niño como un ser asocial, otorgándole al aprendizaje un marcado carácter robinsoniano (Edwards y Mercer, 1988).
- 2º. La creencia generalizada de que la única relación positiva para favorecer el aprendizaje era y, probablemente, aún sigue siendo, la relación profesor-alumno, y, en consecuencia, la tendencia a evitar y eliminar las relaciones que se establecen entre iguales en las aulas, consideradas como fuentes potenciales de perturbación.

Olvidando, de alguna manera, el elemental principio de que el niño se socializa viviendo socialmente. Por ello, es importante desarrollarle sus competencias grupales mediante:

- 1º. Una dinámica general de funcionamiento (técnicas de grupo y de dinámica de grupos), que le permita sentirse miembro activo de un grupo al que acudir para ofrecer o pedir ayuda, en el que resolver los conflictos y en el que todos los niños sean considerados como “agentes de desarrollo” (Riviere, 1984).

- 2º. La “transmisión horizontal del conocimiento” entre o con iguales, de manera que se enriquezcan, progresen y aprendan unos de otros.
- 3º. El desarrollo de hábitos, valores y actitudes, cuando entre iguales se producen y dirigen intercambios, organizan la tarea y construyen el conocimiento con sus compañeros.
- 4º. La apuesta decidida por la empatía, la participación, la cooperación, la solidaridad y la autonomía.

Las relaciones que serían deseables establecer entre iguales en la Educación Primaria, progresivamente por ciclos, son muy diversas; no obstante, podríamos concretarlas en dos:

- 1^a. *Tutoriales*, con pautas similares a las de la interacción profesor-alumno, donde un niño dirige la actividad que está realizando con uno o varios compañeros, actuando como mediador y monitor del aprendizaje, por ejemplo: colaborando en tareas o ejercicios, leyendo en voz alta, dialogando, etc.; en suma, construyendo responsablemente.
- 2^a. *Cooperativas*, potenciando el valor intelectual, emocional, social y moral de las relaciones de colaboración entre iguales.

Lo que explican Forman y Cazden (1984, p. 144) en los siguientes términos: “*Quizás esto se deba, en parte, a que la colaboración exige un entorno de trabajo que está muy lejos del aula tradicional... La colaboración exige una tarea mutua, en la cual los compañeros trabajan juntos para producir algo... Pocas veces se encuentran en las escuelas planificaciones que promuevan la colaboración, ni éstas son estudiadas por educadores o psicólogos*”. La colaboración siempre implica complicidad, exposición de puntos de vista, contrastes, negociación, consenso, etc. Aun así, conviene recordar que dos son los elementos esenciales a tener en cuenta de fondo: la “comunicación” y el “respeto”.

1. A través de la comunicación (comprensión-expresión), llegamos al conocimiento de los demás (de los que, al principio, les llamamos los “otros”); pero, ese conocimiento, nos aporta comprensión de las personas, de sus sentimientos y de lo que les sucede. En ese momento, estamos situados en un plano meramente cognitivo. A partir de ahí, se desatan los afectos, la comprensión favorece nuestra empatía y ésta, a su vez, la simpatía, el aprecio, el cariño y, puede que, hasta el amor. Llegado ese instante habremos pasado del plano meramente cognitivo a otro quizás más importante, el afectivo.

Finalmente, los afectos nos llevan al plano de la igualdad y a la identificación; es decir, sentir a los “otros” como “nosotros”. Ése es el momento en el que

habremos conseguido la cohesión del grupo, de ser unos individualmente, a ser sólo uno grupalmente.

No hay que olvidar que como *pensamos, sentimos y nos comportamos*, lo que de ser mal encauzado puede conducir del estereotipo al prejuicio, a la discriminación, al conflicto mal resuelto, a la agresividad y a la violencia.

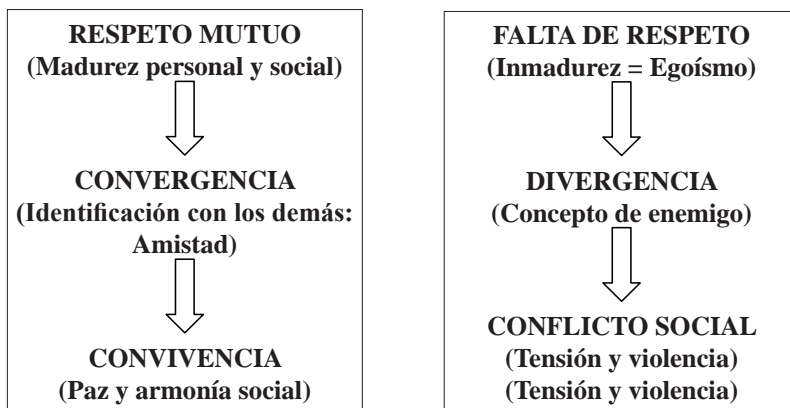
En caso contrario, cuando se usa adecuadamente, puede llegar a constituir la mejor herramienta de aprendizaje, para el auténtico “aprender a aprender” -el aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*)- (Cuadro 2.2.1.1.2.).

Cuadro 2.2.1.1.2. Componentes del Aprendizaje Autorregulado (SRL), sus mecanismos y sus barreras (Herrera y Ramírez, 2003)

Componentes	Cognitivo	Afectivo	Conativo
Mecanismos	Pensamiento (Pienso)	Sentimiento (Siento)	Comportamiento (Actúo)
Barreras	Estereotipo	Prejuicio	Discriminación

2. A través del respeto adquirimos la madurez personal y social, pasando del egoísmo a la entrega, la cooperación y la solidaridad; y, en suma, a la convergencia e identidad con los demás y a la convivencia (Cuadro 2.2.1.1.3.).

Cuadro 2.2.1.1.3. El respeto mutuo, como base de la socialización y la convivencia (Herrera y Ramírez, 2002)



Así pues, el primer paso para intervenir debe ser el diagnóstico de la situación y, para ello, nada más indicado que analizar, a través de técnicas sociométricas, cuál es el espectro social del aula e, incluso, del centro, con el fin de conocer quiénes son sus líderes, obreros y rechazados, de manera que permita diseñar la organización de una auténtica microsociedad, formando grupos, cada uno de ellos, integrados por líderes, obreros y rechazados. Grupos capitaneados por los líderes (desde los de mayor a menor rango) y, bajo su auspicio, los rechazados (igualmente, desde los de mayor a menor rango), junto con los obreros de cada uno de ellos. Todos miembros de un grupo (con sus señas de identidad propias: nombre, símbolo, normas, etc.), cada cual con una responsabilidad concreta (jefe, secretario, tesorero, encargado de material, relaciones públicas, etc.), con un funcionamiento democrático en el fondo y en la forma (elecciones, alternancia de cargos, etc.). Además, es recomendable que estos grupos en el aula no sean menores de cuatro, ni mayores de seis y, asimismo, que cada uno de ellos no esté formado por menos de cuatro miembros, ni más de seis. Y, por supuesto, todos esos grupos conformarán, a su vez, el grupo clase, dirigido por su propio equipo de gobierno (con una configuración similar, de carácter electo y periódico).

Es decir, pasar de lo que pudiéramos llamar “el aula del cogote”, donde, después de asistir los alumnos juntos durante muchos años a clase, sólo conocen la geografía de sus cuellos; al “aula microsociedad”, donde conviven y cooperan, formada en base a los conocimientos obtenidos mediante las pruebas sociométricas.

Una vez establecidos los grupos, lo más recomendable es la aplicación de técnicas o estrategias inter e intragrupalas (técnicas de grupo y de dinámica de grupos), tales como:

I. De carácter general

Aplicación de macrotécnicas y macrorrecursos marco como, por ejemplo, las ideas aportadas por Freinet (1967) y otros tantos autores, con el “panel abierto a: problemas, propuestas, críticas y felicitaciones” -Problemas..., Propongo..., Critico..., Felicito-, del que, con facilidad, pueden ir surgiendo las normas para elaborar asambleariamente la “CONSTITUCIÓN” del aula y el centro (con el establecimiento de las cuestiones de debate -orden del día- y su calendario); y la utilización de la “imprensa” como recurso, también, en el aula y el centro.

II. De carácter específico

1. Estrategias Intergrupales (favorecedoras de la efectividad).

- Técnicas en la que interviene todo el grupo: debate, asamblea, etc.

- Técnicas en la que intervienen expertos: mesa redonda, foro, etc.
- Técnicas adaptadas a las fases del grupo: motivación a la participación, obtención de información, establecimiento de normas, confrontación de ideas, desarrollo de la responsabilidad, clima de confianza y seguridad, estimulación de la comunicación, técnicas de riesgo, mediación y toma de decisiones, logro de madurez grupal, mejora de relaciones interpersonales, desarrollo de la capacidad de investigar, etc.

2. Estrategias Intragrupales (favorecedoras de la afectividad): técnicas de comunicación (diálogo: gestual, corporal, icónico, oral y escrito), conocimiento y comprensión mutuos, empatía, simpatía, aprecio, identificación, habilidades sociales, mediación y resolución de conflictos, etc.

En suma, de lo que se trata es de ejercitar y capacitar a los alumnos para que funcionalmente, a través de la práctica cotidiana, puedan formar y consolidar hábitos que les lleven a la adquisición y práctica de los valores y las actitudes más adecuados, acordes al respeto más exquisito de las normas y la autoridad (no el autoritarismo). Autores como Turiel (1983) sostienen que las reglas sociales y morales, convencionales o no, son diferenciadas claramente por los individuos desde edades muy tempranas. Diferenciación que se manifiesta en la forma de razonamiento sobre ellas y el hecho de que se puedan transgredir o no.

2.2.1.2. La amistad

Este apartado podemos iniciarlo reflexionando sobre la siguiente frase esclarecedora: “La amistad se elige y la familia la impone la naturaleza”. Por cruda o fuera de lugar que pueda parecer, lo que realmente pretende subrayar es que la amistad supone para el ser humano un apoyo sustancial, tanto en su proceso de socialización, como en su vida en conjunto. De lo próximo a lo distal, el niño nace, crece y se desarrolla en la familia, pero su vocación es llegar a ser autónomo en la sociedad y participar en ella con independencia y libertad. Por ello, la amistad supone un segundo escalón complementario y reforzante a la familia en la consecución y construcción de la autonomía y la madurez.

La amistad implica voluntariedad en la elección de otra persona con la que poder compartir, en plano de igualdad -entre iguales-, comunicación, conocimiento, comprensión, intereses, aficiones, gustos, empatía, simpatía, aprecio, cariño, emociones, sentimientos, intimidad, sinceridad, etc.; en suma, identidad o identificación, en espacios y tiempos diferentes a los del ámbito familia y lejos de sus imposiciones, ya que en la amistad las reglas las fijan los amigos. Lo cual no quiere decir que se menosprecie el papel de la familia como referente, todo lo

contrario. En realidad, la familia y la amistad representan dos caras de la misma moneda, dos planos complementarios que proporcionan estabilidad al conocimiento y desarrollo emocional, social y moral de las personas, constituyendo el trampolín para el gran salto que supone la construcción de su autonomía personal.

Hasta los 5 ó 6 años, los niños establecen sus vínculos más significativos con los padres. A partir de los 7 u 8, comienzan a formar grupos de amigos relativamente inconsistentes. Pero, desde los 9 ó 10, uno de estos amigos se vuelve más especial y se erige como “el mejor”, aquel que “está para las buenas y las malas”, el confidente y cómplice inseparable. De esta forma, la amistad adquiere mayor camaradería y mayor conciencia de las relaciones entre iguales.

Entre los 10 y los 12 años, el niño es capaz de manifestar la expresión más fidedigna de la amistad, a la que podríamos definir como un “afecto personal, puro y desinteresado, ordinariamente recíproco, que nace y se fortalece con el trato y las experiencias mutuas”. Precisamente, es en esta edad cuando se despierta un interés social que, sumado a la pubertad, aumenta la afinidad con los pares.

Los niños se empiezan a mostrar más interesados por uno o dos de sus amigos. Ya no se relacionan con todo el grupo por igual, sino que establecen una relación más profunda y de mejor calidad con quien logra mejor empatía. Hay una percepción más clara del “con quién me relaciono”. Además, paulatinamente, se va produciendo una mejor y mayor estructuración grupal en el aula, con reconocimiento de jerarquías entre compañeros, que van a propiciar la generación de pandillas o grupos de iguales, en los que quedarán excluidos los de sexo contrario.

La pandilla tiene una importancia capital en el proceso de socialización, de manera que puede afectar a cuatro elementos en el desarrollo de la personalidad (Nickel, 1988): el afianzamiento de la seguridad en sí mismos, el aprendizaje de la interacción social, la asimilación de los estereotipos de sexo y el establecimiento y respeto de normas y juicios de valor que marcarán decisivamente el desarrollo del comportamiento.

No obstante, hay que tener presente que, en esas edades, los niños suelen mostrar una ambivalencia emocional que impregna sus comportamientos y relaciones con los demás. Esto supone una lucha entre el adulto independiente que quiere ser y el niño, aún frágil, que no puede dejar de ser, lo que se manifiesta como efecto de doble cara, según donde se encuentre y con quien se relacione. Mientras en el hogar pueden mostrarse desconsiderados, tiránicos, exigentes, caprichosos y desagradables; con sus amigos o compañeros, especialmente en las casas de éstos, parecen atentos, educados, simpáticos y encantadores. En este período es muy frecuente que aparezcan en algunos niños trastornos afectivos y de comportamiento

(inestabilidad motora, muecas, tics, agitación nocturna, etc.), que, en ocasiones, pueden degenerar en problemas más severos, como las obsesiones y las fobias.

Aristóteles decía que existen tres tipos de amistad: de utilidad, de placer y de virtud. Siendo amistad útil aquella de la que se obtiene algún beneficio y, por tanto, funciona mientras el vínculo que las sostiene se mantenga intacto; amistad por placer, la que se basa en la cantidad de goce y alegría que se recibe de ella; y, la auténtica, amistad de virtud, aquella en la que se comparten los buenos y malos momentos, en la que prima el cariño o el amor, y que une por un fuerte vínculo de lealtad, honradez y desinterés. Esta última, es a la que el antropólogo Yepes (1994) denomina “verdadera amistad”, que surge del compañerismo al compartir, dialogar, conocerse y aceptarse. Evidentemente, ésta es la que tiene verdadera trascendencia socializadora.

Desde esa perspectiva, cabe citar los trabajos de Damon (1977) y Selman (1980) que, partiendo de los presupuestos piagetianos, se basaban en la idea de que los conceptos sociales, lógicos y físicos se interrelacionan. En sus trabajos, se observa la evolución del concepto de amistad que, si bien al principio puede ser considerada como fruto de las interacciones ligadas al lugar (*locus* -espacio-) y al momento (*tempus* -tiempo-), a través de la adquisición de mayores cotas de madurez y autonomía, pasan a depender y ser reguladas por aspectos psicológicos, tales como: puntos de vista, intereses y una relación sincera, mutua y duradera, en la que destaca la intimidad y la complicidad.

Selman (1980) parte de la consideración de que el desarrollo del conocimiento social se lleva a cabo mediante una serie de estadios producto de la reorganización de los elementos y estructuras mentales del niño. Estos estadios en el desarrollo del concepto de amistad se caracterizan por el aumento progresivo de su duración y solidez. Tales son los siguientes:

1. *Estadio de la proximidad*: se considera amigo al compañero de juego.
2. *Estadio del apoyo*: es amigo aquel que hace lo que uno desea y tiene y comparte las mismas aficiones o gustos (relación unívoca).
3. *Estadio de la reciprocidad*: la amistad es coordinada, cooperativa y adaptada a las necesidades del otro (relación biunívoca).
4. *Estadio de la intimidad*: la amistad se distingue, además, por la intimidad y la complicidad.
5. *Estadio de la confianza*: la amistad es ya más sólida, autónoma e interdependiente, tomando conciencia de la necesidad de establecer relacio-

nes con los demás y con mayor base para el diálogo, la mediación y la resolución de conflictos.

Otros autores, como Corsaro (1981), centran su estudio, en la relación de amistad, en el contexto en que se produce y las distintas situaciones interactivas que generan.

Algunos aspectos que frenan la amistad a considerar son: la frialdad y un estilo de vida poco abierto a los demás, la baja autoestima y el complejo de inferioridad, los miedos y temores, la falta de habilidades sociales y de comunicación, la falta de sinceridad y pretender tener siempre la razón.

2.2.1.3. Desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones

El término “emoción” es un constructo psicológico sobre los estados afectivos subjetivos de carácter adaptativo multidimensional: biológico, fisiológico, psicológico y social; caracterizado por su alta intensidad, cambio constante y poca duración. Supone una manera personal de evaluar y responder al sentido y significado de un acontecimiento vital de importancia para la persona. La emoción está integrada por cuatro elementos interrelacionados: una sensación subjetiva, una actividad fisiológica (arousal), una función y una expresión.

Las investigaciones fisiológicas sobre la emoción han puesto de relieve que distintas emociones tienen distintos patrones de actividad fisiológica (James y Lange, 1922; Ekman, Leveson y Friese, 1983); aunque, Cannon y Bard (1931) opinaban que los cambios fisiológicos eran insignificantes en la experiencia emocional; sin embargo, Mandler (1984) reafirmaba lo contrario y añadía que los dos sistemas que participan en la emoción son el fisiológico y el cognitivo, de manera que el arousal prepara para que se dé la conducta emocional que, a su vez, es provocada por la cognición. Actualmente, existe el consenso en que la activación fisiológica acompaña, regula y establece el contexto de la emoción, pero no la causa directamente, buscándola en otras áreas; por ejemplo, el aprendizaje y la cultura cambian las emociones y les dan nuevos significados.

Dentro de las diversas teorías existentes sobre la emoción destacan dos, las de:

1^a. Harris (1994), que propone la existencia de tres niveles en la percepción de la emoción: 1) un nivel conductual, 2) un nivel más cognitivo-mentalista y, situado entre ellos, un nivel intermedio, 3) el nivel situacional. El primero de ellos, es el relativo a los niños más pequeños, puesto que tienden a concebir las emociones de una forma conductista simple de E-R; es decir, tienden a pensar que

si se produce una situación que produce emoción, la reacción emocional resultante, seguro que será fácilmente perceptible, ya que no saben que pueden ocultarse los sentimientos. Por el contrario, los niños de más edad tienen una concepción más mentalista o cognitivista, en la que creen que los estados mentales median entre el “E” que produce la emoción y la “R” conductual o expresiva de la persona afectada. Esto significa que los niños más mayores perciben que una única situación puede provocar simultáneamente más de una emoción en una misma persona y que una misma situación puede provocar emociones diferentes en personas diferentes. Estas concepciones diferentes conducen a diferenciar la forma en que piensan los niños pequeños y los de más edad, respecto a la identificación, la regulación y los efectos de las emociones.

2ª. Selman (1980), que describe cinco niveles evolutivos de toma de perspectiva social, estructurando sus progresivas adquisiciones en dos grupos. En el primero (niveles 0 y 1), resalta el reconocimiento básico de los niños pequeños, de que las otras personas piensan, perciben o sienten lo mismo que ellos. Posteriormente, aprenderán que las perspectivas conceptuales de los demás pueden ser diferentes de las propias y que éstas son potencialmente inferibles, a partir de sus experiencias perceptivas o de otras pruebas indirectas. El segundo grupo es el de las adquisiciones (niveles 2, 3 y 4) que incluye el reconocimiento de que el pensamiento es potencialmente recursivo; es decir, que puede incluir o tomar por objeto otro pensamiento y éste, a su vez, puede incluir simultáneamente otro más, etc., y así, sucesivamente, para crear cadenas de inferencias cada vez más extensas y complejas.

Las emociones, entre otras, cumplen las siguientes funciones: adaptativa (Plutchik, 1970, 1980), social (Izard, 1989) y motivacional (Tomkin, 1970; Izard, 1977), jugando un papel importante en el proceso de razonamiento y la toma de decisiones. Las ocho funciones adaptativas y distintivas expuestas por Plutchik son: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Y, las sociales de Izard: comunicar sentimientos subjetivos e íntimos a los demás, regular la manera en que los demás responden al individuo, facilitar la interacción social cuando es positiva y facilitar las tendencias prosociales.

El desarrollo de las emociones y, por extensión, afectivo de esta etapa educativa, en general, se caracteriza por una relativa serenidad, tras la tendencia al cansancio, la labilidad, los miedos y el descontento, propios de la etapa anterior. Pensemos que los niños han ido consolidando progresivamente su adaptación al medio escolar, su control emocional (emociones y sentimientos) y afectividad general (autoconcepto, autoestima y autoeficacia), su motricidad y psicomotrici-

dad, su subetapa cognitiva de preoperaciones concretas, su personalidad-carácter-temperamento, su conocimiento inter e intrapersonal, su conocimiento y comportamiento moral, su proceso de socialización (cada vez más dirigido a cooperar y hacia el grupo) y sus intereses.

No obstante, aunque la etapa de los 6 a los 12 años (que se corresponde con la Educación Primaria, en tres ciclos) es muy amplia, con lo cual habrá que tener en cuenta que el desarrollo que se produce es paulatino y progresivo, podríamos decir que, respecto al desarrollo emocional, se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Un alto y positivo sentimiento de sí mismo en el niño: físico, psíquico y social; manifestado a través de un comportamiento donde destaca su confianza en sí mismo, en su poder, en su fuerza, en sus ganas de hacerse notar y hacerse valer, aunque muestra ansiedad en situaciones frustrantes que comienza a aprender a controlar.
2. Una actitud optimista y alegre o desenfadada, controlando sus temores con facilidad, haciendo gala de buen humor, llevando a cabo travesuras y sin que nada le preocupe.
3. Una serenidad global en sus emociones, manejando y controlando su voluntad con facilidad, superando fobias y temores, lo que le permite mejorar cualitativamente su desarrollo intelectual.

En esta etapa, el abanico de referentes de los niños va abriéndose, cada vez más, del ámbito familiar al escolar y social. Si bien sus padres y hermanos mayores siguen siendo modelos para ellos, también empiezan a serlo maestros, amigos, compañeros y otras personas significativas de su entorno próximo y distal.

Últimamente, se han venido realizando estudios sobre el control de la ansiedad y el rendimiento académico en estas edades, elaborando instrumentos de medida al respecto, entre los que cabe destacar el de Reynold y Richmond (1999), que mide el nivel y naturaleza de la ansiedad de los niños; el de Spielberger (2000), que mide la ansiedad como estado y como rasgo; o el de Gillis (2001), que mide la ansiedad de los escolares de los primeros cursos de esta etapa.

En general, diferentes estudios han demostrado la correlación inversamente proporcional existente entre la ansiedad y el rendimiento académico (Sarason, 1960; Klausmeier, 1962; Spielberger, 1962), que va mejorando progresivamente por cursos (Sarason, 1960), aunque las chicas muestran mayor ansiedad que los chicos (Gärtner-Harnach, 1972).

En suma, en las últimas dos décadas, la investigación ha dejado patente que las habilidades emocionales y sociales de los niños tienen una alta relación con

su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995), mostrando que los niños presentan dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia (Arnold et al., 1999; McClelland et al., 2000). Por otra parte, el logro académico, durante los primeros 2 ó 3 años de formación escolar, parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales (Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997; O'Neil et al., 1997).

Específicamente, las últimas investigaciones sobre los primeros años escolares sugieren que las relaciones que forman los niños con sus compañeros y maestros se basan en la capacidad que tienen para regular sus emociones de forma pro-social, más bien que antisocial, y que tales relaciones sirven de experiencia que ayudan o perjudican las probabilidades de rendir adecuadamente (Ladd et al., 1999).

Asimismo, se ha demostrado que los niños cuyos comportamientos son antisociales, tienen menos probabilidad de ser aceptados por sus compañeros y maestros (Kupersmidt y Coie, 1990; Shores y Wehby, 1999), y participan con menos frecuencia en las actividades de la clase, rindiendo menos que sus compañeros más pro-sociales y emocionalmente positivos, aun después de tener en cuenta el control de factores, tales como: los efectos de sus experiencias familiares y habilidades cognitivas preexistentes (Ladd et al., 1999).

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que las habilidades académicas y el ajuste emocional tempranos de los niños, tal vez, estén relacionados de forma bidireccional, de manera que los niños pequeños que afrontan dificultades tempranas de lectura y aprendizaje pueden llegar a estar cada vez más frustrados y volverse perturbadores (Arnold et al., 1999; Hinshaw, 1992).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, parece evidente que el ajuste emocional de los niños tiene un papel importante en la predicción de la probabilidad de su éxito escolar, con lo cual cabría preguntarnos: ¿De qué manera ayudamos a los niños a desarrollar su competencia emocional y evitar sus dificultades, para que lleguen a la escuela realmente preparados para aprender?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, se han venido diseñando y desarrollando diferentes líneas de intervención, tales como:

1. *De baja intensidad en el aula*, para cambiar la forma de pensar de los niños en situaciones emocionales y sociales, mediante el uso de modelados, la asunción de roles y la discusión en grupo. En ese sentido, los maestros pueden dedicar una pequeña parte de la jornada escolar a enseñarles cómo identificar y clasificar los sentimientos, comunicarse con otros apropiadamente, a distinguir emociones y a resolver conflictos

- entre compañeros (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Quinn et al., 1999).
2. *De baja o moderada intensidad en el hogar* -programa de capacitación de padres-, basado en un conjunto de investigación dedicadas al desarrollo de las habilidades de los padres para el ajuste emocional infantil (McEvoy y Welker, 2000). Estos programas varían en función de su planteamiento, intensidad y ubicación respecto a donde se lleven a cabo (programas de visitas a hogares, talleres de las habilidades de padres, apoyo telefónico, etc.).
 3. *De facetas múltiples*, en el hogar y en la escuela, para niños en situación de riesgo moderado, donde se tratan las dificultades emocionales y de comportamiento en el hogar y en la escuela, en situaciones de riesgos antisociales y absentismo o abandono escolar (Kazdin, 1987; McEvoy y Welker, 2000), demostrando una eficacia notable en la reducción de dichos comportamientos y mejora de las habilidades sociales, emocionales y académicas (Eddy et al., 2000; Stoolmiller et al., 2000; Webster-Stratton y Taylor, 2001).

2.2.1.4. Desarrollo pro-social

El período de desarrollo que va desde los 6 a los 12 años tiene como experiencia central la entrada de los niños en la enseñanza obligatoria, momento en el que deben salir de su hogar para entrar en un mundo desconocido para muchos de ellos, donde las personas que forman su entorno familiar y su mundo, hasta ese momento, quedan fuera. Su éxito o fracaso va a depender en gran medida de las habilidades que haya desarrollado en sus anteriores seis años de vida. Este hecho marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a la que pertenece y las exigencias de nuevas habilidades y destrezas para su mejor adaptación, y es, a través del colegio, donde se le debe dotar de las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo, cada vez más, de adultos. La escuela supone una seria prueba de contraste respecto a si se han logrado o no las metas del desarrollo de las etapas anteriores, ya que en este período afloran los problemas no resueltos de las dificultades previas.

La entrada en la escuela implica que el niño debe enfrentarse y adecuarse a un ambiente nuevo, en el cual deberá responder a demandas y retos desconocidos para él hasta ese momento, aprender de las expectativas de sus profesores y de la propia escuela, y lograr la aceptación de su grupo de iguales. La adaptación y ajuste que el niño logre en este nuevo ambiente tiene una importancia capital tanto

para su presente, como para su futuro. El grado de satisfacción que demuestre será, sin duda, la mejor expresión del éxito en su adaptación y, por el contrario, las reacciones de ansiedad, evitación o actitudes negativas pueden representar signos tempranos de dificultades en su ajuste, que, probablemente, pueden constituir problemas futuros.

Por otra parte, la relación con los padres varía, iniciándose un proceso gradual de independencia y autonomía, con la aparición colateral de su grupo de iguales, como referente especial de gran relieve, que va a representar uno de los ejes centrales del desarrollo del niño en esta etapa. Desarrollo que, aunque teóricamente, lo podemos separar por áreas: motora, afectiva, cognitiva y social; lo que vaya ocurriendo en cada una de ellas influirá directa y decisivamente en el desarrollo de las otras y en su conjunto general, ya sea favoreciéndolo o frenándolo e incluso anulándolo, provocará la regresión del niño a comportamientos o actitudes ya superadas.

El desarrollo y conocimiento social del niño se refiere, sobre todo, al conocimiento respecto a las personas y los hechos, conocimiento sobre lo que hacen, pueden y deben hacer, y sobre cómo deben comportarse. Para que esto se pueda dar, es preciso que el niño haya adquirido tres condiciones básicas previas: existencia, necesidad e inferencia. La primera, relativa a que el niño debe saber que los demás individuos, como él, tienen también pensamientos; la segunda, hace hincapié en la motivación del niño para identificar tales pensamientos, y, la última, es la referida a la organización de estrategias para averiguarlos.

La adquisición de estos tres requisitos son indicadores de qué tipo es el desarrollo socio-cognitivo. Por una parte, se trata de la evolución de la conciencia y el conocimiento general (existencia) de la enorme variedad de posibles objetos de conocimiento social. Por otra parte, se trata del desarrollo de la conciencia (necesidad), de cuándo y por qué se puede o debe intentar descifrar esos objetos. Y, finalmente, se trata de la construcción de un abanico de destrezas cognitivas (inferencia) con las que descifrar esos objetos.

Para saber en cuál de los niveles evolutivos se halla un niño, podemos establecer cuatro tipos de perspectivas, en función de sus respuestas: la perspectiva egocéntrica (3-6 años), la socio-informativa (6-8 años), la auto-reflexiva (8-10 años) y la adopción recíproca de perspectivas (8-12 años). En la primera de ellas, el niño se distingue a sí mismo del otro, pero no puede diferenciar los respectivos puntos de vista. En la segunda, el niño no es capaz de juzgar sus acciones desde la perspectiva de otras personas, ni tampoco es capaz de considerar que los demás pueden tener en cuenta su punto de vista. En la tercera, llegará a comprender que la gente puede pensar o sentir de modo diferente y según su propia escala de

valores, lo cual le permitirá reflexionar sobre su conducta desde la perspectiva de los “otros”. Y, en la cuarta, llega a poder inferir todo tipo de pensamientos de una tercera persona.

En lo que respecta al área del conocimiento sobre los sentimientos, hay que remitirse a tres posibilidades de particular interés: La primera, la de la “empatía no diferencial”, que se caracteriza porque la expresión de los sentimientos de otra persona desencadena, de alguna forma, sentimientos iguales o parecidos en el niño, pero sin que esos sentimientos inducidos se acompañen por ningún conocimiento social relevante. La segunda, la de la “inferencia empática o diferencial”, en la que consigue inferir algo sobre el estado emocional de los otros, además de tener él mismo algún tipo de sentimiento asociado a la situación. Y, la tercera, la de la “inferencia no empática”, que consiste en una inferencia sobre los sentimientos de los demás que no va acompañada por ningún sentimiento relevante del propio niño o, tal vez, por ningún sentimiento. Aunque pueden aparecer respuestas afectivas naturales y apropiadas ante los sentimientos de las personas, el niño debe aprender a controlar y dar forma a su propia expresión afectiva, así como a detectar conductas similares en los demás.

Los modelos teóricos del “desarrollo pro-social” de Eisenberg (1982) y del “razonamiento o juicio moral” de Kohlberg (1980) son complementarios en el estudio de la moralidad. Mientras Kohlberg estudió el razonamiento moral que tiene como origen la transgresión, Eisenberg investigó la moralidad, en función de las acciones pro-sociales como comportamientos de ayuda.

El desarrollo moral pro-social del individuo involucra el proceso de adquisición y cambio de los razonamientos y comportamientos de ayuda o beneficio dirigidos a los otros individuos o grupos. Son acciones o razonamientos voluntarios definidos en términos de sus consecuencias positivas. La motivación básica de la pro-sociabilidad consiste en beneficiar a otro, sin influencias ni presiones externas, o sin expectativas de premios materiales o sociales. La pro-sociabilidad puede mostrarse a través de las intenciones, las acciones o las expresiones verbales de razonamiento ante un dilema moral (Eisenberg, 1982, 1992; Eisenberg y Miller, 1987; Staub, 1978).

Las formas y el volumen de las acciones y pensamientos a compartir y ayudar a lo largo de la vida están en función de la presencia y de la interacción de factores del desarrollo humano tales como la edad, el sexo, las características de personalidad, las motivaciones, las habilidades y las condiciones situacionales.

Desde la década de los setenta del siglo XX, los investigadores han intentado crear modelos de desarrollo del razonamiento o juicio moral pro-social y de las conductas de ayuda, que recojan su complejidad y establezcan directrices para su

comprensión (Eisenberg, 1986; Pillavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981; Schwartz y Howard, 1984; Staub, 1978, 1979).

1. Enfoque psicoanalítico

En el acercamiento psicoanalítico, la personalidad se estructura en tres niveles: la identificación, el ego y el superego. La identificación busca gratificación de las pulsiones con el fin de mantener el organismo libre de tensiones. El ego es el caso intermediario entre la identificación y el mundo externo, que protege al individuo de los riesgos a que se expone, debido a las tensiones entre las exigencias de la identificación y de la realidad. El superego, estructura más relevante para la comprensión de pro-sociabilidad, funciona como el árbitro de la conducta moral y de los valores internalizados por el individuo, reflejando los modelos y las normas de la sociedad. El superego alcanza un momento significativo en su desarrollo a los 5 ó 6 años de edad, cuando se da la resolución definitiva del complejo de Edipo. Cuando esto ocurre, el niño se identifica con su padre o madre, dependiendo de su género, e incorpora o internaliza algunos de los complejos patrones de actitudes, motivaciones, normas morales, valores y prohibiciones que rigen sus comportamientos.

El superego contiene además dos subsistemas, el ego ideal y la conciencia. El ego ideal representa los modelos morales y los ideales, mientras la conciencia juzga y regula el comportamiento del individuo, castiga las transgresiones mediante la culpa y redirecciona las gratificaciones de las pulsiones que pueden violar los códigos morales internalizados por el niño (Freud, 1930, 1953).

Según la teoría psicoanalítica clásica, por consiguiente, el comportamiento humano está provocado por la autogratificación. Las pulsiones y las culpas son los principales determinantes del pensamiento y el comportamiento, incluyendo ahí la conciencia social, el sentido de justicia y las acciones morales. De manera divergente, otros psicoanalistas teóricos centralizan en el ego, más que en las pulsiones, el desarrollo de la personalidad y de la moralidad (Breger, 1973; Flugel, 1945; Setlage, 1972). Esos psicólogos del ego, como ellos se autodenominan, rechazan la noción de que el comportamiento moral y los valores representen apenas la internalización de los aspectos paternos en la niñez. Enfatizan que la identificación y el desarrollo moral son procesos creativos que ocurren también en la adolescencia y en la fase adulta. Aunque el niño se identifique, principalmente, con su padre o con su madre, también lo hace con otros modelos relevantes a lo largo de la vida. Las identificaciones permiten los cambios en la orientación moral, en las actitudes y en los valores de los individuos que acompaña la maduración de la estructura egoica.

La mayor contribución de la aproximación psicoanalítica al estudio de la pro-sociabilidad se refiere a la introducción del concepto de *identificación*, que explica el desarrollo del superego, tanto en lo que se refiere al sentimiento de culpa y vergüenza, como al ego ideal del ser humano. La identificación hace posible que el individuo internalice los valores humanos e incorpore las prohibiciones paternas y sociales, definiendo la adhesión a patrones o modelos de comportamiento pro-social.

Sin embargo, debido al énfasis en la autosatisfacción del individuo, esta aproximación no puede explicar completamente la pro-sociabilidad; es decir, la considera como un mecanismo de defensa o una formación reactiva. Aun así, la aproximación psicoanalítica representa una fuente rica de hipótesis sobre el desarrollo de la culpa, de la vergüenza y de la internalización de prohibiciones, sensibilizando a los teóricos comportamentalistas sobre los factores cruciales para la comprensión de los orígenes, del desarrollo y de los cambios en las orientaciones pro-sociales.

2. Enfoque conductual

En contraste con la teoría psicoanalítica, en la cual los aspectos internos de la personalidad son predominantes, la aproximación conductual pone el énfasis en las respuestas manifestadas por los individuos en el desarrollo pro-social. La teoría conductual tradicional afirma que la conducta pro-social se aprende, como otra cualquiera, a través de la imitación de modelos, el refuerzo y el aprendizaje por observación (Blanco, 1984; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983). Según Skinner (1971), que un individuo busque lo bueno en los demás, no se debe al sentimiento de pertenencia a un grupo, sino a los sentimientos de alienación. Su conducta depende del control ejercido por el ambiente social.

3. Enfoque socio-cognitivo

Bandura (1977, 1991) revisó aspectos de la teoría conductual tradicional y atribuyó a la cognición una posición fundamental en este proceso, siendo las intenciones y la autoevaluación las que promueven la autorregulación del comportamiento. A través de las representaciones cognitivas, los individuos pueden adelantar las consecuencias de sus conductas y modificar sus acciones, estableciendo objetivos y autoevaluándose.

De acuerdo con la teoría socio-cognitiva de Bandura, los niños adquieren reglas y patrones internos a través de la imitación de modelos y de la comprensión de las explicaciones de los agentes socializadores sobre la moralidad y su significado social. La autorregulación del comportamiento de los individuos, realizada de acuerdo con reglas y patrones internalizados, supone la principal influencia en

el desarrollo de la moralidad. En suma, el desarrollo moral pro-social se observa como producto de la interacción entre las fuerzas sociales y las capacidades cognitivas de los individuos.

El modelo de desarrollo moral propuesto por los cognitivistas divergen fuertemente de la teoría psicoanalítica y de la teoría conductual tradicional, presentando algunas similitudes con el modelo socio-cognitivista de Bandura. Los niños no son concebidos como sujetos pasivos, manejados por las pulsiones o por fuerzas externas. Al contrario, actúan sobre el ambiente, interpretan y organizan los estímulos, comportándose como los seres inteligentes.

De acuerdo con Piaget (1932, 1965), la inteligencia incluye todas las funciones cognitivas, suponiendo el principal factor de adaptación del individuo. El desarrollo cognitivo resulta de las interacciones entre las estructuras mentales y los sucesos del ambiente, presentándose como una sucesión de aprendizajes jerárquicos e invariantes.

Las teorías cognitivistas consideran el desarrollo social como un proceso cognitivo asociado a la capacidad del individuo de ser empático con los “otros” y de descentralizarse de sí mismo (Emler y Rushton, 1974; Kohlberg, 1969; Piaget, 1932, 1965; Rubin y Schneider, 1973; Rushton, 1976). La comprensión que el niño tiene de sí mismo y de los otros, la imitación, la identificación y la analogía que hace entre su propio yo y el de los otros, forman la base para el desarrollo social (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983). Aunque algunos teóricos cognitivistas reconocen la relevancia de las influencias sociales, le dan un papel menos importante que en la teoría conductual tradicional o en la socio-cognitivista.

A pesar del esfuerzo dispensado para entender el desarrollo moral pro-social, las teorías presentadas no consiguen explicarlo en todas sus facetas, concordando en muchos temas, pero discrepando en otros. Sin embargo, la dificultad principal en la explicación del fenómeno es debida al énfasis de los diferentes enfoques que cada teoría pone en determinados aspectos del desarrollo social. Los puntos importantes del enfoque de una teoría no son tenidos en cuenta por las otras, sin llegar a una integración que permita explicar este fenómeno de la manera más completa.

Como ejemplo, destacamos el énfasis que la teoría cognitivista da a la función del razonamiento y a la adquisición de perspectiva del otro, que las teorías psicoanalíticas y conductuales descuidaban. Los puntos de acuerdo de las teorías son, por ejemplo, el autocentrismo inicial del niño, el proceso gradual de descentralización y percepción del otro, el desarrollo de algunas capacidades y la acumulación de experiencia que influyen en la pro-sociabilidad. Entre la teoría cognitivista, la teoría conductual tradicional y la teoría socio-cognitivista hay similitudes respecto al papel de los agentes socializadores; aunque, las dos últimas

atribuyen mayor importancia a tales agentes. Existe acuerdo general en cuanto al hecho de que el padre y la madre, los maestros y otros modelos sean agentes socializadores que proporcionan premios, aplican castigos y ofrecen valores para ser internalizados.

No obstante, el conocimiento del desarrollo moral pro-social no se agota con esas teorías psicológicas. En 1975, Wilson, en su libro de Sociobiología, presentó un nuevo campo científico dedicado al estudio sistemático de las bases biológicas del comportamiento social y descubrió numerosas acciones llevadas a cabo por animales que podríamos considerar pro-sociales. Tales animales presentaban acciones de autosacrificio, poniéndose en riesgo y repartiendo sus alimentos con los demás. Las acciones que garantizaban la supervivencia de aquellos que compartían sus genes fueron denominadas por Wilson (1975, 1978) como “*acciones de selección del parentesco*”. Cuando estas acciones ocurrían con nuevos parientes, Wilson las denominó “*acciones de altruismo recíproco*”, porque el bienhechor ocupa la posición de receptor de una acción altruista en algún momento futuro. Los postulados de la teoría sociobiológica de la supervivencia se basa en la transmisión altruista de los genes de una generación a otra. Así pues, mediante las acciones pro-sociales, las especies transmiten sus genes altruistas intergeneracionalmente. Comparando los animales con los seres humanos, Wilson (1975) concluyó que estos últimos también deben poseer una base de transmisión genética y un potencial biológico para llevar a cabo las acciones pro-sociales.

Las conductas pro-sociales son favorables a la supervivencia de la sociedad y de las especies, y no sólo del organismo individual. No obstante, la diferencia del desarrollo social humano respecto al de los animales tiene además por base la evolución socio-cultural. Wilson (1975) reconoció la importancia de la cultura que tiende a conservar los comportamientos pro-sociales, como modelo avanzado de mantenimiento de la vida social, bajo la forma velada o explícita de normas, valores y principios. Los trabajos de Wilson fueron introducidos en la Psicología por Campbell (1975), que llamó la atención por las contribuciones de la Sociobiología en los estudios psicológicos, señalando el papel de la convivencia social en la transmisión del altruismo, más allá de la evolución meramente genética.

Por otra parte, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1969, 1971) presenta una sucesión jerárquica e invariable de aprendizajes que forman un todo estructurado. El razonamiento moral se concibe como una habilidad dinámica que se expresa a través de justificaciones verbales dadas por los individuos como respuesta a determinados dilemas que se les plantean. Como, de esta forma, un individuo puede presentar un nivel de razonamiento moral más avanzado en sus verbalizaciones, Kohlberg dedujo que los individuos eran capaces de manifestar

razonamientos de estadios (aprendizajes) adyacentes, pero no usarían o tendrían a los razonamientos de dos o más estadios por encima de su estadio dominante.

4. Enfoque moral pro-social

Actualmente, destaca la contribución de Nancy Eisenberg en el estudio de la pro-sociabilidad, que ha desarrollado un modelo teórico y una metodología de evaluación desde el punto de vista de la moralidad.

Los especialistas del desarrollo moral ante la proposición de Eisenberg (1979a, 1979b) se han dedicado a investigar, principalmente, el razonamiento y el comportamiento de la transgresión. La agresión, la deshonestidad, la incapacidad de resistirse a la tentación y otros comportamientos considerados socialmente indeseables son el principal foco de atención de los teóricos de la moralidad. Los comportamientos positivos y pro-sociales eran relativamente desconocidos.

El modelo teórico de desarrollo moral pro-social de Eisenberg (1979a) ha modificado esta situación, produciendo un nuevo enfoque en el estudio de la moralidad. Ese modelo tiene como base empírica las entrevistas que incluyen cuestiones sobre dilemas morales concernientes a acciones pro-sociales y conflictos entre los deseos de dos individuos, el potencial benefactor y el potencial receptor de ayuda. Un análisis de las respuestas de los niños norteamericanos hizo posible establecer los niveles de desarrollo moral pro-social.

Este modelo presenta algunas similitudes conceptuales con el del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, ampliamente conocido (Biaggio, 1976, 1984, 1988; Koller, 1988; Koller, Urbina, González y Vega, 1994; Koller y Zamora-Ramírez, 1989). Los niveles de desarrollo social propuestos por Eisenberg se exponen resumidos a continuación (Cuadro 2.2.1.4.1.).

Cuadro 2.2.1.4.1. Niveles de desarrollo social según Eisenberg (Herrera, Ramírez y Roa, 2004)

Primer nivel: *Orientación autofocalizada y hedonista*

Las preocupaciones del potencial benefactor se dirigen por consecuencias que son orientadas para sí mismo, más que por consideraciones morales -autoridad y culpa/castigo-.

Las razones para ayudar o no a los demás incluyen consideraciones de ganancias personales -*hedonismo**-, *reciprocidad directa** y preocupación, en el sentido de necesitar y/o para gustar a los otros -*relación afectuosa**-.

Este nivel predomina en los niños de Educación Infantil y del inicio del primer ciclo de Educación Primaria.

Segundo nivel: *Orientación para las necesidades de los otros*

El potencial benefactor expresa preocupación por las *necesidades** físicas, psicológicas y/o materiales de los otros, aun cuando éstas entren en conflicto con las suyas propias.

Esta preocupación se expresa en términos sencillos, sin evidencia clara de que el individuo está asumiendo la perspectiva del otro. También están presentes verbalizaciones de simpatía o referencias a afectos internalizados, como la culpa.

Este nivel predomina en los niños de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria.

Tercer nivel: *Orientación para el aprovechamiento interpersonal y/o la orientación estereotipada*

Las imágenes de personas y comportamientos buenos y malos son *estereotipados** y/o las consideraciones para la *aprobación** y la aceptación de los otros se utiliza para justificar comportamientos pro-sociales o comportamientos de no ayuda al otro.

Este nivel predomina en los niños de primer y segundo ciclos de Educación Primaria e inicio de la ESO.

Cuarto nivel¹: *Orientación empática autorreflexiva*

El razonamiento incluye evidencias de simpatía autorreflexiva en respuesta a la toma de perspectiva del otro –*empatía**-, preocupación por cuestiones humanitarias y/o *afecto** culpado o positivo relacionado a las consecuencias de las propias acciones.

Este nivel predomina en algunos niños del segundo ciclo de Educación Primaria y algunos adolescentes de la ESO.

Cuarto nivel²: *Transición*

Las justificaciones de los individuos para ayudar o no, involucran valores internalizados, normas, obligaciones y/o responsabilidades, preocupación por las condiciones de la sociedad y/o referencias a la necesidad de proteger los derechos y la dignidad de las personas. Estas ideas, sin embargo, no están claras o fuertemente expresadas, se encuentran en un nivel de transición y de elaboración.

Este nivel predomina en los adolescentes de la ESO, en una minoría de alumnos de bachillerato y en los adultos.

Quinto nivel: *Orientación para la internalización fuerte*

Las justificaciones para ayudar o no, están basadas en los valores, normas o las responsabilidades internalizadas. En el deseo de mantener una obligación contractual, social o individual, o para mejorar las condiciones de las bases de la sociedad en la creencia sobre la igualdad, la dignidad y los derechos de todos los individuos.

También caracterizan este nivel los afectos positivos o negativos relacionados con el mantenimiento del autorrespeto, para abrirse más allá de sus propios valores y aceptar las normas. Se caracteriza por *razonamientos abstractos o internalizados**.

Este nivel predomina en los adolescentes de la ESO y en una minoría de alumnos de bachillerato, no apareciendo en los niños de Educación Primaria.

Traducido y adaptado de Eisenberg, Lennon y Roth (1983)

Las palabras marcadas con asterisco (*) corresponden a las categorías de desarrollo moral pro-social de cada nivel de desarrollo

Tal vez, uno de los elementos cruciales en la teoría del desarrollo pro-social de Eisenberg sea el concepto de “*empatía*”, que la interpreta como acción de compartir el afecto (estado emocional) con “el otro” que conozco y comprendo. Lo que implica la articulación y juego del trinomio emoción-cognición-autorregulación (Justicia, 1999). El comportamiento sociomoral de interacción personal depende de en qué medida un sujeto es capaz de ver al otro como persona que puede tener otro punto de vista y que puede trasladarse a su perspectiva, adquiriendo gran importancia cómo piensa, siente y se comporta en relación con otra persona y cómo autorregula su comportamiento en relación con ella. Desde esta perspectiva, la empatía podría interpretarse como una emoción centrada en el otro que, controlada, favorece la conducta pro-social e inhibe la antisocial y que, de practicarse, favorece el altruismo y llega a convertirse en sentimiento que conduce a la identificación con los demás. En este sentido, los individuos más empáticos son menos agresivos, aunque las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer.

El modelo teórico de Eisenberg (1979a) no considera, como el de Kohlberg, que los estadios de desarrollo sean un todo estructurado o presenten una secuencia invariable. Todo razonamiento moral pro-social verbalizado por los individuos es evaluado y los razonamientos expresados en los diferentes niveles no se reducen a un solo estadio. Un individuo puede presentar una variedad de niveles de razonamiento expresados por respuestas relativas a varias categorías del razonamiento moral pro-social al mismo tiempo.

Las características personales y las influencias de la socialización son más prominentes en el modelo de Eisenberg que en el modelo de Kohlberg. La opción del razonamiento moral pro-social está influenciada por los valores y objetivos del individuo que, a su vez, se continúan en parte de su historial de socialización y de formación de su personalidad. Esos factores incluyen la orientación para los

valores, el nivel de autoestima y el grado de responsabilidad social del individuo, que son influenciados por sus propias necesidades, sus deseos y sus objetivos personales, comparados con el de los demás miembros de la sociedad. Así, el nivel de desarrollo del razonamiento pro-social puede ser determinado por ciertos aspectos que se relacionan directamente con la individualidad del agente.

Los factores evolutivos, la acción en la esfera de competencias y las diferencias individuales inspiran el carácter relativista del modelo teórico de Eisenberg. Asociados a estos aspectos, la influencia de la cultura del individuo, de la sociedad en la que se desenvuelve y de sus características idiosincráticas, son fundamentales para la toma de decisión moral pro-social (Staub, 1978). En consecuencia, algunos objetivos definidos para el individuo, en un contexto dado, pueden entrar en conflicto con objetivos formulados en otros contextos, lo que revela la importancia de los aspectos situacionales y ambientales.

Kohlberg (1971, p. 178), por su parte, da énfasis a la universalidad del desarrollo del razonamiento moral, sin privilegiar las diferencias individuales, al considerar que *“la moralidad será, de hecho, universal para toda la humanidad, si las condiciones para el desarrollo socio-moral fueran ideales para todos los individuos en todas las culturas”*.

La similitud más grande entre los modelos teóricos de Kohlberg y Eisenberg consiste en la presunción básica de que el desarrollo está limitado por el nivel de complejidad de la cognición del individuo en relación al fenómeno social. En la visión de Kohlberg, los individuos que presentan un nivel bajo o moderado de funcionamiento lógico o cognitivo, frecuentemente debido a su escasa edad y desarrollo incompleto, no son capaces de entender o usar niveles superiores de razonamiento moral. En el dominio del razonamiento moral pro-social se aplica este mismo supuesto. Los niños pequeños son claramente incapaces de expresar niveles altos de razonamiento moral pro-social (Eisenberg, 1979a; Eisenberg, Lennon y Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack y Lennon, 1984).

Otro aspecto similar entre los dos modelos teóricos es el referido al desarrollo del razonamiento moral en su conjunto. El razonamiento moral autoenfocado y/o egoísta es entendido por ambos como moralmente inmaduro. La orientación para la aprobación de los otros, con adherencia a las normas sociales y los valores, bien como orientación autorreflexiva o bienestar de los otros, también fueron propuestas por Kohlberg (1969, 1971) y Eisenberg (1979a) como un nivel de moralidad intermedia. Finalmente, la preocupación por los principios éticos abstractos, los imperativos sociales de conciencia y la búsqueda del cumplimiento de las propias obligaciones fueron contempladas por los modelos de Kohlberg

(1969, 1971) y Eisenberg (1979a) como un nivel relativamente más avanzado de desarrollo moral.

Además de los aspectos teóricos, existen similitudes entre los dos modelos respecto a la metodología, consistente en el uso de entrevistas sobre dilemas morales pro-sociales hipotéticos, presentados para suscitar el razonamiento de los individuos. No obstante, también tienen diferencias como, por ejemplo, los dilemas presentados por Eisenberg no exigen una toma de decisión que involucre asuntos delicados, son más una elección entre las necesidades y/o propios deseos y necesidades, y/o deseos de otro individuo o de un grupo. Los dilemas de Kohlberg, al contrario, exigen elecciones extremas entre asuntos de vida o muerte, autoridad y contrato, conciencia y culpa, en las que el individuo debe decidir entre la transgresión o no transgresión de las normas. La decisión entre ayudar al otro y demostrar pro-sociabilidad en los dilemas de Kohlberg, siempre involucra una elección entre la necesidad del otro y la violación de una norma.

En suma, para Eisenberg el conjunto de factores biológicos (Wilson, 1981), cognitivos (Krebs y Sturpp, 1981; Bar-Tal, Korenfeld y Raviv, 1985; Eisenberg y Mussen, 1989), culturales, educacionales y sociales (Bronfenbrenner, 1970; Mussen y Eisenberg, 1977; Kagan y Knight, 1981; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983), la responsabilidad emocional (Eisenberg y Miller, 1987; Biaggio, 1988; Eisenberg y Mussen, 1989) y los factores individuales y situacionales (Eisenberg y Mussen, 1989) son los que rigen el desarrollo del conocimiento y del comportamiento pro-social.

2.2.1.5. La construcción del yo

La construcción del yo y, por tanto, de la personalidad comienza desde el mismo instante de nacer; aunque, verdaderamente, progresa desde el momento en que el niño percibe al otro y a sí mismo diferenciándose de los demás, al descubrir que piensan, sienten y se comportan en la mayor parte de las ocasiones de manera diferente a él.

Asumir la identidad constituye un proceso mediante el cual se incorporan las partes más o menos disgregadas del sí mismo en una unidad flexible y efectiva, formando una estructura y una organización que cambia con la edad y la experiencia. El nacimiento del sentido de unicidad e individualidad se adquiere del conocimiento de que el sí mismo es diferente al de otros y tiene características propias, pero que a la vez comparte ciertas características comunes con los demás.

La sociabilidad es de capital importancia para el paso de hombre-animal a hombre-persona, apareciendo en el segundo año de vida junto a las primeras expe-

riencias, donde los bebés, al sentirse diferentes al resto, desarrollan el sentido del yo de manera activa (12-15 meses), lo que dependerá de un adecuado desarrollo emocional-afectivo, cognitivo, cultural, educacional y social, a su vez, modulado por factores biológicos, individuales y situacionales. A partir de entonces, se pasa de un sentido del yo como *agente*, a un sentido del yo como *objeto*, un objeto dentro de todos los objetos que componen su entorno (fase objetal). Este surgimiento del yo influirá en los intereses del bebé con respecto a los otros y a su manera de relacionarse.

El sentido del yo se desarrolla en tres etapas:

1^a. Reconocimiento del yo. Centrada en el sentido del yo como objeto, apareciendo paulatinamente durante el segundo año de vida. Un test típico de autorreconocimiento en estas edades es ver si el niño se reconoce a sí mismo ante un espejo. Los niños sin sentido del yo como objeto tratan el reflejo como si fuera otro niño (Hoffman, 1987).

Lo anterior se relaciona fácilmente con el desarrollo del concepto de objeto, en donde el niño se da cuenta que los objetos van a continuar existiendo aun cuando no estén delante de él; por tanto, es importante que el niño haya sido capaz de asimilar el concepto de “permanencia de objeto”, para la continuidad de su identidad. Además, esto se relaciona directamente con el desarrollo del primer vínculo emocional estable, conocido como “apego” (Bowlby, 1950), de gran importancia, ya que se ha demostrado que aquellos niños que tienen un apego inseguro no desarrollan la confianza básica en el ambiente, necesaria para sus primeras exploraciones del entorno y, posteriormente, tendrán baja autoestima y relaciones interpersonales disfuncionales. Uno de los tipos de apego inseguro es el conocido como *evasivo*, poniendo de manifiesto que “*los niños se muestran ajenos a la presencia de la madre. Exploran sin mirar atrás, no dan muestra de tristeza, cuando sus madres se van y no vuelven, no buscan el contacto con ellas. Parecen demasiado independientes...*” (Hoffman et al., 1996, pp. 185-186).

Por tanto, ponen más atención al entorno, desarrollando el concepto y reconocimiento del yo antes. Los niños con apego evasivo, generalmente, tienen madres que responden sólo alguna de las veces que ellos lloran, eso lleva al niño a sentir que no pueden confiar plenamente en sus cuidadores para satisfacer sus necesidades y prefieren hacerlo ellos mismos. Esto se relaciona directamente con el desarrollo del apego de niños en hogares institucionalizados, ya que reciben pocos estímulos sociales. Los deseos de estos niños no son tomados en cuenta, por lo que no desarrollan la afectividad adecuadamente, no pudiendo, de esta manera, confiar en nadie, y no desarrollan la confianza básica. No obstante, los niños de hogares institucionalizados son capaces de tener un apego seguro en caso de que

establezcan una buena relación con otro niño. En caso contrario, si no ocurre así en sus primeros años, el desarrollo social se verá alterado.

2ª. Descripción del yo. Aparece cuando los niños pequeños se reconocen a sí mismos, primero como entidades con características definidas y después como entidades que pueden ser evaluadas (pequeño, niño), o pueden utilizar términos para describirse (soy una niña buena, tengo el cabello rubio). Este aspecto del yo está asociado a una, cada vez, mayor capacidad de representación simbólica y desarrollo del lenguaje.

3ª. Respuestas emocionales a sus propias transgresiones. Supone el aspecto final de la consolidación del concepto del yo, apareciendo cuando los niños comienzan a esconder las evidencias de sus malas acciones, están disgustados con sus comportamientos, evitan el “mal” comportamiento cuando son observados o llaman la atención sobre su propio comportamiento (Stipek, Gralinski y Kopp, 1990). Esto revela que los niños han adquirido conciencia.

Por otra parte, el sentido del yo es necesario para el desarrollo de la empatía, entendida como “*comprensión del estado emocional de otra persona*” (Eisenberg, 1989). Ya que, para el desarrollo de este constructo, es importante que el niño haya internalizado el concepto del yo como propio.

También, es preciso destacar la importancia que tiene para la adquisición de la autonomía, donde, hacia finales del segundo año, los niños tienen mucho más conflictos emocionales por alcanzarla y así liberarse de la dependencia. De los 3 a los 8 meses, aproximadamente, el niño se da cuenta de su cuerpo, en la medida que obtiene placer, por ejemplo: le será gratificante chuparse el dedo pulgar cuando se está quedando dormido, lo que constituye una de las Reacciones Circulares, descubriendo primero las manos y los pies; pero, cuando las descubre no es consciente de que la mano sea parte de ellos, ya que ésta entra y sale de su campo de visión como por accidente, sin asociar que es parte de él.

Más tarde, alrededor de los 7-8 meses, aproximadamente, toma conciencia de que existen personas extrañas, lo que le lleva a desarrollar los primeros esquemas del yo y de los demás, a explorar y darse cuenta de sus propias respuestas y las consecuencias que obtiene, iniciando de esta forma el aprendizaje por medio de la observación de quienes le rodean, para, así, saber cómo comportarse, imitando a los otros en relación con los refuerzos y castigos que experimente la otra persona. A los 18 meses, el niño es capaz de reconocerse sin dificultad ante un espejo o una fotografía, dándose cuenta que otros niños son personas diferentes a él. El reconocimiento de sí mismo lleva más tarde al desarrollo de un sentido de posesividad (todo le pertenece), dando lugar a los celos, al enojo por mucha autofocalización y para proteger al yo de los otros, lo que propicia “*el desarrollo*

del afecto hacia ellos y la rebelión en su con-tra” (Rice, 1997, p. 254), dando, de esta forma, el siguiente paso hacia la socialización. Lo que, a los 30 meses, lleva a desarrollar el conocimiento personal con el mundo social, aprendiendo sobre su sexo, sus características físicas, lo que pueden o no hacer, etc.

El desarrollo del yo se relaciona con distintas emociones frente a los otros, llevando a las rabietas, de manera que conforme el niño se vuelve más consciente de sus propios sentimientos, reacciona de manera más personal al daño y las frustraciones, y responde con emociones intensas (Dunn y Dunn, 1985). Erikson (1968) afirmaba al respecto que la principal tarea psicosocial a cumplir, en los dos primeros años de vida, es el desarrollo de la autonomía, lo que supone que los padres se preocupen más; pero, cuando el niño va creciendo, adquiere independencia e internaliza el yo, demostrando que puede hacer las cosas por sí mismo. Por ello, es necesario destacar la importancia que tienen las relaciones interpersonales significativas en la formación de la identidad, representado la clave del desarrollo de la identidad personal. La diferenciación del yo (*self*) se logra a través de una síntesis de las identificaciones previas con figuras (modelos) significativas.

A los niños a los que se les quiere desarrollar su independencia, en el caso de que a éstos se les restrinja dentro de unos límites razonables, desarrollan un sentido de vergüenza y duda acerca de sus capacidades (Rice, 1997), lo que Freud asociaba a la autonomía sobre el control esfinteriano con padres excesivamente autoritarios. De esta forma, la vergüenza supone una emoción en respuesta a una evaluación negativa del propio yo (Harper y Hoopes, 1990) que altera el concepto de sí mismo, ya que no permite que el desarrollo de la diferenciación y el logro de la individualidad.

Así pues, es importante destacar que los padres, como principales agentes de socialización de sus hijos, proporcionan pautas vitales para el desarrollo de su autoestima; ya que, si son demasiado protectores, generan en ellos un comportamiento que necesitan constantemente protección, aun cuando no la necesiten, atribuyéndoles de esta forma ciertas cualidades con las que crecerán, contribuyendo a su “etiquetado” (torpes, malos, etc.). De manera que, los niños, aceptarán las etiquetas al construir su concepto de sí mismos, comportándose como si las atribuciones de los padres fueran las correctas (Hoffman et al., 1996). No hay que olvidar que es muy importante que los niños experimenten:

1. Intimidad, entendida como sentimiento entre personas de proximidad mutua y que comparten experiencias reconocidas entre ellos, como legítimas en el ámbito de las emociones, el intelecto, las relaciones sociales, el juego y el ocio, el contacto físico y el afecto, etc. En la medida en que se dé este concepto, las personas que integran la familia serán capaces de expresar con facilidad sus sentimientos,

sin ser rechazados por expresar libremente sus emociones. Los indicadores en el desarrollo de la intimidad pueden ser: la proximidad, el espacio y la capacidad de iniciar y/o aceptar el contacto físico con otro.

2. Dependencia, entendida como proceso iniciado por los padres que permite a los niños pequeños ser dependientes de ellos en beneficio de su sustento físico, de sus necesidades emocionales y cognitivas, y de su adquisición del sentido de orden, valores y creencias acerca del mundo, etc. Hasta que, como apuntaba Vygotsky, puedan potenciar su zona de desarrollo próximo; es decir, recorrer la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero o amigo más capaz. La dependencia da como fruto la seguridad.

3. Contar con el otro, entendido como proceso mediante el cual, cada miembro de la familia, se siente obligado a responder por sus comportamientos hacia sí mismos y hacia los otros miembros, de acuerdo a determinados valores (Semin, 1993; Sholter, 1984). Lo que comportará la obligación moral de poder preocuparse por el otro de forma recíproca.

De esta manera, podemos darnos cuenta de la importancia que tiene el desarrollo de la autoestima (autoconcepto) para nuestras vidas, ya que nos aporta la base para el desarrollo de la socialización.

A partir de los 2 ó 3 años, la evolución de la construcción del yo en los niños converge con el desarrollo del conocimiento de sí mismos y de los demás, y sus interrelaciones, y con el desarrollo de su autoestima y de su socialización, de la que cabrían diferentes interpretaciones, más o menos coincidentes, según las distintas teorías expuestas (psicoanalítica, conductual, cognitiva, social, socio-cognitiva y moral pro-social).

Especialmente, esta última, la de Eisenberg, apunta a que, en el primer nivel del desarrollo social, el niño no tiene conciencia de su yo y de su diferenciación respecto a los que le rodean, obrando egoístamente y en función de los modelos que le ofrecen sus referentes próximos, marcándole pautas de comportamiento que no comprende y le cuesta respetar (*hedonismo, reciprocidad directa y relación afectuosa*). Es en el segundo nivel cuando comienza a despertar el yo, descubriendo a los demás y sus *necesidades*, y asumiendo la perspectiva del otro. A partir de entonces, ya en el tercer nivel, aprovecha las relaciones interpersonales para conocer mejor a los demás y a sí mismo, con una orientación *estereotipada* y para las consideraciones *aprobación y aceptación* de los otros. Ya en el cuarto nivel se consolida la *empatía* y el *afecto* básicos para la construcción del yo entre los demás

y de la personalidad individual y social. A partir de entonces, el resto de los niveles sirven para dar mayor solidez y refinamiento al yo y a la personalidad.

Por su parte, Kohlberg señalaba que, así como la educación moral amplió la noción de desarrollo que se circunscribía al ámbito de lo cognitivo, también la noción de desarrollo del yo incluye los aspectos cognitivos y morales que han pasado a ser el tema central para un enfoque progresivo. Dado que en la infancia temprana es difícil distinguir el desarrollo moral del desarrollo del yo, la educación para el desarrollo cognitivo y la educación para el desarrollo moral deben ser consideradas en el marco más amplio de la contribución que realizan para la construcción y el desarrollo del yo. Desarrollo que tiene dos polos, uno es la conciencia de sí mismo y el otro la conciencia del mundo. El acrecentamiento de esta conciencia es moral, es estético y metafísico, y no sólo cognitivo, es la conciencia de nuevos significados en la vida. Para Kohlberg la noción de desarrollo del yo, que es eminentemente psicológica, requiere de una fundamentación filosófica.

Mención especial, en todo ello, merecen tres elementos fundamentales: el juego, la identidad sexual y de género, y la autoestima.

1. *El juego*

Son muchos los investigadores que han dedicado su esfuerzo y su tiempo al estudio del juego (Freud, Gross, Mead, Piaget, Vygotsky-Elkonin, Sutton-Smith, Bruner, etc.).

Mead (1969) trazó un esquema de dos etapas del desarrollo de la identidad en el juego: la del juego espontáneo (*play*) y la de los juegos organizados (*game*), concibiéndolas explícitamente como etapas de desarrollo del yo, en las que el niño, por así decirlo, usa inconscientemente diferentes formas de jugar (roles) y desarrollar el yo, fundamentos de su identidad personal. De forma que, la identidad es el concepto más importante de su teoría, siendo el juego espontáneo sólo un medio para crear y lograr la identidad. Sobre lo que, en determinados momentos, se hizo alguna mala interpretación, al confinar la teoría únicamente al desarrollo del juego, de donde resulta el error de subestimar la importancia del juego *para la identidad*, mientras que en la teoría de Piaget (1971), el juego se interpreta como un medio para el desarrollo cognitivo o solamente como medio de diversión y fascinación, pero no como condición necesaria para el desarrollo de la identidad.

Durante la etapa del juego espontáneo, el niño toma conciencia, de forma vaga, del hecho de que el mundo social consiste principalmente en personajes o formas, que mantienen relaciones específicas entre sí. A estos personajes podemos llamarles roles que poseen rasgos cognitivos y emocionales de una importancia global. Sin embargo, el niño no puede todavía distinguir sistemáticamente entre

las diferentes relaciones que estos roles pueden tener entre sí. De esto resulta su incapacidad para tomar parte en juegos sociales, incluso triviales o elementales, como el juego de la “familia” o el de “mamá, papá y el niño”. La culminación de este período de juego de rol puede situarse, según la psicología tradicional del desarrollo, entre los tres y los cinco años. Sin embargo, es importante señalar que los comienzos del juego de rol, o la capacidad del niño para percibir algo como “roles”, han de buscarse mucho antes, alrededor de poco después del primer año. Por ejemplo, se ha observado un interés cognitivo muy agudo sobre las diferencias anatómicas entre los sexos (en el baño). Esta incapacidad de *coordinar diferentes roles* en un todo coherente puede describir muy bien esta etapa.

Bajo otro punto de vista, se puede decir también que el niño no ha desarrollado la capacidad de saber *quién es*. Es decir, el niño no tiene una identidad consistente. Los intentos de jugar a “la familia” con otros pueden provocar la ruptura del juego, porque un niño, por una parte, no puede reconocer que la “madre”, que otro niño interpreta, es el rol de una madre. El niño obedece al deseo repentino de jugar al rol de madre y, en consecuencia, salta fuera del rol de “niño” a otro de “madre”. No hay juego social que soporte tal comportamiento (a menos que sea un juego para niños mayores o para adultos, construido para tales fines). Por lo tanto, el juego puede romperse cuando lo llevan a cabo niños de tres o cuatro años.

Se debe prestar especial atención al hecho de que la percepción del niño no puede hacer distinciones entre lo que es un “rol” y lo que es su propia “identidad”. De hecho, la identidad se construye de forma gradual, a lo largo de un dilatado proceso, a partir de los elementos de los roles que el niño asume durante las experiencias de la vida cotidiana junto a su familia y amigos. La imagen de lo que un “niño” es, por ejemplo, surge de dar forma a los rasgos específicos exhibidos por él; pero, *en su relación con otros roles*, confrontado en el escenario social, tales como adultos, padres, profesores y otros. Sin estos otros “roles”, el niño no parecerá “un niño” a sus propios ojos.

Las principales características del juego en relación con la construcción del yo y de la identidad son las siguientes:

1ª. El juego es *absorbente*.

2ª. Es *organizador* de una experiencia heterogénea, especialmente el juego de roles que recuerda experiencias de la vida real de todos los días. Es decir, el juego de roles es necesariamente una *repetición* de la “vida real”, pero no sólo una repetición.

3ª. Es una *transformación* de la realidad de conformidad con los deseos y caprichos del niño.

4^a. La acción de jugar es también, por necesidad lógica, una *variación* la realidad; ninguna repetición puede ser una copia exacta del original. Esto trae consigo la importante consecuencia de que el juego hace que el niño se dé cuenta de la posibilidad de actos y actitudes *alternativos* en relación al mismo objeto. En otras palabras, jugar es tan *dramático* y tan *divertido*, en parte, porque nos muestra que el *sentido* de cualquier objeto no está bien definido, ni es definitivo. Contiene una cierta *ambigüedad*, *incertidumbre* y *capricho*, y está sujeto a *cambios* debidos a la acción social. Esto hace que jugar, y la vida en general, sea *emocionante*.

En nuestra sociedad imaginamos que la vida individual y la social son opuestas, no damos por supuestos los rasgos mentales íntimos y profundamente individuales de la vida social, con su multitud de constelaciones de roles. Sólo los encontramos a través de la introspección y la reflexión. A pesar de este patrón cultural de pensamiento, tanto los aspectos elementales, como los más sofisticados de la vida mental individual, emergen con la vida social y se mantienen dependientes respecto a ésta, según los interaccionistas. Sin socialización no hay individualización.

La fe en la fuerza creativa del otro es también evidente en los trabajos de Vygotsky (1966) y Bruner (1987). En éstos se presta atención al hecho de que el juego aumenta la capacidad de los niños de percibirse a sí mismos, como participantes activos de una relación social en la que se da y se toma.

Las principales etapas del juego son las siguientes:

1^a. Amorfa. Dándose dos líneas teóricas al respecto: la que se *descubre* un yo ya existente o se *inventa* o *crea* un yo que no existía con anterioridad. En general, la teoría psicoanalítica y gran parte de la teoría del desarrollo se decanta por el descubrimiento; pero, en el interaccionismo se relaciona con la invención pura, lo que supone la existencia de los pre-requisitos para un ego, un “aparato biológico” de género humano, que puede manejar la enorme cantidad de información que ya vislumbra un intercambio social elemental. No obstante, no supone la presencia de un ego con un “rol” y una experiencia del mismo, lo que trae consigo la “conducta transgresora de fronteras”, e intentos de “adoptar roles” de distintos tipos.

2^a. Juego espontáneo. Cuando la cristalización empieza a madurar, se abre un nuevo campo y una nueva etapa claramente diferenciada del desarrollo de la identidad. Lo que ocurre es que se descubre que no basta con ser un jugador o participante *indiferenciado*, sino que es posible, e incluso adecuado, ser un *tipo especial* de participante. Uno puede identificarse a sí mismo como un niño o una niña, un niño o un adulto. Y, desde ahí, el abanico de identidades posibles se expande con una rapidez asombrosa. De hecho, tiene lugar una verdadera explosión

del juego de identidades, que se corresponde bastante con el desarrollo lingüístico y que empieza cuando el niño toma conciencia de las “ideas” que se encuentran detrás de las palabras, del mecanismo para entrar en otro mundo interior psíquico del ser humano. Esta etapa culmina aproximadamente entre los 4 y los 6 años de edad, cuando el niño destina una cantidad considerable de energía emocional a identificarse como caballero, princesa, soldado, pirata, bruja o hada. La febril actividad que tiene lugar durante esta etapa no representa tanto un impulso hacia el crecimiento cognitivo, como creen Piaget, Bruner y otros; sino, más bien, un vivo deseo de cristalizar una identidad en un mundo social de infinitos roles y posibles identidades. Se trata del deseo de crecer emocional y cognitivamente, tanteando las posibilidades y la confianza.

La asunción de roles desarrolla una capacidad dramática y una empatía muy fuertes, y moldean y crean las emociones sociales básicas humanas, dando forma a importantes experiencias humanas bipolares de fuerza-debilidad, bueno-malo, bonito-feo, etc.

3ª. Juego organizado. Según diferentes autores, los niños alcanzan la madurez para jugar cuando entran en la Educación Primaria, pero el aprendizaje que lleva a esta maduración empieza mucho antes. Alcanzar la *madurez para el juego organizado*, presupone ser capaz de asumir un rol (identidad) e imaginar, al mismo tiempo, los roles de los demás jugadores, adaptándose a ellos. Esto quiere decir que uno es y actúa, como si fuera dos o más personas al mismo tiempo. Podríamos decir que el individuo asume *explícitamente* un rol, mientras que los roles de los demás participantes están claros para él de forma *implícita*. Así, los roles de los demás forman parte de la experiencia del individuo, que también pone en práctica estos roles. Cuando todos los participantes logran esto, se obtiene una adaptación y comprensión *mutuas* de las identidades correspondientes y, así, la identidad del individuo existe en relación con la multitud de identidades del escenario social. Se puede decir que la identidad de un individuo *cristaliza* en el momento en que cumple con el rol que se le ha encomendado. Este es un momento importante en el desarrollo del individuo que tiene unas consecuencias de gran alcance en todos los aspectos de la organización psíquica y social.

El niño pequeño juega a los roles de forma caprichosa, por lo que a menudo los redefine bruscamente. Un niño que piensa que su compañero desempeña mal el papel de papá, asumirá él mismo tal rol, a pesar de que en este juego familiar tendría que ser el niño. Este niño no está lo suficientemente maduro para el juego y, en un deporte, como por ejemplo el fútbol, no podría participar sin alterarlo gravemente. El niño es caprichoso, sobre todo, porque no cuenta con una *identidad cristalizada*, más que por carecer de una madurez cognitiva general. Podríamos decir que la

organización del mundo exterior tiene lugar antes que la organización del mundo interior. Una personalidad *integrada* se basa en una organización armoniosa del mundo social de las identidades y los roles durante esta etapa.

Desde esta perspectiva, el niño necesita mucha ayuda para que participe en el juego de roles con alegría y para que acepte el carácter caprichoso de la actividad. Si esto no se consigue, es posible que no experimente el cambio y el trabajo en la identidad humana de una forma tan alegre. El resultado de ello puede aportar dudas e incapacidad para jugar y, en último término, una personalidad no integrada y las deficiencias morales que de ella puedan derivarse.

Así pues, el proceso de individuación está lejos de verse completado durante la etapa del juego espontáneo, que dura hasta la edad escolar. El niño no es una persona, sino varias personas distintas, y no puede decidir emocionalmente cuál ser y a cuál atenerse, mientras dure la etapa del juego de roles. Es más probable que sea el juego de roles el que decida y no el niño. Las posiciones de sujeto y objeto se invierten.

La individuación constituye un proceso de varias etapas que no se completa, ni siquiera de forma preliminar, antes de la edad adulta. Además, el adulto, cuando no se le prohíbe o impide de alguna forma adoptar la identidad de otro, olvidándose de la suya propia durante un tiempo, muestra una sensibilidad social auténtica y sana. No obstante, en la tercera etapa de la individuación a través de la socialización, la etapa del *juego organizado*, el niño ha alcanzado la *capacidad* de atenerse a un *único* rol en la esfera social y a tomar parte de forma constructiva en el juego desde ese único rol, lo cual constituye al mismo tiempo la base de su individualidad.

4^a. Generalización y madurez. Esta etapa hay que interpretarla como período de consumación del desarrollo psíquico de la identidad. Los seres humanos no cristalizan simplemente en una identidad o en otra, sino en una constelación única y muy especial de distintas identidades y roles. De esta forma, podemos decir que el individuo, cuando se encuentra en el proceso de maduración, combina todos los juegos en los que ha participado y, a partir de ellos, define un conjunto social coherente, al que podemos llamar el “*otro generalizado*”, referido al proceso de generalizaciones o similitudes psíquicas que realiza el individuo de una persona a otra, asumiendo el mismo rol o uno relacionado. El concepto se refiere a todos los roles y actitudes con los que el individuo ha estado en contacto y que se integran entre sí. Sigue siendo un juego, pero un juego indeterminadamente complejo, que *incorpora todos los juegos* en los que participa el individuo, desde los más activos, con la familia, hasta los más pasivos o distantes, como ver la televisión. Este complejo proceso consuma la individualización en su sentido más acusado. Sólo

así, el ser humano se convierte en un individuo único, porque nadie más adopta la misma posición. Se puede decir que llegar a esta etapa denota que se ha llevado a cabo un proceso para lograr una *personalidad* clara, distinta, única e irrepetible.

2. La identidad sexual y de género

Quizás la frase más esclarecedora al respecto podría ser: “Con el sexo se nace y el género se elige”, a través del modelado, como diría Simone de Beauvoir. Ciertamente, con el sexo se nace; aunque, las diferencias sexuales de motivos, actitudes, intereses y conductas comienzan a cristalizar al finalizar la Educación Infantil. Este proceso de tipificación e identificación se ve favorecido por la presencia de nuevos agentes de socialización, cada vez más numerosos e influyentes, imitando sus comportamientos; tales como: los compañeros, los ídolos de la tele y los adultos no familiares; que van a completar y, en algunos casos, a sustituir a los padres.

A medida que pasa el tiempo, las expectativas y exigencias de aquellos que rodean al niño acrecientan, cada vez más, el desempeño del papel propio de su sexo, interiorizándolas como normas que se fijará a sí mismo. Por tanto, el éxito en el cumplimiento de éstas, dependerá del grado en que su comportamiento sea gratificado por la sociedad, así como su autoimagen, autoconfianza y autoestima.

Paralelo al proceso de identificación sexual se lleva a cabo en los niños un desarrollo de normas de características sexuales, como asociación aprendida entre una clase de atributos selectos y los conceptos de masculino y femenino, aprobadas por la cultura donde se inscribe (Kagan, 1971). Precisamente, Bocher (1971) demuestra la falsedad de la hipótesis psicoanalítica respecto al período de latencia de estos años, poniendo de relieve una creciente actividad sexual a través de dos tipos de comportamientos: *el aumento del pudor y la curiosidad sexual* (8-9 años: miradas, chistes, bromas, voyeurismo, confidencias, fotos, masturbación, etc.), y *las experiencias relativas al trato con el otro sexo* (10-12 años: primeras actividades sexuales lúdicas, amor platónico, etc.). Todo ello, como fases previas al desarrollo de la identidad de género que se activará en la pubertad y se consolidará normalmente a lo largo de la adolescencia.

3. La autoestima

La autoestima constituye el sentimiento autovalorativo sobre nosotros mismos, sobre los rasgos que definen nuestra personalidad y es, a partir de los 5-6 años, cuando empezamos a conformarla. De manera que está muy relacionada con la construcción de la identidad; ya que, asignar valor a los atributos personales propios, requiere el descubrimiento y reconocimiento previo de ellos. La autoestima es la dimensión evaluativa del autoconcepto, es el valor o importancia que atribuimos a

nuestras autodescripciones. La autoestima, a diferencia del autoconcepto, implica una orientación afectiva que puede evaluarse como positiva o negativa.

A los 8 años, los niños no solamente tienen un sentido general de la autoestima, sino que también evalúan sus aptitudes en cinco áreas: 1) aptitud académica, 2) aptitud atlética, 3) aceptación social, 4) apariencia física, y 5) comportamiento.

En algunos casos, los niños no le dan tanta importancia a las áreas en las cuales se sienten menos aptos. Por ejemplo, un niño puede tener una evaluación baja de su habilidad atlética, pero ésta no afectará su autoestima negativamente, si no le da importancia a su *rendimiento* en esta área (los deportes no son tan importantes para él, en ese momento). Por lo tanto, la autoestima es el resultado de una discrepancia entre la importancia de un área y la percepción de su aptitud en ella. Un niño que piense que el éxito académico es muy importante, tendrá poca autoestima, si no está obteniendo buenas calificaciones.

Dada la importancia de que los niños desarrollen una autoestima positiva, han sido muchas las investigaciones destinadas a estudiar los factores que la determinan. Los resultados de algunos estudios relevan la importancia de la aceptación y calidad del trato que daban a los niños los “otros significativos” de su entorno (personas de importancia para ellos que se convierten en sus referentes o modelos), como factor determinante de la autoestima. Junto a esta calidad de las relaciones con los otros significativos, la historia personal de éxitos y fracasos, es un segundo determinante de la autoestima. Durante los primeros años de vida, los padres, en especial, y también los maestros, constituyen los otros más significativos en la vida de los niños, por lo que sus prácticas de crianza y la educación proporcionada por la familia y los educadores son determinantes en el desarrollo de su autoestima.

Otros estudios señalan que las características de los padres con hijos con alta autoestima son: a) padres afectuosos que demuestran cariño e interés por los intereses de sus hijos, atribuyendo importancia a sus dudas y problemas, b) padres firmes, que establecen reglas que razonan y mantienen de forma consistente y con flexibilidad para ayudar al niño a desarrollar controles internos, c) padres que utilizan tipos de disciplina no coercitivos, y d) padres democráticos que favorecen que el niño exprese sus opiniones, las cuales son aceptadas y consideradas con frecuencia.

La generación de un ambiente de estima, afecto, seguridad y cuidado es esencial para el establecimiento de las primeras relaciones y la profundización de los vínculos afectivos. La ampliación progresiva de los contactos sociales cotidianos permite que los niños aprendan a convivir, afianzando relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y para los demás. Ello requiere un proceso de internalización de normas y valores que la sociedad transmite y del control y regulación

del propio comportamiento, y supone el aprendizaje de respetar a otros y ponerse en su lugar, comprendiendo sus sentimientos y emociones tales como la alegría, la rabia, la pena, el miedo y el orgullo.

La autoestima es importante porque, el tener poca, se asocia a la depresión, al bajo rendimiento académico, a la susceptibilidad a las presiones de los compañeros y a la delincuencia. Aunque la relación causal entre la autoestima y estos problemas es difícil de establecer, muchos educadores creen que la autoestima parece ser una condición necesaria (aunque no suficiente) para adaptarse con éxito en la vida.

También, existen estudios que han documentado la importancia de tener la estima de otras personas, primordialmente de los padres, compañeros y maestros, como factor crítico de la autoestima. La autoestima puede ser incondicional; de manera que, un niño se puede sentir amado y aceptado, a pesar de sus habilidades o comportamientos. Sin embargo, la estima de otras personas es condicional, cuando el niño se siente amado y aceptado solamente al cumplir las normas de los demás. La estima condicional es devastadora para la autoestima.

Los siguientes comportamientos pueden ser indicativos de poca autoestima:

- a) Renuencia a aprender cosas nuevas o evitar los retos. Los niños con poca autoestima suelen pedir ayuda frecuentemente a sus padres o negarse a hacer cosas por sí mismos.
- b) Declaraciones negativas frecuentes acerca de sí mismos (no puedo, no me sale nada bien, etc.).
- c) Crítica excesiva de otras personas y/o menosprecio de los logros de sus hermanos o compañeros (otros referentes significativos).
- d) Reacción y dependencia a indicaciones o señales externas. Los niños con poca autoestima pueden ser extremadamente sensibles a indicaciones verbales y no-verbales, mientras buscan una reacción a algo que han hecho. Ellos pueden reaccionar de manera drástica ante algunas indicaciones, tales como: el arrugar la frente o el suspiro de sus padres. Esto se producirá a pesar de que sus padres les aseguren que los gestos negativos no estaban relacionados con lo que ellos hicieron.
- e) Reacción exagerada a estímulos que deberían causar poca ansiedad, tales como: exigencias de tiempo, competencia sana o crítica constructiva.
- f) Se dejan influenciar fácilmente por sus compañeros.
- g) Reaccionan rápidamente a los altibajos de la vida diaria. El fracaso puede ser demoledor para ellos, aun en proyectos de poca importancia.

Por otra parte, “*la autoestima supone el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el aglutinante que liga la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre*” (Clemes, 1994, p. 7).

La ingeniosa fórmula de James (1927) dio una pauta a seguir:

$$\text{Autoestima} = \frac{\text{Éxito}}{\text{Pretensiones}}$$

Unas décadas después, Watson, Thorndike, Hull y Skinner, con el énfasis puesto en el Método Científico a través del Conductismo, llevaron a la Psicología al estudio riguroso y exclusivo de aquellos aspectos observables y medibles de la conducta. Este dogma rígido colocó el estudio de la autoestima bajo una considerable opresión, puesto que los constructos autorreferentes implican necesariamente una focalización central en la experiencia interna, en la interpretación subjetiva y en el autoinforme; lo que supuso el abandono momentáneo del interés por esa temática, si bien hubo un período de transición con la apertura de Hull y Tolman.

En esta línea evolutiva aparecieron nuevas ideas, ofreciendo una alternativa a las de James (1923) y Freud (1946) que suponían su existencia en los individuos con anterioridad a sus contactos y relaciones, que después ampliarían Mead (1934), Cattell (1950), Sullivan (1953), Goldstein, Maslow y Rogers (1954, 1967), Alport (1955), Goffman (1959, 1967), Erikson (1968), Harter (1978), Selman (1981), Rogers (1982), Maher (1982), Albee (1982), Levine (1983), Kohlberg (1984), Bandura (1986), Carlson y Masters (1986) y Díaz-Aguado y Baraja (1993).

La teorización y los estudios más recientes sobre la autoestima sostiene como tesis fundamental que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes; sino, además, por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias, siendo este mundo personal y privado del individuo, el que más influye en su comportamiento. De este modo, el comportamiento es más que una mera función de lo que nos sucede desde el exterior, es también una consecuencia de cómo creemos que somos (Burns, 1979, 1990; Greenwald y Pratkanis, 1984).

Las principales características de la posesión de autoestima son:

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

- Estar orgulloso de los logros.
- Actuar con independencia.
- Asumir responsabilidades.
- Aceptar las frustraciones.
- Estar siempre dispuesto a la acción.
- Afrontar nuevos retos.
- Sentirse capaz de influir en otros.
- Mostrar amplitud de emociones y sentimientos.

De tal forma que un niño con poca autoestima:

- Evitará situaciones que le provoquen ansiedad.
- Despreciará sus dotes naturales.
- No tendrá una idea clara de sus posibilidades.
- Sentirá que los demás no le valoran.
- Echará la culpa de todo lo que le ocurre a los demás.
- Se dejará influir por los demás con facilidad.
- Se pondrá a la defensiva y se frustrará fácilmente.
- Tendrá estrechez de emociones y sentimientos.
- Se sentirá impotente.

En realidad, la autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta la persona cuando en su vida se han dado ciertas condiciones, tales como (Clemes, 1994):

1ª. Vinculación. Consecuencia de la satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para uno mismo y que los demás reconocen como importantes (tener un pasado y una herencia personal, formar parte de algo, estar relacionado con otros, identificarse con grupos concretos, poseer algo importante, pertenecer a alguien o algo, etc.).

2ª. Singularidad. Producto del conocimiento y respeto que se siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por estas cualidades (respetarse, saber que uno mismo es diferente -especial- e igual, a la vez, que los demás, sentir que sabe y puede hacer cosas que los demás no saben ni pueden, ser capaz de expresarse a su manera, utilizar su creatividad, saber que los demás le creen diferente -especial-, disfrutar del hecho de serlo, etc.).

3^a. Poder. Resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de las capacidades para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa (creer que normalmente puede hacer lo que planea, saber que puede disponer de lo que precisa para hacer lo que tiene que hacer, sentir que tiene a su cargo cosas importantes de su vida, sentir gusto por haber cumplido su responsabilidad, tomar decisiones y resolver problemas, y saber comportarse cuando está angustiado para no perder el control de sí mismo, usando sus propias habilidades).

4^a. Pautas. Que reflejen la habilidad para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales (saber qué personas pueden servirle de modelo en su comportamiento, desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, tener y decantar valores y creencias que le sirvan de guías prácticas para su comportamiento, disponer de un amplio campo de experiencias, saber conjugar independencia-libertad con responsabilidad, desarrollar su capacidad de trabajo y su dosificación, dar sentido a lo que ocurre en su vida, saber aprender, tener sentido del orden y la proporción, etc.).

Evidentemente, si queremos favorecer la autoestima de las personas que nos rodean, especialmente de los niños, y de nosotros mismos, deberemos propiciar que concurren estas cuatro condiciones, de la mejor manera posible, ya que, el grado de expresión de la autoestima en condiciones de aprendizaje reproductivo, de imitación acrítica de modelos sociales y de imposición de normas y valores sociales excluyentes, se comporta de dos maneras posibles: 1^a. Como desestimación o baja autoestima -caso del síndrome de indefensión aprendida (Seligman, 1981; Romero et al., 1993), con su correspondiente carga de impotencia social-, y 2^a. Como intolerancia, autoritarismo, con posibles grados de sobrevaloración y carga excluyente, de signo contrario. Ambos casos, con notable fuerza ética negativa para el desarrollo de la conciencia moral de la persona.

Esto supone una de las manifestaciones de la subjetividad social alienada, conducente a la conciencia sometida o manipulada, a la heteronomía (aceptación pasiva de valores, comportamientos reproductivos, etc.) que tiene lugar desde los patrones de interacción habituales o cotidianos en todas las esferas de la vida, que van desde la relación padres-hijos hasta las relaciones macrosociales bajo determinadas condiciones de entorno desfavorables al pleno desarrollo de la persona.

La conformación de una autoestima baja es un fenómeno multicausado conducente al estancamiento del desarrollo potencial de la persona. En investigaciones de D'Angelo (1993, 1994) se han descrito los procesos bloqueadores de una orientación proactiva y desarrolladora de la persona que, tiene, además la

doble carga de frustración, que impide la realización de propósitos importantes, y de connotación moral, al no poder asumir la responsabilidad por las acciones propias del desarrollo personal y aportación social.

Otro aspecto a discusión, en este mismo sentido, es el que tendría que ver con el carácter reproductor, pasivo, reflejo (en su connotación más baja), de las adquisiciones de los otros significativos y de la cultura, frente a las posibilidades de construcción, creativas, de filtraje y replanteo, de reestructuración del campo y transformación de los contenidos de los procesos de internalización; es decir, la formación de una disposición hacia la construcción significativa del propio desarrollo.

2.2.2. Desarrollo moral

Para muchas personas, la moral es todavía dominio exclusivo de los filósofos; mientras que, si entendemos la educación como un sistema cuya misión fundamental es fomentar el desarrollo de las personas, veremos con mayor claridad el papel esencial que la Psicología desempeña en el terreno de la educación moral. Como hemos tenido ocasión de observar, el desarrollo humano no es un proceso que esté garantizado por nuestra herencia genética; al contrario, éste se produce gracias a la actividad conjunta de las personas, que se perpetúa y garantiza a través del proceso social de la cultura y la educación, entendidas en su sentido más amplio. La educación ha dejado de ser un simple campo de aplicación de conceptos y metodologías, para convertirse en un hecho fundamental y consustancial al propio desarrollo humano. Grandes teóricos como Vygotsky, Piaget o Bruner han reconocido el rol de la educación en la evolución cultural de los seres humanos, tanto en el proceso de evolución cultural histórica de la raza humana, como en el desarrollo individual de la persona. Desde este punto de vista, la verdadera educación consiste en aportar las condiciones necesarias para permitir a las funciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales, madurar y desarrollarse. Esta educación constructivista, que plantea que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros sus pensamientos y sus emociones, es válida no sólo para lo estrictamente cognitivo, sino también para el desarrollo de la moral y de los valores.

Las investigaciones de Turiel (1983) y Nucci (1981, 1996, 2001), por ejemplo, nos han permitido diferenciar empíricamente entre tres dominios distintos del conocimiento social: el de lo *personal*, el de las *convenciones* y el de la *moral*.

1. *El dominio de lo personal* tiene que ver con nuestros gustos o preferencias individuales, gustos sobre los que no hay acuerdos, leyes, ni reglas.

Nucci (2001) ha demostrado que el dominio de lo personal es un elemento fundamental en la construcción de la moralidad.

2. *El dominio de las convenciones* pone de manifiesto que éstas, por otra parte, son comportamientos uniformes y compartidos, que están determinados por el sistema social en el que se forman. Para convertirse en miembros activos de una cultura, los niños de cualquier sociedad deben aprender gran número de reglas y expectativas sociales.
3. *El dominio moral*, en contraste con el de las convenciones, considera que lo moral surge de factores que son intrínsecos a las acciones, consecuencias de experiencias tales como: causar daño a otros seres humanos, violar sus derechos, o afectar el bienestar general. En este sentido, los asuntos morales no son arbitrarios ni están determinados por preceptos culturales o por el consenso de un determinado grupo, sino por factores inherentes a las relaciones sociales, aquellas que son diferentes de las estructuras culturales, religiosas o sociales particulares.

Las investigaciones de Turiel, Nucci y sus colaboradores han demostrado que aun los niños más pequeños logran diferenciar entre estos tres dominios del conocimiento social. Nucci ha constatado que las personas tienden a tratar las trasgresiones morales como más serias que la violación de convenciones y también a ver los actos prosociales morales como mejores y más positivos que la adherencia a las convenciones. Nucci (2001) indica además que niños religiosos establecen diferencias entre moralidad y doctrina religiosa, similares a las diferencias que los niños seculares hacen entre moralidad y convención. En una de sus investigaciones, la mayoría de niños entrevistados -niños judíos y cristianos practicantes y seguidores de la doctrina- estuvieron de acuerdo en que trasgresiones morales, tales como: hacer daño físico, robar las pertenencias de otro, o insultarlo, serían incorrectas, aun si no hubiera regla religiosa alguna que las prohibiera, pues hacen daño a los otros. Sin embargo, trabajar durante el *sabbath*, permitir a las mujeres dar misa o servicios en la iglesia o en la sinagoga, o usar anticonceptivos, por ejemplo, serían correctos desde el punto de vista de los niños, si no hubiera reglas religiosas al respecto, o si no existieran restricciones sobre la materia en las escrituras. Las trasgresiones morales se consideran incorrectas independientemente de la presencia o ausencia de reglas, mientras que las conductas convencionales se juzgan incorrectas solamente si violan una regla existente. Para Nucci, esta investigación demuestra que la moralidad es independiente de la religión.

2.2.2.1. *La identidad moral*

Otro elemento crucial de la moralidad, recientemente investigado desde una perspectiva psicológica, es el llamado el *yo moral* (*moral self*), mal traducido y conocido como *identidad moral*. Fue Blasi (1984) el primero en ofrecer una teoría que intentaba llenar el vacío existente entre el razonamiento moral y la acción moral, teoría que conectaba ambos aspectos con el concepto de *self moral*. También, fue Blasi (1983) quien, después de revisar la relación entre el estadio de juicio moral en el sentido kohlbergiano y el comportamiento, concluyó que, si bien existía una relación entre conducta moral y estadio de desarrollo (pues las personas en estadios más avanzados manifiestan menor tendencia a mostrar conductas inapropiadas, en comparación con personas de estadios inferiores), el poder de la asociación estaba lejos de ser perfecto, lo cual sugería que otros factores, más allá del juicio moral kohlbergiano, se vinculaban a la conducta moral.

La aproximación de Blasi se apoya en el trabajo de Erikson (1979), sobre la formación de la *identidad*, y está fuertemente influida por la teoría del desarrollo del yo de Loevinger (1981). Blasi plantea que la teoría de Loevinger puede funcionar como un puente compatible hacia Kohlberg, en la medida en que se trata de una teoría constructivista y transformacional. Basándose en Loevinger, Blasi planteó la posibilidad de que el enlace entre el juicio moral y la acción se encuentre en el grado en el cual la moralidad y las preocupaciones morales estén integradas dentro del sentido de identidad (*sense of self*) de la persona. La idea básica es que, a partir de la identidad moral, se deriva la necesidad psicológica de hacer que nuestras acciones sean consistentes con los propios ideales. Blasi (1993) opinaba que la consistencia con el propio *self* es el resorte motivacional de la acción moral.

En ese sentido, los motivos para la acción moral no son resultado directo de conocer lo bueno o lo justo, sino que surgen del deseo de actuar de forma tal que podamos mantener la consistencia de nuestro sentido de identidad como seres morales, para así convertirnos o seguir siendo un cierto tipo de ser humano.

Lo interesante del concepto de identidad moral o *moral self* es que, éste, no intenta reemplazar las ideas morales con conceptos no cognitivos (como el concepto tradicional de carácter, basado en una concepción de virtudes como rasgos de personalidad); sino que, como afirma Blasi (1993), ve a la identidad personal operando conjuntamente con la razón y la verdad, para proveer motivos para la acción.

La investigación acerca de la identidad moral ha empezado recientemente, pero los trabajos de Blasi y sus colaboradores demuestran que, para algunas personas, la moral penetra la esencia misma de lo que son como seres humanos,

mientras que, para otras, el sentido de identidad se construye de manera distinta, lo que significaría que los aspectos morales de la identidad se experimentan subjetivamente de diferentes modos. Esta línea de investigación resulta prometedora, aunque aun no existan datos concluyentes sobre cómo la identidad moral se vincula al comportamiento.

En esa línea, Rest (1993) propone un modelo de estadio mixto o complejo, donde coexisten formas de pensamiento correspondientes a distintos niveles evolutivos de desarrollo del juicio moral, cuya secuencia no es ni lineal ni única, sino que puede variar entre diferentes sujetos e incluso dentro de un mismo sujeto, en función de factores múltiples (experiencias, características situacionales, personales y sociales, etc.).

La teoría de Rest sobre el desarrollo del juicio moral estructura el pensamiento en seis estadios diferentes de cooperación, basados en la comprensión del juicio moral y la producción del razonamiento, tales son:

Primer estadio: *Moralidad a la obediencia*, caracterizado por una rudimentaria perspectiva social, identificando la moral con la obediencia a la autoridad de manera unidireccional.

Segundo estadio: *Moralidad del egoísmo instrumental o del intercambio sencillo*, donde aparece la conciencia de que las personas pueden tener puntos de vista diferentes, todos respetables, aun cuando no se compartan. Como en el caso del segundo estadio de Kohlberg.

Tercer estadio: *Moralidad de la concordancia interpersonal*, que permite construir un esquema de cooperación estable y resistente, en el que cada sujeto anticipa los sentimientos, necesidades y deseos de la otra persona y actúa para su bienestar.

Cuarto estadio: *Moralidad de la ley y la obligación hacia el orden social*, que lleva a la persona a cumplir la ley, realizando cada cual su propio plan de vida en armonía conjunta.

Quinto estadio: *Moralidad del consenso social*, que permite diseñar procedimientos para construir leyes, al tiempo que asegura los derechos básicos de todos.

Sexto estadio: *Moralidad de cooperación social no arbitraria*, basada en los principios ideales y abstractos para una organización ideal, tales como la imparcialidad, igualdad y justicia.

Además, Rest y colaboradores (1999) han propuesto la “*teoría de los esquemas morales*” que describe el desarrollo de razonamiento o juicio moral como

distribuciones que cambian de lugar jerárquico, de manera que las formas más primitivas de pensamiento son sustituidas gradualmente por las más complejas. Estas formas de pensamiento “primitivas” o “más complejas” son, en suma, las que forman los esquemas morales, o armazones, que residen en la memoria a largo plazo, y se forman a través del reconocimiento de semejanza entre personas y de repeticiones de experiencias sociomorales, muchas de las cuales ocurren a través de la educación. Para ello, describen tres esquemas morales cualitativamente diferentes que forman una jerarquía de desarrollo: *el esquema de interés personal, el esquema de mantenimiento de normas y el esquema postconvencional*.

- 1°. *El esquema de interés personal*, considerado como el esquema más primitivo, es “presociocéntrico”, careciendo de cualquier concepto de sociedad organizada. Este esquema se enfoca desde una perspectiva egocéntrica e interpersonal, en la cual la persona se centra en los pilares personales, que como agente tiene ante un dilema y sus consecuencias, acentuando la preocupación por los otros, con los cuales se tenga un relación íntima.
- 2°. *El esquema de mantenimiento de normas*, que normalmente se desarrolla en la adolescencia, se caracteriza por la necesidad de un amplio sistema de cooperación social, la aplicación uniforme de leyes y normas sociales, y una orientación autoritaria del deber.
- 3°. *El esquema postconvencional*, que es el más complejo de los tres esquemas, se caracteriza por la creencia de que “*las obligaciones morales deben estar basadas en ideales recíprocos compartidos, abiertos a debates y a pruebas de consistencia lógica, y en la experiencia de la comunidad*” (Rest et al., 1999, p. 307).

En suma, según la teoría de los esquemas morales de Rest, el desarrollo moral se sirve de las experiencias para construir nuevos armazones de valor sobre los ya existentes; ya que, al adquirir nuevos esquemas morales y acoplarlos adecuadamente, el individuo tiene a menudo que enfrentarse a un dilema que no puede explicarse usando adecuadamente sus esquemas existentes. Este choque anima maneras diferentes, cada vez más complejas, de pensar sobre los problemas éticos.

Por otra parte, Rest propone una serie de componentes del desarrollo moral (Cuadro 2.2.2.1.1.), que deben potenciarse para su adquisición y evolución adecuadas, y que deben ser tratados específicamente por la educación. Tales componentes son: la *sensibilidad moral*, el *juicio moral*, la *motivación moral* y el *carácter moral*, que, como se describe en la tabla que a continuación se expone, se deben tratar desde la perspectiva educativa facilitando: unas *aproximaciones a la sensibilidad*

moral, una educación moral cognitiva, una aproximación moral comunitaria y una educación del carácter moral.

Cuadro 2.2.2.1.1. Componentes del desarrollo moral según Rest (Herrera, Ramírez y Roa, 2004)

<i>Componentes</i>	<i>Educación</i>
Sensibilidad moral	Aproximaciones a la sensibilidad moral
Juicio moral	Educación moral cognitiva
Motivación moral	Aproximaciones moral comunitaria
Carácter moral	Educación del carácter moral

Componente I: *Entender la situación o sensibilidad moral* implica pensar en las consecuencias de las alternativas o cursos de acción posibles que mostramos ante una situación concreta, especialmente, en aquellas que puedan afectar a otros.

Componente II: *Determinar la mejor alternativa desde el punto de vista moral.* ¿Qué es lo que se debería hacer en ese caso? o *juicio moral*, que orienta a la toma de decisiones sobre lo que es mejor, más adecuado u obligatorio en una situación concreta.

Componente III: *Decidir lo que realmente se propone hacer.* *Motivación moral*, siendo la persona la que decide lo que hace, pudiendo coincidir o no con lo moralmente deseable.

Componente IV: *Llevar a cabo el plan de acción decidido*, que supone detallar la secuencia concreta de acciones, vencer obstáculos imprevistos, sobreponerse a las adversidades y no perder de vista el objetivo.

2.2.2.2. Educación moral

Como hemos podido comprobar, la distinción entre moralidad y convención, y el papel que desempeña la identidad personal en el comportamiento, tienen grandes repercusiones en la educación moral, siendo Moshe Blatt (1975) quien investigó por primera vez las aplicaciones educativas de la teoría psicológica del desarrollo moral de Kohlberg, del que fue discípulo.

Kohlberg (1969, 1971) planteó en su teoría que sólo en los estadios más altos de desarrollo moral, ésta se diferencia de las convenciones, formando la base de los juicios morales. Las investigaciones de Nucci (1981) y Turiel (1983) aportaron

una mejor comprensión de la teoría kohlbergiana, demostrando que moralidad y convención son diferentes a edades muy tempranas, constituyendo distintos sistemas conceptuales y de desarrollo; aunque, no explican en qué ocasiones logramos atender y priorizar lo moral sobre las convenciones.

Precisamente, una importante vía de análisis para esta cuestión la podemos encontrar en la educación. El mismo Kohlberg y, con él, todos los psicólogos de la moral que adoptaron el modelo del desarrollo cognitivo basado en Piaget abogaron siempre por una educación moral que apuntara a desarrollar las más altas capacidades de juicio y discernimiento, así como la toma de postura y la empatía, en lugar de una educación que simplemente inculcara a los alumnos las convenciones de su grupo o sociedad. Desde el punto de vista evolutivo, la educación debe permitir al niño desarrollar progresivamente su perspectiva moral hacia nociones, cada vez más inclusivas de igualdad, equidad y reciprocidad; es decir, debe ayudarle a construir los conceptos de justicia y ayuda más adecuados.

Tal como la teoría de los dominios sociales indica, la moralidad y la convención son dominios distintos y separados, de manera que los niños de todas las edades y niveles de desarrollo pueden evaluar situaciones sociales desde un punto de vista moral, lo cual quiere decir que, salvando las diferencias que, obviamente, existen entre la capacidad de reflexión moral de los niños de los primeros cursos y de un adulto promedio, la capacidad de atender y priorizar lo moral está presente en todas las edades. Para algunos autores, esta “apertura moral” establece una interesante relación con el concepto de identidad moral; pues, lo que somos como personas, afectará la manera en que atendemos a los aspectos morales de nuestras experiencias.

Así pues, una educación que ayude a los niños a atender los aspectos morales de las situaciones por las que atraviesan será mucho más útil para la construcción de la apertura moral que una educación que no brinde esta oportunidad; como opina Nucci (2000), existe la posibilidad de que podamos construir nociones de nosotros mismos que nos permitan estar más o menos abiertos a la manera en que atendemos los aspectos morales y no morales de una determinada situación.

Las teorías del desarrollo cognitivo se oponen a los modelos tradicionales de educación moral en su concepción de lo que hace morales a las personas, así como en las metodologías empleadas para educar. Para estas teorías, el desarrollo moral no es la clarificación individual de valores personales y relativos, ni la simple adquisición de las normas convencionales sociales o culturales, sino que supone un proceso nacido de los esfuerzos que hacen los niños para razonar, tomando en cuenta valores contradictorios y las necesidades de las personas.

Desde esta perspectiva, la educación moral enfatiza la reflexión, el razonamiento, la asunción de roles, la empatía, la resolución de problemas y, sobre todo, la capacidad para hacer elecciones autónomas. Este concepto de autonomía es muy importante, ya que no implica separación del grupo o independencia, sino participación en la generación de reglas y la responsabilidad de su cumplimiento (Piaget, 1932).

Los programas de educación moral verdaderamente efectivos están integrados dentro del *currículum* y de la estructura organizativa de la escuela, en vez de ser considerados una unidad especial diferenciada, un programa aislado o una simple clase. Un programa que simplemente se inserta en el *currículum* a una hora determinada, es artificial y resulta insuficiente para las atenciones que la educación moral requiere hoy día. Además, tal como la investigación psicológica ha demostrado, la vida de estos programas es usualmente corta, porque carecen de la estructura institucional y de la motivación personal para continuar funcionando a largo plazo (Kohlberg, 1985). En ese sentido, el método mediante el cual se escoge un determinado valor (o virtud) y se le asigna un día, semana o mes propios, no implica ningún compromiso a largo plazo con ninguno de los valores o virtudes propuestos, y, mucho menos, aporta nada sobre cómo estos valores se relacionan unos con otros.

Más allá de crear cursos aislados, la verdadera educación moral requiere una escuela democrática, participativa y cooperativa en la que cada persona implicada, tanto maestros como alumnos, tengan voz y voto, poniendo constantemente en práctica la mediación en la resolución de conflictos y la toma colectiva e individual de decisiones. El clima moral de una escuela puede concebirse de forma análoga al clima social de cualquier otra institución, basándose en el tipo de relaciones entre las personas, la distribución del poder y la clase de procesos empleados para la toma de decisiones. Por tanto, la idea básica es que, para lograr una auténtica educación moral, el principio de justicia debe aplicarse a la microsociedad de la escuela, regida democráticamente, en la que los alumnos tomen decisiones respecto a experiencias de la vida real, de la propia organización y vida de la escuela, y de su supervivencia y buen funcionamiento como comunidad (Power et al., 1989).

Por otra parte, los profesores deben responder a las consecuencias injustas o dañinas de las trasgresiones morales, en vez de centrarse en si una regla fue violada o en las expectativas sociales insatisfechas. Esto lleva a considerar la moral como algo más que las tradiciones y reglas sociales, entendiendo que la educación moral implica más que hábitos comportamentales y sistemas de premios o castigos sociales. Muchos autores han señalado que la educación moral tradicional ofrece, bajo la apariencia de pluralismo, una visión conservadora.

Haciendo referencia específica a la llamada educación del carácter, diversos teóricos critican los modelos educativos cuya meta es aculturar a los estudiantes en las normas convencionales del “comportamiento correcto”, lo cual choca frontalmente con las preocupaciones neoconservadoras contrarias al cambio social. Para muchos, lo que se oculta bajo el nombre de educación del carácter es, en su mayor parte, una colección de exhortaciones y métodos extrínsecos de inducción, diseñados para hacer que los niños trabajen más duro y hagan lo que se les dice. Aun cuando, también, se promuevan otros valores, como la justicia o la responsabilidad, el método preferido de instrucción es la repetición, el sermoneo y el adoctrinamiento. La meta no debe ser involucrar a los alumnos en una reflexión profunda y crítica sobre el mundo, sino lograr que muestren comportamientos específicos (Kohn, 1997; Helwig et al., 1997).

Una educación moral efectiva necesita reconceptualizar sus metas, en función del conocimiento que actualmente se tiene sobre la cognición humana, lo cual permitirá pasar de un enfoque centrado en el cumplimiento de reglas y convenciones, a otro, que apunte a desarrollar las concepciones que los estudiantes tienen sobre la justicia, la igualdad, el respeto mutuo, los derechos y el bienestar de las personas.

Por otra parte, las concepciones morales de los niños necesitan tiempo para desarrollarse, al igual que su comprensión de las convenciones. Estos son desarrollos complejos y, aun cuando aprendan correctamente lo que se “espera” de ellos, no comprenderán completamente sus razones o por qué tales comportamientos se consideran correctos o razonables. Para desarrollar una comprensión más coherente de las convenciones, los niños necesitan una educación que les haga razonar, que les ayude a comprender las relaciones interpersonales y a desarrollar una mayor y mejor comprensión de los sistemas sociales y de la manera en que éstos interactúan.

La idea se basa en que, si hasta los niños pequeños parecen distinguir entre moralidad y convención, la escuela debería también reflejar esta distinción y establecer diferencias entre una experiencia educativa que apunte a desarrollar la moralidad (una discusión sobre si es correcto o no robar para sobrevivir) y, otra, que apunte a desarrollar una mejor comprensión de las convenciones (una discusión acerca de las reglas sobre la manera de vestirse). Si bien es cierto que, todos estos procesos de desarrollo, requieren de tiempo para madurar.

A pesar de que algunos autores caracterizan el actual momento histórico como un período de disentimiento moral, aun los padres esperan que la escuela contribuya a desarrollar la moralidad de sus hijos. Para ello, la investigación psicológica indica que la moral está centrada en los conceptos de justicia, igualdad

y bienestar humano, que están al alcance de los niños más pequeños, sentando las bases de una educación moral que sea, a la vez, no relativista y no doctrinaria. La naturaleza universal y prescriptiva de la moral significa que los educadores pueden y deben hacer más que clarificar los valores a los estudiantes, o inculcar en ellos, acriticamente, valores preestablecidos.

2.2.2.3. Educación en valores

Como hemos venido observando, el desarrollo moral y social tiene sus bases en la estimulación y ejercicio del razonamiento o juicio de la persona, y los principios que lo rigen, acerca de cuestiones y decisiones respecto a situaciones de relaciones interpersonales, destacando el importantísimo papel que desempeña el pensamiento en el cómo y el porqué del sujeto para justificar y razonar sus decisiones morales, que llevan a la definición de su personalidad moral.

Aristóteles decía que la conducta moral se debe aprender, practicar y, finalmente, interiorizar, como un carácter o virtud; por ello, es necesario hacer aprender y gratificar el comportamiento que se estima adecuado, para que llegue a convertirse en hábito. Un hábito (como por ejemplo: prestar atención a lo que alguien trata de exponer) -como si de un astro se tratase-, al agruparse con otros de similares características (como por ejemplo: conocer, comprender y compartir o no lo que dice...), van formando conjuntos de mayor entidad -sistemas solares-, en función de su similitud, proximidad y trayectoria, que, cuando crecen y se amplían a otros ámbitos de la personalidad (motores, afectivos, cognitivos y sociales), irán formando grupos o conjuntos conexos e interdependientes -constelaciones-, dando como fruto la generación de actitudes (como por ejemplo, la empatía) -galaxias-, que llevan a la construcción de valores -universo-, constituyendo los pilares básicos de la personalidad. Precisamente, la educación moral pretende que los alumnos puedan desarrollar coherentemente su razonamiento o juicio moral de manera estructurada y organizada, en función de pautas sociales y personales, para que la educación en valores pueda pulirlo y darle la forma más adecuada.

Como dice Lucini (1990, p. 244), *“los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta”*.

En este sentido, no debemos olvidar que la escuela, tanto como la familia, de forma coordinada y corresponsable, tienen un propósito netamente educativo y educar consiste fundamentalmente en desarrollar hábitos y, formar educativamente hábitos significa, procurar actitudes positivas que conduzcan a la formación y

práctica de valores, dirigidos hacia el bien (virtudes). Algunos principios metodológicos a trabajar en el aula y en el centro (Buxarrais, 1995, 1997) son los siguientes: conflicto de valores y su resolución, cooperación y participación, estrategias de educación moral, compromiso e implicación, y centros de interés.

Para Buxarrais (1997, p. 79), “*educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad*”.

Una escuela cuyo discurso no esté recorrido por valores claramente jerarquizados, no puede pretender el desarrollo de conductas estables y actitudes favorables. Una escuela que no suma los discursos, los hechos, las palabras y los modelos, no hará florecer ni las actitudes ni los valores. Valores y actitudes fundamentales, tales como: respeto, responsabilidad, autoestima y estima de los demás, justicia, igualdad, libertad, sinceridad, etc. Y, valores y actitudes derivadas, tales como: coherencia y consistencia en el obrar, adaptabilidad a situaciones nuevas, espontaneidad, ejercicio de la propia voluntad superadora y conciliadora de situaciones conflictivas, espíritu de lucha, etc.

Pueden asignársele otros papeles a la educación o puede discutirse la responsabilidad de las diversas instituciones (familia, escuela, sociedad), pero lo que no debe ponerse en duda es que educar consiste en: 1º) formar hábitos positivos y favorables, 2º) desarrollar actitudes humanizantes y humanizadoras, y 3º) descubrir el universo axiológico (de valores), facilitando la incorporación e interiorización de valores.

La educación del carácter es perfectamente compatible con la educación moral y en valores, de ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje de ese carácter necesita ir más allá de la simple defensa de las tendencias del comportamiento deseado. La educación del carácter puede y debe incluir un planteamiento sobre la interiorización de creencias e ir aun más lejos, fomentando hábitos morales que acaben siendo, de por sí, rasgos de carácter o virtudes. Por ello, quién mejor que la escuela para desarrollarlo a través de una oferta curricular que respete y tolere la diversidad de los alumnos, promoviendo valores éticos como la responsabilidad, la honradez, el respeto y la solidaridad hacia sí mismo y hacia los demás (Bennett, 1993; Colby y Damon, 1994; Puig Rovira, 1995, 1996; Papalia y Wendkos, 1997; Walker, 1999; Aierbe, Cortés y Medrano, 2001; Cortés, 2003).

El nuevo paradigma educativo para este siglo, desarrollado a partir de la década de los noventa del siglo pasado, ofrece un genuino marco para entender el sentido de la educación en la nueva época; por un lado, recupera lo mejor de los educadores clásicos y, por otro, supera los falsos supuestos en que se basó

la educación durante el anterior siglo. El resultado es un paradigma educativo, enormemente creativo, sin precedentes en la historia de la enseñanza que está revolucionando radicalmente nuestras ideas sobre el proceso entre el docente y el discente, el paradigma holístico.

Esta propuesta señala cinco tipos de aprendizaje que es necesario desarrollar en las comunidades educativas actuales, tales son: *aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Lo que exige que los docentes, no sólo posean conocimientos; sino que, además, sean personas comprometidas con su trabajo, educando y formando personas íntegras, y, para ello, deben servir de modelos. El docente, como agente moral, debe propiciar y favorecer la motivación de los alumnos en la participación de los procesos de la educación moral y en valores, debe crear un ambiente de tolerancia en el aula, debe promover situaciones de diálogo y debate moral, debe procurar actitudes de comunicación y de escucha, debe ser ejemplo en la mediación y resolución de conflictos, debe seguir el proceso de crecimiento y desarrollo de la persona con respeto y paciencia, y debe aceptar con responsabilidad y humildad el papel de experto moral.

2.3. Adolescencia

La adolescencia se ha venido caracterizando siempre como una etapa evolutiva de crisis, de transición, lo cual no significa, necesariamente, que se trate de una etapa que pueda caracterizarse negativamente; sino que tiene unas características evolutivas que, en su especificidad, la hacen compleja, máxime si se tienen en cuenta las circunstancias (personales, familiares y sociales) que pueden influirla y condicionar su devenir hacia la adultez. Las cualidades evolutivas alcanzadas en la adolescencia se pueden ver potenciadas o hipotecadas en función del contexto social, aunque aquí nos interesan particularmente los contextos de la familia y los iguales. En tales contextos se van forjando las dimensiones afectiva y moral del adolescente y es en su seno donde tienen lugar, de manera principal, las relaciones basadas en la empatía y el razonamiento moral. Otros aspectos vinculados al desarrollo del adolescente son los valores y la religión, los cuales influyen notablemente en su cosmovisión, sus relaciones interpersonales, su conciencia como personas y ciudadanos, etc. La educación en habilidades sociales, emocionales y morales tiene una gran responsabilidad en esta etapa del desarrollo, habida cuenta, como señalábamos más arriba, que se caracteriza por ser de crisis y búsqueda de la identidad personal.

Pese a la abundancia de trabajos al respecto, no es tarea sencilla lograr una visión integradora, sobre todo considerando el carácter holístico del desarrollo humano. El yo social, el yo emocional y el yo moral constituyen un solo yo, cuyas

relaciones e interdependencias son difíciles de captar. Por otra parte, el adolescente ya no es un niño, y no es todavía un adulto, pero los logros evolutivos de la adolescencia son deudores de los alcanzados en etapas anteriores, y condicionan en gran medida los que se irán alcanzando posteriormente.

2.3.1. Aproximaciones teóricas

Las características del desarrollo social, emocional y moral de la adolescencia pueden ser explicadas desde diferentes puntos de vista, según trabajos de autores citados en Rice (2000) y Kimmel y Weiner (1998). Teniendo en cuenta que cuando el ser humano crece lo hace de forma global; es decir, en su aspecto físico, en su forma de pensar, de sentir, de hablar y de relacionarse, se comprende fácilmente la variedad de autores que han interpretado el desarrollo de la adolescencia. Si algo en común tienen las diferentes contribuciones teóricas es que en cierto modo se posicionan respecto del dualismo herencia-medio. Aunque la mayoría asumen el desarrollo como un proceso en el que intervienen tanto los caracteres heredados como los del medio, ha habido sin embargo planteamientos teóricos tan radicales que podrían haber cuestionado incluso el que la adolescencia fuera una etapa del desarrollo evolutivo propiamente dicha. A continuación se citan algunas concepciones teóricas más relevantes que han aportado conocimientos significativos a la adolescencia (Rice, 2000; Kimmel y Weiner, 1998):

- *La perspectiva antropológica* ofrecida por Margaret Mead ilustra lo que se ha denominado determinismo y relativismo cultural. Desde esta óptica aquello de lo que más depende el desarrollo humano es de la cultura. Los trabajos citados en dichas fuentes ponen de manifiesto cómo la adolescencia es un factor más cultural que evolutivo. Es decir, los adolescentes que viven en zonas tribales (África, Brasil, etc.) desarrollarán una psicología distinta de los que viven en los países occidentales. Esto nos hace pensar que la adolescencia es interpretada en función de las culturas, destacando que en las más modernas es una prolongación de etapas anteriores del desarrollo, dentro de un proceso discontinuo a través de una serie de etapas, mientras que en las culturas más primitivas es considerada como una edad adulta temprana en un proceso continuo.
- *La teoría psicoanalítica* también aporta una interpretación original en la que destacan S. Freud, la visión psicosocial de E. Erikson y la aplicación de los mecanismos de defensa elaborados por Anna Freud. La forma en que los adolescentes interactúan, se identifican y dialogan sobre temas filosóficos es el resultado de los conflictos internos que resuelven, según Anna Freud mediante el manejo de los mecanismos de defensa (*la intelectualización* y

la sublimación) y según E. Erikson mediante la adquisición progresiva de la identidad personal concediendo mayor importancia a la influencia de factores sociales y culturales.

- *La teoría de la maduración biológica* de A. Gesell sostiene que la información genética es la que establece la secuencia de conductas que se irán manifestando en cada etapa evolutiva. Desde esta interpretación, ni la familia, ni el centro escolar ni las compañías (buenas o malas) ejercen influencia alguna sobre las posibilidades de desarrollo del adolescente. Sin embargo, algunas prácticas educativas empleadas por padres y profesores han sido aplicadas bajo la influencia de sus trabajos publicados. En ellos se describen las características evolutivas del niño y del adolescente, por lo que cabe esperar que, conociéndolas, se pueda determinar de antemano la forma de educar. Esto, a su vez, parece contradecir al propio autor.
- *La teoría de la cognición social* de Selman (1980). Según este autor, el desarrollo es el resultado de la interacción entre las estructuras internas del adolescente y las influencias de los factores externos. La base de esta teoría es que los logros evolutivos del adolescente en el área cognitiva son aplicados al área social. No quiere significar esto que sean las mismas habilidades las que se utilicen en el conocimiento de las cosas que las empleadas para el conocimiento de tipo social, pero sí que hay una relación entre ellas. De manera que a una mayor capacidad intelectual se le presupone una mejor capacidad para comprender a los demás. Así pues, su principal contribución es poder explicar qué es lo que saben los adolescentes sobre cómo comprender a los demás y congeniar con ellos. Esa cognición social desempeña una función autorreguladora de la propia conducta. Pues el adolescente se encuentra en la etapa de toma de perspectiva individual profunda y dentro del sistema social. Esto sólo es posible si asumimos que para relacionarse con los demás, comprenderlos, empatizar o congeniar con ellos hay que saber hacerlo.

Los enfoques comentados hasta ahora ofrecen una interpretación de la adolescencia como etapa evolutiva que depende bien de la influencia de factores internos, bien de la influencia de factores ambientales. A continuación exponaremos dos marcos teóricos en los que cobra gran valor el carácter interactivo del desarrollo humano con el entorno (Kimmel y Weiner, 1998):

- *La teoría ecológica* parte del supuesto de que el adolescente interactúa en su entorno para la construcción de contextos que favorecen su propio proceso evolutivo. Existen dos autores representativos: U. Bronfenbrenner (1979) y R. M. Lerner (1991).

- Bronfenbrenner afirma que los contextos de desarrollo que ejercen influencia directa sobre el individuo son la familia, el barrio y el centro escolar fundamentalmente, pero además la cultura, la sociedad y el contexto político del país donde se vive. Otra fuente de influencias es la que se produce cuando varios de estos contextos se relacionan entre sí, por ejemplo, la existencia o no de un instituto de educación secundaria próximo al domicilio familiar del adolescente es una circunstancia que depende en parte de la administración (macrosistema) pero en parte de la presión ejercida por asociaciones de vecinos o de padres (microsistema) para conseguir que se construya un instituto cerca y que los estudiantes no tengan que recorrer distancias largas. Los medios de comunicación (exosistema) también desempeñan un importante papel en la forma en que se resuelva la situación del ejemplo. Si bien es cierto que los contextos del desarrollo humano influyen a lo largo de todo el ciclo vital, también lo es que dicha influencia cambia con la edad. La familia ejerce una mayor influencia sobre el niño que sobre el adolescente. En esta etapa tiene mayor peso la influencia que proviene del grupo de amigos. Además, puede entrar en conflicto la influencia ejercida por contextos distintos, por ejemplo lo que sucede entre los padres y los amigos; de la misma manera el sistema educativo promulga la educación para la paz al tiempo que en determinados países se está en guerra. Esa influencia también puede ser positiva o negativa. En el primer caso los contextos favorecen el proceso madurativo del adolescente hasta alcanzar la etapa adulta. En el segundo se reducen y limitan las posibilidades de desarrollo del adolescente, por ejemplo crecer en una sociedad culturalmente desarrollada y con los medios apropiados facilita la incorporación del adolescente en la universidad. Cuando las malas influencias se originan en el tipo de relaciones del adolescente, pueden aparecer entonces algunas conductas de riesgo, como uso de drogas, alcohol o incluso conductas delictivas.
- Similar al planteamiento anterior es el marco teórico de Lerner (1991); éste emplea la expresión contextualismo para referirse a una forma de estudio de la adolescencia contextualizada en el entorno sociocultural y físico. Refleja con una mayor riqueza de detalles la interacción multicausal, en la que señala la existencia de los entornos naturales y artificiales, de la cultura, de la sociedad, de la comunidad como agentes que influyen en la red escolar, en la red social, en la red matrimonial y en el tejido laboral (Kimmel y Weiner, 1998, p. 34).

- *La teoría cognitivo-social* de A. Bandura (1986, 1989) destaca el papel tan sobresaliente que tiene el aprendizaje de las conductas a partir de la observación de determinados modelos significativos en la vida del adolescente. Se basa en la interacción recíproca de tres elementos básicos para su explicación: el ambiente de aprendizaje, la conducta directamente observable y los procesos mentales implicados (atención, codificación, retención, producción, ejecución, motivación). Además, también se basa en el carácter reforzador de las conductas adquiridas de esta forma. Pero lo que es más importante: ese carácter reforzador puede estar generado por el propio sujeto y ser regulado de forma interna. Los posibles modelos de referencia para el adolescente se encuentran en los contextos de desarrollo (padres, hermanos, amigos, profesores, personajes famosos, etc.). Cuando identifica los más significativos para él, observa atentamente su forma de actuar, hablar, vestir, así como las consecuencias que se derivan de ello. También observa los posibles beneficios que él mismo obtendría (aprendizaje vicario) si lo imitara. Finalmente, si encuentra algo de atractivo e interesante en todo ello realizará las cosas de forma casi idéntica a lo observado en el modelo. En función del resultado obtenido, el adolescente puede modelarse a sí mismo hasta sentirse satisfecho con el resultado. Por ejemplo, alguien que practica y practica una pieza musical con un instrumento incesantemente, hasta que su interpretación le satisface. Así pues, los adultos somos modelos de referencia tanto para el aprendizaje como para el desarrollo humano. A partir de diversas investigaciones se puede concluir que algunas de las conductas de riesgo (agresividad, delincuencia, uso de drogas, alcohol, etc.) y otras características problemáticas de la adolescencia encuentran una explicación desde esta perspectiva. La problemática y el riesgo se acentúan cuando el adolescente atiende a modelos de referencia muy distintos entre sí pero casi igual de significativos para él (lo que ocurre cuando por ejemplo se confrontan modelos familiares con los modelos de una sociedad de consumo como la nuestra).

Todas estas contribuciones teóricas ayudan a delimitar con mayor precisión en qué momento irá alcanzando el adolescente cada uno de los logros evolutivos referidos a las áreas social, emocional y moral.

2.3.2. El desarrollo emocional

Dado que la dimensión afectiva del ser humano impregna todas las áreas de su vida, llegada la adolescencia éste es un constructo íntimamente vinculado al aspecto social, familiar y de relación con los iguales. Pues el manejo de las emocio-

nes, ya sea desde el punto de vista cognitivo o desde el punto de vista conductual, imprime una serie de cambios tan sustanciales como los que se ponen de manifiesto en el progreso de una relación superficial a una relación con fuertes vínculos afectivos, como por ejemplo la amistad o relación de pareja. Las variables que modulan el desarrollo emocional, además de la empatía, el apego, el temperamento y la autonomía, son principalmente la maduración social cognitiva y la identidad personal.

- *La maduración social cognitiva* hace que el adolescente actúe de una manera algo distinta, mostrando interés por el bienestar de los demás, al mismo tiempo que goza de mayor capacidad para comprender los sentimientos y preocupaciones de sus amigos. Implica, por tanto, la capacidad de adoptar una perspectiva social, forjando un concepto de las personas, de uno mismo y de la relación que mantiene con ellas. Esto es de vital importancia en la adquisición de la identidad, pues repercute en una excesiva importancia a la opinión de los demás, sobre todo de las personas más significativas para él: sus amigos o su pareja. Opinión que puede estar referida tanto a su aspecto físico exterior como a su forma de actuar o la forma en que les sienta todo eso.
- *La identidad personal* es un constructo integrador del autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima. El autoconocimiento se refiere a la toma de conciencia de sí mismo mediante los procesos cognitivos de autopercepción, de los cuales depende.
 - *El autoconcepto* es la definición que el adolescente hace de sí mismo a partir de cómo se autopercibe. Suele estar relacionado con la condición física, y aunque ésta cambia considerablemente de los 11 a los 20 años, los diversos estudios sobre cambios en el autoconcepto asociados al cambio de edad concluyen que entre la adolescencia temprana y la adolescencia tardía el autoconcepto se va estabilizando de forma gradual hasta el extremo de afirmar que hay muy pocos cambios en él. Sin embargo, los adolescentes son hipersensibles a cualquier acontecimiento de gran implicación emocional como, por ejemplo, el cambio de instituto. La consecuencia de ello es la alteración del autoconcepto, lo que genera una inseguridad en esta etapa evolutiva. Algo bastante lógico si tenemos en cuenta que el proceso constructivo de la identidad personal del adolescente difumina como si de un filtro se tratara la posibilidad de un autoconcepto totalmente perfilado. Aunque, como decíamos antes, los cambios físicos tienen gran impacto en el autoconcepto, y puesto que el adolescente desempeña roles distintos en contextos también diferentes, lo habitual es que genere tantos auto-

conceptos como roles desempeña. Básicamente los más investigados son el académico, el de género y el autoconcepto o identidad sexual. Es decir, percibirse como hombre o mujer y asumir los roles sexuales correspondientes a cada uno. Para conocer en detalle cuáles son los principales cambios evolutivos en el autoconcepto, algunos estudios se basan en las autodescripciones que los adolescentes hacen de sí mismos. A través de ellas observamos que durante la adolescencia temprana (11-14 años) se describen a sí mismos mediante una serie de atributos abstractos y aparentemente inconexos, con dificultad para compararlos o integrarlos y mostrándose preocupados por la disonancia que supone, por ejemplo, ser simpático con los amigos y antipático en casa. Es interpretado por ellos como falsedad o hipocresía. Durante la adolescencia intermedia (14-16 años) son conscientes de la disonancia y sienten confusión respecto de la autenticidad de esos comportamientos. En la adolescencia tardía (16-18 años) ya son capaces de la integración cognitiva de las aparentes contradicciones y llegan a comprender, por tanto, que las actuaciones pueden ser distintas según diferentes contextos (Palacios, 1999).

- *La autoestima* podemos definirla como la valoración, evaluación o aprecio que el sujeto tiene de su autoconcepto. Por tanto, es deducible que son términos ligados, el uno al otro, en el proceso evolutivo y que, además, hay una gran diversificación de autovaloraciones según el adolescente se autoperciba de forma coherente o no, con las expectativas puestas en sí mismo. Comprende una dimensión positiva, correspondiente a una alta autoestima, y también una dimensión negativa, síntoma de una baja autoestima. En ambas, la influencia de los contextos de desarrollo: familia, amigos, así como las expectativas, son factores desencadenantes bien de una, bien de la otra. Cuando un adolescente practica un deporte que le gusta, tiene altas expectativas de ganar, ya que el entrenamiento aumenta el nivel de competencia; si ocurre lo contrario, experimentará un descenso en la autoestima. Los cambios en los niveles de autoestima están asociados a los cambios evolutivos de la adolescencia. En general, muchos autores coinciden al afirmar que durante la adolescencia temprana se produce un descenso de la autoestima, probablemente debido a los cambios físicos y del contexto escolar, como las transiciones de curso o nivel y que tienen repercusiones en la relación con los iguales, y especialmente en la relación de pareja. A medida que los niveles de competencia social, académica y personal van madurando, los adolescentes se sienten más

seguros de sí mismos y experimentan sentimientos reconfortantes. Con todo ello los niveles de autoestima se ven favorecidos, pero mucho más en los chicos que en las chicas (Gilligan, Lyons y Hammer, 1990; Block y Robbins, 1993). Si nos basamos en los estados de identidad, en la adolescencia temprana ésta es más imprecisa (estado de difusión); en la adolescencia intermedia, dicha identidad se caracteriza por los interrogantes, inquietudes con los que cuestiona actitudes, valores y creencias transmitidos por la educación familiar (estado de identidad hipotecada) y por los intentos de darles respuesta (comienzo del estado de moratoria), terminando finalmente, a medida que resuelve las cuestiones de secuencias anteriores, con el logro de identidad (adolescencia tardía). Esta secuencia evolutiva, más teórica que real, puede verse modificada por experiencias vividas que dejan mucha huella. Uno de los muy posibles efectos es el retroceso en esta secuencia, lo que supone la búsqueda de una nueva identidad, en el mejor de los casos, o un estancamiento, en el peor de los casos.

El logro de la identidad acompaña al adolescente en el conjunto de aspectos evolutivos de esta etapa. Lo que significa que en cuanto se toma conciencia de ser chico o de ser chica, brota la identidad de género. Refrendando a Rice (2000), es el sentido interno del sujeto o la percepción de ser masculino o femenino. La fuerte carga sociocultural expone a las personas a una serie de conductas típicamente consideradas como de hombres o de mujeres. El rol de género o rol sexual hace referencia a esas conductas realizadas en y mediatizadas por el contexto sociocultural, proceso que algunos autores denominan socialización a través del rol de género. Aunque por naturaleza propia la identidad de género está vinculada a la identidad de sexo, y dado que la influencia sociocultural es muy intensa, hay diferencias culturales respecto a los roles sexuales. Parte de las conductas asociadas al rol de género se adquieren por los procesos de aprendizaje social, basados en la imitación y en el modelado. Sin embargo, la madurez en la cognición social también es importante para ello, pues facilita la comprensión de roles desempeñados por las demás personas y de los que la sociedad espera que sean asumidos por él.

La sexualidad del adolescente ha de afrontar un gran reto. Ese gran reto consiste en armonizar varios componentes: los sentimientos que instigan la relación sexual con otra persona, la moralidad en la que chicos y chicas han sido educados y los *guiones* sexuales (Gagnon, 1973) adquiridos en el entorno social y cultural en el que se desenvuelven. Todo ello, ha de armonizarse en una identidad personal, de gran coherencia con los valores y creencias del adolescente. Debido en parte a la gran carga emocional que soportan las relaciones sexuales, superar ese proceso de

armonización es francamente difícil en una sociedad de consumo que se muestra muy tolerante y al mismo tiempo proporciona mensajes contradictorios, ambiguos o incoherentes.

Para concluir esta parte, y precisamente porque mantener relaciones sexuales con desconocimiento, precocidad o imprudencia conlleva una serie de riesgos que, sin llegar a poner en peligro la vida del adolescente, sí que puede hipotecar su transición evolutiva hacia la madurez, son distintas las formas en que podría ocurrir ese endeudamiento: enfermedades de transmisión sexual, embarazos adolescentes, abusos sexuales, etc., motivo por el cual hay una responsabilidad educativa para con los estudiantes de secundaria y bachillerato en torno a esta temática. Teniendo en cuenta la falta de acuerdo en cuanto a los contenidos concretos de estos programas, efectos que producen y resultados que proporcionan, es importante que sean planteados desde una visión integral de la persona. Esto supone un planteamiento que trascienda la dimensión fisiológica (o biológica), la dimensión social, la dimensión cognitiva y hasta la dimensión emocional y moral.

2.3.3. Características del desarrollo social del adolescente en la familia

Si ésta es la principal fuente de influencias sociales en el desarrollo del niño, la adolescencia puede considerarse como un período de tiempo en el que el joven ensaya y practica, tanto dentro como fuera del hogar, el conjunto de habilidades y estrategias sociales adquiridas. El efecto que produce la familia en las posibilidades sociales del adolescente está condicionado en parte por los estilos educativos y en parte por las experiencias vividas en el seno familiar. Ambos factores influyen sincrónicamente en la comunicación intergeneracional propia de este contexto de cambios. Sin embargo, en la familia, todos sus miembros experimentan cambios de tipo evolutivo que interactúan con los de la adolescencia. Por tanto, este contexto de cambios, pero también de logros evolutivos en las otras áreas del desarrollo, hace que también se vea modificada la relación y comunicación del adolescente con sus padres y hermanos. Lejos de consideraciones respecto de la adolescencia como una etapa de conflictos y discusiones familiares (Oliva, 2002), se trata más bien de un momento de confrontación de pareceres en el que el adolescente trata de imponer su parcela de poder.

Otra aportación teórica que armoniza con esa idea es la de Kurt Lewin (1939), que interpreta las relaciones interpersonales dentro de un grupo como si se tratara de un campo de fuerzas o campo social interdependiente en el que cada uno de sus miembros (padres e hijos) está en etapas evolutivas distintas pero experimentando los cambios pertinentes que han de ser asumidos por ellos. Ello obliga a nuevas formas

de comunicación y diálogo con el adolescente o a hacer una revisión y reajuste de los diferentes estilos educativos propuestos por Baumrind (1972).

Las relaciones en el núcleo familiar se ven afectadas sobre todo por los cambios que se producen: en la autonomía, en el vínculo afectivo, en los modelos de autoridad o disciplina, en la tipología y característica familiar y también en la relación intergeneracional, es decir, con otras personas de edades distintas (por ejemplo: los abuelos y adolescentes). Normalmente, los más mayores son figuras de autoridad hacia el adolescente, fundamentalmente los padres, con quienes mantiene el vínculo afectivo vertical (Hartup, 1993). Por este motivo las tensiones y discusiones familiares, muy frecuentes durante esta etapa, hay que entenderlas en ese contexto de cambios evolutivos y del campo social del que se ha hablado líneas más arriba. No obstante, por qué se discute es una cuestión cuya respuesta podemos encontrarla en las diferencias de personalidad, en la madurez cognitiva del adolescente, que goza de una mayor capacidad para la discusión y la crítica, en el clima familiar a partir de los estilos disciplinarios, etc. En la familia cualquier incidente, por sencillo que sea, puede ser el origen de una fuerte discusión, que puede ser provocada por una gran variedad de temas. Según diversos autores citados por Rice (2000), pueden agruparse en las siguientes categorías: amigos, responsabilidades, estudios, relaciones familiares, valores y moralidad. Si se considera que la adolescencia no es una etapa de conflictos sino *una transición del desarrollo humano* (Kimmel y Weiner, 1998), podemos concluir este apartado con la siguiente afirmación: las discusiones familiares constituyen la principal fuente conflictiva con los adolescentes y obligan a hacer un reajuste en los procesos de comunicación personal y familiar, sin que por ello se tenga la sensación de que haya ganadores o perdedores del conflicto. Pues, a fin de cuentas, hemos de recordar, como afirman algunos autores, que nuestros hijos no son nuestros hijos sino que son hijos e hijas de la vida, deseosa de perpetuarse.

2.3.4. El grupo de iguales y el centro escolar

La adolescencia es una de las transiciones (pues a lo largo del ciclo vital hay más) que tiene lugar en el desarrollo humano. Pese a la gran cantidad de cambios que se experimentan en esta etapa, es posible distinguir tres grandes momentos que actúan a modo de estadios evolutivos: la adolescencia temprana (11-14 años), la adolescencia intermedia (14-16 años) y la adolescencia tardía (16-18 años). Si manejamos la información existente (Santrock, 2004; Kimmel y Weiner, 1998; Rice, 2000), se reseñan a continuación algunos de los cambios que se producen en la relación del adolescente con los iguales y con el contexto escolar. Las edades que corresponden a cada una de ellas son orientativas y ayudan a situarse en el interva-

lo cronológico. Al tratarse de un momento de transición, está bastante definido el comienzo pero no el final, sobre todo en algunas culturas. Esto se debe en parte a que los primeros cambios y también los más evidentes son de tipo fisiológico. Sin embargo, los otros momentos, especialmente al final de esta etapa, son menos perceptibles. Algunos autores consideran como superada la adolescencia no en el momento de la emancipación, sino cuando el joven tiene consolidada la identidad personal (Rice, 2000).

2.3.4.1. El grupo de iguales: la amistad

En este apartado analizaremos la gran influencia del grupo de pares en función de los tres niveles existentes en la adolescencia.

La adolescencia temprana

Fue identificada por H. S. Sullivan (1953) con la expresión de “*preadolescencia*”. Añadiendo que lo más importante para el adolescente en este momento es la adaptación. Adaptación a todo tipo de cambios, pero especialmente a los cambios físicos experimentados en su propio cuerpo y asociados a la pubertad. Parte de esa adaptación supone la integración de los cambios físicos en el aspecto social, lo que provoca a su vez otro tipo de cambios en dicha área. Se amplían los contextos de interacción entre iguales, es decir, que, además de los compañeros y amigos de clase, del instituto, del barrio o del lugar de veraneo, realizan otro tipo de actividades en las que también entablan relaciones sociales. Una muy probable consecuencia es el aumento en la cantidad y variedad de interacciones con otros jóvenes de características similares. Al mismo tiempo, en el paso de la infancia a la preadolescencia se mantienen los amigos. A medida que sucede esto último, la supuesta amistad de la infancia se focaliza en aquellos adolescentes con los que hay una mayor afinidad (*feeling*, como ahora se denomina), pudiendo establecerse o no la relación de colegas. Se caracteriza por una relación íntima con alguien con quien se comparten algunas características (edad, género, raza), actividades y además algunas de las inquietudes más personales. Hay que tener muy presente que todo esto se ve favorecido por la madurez evolutiva en otras áreas, como por ejemplo el área cognitiva o fisco-motora. Otra de las características de esta primera fase adolescente es la tendencia a la relación grupal en respuesta a la necesidad de pertenencia a un grupo de amigos con el que comparte algunas aficiones y actividades.

Existen grupos de diferentes clases o categorías, aunque en este momento la pandilla es la tipología más habitual; no obstante, también es posible que el grupo de amigos se constituya como una camarilla, banda, grupo juvenil, siendo menos frecuente la relación personal con tan sólo uno o dos amigos. De la misma manera,

también se distingue de forma casi inconsciente entre la relación de compañeros, la relación de amigos, la relación entre colegas y la relación con el mejor amigo. Los amigos suelen ser además compañeros y/o vecinos, pero no todos los compañeros y/o vecinos son amigos. De entre las características de la vida en grupo cabe destacar que el grupo de amigos está jerarquizado: cada uno desempeña un rol y suele haber alguien que actúa como líder. En las camarillas esa jerarquía está en función de la popularidad. La popularidad en los chicos se debe a las actividades físicas, y en las chicas, al aspecto físico. La pandilla es de carácter unisexual (bien de chicos o bien de chicas) al principio y, aunque posteriormente interactúa con otras pandillas, éstas son también unisexuales (Dunphy, 1963). La supuesta relación de pareja (si es que en este momento puede llamarse así) desempeña una función de gratificación inmediata. Pero esto, no es algo exclusivo de la relación chico-chica, pues la relación de iguales se caracteriza precisamente por la satisfacción recíproca de las necesidades individuales. En definitiva, el hecho de estar con los amigos y hablar con ellos se convierte en un aspecto prioritario a esta edad.

La adolescencia intermedia

Si seguimos las indicaciones de Havighurst (1972), los logros evolutivos de este momento se relacionan con una mayor definición de la identidad, así como más autonomía para la planificación, para los desplazamientos, para la toma de decisiones, etc. Consecuencia de esto es la relativa facilidad con la que se hacen amigos o al menos se entablan relaciones. Por eso, en un primer momento, parece que el objetivo de esta fase sea ampliar el círculo social; sin embargo, se observa un mayor grado de madurez en cuanto que lo más importante en este momento no es estar, interactuar o tener muchos amigos, sino la calidad de los diferentes tipos de relaciones, traducida en términos de amistad. Las amistades a esta edad se definen en gran parte mediante actitudes compartidas. Algunos autores afirman que en este momento los amigos se eligen basándose tanto en rasgos similares, que refuerzan el apoyo y seguridad, como en rasgos diferentes pero complementarios, que proporcionan nuevas experiencias e intercambio de roles. Los cambios producidos en los contextos en los que se mueve el adolescente también desempeñan un papel importante. El paso del colegio al instituto representa una enriquecedora experiencia porque facilita la interacción con otras personas de diferentes características, diferentes incluso de las del grupo de amigos que tenía anteriormente.

A medida que las relaciones ganan en calidad, se va abriendo camino hacia las relaciones íntimas, primero entre amigos del mismo género, después indistintamente pero dando comienzo a las relaciones heterosociales (Miller, 1990) y amorosas. No obstante, la relación chico-chica está supeditada a la vivencia en grupo. De ahí que la pandilla experimente un cambio progresivo y al final de la adolescencia intermedia

acabe siendo mixta, de chicos y chicas. El grupo está bastante cohesionado y, de entre los diferentes procesos grupales, uno de los que más destacan es la capacidad del adolescente por influir y a la vez estar considerado dentro del grupo. Los estudiosos del tema utilizan la palabra “popularidad” para referirse a ello. En este aspecto se aprecia cómo el desarrollo va integrando en la adolescencia intermedia los logros, en el área cognitiva y de la personalidad. Gracias a ellos, es posible la integración de necesidades de tipo social, como son la necesidad de intimidad y seguridad en la relación. Su mayor capacidad para empatizar y comprender a los demás hace que sus relaciones estén basadas en actitudes de colaboración y lealtad, como las que se tienen con un colega o amigo íntimo. Para ellos, es más importante compartir el esfuerzo que ganar. Por lo tanto, y en consecuencia, el aspecto físico y la personalidad se vuelven tan importantes como la actividad física para ser popular dentro del grupo. En definitiva, podríamos decir que si las amistades de la adolescencia temprana se caracterizan básicamente por la reciprocidad, las de la adolescencia intermedia lo harán por la relación de ayuda y colaboración para con los amigos, aunque también asoman ya determinadas conductas altruistas y prosociales. Las amistades se intensifican y tienen una función complementaria a la relación con los padres, llegando incluso a lo que personalmente convengo en llamar *riña paternalista*, cuando uno de los amigos actúa de forma irresponsable, como, por ejemplo, descuidarse con los estudios ante los exámenes. Se observan diferencias entre chicos y chicas sobre la forma de ayudar a los demás; las chicas basan la ayuda en aspectos afectivos, mientras que los chicos muestran una tendencia natural hacia la ayuda física o material.

Pero, si esto es así, podríamos entonces preguntarnos: ¿Por qué en ocasiones y con el cambio de circunstancias personales, así como con el paso del tiempo, se pierden amigos de la adolescencia intermedia? Los resultados de algunos estudios como el de Berndt (1982) concluyen que la estabilidad en las relaciones va asociada a la intimidad, reciprocidad y similitud. Se ve favorecida por la madurez cognitiva que cada uno adquiere. Si el ritmo de madurez cognitiva es a la par entre los amigos, es bastante probable que mantengan la amistad. Por el contrario, si cada uno tiene un ritmo distinto, esto hará que también los intereses, aficiones e inquietudes sean distintos. Llega entonces un momento en que dejan de interesarse el uno en el otro; ya no saben qué hacer juntos o de qué hablar; la consecuencia es que la relación es cada vez más distante y se corta dicha afinidad entre esas dos personas.

Las relaciones íntimas serán las que, entre otros factores, abran paso a la relación chico-chica, relación heterosocial o relación de pareja en su vertiente amorosa. Pero, esta forma de interacción, calificada de estratégica por algún autor (Goffman, 1969), está lejos todavía de lo que pueda llegar a ser una relación de amor con posibilidad de compromiso, algo que caracterizará la etapa de la adolescencia tardía.

Recordemos, sin embargo, que en la preadolescencia dos de las necesidades a cubrir son: pertenecer a un grupo y, en consecuencia, causar buena impresión, dar una buena imagen a los miembros de ese grupo al que quiere incorporarse. Esto último, se refiere al efecto del “*auditorio imaginario*” (Elkind, 1980); es decir, la creencia falsa que tienen los adolescentes de que todo el mundo está pendiente de lo que ellos hagan. El significado del concepto del auditorio imaginario, aplicado por el mismo autor a las relaciones sociales del adolescente, sirve para describir la forma en que las chicas-chicos y los chicos-chicas interactúan entre sí de forma indirecta y empiezan a *salir juntos* y a tener las primeras citas fuera del grupo. Aunque este aspecto parece no estar del todo claro, lo cierto es que entre las diferentes razones para empezar a salir una de ellas es la de mejorar el estatus. En algunas pandillas puede estar muy bien considerado salir con un chico o una chica. Esto justificaría en parte el hecho de considerar como una interacción estratégica la relación de pareja como forma de resolver el efecto del auditorio imaginario.

La adolescencia tardía

Con estas edades, los adolescentes disfrutan de niveles de mayor madurez cognitivo-social, emocional y moral. Esto se aprecia en la adquisición y el desempeño de los roles sociales de más responsabilidad y de mayor envergadura, así como también en la toma de decisiones personales. Esto se observa en cosas concretas, como, por ejemplo, en que el objetivo de pertenecer a un grupo ahora ocupa un segundo plano, pues fue una necesidad cubierta en la fase anterior. En parte, porque tiene una mayor seguridad dentro del grupo y, en parte, porque se siente más seguro de sí mismo. El caso es que en ese ambiente de más seguridad el adolescente actúa con más decisión y capacidad crítica, motivo por el cual la dinámica interna del grupo de amigos experimenta una serie de cambios que traerán como consecuencia el debilitamiento de su estructura jerárquica. A pesar de que la presión de grupo de mayor impacto para los adolescentes se refiere al nivel de implicación personal en éste y, por tanto, a lo que estén dispuestos a hacer por él (Ciasen y Brown, 1985), los cambios a los que aludíamos antes, a su vez, repercuten tanto en la presión de grupo, como en el conformismo del adolescente. Ambos, disminuyen su nivel de eficacia, de manera que surgen los enfrentamientos entre los componentes de la pandilla de amigos. Pues, a partir de ahora y dado que es un momento de consolidación de la identidad personal en relación a los demás, los adolescentes actúan más por el criterio personal que por el criterio establecido por el grupo de amigos.

El supuesto conflicto queda resuelto por la emergencia de otra nueva necesidad, que es la de entablar relaciones basadas en una amistad más selectiva, íntima y confidencial. Ello obliga a una apertura del grupo hacia otros grupos y, aunque el objetivo a esta edad no sea mantener una red amplia de amigos, puede establecerse una relación

con grupos paralelos. La finalidad de este paralelismo no es, como decíamos antes, la de ampliar el círculo social, sino la de compensar y equilibrar carencias. Con los amigos de toda la vida el adolescente mantiene un vínculo afectivo, mientras que con el otro comparte valores e inquietudes además del tiempo libre.

De forma gradual se observa que la clara disposición hacia el grupo de compañeros se sustituye por intereses heterosociales; las amistades entre personas del mismo género son menos importantes en esta edad e invierten mayor esfuerzo en relaciones con el otro género (Clark-Lempers, Lempers y Ho, 1991; Berndt y Perry, 1990). El dominio de habilidades sociales adquiridas en etapas anteriores hace posible que la relación de pareja se caracterice por estar basada en la interacción personal y, no tanto, en interacciones estratégicas, propias de la adolescencia intermedia. Todo lo dicho anteriormente respecto de la amistad es válido también para la relación que empieza a ser amorosa, es decir, se sale con un chico o una chica no por razones egocéntricas. A esta edad, las cualidades que más se valoran, como razones de peso por las que salir con un chico o una chica, son la personalidad y los proyectos de futuro, los cuales pueden conducir o no a la pareja a establecer un compromiso afectivo más fuerte, como pudiera ser una relación de noviazgo e incluso el matrimonio (Roscoe, Diana y Brooks, 1987). Tanto las citas, como los desengaños, ya no están relacionados con el efecto del auditorio imaginario; ahora son relaciones sentimentales. Si tenemos en cuenta que hay diferentes razones por las que salir con alguien, la estabilidad de la relación de pareja depende, en gran medida, de si ambos comparten las mismas razones por las que estar juntos. De manera que la satisfacción recíproca de necesidades se convierte en la razón más importante (Kimmel y Weiner, 1998).

2.3.4.2. El centro escolar

A continuación analizaremos el impacto del centro escolar en los adolescentes, teniendo en cuenta que a cada una de las fases de la adolescencia, le corresponde por lo menos una transición escolar. Los aspectos a destacar se refieren al rendimiento escolar alto/bajo y a los factores de los que depende, como la transición del colegio al instituto y del instituto a la universidad, principalmente.

La adolescencia temprana

Estos chicos y chicas se encuentran en el último curso del ciclo de primaria y en el primer ciclo de secundaria. Se destaca el carácter de obligatoriedad y la poca optatividad, para un momento en que el adolescente tiene ansias de tomar sus propias decisiones. Muchos acusan el cambio, ascienden en los niveles académicos, pero en su fuero interno todavía no se han hecho los reajustes necesarios para afrontarlo. Aumentan los problemas de disciplina, al tiempo que se pretende un mayor

control del aula. A los adolescentes de esta edad lo que más les interesa es aprobar para conseguir lo que sus padres probablemente como estrategia motivacional les hayan prometido. Se ajusta parcialmente a lo que Ginzberg (1988) denomina “*estadio fantasía-estadio provisional*”, según su teoría del compromiso con la realidad. A esta edad, todavía eligen las profesiones de su futuro por criterios fantasiosos o utópicos, en vez de utilizar otros que estén más relacionados con las propias capacidades, resultados académicos, etc. Coincide además con la primera de las transiciones escolares, que es el paso del colegio al instituto. Este supone un cambio ineludible y que además coincide con otros cambios propios de la pubertad:

- Cambios físicos, cognitivos y de cognición social.
- Aumento de la responsabilidad, vinculada a una mayor autonomía e independencia de los padres.
- Cambio físico de un centro a otro (quizá más alejado incluso del domicilio familiar).
- Mayor cantidad de profesores por materia, lo que implica una mayor cantidad de interacciones.
- Pérdida de estatus, pues en el colegio era el mayor entre los pequeños, mientras que ahora en el instituto es el pequeño entre los mayores y tiene que reubicarse nuevamente y saber encontrar su estatus.
- Mayor protagonismo de las metas de rendimiento, así como de la motivación externa.

La confluencia de todos estos cambios representa la parte negativa de esta primera transición. Sin embargo, el adolescente experimenta como positiva la sensación de sentirse algo más mayor, pues el cambio, en suma, le distancia algo del colegio, que ahora percibe como el de los pequeños. Los padres van delegando en él responsabilidades con las que gana en autonomía e independencia, lo que le permite pasar más tiempo con los amigos, salir más y poder implicarse en actividades que le gusten. En definitiva, si nos apoyamos en diversas investigaciones que han estudiado las consecuencias de la transición de primaria a secundaria (Santrock, 2004), podemos afirmar que dichos efectos suelen ser más negativos que positivos, aunque de carácter temporal, y más negativos cuanto más pronto se haga el cambio, pues menos preparado estará el adolescente para afrontar dicho cambio.

La adolescencia intermedia

Coincide con el segundo ciclo de secundaria y final de la obligatoriedad en la escolarización. Coincide además con la posibilidad legal de incorporarse al mercado laboral, lo que supone un abandono de los estudios debido a causas diversas. Amplio

estadio que según Ginzberg (1988) abarca desde los 11-17 años y se caracteriza por la *provisionalidad* de orientaciones laborales. Han de ir transformando el yo utópico o ideal en el yo real y empiezan a tener en cuenta lo ajustado o no de sus elecciones a sus características personales, expectativas sociales y fundamentalmente de los padres. El principal cambio que se produce en la transición del bachillerato a la universidad y, a la vez, el más específico de este momento, lleva parejos los cambios de la transición anterior pero a distinto nivel. Uno de los más específicos de esta transición, sin embargo, es el considerarla como un momento de crecimiento y madurez personal, pero no como un momento difícil para el adolescente o sus padres. Esto suele relacionarse con una mejora en su relación con ellos. En parte, como consecuencia del acceso a la universidad, otra característica específica de este momento es que disminuye el contacto con los padres. Se trata de una disminución cuantitativa y no cualitativa; es decir, lo que realmente disminuye es la posibilidad de la misma cantidad de contacto que cuando el adolescente era más pequeño. La experiencia universitaria conlleva que el adolescente pase más tiempo fuera de casa.

La adolescencia tardía

Armoniza con la etapa escolar no obligatoria y aumenta con ello el margen para la toma de decisiones referidas a sí mismo y su futuro. Se observan cambios motivacionales tanto en la disciplina dentro del aula, como en el trabajo académico (De la Fuente y Justicia, 2001). El carácter no obligatorio de esta etapa y la realización de una prueba de acceso a la universidad añadido a las características evolutivas ya comentadas del adolescente se traducen en estrategias de aprendizaje que persiguen metas centradas en la tarea pero también metas centradas en el resultado. La identidad personal lograda se materializa en la elección de carrera, un aspecto en el que se hace más que evidente la autonomía y capacidad de decisión o autodeterminación.

Para Ginzberg (1988) el estudiante se encuentra en el “*estadio realista*” (sobre todo, a partir de los 17 años), en el que, tras un período de posible trabajo temporal, completa su formación e incluso compagina estudios con trabajo; le sigue otro período en el que van cristalizando sus intereses profesionales, para acabar especializándose en una parte de la carrera elegida; es decir, hace *curriculum*. El adolescente elige primero entre cursar ciencias o letras, decisión que hipoteca, al menos parcialmente, otras elecciones posteriores; seguidamente elegirá la carrera o área de conocimiento en la que cursará estudios universitarios, lo que le sume en la secuencia de hipotecas de decisiones, pues, una vez elegida la licenciatura, deberá optar por una especialización dentro de ella. Por ejemplo, quien cursa estudios de magisterio habrá tenido que elegir entre las especialidades ofertadas dentro de la universidad que le corresponde. Toda esta secuencia es un fiel reflejo de cómo a partir

del autoconcepto académico y de la identidad personal alcanzada puede construirse (si cabe llamarlo así) un autoconcepto profesional en el que hay que distinguir el “yo real” del “yo ideal” (Ginzberg, 1988). La propuesta de Holland (1985) sugiere la existencia de determinados tipos de personalidad y determinados puestos de trabajo que favorecen la integración del sujeto. De esta manera, se podrían saber con antelación las orientaciones laborales.

Sin embargo, y puesto que a veces las circunstancias mandan, esta sugerencia ha sido criticada, precisamente por encontrar que algunos sujetos, independientemente de la personalidad, son capaces de trabajar en un sitio en el que no se sienten integrados o con el que no se identifiquen. Durante la transición del instituto al mundo laboral, los adolescentes están mucho más centrados en la relación de iguales y su comportamiento se dirige más hacia esta relación en otros contextos no formales, como por ejemplo la implicación en asociaciones juveniles y la sociedad en general (deportivas, voluntariados, religiosas, ecologistas, etc.). En la diferencia percibida entre lo formal y lo no formal, prestan más atención, esfuerzo y tiempo a lo segundo.

Demostrada la influencia que las relaciones sociales ejercen sobre la vida del adolescente en general, menciono aparte es la que tienen sobre el rendimiento escolar. Lo que realmente preocupa a padres y profesores es que las notas se vean afectadas de forma negativa por las influencias del grupo de pares. Preocupación no exclusiva de padres y madres, sino también de profesores, que conocen de cerca las posibilidades académicas de cada uno de sus alumnos. A la relación entre iguales se le suele considerar una de las causas del bajo rendimiento académico, el cual puede definirse (Kimmel y Weiner, 1998) como un desfase entre la capacidad del alumno y las notas que obtiene por su trabajo. Al menos, en parte es cierto, en tanto en cuanto que en cada una de las transiciones o cambios de clase el adolescente ha de incorporarse a un grupo no elegido por él mismo. Aparecen también las necesidades de pertenencia, control de la presión de grupo y algo de conformismo para ser aceptado, el estatus dentro del grupo. La necesidad de pertenencia viene marcada por la obligatoriedad del sistema educativo.

Sin embargo, parece haber acuerdo (Santrock, 2004) en que el bajo rendimiento suele estar asociado además a otro tipo de influencias:

- *Familiares:* La mayoría de los estudios realizados concluyen en que hay una correlación entre los padres que apoyan la labor de los profesores y que muestran interés por la marcha escolar de sus hijos con las buenas calificaciones. No es extraño oír de los profesores que, normalmente, los hijos de padres que solicitan entrevistarse con el tutor suelen ser estudiantes poco problemáticos, tanto desde el punto de vista conductual como académico. El nivel socioeconómico de los padres es un factor de una

influencia más esperada que real, pues la falta de medios o de apoyos puede ser suplida perfectamente por un mayor nivel de autoexigencia, esfuerzo y voluntad, rentabilizando al máximo los pocos recursos de que se dispone y creando en el hogar un entorno de aprendizaje apropiado, como por ejemplo leer juntos, supervisar los deberes y ayudarles a hacerlos, visitar exposiciones, hacer viajes culturales, etc.

- *Personales:* Normalmente los alumnos que hacen correctamente las tareas escolares tienen motivación de logro y persiguen metas de aprendizaje. Las estrategias utilizadas llevan a cabo un procesamiento de la información o de los contenidos de aprendizaje profundo (Justicia, 1998).
- *Escolares:* Basado en los estudios sobre el nivel de eficacia del centro escolar o académico (Lipsitz, 1984) y hecho este somero análisis de las relaciones entre iguales y el centro escolar, las implicaciones educativas que se observan son las siguientes:

Adaptar el centro a las características del adolescente y a las diferencias individuales (físicas, afectivas, cognitivas y sociales).

- Desarrollar planes de estudios que contengan conocimientos instrumentales básicos.
- Reducir el carácter impersonal de los centros educativos.
- Ajustar la ratio de alumnos por profesor.
- Implicar a padres y otros agentes sociales en las actividades del centro.
- Desarrollar metodologías basadas en la participación activa del estudiante y el aprendizaje cooperativo.
- Potenciar la salud y la buena forma física mediante actividades deportivas vinculadas al centro.

Además, otro aspecto a considerar, desde el punto de vista de la labor docente y en cualquiera de los contextos escolares o académicos, es tener en cuenta que, dentro de la clase, coexiste la estructura formal con la estructura informal del grupo de alumnos. Esto quiere decir que la imagen que tiene el profesor respecto al funcionamiento individual del alumno en el contexto del aula puede no coincidir con lo que realmente esté sucediendo. Para finalizar, reiterar que la adolescencia es un momento del ciclo vital cargado de gran cantidad de transformaciones y cambios de una gran dilación. Es una etapa que, sin ser conflictiva en sí misma, sí que supone

una fuente de conflictos, básicamente en el contexto familiar. Las vivencias de este momento constituyen un punto y seguido en el proceso evolutivo, aunque, otras veces, quizá sea mejor un punto y aparte.

2.3.5. El razonamiento moral en la adolescencia

Según Kohlberg (1992), la convencionalidad moral caracteriza a la mayoría de adolescentes y adultos de las sociedades occidentales avanzadas y de otras sociedades; según Turiel (1983), es el nivel de razonamiento moral propio de los adolescentes con edades entre los 12 y los 17 años. La posconvencionalidad moral sería más propia de una minoría de adultos con edades superiores a los 20 años de edad (Hersh, Reimer y Paolito, 1988; Delval y Enesco, 1994); no obstante, la describiremos junto a la convencionalidad moral, pues el desarrollo moral avanza desde ésta a la posconvencionalidad, que es la meta evolutiva del mismo.

2.3.5.1. La moral convencional

En este segundo nivel, la persona se muestra conforme y respetuosa con las normas sociales por el mero hecho de responder a expectativas, normas o acuerdos sociales. Es, pues, una moralidad que respeta las reglas, la autoridad y la convención. Se asocia a una perspectiva social de *miembro de la sociedad*, en virtud de la cual la persona está interesada en la aprobación social, en la lealtad a las personas, grupos y autoridad y en conseguir el bienestar ajeno y social. Todo esto, hace que las propias necesidades se subordinen a las necesidades del grupo o se mantengan unas relaciones compartidas. La moral convencional integra las etapas tercera y cuarta del desarrollo del razonamiento moral.

- *Estadio 3: Expectativas interpersonales recíprocas, relaciones y conformidad o acuerdo interpersonal.*
 - Lo correcto es comportarse de modo acorde a lo esperado por los demás en relación con uno mismo, o en función de las expectativas sociales acerca de cómo debe comportarse una persona como hijo, hermano, amigo, etc. Ser bueno es importante y esto significa tener buenas intenciones, mostrarse preocupado por los demás, mantener relaciones interpersonales basadas en la verdad, la lealtad, el respeto y la gratitud.
 - Las razones para obrar correctamente son: la necesidad de ser buena persona, tanto para uno mismo como para los demás, el cuidado de éstos, creer en la *regla de oro* (haz a los demás lo que quieras para

ti), el deseo de conservar los roles y la autoridad que garantice el mantenimiento de lo que, de modo estereotipado, se considera buena conducta.

- La perspectiva social fluye cuando vemos las situaciones desde la perspectiva de otra persona. Las dos personas comprenden que un acuerdo entre ellos mismos puede ser más importante que el interés propio de cada individuo. Es decir, tiene que existir sensibilidad hacia las otras personas, teniéndose en cuenta sus sentimientos, su agradecimiento y sus expectativas, lo cual prima sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista o perspectivas diferentes en función de la regla de oro, siendo capaz de ponerse en el lugar de los demás. Sin embargo, no considera la perspectiva generalizada del sistema.
- *Estadio 4. Sistema social y conciencia.*
 - Lo correcto es cumplir con los deberes u obligaciones que la persona acepta. Las leyes deben ser mantenidas, excepto en aquellos casos en los que entran en conflicto con otros deberes socialmente fijados. Asimismo, lo correcto es contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución. Caracteriza a este estadio, pues, una orientación moral hacia la ley y el orden.
 - Las razones para lo correcto son el mantenimiento de la institución como un todo, con el fin de evitar la ruptura del sistema (*si todo el mundo hiciera...*) o el imperativo de la conciencia de cumplir con las obligaciones (con facilidad ello se confunde con la creencia, propia del estadio 3, con los roles y la autoridad).
 - La perspectiva social de este estadio es desde el punto de vista del sistema social o de la diferenciación entre la perspectiva social y el acuerdo o motivos interpersonales. La persona toma el punto de vista del sistema, el cual define los roles y las normas, siendo consideradas las relaciones individuales en función del lugar que se ocupa en el sistema.

2.3.5.2. La moral posconvencional

El tercer nivel de la moralidad posconvencional (también conocida como moral de principios o de autonomía) está basado en los principios morales. La persona entiende y acepta las normas sociales, pero basándose en una formulación y aceptación de los principios morales subyacentes a ellas. Cuando éstos entran en conflicto con las normas sociales, el juicio moral personal es orientado en función

de los principios que fundamentan las normas, más que por el contenido de las normas morales *per se*, sin que medie una reflexión racional sobre las mismas. El *yo moral* autónomo no se identificaría, pues, con las normas y expectativas sociales, sino que establecería sus decisiones morales en base a principios racionales y universales. La perspectiva social característica es *prioritaria a la sociedad*, desde la cual el punto de vista propio cobra un carácter universalista, ya que podría ser el de cualquier persona moral racional. Se trata de una perspectiva propia de una persona comprometida con los principios sobre los que debe descansar una sociedad justa.

El razonamiento moral de principios es superior al preconventional (moral heterónoma) y al convencional (moral sociónoma); el principio moral de este nivel sirve de guía para la conducta y permite una mayor flexibilidad a ésta, y supone la posibilidad de adoptar la perspectiva de cualquier sujeto ante un conflicto moral. La persona conoce valores y derechos humanos universales que están en la base de una sociedad moral y juzga la validez de las leyes en función de que garanticen o no tales derechos. Por otra parte, implica como condición necesaria (aunque no suficiente) haber alcanzado el estadio de las operaciones formales descrito por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo. Incluye dos estadios, el quinto y el sexto, cuyas características básicas se exponen a continuación.

- *Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales, u orientación hacia el contrato social legalista democráticamente establecido.*
 - Se considera correcto el ser consciente de que las personas mantienen variedad de valores y de opiniones, y de que la mayor parte de valores y normas tiene un carácter relativo al grupo social de pertenencia. Tales normas deben, normalmente, ser mantenidas en aras de la imparcialidad, porque tienen su origen en el contrato social. Algunos valores no relativos, como el de la vida o el de la libertad, deben, no obstante, ser mantenidos en cualquier sociedad, a pesar de la opinión de la mayoría.
 - Las razones para obrar correctamente son un sentido de obligación para con la ley, en relación con la obligatoriedad debida al contrato social, y atenerse a las leyes para el bienestar general y la protección de los derechos de todos. Es característica la preocupación de que las leyes y las normas estén basadas en un cálculo racional de utilidad general (lo mejor para el mayor número de personas).
 - La perspectiva social es *anterior a la sociedad*, propia de una persona racional, consciente de la prioridad de los valores y de los derechos a las obligaciones y contratos sociales. Se integran perspectivas

mediante mecanismos formales de acuerdo o contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Se consideran los puntos de vista legal y moral de las normas, reconociéndose que ambos, a menudo, entran en conflicto entre sí y resulta difícil integrarlos.

- *Estadio 6: Principios éticos universales.*
 - Se considera correcto seguir los principios éticos autoescogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque descansan sobre tales principios, de modo que cuando la ley los viola, la persona obra en función de ellos. Tales principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de toda persona. Expresan el nivel máximo de madurez lógica, de interacción social y de madurez moral.
 - La perspectiva social es *desde un punto de vista moral*, a partir del cual derivan los acuerdos sociales. Caracteriza a cualquier persona racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales deben ser tratadas.
 - Se trata de un estadio para el cual no se ha hallado evidencia empírica y que caracterizaría a personalidades extraordinarias en el ámbito de la moralidad. No obstante, aporta al modelo teórico continuidad e integración y es necesario mantenerlo para darle coherencia y conclusión desde una perspectiva filosófica.

Como se ha señalado anteriormente, los adolescentes se caracterizan por un razonamiento moral convencional, basado en las expectativas interpersonales y en el mantenimiento del sistema social. No obstante, el desarrollo moral avanza de la convencionalidad a la posconvencionalidad y ello se hace evidente con el paso de los años adolescentes en el porcentaje de razonamientos posconvencionales que se dan ante dilemas morales, que es cada vez mayor.

2.3.6. La empatía, la conducta prosocial y el razonamiento moral prosocial en la adolescencia

La empatía, en el caso de los adolescentes, es más elevada en chicas que en chicos de las mismas edades. Las chicas puntúan más alto en simpatía, en toma de perspectiva y en malestar personal. Asimismo, la empatía se asocia negativamente al razonamiento moral hedonista y positivamente a la conducta prosocial en la adolescencia. La edad es una variable moduladora de las relaciones entre empatía,

razonamiento moral y conducta prosocial, siendo claves el desarrollo cognitivo y la madurez de la persona (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991).

En un estudio realizado con adolescentes y adultos de 17 a 20 años se encontró que la empatía y la simpatía potenciaron el razonamiento moral orientado hacia los otros, alcanzando las chicas puntuaciones más altas que los chicos en toma de perspectiva, afecto positivo y negativo. Además, la toma de perspectiva, el afecto positivo y negativo, y el razonamiento internalizado de normas, reglas y leyes se incrementaban con la edad (Eisenberg, Cario, Murphy y Van Court, 1995).

Una cuestión importante surge al hilo de estas consideraciones: ¿Por qué, en ocasiones, no prestamos nuestra ayuda a otras personas que se hallan en apuros, a pesar de pensar que deberíamos hacerlo? ¿Por qué esto es especialmente cierto cuando formamos parte de un grupo de observadores, potenciales auxiliadores todos, de una situación en que otro necesita ayuda?

A finales de los años sesenta del pasado siglo, Latané y Darley (1970) descubrieron el “*efecto del espectador*”, el cual consiste en asistir como mero observador pasivo a una situación que, realmente, demanda una acción de ayuda; dos motivos explicaban tal efecto: por una parte, la ambigüedad de la situación, y, por otra, la difusión de la responsabilidad personal. Cuanto más ambigua sea la situación para el observador (no saber con certeza qué está ocurriendo, no poderla definir con precisión), menor será la probabilidad de que preste ayuda; y cuantos más observadores se hallen presentes, menor será la responsabilidad autopercibida de cada uno de ellos. La inhibición de la conducta de ayuda, pues, es directamente proporcional a la ambigüedad percibida de la situación y al número de observadores de ésta. Las investigaciones de Latané y Darley tuvieron una amplia repercusión durante la década de los setenta, iniciando una importante línea de investigación sobre la conducta prosocial que continúa en nuestros días.

La conducta prosocial, en términos generales, hace referencia al comportamiento a través del cual se beneficia a otra persona sin que se obtenga por ello un beneficio personal; más todavía, en ocasiones prestar ayuda a otro supone poner en grave riesgo la propia vida. Algunos autores utilizan indistintamente los constructos *conducta prosocial* y *altruismo*, aunque en realidad no son equivalentes; la conducta prosocial consiste en una conducta voluntaria mediante la cual se beneficia a otras personas, mientras que la conducta altruista exige, además de esto, que la persona que la lleva a cabo lo haga con la intención de beneficiar a otro sin anticipar recompensas externas e inmediatas. Eisenberg y Miller (1992) observaron lo siguiente en sus investigaciones, en relación con la adolescencia:

- El razonamiento prosocial adolescente se asocia positivamente a la empatía.

- El razonamiento fundamentado en la reciprocidad directa disminuye en la adolescencia y se desarrollan formas superiores de razonamiento: toma de perspectiva, afecto positivo/consecuencias positivas de la conducta, afecto negativo/consecuencias negativas de la conducta e internalización de normas, reglas, leyes y reciprocidad generalizada.
- Las chicas parecen desarrollar antes que los chicos la toma de perspectiva y la empatía (sobre los 11-12 años).
- El razonamiento hedonista parece incrementarse en la adolescencia e inicios de la adultez, mientras que declina el razonamiento orientado a las necesidades de otros, sobre todo a los 19-20 años.
- El razonamiento estereotipado decrece en los años intermedios y finales de la adolescencia.
- El razonamiento orientado a la aprobación de los demás se incrementa hasta los 15-16 años, decrece hacia los 17-18 años y de nuevo se incrementa sobre los 19-20 años. De manera paralela, el razonamiento pragmático aumenta con la edad. No obstante, los razonamientos internalizados van ganando en presencia y peso específico a lo largo de la adolescencia y los inicios de la adultez.

Asimismo, se ha constatado que existe una relación positiva entre el razonamiento orientado a la necesidad ajena y la conducta prosocial, sobre todo ante situaciones en las que la ayuda comporta un elevado coste personal; una relación negativa entre razonamiento hedonista y conducta prosocial, y una relación positiva entre empatía, razonamiento moral prosocial y conducta prosocial (Eisenberg y Miller, 1992).

2.3.7. Los valores y la educación moral en la adolescencia

El hombre es un ser estimativo; percibe, siente y juzga el valor de las cosas. Hay valores estéticos (relativos a la belleza), valores intelectuales (relativos a la verdad), valores religiosos (relativos a lo sagrado) y valores morales (relativos a la justicia y las virtudes), entre otros. Un valor moral es un valor que humaniza, que potencia el valor intrínseco de la persona y que permite irse forjando en el proyecto vital personal orientándose hacia lo mejor, incorporándolo a las propias actitudes. Como los valores morales dependen de la libertad y tienen carácter humanizante, exigen su universalidad (que sea aplicado a todos: la justicia, la tolerancia, la solidaridad, etc.). Por otra parte, la tarea educativa tiene un carácter intrínsecamente teleológico y axiológico: está orientado a un fin, que no es otro que potenciar al

desarrollo personal integralmente, y no puede ser neutro en cuanto a los valores, pues debe orientarse por y hacia lo mejor, por y hacia la excelencia.

2.3.7.1. Los valores en el adolescente

Desde la Psicología, Rokeach (1973, p. 24) definió los valores como creencias prescriptivas y duraderas de que un determinado modo de comportarse (valores instrumentales) o un determinado estado final de existencia (valores finales) son deseables frente a otros. Un valor constaría de componentes cognitivo, afectivo y comportamental, y cumple funciones reguladoras, normativas y motivacionales para el obrar moral. Los valores ocupan un lugar central en la estructura de la persona, y cumplen diferentes funciones: son patrones-guía de la vida, fundamentan la conducta, median la autopercepción y la percepción de los demás, y establecen bases para juzgar el comportamiento propio y ajeno. Además, los valores se ordenan en una jerarquía (sistema o escala de valores), siendo los más valorados los que ocupan las posiciones más elevadas en ella:

1. Valores instrumentales (ser): ambicioso, abierto, competente, alegre, limpio, valiente, indulgente, servicial, honrado, creativo, independiente, intelectual, lógico, cariñoso, obediente, educado, responsable y controlado.
2. Valores finales (tener, alcanzar): vida confortable, vida excitante, realización, paz, mundo agradable, igualdad, seguridad familiar, libertad, felicidad, equilibrio, realización en el amor, seguridad nacional, placer, la salvación, respeto propio, respeto de otros, amistad y sabiduría.

En cuanto a las relaciones entre valores y razonamiento moral en adolescentes, los jóvenes que presentan un razonamiento moral más posconvencional prefieren valores relacionados con el desarrollo personal (autoafirmación y autorrealización), frente a valores que suponen dependencia, subordinación y aspectos superficiales de la personalidad; los estadios posconvencionales se vinculan con valores relacionados con el razonamiento lógico, la igualdad y la armonía interna (Pérez-Delgado y Mestre, 1993). Asimismo, el razonamiento posconvencional parece orientar a la persona hacia elecciones de valores diferentes de razonamiento preconvencional y convencional (en la misma línea que el trabajo anteriormente señalado), y la edad parece ser un factor determinante, al menos en el caso de algunos valores: la paz, la amistad, la familia, lograr la salvación, el reconocimiento social, pierden fuerza con el paso de los años adolescentes, mientras que otros mejoran sus posiciones, como es la realización de algo importante, el equilibrio interno, la

realización del amor, la autoestima y la sabiduría, ser competente e independiente (Pérez-Delgado y Martí, 1997).

En un estudio sociológico realizado con jóvenes españoles se halló que los valores, de más a menos preferidos, estaban relacionados con: familia, amistad, trabajo, ganar dinero, tiempo libre, vida moral y digna, estudios y competencia profesional, vida sexual, religión y, en último lugar, política (Elzo, 1999). Estos resultados fueron corroborados, en gran medida, en una investigación posterior: los adolescentes valoraron altamente el autorrespeto y el respeto a los demás, la fantasía y la diversión, la diversidad y la autoestima, relacionando esta última con la familia y la amistad; no obstante, les falta formación y compromiso para acceder al mundo adulto, confianza en las instituciones y asentar valores como la disciplina, el trabajo y la responsabilidad (Elexpuru y Medrano, 2002).

La adolescencia parece ser un período evolutivo de cierta crisis, en el sentido de continua reorientación axiológica, al tratarse de una etapa de inmadurez, de transición y de búsqueda, y construcción de la propia identidad; pero, también, de grandes posibilidades cognitivas. Es importante educar al adolescente en valores, tales como el respeto y la tolerancia, la libertad y la autonomía, la responsabilidad hacia uno mismo y los demás, la solidaridad y la cooperación, la integración de los diferentes, etc., valores que constituyen el patrimonio moral de la humanidad y que deben ser potenciados en aras de conseguir construir una sociedad más justa.

Por otra parte, vivimos en una sociedad cada vez más compleja, no sólo tecnológicamente, sino también en lo referente a la convivencia política, a las relaciones interpersonales y a los cambios sociales. Los valores que constituyen los pilares de la democracia (libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, justicia, diálogo, entre otros) exigen ser enseñados a nuestros jóvenes, de modo que se facilite su conciencia cívica (ser miembros activos de la sociedad, actuar responsablemente desde sus derechos y deberes como ciudadanos) y la convivencia democrática. La cuestión es cómo educar en valores y en qué valores se debe educar. Los valores deben conocerse, reconocerse y asumirse personalmente; la enseñanza de valores no puede consistir en la mera exposición teórica (qué es la tolerancia activa, por ejemplo), pues el objetivo no es meramente conocerlos, sino comprometerse con ellos y obrarlos; tampoco pueden imponerse (adoctrinamiento), pues su reconocimiento está en función de la estimativa personal (lo cual no implica que los valores sean meras construcciones subjetivas, que sería lo propio del relativismo axiológico).

No obstante, los valores deben y pueden ser enseñados y aprendidos. Cuestión compleja y delicada, para la que existen modelos muy diferentes y que, en general, se mueven entre dos posturas contrarias: o enseñar unos valores absolutos que la persona debe interiorizar o facilitar que sea la propia persona la que construya

sus propios valores. La primera postura implica que la práctica educativa consiste, fundamentalmente, en adoctrinar en un sistema de valores determinados, mientras que la segunda implica que los valores no se pueden imponer, sino que dependen de la manera personal de entender el mundo, con lo que la educación en valores no es más que un proceso de clarificación personal de valores. A modo de postura intermedia, se puede proponer un modelo de educación en valores que se fundamente en la construcción racional y autónoma de valores, en contextos de interacción social, lo cual vendría a consistir en potenciar la personalidad moral. No todo vale lo mismo, con lo que hay valores preferibles a otros, ni todo puede enseñarse de igual manera, con lo que la educación en valores no puede ser igual que la instrucción, pongamos por caso, de las matemáticas o de la geografía.

2.3.7.2. La educación moral en la adolescencia: consideraciones generales

Diferentes autores ofrecen distintas definiciones de la educación moral, apreciándose diversos enfoques sobre ella (García-Alandete, 2004). No obstante, teniendo en cuenta lo dicho en las páginas precedentes, podemos apuntar los aspectos fundamentales que debería tenerse en cuenta en la educación moral de los adolescentes:

a) Facilitar el desarrollo del razonamiento moral de principios o autonomía moral. La educación moral debería promover el desarrollo del razonamiento moral hacia los estadios posconvencionales, centrándose en la justicia como elemento nuclear. Tales estadios suponen una mayor estimación de lo que en una situación moralmente conflictiva debería ser y una mayor universalidad del criterio moral. La autonomía implica una menor incidencia en el razonamiento moral del contexto. Por autonomía entendemos la capacidad de juzgar por sí mismo de manera crítica, considerando perspectivas diferentes de la propia. El enfoque constructivista nos parece el más adecuado por cuanto ofrece criterios para la autonomía, potencia la convivencia, desde la justicia y la igualdad, y el respeto a la pluralidad, evita el autoritarismo, el conformismo y el relativismo morales, reconoce el carácter dialógico de la razón práctica y potencia la capacidad crítica, la autocrítica y la alteridad.

b) El desarrollo de la conciencia de responsabilidad y compromiso con el otro (empatía y razonamiento moral prosocial). Los principios morales abstractos, que pertenecen al reino de la razón, dan lugar a una moralidad fría si no se acompañan de la calidez de la experiencia directa del prójimo, si no se enraíza en el corazón, en la experiencia de sentir al otro y con el otro, de acogerlo y en la exigencia de obrar en su beneficio de manera altruista. Al fin y al cabo, la autonomía moral es responsabilidad: cargar con la existencia, la cual incluye al otro como

elemento nuclear. Es necesario que la persona desarrolle la capacidad empática para afrontar las situaciones conflictivas que se van presentando a lo largo de la vida; el desarrollo del razonamiento moral es necesario, pero no cubre por sí solo las exigencias del crecimiento moral (Elexpuru y Medrano, 2002).

c) La sensibilidad comunitaria (solidaridad), cívica (ciudadanía) y dialógica (actitudes y habilidades comunicativas). La educación moral, entendida en los términos planteados anteriormente, viene a ser educación para la ciudadanía democrática, tolerante e intercultural; conviene tener en cuenta que la conciencia moral remite a la persona, pero no entendida como encerrada en sí misma, sino en el seno de una comunidad, lo cual exige la actitud dialógica: reconocer a los otros como interlocutores válidos, su derecho a expresar y defender sus intereses; estar dispuesto a argumentar los propios; no creerse en posesión de la verdad; tratar de hallar soluciones dialogadas; atender a intereses universalizables y no particulares, y admitir que el diálogo conduce a un acuerdo intersubjetivo satisfactorio para todos (Cortina, 1995).

d) La coherencia entre el razonamiento y la conducta (conducta prosocial altruista fundamentada en principios universales y en la atención, y cuidado al otro) debe existir porque no puede pretenderse que la educación moral se limite a ser capaz de elaborar razonamientos morales de determinado nivel. La moral no es una cuestión meramente procedimental, sino comportamental. No interesa tan sólo educar adolescentes que sepan pensar bien moralmente, sino que sepan ajustar su conducta a lo que es moralmente correcto.

e) La conciencia (conocimiento y sentido) y realización (experiencia) de valores morales que deben ser integrados en el currículo, pero entrañados en la vida cotidiana (educación existencial y no academicista-puntual). Los valores toman raíz y se desarrollan desde la propia experiencia vital, y no pueden ser juzgados como meros contenidos curriculares, que se consideren puntualmente (temas) y meramente a nivel académico. La educación en valores morales es educación en sensibilidad, en el aprecio y gusto de aquello que es bello, bueno y cierto.

Hay que tener en cuenta, además, que la educación moral no compete sólo al adolescente como parte de su tarea de aprender y madurar, sino también a sus tutores y educadores y al contexto educativo en general (Ortega y Mínguez, 2001), con lo que una educación moral y en valores no puede entenderse meramente desde sus contenidos, sino como una tarea que compromete vivencialmente a todos los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3.7.3. La discusión de dilemas morales como estrategia para el desarrollo del razonamiento moral y la educación en valores

Los dilemas morales son situaciones que presentan un conflicto de valores (por ejemplo, ley *versus* vida), el cual exige tomar una decisión racionalmente justificada. Pueden ser hipotéticos (inventados) o reales (extraídos de la vida real). Lo propio de los dilemas es que suponen la reflexión personal sobre cuestiones de orden moral y, en el aula, dan lugar a un conflicto sociocognitivo, sociomoral, que debe ser resuelto a través de la reflexión compartida, desde el respeto, la tolerancia y el diálogo. A través de los dilemas morales se pretende el desarrollo del razonamiento moral; en el caso de estudiantes de secundaria, el desarrollo de la capacidad de razonar autónomamente y de distinguir valores y jerarquizarlos, en orden a su importancia en una situación moralmente conflictiva. El conflicto sociomoral posibilita la reestructuración conceptual y el razonamiento, al tomar conciencia de las contradicciones en la forma de argumentar una determinada postura moral (la propia del estadio de razonamiento moral en que uno se encuentra) con otras formas de argumentación. El conflicto sociomoral, en cuanto supone revisar las razones morales que se dan ante un dilema de valores, favorece el desarrollo de la madurez moral (la autonomía moral). La discusión de dilemas morales en el aula tiene como objetivos específicos desarrollar el autoconocimiento, la capacidad empática, las capacidades comunicativas y las capacidades y conocimientos que permiten el compromiso crítico con la realidad a través del diálogo (Cantillo et al., 1995).

Afirma Escámez (1996) que el procedimiento correcto para trabajar en el aula un dilema moral es el siguiente: presentar el dilema, asegurándose el profesor de que los alumnos comprenden sus elementos centrales y los valores en conflicto; pedir a los alumnos que adopten una postura personal de partida ante el conflicto que se plantea, de manera reflexionada y razonada; discutir en pequeños grupos, y contrastar entre ellos, las razones aportadas para la toma de posición ante el conflicto; discutir en el grupo-clase la posición ante el conflicto y las razones de cada uno de los grupos. Iniciar un debate en el que se aclare, pidan aclaraciones y/o se rebatan posturas y razones divergentes; y, por último, finalizar con una reconsideración personal de cada alumno de la postura inicial.

Otros autores sugieren otra estructura en el procedimiento de discusión de dilemas morales: formar pequeños grupos, según el nivel de razonamiento moral; elaborar y preparar los dilemas; crear el clima adecuado; iniciar la discusión; guiar la discusión y finalizar la discusión. Asimismo, exponen algunas cuestiones a considerar cuando se usen dilemas morales y algunas dificultades que pueden plantearse cuando se emplean en el aula (García-Ros, Gimeno y Pérez-Delgado, 1992). Independientemente de que se siga en el aula un guión u otro, la discusión de

dilemas ha mostrado ser una estrategia efectiva para el desarrollo del razonamiento moral y la educación en valores. Ejemplos de dilemas morales hipotéticos que podemos utilizar en el aula con adolescentes los encontramos en Kohlberg (1992); de dilemas reales, en Cantillo et al. (1995), y de actividades prácticas sobre convivencia intercultural, responsabilidad contra la desigualdad social y la exclusión y el respeto al medio, en Ortega y Mínguez (2001).

Por otra parte, la misma discusión de los dilemas morales potencia el debate y el análisis de valores, estrategias que desarrollarían la capacidad de diálogo y comunicación de argumentación y búsqueda de acuerdo intersubjetivo. Y, en la medida que implica ponerse en el lugar de otro y considerarlo en su situación personal (los protagonistas de los dilemas), implica un factor de desarrollo empático.

2.3.8. La religión en la adolescencia

2.3.8.1. La religiosidad adolescente

Uno de los ámbitos que más acusan la crisis evolutiva de la adolescencia que señalábamos más arriba es el de la religión. Durante este período evolutivo, las creencias y las prácticas religiosas heredadas socioculturalmente son sometidas a una severa revisión crítica por parte del adolescente, llegando a situarse en los extremos del abandono total de las mismas o su afianzamiento, o bien en algún punto intermedio de indecisión; no obstante, tal revisión y toma de postura no tienen lugar al margen del contexto sociocultural, sino en estrecha relación con él, presionando de tal modo que sea más probable la conformidad o, por el contrario, facilitando que el adolescente se aparte de la tradición religiosa aprendida. Como señalan algunos estudios sociológicos, la creencia en Dios y la práctica religiosa siguen una tendencia a la baja en los adolescentes en los últimos años (Elzo, 1999).

El desarrollo cognitivo parece estar implicado en esta crisis de lo religioso en la adolescencia, la capacidad operatoria formal que permite el pensamiento abstracto sobre la realidad y la constatación de la variedad de posturas con respecto a la religión llevan al adolescente a replantearse las creencias religiosas que hasta el momento había mantenido, caracterizadas por un acento infantil y poco elaboradas personalmente. La adolescencia, pues, parece ser una etapa de duda, revisión y toma de postura nueva en relación con la religión, siendo ello facilitado por un modo nuevo de afrontar intelectualmente la realidad.

Señala Ávila (2003) que las causas de las dudas religiosas del adolescente pueden deberse a la contradicción entre las evidencias científicas y las enseñanzas religiosas recibidas, a la dificultad de integrar en la propia personalidad las vivencias religiosas, la crisis de identidad y una búsqueda de ella que implica el cambio

personal. Además, el proceso de logro de la identidad religiosa del adolescente puede verse influido por una serie de factores, como son el equilibrio personal que se haya logrado, la capacidad intelectual, la sensibilidad y la capacidad de integrar acontecimientos traumáticos, el logro de la autonomía moral, la necesidad de encontrar un sentido orientador de la existencia y que aporte coherencia y unidad a la personalidad, el ambiente social y la pertenencia o no a un grupo religioso.

Sin embargo, ello no obsta para que la identidad religiosa del adolescente sea, al fin y al cabo, resultado de las propias decisiones personales. Incluso se ha comprobado que tal identidad puede experimentar variaciones significativas a lo largo de la etapa adolescente y su proceso de desarrollo es muy diferente de un sujeto a otro, siendo vivenciada de manera angustiosa por parte de unos y serena por parte de otros. Con cierta frecuencia, algunos pueden dejar en suspenso la toma de postura personal ante el hecho religioso, sin resolverlo durante años e incluso nunca, pudiendo ser ello expresión de la influencia del entorno o de una situación de *impasse* indefinido con respecto a la religión.

2.3.8.2. La religión y el razonamiento moral en la adolescencia

Una cuestión importante es la de las relaciones entre religiosidad y razonamiento moral en la adolescencia. La religión (sobre todo cuando ésta contiene un código moral explícito) aporta a la persona referencias sobre lo bueno y lo malo, y valores que le guían a la hora de resolver los problemas morales (Martín, 1992). Por otra parte, como se ha indicado anteriormente, el razonamiento moral del adolescente es convencional. La mayoría de investigaciones concluyen que los adolescentes más religiosos (los que se autodefinen más creyentes, asisten más a los actos religiosos y dan una mayor importancia a Dios en sus vidas, entre otras variables religiosas) muestran un menor empleo de razonamientos morales posconvencionales que los menos religiosos y una mayor convencionalidad en el razonamiento moral.

La convencionalidad moral se vería reforzada en el caso de los adolescentes más religiosos, siendo obstaculizado o frenado el desarrollo hacia la posconvencionalidad. Por otra parte, ser religioso o no da lugar a una preferencia de valores significativamente diferente (Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Fuentes, 1999). La convencionalidad es mayor cuanto más conservadora, tradicionalista e influida por la autoridad es la religiosidad, a diferencia de la religiosidad más abierta, racional y crítica (y, por lo tanto, más personalizada), que permitiría un uso mayor de razonamientos morales posconvencionales. Sin embargo, como señalan algunos estudios, no sería tanto la religiosidad *per se* la que daría lugar a una mayor convencionalidad moral en detrimento de la posconvencionalidad, sino más bien el tipo de religiosidad, junto a otros factores (como el nivel de formación religiosa). Cuando la persona

vivencia una religiosidad personalizada, autónoma, abierta y crítica, es posible ser a la vez religioso y alcanzar la madurez moral en términos de posconvencionalidad (Pérez-Delgado, Mestre y Samper, 1999).

2.4. Los valores

Desde finales del siglo XIX y principios del XX se han venido ofreciendo multitud de opiniones sobre el ámbito de los valores (Scheler, 1925; Spranger, 1948; Fromm, 1950; Allport, Vernon y Lindzey, 1951; Lersch, 1965; etc.), con la pretensión de fijar con claridad su concepto y las notas sustanciales que los definen y caracterizan, para poder evaluarlos y analizarlos, y, en función de esto, poder predecir e intervenir.

Durante las últimas décadas, el concepto de “valor” ha suscitado el interés de diferentes áreas de conocimiento, especialmente desde la perspectiva de las Ciencias Humanas y, particularmente, desde la Sociología, la Psicología y las Ciencias de la Educación. No obstante, son pocos los trabajos empíricos llevados a cabo, centrándose la mayoría de los estudios en sus aspectos teóricos y, casi siempre, desde el punto de vista sociológico.

En ese sentido, Hitlin y Piliavin (2004, p. 359) opinaban que “*los investigadores emplean a menudo comprensiones superficiales sobre los valores, imprimiéndole a los valores demasiado determinismo o viéndolos como demasiado subjetivos individualmente*”. Por lo cual, expusieron los perfiles de diferentes aproximaciones para ligar los valores a la cultura, la estructura social y la conducta individual, discutiendo los acercamientos teóricos y empíricos, y organizando la literatura al respecto para tratar cuatro cuestiones fundamentales: ¿qué son los valores?, ¿cómo medir los valores?, ¿de dónde vienen los valores? y ¿qué hacen los valores?

Pauta que nos parece muy apropiada y que nos proponemos seguir, para llevar a cabo la revisión teórica y conocer así el estado de la cuestión sobre el ámbito de los valores, de manera que nos pueda servir en nuestros propósitos de intervención.

2.4.1. Conceptualización: ¿Qué son los valores?

En cuanto a qué son los valores, Hechter (1992) afirma que el estudio de los valores contiene cuatro inconvenientes: (a) los valores no son observables, (b) las teorías actuales sirven de poco para entender cómo los valores moldean la conducta, (c) las explicaciones conductuales son poco convincentes cuando el proceso que genera los valores es desconocido, y (d) hay problemas serios para medir los

valores. A los que Hitlin y Piliavin (2004, p. 360) agregan dos cuestiones más: (e) los valores están a menudo relacionados con otros fenómenos psicosociales y (f) los valores tienen variabilidad histórica y cultural en su contenido.

No obstante, para poder hacernos una mejor idea sobre el concepto de “valor”, parece conveniente revisar las definiciones más destacadas que se han venido dando a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Foulquié (1961, p. 14) definía el valor como el “*carácter de una cosa estimada como deseable*”. Por tanto, los valores están en función de las apetencias y necesidades de la persona.

Allport, Vernon y Lindzey (1951, p. 121) consideraban que “*el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium*”. Así pues, los valores son disposiciones cognitivas, basadas en las creencias del hombre, que le mueven a obrar.

Hoebel (1973, p. 161) opinaba que “*los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura..., patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas..., creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos, o malos y deben ser rechazados*”. De manera que los valores son creencias profundas que actúan de patrones culturales de la conducta humana.

Para Martínez (1975, p. 478) “*el valor es aquello que satisface las necesidades del hombre..., pero implica juicio..., no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas*”. Por tanto, son los juicios que el hombre emite para satisfacer sus necesidades.

Corbi (1983, p. 78) entendía “*el valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental*”. Así pues, el valor es inherente a cada cultura.

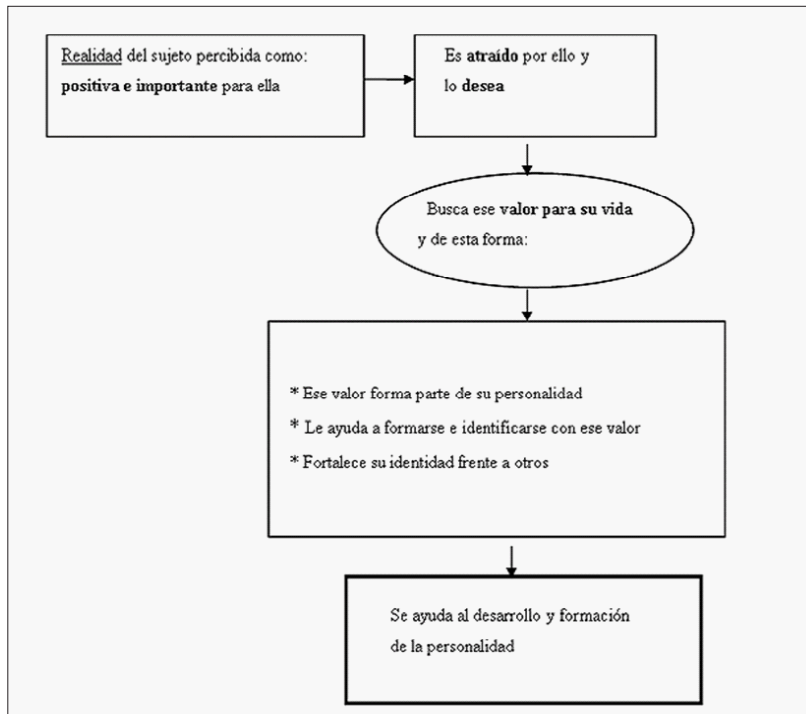
Coll (1987, p. 101) decía que “*el valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación*”. De manera que dicta las normas que regulan la conducta de las personas.

Según Pascual (1988, p. 12), los valores “*son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios*”. Así pues, son los fines de nuestra acción.

González Lucini (1990, p. 244) opinaba que “*los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta*”. Lo que implica que los valores juegan un importante papel en el diseño y desarrollo del proyecto personal de vida que cada cual se traza, a través de las experiencias vividas.

Cobo (1993, p. 170) indicaba que se ha producido una evolución en el empleo del término valor, pasando de considerarlo como predicado “algo tiene valor”, hacia un uso del valor como sustantivo “esto es un valor para mí”; opinando que “*los valores hacen referencia a los pensamientos y a las ideas que mueven a una persona a actuar y relacionarse con el entorno de una forma determinada*”. Según esto, podemos observar cómo los valores son la base que constituirá la personalidad del niño, del adolescente y de los adultos. Dichos valores se encontrarán siempre organizados en función de sus prioridades, necesidades, etc., y es, entonces, cuando hablaremos de jerarquía de valores. Según este autor, para poder hablar de valor, es necesario considerar los siguientes elementos (Cuadro 2.4.1.1.):

Cuadro 2.4.1.1. Elementos que hacen posible el término “valor” (Cobo, 1993)



Darós y Tavella (2002, p. 123) opinan que valor “*es la cualidad de un objeto determinado que lo hace de interés para un individuo o grupo... su realidad se encuentra en la mente humana... es, de modo estricto una cuestión de opinión...*”.

Al respecto, siguiendo a Hitlin y Piliavin (2004, p. 362), quizás la definición más influyente sobre los valores en la era conductista, debido a su enfoque en el potencial para la acción y la recompensa, y porque enmarcaba a individuos y grupos, se remonta a Kluckhohn (1951, p. 395, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 362), que opinaba que “*un valor es una concepción, explícita o implícita, de lo deseable, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye en la selección de los modos disponibles, medios y fines de acción*”. No obstante, las dos definiciones más tenidas en cuenta son las de Rokeach (1973) y Schwartz (1992).

Para Rokeach (1973, p. 5) los valores son “*creencias duraderas de que un modo específico de conducta es personalmente o socialmente preferible a otro contrario o el modo inverso de conducta o estado final de existencia*”. Así pues, se puede observar que, mientras que Kluckhohn enfatizaba la acción, Rokeach veía los valores como los que daban sentido a la acción.

Para Schwartz (1992, p. 4) los valores son “*conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa*”.

Así pues, Schwartz y Bilsky (1987, p. 551) resumieron cinco rasgos comunes para la mayoría de las definiciones sobre los valores. “*Según la literatura, los valores son (a) conceptos o creencias, (b) sobre estados finales deseables de conductas, (c) que trasciende situaciones específicas, (d) de una selección guiada o evaluación de conducta y eventos, y (e) ordenadas por su importancia relativa*”.

En suma, los valores son “*creencias evaluativas que sintetizan elementos afectivos y cognitivos para orientar a las personas en el mundo que viven*” (Marini, 2000, p. 28, citado en Hitlin, 2003, p. 25). Los valores son abstractos, son constructos distales que influyen en las actitudes (sentimientos de afecto para o contra los objetos particulares), que a su vez tienen una influencia más próxima en la conducta.

Por otra parte, Rohan (2000, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 362) afirma que la psicología contemporánea trata los valores principalmente como un nombre (el valor como un sustantivo); es decir, como una propiedad mensurable de las personas, prestándole menos atención al proceso de valoración (el valor como un verbo –acción-).

Los valores concebidos como estructuras mentales estáticas involucran un enfoque en “*el criterio o las normas de preferencia*” (Williams, 1968, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 362). Los valores, son como esquemas, “*estructuras bien organizadas de cogniciones sobre alguna entidad social, como una persona, un grupo, un papel o un evento*” (Michener et al., 2004, p. 107, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 363).

Según Hitlin y Piliavin (2004, p. 363), “*los valores delimitan los parámetros para conductas consideradas aceptables (o justas) y sirven como estructuras para nuestras experiencias. Los valores llevan consigo un positividad inherente, en contraste con las actitudes que llevan las valencias positivas y negativas. Esta diferencia lleva a las preocupaciones por la medida, cómo los sujetos suelen aportar pequeñas variaciones al diferenciar entre los valores*”.

No obstante, como señalan Hitlin y Piliavin (2004, p. 364), “*los valores no sólo actúan como esquemas internalizados. Los valores juegan un importante papel en la acción. Los valores, normalmente concebidos como fines ideales dentro de una situación de acción, necesitan incorporar los medios a través de los cuales se alcanzarán. La psicología empírica más actual separa los fines y los medios artificialmente cuando conceptualiza y estudia la acción humana*”. Los pragmatistas sostienen que esto es un error. “*En lo relativo a la evaluación y la teoría de valores, cualquier teoría que separe la valoración del resultado final de los medios, iguala al niño malcriado y al adulto irresponsable a la persona madura y sensata*” (Dewey, 1939, p. 218, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 364).

Schwartz (2004b, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 364) vincula valores y acción a través de cuatro procesos secuenciales: Primero, los valores se deben activar. Segundo, los valores son motivadores, llevan a privilegiar ciertas acciones sobre otras. Tercero, los valores influyen en la atención, la percepción y la interpretación dentro de las situaciones. Y, cuarto, los valores, cuando están activados, influyen en la planificación de la acción. Los valores motivan la conducta, pero compiten con las presiones normativas.

De tal manera que, la mayoría de los estudios, asumen que los valores son relativamente estables a lo largo de la vida, después de formarse a través de la adolescencia tardía, cuando alcanza su madurez el lóbulo frontal, sobre todo en el centro y en su parte inferior (es decir, el córtex medial y orbitofrontal), que se encarga del manejo de los valores, en función de las experiencias éticas previas, su valoración, clarificación, desarrollo y asentamiento (Spitzer, 2005, p. 352).

A continuación, se ofrece un resumen de las diferentes definiciones tratadas, destacando sus principales características (Tabla 2.4.1.1.).

Tabla 2.4.1.1. Resumen de las definiciones tratadas sobre los valores

Autores	Definiciones	Características
Kluckhohn (1951)	<i>“El valor es una concepción, explícita o implícita, de lo deseable, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye en la selección de los modos disponibles, medios y fines de acción”.</i>	La concepción sobre lo deseable que influye en la acción.
Foulquié (1961)	<i>“El valor es el carácter de una cosa estimada como deseable”.</i>	El carácter de las cosas en función de las apetencias y necesidades de las personas.
Allport (1966)	<i>“El valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium”.</i>	Las disposiciones cognitivas, basadas en las creencias del hombre, que le mueven a obrar.
Williams (1968)	<i>“Los valores concebidos como estructuras mentales estáticas involucran un enfoque en el criterio o las normas de preferencia”.</i>	El criterio o las normas de preferencia.
Hoebel (1973)	<i>“Los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura..., patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas..., creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos, o malos y deben ser rechazados”.</i>	Las creencias profundas que actúan de patrones culturales de la conducta humana.
Rokeach (1973)	<i>“Los valores son creencias duraderas de que un modo específico de conducta es personalmente o socialmente preferible a otro contrario o el modo inverso de conducta o estado final de existencia”.</i>	Las creencias que dan sentido a la acción.

Martínez (1975)	<i>“El valor es aquello que satisface las necesidades del hombre..., pero implica juicio..., no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas”.</i>	Los juicios que el hombre emite para satisfacer sus necesidades.
Corbi (1983)	<i>“El valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental”.</i>	Los modos fundamentales de vivir, inherentes a cada cultura.
Coll (1985)	<i>“El valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación”.</i>	Las normas que regulan la conducta de las personas.
Schwartz y Bilsky (1987)	<i>“Según la literatura, los valores son (a) conceptos o creencias, (b) sobre estados finales deseables de conductas, (c) que trasciende situaciones específicas, (d) de una selección guiada o evaluación de conducta y eventos, y (e) ordenadas por su importancia relativa”.</i>	Las creencias sobre los estados finales de la conducta, de carácter general, que emanan de la evaluación de la conducta o eventos de forma jerárquica.
Pascual (1988)	<i>“Los valores son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios”.</i>	Los ideales que sirven de fines de la acción.
González Lucini (1990)	<i>“Los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta”.</i>	El diseño y desarrollo de las normas o pautas de conducta del proyecto personal de vida que cada cual se traza, a través de las experiencias vividas.

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

Schwartz (1992)	<i>“Los valores son conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa”.</i>	Las creencias sobre los estados finales de la conducta, de carácter general, que emanan de la evaluación de la conducta o eventos de forma jerárquica.
Cobo (1993)	<i>“Los valores hacen referencia a los pensamientos y a las ideas que mueven a una persona a actuar y relacionarse con el entorno de una forma determinada”.</i>	Los pensamientos e ideas que mueven a la acción.
Marini (2000)	<i>“Los valores son creencias evaluativas que sintetizan elementos afectivos y cognitivos para orientar a las personas en el mundo que viven”.</i>	Las creencias evaluativas, que sintetizan elementos afectivos y cognitivos, para orientar el comportamiento de las personas.
Darós y Tavella (2002)	<i>“El valor es la cualidad de un objeto determinado que lo hace de interés para un individuo o grupo... su realidad se encuentra en la mente humana... es, de modo estricto una cuestión de opinión...”.</i>	La opinión que las personas se forman acerca del mundo que les rodea.
Michener et al. (2004)	<i>“Los valores, son como esquemas, estructuras bien organizadas de cogniciones sobre alguna entidad social, como una persona, un grupo, un papel o un evento”.</i>	Las estructuras cognitivas organizadas de las personas sobre el mundo que les rodea.
Hitlin y Piliavin (2004)	<i>“Los valores delimitan los parámetros para conductas consideradas aceptables (o justas) y sirven como estructuras para nuestras experiencias. Los valores llevan consigo un positividad inherente, en contraste con las actitudes que</i>	Las normas que regulan los parámetros conductuales de las personas que sirven como estructuras para sus experiencias.

llevan las valencias positivas y negativas. Esta diferencia lleva a las preocupaciones por la medida, cómo los sujetos suelen aportar pequeñas variaciones al diferenciar entre los valores”.

Finalmente, teniendo en cuenta las definiciones ofrecidas por los diferentes autores tratados, sintéticamente, podríamos concluir que “*los valores suponen las concepciones, juicios, opiniones, disposiciones y estructuras cognitivas y afectivas, creencias evaluativas e ideales que sirven de fines para la acción, y los criterios y normas de preferencia que regulan la conducta de las personas y que emanan de su evaluación o de eventos de forma jerárquica, a través de las experiencias vividas*”.

En función del análisis y la síntesis llevados a cabo respecto a las definiciones tratadas, entendemos los valores como las disposiciones, creencias y estructuras, cognitivas y afectivas, producto de la experiencia, que actúan a modo de “faros guía” para iluminar, conducir y regular el comportamiento humano, individual y social (Herrera, 2007a; Herrera, 2007b; Herrera Ramírez, Herrera Clavero y Ramírez, 2008).

En cualquier caso, para una mejor apreciación de las diferencias conceptuales, es preciso también matizar que “no son” los valores. Según Hitlin y Piliavin (2004, p. 360), hay por lo menos cuatro conceptos con los que los valores se mezclan: las *actitudes*, los *rasgos*, las *normas* y las *necesidades*.

a) Los valores son más abstractos que las **actitudes** (Rokeach, 1973; Williams, 1979), que son evaluaciones favorables o desfavorables de un objeto (Eagly y Chaiken, 1993). Los valores enfocan los ideales y las actitudes son más aplicadas para consolidar los objetos sociales. Algunos investigadores (por ejemplo: Berna, 1970; Schuman, 1995) sostienen que los valores son simplemente un tipo especial de actitud hacia los objetos, aunque un tipo más efímero que puede incluirse dentro de la investigación sobre la actitud.

Katz (1960) incluye la expresión de valor como una de las cuatro funciones de las actitudes, mientras se refiere a las actitudes como expresión de los valores centrales sobre el autoconcepto. Las actitudes que expresan valores dan lugar a relaciones más fuertes entre valores y actitudes que otros tipos de actitudes (Maio y Olson, 1994). Kristiansen y Zanna (1991) sugieren que las actitudes pueden expresar a la vez valores o pueden influir en la percepción de los valores (lo que se denomina efecto halo).

Existe acuerdo general en que los valores tienen un lugar superior a las actitudes en la jerarquía evaluativa interior. Comparados con las actitudes, los valores se centran más en los problemas personales (Erickson, 1995; Hitlin, 2003; Smith, 1991) y se implican directamente en la conducta (Schwartz, 1996). Además, los valores y las actitudes muestran diferencias marcadas en los cambios a lo largo de la vida (Konty y Dunham, 1997), teniendo los valores más durabilidad que las actitudes.

b) Los **rasgos** se conceptúan como aspectos fijos de la personalidad. La conducta basada en rasgos se suele confundir con las conductas basadas en valores. Sin embargo, la distinción entre los dos es importante porque la conducta basada en los valores hace pensar en el dominio más cognitivo por encima de las acciones de uno (Roccas et al., 2002). Uno puede tener una disposición hacia ser agresivo (un rasgo), pero puede no valorar la agresión favorablemente (Epstein, 1989). Roccas et al. (2002) hacen pensar en las diferencias siguientes: los rasgos son las disposiciones duraderas; los valores son las metas duraderas.

Los rasgos pueden ser positivos o negativos; los valores son considerados principalmente positivos. Las personas se refieren a los valores cuando justifican conductas legítimas. Los valores, pero no los rasgos, sirven como normas para juzgar las conductas de los demás y las de uno mismo. Rokeach (1973) defiende que es conveniente ver a las personas como constelaciones de valores, más que como rasgos fijos, porque la última visión permite la posibilidad de cambios en las condiciones sociales que pueden llevar a cambios personales.

c) Las **normas** se basan en las circunstancias; los valores son transcircunstanciales. Los valores, como las normas, son un fenómeno a nivel de grupo que requiere un acuerdo compartido. Sin embargo, los valores se miden normalmente como una construcción (constructo) a nivel individual. Las normas capturan un sentido exterior; los valores capturan ideales personales o culturales. Las personas que actúan de acuerdo con los valores no se sienten empujadas en lo que hacen cuando actúan bajo la presión normativa. Turner (1976) sostiene que ciertas personas (impulsivas) ven el orden social como un juego de normas restrictivas; otros (más institucionales) perciben el orden como un juego motivacional de valores compartidos.

d) Las **necesidades** influyen en la conducta humana de forma diferente a los valores. Las necesidades connotan influencias biológicas. Los valores capturan un rasgo distintivo de la vida social; pues, nosotros podemos examinar nuestras necesidades reflexivamente. Los valores sirven como vías socialmente aceptables y culturalmente definidas para articular las necesidades -la necesidad de sexo puede ser culturalmente localizada como un valor del amor- (Rokeach, 1973). La expre-

sión y la satisfacción de las necesidades biológicas pueden reflejarse a través de los valores culturalmente prescritos, pero estos valores no son las necesidades.

2.4.2. Origen: ¿De dónde vienen los valores?

2.4.2.1. De la propia biología

Algunos autores afirman que los valores tienen importancia adaptativa, aunque la evolución cultural es mucho más rápida que la evolución biológica (Tiger, 1993). En ese sentido, Michod (1993, p. 368) afirmaba que *“la evolución nos proporcionó los valores en vez de programarnos genéticamente”*. Los chimpancés actúan dentro de los patrones del género que parecen ser el resultado de las diferencias en sus metas sociales. Tales diferencias se pueden interpretar como la base de los sistemas naturales del valor, aunque tal conexión no implica necesariamente un acoplamiento genético entre los genes y el comportamiento (De Waal, 1993). Así pues, los mecanismos biológicos y culturales se presumen para explicar el mantenimiento de los valores en las poblaciones (Cavalli-Sforza, 1993). De ahí que Roccas et al. (2002) sugirieran que los valores se pueden ligar a los temperamentos innatos, aunque abogaban por la influencia de los valores en los rasgos de la personalidad más que al contrario.

2.4.2.2. De la neurobiología

Respecto a la pregunta: ¿Existe una neurobiología de los valores?, Spitzer (2005, p. 339) comenta: *“Hasta hace pocos años, la mayoría de personas hubiese considerado esta pregunta como un error de categoría. Es cierto; por un lado está la neurobiología y, por otro, una discusión sobre los valores. Pero en el pasado no se consideraba la posibilidad de una conexión entre las «pequeñas células grises» y lo que nosotros conocemos como ética o moral. Cuando se hacía, las relaciones eran rechazadas o consideradas como falacia (falacia naturalista: de lo que es no se deduce lo que debe ser); o bien se consideraban algo sin importancia. Esta conexión, en el caso de existir, sería demasiado amplia, demasiado estrecha o demasiado vaga como para poder deducir algo importante de las neurociencias para nuestra discusión sobre valores”*.

Para poder contestar formalmente a la pregunta, Spitzer (2005, p. 341), haciendo una revisión de investigaciones llevadas a cabo sobre el cerebro humano (como, por ejemplo, el caso de Phineas Gage y la barra de hierro que le atravesó el cerebro), explica que la ciencia ha logrado formarse una imagen más clara sobre él, de manera que se cree que el cerebro tiene más bien una estructura modular,

donde cada uno de los módulos dispone de una gran flexibilidad e interacciona de forma muy variada con los demás, para poder realizar funciones mentales superiores, pero determinados aspectos del mundo exterior se codifican de forma preferencial en módulos muy concretos. Lo mismo podría decirse de los valores. Entonces, ¿dónde se ubican los valores? Y si llegamos a saberlo, ¿qué sacamos de este conocimiento?

Para responder a estas nuevas preguntas y, así, poder contestar la primera, Spitzer (2005, p. 344) comprobó que, en el caso de Phineas Gage, la barra de hierro le destruyó la zona del lóbulo frontal, responsable de las representaciones internas de evaluaciones. En el córtex orbitofrontal no se representa tan sólo lo bueno y lo malo, sino también el Bien y el Mal, y no muy separados unos de otros. También es conocido que en el córtex cerebral se representan las reglas: cuanto más complejas y abstractas; es decir, cuanto más alejadas de las propiedades sencillas del *input*, más hacia delante están ubicadas. Cuando estas representaciones de rango superior están activas, influyen tanto en la entrada (*input*, lo que percibimos) como en la salida (*output*, cómo nos comportamos).

Por otra parte, para esclarecer la cuestión, haciendo una comparación entre el lenguaje y la ética, Spitzer (2005, p. 358) explica que “*quien desea hablar de gramática, debe primero ser capaz de hablar bien (lo único que aún no sabe es qué principios entran en juego aquí), y quien quiere o debe discutir sobre ética, debe ser capaz primero de actuar bien*”. Dicho de otra forma, “*la ética es a la actuación correcta lo que la gramática al hablar correctamente. Nunca hemos tenido que estudiar la gramática del idioma materno, sino que la hemos generado en nosotros a través de ejemplos. En el caso de los actos, sucede algo similar. Aprendemos a fuerza de actuar en los contextos más diversos y con las personas más diferentes*” (Spitzer, 2005, p. 356). De tal forma que “*hablar es más fácil que actuar y es mucho más fácil aprender los secretos de la gramática que aprender por qué no se debe matar*” (Spitzer, 2005, p. 351).

Además, hay que tener en cuenta que si alguien naciera con el cerebro que tiene de adulto, seguramente nunca aprendería a hablar. A favor de esta hipótesis cabe citar la observación de personas que no han tenido la posibilidad de aprender a hablar hasta los 13 años y que son incapaces de aprender a hablar a pesar de ser sometidos a un programa intensivo de formación. En el caso de los actos la situación es bastante similar, sólo con la pequeña diferencia de que el córtex orbitofrontal madura aún más tarde que las áreas relevantes del lenguaje. Todo ello muestra que el desarrollo de competencias en el campo de la actuación (también podría decirse: en la ética) se alcanza o se consolida más tarde que el desarrollo del lenguaje (Spitzer, 2005, p. 358).

Hartmut von Hentig (2001, p. 69) considera que existen unos “doce a quince” valores y, entre otros, cita la vida, libertad, paz, justicia, hermandad, veracidad, sabiduría, amor, salud, respeto y belleza. ¡La mayoría de estos valores carecen de sentido fuera de una comunidad! Sólo pueden experimentarse y discutirse dentro de una comunidad. Así debe ser, porque sólo mediante la descripción o la predicación de valores no se educa a nadie. Hay que practicarlos y esto también significa que hay que contraponerlos, determinar el orden de rango que tienen y ponderar de nuevo las cosas.

Desde un punto de vista neurobiológico, el cerebro está organizado de tal manera que los valores sólo se aprenden bastante tarde, debido a que el lóbulo frontal también se desarrolla tarde, sobre todo en el centro y en la parte inferior (es decir, el córtex medial y orbitofrontal), ya que las fibras de conexión del córtex frontal con otras zonas se mielinizan más tarde y esta mielinización sólo concluye en la época de la pubertad o incluso más tarde (Nelson y Luciana, 2001).

Por ello, afirma Spitzer (2005, p. 353), no es posible enseñar ética (en el sentido estricto de reflexión sobre los principios del acto ético) en el grado elemental, porque a los 12-13 años no se dispone de un sistema maduro de intuiciones en relación a evaluaciones. Así pues, no es posible llevar a cabo una discusión sobre valores en primero de ESO. Lo que no significa, de ninguna manera, que la educación y la formación deban limitarse a contenidos exentos de valores (que en sentido estricto tampoco existen) hasta después de la pubertad. ¡Todo lo contrario! De forma parecida a como los niños necesitan el *input* de lenguaje correcto para aprender a hablar bien, los jóvenes precisan el entorno correcto para poder practicar con actos a todos los niveles de la convivencia; precisan los modelos correctos para poder guiar sus actos a través del aprendizaje de modelos, y precisan también el suficiente espacio libre para poder experimentar. Para aprender a hablar, un niño pequeño debe primero “parlotear”, y el joven —de forma similar— debe poder “actuar de prueba”. Debe aprender a tomar responsabilidades, sobre todo en su trato con los compañeros, debe poder aprender a confiar, a ponderar intereses, a soportar conflictos y, quizás, también a resolverlos. Cuando los adolescentes están entre ellos, esto sucede de forma automática, pero —como en el caso de la adquisición del lenguaje— constantemente se precisan ejemplos. Los jóvenes también buscan ejemplos por sí solos (el aprendizaje a partir de modelos es rápido y sencillo: ¡puedo observar las consecuencias en otros y por ello no necesito sufrirlos yo mismo!).

El resultado de todo esto depende básicamente de las experiencias vividas (cuantas más mejor), de las condiciones contextuales de esas experiencias y de los modelos. En una sociedad con normas de juego y roles claros y definidos, el

adolescente buscará los modelos adecuados a sus capacidades y tendencias, incorporando poco a poco aquellos valores que le permitan vivir en sociedad.

Por ello, la educación en sentido amplio (formal y no formal, familiar y escolar, social, los medios de comunicación, etc.), es la que debe procurar buenas experiencias en buenos contextos y con buenos modelos, un gran número de ellos y con la mayor diversidad posible. Y tenemos que dejar que los jóvenes actúen tal como dejamos que hablen. La familia es seguramente el lugar más importante donde se produce todo lo dicho, o donde debería producirse. La escuela aparece después. También sabemos que en la adolescencia es sobre todo el grupo de los compañeros de la misma edad (*peer group*) el que desempeña un papel cada vez en la opinión de los jóvenes (Spitzer, 2005, p. 357).

2.4.2.3. De la raza, de la etnia, del género y de la cultura

De la raza

Son muy pocos los trabajos llevados a cabo centrándose en la raza; por ejemplo, Rokeach (1973, p. 153) encontró que el valor de la “igualdad” es el segundo valor más alto para los negros y el undécimo para los blancos, incluso cuando estaban emparejados en renta (económicamente) y educación. Van Hook y Thomson (1994) encontraron evidencias de que los padres negros del alto estatus (Status Económico y Social “SES”) animan a sus niños a que adopten los valores “conformistas” hacia el sistema que ellos encontraron vitales para sus propios éxitos educativos y ocupacionales.

De la etnia

Waters (1990) discutió que los diferentes grupos étnicos americanos compartían una “identidad simbólica”, una concordancia percibida de valores y experiencias. Esta sensación de pertenecer a un grupo étnico y de suscribirse a un sistema compartido de valores permite que algunos americanos resuelvan el conflicto entre los valores americanos del “individualismo” y de “pertenencia” (Bellah et al., 1985; Hewitt, 1989). Esta “identidad simbólica” es flexible para los americanos blancos de otra manera que lo es para los americanos no blancos (incluidos los hispanos). Waters (1990, p. 134) encontró que “*las personas describieron valores y creencias que son muy generales como específicamente suyas -en hechos, sostenidos por la mayoría de la clase media americana-, propias de sus grupos étnicos y no otros*”. Los miembros de diferentes grupos étnicos valoraron el “amor a la familia”, el “trabajo duro” y la “creencia en la educación”, atribuyéndose estos valores como producto de su propio fondo étnico. Stewart et al. (1999) sugirieron que la internalización de las expectativas paternas tiene más eficacia en los asiáticos que en

las familias caucásicas. Los japoneses dan un valor más alto que los americanos a las “relaciones” que mantienen, mostrado por la importancia de una motivación más alta de los valores relacionados con la “justicia” (Ohbuchi et al., 1999). Los adolescentes americanos asiáticos valoran más el “logro” y la “conectividad” que los americanos caucásicos (Asakawa y Csikszentmihalyi, 2000).

Rodríguez-Bailón y Moya (2003, p. 176) llevaron a cabo una investigación en la que se puso a prueba la hipótesis de que las diferencias percibidas en la humanidad y en los valores que guían la vida del endogrupo y del exogrupo se encuentran relacionadas con el prejuicio hacia este último. Una muestra de 145 adolescentes (payos) puntuó la importancia de diferentes valores para los payos (endogrupo) y los gitanos (exogrupo) utilizando la escala de valores de Schwartz y Bilsky (1987), y respondieron a una escala de prejuicio y de humanidad percibida en ambos grupos.

Los resultados mostraron, en general, que los individuos con un alto nivel de prejuicio hacia los gitanos, comparados con los que tienen bajo nivel, perciben mayores diferencias entre los valores de payos y gitanos, y consideran que existen mayores diferencias entre la humanidad de ambos grupos. Estos datos apoyan la función justificativa que pueden ejercer las diferencias percibidas en valores en el mantenimiento de ciertas actitudes intergrupales.

Particularmente, los resultados obtenidos por Rodríguez-Bailón y Moya (2003, pp. 181-182) revelaron:

En primer lugar, que los participantes (todos payos) creían que existían notables diferencias entre los valores que consideraban importantes los miembros del endogrupo (payos) y los del exogrupo (gitanos). De los 10 campos de valores analizados, en 7 se consideró que el endogrupo les daba más importancia que el exogrupo: Logro, Universalismo, Seguridad, Conformidad, Benevolencia, Autodirección y Poder. Curiosamente, no se encontró que los participantes percibieran diferencias entre payos y gitanos respecto a la importancia otorgada a los valores Tradición, Estimulación y Hedonismo, valores que en principio podríamos considerar especialmente vinculados al grupo gitano. Parece existir en los individuos un claro sesgo endogrupal, atribuyendo sistemáticamente más importancia a los valores para el endogrupo que para el exogrupo. Quizás ésta sea la razón por la que no se encuentren diferencias en tres tipos motivacionales que podrían resultar más importantes para los gitanos, en los que los participantes prefirieron no mostrar diferencias, y así no propiciar, ni siquiera en ellos, una comparación desfavorable para el endogrupo.

Por otra parte, también se ha encontrado que el endogrupo es percibido con mayor humanidad que el exogrupo, especialmente en el caso de los participantes

con altos niveles de prejuicio, aunque este efecto se debe a que el endogrupo se considera más altruista (pero igual de honesto). Este resultado es algo sorprendente, dado que la deshonestidad ha sido un rasgo estereotípicamente asociado a los gitanos. Una posible interpretación de este resultado iría en el sentido que han sugerido diversos investigadores: tildar a los gitanos de deshonestos puede ser poco deseable social-mente en la actualidad, amenazando la autopercepción como persona no-racista, mientras que pensar que los payos son más altruistas tiene un carácter más sutil (el altruismo, por otra parte, puede considerarse como una de las características más elevadas en la especie humana).

En segundo lugar, aparece claramente corroborado por los datos que la diferencia entre los valores del endogrupo y el exogrupo es más acentuada entre los individuos con mayores niveles de prejuicio, confirmándose de esta manera la relación entre la diferencia percibida en valores del endogrupo y del exogrupo y el prejuicio. Este resultado apoya la formulación de la Teoría de la Congruencia de Creencias de Rokeach (1968) en contraposición de la formulada desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986). Puede ser que las características específicas de la relación payos-gitanos determinen este hecho. Además, el resultado que acabamos de comentar está en consonancia con la idea de que los individuos con niveles altos de antagonismo hacia el exogrupo podrían utilizar la distinta importancia otorgada a los valores del endogrupo y el exogrupo como una justificación de su actitud negativa hacia este último (Kristiansen y Matheson, 1990). Por tanto, parece totalmente pertinente la sugerencia realizada por múltiples investigadores de considerar la diferencia percibida en valores como un elemento clave para comprender las actitudes prejuiciosas hacia otros grupos. *“Aunque nuestra investigación no nos permite establecer una posible dirección en la relación entre estas dos variables (¿es la diferencia en valores lo que lleva al prejuicio? o ¿es el prejuicio lo que lleva a percibir que los otros son diferentes?), creemos que la existencia de esta relación debería de ser tenida en cuenta en los debates socio-políticos que en la actualidad se mantienen acerca de la integración de las minorías: aunque se esté de acuerdo en el respeto a los valores y creencias de los miembros de otros grupos, no debería olvidarse la estrecha relación que la diferencia en valores y creencias guarda con el prejuicio”* (Rodríguez-Bailón y Moya, 2003, p. 181).

Asimismo, Sawyerr, Strauss y Yan (2005, p. 498) han investigado sobre cómo la estructura de valores del individuo influye en sus actitudes hacia los “otros” (los demás) que son diferentes y los efectos moderados de la edad, género, raza y religiosidad en estas relaciones, con una muestra de 165 sujetos, a través del Schwartz Value Survey (SVS), de 56 ítems, que mide los valores de “apertura al cambio”, “auto-trascendencia”, “conservación” y “auto-mejora”, y los 15 ítems del Miville-

Guzman Universalidad-Diversity Sacale Short (M-GUDS-S), que mide diferentes actitudes [“apreciación realista”, “diversidad de contacto” y “conformidad con la diferencia” (Fuertes et al., 2000)], usando el modelo de análisis de la regresión jerárquica; encontrando que los sujetos que puntuaron más alto en los valores de “apertura al cambio” y “auto-trascendencia”, tuvieron actitudes más positivas que aquéllos que puntuaron más bajo. Asimismo, los sujetos que puntuaron más en “auto-mejora”, tuvieron actitudes menos positivas que aquéllos que puntuaron más bajo. No sosteniéndose la predicción de que aquéllos que puntuarían más alto en “conservación”, tendrían actitudes menos positivas. Además, encontraron que la “edad”, el “género” y la “raza” interactuaban con los valores para predecir diversas actitudes. Sin embargo, ninguno de los efectos de la interacción respecto a la “religiosidad” fue significativo.

Así pues, esta investigación proporciona evidencias de la fuerza predictiva de la estructura de los valores de un individuo en sus actitudes hacia la diversidad. Más específicamente, en el impacto que los valores de una persona tienen en sus actitudes hacia la diversidad, moderados por su edad, raza y género.

Otras investigaciones, también, han empezado a examinar los antecedentes y consecuentes de las actitudes hacia aquéllos que son diferentes (Constantine y Arorash, 2001; Fuertes y Gelso, 1998; Strauss y Connerley, 2003; Strauss et al., 2003; Thompson et al., 2002; Yeh y Arora, 2003). Por ejemplo, se ha hallado que los rasgos de personalidad (por ejemplo, la agradabilidad y apertura para experimentar) se relacionan significativamente con diversas actitudes (Strauss et al., 2003; Thompson et al., 2002). De igual forma, aquellos estudiantes que tienen actitudes más positivas hacia los otros grupos, quisieron aceptar a orientadores que no eran de su mismo grupo racial (Fuertes y Gelso, 1998).

Del género

Algunas investigaciones apoyan las diferencias de género en los valores (Beutel y Marini, 1995; Dio et al., 1996; Marini et al., 1996; Xiao, 1999, 2000a; Halaba, 2003). Los hallazgos de Rosenberg (1965, p. 254), como contraste, establecen “*una buena similitud entre los sistemas de valores de muchachos y muchachas*”; sin embargo, como lo hacen la mayoría de los investigadores, sólo sirve para focalizar ligeras diferencias. Otros (Florentino, 1988; Prince-Gibson y Schwartz, 1998; Struch et al., 2002) también encuentran convergencia entre los valores de los chicos y las chicas.

Los trabajos más recientes sugieren que los muchachos y muchachas tienen valores similares en la adolescencia temprana, pero que divergen a medida que los adolescentes envejecen (Beutel y Jonson, 2004). Para las chicas adolescentes los valores prosociales son más importantes que para los chicos, según indican,

aunque la raza media en este hallazgo; y los muchachos blancos opinan que los valores prosociales son menos importante para ellos, que para los muchachos de otros grupos (Beutel y Jonson, 2004).

Por otra parte, Ryckman y Houston (2003, p. 127) analizaron las prioridades de valor cuando relacionan la nacionalidad (americanos frente a británicos) y el género (chicos y chicas), en un estudio con 207 estudiantes universitarios de los dos países. Los participantes respondieron anónimamente al SVS de Schwartz (1992, 1994), a los valores individualistas y colectivistas.

Los estudiantes americanos asignaron mayor importancia que los estudiantes británicos a los valores individualistas de logro, hedonismo, auto-dirección y estimulación; mientras que los estudiantes de los dos países asignaron igual importancia al tipo de valor de poder. Comparadas con los chicos, las chicas de ambos países asignaron mayores prioridades de valor a los valores colectivistas de benevolencia, universalismo, seguridad y subordinación del yo (ego) a los demás (otros). Las chicas y los chicos, sin embargo, no difirieron en los valores individualistas, y, de hecho, las mujeres dieron mayor importancia al logro que los hombres. Los resultados para los valores individualistas se discutieron principalmente dentro del contexto de los mayores cambios en la carrera y de las oportunidades de trabajo ofrecidas a las mujeres por la sociedad en los últimos treinta años.

Los hallazgos muestran una tendencia entre los participantes que asignaron mayor importancia a los valores individualistas, para también atribuir mayor importancia a los valores colectivistas, lo que hace cuestionarse la aseveración repetida por Hofstede (1980, 1991) de que el individualismo y el colectivismo son evaluados por una sola dimensión bipolar. Puede ser más exacto conceptualizar individualismo y colectivismo como dos dimensiones separadas en que las culturas y los individuos pueden ser clasificados en dimensiones altas o bajas, o en una dimensión alta una y la otra baja. Esta conceptualización podría rendir bien una mejor comprensión de las complejidades de sistema de valores en las diferentes culturas, subculturas e individuos (Smith y Schwartz, 1997).

Específicamente, de acuerdo con el esquema del género y las teorías del papel (rol) social (Bem, 1981; Eagly, 1987), las mujeres asignaron mayor importancia a varios valores colectivistas. Los quehaceres domésticos y cuidar los niños, dentro del contexto del matrimonio, involucra el uso de habilidades femeninas tradicionales y los rasgos expresivos como el cuidado y cariño de los demás, características fuertemente asociadas con los valores colectivistas usados en el estudio presente. Para los hombres, el rechazo continuado a compartir los quehaceres domésticos con sus compañeras, hace menos probable que ellos adquirirán los rasgos expresivos asociados tan fuertemente con los valores colectivistas (Vogler, 1994). Así

pues, no es muy sorprendente que las mujeres, por término medio, asignen más importancia que los hombres a los valores que se relacionan a los papeles tradicionalmente femeninos.

Sin embargo, contrariamente a la predicción, los hombres no asignaron mayor importancia que las mujeres a los valores individualistas. En cambio, los hombres y mujeres asignaron igual importancia a los valores individualistas de hedonismo, poder, auto-dirección y estimulación; y las mujeres asignaron mayor importancia que los hombres al tipo de valor de logro. La falta de diferencias en cuatro de las dimensiones del valor puede indicar simplemente los cambios en el trabajo y las oportunidades de las carreras disponibles para las mujeres que han ido en aumento en el ámbito de la educación, los negocios y las profesiones durante los últimos treinta años (Rosen, 1989). El éxito en la carrera de uno depende en gran medida del uso de rasgos instrumentales como la auto-dirección, el logro y la persecución de la riqueza, características fuertemente unidas a los valores individualistas (Novack y Novack, 1996). Así pues, puede ser que los hombres y las mujeres estén adquiriendo y apreciando los valores individualistas, sobre todo entre estudiantes universitarios que están siguiendo activamente sus metas de carrera. Con respecto a la importancia ligeramente mayor asignada al valor de logro por las mujeres, también comparadas con los hombres en este estudio, las carreras en vías de expansión y las oportunidades de trabajo han producido aumentos dramáticos en la motivación de logro de las mujeres (Eccles, Barbero, Jozefowicz, Malenchuk y Vida, 1999; Nowell y Hedges, 1998). Además, la asignación de mayor importancia al logro por las mujeres es consistente con un reciente estudio de 1600 estudiantes, entre los 15-19 años, en Gran Bretaña (Houston, 2000). El autor encontró que las muchachas estaban más de acuerdo que los muchachos en que asistirían a una universidad, tendrían una carrera y, probablemente, serían menos proclives al desempleo en el futuro. Así pues, está claro que las muchachas y mujeres, generalmente, como los muchachos y hombres, van teniendo una carrera como meta central e igualmente como importante (Anderson, 1993; Novack y Novack, 1996).

Por tanto, según los hallazgos de Ryckman y Houston (2003), una aproximación de género para valorar la socialización sugiere que las madres contribuyen al desarrollo del altruismo-institucional (propio del estereotipo femenino) y los padres influyen más en los valores auto-orientados.

Los vínculos entre el género, los valores y la estructura social, asombrosamente, son poco estudiados (Xiao, 2000) y presentan una mezcla de resultados, de manera que algunos investigadores han encontrado diferencias de género y otros no. En el primer grupo, Beutel y Marini (1995) encontraron diferencias significativas de género en tres medidas del valor que representaban la “compasión”

(preocupación por el bienestar de otros), el “materialismo” (énfasis en el beneficio material y la competición) y el “significado” en la vida (preocupación filosófica por encontrar significado a la vida). Las mujeres puntúan más en “compasión” y menos en “materialismo” y “competición”, y, probablemente, encuentran más importante el “significado de sus vidas”. Según estos autores, estas diferencias de género permanecieron constantes durante algún tiempo, pero bajaron durante el período de 1977-1991. Las mujeres de posiciones sociales aventajadas (elevado SES) dan un valor más alto a la “auto-dirección” (autonomía) que los hombres (Xiao, 2000). Marini et al. (1996) encontraron que las mujeres se preocupan más por los valores intrínsecos, altruistas y sociales que los hombres, aunque no encontraron ninguna diferencia significativa de género en los valores de recompensas externas. Las mujeres, probablemente, dan más valor que los hombres a la “auto-dirección” y menos a los papeles “tradicionales” del género y la “conformidad” (Xiao, 1999).

Por otra parte, el género es importante para comprender las diferencias en los valores relacionados con el trabajo (Lindsay y Knox, 1984); aunque, el género no afecta a los valores del trabajo directamente, influye en los valores iniciales que, a su vez, tienen efecto en la selección en el logro educativo, proceso que ayuda a explicar una parte de la socialización de género en la “mano de obra”. Xiao (1999) encontró que las mujeres americanas ponen mayor énfasis en la “independencia” que los hombres, quizás porque la toman como una concesión de su identidad de género. Johnson (2002) encontró que los valores de los adolescentes llegan a ser más realistas a medida que envejecen y que sus aspiraciones se convierten en una experiencia directa más limitada que para el mundo del adulto, efecto que ocurre con mayor fuerza en las mujeres afro-americanas. También, es muy interesante comprobar como los padres consideran que sus hijas tienen valores similares a los suyos y no sus hijos (Whitbeck y Gecas, 1988).

Por otra parte, los trabajos originales de Rokeach (1973, p. 181) encontraron que los hombres y las mujeres valoraban más los valores similares a sus jerarquías personales, situando en lo más alto de la clasificación “un mundo en paz”, “libertad”, “honestidad”, “ambición” y “responsabilidad”; mientras que valores tales como “una vida emocionante”, “placer”, “imaginación”, “obediencia”, “intelectualidad” y “lógica” los situaron al final de la clasificación. La diferencia más grande se encontró respecto a “una vida cómoda”, que fue situada en cuarto lugar por los hombres y decimotercero por las mujeres. En ese sentido, Tavis (1993) afirmaba que las condiciones del trabajo y no del género determinan los valores relacionados con el trabajo.

La familia ha sido considerada el agente primario de la socialización desde Cooley (1902) y es el contexto donde los individuos desarrollan las aspiraciones para su futuro, a lo largo de su transición hacia la madurez. Hay evidencias de que tanto las fuerzas interpersonales como las estructurales influyen en actitudes similares entre los padres y los niños a lo largo de la vida (Glass et al., 1986). Las influencias intergeneracionales son debidas a la edad de desarrollo, el período de curso de la vida y la socialización directa (Millar y Glass, 1989).

Los valores del trabajo, en particular, desarrollan formas de paternidad como resultado de las posiciones de padres en la estructura profesional (Jonson, 2002). Recientemente, sin embargo, se ha prestado la atención al papel que juegan los compañeros en el desarrollo juvenil (Eder y Nenga, 2003) y que, antes de investigar la estratificación intergeneracional, se focalizó principalmente en el aislamiento familiar desde las influencias del grupo de iguales.

Los adolescentes no son irreflexivos, receptores pasivos de las influencias de las familias y sus compañeros. Los individuos hacen elecciones basadas en las percepciones de lo posible (aunque limitadas), en función de las posibilidades que tienen. Los individuos ejercen de agentes construyendo sus propias vidas (Heinz, 2003 –en el trabajo–; Kerckhoff, 2003 –en la transición de la escuela al trabajo–). Sin embargo, nosotros no tenemos un concepto claro de cómo las características psico-sociales individuales influyen en el moldeado de individuo de sus vidas (Elder, 1998). Sabemos que las familias son influyentes (Caspi et al., 1998) y se han desarrollado teorías sobre cómo es la interacción entre los valores y las aspiraciones, y su relación con la posición social familiar (SES); sin embargo, están relativamente inexploradas.

Como se dijo anteriormente, las familias son un contexto importante para la socialización de los valores (Roberts y Bengtson, 1999), pero no sabemos bastante sobre cómo el género influye en la transmisión de los valores dentro de la familia. Los padres, probablemente, atribuyen valores similares a los suyos, pero más a las hijas que a los hijos (Whitbeck y Gecas, 1988). Hay evidencias de que las actitudes de las madres influyen en las hijas más que en los hijos con respecto a la conducta sexual (Thornton y Camburn, 1987) y la conducta de convivencia (Axinn y Thornton, 1993), demostrando potencialmente modelos de adopción de valores dentro de la familia. En la discusión sobre los valores de los padres y los valores de los niños, es importante hacer constar que la similitud percibida es mayor que la similitud real (Whitbeck y Gecas, 1988); encontrándose relaciones bastante débiles entre los valores reales de los padres y los valores de los niños (Rohan y Zanna, 1996). Al parecer, aunque la implicación de ambos padres en la paternidad (*parenting*) es importante para los resultados comprensivos de los

niños, la involucración de los padres es una función de los valores y creencias de las madres (Simons et al., 1990). Thornton y Young-DeMarco (2001) encontraron persistencia a largo plazo en las tendencias de las familias hacia valores que adjudican la igualdad del género. Sin embargo, poco se conoce sobre las influencias relativas del género de los padres o los niños en este proceso.

De la cultura

Aunque el término cultura podría ser interpretado desde diferentes puntos de vista, como producto de la raza, la etnia, la nacionalidad, etc., aquí tratados en los diferentes apartados objeto de estudio; en este caso exclusivo, se tomará como ligado a la cultura marroquí (magrebí-árabe y musulmana –oriental-) y a la cultura española (hispano-europea y cristiana –occidental-). En ese sentido, reseñar el estudio llevado a cabo por Arroyo (2001), realizado en un contexto intercultural islámico-occidental concreto (la ciudad de Melilla) con la finalidad de comprobar dos supuestos básicos para el diseño y desarrollo del Currículum Intercultural, a saber: la diferencia y especificidad de cada cultura en sus elecciones axiológicas, así como aquellos valores comunes que comparten todos los sujetos con independencia de su origen cultural. La diversidad y la unidad son los ejes de todo conflicto intercultural y en torno a buscar un equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas las propuestas educativas. Sólo profundizando en las culturas podemos hallar las raíces de la diversidad (desde las que configurar identidades) y de la unidad (desde la que construir un futuro compartido). Sin duda a ese binomio diversidad-unidad sólo puede acercarse el investigador desde los significados de cada cultura que dan sentido a las diferentes formas de vidas, y son sin duda los valores las fuentes más importantes de significado y sentido en el hombre y las culturas.

Esta investigación ha permitido demostrar, por un lado, la dependencia entre valores y cultura en un contexto multicultural concreto y, por otro, destacar los grupos de valores que comparten los sujetos con independencia de su cultura de origen. De este análisis profundo ha sido posible plantear una serie de implicaciones básicas que fundamenten y justifiquen la elaboración de un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla. Este estudio está dedicado a las diferencias y especificidades culturales (musulmana y cristiana, en Melilla) en las elecciones axiológicas de un grupo de alumnos (106) de 9 a 18 años, así como los valores comunes que compartían con independencia de su origen cultural, utilizando la entrevista como técnica de recogida de datos, a través de preguntas estructuradas de la jerarquía de valores de Scheler (1941). En suma, los dos grupos culturales comparten mayoritariamente los valores terminales, finales o universales (salvo en lo referido a la religión), con un trasfondo religioso muy particular e importante en

el caso de los musulmanes (el Islam que impregna sus vidas, privadas y públicas) y se diferencian en los instrumentales.

2.4.2.4. De la estructura social

2.4.2.4.1. De la clase social, de la ocupación y de la educación

Históricamente, el mayor volumen de las investigaciones sobre los valores ha girado, implícita o explícitamente, en torno a la influencia del estatus económico y social (SES) sobre las dimensiones de “auto-dirección” (autonomía) frente a “conformidad” de Schwartz (1994) (Kohn, 1969; Kohn y Schooler, 1983; Xiao, 2000), postulando específicamente que las personas que tienen posiciones aventajadas en su SES, y sus niños también, son más autónomos (se auto-dirigen mejor) que las personas de posiciones menos ventajosas. La clase social es importante para predecir la valoración de la “flexibilidad” y la “auto-dirección” (autonomía) en los padres (Kohn, 1959, 1969; Kohn et al., 1990). Estos resultados están confirmados en los Estados Unidos, Japón y Polonia (Kohn et al., 1990) y una evidencia similar se ha encontrado en Italia (Pearlin y Kohn, 1966). Así pues, la estratificación social es importante para entender los valores de los niños y los de sus padres (Kohn y Schoenbach, 1993).

El primer mecanismo que Kohn discutió por el que la clase social influye en los valores, implicaba las condiciones profesionales típicas de las clases sociales. Este autor categorizó las ocupaciones basadas en tres características: (a) la cercanía de la supervisión, (b) la rutina del trabajo y (c) la complejidad substantiva del trabajo (Kohn y Schooler, 1983). Los hombres con trabajos complejos, menos rutinario y con menos vigilancia valoraron las habilidades independientes como la responsabilidad y la curiosidad, mientras que los hombres con una supervisión cercana y trabajos rutinarios valoraron la conformidad. Por tanto, las condiciones profesionales y no el estatus profesional son los factores claves (Kohn, 1976).

Alwin (1989) intentó separar los efectos entrelazados de la ocupación y la educación, y encontró apoyo para la tesis de Kohn en el sentido de que las medidas de auto-dirección profesional explicaban más del desarrollo de los valores paternos que las medidas educativas. Morgan et al. (1979) también encontraron apoyo a través de la relación entre la ocupación del padre y los valores paternos, y hallaron un apoyo limitado en la idea de que los valores paternos afectan las experiencias de los escolares blancos, pero no para los negros.

Kasser et al. (2002) hipotizaron que un SES bajo conlleva estilos paternos más restrictivos dentro de la familia. Aunque, según Alwin (1984), la influencia de

la ocupación de los padres en los valores está declinando. No obstante, Mortimer et al. (1996) han extendido la tesis de Kohn a los adolescentes.

Por otra parte, las investigaciones sobre las aspiraciones, forman un conjunto de resultados de muchas investigaciones sobre el SES y la adolescencia. Las aspiraciones mediatizan los resultados del SES familiar e individual y los resultados profesionales y educativos (Feather y Hauser, 1978; Jonson, 2002; Sewell y Hauser, 1980, citados en Hitlin, 2006, p. 27).

Las aspiraciones reflejan la internalización de las experiencias de las personas en las instituciones educativas y sus expectativas de futuro, en función de esas experiencias (Gamoran, 1996). Las familias están estrechamente vinculadas con las aspiraciones educativas y profesionales de los niños (Teachman y Paasch, 1998), aunque hay variaciones significativas dentro de las familias.

No es sólo el SES familiar el que predice los valores de los niños. El estilo (contexto) emocional de la familia tiene influencias, probablemente, en la receptividad de los niños de los valores de sus padres (Taylor, 2004). Las culturas (por ejemplo, asiática) que fomentan la conectividad (conexión) demuestran mayor transmisión de los valores de los padres a los niños (Asakawa y Csikszentmihalyi, 2000). El estilo emocional es notoriamente difícil medir y normalmente se utiliza la medida del “apoyo familiar percibido” para tener un sentido de la importancia del acercamiento emocional en el desarrollo de los valores y las aspiraciones.

2.4.2.4.2. De las características de las familias

Las familias suponen un contexto muy importante para la socialización de los valores (Roberts y Bengtson, 1999). Gecas y Seff (1990) concluyeron que la mayoría de los adolescentes americanos se identifican con y como sus padres. Hay tendencias persistentes a largo plazo a otorgar igualdad del género dentro de las familias americanas y hacia la auto-dirección (autonomía) individual y la tolerancia con respecto a los problemas de la familia (Thornton y Young-DeMarco, 2001). Los padres valoran mucho la “auto-dirección” (autonomía) de los niños y están rechazando sus preferencias por la “obediencia” (Alwin, 1990).

Con respecto a la transmisión de los valores dentro de la familia surgen dos problemas: las influencias inter e intrageneracionales. La mayoría de las investigaciones examinan las relaciones entre los valores de los padres y de los niños (Gecas y Seff, 1990). Hoge et al. (1982) sostienen que las características estructurales de las familias (por ejemplo, los estilos de decisión democráticos) son más importantes que los factores afectivos (la calidad de la relación) para la transmisión de los valores dentro de la familia. Kohn et al. (1986) apuntaron que la transmisión

de valores dentro de la familia ocurre sujeta a los efectos de la clase social de los valores de los padres, que a su vez afectan a los valores de los niños. Esta relación al parecer existe en la estructura de la sociedad industrial; sin embargo, éste no es un proceso uniforme para todas las sociedades industriales. En ese sentido, Silver (2002) encontró diferencias en las estructuras de los valores entre las familias de los Estados Unidos y las japonesas.

Por su parte, Gecas y Seff (1990) apuntaron tres mecanismos primarios a través de los cuales los valores de los padres influyen en los valores de los niños: (a) influencias profesionales/clase social, (b) percepciones de similitud de valor y (c) prácticas de comportamiento paternal con los hijos. El primer mecanismo ya se ha discutido anteriormente. Existe un alto nivel de congruencia percibida entre los valores de los padres y los niños (Gecas y Sep, 1990); aunque, congruentemente, es importante distinguir entre la percepción y la realidad. La similitud percibida de los valores es mayor que la similitud real dentro de las familias (Whitbeck y Gecas, 1988; Acock y Bengtson, 1980). Similitud que aumenta a medida que los niños perciben con mayor precisión los valores de los padres. La congruencia de los valores es especialmente alta con respecto al trato de los valores en la educación, la carrera y las mayores preocupaciones de la vida. Glass et al. (1986) encontraron que las actitudes paternas influyen en las actitudes de los niños, incluso responden al estatus social familiar, resaltando la importancia de la socialización familiar en el desarrollo de las ideologías de los niños. Bengtson (1975) encontró poco apoyo para la idea de que hay fuerte similitud entre los valores de los padres y de los niños, más allá de las similitudes generacionales de los valores dentro de la cultura. Los niños perciben a las madres y padres más conservadores que como las investigaciones sobre los padres prueban y tienden a exagerar la similitud entre sus padres (Acock y Bengtson, 1980).

Otro mecanismo para la transmisión de los valores involucra las prácticas de crianza de los niños (Gecas y Seff, 1990). El estatus socio-económico paternal (SES) puede verse como un indicador de la complejidad cognitiva del ambiente de un niño (Spaeth, 1976): un alto SES paternal puede llevar a las más variadas posesiones y a una disponibilidad mayor de estímulos más complejos para los niños. Luster et al. (1989) encontraron que la clase social está correlacionada significativamente con las diferencias en las conductas de crianza, cuidado o atención paternal (*childrearing*), incluso se enfatiza en el estilo de relación paternal o paternalidad (*parenting*), a favor de aquéllos de entre las clases sociales superiores que valoran la auto-dirección. Simons et al. (1990) sugirieron que los valores de las madres son más influyentes que los de los padres para las conductas de crianza y atención de los hijos, aunque Kohn et al. (1986) encontraron que los valores de ambos padres son similarmente importantes y están influenciados por la posición

profesional y las condiciones de SES. Kasser et al. (2002) supusieron que el SES tiene una influencia distal en los valores de los niños y que es más próxima la de los estilos paternos restrictivos. Asimismo, Kasser et al. (1995) encontraron que los niños más materialistas proceden de las familias menos aventajadas.

Por otra parte, hay evidencias de que los efectos paternos específicos sobre los valores influyen en los resultados de los niños. Taris et al. (1997, 1998) concluyeron que la transmisión intergeneracional de valores de religiosidad y permisivismo sexual se benefician de las relaciones positivas madre-niño. Los valores de los padres han cambiado hacia una preferencia mayor por los niños más autónomos y lejos de la preocupación por la obediencia (Alwin, 1990). Van Hook y Thomson (1994) encontraron que los valores de independencia de los padres están positivamente asociados con la actuación de los niños en la escuela. Para los negros, sólo los valores de conformidad de las madres predicen significativamente la actuación de sus hijos en la escuela. En América, los padres y las madres son relativamente iguales por lo que se refiere a su influencia en los valores de auto-dirección de los niños, pero en Polonia, las madres tienen la influencia predominante (Kohn et al., 1986).

Pocos trabajos han examinado la relación entre los valores paternos y la conducta paternal (Luster, Rhoades y Haas, 1989). Enfatizando (contra el rígido autoritarismo) que los estilos paternos (*parenting*) promueven la transmisión intergeneracional de los valores (Schonpflug, 2001). Por su parte, Rohan y Zanna (1996) encontraron la evidencia de que los padres con estilos muy autoritarios tienen niños con valores de perfiles fuertemente similares o fuertemente diferentes a los de sus padres, considerando que los niños de “padres autoritarios de derechas” generalmente reflejan los valores de sus padres.

Los resultados sugieren que los padres tienen más influencia en los niños del mismo género (Acock y Bengtson, 1978). Hay evidencias de que las actitudes de las madres influyen más en las hijas que en los hijos con respecto a la conducta sexual (Thornton y Camburn, 1987). Axinn y Thornton (1993) también encontraron que las actitudes de las madres influyen en las conductas de convivencia de los niños, sobre todo en las hijas. Y, asimismo, las investigaciones sugieren que la influencia de los padres en los valores de los niños se incrementa en la madurez (Alwin et al., 1991).

Otro tema menos conocido acerca de la familia y los valores involucra lo que Secombe (1986) llama relaciones familiares intergeneracionales, la relación de condiciones del trabajo con la división de las labores de la casa y los valores del rol de género sostenido por la generación paternal. Klute et al. (2001) encontraron que los valores median las relaciones entre la auto-dirección profesional e

intrageneracional (dentro del matrimonio), las actitudes y los comportamientos, propuestos por Kohn. Específicamente, los valores que provienen de la auto-dirección profesional influyen en la división de las labores de la casa. Rohan y Zanna (1996) examinaron similitudes inter e intrageneracionales en las estructuras de valor y, usando el Schwartz Value Survey, encontraron una correlación de 0,68 entre los valores de los maridos y las esposas y de 0,54 para los valores de los niños con los valores de los padres.

Hitlin (2006, p. 35) concluye que las medidas de educación paternal (nivel educativo de los padres) tienen efectos significativos en los valores altruistas-institucionales. Cuanto más educados están los padres, sus hijos denotan más valores altruistas-institucionales. Cuanto más educadas están las madres menores son los valores altruistas-institucionales de sus hijos. Así pues, considerando que estos valores están asociados a las orientaciones del género tradicionalmente femenino, este hallazgo sugiere que las madres que “violán” las expectativas tradicionales transmiten sus orientaciones de valor a sus niños.

Asimismo, Hitlin (2006, p. 37) concluye que el apoyo familiar percibido también es un predictor del desarrollo de los valores altruistas, como en el caso de los compañeros. Sentirse apoyado por otros significantes parece relacionado con el desarrollo de un sistema personal de valores orientado hacia los “otros”. Interesantemente, los valores auto-orientados sólo se predicen por el apoyo percibido de los compañeros y no tiene influencia significativa de cualquiera de las medidas de SES familiar. Además, ser chico (varón) está asociado con menores valores altruistas y tener menos aspiraciones en sus carreras, estando de acuerdo este hallazgo con la investigación que sugiere que las mujeres universitarias tienen superior motivación de logro (Ryckman y Houston, 2003).

Por otra parte, la simple medida del estilo de crianza (*childrearing*) de los padres demuestra relaciones significativas con los valores y las aspiraciones. Los padres con su estilo de crianza parecen influir en la importancia de los valores auto-orientados de sus niños. Estos padres tienen influencias positivas en las aspiraciones de sus niños, aunque los efectos son más débiles que en otras relaciones del modelo de Hitlin.

Finalmente, Hitlin (2006, p. 37) concluye que el prestigio profesional reemplaza la educación paternal. Los niveles de prestigio de los padres son predictores positivos directos de las aspiraciones de las carreras de los niños, en la misma línea que indican los clásicos resultados en las teorías de la estratificación (SES). Este efecto no está mediado significativamente por los valores de los niños. Los niveles de prestigio de las madres están negativamente relacionados con los valores auto-orientados. Quizás este hallazgo sugiere que la educación de las madres empleadas

(trabajadoras) influye negativamente en los valores altruistas de los niños. Los valores auto-orientados no influyen significativamente en las aspiraciones, pero los valores altruista-institucionales tienen efectos negativamente significativos en las aspiraciones. Cuando se miden con las escalas de prestigio, existe un apoyo limitado de la idea de que los SES familiares influyen indirectamente en las aspiraciones.

2.4.2.4.3. Del estatus de inmigrante

A menudo, los padres **inmigrantes** suelen verse forzados a elegir entre enseñar los valores que ellos creen importantes para sus hijos (valores de sus raíces) y alentar los valores prevalentes dentro de la nueva sociedad (Kuzynski, Marshall y Schell, 1997). Los niños inmigrantes muestran más valores similares a sus compañeros no inmigrantes que a sus padres (Phinney, Ong y Madden, 2000), aunque esta distancia entre los valores de los niños y de los padres es mayor en los dominios de “conservación” y “apertura al cambio” que los valores de “auto-mejora” y “auto-transcendencia” (Knafo y Schwartz, 2001). La similitud de los valores ocurre en dos pasos: primero, los niños perciben los valores adjudicados por los padres, y segundo, los niños aceptan los valores como suyos propios (Grusec y Goodnow, 1994). Las familias inmigrantes suelen dirigir sus valores hacia la “colectividad” y el “logro” de sus niños, para apoyar la “adaptación” familiar coordinada con el fin de aumentar la movilidad intergeneracional potencial dentro de la nueva cultura (Phalet y Schonpflug, 2001a).

Feather (1979) defendió que la asimilación cultural es, de hecho, una reestructuración de las estructuras de valor, encontrando que los inmigrantes de segunda generación en Australia desarrollaron sistemas de valores similares a los miembros de la cultura dominante. Los resultados más recientes sugieren que la primera generación de padres chinos en los Estados Unidos son más similares a los padres chinos que a los padres americanos en los valores de “control” paternal sobre los niños (Jose, Huntsinger, Huntsinger y Liaw, 2000). Los inmigrantes aculturados dentro de los nuevos contextos sociales transmiten tipos de valores “de ayuda al grupo” durante generaciones (Phalet y Schonpflug, 2001b).

2.4.2.4.4. De la cohorte de edad

Hay evidencias de los cambios sistemáticos graduados por **edades** en la estructura de los valores. Ryff (1979) ha encontrado que las mujeres de mediana edad tienen una orientación más fuerte hacia los valores instrumentales, mientras que las mujeres más mayores se relacionan más con los valores terminales. El pertenecer a la cohorte histórica también afecta los valores (McBroom et al., 1985). Varios

trabajos (Hoge, 1976; Hoge et al., 1981; Thompson, 1981) defendieron un cambio del sentido de responsabilidad personal hacia un enfoque de auto-gratificación y de menos preferencia por la abnegación durante los años sesenta y setenta.

Los estudiantes universitarios americanos son “excepcionales dando alta prioridad a los deseos auto-orientados” (Schwartz y Bardi, 2001, p. 286). Hoge et al. (1981) encontraron que los valores de los estudiantes cambiaron del período 1952-1970, hacia un enfoque en la satisfacción personal y la libertad personal, y un sentido debilitado de la responsabilidad social. Anteriormente, Hoge (1976) encontró que algunos valores conservadores estaban aumentando y que el compromiso de los estudiantes hacia la educación superior había cambiado de una dirección liberal a una dirección vocacional (profesional). Easterlin y Crimmins (1991) sostuvieron que esos valores de la juventud cambiaron desde los inicios de 1970 hasta mediados de 1980, hacia el materialismo privado y fuera del auto-cumplimiento personal, encontrando también un cambio correspondiente a las especialidades y las carreras universitarias, hacia aquellas carreras que proporcionaban trabajos mejor pagados (provechosos), junto con un aumento en las aspiraciones a trabajar para las grandes empresas o corporaciones. Pascarella et al. (1988) concluyeron que las experiencias universitarias de los estudiantes tienen un impacto significativo en la humanización de los valores, independientemente de las características individuales que los estudiantes lleven consigo a la escuela y sin tener en cuenta el tamaño, la raza y la selectividad de la institución. Cuando los estudiantes están separados en grupos definidos por el sexo y la raza, la involucración en experiencias de ser líder social durante el período universitario tiene un efecto significativo y positivo importante en que los estudiantes realicen actividades cívicas y humanitarias después de la universidad, para todos los grupos, excepto para las mujeres negras, donde los resultados son positivos pero no significativos.

2.4.2.4.5. De la religión

Existen muy pocos trabajos que vinculen directamente la religión y los valores. Las creencias religiosas pueden ser entendidas como ideologías, constructos teóricos que subsumen actitudes y valores (Maio, Olson, Bernard y Luke, 2003). La expresión de la religiosidad, entendida como acudir al templo, puede relacionarse más fuertemente con los valores paternales que las diferencias sectarias de cada grupo religioso (Alwin, 1986). Schwartz y Huisman (1995) defendieron que esa influencia es bidireccional, entre la religiosidad de los individuos y sus valores. Los valores “certeza”, “auto-refrenamiento” y “sumisión a las verdades externas” inclinan a las personas a ser más religiosas; los valores de “apertura al cambio” y “auto-expresión” inclinan a la gente a ser menos religiosas. La percepción de

que los otros amenazan los valores de uno mismo, influencia las acciones que los individuos podrían aprobar para el servicio de esos valores. Para los protestantes practicantes, la percepción de que sus valores están siendo amenazados, es un factor que les lleva a una mayor aprobación de tácticas de protestas contenciosas (McVeigh y Sikkink, 2001). Hoge, Petrillo y Smith (1982) defendieron que esa socialización del valor tiene menos lugar dentro de la familia nuclear que dentro de otras áreas de socialización, como los grupos religiosos.

2.4.2.4.6. De la demografía y la nacionalidad

El trabajo de Preston (1987) vincula el cambio de valores en las sociedades industriales a los bajos índices de natalidad; vinculando, a su vez, las **fuerzas demográficas** a los cambios culturales.

Por otra parte, el trabajo sobre el lugar de los valores dentro de los **estados-nación** tiene dos aproximaciones. La primera, cataloga los cambios de una nación en su estructura de valores, medidos a nivel individual durante un cierto período de tiempo. La segunda, compara los valores entre las naciones y examina los elementos del sistema político, social y/o cultural de cada nación que afectan sistemáticamente a las estructuras de valor de los individuos. Un mecanismo a través del cual la cultura nacional afecta los sistemas individuales de valor son los medios de comunicación (Sotirovic y Holbert, 1998). Los miembros de los sistemas políticos más democráticos dan una importancia más alta a los valores que acentúan la auto-dirección (autonomía), la apertura al cambio, la preocupación por los demás y la auto-indulgencia (Schwartz y Sagie, 2000). Mientras que la democratización se asocia negativamente con los valores de “dominación sobre los otros”, “dominio de sí mismo” y “mantener el *status quo*”.

Los sistemas de valores de dentro de la nación tienden a ser estables con el tiempo. América ha tenido una tensión constante entre los valores de “independencia” y “conformidad”. Schwartz et al. (2000) sostuvieron que las prioridades de los valores distinguían a la Europa Occidental de las naciones europeas orientales, antes de la caída del comunismo, y que estas diferencias han persistido durante mucho tiempo, incluso en los últimos quince años.

Pearlin y Kohn (1966) encontraron patrones significativamente diferentes en varias opciones de valor entre padres italianos y americanos. Aunque, ambos grupos de encuestados, otorgaron el primer lugar a “la honestidad”, los padres italianos valoraron “los modales”, “la obediencia” y “la seriedad”, más favorablemente que los padres americanos, que valoraron la “felicidad”, “la popularidad” y la “consideración”. Adicionalmente, los valores paternos italianos estaban más

centrados en los adultos, enfatizando la habilidad de los niños para aceptar las normas de los adultos. Mientras que, el estatus económico y social (SES), influye en los valores en América e Italia de forma semejantemente.

Schwartz y Bardi (2001) informaron que hay un “acuerdo general, sorprendentemente extendido, con respecto al orden jerárquico de los valores” por todos los continentes habitados. Schwartz y Sagiv (1995) describieron una “clasificación jerárquica básica pan-cultural de los valores” en los que “la benevolencia” suele puntuar en primer lugar, seguido de “la auto-dirección”, “el universalismo”, “la seguridad”, “la conformidad”, “el logro”, “el hedonismo”, “la estimulación”, “la tradición”, y, finalmente, “el poder”, en 56 naciones.

Una excepción notable de ese modelo pan-cultural estuvo presente en naciones con familias especialmente numerosas (particularmente, de África subsahariana), donde los valores de “conformidad” puntuaron más. Schwartz (2004c) comparó sus dimensiones de valor con otras (Inglehart, 1997; Hofstede, 2001) enfocadas en comparaciones nacionales, concluyendo que hay tres dimensiones por lo menos que solapan las aproximaciones: el grado deseable de independencia de los individuos dentro del grupo; la deseabilidad de igualdad frente a la asignación jerárquica de recursos, derechos y obligaciones; y la conveniencia relativa de cambiar el ambiente social y natural para mantener la armonía medio-ambiental.

No obstante, la dimensión comúnmente más estudiada en las investigaciones trans-nacionales es la individualista-colectivista (Markus y Kitayama, 1991; Triandis, 1995). Por ejemplo, las familias asiáticas, tradicionalmente, adoptan valores colectivistas. Stewart et al. (1999) encontraron que las expectativas de auto-dirección (autonomía) de los adolescentes asiáticos están fuertemente influenciadas por las actitudes de sus madres más que las expectativas de auto-dirección (autonomía) de los adolescentes caucásicos. También, encontraron que la diferencia en los valores expresados entre las madres caucásicas y las asiáticas fue mayor que para los adolescentes caucásicos y asiáticos, que sostuvieron una convergencia alrededor de muchos valores dentro de la generación más joven. Otro trabajo (Grimm et al., 1999) encontró el apoyo de muchas de las teorías individualistas/colectivistas relacionadas con los valores, incluyendo una puntuación alta en la clasificación jerárquica de “la libertad” para los miembros de culturas individualistas y “la seguridad” para los miembros colectivistas.

Lila, Musitu y Buelga (2000, p. 301) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue analizar las relaciones existentes entre los procesos de socialización, la familia, los valores y la autoestima en los adolescentes, desde una perspectiva transcultural. Los participantes fueron 706 adolescentes (424 españoles, 282 colombianos), de ambos sexos (382 chicos, 324 chicas), de 14 a 18 años. Todos los

participantes eran estudiantes de secundaria. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Socialización Familiar (Scale of Family Socialization - SOC 30), la Escala de Autoestima (Self-esteem Scale - AUT 30) y dos escalas obtenidas de la Rokeach Values Survey (RSV): la Escala de Valores Terminales y la Escala de Valores Instrumentales. Analizados los resultados, usando técnicas correlacionales y poniéndose énfasis especial en la variable cultura, se encontraron algunas diferencias significativas, tales como: una autoestima física y académica, una percepción de castigo y una conformidad, superiores en los adolescentes colombianos respecto a los adolescentes españoles.

Por su parte, Takano y Osaka (1999) no encontraron apoyo empírico para la idea de que los japoneses son más colectivistas que los americanos. En suma, los resultados empíricos y los métodos aplicados hacen muy cuestionable la veracidad de la validez del vínculo entre la cultura y los valores.

Inglehart y Baker (2000) sostuvieron que las zonas culturales (protestante, ortodoxa o islámica) tienen un efecto en los sistemas nacionales de valores y en los individuos resultantes, incluso controlan el desarrollo económico de los sistemas. Así pues, la tesis de que el mundo, en general, se está volviendo más laico, se aplica sólo al cambio de la sociedad agraria a la industrial. Schwartz y Sagie (2000) encontraron apoyo para las hipótesis conectadas con la teoría de la modernización que considera el desarrollo socio-económico y las prioridades de valor. Los valores de “auto-dirección”, “universalismo”, “estimulación”, “benevolencia” y “hedonismo” correlacionan muy positivamente con los niveles nacionales de desarrollo socio-económico; mientras que los valores de “poder”, “seguridad”, “tradicción” y “conformidad” correlacionan negativamente.

2.4.3. Acción: ¿Qué hacen los valores?

2.4.3.1. Los valores y la motivación

El estudio de los valores involucra a menudo preguntas sobre qué motiva la conducta (Karp, 2000), ya que los valores expresan metas motivadoras diferentes. Como Schwartz (1994) postula, los valores no son concepciones absolutamente abstractas de lo deseable, sino que son motivacionales. Expresan las necesidades humanas básicas (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992) y estas necesidades, por definición, motivan la conducta social. La evidencia apoya el punto de vista de que la estructura del valor de Schwartz es un *continuum* motivador bidimensional: (a) conservación frente a apertura al cambio y (b) auto-mejora frente a auto-trascendencia.

Por otra parte, se supone que los valores están sustentados más por su componente afectivo que por su componente cognitivo. Los valores se socializan en nosotros a través de la enseñanza de “absolutos” morales, que son representaciones de emociones y, a menudo, se emplean para el apoyo de nuestras reacciones afectivas (Maio y Olson, 1998).

Sin embargo, Williams (1979) defendió que los valores no son motivadores en un sentido emocional, sino que son estructuras cognitivas que proporcionan información y que se acoplan con la emoción y llevan a la acción. No obstante, los valores no suponen el único factor motivador de la acción, los valores actúan junto con otros motivos (Staub, 1989). Además de la motivación inicial, los valores parecen estar relacionados con el compromiso que los individuos mantienen ante la adversidad (Lydon y Zanna, 1990).

El trabajo voluntario es una de las pocas áreas en que el vínculo motivación-valor ha sido empíricamente examinado. Batson (1989) hipotetizó un modelo de tres líneas de relación entre los valores personales y la motivación prosocial. Los valores operan a través de dos motivos egoístas, el hedonismo y la reducción de la excitación, y un motivo altruista, la empatía. Los valores de benevolencia aparecen como una motivación fuertemente unida al trabajo voluntario (Omoto y Zinder, 1995) y está altamente correlacionada con la mayoría de otras medidas de la actividad voluntaria.

Hace relativamente poco tiempo que Johnson (2002) ha estudiado el proceso, a través del cual, los valores del trabajo de los adolescentes influye en la selección del trabajo juvenil, resaltando los efectos recíprocos de las oportunidades de empleo en esos mismos valores del trabajo. Aunque los valores motivan la acción, también sirven como discursos culturalmente apropiados para racionalizar la conducta anterior. Al respecto, Feather (1992) opina que la Psicología ha estado notablemente callada en la relación de los valores y la acción.

2.4.3.2. Los valores y las conductas concretas

Los valores están relacionados distalmente con la conducta. Esto era de esperar, dada su naturaleza abstracta y lo que sabemos sobre la relación muy mediatizada e imperfecta entre las actitudes y la conducta (Ajzen y Fishbein, 1977). Williams (1979, p. 28) apoyó esto “*para suponer una influencia de los valores en la conducta social, bajo condiciones específicas, ya que toda conducta es meramente una expresión de los valores y no tiene ningún otro determinante*”. Por otra parte, las conductas también pueden ser influenciadas por más de un valor (Bardi y Schwartz, 2003).

En ese sentido, Wojciszke (1989) propuso tres condiciones previas para la influencia de una estructura cognitiva de valor en la conducta. La estructura debe ser (a) una entidad bien establecida en el sistema cognitivo de la persona, (b) activada en la memoria a largo plazo y (c) aceptada por una persona como relevante y apropiada para concebir la situación actual. Esto no quiere decir que los valores estén relacionados con la conducta, pero sí que esas fuerzas circunstanciales pueden influir en los valores (Maio et al., 2001). Una razón para este encaje poco perfecto entre las actitudes y las conductas es que los individuos suelen tener valores sin un apoyo cognitivo fuerte (Maio y Olson, 1998). Este enfoque sostiene que los valores son trivialidades, creídas sin las defensas bien articuladas, mientras que son susceptibles a argumentos o comparaciones sociales que desafían los valores de los individuos. De acuerdo con esto, un valor particular como “la igualdad”, puede llevar hacia conductas que promuevan ese valor (Maio et al., 2001).

Hay evidencias empíricas de que los cambios conductuales pueden provocarse cambiando el núcleo de los valores (Rokeach, 1973). El método de auto-confrontación de valores de Rokeach hace a los individuos conscientes de su jerarquía de valores particulares y les da información sobre cómo una constelación de valores los sitúa con respecto a grupos de referencia positivos y negativos. Cuando los individuos encuentran que sus clasificaciones jerárquicas de valores son divergentes de los grupos de referencia positivos y se encuentran más cerca de los grupos de referencia negativos, tienden a cambiar sus valores y su conducta (Rokeach, 1973). Confrontarse con un *feedback* negativo, conlleva al descontento y a posibles cambios en los valores (Sanders y Atwood, 1979). Por ejemplo, influyendo los valores en los cambios significativos con respecto a la pérdida de peso (Schwartz e Inbar-Saban, 1988) y el hábito de fumar (Conroy, 1979).

Por otra parte, Verplanken y Holland (2002) vincularon los valores y comportamientos con el autoconcepto. Cuando los valores importantes para “sí mismo” se energizan, conducen a un comportamiento congruente con esos valores.

Ha habido un grupo modesto de trabajos que vinculan los valores específicos a los comportamientos particulares. Bardi y Schwartz (2003) examinaron la relación entre los valores específicos y los comportamientos, encontrando que los valores tales como “estimulación” y “tradición” correlacionan altamente con los comportamientos relacionados; mientras que “hedonismo”, “auto-dirección”, “universalismo”, y “poder” muestran asociaciones razonables; “seguridad”, “conformidad” y los valores de “benevolencia” se relacionan débilmente con los comportamientos que expresan esos valores. La relación entre los valores y los comportamientos están calificadas por influencias circunstanciales. Presiones normativas más fuertes pueden conducir a los individuos a contradecir sus propios

valores (Bardi y Schwartz, 2003). No obstante, según Wojciszke (1989), los valores personales son puntos de referencia altamente abstractos en la auto-regulación del comportamiento.

2.4.3.3. Los valores y el “yo”

Los valores están íntimamente ligados al “yo” (Esther, 1992; Smith, 1991; Sherif, 1936), aunque raramente se estudian empíricamente tales vínculos. Existe la evidencia preliminar de que los valores están incluidos en el autoconcepto (Brewer y Roccas, 2001); es más, algunos sugieren que los valores forman la base central de la identidad personal (Hitlin, 2003). Verplanken y Holland (2002) defendieron que los valores centrales orientan y regulan la acción congruente con el valor, aunque estos autores entienden los valores como prioritarios para el “yo” y no fundamentalmente entrelazados con el “yo”. En contraste, Rokeach (1973, 1979) sostuvo que el concepto de sí mismo (autoconcepto) es más central para las personas que los valores. Las personas incorporan los valores socialmente compartidos en su autoconcepto, aunque puede haber una interpretación individual de esos valores compartidos (Smith, 1991). Kluckhohn (1951) sostuvo que sólo algunos valores están directamente implicados en el “yo”. La naturaleza de la relación del “yo” con los valores es, obviamente, una cuestión abierta. Los valores se relacionan con una variedad de auto-procesos.

Kristiansen y Zanna (1991) sugirieron que la auto-supervisión (*self-monitoring*) media la relación entre las actitudes y los valores. De Bono (1987) sostuvo que una auto-supervisión baja vincula las actitudes a los valores, mientras que una alta auto-supervisión hace más probable cambiar la línea de las actitudes de acuerdo a las presiones circunstanciales, lo que también apoyan Mellema y Basili (1995). Seligman y Katz (1996) encontraron que la auto-supervisión no está relacionada con la clasificación jerárquica (*ranking*) de los valores (ni con otras diferencias individuales, tales como el dogmatismo, el autoritarismo, la necesidad para la cognición y el género).

Según Lydon (1996), los compromisos sociales se encauzan y forman por los valores. Por su parte, Verplanken y Holland (2002) han demostrado que los valores importantes para el “yo” tienen impacto en las decisiones sobre el comportamiento.

Finalmente, los valores se relacionan con el bienestar psicológico. Kasser y Ryan (1993, 1996) sugirieron que las personas que persiguen los niveles más altos de valores intrínsecos hacia la auto-actualización demuestran un funcionamiento global total más alto. Sagiv y Schwartz (2000) no encontraron ninguna evidencia

convinciente de que “la benevolencia” y “el universalismo” sean saludables o que su energía sea malsana; más bien, la congruencia de los valores de un individuo con esos valores están acentuados en el ambiente social que contribuye al bienestar positivo o negativo. Mayton et al. (1994) sostuvieron que los valores son protectores de la autoestima de los individuos. Así pues, todavía hay muchos trabajos por hacer, para especificar las relaciones entre el “yo” y los valores, y una variedad de identidades sociales y de procesos psicológicos sociales.

2.4.4. Evaluación: ¿Cómo medir los valores?

Como indican Hitlin y Piliavin (2004, p. 365), la medición de los valores, como la de otros muchos conceptos psicológicos y sociales, aún es bastante imperfecta, ya que hay una falta de estandarización entre la investigación teórica y empírica. No obstante, en estos momentos, las aproximaciones más sistemáticas e influyentes sobre la materia son las siguientes:

a) La Rokeach Value Survey –RVS– (Rokeach, 1967, 1973) es la escala más conocida para medir valores, que distingue entre medios (valores instrumentales) y fines (valores terminales). Es decir, los valores pueden ser los modos preferidos de hacer cosas (valores instrumentales o de carácter más bien psicológico) o los estados finales preferidos (libertad, igualdad, tolerancia; es decir, valores terminales o morales).

Como afirma Johnston (1995, p. 584): “A pesar de la violación de Rokeach de los procedimientos aprobados para la construcción escalar de la prueba, el RVS ha demostrado ser absolutamente adecuado para la medida individual y grupal de las estructuras de los valores”. Rokeach (1973, p. 33) divulgó que las fiabilidades de los valores terminales eran de 0,78 a 0,69 y para los valores instrumentales de 0,71 a 0,61.

La evidencia también ha apoyado la construcción y la validez profética del RVS a través de una variedad amplia de poblaciones y de ajustes (Braithwaite y Law, 1985; Feather, 1980, 1986a, 1986b, 1988; Feather y Peay, 1975; Rankin y Grube, 1980; Rokeach, 1973, 1979). Rokeach (1973) demostró que no existen correlaciones significativas de orden lineal entre los valores individuales y, a pesar de las numerosas tentativas, el análisis factorial no ha producido un subconjunto constante de factores subyacentes (Braithwaite y Law, 1985; Feather, 1988; Mahoney y Katz, 1976).

Asimismo, Feather y Peay (1975, p. 161), después de aplicar al RVS el análisis factorial y el escalamiento multidimensional, concluyeron que el resultado obtenido “es paralelo a los resultados de Rokeach y sugieren que eso de extraer

un subconjunto representativo de los valores no es posible”. Sin embargo, hay una evidencia sustancial que indica un subconjunto subyacente de valores dentro del RVS. En un estudio similar, los datos del RVS fueron combinados con datos a partir de dos otros inventarios de valores, revelando el análisis factorial 9 factores, que explicaban el 69,4% de la varianza.

Obviamente, hay una estructura subyacente o subconjunto subyacente de valores dentro del RVS. Las dificultades encontradas al identificar esa estructura probablemente sean debidas a la naturaleza ordinal de los resultados (*ranking*), por lo que los datos del RVS no satisfacen la técnica del análisis factorial. Como Braithwaite y Law (1985, p. 251) precisaron, “*la independencia relativa de los ítems y la ausencia de cualquier estructura subyacente fuerte... puede estar en función de la vasta tarea de ordenar los valores que son alineados*”.

Al respecto, Johnston (1995, p. 592) concluye que, con la aplicación del escalamiento multidimensional no métrico (MDS), se puede observar que la RVS contiene una estructura de valores en dos dimensiones que, aunque Rokeach les llama instrumentales y terminales, son muy similares al *continuum* individualista-colectivista (pero, no como dos polos opuestos) propuesto por Hofstede (1980) y por Triandis (1989).

El instrumento diseñado por Rokeach (Cuadro 2.4.5.1.) para medir los valores consta de un conjunto de 18 valores instrumentales (modos de conducta) y otro de 18 valores finales (estados finales de existencia), según el grado que los encuestados les concedan como “guías principales en sus vidas”.

No obstante, la identificación de estos 36 valores (instrumentales o terminales) ha sido criticada como arbitraria y subjetiva, y el propio Rokeach (1973, p. 30) ha reconocido que su procedimiento ha sido *intuitivo*. El mismo procedimiento de limitarse a ordenar unas palabras, que pueden ser entendidas de modos diferentes, es simple.

Sin embargo, otras investigaciones han confirmado que la lista se puede considerar casi completa, con algunas omisiones (derechos individuales como la justicia, o valores terminales como la salud, por ejemplo), que de hecho han sido incluidos en versiones posteriores.

El estudio de valores de Rokeach contiene un conjunto de valores, expresados en una o dos palabras, por ejemplo, LIBERTAD, con explicaciones de su sentido entre paréntesis, por ejemplo (independencia, elección libre). Los constructos de valores son medidos, entonces, mediante un conjunto de los diferentes ítems que convergen en el significado teórico del constructo, mientras divergen en aspectos irrelevantes que inevitablemente han sido evaluados. De este modo, se construye

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

una medida de los valores importantes para el sujeto que, al ofrecer un amplio conjunto de aspectos, puede facilitar su empleo en múltiples contextos.

Cuadro 2.4.5.1. Escala de Valores (Value Survey) de Rokeach (1973)

Estudio de valores

A continuación, tenemos una lista de dieciocho valores. Debes ordenarlos según la importancia que les otorgues como guía principal de tu vida. Cada valor está impreso en mayúsculas, de modo que pueda ser fácilmente captado y puesto en el recuadro correspondiente.

Estudia detenidamente los valores que aparecen y sitúa por orden cada uno según la importancia que les das en tu vida, desde el más importante (en el cuadro 1) al menos importante (cuadro 18).

Rellénalo sin prisa pensando detenidamente. Si cambias de idea, puedes modificar la posición de tu respuesta de un cuadro a otro. El resultado final debe reflejar lo que sientas realmente.

1		UNA VIDA CONFORTABLE (próspera)
2		UNA VIDA EXCITANTE (activa, estimulante)
3		UN SENTIDO DE REALIZACIÓN (lograr realizarse)
4		UN MUNDO EN PAZ (sin guerras ni conflictos)
5		UN MUNDO DE BELLEZA (natural y artística)
6		IGUALDAD (hermandad, iguales oportunidades)
7		SEGURIDAD FAMILLAR (asegurarse el ser amado)
8		LIBERTAD (independencia, elección libre)
9		FELICIDAD (satisfacción)
10		ARMONÍA INTERIOR (sin conflictos internos)
11		MADUREZ EN EL AMOR (sexual y espiritualmente)
12		SEGURIDAD NACIONAL (protección respecto a ataques)
13		PLACER (una vida agradable y placentera)
14		SALVACIÓN (una vida eterna)

15		AMOR PROPIO (autoestima)
16		RECONOCIMIENTO SOCIAL (respeto y admiración)
17		AMISTAD VERDADERA (compañerismo)
18		SABIDURÍA (buena comprensión de la vida)

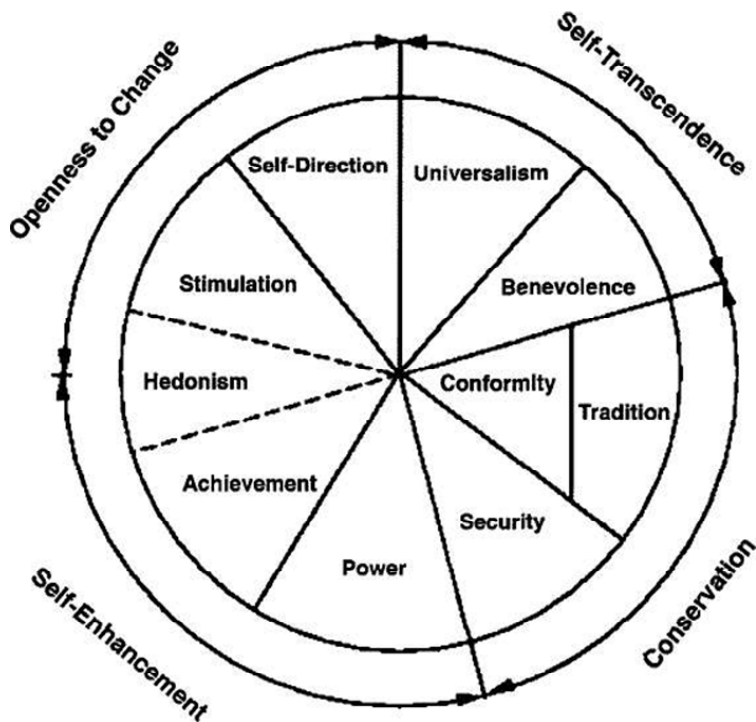
Cuando hayas finalizado, pasa al recuadro siguiente, donde puedes ver otra lista de 18 valores. Ordénalos según su importancia, del mismo modo que has hecho con la anterior.

1		AMBICIÓN (trabajar duramente, tener aspiraciones)
2		TOLERANCIA (apertura mental)
3		CAPACIDAD (competencia, efectividad)
4		ALEGRÍA (jovialidad, buen humor)
5		LIMPIEZA (ser cuidadoso, ordenado)
6		VALENTÍA (defender las ideas)
7		PERDÓN (estar dispuesto a perdonar)
8		SERVICIO (preocuparse del bienestar de otros)
9		HONESTIDAD (sinceridad, veracidad)
10		IMAGINACIÓN (atrevimiento, creatividad)
11		INDEPENDENCIA (seguridad, autosuficiencia)
12		INTELIGENCIA (capacidad intelectual)
13		LÓGICA (consistencia, racionalidad)
14		AMOR (ser afectuoso, tierno)
15		OBEDIENCIA (sumisión, respeto)
16		CORTESÍA (ser atento, educado)
17		RESPONSABILIDAD (ser serio, fidedigno)
18		AUTOCONTROL (ser autodisciplinado, moderado)

Sin embargo, como afirman Hitlin y Piliavin (2004, p. 366), Schwartz no encontró ninguna evidencia empírica para la distinción de Rokeach entre valores *instrumentales* y *terminales*, y se cuestionó su utilidad; ya que los mismos valores pueden expresar las motivaciones para medios (valores instrumentales) y fines (valores terminales).

b) La Schwartz Value Survey –SVS– (Schwartz, 1992, 1994) ofrece dos dimensiones de orden superior de valores: Apertura al Cambio frente a Conservación, y Auto-Mejora frente a Auto-Transcendencia (Cuadro 2.4.5.2.), que se descomponen a su vez en cuatro factores de orden superior y éstos en los diez tipos motivacionales de valores.

Cuadro 2.4.5.2. Modelo teórico de relaciones entre los tipos motivadores de valores de Schwartz (1994, p. 25)



En la primera dimensión (Apertura al Cambio/Conservación) se encuentran, por una parte, los valores cuyo contenido motivacional se refiere a la Apertura al Cambio, como Autodirección y Estimulación. Y, por otra parte, se encuentran los valores relacionados con la Conservación, como Conformidad, Tradición y Seguridad.

En la segunda dimensión (Auto-Mejora/Auto-Trascendencia) están los valores, cuyo objetivo motivacional se relaciona con el Logro Personal y la Autoridad. En el polo opuesto, se hallan los valores que se relacionan con el Universalismo y la Benevolencia; es decir, la ayuda a la colectividad y la ayuda a los más próximos.

El apoyo recibido para el modelo de Schwartz es algo más fuerte en los países occidentales que en las muestras del Oriente Lejano o Sudamérica, aunque los métodos recientemente modificados reproducen también esta estructura en esos lugares (Schwartz, 2004b). La estructura teorizada no es una representación perfecta, pero es “*una aproximación razonable de la estructura de relaciones entre los diez tipos de valor en la inmensa mayoría de las muestras*” (Schwartz, 1994, p. 35).

Schwartz indica que los siguientes 10 tipos de valores, definidos cada uno de ellos en términos de meta motivacional, están reconocidos en aproximadamente 70 culturas alrededor del mundo:

1. Hedonismo: Satisfacción sensual egoísta (placer y gratificación sensual de sí mismo).
2. Poder: Estatus social y prestigio, y control (mando o dominación) sobre las personas y los recursos.
3. Logro: Éxito personal competitivo (éxito personal a través de demostrar los estándares sociales).
4. Estimulación: Ánimo de riesgo y aventura (excitación, novedad y vida desafiante).
5. Auto-dirección: Pensamiento autónomo y acción (pensamiento independiente y acción elegida, creando, explorando).
6. Universalismo: Tolerancia y preocupación por el bienestar de todos los demás (comprendiendo, empatizando, apreciando, tolerando y protegiendo el bienestar de todas las personas y de la naturaleza).
7. Benevolencia: Conservación y refuerzo (preservación y mejora) del bienestar de aquéllos con quienes uno está en contacto personal frecuente.

8. Conformidad: Auto-refrenamiento y subordinación de las propias inclinaciones de uno a las expectativas de los otros (refrenamiento de acciones, inclinaciones e impulsos que pueden dañar, perturbar o violar las expectativas sociales o las normas).
9. Tradición: Actividades tradicionales y religiosas (respeto, compromiso y aceptación de las costumbres y las ideas de la cultura tradicional o la religión de cada uno).
10. Seguridad: Estabilidad, seguridad y armonía de la sociedad, las relaciones y de uno mismo.

No obstante, conviene recordar que para llegar a esta propuesta, Schwartz y Bilsky (1987) partieron de la aplicación del RVS de Rokeach (1973) y de su traducción al hebreo por el propio Schwartz (1985), construyendo “*una teoría de los tipos universales de valores, viéndolos como representaciones cognitivas de tres requisitos universales: (a) las necesidades biológicas, (b) los requisitos irracionales para la coordinación interpersonal y (c) las demandas sociales para el bienestar del grupo y supervivencia*” (Schwartz y Bilsky, 1987, p. 550). Derivando y presentado, de esos requisitos, “*las definiciones conceptuales y operacionales de ocho dominios motivacionales de los valores: goce, seguridad, poder social, logro, auto-dirección, prosocialidad, conformidad restrictiva y madurez*” (Schwartz y Bilsky, 1987, p. 550). Y, además, trazando “*los valores según los intereses que sirven (individualistas vs. colectivistas) y el tipo de meta a que se refieren (terminales vs. instrumentales)*” (Schwartz y Bilsky, 1987, p. 550).

Dado que Schwartz y Bilsky (1987, p. 356) utilizaron el instrumento original de Rokeach (1973), traducido tanto al hebreo (Schwartz, 1985) como al alemán (Schneider, 1983) y aplicado a una muestra hebrea y otra alemana; para poder superar los problemas de análisis estadístico derivados de que el RVS de Rokeach (1973) recoge las respuestas de la escala de valores de forma jerárquica ordinal (*ranking*), de manera que el análisis factorial y de fiabilidad son poco adecuados, Schwartz y Bilsky (1987, p. 356), además de pedirle a los sujetos que respondiesen a la escala de valores (RVS) de igual forma que a la original de Rokeach (jerarquizando los valores –*ranking*–), les pidieron también que compararan los valores ya jerarquizados, por pares –el primero con el segundo, el segundo con el tercero y, así, sucesivamente–, indicando en una escala Likert, de 1 (casi idéntica importancia) a 7 (mucho más importante), en qué medida (cuánto) era más importante el valor superior respecto al siguiente seleccionado en cada pareja comparada.

De esta forma, se pudo comprobar la importancia relativa de cada valor, compensando las carencias del sistema de la simple clasificación jerárquica original. Después, hicieron el análisis estadístico correspondiente a los datos recogidos,

en primer lugar, hallando los coeficientes de correlación Pearson para evaluar la importancia de los valores, coeficientes que sirvieron de matriz de datos para, en segundo lugar, poder analizarlos a través del Análisis de los Espacios más Pequeños (Smallest Space Analysis –SSA–) de Guttman-Lingoes (Guttman, 1968, 1977; Lingoes, 1977; Canter, 1985). Así pues, la validación de los dominios hallados y de los valores que los componen no se llevó a cabo a través de los análisis de fiabilidad y factorial, sino a través del SSA de Guttman, que es una de las técnicas estadísticas de análisis escalar multidimensional más eficaces (Schwartz y Bilsky, 1987, p. 557).

En suma, estos dos estudiosos empíricos paradigmáticos, el de Rokeach y el de Schwartz, ofrecen dos formas diferentes de medir los valores. Mientras que la escala de Rokeach pide a los sujetos que, según sus preferencias, ordenen o gradúen jerárquicamente los valores dentro de una escala (*ranking*); Schwartz propone una evaluación no forzada en la elección, a través del grado que le otorgan a cada valor (*rating*). Por tanto, en general, la diferencia entre ambos se centra en la forma de responder al cuestionario, diferencia entre la graduación (*ranking*) o el grado (*rating*).

Posteriormente, diferentes autores han defendido una u otra postura, según su criterio. Como, por ejemplo, Ball-Rokeach y Loges (1996) apoyaron el puesto jerárquico en la clasificación (lugar = *ranking* = graduación), sobre el grado (*rating*), pero sin apoyo empírico; argumentando que el *ranking* forzado en las elecciones es más realista en un mundo de recursos limitados. Sin embargo, las ventajas del *ranking*, no están claramente definidas (Alwin y Krosnick, 1985; Schwartz, 1992).

Por su parte, Schwartz (1992) utilizó explícitamente el trabajo de Rokeach, incluso usando muchos de los recursos de los ítems de la Rokeach Value Survey, pidiéndole a los sujetos que valoraran los ítems en una escala de 9 puntos, según su importancia, teniendo presente los valores propuestos “como principios que guían sus vidas”. La escala va desde 7 (importancia suprema) a 3 (importante) a 0 (no importante) a -1 (opuesto a mis valores). Esto permite que los sujetos clasifiquen diversos valores, siendo igualmente importantes para ellos, y permite la posibilidad de que un ítem de valor sea valorado negativamente.

Schwartz (1994) ofreció la justificación de la superioridad conceptual de su propuesta basándose en que el grado (*rating*) tiene características estadísticas más útiles, permitiendo que los investigadores utilicen listas más largas de valores y que observen puntuaciones negativas en los valores (importante en el trabajo transcultural), y no forzando a los sujetos a discriminar entre valores igualmente importantes. Schwartz también defendió que el grado puede ser más exacto

fenomenológicamente que el puesto o lugar (*ranking*) que ocupa en una escala, consistente en captar cómo los valores entran en las situaciones de opciones del comportamiento. Las personas no gradúan necesariamente un valor por encima de otro en la acción; diversos valores pueden obligar (forzar) igualmente.

En suma, como afirman Hitlin y Piliavin (2004, p. 367), la literatura científica actual dedica más trabajos a investigaciones que emplean el grado (*rating*).

El estudio original de Schwartz incluyó 56 ítems de valores derivados de una variedad de estudios transculturales presentados a los sujetos en una página, con cada ítem seguido por una frase explicativa corta. Posteriormente, Schwartz et al. (2001) desarrollaron el Cuestionario de Valores Personales –Personal Values Questionnaire– (PVQ), instrumento que contiene ítems menos abstractos y más accesibles para una población más amplia.

En un trabajo más reciente, Schwartz (2004b) utiliza el PVQ, para un acercamiento menos abstracto de la medida. En este trabajo, la medida de los valores se lleva a cabo a través del auto-informe y, así, está sujeto a los mismos prejuicios que otros métodos de auto-informe. Los informes verbales no son necesariamente indicadores válidos de un fenómeno subyacente, problema que plaga las actitudes de los investigadores (Schuman, 1995).

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que el contexto puede influenciar decisivamente en cómo la gente completa las escalas, encuestas o cuestionarios sobre los valores. Usando la escala Rokeach, Seligman y Katz (1996) encontraron una variabilidad circunstancial de las graduaciones para valores tales como “libertad” y “sabiduría”, en situaciones en las que se prepararon a la gente en sus opiniones sobre el aborto y varias condiciones ambientales. Estos autores presumieron que puede haber diversos esquemas activados para diversos contextos, de manera que activan diferentes sistemas de valores. Lo que sugiere que la naturaleza abstracta de los inventarios originales de Rokeach y de Schwartz influye en la importancia que la gente da a los valores. Konty (2002) desarrolló una medida de valores sensible a las preocupaciones del contexto y discutió que tal acercamiento ofrece más utilidad que el cuestionario original sobre el valor de Schwartz.

Finalmente, hacer constar que, como ya se indicó anteriormente, aunque las escalas de Rokeach (1967, 1973), la Rokeach Value Survey –RVS– y de Schwartz (1992, 1994), la Schwartz Value Survey –SVS–, son los instrumentos más utilizados en la medición de valores (la de Schwartz más que la de Rokeach); como a continuación se expone, otros autores han elaborado sus propios instrumentos, algunos de ellos basados en Rokeach o Schwartz y otros no. Como por ejemplo los siguientes:

1. Hartman diseñó el Perfil de Valores Hartman (1973), basándose en Rokeach (Hartman Value Profile –HVP–), para su aplicación clínica. No obstante, el Hartman Value Profile (HVP) no mide propiamente los valores personales, sino la capacidad de reconocimiento de los niveles de valor, que son previos a una valoración.
2. El Cuestionario de Valores de los Adolescentes de Hernando (1999), de construcción propia en pentatipos Likert, no fiabilizado ni validado, mide los siguientes valores: igualdad, solidaridad, libertades cívicas, capacidad de diálogo, sentido de superación, prudencia, espíritu de cambio, motivación de logro, ideas y creencias, liderazgo, familia, tiempo libre y ocio, y trabajo.
3. El Cuestionario de Valores Personales –SPV– de Gordon (2003), basado en Schwartz, está diseñado para medir el grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales propuestos: practicidad, resultados, variedad, decisión, orden y método, y metas o claridad de objetivos a conseguir. Este cuestionario ha sido adaptado en España por Seisdedos (2003) (tipificado para muestras de adolescentes y adultos españoles y adultos argentinos), con la colaboración de Abad (2003). Especialmente recomendado para adolescentes y adultos, con una aplicación de 15 minutos aproximadamente, diseñado para medir el grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales propuestos:
 1. Practicidad (P, de «Practical Mindedness»).
 2. Resultados (A, de «Achievement»).
 3. Variedad (V, de «Variety»).
 4. Decisión (D, de «Decisiveness»).
 5. Orden y método (O, de «Orderliness»).
 6. Metas o claridad de objetivos a conseguir (G, de «Goal orientation»).

“Practicidad” (P), referida a personas que quieren conseguir lo mejor de su dinero, cuidar de sus propiedades o pertenencias y sacarle fruto y hacer cosas que le den beneficio. Aquí suelen obtener puntuaciones altas las personas con metas materialistas y que prefieren hacer cosas que sean prácticas, útiles a corto plazo o económicamente ventajosas.

“Resultados” (A), que aluden a personas que prefieren afrontar problemas difíciles, tener un trabajo difícil al que enfrentarse, abordar algo importante tratando de encontrar la perfección, superarse constantemente y hacer un trabajo excelente

en cualquier cosa que intente. Quienes valoran la perfección y la superación obtienen puntuaciones altas en esta escala. Tales individuos disfrutan con trabajos que suponen un reto, particularmente del tipo de los que permiten la iniciativa personal y en los que el esfuerzo del individuo es recompensado.

“Variedad” (V), referida a personas que valoran hacer cosas que sean nuevas y diferentes, tener experiencias variadas, visitar lugares extraños o inusuales y tener la experiencia del riesgo. Los sujetos con puntuaciones altas en esta escala prefieren abrir el ámbito de sus actividades, les gusta encontrarse en situaciones nuevas y diferentes y disfrutan de trabajos que no se desarrollan dentro de una rutina.

“Decisión” (D), que alude a personas que prefieren las convicciones fuertes y firmes, tomar decisiones rápidamente, ir directamente al tema, hacer que su posición sea clara, llegar a una decisión y mantenerse en ella. Unas puntuaciones altas reflejan a los individuos que valoran sus propias opiniones y su capacidad para pensar cosas por sí mismos, y disfrutan con trabajos en los que la toma de decisiones es una parte esencial de la actividad.

“Orden y Método” (O), referidos a personas que desean tener hábitos de trabajo bien organizados, colocar las cosas en el lugar correcto, ser una persona ordenada, tener un enfoque sistemático en sus actividades y hacer las cosas de acuerdo a un plan. Las puntuaciones altas son obtenidas por aquellos que tienden a ser sistemáticos y organizados en su trabajo, independientemente de la naturaleza de éste o del nivel en el que ellos operen. Esos sujetos prefieren tener sus actividades planificadas o automatizadas tanto como sea posible.

“Metas” (G), que aluden a personas que prefieren tener una meta definida hacia la que trabajar, mantenerse en un problema hasta que éste sea resuelto, dirigir el esfuerzo propio hacia objetivos bien delimitados y conocer con precisión en qué está uno pensando. Los sujetos que tienen puntuaciones altas prefieren trabajos cuyos requisitos u objetivos han sido claramente definidos o especificados; tienden a estar orientados a la tarea y a restringir la amplitud de sus actividades para finalizarlas.

Precisamente, en la descripción general del instrumento Gordon (2003, p. 7) indica lo siguiente: *“Las personas pueden ser descritas por su modo característico de actuar en diferentes tipos de situaciones, esto es, en términos de personalidad; pero además, se puede aludir a sus motivaciones y sus valores. En una evaluación es importante realizar la medida de ambos aspectos, personalidad y valores.*

Los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas, así como sus planes a largo plazo, están influidas, consciente o inconscientemente, por el sis-

tema de valores que adopten. La satisfacción personal depende en gran medida del grado en que los valores encuentran expresión en la vida diaria. Por otra parte, la incompatibilidad o conflicto entre los valores de la persona o entre los de distintos individuos es fuente de un gran número de problemas personales e interpersonales.

Una forma de medir los valores individuales es determinar la importancia relativa que dan los sujetos a varias actividades. Desde esta perspectiva, el Cuestionario de Valores Personales (SPV) intenta ofrecer medidas dentro de un segmento del dominio de valores; las escalas que componen el SPV fueron diseñadas para apreciar ciertos valores críticos que ayudan a determinar cómo los individuos afrontan los problemas de la vida cotidiana”.

3. VALORES DE LOS ADOLESCENTES, LOS PADRES Y LOS PROFESORES

Aunque, en gran medida, se ha respondido anteriormente a este apartado, aquí se tratarán de una forma más exhaustiva las investigaciones relevantes dedicadas a los valores de los adolescentes, de los padres y de los profesores, haciendo constar de antemano que sobre los valores del profesorado sólo se han podido encontrar dos investigaciones, una, la de Álvarez (2005), que analiza los valores en los futuros maestros de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Granada, y, la otra, la de Gervilla y Profesores HUM.580 (2002), que analizaron los valores de los futuros maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y de las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y Melilla. Al parecer, en el ámbito de la educación se tratan más los valores en sentido pedagógico (educación en valores, valores y educación, etc.) sin ninguna aportación empírica, sólo a nivel teórico, incluso cuando se ofrecen programas de intervención.

De todas formas, para una mejor comprensión, a continuación se ofrece un resumen del estado de la cuestión respecto a los valores, ofrecido en el apartado anterior, para que pueda servirnos de introducción al análisis concreto de los valores de los adolescentes, sus padres y profesores.

En suma, hasta aquí podemos concluir lo siguiente:

1. En cuanto a la **neurobiología:**

Para la enseñanza y el aprendizaje, y, en general, para el tratamiento educativo de los valores, es preciso haber alcanzado la madurez neurobiológica necesaria, propia de la adolescencia tardía; lo cual no quiere decir, de ninguna manera, que, antes, no sean fundamentales las experiencias de aprendizaje ofrecidas por bue-

nos modelos familiares, escolares, de amigos y compañeros, sociales, etc. Todo lo contrario, el niño debe impregnarse de los valores de esos buenos modelos (igual que se aprende a hablar natural y funcionalmente la lengua materna), para después poder tratarlos educativamente, en su momento oportuno, en el ámbito escolar (igual que, posteriormente al aprendizaje de la lengua materna, se aprende la gramática, cuando realmente es posible; pero, en el caso de los valores, como normas o reglas de comportamiento basadas en las experiencias previas vividas en ese ámbito).

2. En cuanto a la **raza**:

Las razas de las minorías □exogrupo□, como es lógico pensar, valoran más la igualdad (igualdad de oportunidades, derecho a la igualdad, etc.) que los grupos mayoritarios —endogrupo— y procuran acomodar sus valores lo mejor posible a la sociedad en la que desean desarrollarse y progresar. Asimismo, el endogrupo tiende a pensar que el exogrupo tiene diferentes y peores valores que los suyos.

3. En cuanto a la **etnia**:

Determinados valores considerados como importantes y que son comunes a las diferentes etnias, son normalmente percibidos como propios, prejuzgando negativamente los valores de los demás grupos, aunque no existan diferencias.

4. En cuanto al **género**:

Si bien hay autores que han hallado diferencias de género en los valores, otros no. Y, en el caso de los adolescentes, hasta la adolescencia temprana las diferencias de género en los valores son mínimas, aumentando éstas a medida que envejecen, especialmente en su carácter prosocial a favor de las chicas.

Por ejemplo, las chicas británicas y americanas asignaron mayores prioridades de valor a los valores colectivistas de benevolencia, universalismo, seguridad y subordinación del yo (ego) a los demás (otros). Sin embargo, las chicas y los chicos de ambos países no difirieron en los valores individualistas, y, de hecho, las chicas dieron mayor importancia al logro que los hombres, de manera que parece más exacto conceptualizar individualismo y colectivismo como dos dimensiones separadas en que las culturas y los individuos pueden ser clasificados en dimensiones altas o bajas, o en una dimensión alta una y la otra baja.

5. En cuanto a la **cultura**:

Los diferentes grupos culturales de una sociedad (minorías culturales diferentes a la sociedad de acogida) parecen compartir mayoritariamente los valores terminales, finales o universales (salvo en lo referido a la religión), con un trasfondo religioso muy particular e importante en el caso de los musulmanes (el

Islam que impregna sus vidas, privadas y públicas) y se diferencian en los valores instrumentales.

6. En cuanto a la **clase social, la ocupación y la educación**:

La estratificación social (SES) es importante para entender los valores de los niños y los de sus padres, revelando su influencia sobre algunas dimensiones de los valores (por ejemplo, “auto-dirección” frente a “conformidad”, en los de un SES superior). Por otra parte, un SES bajo conlleva estilos paternos más restrictivos dentro de la familia.

Asimismo, las medidas de auto-dirección profesional explican más del desarrollo de los valores paternos que las medidas educativas.

Y, finalmente, el estilo (contexto) emocional de la familia, probablemente, tiene influencias en la receptividad de los niños de los valores de sus padres.

7. En cuanto a las **características de las familias**:

Los mecanismos primarios a través de los cuales los valores de los padres influyen en los valores de los niños son: (a) las influencias profesionales/clase social, (b) las percepciones de similitud de valor y (c) las prácticas de comportamiento paternal con los hijos; siendo las características estructurales de las familias (por ejemplo, los estilos de decisión democráticos) más importantes que los factores afectivos (la calidad de la relación) para la transmisión de los valores dentro de la familia.

La clase social (SES) está correlacionada significativamente con las diferencias en las conductas de crianza, cuidado o atención paternal (*childrearing*), incluso con el estilo de relación paternal o paternalidad (*parenting*), a favor de las clases sociales superiores que valoran más la auto-dirección. En ese sentido, los valores de las madres son más influyentes que los de los padres para las conductas de crianza y atención de los hijos.

8. En cuanto al **estatus de inmigrante**:

Los padres inmigrantes suelen verse forzados a elegir entre enseñar los valores que ellos creen importantes para sus hijos (valores de sus raíces) y alentar los valores prevalentes dentro de la nueva sociedad.

Los niños inmigrantes muestran más valores similares a sus compañeros no inmigrantes que a sus padres, aunque esta distancia entre los valores de los niños y de los padres es mayor en los dominios de “conservación” y “apertura al cambio” que los valores de “auto-mejora” y “auto-transcendencia”.

9. En cuanto a la **cohorte de edad**:

Existen evidencias de los cambios sistemáticos graduados por edades en la estructura de los valores. Por ejemplo: 1) Las mujeres de mediana edad tienen una orientación más fuerte hacia los valores instrumentales, mientras que las mujeres más mayores se relacionan más con valores terminales. 2) La juventud ha sufrido un cambio del sentido de responsabilidad personal hacia un enfoque de auto-gratificación, libertad y menos abnegación. 3) Las experiencias universitarias de los estudiantes tienen un impacto significativo en la humanización de los valores, independientemente de las características individuales que los estudiantes lleven consigo a la escuela y sin tener en cuenta el tamaño, la raza y la selectividad de la institución. 4) Cuando los estudiantes están separados en grupos definidos por el sexo y la raza, la involucración en experiencias de ser líder social durante el período universitario tiene un efecto significativo y positivo importante en que éstos realicen actividades cívicas y humanitarias después de la universidad, para todos los grupos.

10. En cuanto a la **religión**:

Muy pocos trabajos vinculan directamente la religión y los valores, poniendo de manifiesto que su influencia es bidireccional. Destacando que los valores “certeza”, “auto-refrenamiento” y “sumisión a las verdades externas” inclinan a las personas a ser más religiosas; y los valores de “apertura al cambio” y “auto-expresión”, a ser menos religiosas.

11. En cuanto a la **demografía y la nacionalidad**:

El cambio de valores en las sociedades industriales parece estar vinculado a los bajos índices de natalidad. Por otra parte, los miembros de los sistemas políticos más democráticos dan una importancia más alta a los valores que acentúan la auto-dirección (autonomía), la apertura al cambio, la preocupación por los demás y la auto-indulgencia. Asimismo, los países occidentales muestran valores individualistas frente a los colectivistas de los países orientales; aunque, quizás debido a los efectos de la globalización, se están reduciendo las diferencias.

Schwartz y Sagiv (1995) describieron una “clasificación jerárquica básica pan-cultural de los valores” en los que “la benevolencia” suele puntuar en primer lugar, seguido de “la auto-dirección”, “el universalismo”, “la seguridad”, “la conformidad”, “el logro”, “el hedonismo”, “la estimulación”, “la tradición”, y, finalmente, “el poder”, en 56 naciones.

Respecto a los sistemas de valores de dentro de la nación, tienden a ser estables y comunes con el tiempo. No obstante, los resultados empíricos y los métodos aplicados hacen muy cuestionable la veracidad de la validez del vínculo entre la cultura y los valores.

3.1. Valores de los adolescentes

Antes de entrar en más detalles es conveniente recordar algunas cuestiones tratadas en los anteriores apartados, tales como:

Los adolescentes (chicos y chicas) tienen valores similares en la adolescencia temprana, pero divergen a medida que la adolescencia transcurre. No obstante, para las chicas adolescentes los valores prosociales son más importantes que para los chicos, aunque la raza media en este hallazgo; y los muchachos blancos opinan que los valores prosociales son menos importante para ellos que para los muchachos de otros grupos (Beutel y Jonson, 2004).

Los valores de los adolescentes llegan a ser más realistas a medida que envejecen y que sus aspiraciones se convierten en una experiencia directa más limitada que para el mundo del adulto, efecto que ocurre con mayor fuerza en las mujeres afroamericanas (Johnson, 2002).

Los adolescentes americanos asiáticos valoran más el “logro” y la “conectividad” que los americanos caucásicos (Asakawa y Csikszentmihalyi, 2000).

La mayoría de los adolescentes americanos se identifican con y como sus padres (Gecas y Seff, 1990).

Las expectativas de auto-dirección (autonomía) de los adolescentes asiáticos están fuertemente influenciadas por las actitudes de sus madres más que las expectativas de auto-dirección (autonomía) de los adolescentes caucásicos (Stewart et al., 1999).

Los valores del trabajo de los adolescentes influyen en la selección del trabajo juvenil, resaltando los efectos recíprocos de las oportunidades de empleo en esos mismos valores del trabajo (Jonson, 2002).

3.1.1. Valores prosociales de los adolescentes

Beutel y Kirkpatrick (2004, p. 379) afirmaban que, hasta la fecha, son relativamente poco conocidos los valores prosociales (hacer cosas para los otros) de los adolescentes. Las autoras usaron los datos de un estudio nacional entre los 12 y los 17 años, encontrando que las chicas conceden más importancia a los valores prosociales que los muchachos en las edades más jóvenes de la adolescencia.

En suma, los resultados hallados por Beutel y Kirkpatrick (2004, p. 389) indican que los valores prosociales de los adolescentes están modulados por el género, la raza y la edad. Los varones blancos tienen valores prosociales más débiles que las hembras blancas y los negros de ambos géneros. El hallazgo de que

la diferencia de género en el valor de ayuda a los demás existe solamente entre blancos, sugiere que los estudios de los adolescentes más mayores (Beutel y Marini, 1995) deben ser reexaminados en función de interacciones similares del género y la raza. Quizás lo que parece ser un efecto del género es únicamente producido por la localización social del adolescente blanco.

Los resultados también sugieren que la magnitud del vacío (hueco) de valores prosociales de género que se ha encontrado entre los adolescentes mayores puede ser debido en parte a un declive durante los años adolescentes de la importancia de los valores prosociales, que dura más para los muchachos que para las muchachas.

Los chicos y chicas de ambas razas parecen sostener valores prosociales más débiles durante la adolescencia intermedia que en la adolescencia temprana, pero durante la adolescencia tardía, los valores prosociales son, por lo menos, tan importantes como durante la adolescencia temprana para las muchachas, pero no para los muchachos. Aunque existe información menos precisa sobre los modelos de edad para los varones negros y hembras, aparece que los modelos de edad son aproximadamente similares para las muchachas negras y las muchachas blancas, mientras que los modelos de edad para los muchachos negros y los muchachos blancos pueden diferir durante la adolescencia tardía.

Mientras que ambos sistemas de muchachos dan menos importancia a los valores prosociales durante la adolescencia tardía y la adolescencia temprana, la diferencia es mucho más grande para los muchachos blancos que para los muchachos negros, para quienes las diferencias tampoco alcanza significación estadística. Consecuentemente, el vacío de los valores prosociales de género es más grande entre los adolescentes tardíos que entre los adolescentes más jóvenes, producido sobre todo en los varones blancos que llevan a cabo valores prosociales más débiles en las mayores edades.

Asimismo, Beutel y Kirkpatrick (2004, p. 390) indican “*nuestro estudio, como los pocos estudios anteriores de las orientaciones del valor de los adolescentes, no ha probado los mecanismos específicos por los cuales el género, la edad y la raza modulan los valores prosociales. Demostramos la utilidad potencial de examinar, si las diferencias del género y de la raza en la formación de la socialización y de la identidad influyen el desarrollo de los valores durante la adolescencia*”. En el sentido de que, por ejemplo, los resultados sugieren que los muchachos y las muchachas puedan perder algo de su sentido de conectividad (contacto) con los demás (otros) durante la adolescencia media, una experiencia unida posiblemente a los procesos de la identidad, pero las muchachas “recuperan” este sentido de conectividad durante los últimos años adolescentes más que los muchachos. Esto

puede reflejar la preparación de las muchachas adolescentes para los aspectos orientados a los demás, de los papeles de las mujeres y la naturaleza de los cambios de sus relaciones (es decir, aumentando la implicación en relaciones románticas). Las diferencias de la raza en la socialización de género y la formación de la identidad se deben también examinar para entender el patrón divergente de la edad de los muchachos blancos y de los negros, y las muchachas blancas. El colectivismo fomentado dentro de la comunidad afro-americana puede atenuar la relación entre la edad y los valores prosociales para los muchachos negros.

Del mismo modo, Beutel y Kirkpatrick (2004, p. 390) afirman: “*Nuestros resultados son también constantes con la idea de que la socialización forma los procesos de la identidad (Rosenfield, Vertefuille y McAlpine, 2000). La raza y el género pueden influir en la formación de los valores prosociales, como lo llevan a cabo las posiciones privilegiadas en la sociedad, desarrollando un sentido de sí mismo, más autónomo y menos conectado a los demás, dándole menos importancia a hacer cosas para los demás. Esta posibilidad se debe examinar en la investigación futura*”.

3.1.2. Valores y autoconcepto de los adolescentes

Llinares, Molpeceres y Musitu (2001, p. 189) llevaron a cabo un estudio en el que hicieron un análisis de las relaciones existentes entre algunas dimensiones del autoconcepto y las prioridades de valor. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 2078 estudiantes de la Comunidad Valenciana con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, en la que existía representación suficiente de ambos sexos, aunque el porcentaje de chicas (58,66%) fue superior al de chicos (41,34%).

Para ello, utilizaron dos escalas, el Cuestionario de Autoconcepto (AUT30) y el Cuestionario de Valores de Schwartz (SVS). Los resultados hallados indicaron que no existe un perfil de valores distintivo y coherente que se asocie con mayor probabilidad a una autoestima global elevada. En cambio, cuando se analizan separadamente las diversas dimensiones de la autoestima –en este caso, académica y física–, éstas sí se relacionan significativa y coherentemente con ciertas prioridades de valor. Los adolescentes con alta autoestima académica tienden a priorizar en mayor medida valores prosociales, de conformidad y de autodirección, y los adolescentes con alta autoestima física tienden a priorizar valores de autobeneficio y de seguridad. Por tanto, “*la autoestima del sujeto y sus prioridades de valor guardan entre sí una cierta relación de dependencia funcional, pero dicha relación no se descubre en el plano de la autoestima global, sino cuando se atiende a las diversas dimensiones específicas de la autoestima*” (Llinares et al., 2001, p. 198).

Los resultados sobre las relaciones de las prioridades de valor y la autoestima académica y física parecen sugerir que, a este nivel, hay una relación de dependencia funcional entre valores y autoestima.

Los adolescentes de elevada *autoestima académica* se distinguen por la mayor prioridad relativa otorgada a valores de conformidad, prosociales, de autodirección y logro. Considerados en conjunto, estos tipos de valores tienden a promover conductas de sumisión a la autoridad, armonía en las relaciones, perseverancia en el esfuerzo en ausencia de supervisión externa y orientación hacia el éxito que garantizan un buen ajuste a la institución escolar y un buen rendimiento académico. En cambio, los adolescentes de baja autoestima académica priorizan en mayor medida que sus iguales los valores de estimulación y hedonismo. Estos tipos de valor promueven conductas de búsqueda de riesgos, dificultad para adaptarse a la rutina y autoindulgencia con los propios deseos que pueden interferir tanto con la sumisión a las obligaciones escolares como con el rendimiento. Así pues, hay indicios de que los sujetos que logran una valoración positiva en el plano académico priorizan valores que tienden a promover conductas que garantizan un funcionamiento adaptativo en dicho ámbito.

En cuanto a la segunda dimensión considerada, los adolescentes de alta *autoestima física* valoran en mayor medida que sus iguales el poder, la seguridad, el logro, la estimulación y el hedonismo. El poder y el logro son tipos de valor en los cuales la preservación de la propia imagen y la consecución de beneficios materiales tienen un papel muy destacado. El hedonismo y la estimulación son tipos de valor vinculados a la autoindulgencia, la tendencia a cuidarse, la preferencia por mantenerse activo y proporcionarse placeres. El dominio de valor de la seguridad incluye la seguridad personal y la propia preservación biológica, representadas por valores tales como “sano” y “limpio”. Así pues, globalmente considerados, los valores que priorizan los sujetos de alta autoestima física son valores potencialmente vinculados al aseo personal, la vestimenta elegante y cuidada, la preservación de la salud y la práctica deportiva, todos ellos elementos que desempeñan un papel importante en el ideal de belleza física dominante en nuestras sociedades. Esto sugiere que también en el plano de la autoestima física se puede hablar de una relación de dependencia funcional entre valores y autoestima, en la medida en que los sujetos priorizan valores orientados a conductas que les permiten ser bien valorados.

3.1.3. Valores y desarrollo moral de los adolescentes

García-Alandete y Pérez-Delgado (2005, p. 131) llevaron a cabo una investigación, utilizando el Defining Issues Test-DIT de Rest y la Escala de Valores RSV de Rokeach, con un grupo de 323 estudiantes universitarios, indicando que a la convencionalidad moral se asocia una constelación de valores diferentes a

la que se asocia a la posconvencionalidad moral, en términos estadísticamente significativos; concluyendo que el avance del razonamiento moral a través de los estadios del desarrollo moral (estructura del razonamiento moral), descritos por Rokeach, va acompañado de cambios en la jerarquía de valores asociada (contenido del razonamiento moral), y que la estructura y el contenido del razonamiento moral no son independientes.

Los resultados obtenidos por García-Alandete y Pérez-Delgado (2005, pp. 143-146) muestran que:

1. En relación con el nivel global de desarrollo del razonamiento moral, el grupo estudiado muestra en sus respuestas a los dilemas morales (Kohlberg, 1976; Eisenberg, 1979) un razonamiento preferentemente convencional, en especial de estadio 4 y en menor medida de estadio 3. Resultados que eran esperables para la edad y el nivel de estudios del grupo analizado en esta investigación. Sin embargo, las puntuaciones en razonamiento posconvencional son inferiores a la media normalizada para el nivel educativo del grupo (Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler, 1996). En definitiva, nos hallamos ante un grupo que presenta un nivel de razonamiento moral principalmente convencional, fundamentalmente de estadio 4, con cierta tendencia a planteamientos morales posconvencionales de subestadio A.

2. En cuanto a las preferencias axiológicas del grupo, en general, se manifiesta en la estimación preferente de valores relativos a tener *seguridad familiar*, *felicidad y paz*; por el contrario, coloca en los últimos lugares de sus preferencias a los valores relativos a tener una *vida excitante*, *la seguridad nacional* y *lograr la salvación*.

Por lo que se refiere a los *valores finales* preferidos por este grupo de estudiantes universitarios resulta llamativo que únicamente el valor *seguridad familiar* sea el valor más preferido, significativamente incluso por delante de la *felicidad*. No es lo que de ordinario suele obtenerse en una población joven y universitaria (Pérez-Delgado y Mestre, 1995). Como tendencia general, en adolescentes jóvenes este valor va ganando, con la edad, posiciones en la escala jerárquica (Pérez-Delgado y Martí, 1997). En relación con los valores relativamente menos apreciados en la escala jerárquica de este grupo, debe destacarse que los valores *seguridad nacional* y *lograr la salvación* son relegados a la última posición, sin diferencias significativas entre ambos. Así pues, de la *tríada tradicional*: familia, patria y religión; la familia ha pasado a ser el valor más preferido, pero no así los valores que podían ser equivalentes a patria y religión.

En las preferencias por los *valores instrumentales* este grupo no se diferencia de otros similares en edad y formación, la *honradez* ocupa, una vez más,

el primer lugar (Pérez-Delgado y Mestre, 1995), a pesar de que en las primeras encuestas sobre los valores de los europeos se llamara la atención sobre que los españoles se distinguían de sus convecinos europeos en que no estimaban tanto la honradez como éstos (Pérez-Delgado y Mestre, 1993).

3.1.4. Valores de los adolescentes, desde una perspectiva sociológica

España comenzó a trabajar sobre valores con el primer Estudio Europeo de Valores (EVS) de 1981-1982, iniciado en alrededor de una docena de países de Europa Occidental, hasta alcanzar la cifra de 24, de los que 14 eran de Europa Occidental, 2 de América del Norte, 2 de Asia, 2 de Iberoamérica, 1 de África, 2 de Europa del Este y 1 de Oceanía. Esta investigación fue realizada en España por DATA S.A. y dirigida por el profesor Orizo.

En 1990-1991 se amplió considerablemente el número de países participantes y, aunque en un principio se pensó en utilizar dos cuestionarios, uno, para los países de Europa Occidental o más o menos “occidentalizados” y, otro, para el resto del mundo; finalmente, se llegó al acuerdo de adoptar un cuestionario común que tuviera en cuenta las enormes diferencias culturales entre los países participantes. En esta investigación, ya oficialmente denominada Estudio Mundial de Valores (WVS), participaron un total de 43 países, que cubrían los cinco continentes, representando más del 75% de la población mundial, con variaciones importantes en cuanto a sus niveles de desarrollo económico, estructuras políticas y sistemas culturales.

En España se llevaron a cabo dos investigaciones con muestras nacionales, una, realizada por DATA S.A., nuevamente dirigida por el profesor Orizo y, otra, realizada por ASEP S.A., dirigida por el profesor Díez Nicolás. Además, la Universidad de Deusto llevó a cabo un estudio específico en el País Vasco, con una muestra *ad hoc*, bajo la dirección del profesor Elzo y DATA S.A. suplementó la muestra en Cataluña, para poder ofrecer datos significativos también para esta Comunidad Autónoma de forma separada.

En 1993, el profesor Díez Nicolás organizó una reunión en Madrid, bajo el patrocinio de la Universidad Complutense, de todos los participantes en el Estudio Mundial de Valores, incluidos por supuesto los profesores Orizo y Elzo, que constituyó un hito importante en el futuro desarrollo de este grupo internacional de investigación. Los más de treinta trabajos presentados en este seminario fueron editados por los profesores Díez Nicolás e Inglehart bajo el título de “Tendencias Mundiales de Cambio en los Valores Sociales y Políticos” y publicados por FUNDESCO en 1994.

Un paso importante para la difusión y análisis de los datos del Estudio Mundial de Valores de 1990-1991 fue la preparación y elaboración en forma conjunta, por vez primera y en disquetes, de los 43 archivos de datos brutos, que fueron distribuidos a los participantes en el WVS. Este trabajo fue realizado por JDSystems y ASEP S.A. y constituyó una muestra del avance de la tecnología informática para bases de datos en España, ya que hizo posible la fácil utilización de estos ficheros por los investigadores. En esta reunión, además, se constituyó un Comité Coordinador bajo la dirección del profesor Inglehart, y para el que fue elegido el profesor Díez Nicolás.

Entre 1995-1997 se realizó otra oleada de investigaciones, con una participación mundial y española aún mayor, con más de 50 sociedades en la investigación mundial, muchas de ellas por primera vez y otras por segunda o tercera vez, de manera que el total de sociedades “diferentes” que han participado en alguna de las tres oleadas de estudios supera ya el centenar. En España, además de la investigación nacional realizada por ASEP S.A. y dirigida por los profesores Díez Nicolás y Torregrosa, ambos de la Universidad Complutense, se han realizado cuatro estudios adicionales, con muestras *ad hoc*: en Andalucía, dirigido por los profesores Del Pino y Bericat, de la Universidad de Málaga; en Galicia, dirigido por el profesor Veira, de la Universidad de A Coruña; en el País Vasco, dirigido por el profesor Elzo, de la Universidad de Deusto, y en la Comunidad Valenciana, dirigido por el profesor García Ferrando, de la Universidad de Valencia.

Estos estudios permiten analizar, por primera vez, diferencias internas en un país con muestra suficiente, ya que cada uno de los cuatro estudios realizados en comunidades autónomas se llevaron a cabo con una muestra de un tamaño tal que los resultados son suficientemente significativos y, probablemente, constituirán un ejemplo a imitar en futuras ediciones del WVS, en España y en otros países, ya que amplían el número de hipótesis a verificar sobre diferencias entre países y diferencias dentro de cada país.

ASEP S.A. y JDSystems recibieron nuevamente el encargo de facilitar los estudios de todos los países en forma conjunta, lo que llevaron a cabo distribuyendo los ficheros de los primeros 25 países disponibles, en disquetes, en el otoño de 1996, utilizando además el nuevo programa JDSurvey. En 1998 se distribuyó, sólo para uso de los investigadores participantes, un CD-Rom incluyendo los ficheros de datos y documentación de 47 países, en una versión preliminar para que se pudieran detectar todos los fallos de datos o documentación que puedan existir, de manera que en 1999 se pudiera poner a disposición de la comunidad científica el CD-Rom, con los archivos de datos y documentación para más de 50 países, suficientemente “limpio” y verificado.

Por otra parte, en 1981, un equipo de universitarios europeos y americanos, dirigidos por el profesor Kerkhofs, de la Universidad de Lovaina y Fanmoore de la de Tilburg, aplicaron una encuesta con objeto de conocer los valores más destacados de nuestra sociedad. Los datos obtenidos dieron lugar al Informe de Stoetztl, “¿Qué pensamos los europeos?”, Orozco se encargó del Informe español, “España entre la apatía y el cambio social” (Mapfre, Madrid, 1983).

La Fundación Santa María publicó un informe estudio sociológico sobre la juventud, que denominó “Juventud española 1960-82”, posteriormente “Juventud española 1984” y “Jóvenes españoles 1992”.

En 1990, el mismo grupo reiteró la encuesta en el viejo y el nuevo continente. Esto permitió establecer estudios diacrónicos y sincrónicos del mayor interés, para detectar las preferencias axiológicas de la población y sus concomitancias y diferencias entre países a lo largo del decenio. Orozco elaboró el Informe correspondiente a 1990, “Los nuevos valores de los españoles” (SM, Madrid, 1991). Sobre los datos de la encuesta europea de 1990, Villalaín y Valle redactaron “La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores” (1992).

Asimismo, Larumbe y Baillo (2001, p. 492) realizaron un estudio sobre los valores de los jóvenes universitarios de Zaragoza, poniendo de manifiesto que los principales que manifiestan los chicos son: libertad y amistad; y las chicas: paz, amistad y libertad.

El Instituto de la Juventud ha ido aplicando encuestas a los jóvenes en los años 60, 68, 74, 82, 85, 91 y 99 del siglo pasado. Los resultados pueden consultarse en la obra de Serrano (1988) *Los valores actuales de la juventud en España*. A modo de resumen, el último estudio realizado por el Instituto de la Juventud (2002), “Sondeo de opinión: Percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación, relaciones sexuales”, pone de manifiesto lo siguiente:

LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL ESTADO DE ÁNIMO DE LOS JÓVENES

En general, los jóvenes españoles parecen encontrarse satisfechos con su vida; un 15% se declara muy satisfecho y el 68% bastante. Sin embargo, hay una minoría en modo alguno despreciable, un 16% de los entrevistados, que muestran claras dosis de insatisfacción con su vida personal.

Los aspectos afectivos y las relaciones interpersonales son las cuestiones que mayor grado de satisfacción generan entre los jóvenes. Así, el 97% de los entrevistados se muestran satisfechos (mucho o bastante) con su familia y el 95% con sus amigos.

Los estudios también, aunque en menor medida, son valorados satisfactoriamente por más del 55% de los jóvenes. Y el trabajo es visto favorablemente por cuatro de cada diez encuestados (40%).

A la hora de evaluar su propio estado de ánimo a lo largo de los últimos meses, la mayor parte (dos tercios de los jóvenes) recurre a calificativos dotados de connotaciones positivas, tales como “alegre” o “animado”; el tercio restante utiliza calificativos menos favorables, tales como “estresado” o “nervioso”.

LA AUTOIMAGEN DE LOS JÓVENES

La imagen que tienen de sí mismos los jóvenes españoles entrevistados se define en cuanto a los aspectos positivos como más bien tolerante y solidaria. En cuanto a los calificativos negativos, se consideran más inmaduros que maduros y más dependientes que autónomos. Sorprendentemente, se consideran también más contestatarios que conformistas, lo cual entra en patente contradicción con la atribución de un carácter inmaduro y dependiente.

Al establecer la comparación entre la generación juvenil actual y la generación de sus padres, los jóvenes se consideran más tolerantes, solidarios y contestatarios; menos maduros y más dependientes que la generación paterna.

La mayor parte de los jóvenes consultados (en torno a un tercio) afirman no saber a qué personas les gustaría parecerse. Les siguen con el 22% de las menciones quienes tienen en sus familiares más cercanos, y especialmente en sus padres, sus modelos personales. En el 17% de los casos, los jóvenes contestan no tener modelos a los que emular, ya que les gusta ser ellos mismos. Un 12% no contesta a esta cuestión. Es menos frecuente, en torno al 6% de los consultados, que los jóvenes citen a deportistas y futbolistas como modelos de vida. Y menos aún (3%) quienes afirman querer parecerse a gente del mundo del espectáculo, actores o escritores. Son casos residuales o anecdóticos los casos de jóvenes que citan a científicos, políticos o personas de proyección humanitaria entre sus modelos.

ACTITUDES Y VALORES DE LOS JÓVENES

Los jóvenes actuales tienen muy claras las prioridades valorativas que rigen sus vidas, entre las que figuran en primer lugar la salud y las relaciones afectivas: la familia, los amigos y el amor. Por detrás de estas prioridades aparecen aspectos tales como el trabajo, el ocio, los estudios, el dinero y el sexo, a los que la mayoría de los jóvenes atribuyen bastante importancia, pero que no alcanzan la “mucho importancia” que se otorgaba a los aspectos mencionados anteriormente.

Sólo hay dos asuntos a los que los jóvenes actuales parecen concederle una relativa menor importancia: la religión y la política. Para los jóvenes actuales

las causas por las que merece la pena luchar y sacrificarse tienen que ver con la justicia y la solidaridad: la defensa de los derechos humanos, la lucha contra el hambre, la libertad, la paz, la igualdad entre los sexos, la defensa de la naturaleza. Por el contrario, raramente merece la pena sacrificarse y luchar por causas como la religión, la revolución o la patria. De manera concordante con estas actitudes, la inmensa mayoría de los jóvenes, nueve de cada diez, opinan que no hay ninguna causa política que justifique la violencia.

Una manifestación concreta de la tolerancia, cualidad que se perfila como uno de los principales atributos de los jóvenes actuales, se produce en relación con la homosexualidad; la gran mayoría de los jóvenes españoles (el 83%) aceptaría la homosexualidad de un amigo o amiga, sin que ello conllevara cambio alguno en su relación de amistad; sólo el 13% cree que se produciría algún cambio en esa relación y un 2% la rompería. Esta tolerancia no se refleja, en cambio, en relación con otro asunto como es el consumo de drogas. La opinión más extendida entre los jóvenes es que debería estar penalizado siempre el consumo de drogas (así piensa el 44%), mientras el 33% opina que sólo debería penalizarse el consumo de drogas duras y un 20% que nunca debería penalizarse este consumo. Esta actitud intolerante hacia el consumo de drogas puede tener relación con la percepción de que éstas constituyen uno de los principales problemas a los que ha de enfrentarse la sociedad.

Mención especial merece por su actualidad, ya que es la más reciente disponible, la investigación llevada a cabo por Carena et al. (2004), en el Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), de la que se han extraído los siguientes datos:

1. Valores que los jóvenes han señalado como más importantes

Entre los valores destacados por el mayor porcentaje de jóvenes están: la solidaridad, el respeto, la amistad, la honestidad, la sinceridad y el amor, según puede observarse en la siguiente tabla, donde se detallan los porcentajes de respuestas obtenidas (Tabla 3.1.4.1.).

Tabla 3.1.4.1. Valores señalados como importantes en la vida de los jóvenes (Carena et al., 2004)

Solidaridad	38%
Respeto	27%
Amistad	23%
Honestidad	20%
Sinceridad	18%
Amor	12%

Bondad	9%
Familia	8%
Educación y responsabilidad	7%
Dignidad, justicia, humildad	5%
Confianza	4%
Libertad y fidelidad	3%
Igualdad	2%

En tanto que no se trata de categorías excluyentes, los porcentajes señalan la proporción de respuestas positivas sobre el total de la muestra (1004 sujetos).

Las principales características sociodemográficas de la muestra son las siguientes:

Los jóvenes encuestados asisten al último año de la escuela secundaria en la ciudad de Córdoba (Argentina). La mayoría se encuentra entre los 17 y 18 años, que es la edad prevista para culminar regularmente los estudios secundarios. El 46% son hombres y el 54% mujeres, proporción que se corresponde con los datos oficiales respecto de la matrícula escolar. La mayoría absoluta de los jóvenes son solteros.

El 53% de los jóvenes estudia en centros educativos públicos y el 46% en colegios privados. Los porcentajes obtenidos en la muestra coinciden, por tanto, con los datos oficiales de la Dirección de Estadística Educativa.

La mayor parte de ellos no trabaja de forma permanente, aunque un 40% manifiesta haberlo hecho en alguna oportunidad. Del 13% que dice trabajar la mayoría son varones.

El grupo familiar es el marco de convivencia más frecuente en este sector de la juventud cordobesa: el 74% vive en hogares con los dos progenitores, el 18% de los casos viven solos con su madre y un 3% lo hace sólo con su padre.

En lo referido a la ocupación de sus padres sólo un 11% de los encuestados responden que sus padres están desocupados; el resto señala que, al menos, uno de sus padres trabaja (el 89% de los padres y el 67% de las madres). Ambos progenitores contribuyen con sus ingresos al sostén económico de la familia.

En cuanto a las categorías de trabajos de los padres y madres encontramos que un 8% son directivos o empresarios, un 31% son docentes, comerciantes o profesionales y/o técnicos, y un 29% son empleados de la administración pública, de comercio u otro empleo.

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

En lo referido al nivel educativo de los padres la mayoría, el 72%, cuenta con estudios secundarios y superiores, el 20% tiene estudios primarios completos y sólo un 5% no logró completar este nivel.

Según estos datos, puede considerarse que estos jóvenes pertenecen a un sector de la población que forma parte de estratos sociales favorecidos. Las familias que pertenecen a este sector, generalmente, tienen una alta valoración por el estudio. En investigaciones sobre calidad de la educación y rendimiento académico estas características referidas a la ocupación y al estudio de los padres son estimadas como variables positivas en los trayectos escolares. Cabe recordar, además, que los jóvenes se encuentran cursando el último curso de la escuela secundaria, haciéndolo en el tiempo previsto, probablemente, sin la existencia de repetidores o fracaso escolar, lo que los ubica en el sector de alumnos con buen rendimiento académico.

Los porcentajes alcanzados por los valores que aparecen en los primeros lugares permiten suponer que los modelos de vida y de organización social a los que los jóvenes reconocen como valiosos se fundan en la solidaridad, el respeto, la amistad, la honestidad y la sinceridad, valores que son elegidos por el 18% o más de los jóvenes. Son significativas también las bajas menciones que se hacen de la educación, la confianza, la dignidad, la justicia, la libertad y la igualdad.

Desde otros interrogantes planteados en el cuestionario es posible corroborar las elecciones de valores que aparecen en este punto. El 23% de los jóvenes señala la amistad como un valor importante, lo que se puede relacionar con el 43% de jóvenes que prefiere compartir su tiempo libre con los amigos. Esto se pone en evidencia también al analizar el modo en el que los jóvenes organizan su tiempo libre, ya que se observa que casi todas sus actividades las realizan en compañía de otros.

Respecto a la solidaridad que ha sido señalada como valor por el 38% de los jóvenes, es también la característica que aprecian el mayor porcentaje de ellos (58%) selecciona al señalar personas a quienes reconocen como modelos (“por sus ideales de servicio y solidaridad”). La manifestación de la solidaridad en actos concretos en la vida cotidiana no ha podido ser analizada dado que el cuestionario no incluye ningún interrogante que haga posible conocer el desarrollo de actividades de este tipo.

Comparando esta información con la que proporciona la encuesta aplicada por el Banco Alemán cuatro años antes, donde se pidió a los jóvenes que seleccionaran de una lista reglas para orientar sus vidas, se observa que la información obtenida brinda datos similares a los obtenidos recientemente: un 30% menciona en primer lugar “ser solidario, ayudar a los demás”, un 26% “respetar la vida, la

dignidad del prójimo” y entre un 18% y un 20% señalan “actuar de tal manera que los demás puedan confiar en mí”, “tratar de ser justo en mis acciones hacia los demás” y “ser fiel”.

2. Los modelos

Otro de los interrogantes planteados alude a si los jóvenes encuestados han tenido personas a las que consideran modelos o ejemplos a seguir y las cualidades que esas personas detentan (Tabla 3.1.4.2.).

El 78% de las encuestas señalan que sí han tenido modelos que funcionaron como ejemplos a seguir. El 21% dice que no los ha tenido.

Los que señalaron haber tenido modelos ponen de manifiesto una alta valoración por las conductas morales. Rescatan fundamentalmente como características de estas personas su conducta, los ideales de servicio y solidaridad y la bondad.

El éxito personal aparece también como una valoración de alta consideración (46%), lo que puede estimarse como indicador de la incorporación de rasgos de la cultura de este tiempo que reconoce al triunfo y al progreso como metas importantes en la vida. No ocurre lo mismo con la belleza, la fama y el dinero los que -según estos mismos criterios- tendrían que aparecer con mayores porcentajes en su selección.

Tabla 3.1.4.2. Cualidades o características por las que eligieron a sus modelos* (Carena et al., 2004)

Por su conducta	63%
Por sus ideales de servicio y de solidaridad	59%
Por su bondad	56%
Por su éxito personal	46%
Por otros motivos	43%
Por su belleza	9%
Por su fama	8%
Por su dinero	5%

** En tanto no se trata de categorías excluyentes los porcentajes señalan la proporción de respuestas positivas sobre el total de la muestra.*

Padres, amigos, docentes y otros adultos son las personas de las que dicen que más aprendieron normas de vida o valores sociales. El 94% de los jóvenes señala a los padres, el 52% a sus amigos, el 47% considera que aprendió de algún otro adulto que lo aconsejó, el 43% menciona a los docentes y el 20% a otros.

Estas respuestas pueden ser interpretadas como que, si bien la adolescencia es una etapa de la vida donde se profundizan las diferencias con los padres y con los adultos, en general, para los jóvenes encuestados aún son considerados “enseñantes” (referentes) de conductas a llevar a cabo, lo que hace suponer alguna identificación con el modelo adulto que ellos les proponen o también el reconocimiento de que la conducta que ofrecen como modelo es la adecuada en esta sociedad. Es interesante destacar que el 90% de los jóvenes sostienen que no se identifican con ningún dirigente político –respuesta esperable dada la crisis política de Argentina en el año en que fue aplicado el cuestionario–.

La encuesta aplicada desde el Banco Alemán asigna también mucha importancia en este sentido a padres, amigos y docentes. El 90% de los jóvenes incluye a sus padres y a su grupo familiar como los grupos de referencia de quienes ha recibido mayor información acerca de las reglas y los valores sociales y el 51% considera como referentes a los amigos y al grupo de pares. Los maestros aparecen con el 50%.

3. Los valores en la organización de la vida cotidiana

Los jóvenes pusieron de manifiesto su preferencia por determinados valores al expresarse de manera explícita acerca de los mismos, pero después del análisis de la información se pudieron inferir otros también muy interesantes, considerando las actividades a las que asignan relevancia según el lugar que ocupan al organizar su tiempo en la vida cotidiana. En ese sentido, la encuesta pregunta cuánto tiempo dedican al estudio, cuáles son las actividades que desarrollan en su tiempo libre y si llevan a cabo prácticas religiosas.

a. Tiempo asignado al estudio

Ante la pregunta por la cantidad de horas semanales que estudian (Tabla 3.1.4.3.), el 26% dice dedicarle 1 hora o menos a la semana, el 40% entre 1 y 3 horas, el 23% hasta 9 horas y el 9% disponen de 12 o más horas de estudio semanal.

Los alumnos que asisten a las escuelas públicas dedican menos tiempo que los que asisten a las privadas. El 31% de alumnos de escuelas públicas dedican una hora o menos de estudio semanales, frente al 21% de las privadas.

Tabla 3.1.4.3. Tiempo dedicado al estudio (Carena et al., 2004)

	Pública	Privada	Total
Menos de 1 hora semanal	31%	22%	26%
De 1 a 3 horas semanales	42%	40%	40%
Hasta 9 horas semanales	21%	27%	23%

12 horas o más	7%	11%	9%
Total	100%	100%	100%

Las mujeres asignan más tiempo al estudio que los varones: un 27% de las jóvenes contesta estudiar hasta 9 horas, mientras que sólo un 19% de los varones responde de manera semejante.

Si se tienen en cuenta otros ítems del cuestionario se encuentran una serie de razones que llevarían a suponer que estos jóvenes valoran altamente la educación:

- Pertenecen a familias para quienes se supone que el estudio tiene un valor especial (la mayoría de sus padres han concluido la escuela secundaria).
- Pertenecen a un sector de alumnos que tienen buen rendimiento académico.
- Un alto porcentaje de estos jóvenes (46%) valoran el éxito personal en la vida.
- El 73% estima que el éxito depende mucho de la educación recibida.
- Un 90% señala que piensa continuar sus estudios al concluir la secundaria.

No obstante estas características, las respuestas dadas dejan ver una marcada discrepancia entre las conductas esperadas y las que realmente ocurren a la hora de atender a las necesidades que la educación plantea.

La información disponible lleva a interpretar que:

- Ciertamente, estos jóvenes asignan escaso valor a la educación y a los significados que la misma tiene en la vida personal.
- Los jóvenes valoran a la educación como camino hacia el éxito laboral, pero la disocian de la necesidad de dedicarle el tiempo necesario al estudio.
- En definitiva, los jóvenes no valoran el estudio en sí mismo y menos el esfuerzo personal que éste implica y que se traduce en tiempo de dedicación.

b. La ocupación del tiempo libre

Entendiendo por tiempo libre el momento en el que tienen lugar actividades orientadas al esparcimiento, los *hobbies*, la atención de tareas no obligatorias, etc. No se trata de un espacio vacío ni necesariamente ocioso, sino que está determinado por las preferencias y libres elecciones de los jóvenes.

En este apartado se señalan las actividades que dicen realizar con mayor frecuencia (Tabla 3.1.4.4.).

Tabla 3.1.4.4. Actividades preferidas para el tiempo libre (Carena et al., 2004)

	Varones	Mujeres	Total
Escuchar música	79%	86%	83%
Hacer deporte	73%	54%	63%
Ver televisión	60%	57%	58%
Conectarme a Internet	53%	56%	54%
Ir a bailar	47%	52%	49%
Ir al cine	37%	48%	43%
Leer	32%	51%	43%

Según el modo en que ocupan el tiempo libre estos jóvenes (Tabla 3.1.4.5.), escuchar música parece ser la actividad que más valoran y que mayor gratificación les produce, lo que se observa también en la cantidad de tiempo que destinan a hacerlo: el 21% escucha música más de 4 horas diarias, el 20% entre 3 y 4 horas, el 38% 1 ó 2 horas al día y el 18% menos de 1 hora diaria. En las respuestas se observa alguna diferencia entre varones y mujeres.

El deporte también es una actividad de la que se hace una importante valoración, según el lugar que se le da en el tiempo libre del grupo encuestado. Un 63% practica algún deporte en su tiempo libre, siendo esta opción más escogida por los varones (73%) que por las mujeres (54%).

También es elevada la importancia que asignan en su vida diaria a la posibilidad de ver televisión. Los jóvenes pasan una considerable cantidad de su tiempo frente al televisor: el 40% de 1 a 3 horas al día y el 42% 3 horas.

Salir a bailar es otra de las actividades importantes. El 47% sale a bailar una o más veces por semana, el 20% lo hace cada 15 días, el 9% una vez al mes, en tanto que el 21% lo hace rara vez o nunca. En todos los casos, el porcentaje de mujeres que frecuentan bailes y discotecas supera levemente al de los varones.

Tabla 3.1.4.5. Frecuencia con que asisten a bailar (Carena et al., 2004)

	Varones	Mujeres	Total
Dos veces por semana	18%	20%	18%
Una vez por semana	28%	32%	29%
Cada 15 días	18%	21%	20%
Una vez al mes	10%	10%	10%
Rara vez	18%	13%	15%
No voy a bailar	8%	4%	6%
	100%	100%	100%

Atendiendo a las actividades señaladas anteriormente puede estimarse que descontando el tiempo que permanecen en las instituciones educativas, al organizar su vida diaria los jóvenes prefieren, en líneas generales:

- Dedicar muy poco tiempo al estudio.
- Hacer de la música una compañía habitual.
- Dedicar un tiempo considerable a hacer deporte y ver televisión y, en menor medida, a navegar por Internet.
- Compartir habitualmente su tiempo con los amigos.

c. Los jóvenes y sus prácticas religiosas

De acuerdo a las afirmaciones que los jóvenes hacen, puede interpretarse que, para un alto número, la religión y las prácticas religiosas tienen significado; es decir, que les asignan algún valor en sus vidas, aunque se observen diferencias al respecto.

Al ser preguntados acerca de si se consideran personas religiosas, el 59% de los jóvenes señala que sí, el 28% se muestra indeciso y el 12% se considera una persona sin creencias religiosas. El ser una persona religiosa no implica para ellos practicar regularmente su religión. El 16% de los jóvenes dice practicarla siempre, el 56% lo hace a veces y el 24% afirma no hacerlo nunca.

Estos porcentajes señalan que:

- El 72% de los jóvenes realiza prácticas religiosas, algunos siempre y otros algunas veces.
- El 15% de los jóvenes que se encuentran indecisos continúan llevando a cabo estas prácticas.

- Es mayor el porcentaje de jóvenes que no realiza nunca prácticas religiosas que el porcentaje de los que no cree, lo que hace suponer que algunos que se consideran religiosos no practican o que algunos de los indecisos tampoco lo hacen.

d. Los jóvenes y la política

Este tema alude al interés que los jóvenes pueden tener por la política, si existe algún dirigente político con el cual se identifican y si son miembros de algún partido político.

Al respecto, destaca que el rasgo predominante del grupo encuestado es el desinterés: el 40% manifiesta tener poco interés en la política y un 28% expresa no tener ninguno. Porcentajes menores son los que corresponden a manifestaciones de mucho interés (11%) y bastante interés (19%).

La apatía se hace aún más evidente si se piensa en que la mayoría absoluta, el 97% de los encuestados, no tiene militancia en partidos políticos y que el 90% no se identifica con ningún dirigente.

Así pues, como se habrá podido comprobar, la valoración que hacen los jóvenes españoles (Instituto de la Juventud, 2002) y los jóvenes argentinos (Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, 2004) presentan bastantes similitudes.

Los jóvenes españoles dan mayor importancia a los valores: solidaridad, familia, amistad, amor y justicia; y los jóvenes argentinos a los valores: solidaridad, respeto, amistad, honestidad, sinceridad y amor. Y, ambos, dan menor importancia al valor: política; apreciando más los jóvenes argentinos el valor religión que los españoles.

3.2. Valores de los adolescentes y sus padres

Aunque, en principio, se había previsto dedicar este apartado exclusivamente a los valores de los padres, debido a que no se han podido encontrar investigaciones destinadas expresamente a ellos, es por lo que, a continuación, trataremos sobre los valores de los adolescentes y sus padres conjuntamente.

3.2.1. Valores de los adolescentes y sus padres, bajo la ética islámica

Abdullah, Mohd y Mohamed (2002, p. 468) investigaron sobre los valores de los adolescentes y sus padres, y la influencia de los padres en los valores de sus hijos. No obstante, aunque categorizan los valores en “terminales” e “instrumenta-

les”, en el sentido Rokeach (1973); a diferencia de trabajos anteriores, la medida de los valores estuvo basada en los trabajos de al-Ghazali (en Muhammad Abul Qesem, 1976) bajo la ética islámica. Los resultados obtenidos revelaron que los valores instrumentales y terminales globales en ambos, adolescentes y padres, fueron coherentes. Sin embargo, hubo diferencias en los valores terminales de los adolescentes y los padres por grupos étnicos. El análisis también mostró que los adolescentes compartieron los valores instrumentales en términos similares a sus padres, lo que implica que los padres tienen una influencia significativa en el desarrollo de los valores de sus niños. Así pues, los padres juegan un papel importante en la transmisión de buenos valores a sus niños, en oposición a las influencias negativas de la sociedad.

La muestra de este estudio fue seleccionada al azar, estando integrada por 2869 sujetos de educación secundaria en el estado de Johor (Malasia). Incluyendo escuelas urbanas y rurales, y estudiantes de la media y media baja del promedio de clase; lo que se hizo para recoger la heterogeneidad de la población con respecto a la edad, la habilidad académica, el grupo (4 etnias) y otros factores. Además, se escogieron al azar 323 (11%) padres del grupo seleccionado de estudiantes para incluirlos en el estudio. Siendo, aproximadamente, el 49,3% chicas y el 50,7% chicos de varios grupos étnicos y religiosos, y 162 (50,2%) padres y 161 (49,8%) madres.

Los resultados obtenidos por Abdullah et al. (2002, pp. 472-477) fueron los siguientes:

1. Apareció una clasificación jerárquica de tres categorías: el género del alma (que consistió en “fe fuerte”, “sabiduría” y “carácter moral bueno”), mostrándose como el más deseable en la vida; el género corporal (“salud”, “larga vida” y “fuerza física”), en segundo lugar, y el género externo (“riqueza”, “influencia” y “reverencia”), en tercer lugar.

2. Respecto a los valores terminales de los adolescentes no se encontró ninguna diferencia significativa entre las clasificaciones jerárquicas de los chicos y las chicas, ni entre la de los estudiantes de las escuelas urbanas y rurales. El orden de la clasificación jerárquica de los valores terminales también fue diferente por edad y clases. Sin embargo, hubo distinciones por grupos étnicos. Los estudiantes malayos valoraron el género del alma como el género más deseable, el corporal como el segundo género más deseable, y el género externo como el más deseable en sus vidas en tercer lugar. Los estudiantes chinos, por otro lado, dieron la puntuación más alta al género corporal por encima del alma y el género externo, mientras los estudiantes indios otorgaron iguales puntuaciones al género del alma y al corporal. También se encontraron diferencias similares por grupos religiosos.

El género del alma es el más deseable para los musulmanes comparados con el género corporal y el externo. Los hindúes encontraron el género corporal y el del alma igualmente deseables, mientras los budistas y los cristianos prefirieron el género corporal al género del alma. Estos resultados son consecuentemente consistentes con los resultados entre los grupos étnicos para el caso de Malasia, la mayoría de los musulmanes eran malayos, los hindúes eran indios, y la mayoría de los cristianos y budistas eran chinos.

3. En cuanto a los valores instrumentales de los adolescentes se encontró que tenían la media de “conocimiento”, “enojo” y “mal deseo”. Indicando los resultados también que el exceso de “deseo” y deficiente “enojo” estaban ausentes entre los estudiantes y que tienden a tener exceso de “deseo” cuando se van haciendo mayores.

4. Respecto a los valores terminales e instrumentales de los padres, como en el análisis de valores terminales para los estudiantes, los resultados fueron similares a los obtenidos con los estudiantes. En general, el género del alma es el más deseable en la vida para los padres. Ellos puntuaron el género corporal como el segundo más deseable, mientras el género externo fue el menos deseable.

Para los grupos étnicos diferentes había similitudes significativas, así como diferencias en la clasificación jerárquica de los valores terminales. En particular, los padres malayos e indios puntuaron en este orden: género del alma, del cuerpo y externo, como los más deseables, respectivamente. Los padres chinos, sin embargo, encontraron el género corporal más deseable y el género del alma deseable en su vida. Los resultados indican que los adultos chinos tienen notablemente un grupo diferente de valores terminales que los adultos malayos y los indios.

Además, se encontró que los padres tampoco tenían deficiencia en enojo o exceso de deseo. Además, ellos están en la media de conocimiento y enojo, y la media de deseo. Así pues, generalmente, los padres tienen los valores instrumentales apropiados.

El análisis focalizado en las agrupaciones según el género, etnia y religión dieron como resultado que los padres y las madres no tenían exceso de deseo y no eran deficientes en enojo. Las madres tenían la media de conocimiento y enojo y mal el de deseo. Sin embargo, para los padres, aunque tenían la media de conocimiento y enojo, el resultado para la media de deseo fue indeterminado.

Semejantemente, ninguna conclusión puede perfilarse sobre la ausencia o presencia de la media de deseo para los padres chinos, hindúes y budistas. Además, los resultados están indeterminados por la ausencia o presencia del valor

instrumental deficiente en el enojo en los padres hindúes. Todos los demás análisis produjeron resultados similares a los obtenidos anteriormente.

5. Influencia intergeneracional: Valores terminales e instrumentales de los padres y de los adolescentes.

5.1. Valores terminales

La deseabilidad de los padres en el género del alma correlacionó positivamente con la de los estudiantes y negativamente con la de los estudiantes en los géneros corporal y externo. Esto implica que si los padres tienen deseos altos para el género del alma, sus niños también tendrán deseos altos para aquellos géneros, y deseos bajos para el género corporal y externo. Además, si los padres puntúan como muy deseable en el género corporal o el género externo, sus niños tendrán la deseabilidad baja para el género del alma. Por otra parte, los padres que desearon el género externo favorablemente tenían niños que también tenían los mismos deseos altos. Estos resultados indican que los padres tienen una influencia significativa en sus niños, en lo que se refiere a los valores terminales que sostienen. Los adolescentes tenderán a compartir los valores similares de sus padres.

5.2. Valores instrumentales

El análisis correlacional usado también determinó la influencia intergeneracional de los valores instrumentales de los padres en sus niños. Los resultados indican que los adolescentes obtuvieron valores similares a los de sus padres. Si los padres tenían deficientes el enojo, lo más probable es que sus niños también lo tuvieran deficiente. A estos niños les faltará también la media de conocimiento y enojo. Si los padres que tenían la media de deseo, los niños también tenían la media de deseo. Un hallazgo adicional es que los padres con las medias de conocimiento y enojo tendieron a tener niños que tenían exceso de deseo. Sin embargo, no está claro por qué ocurre esto.

3.2.2. Valores de los adolescentes y sus padres, en Taiwán

Yi, Chang y Chang (2004, p. 523) defienden que además del efecto manifiesto de la ocupación de padre, los encajes de las normas sociales pueden servir como explicación más poderosa que debe tenerse en cuenta. Desde hace mucho tiempo se ha reconocido que la práctica cultural (incluso la socialización familiar) está obligada por valores sociales comunes que son diversos y, a veces, opuestos entre las diferentes sociedades. Específicamente, la piedad filial, la armonía interpersonal, el honor y la confianza, etc., son valores asiáticos profundamente arraigados y no son necesariamente equivalentes a los valores occidentales de la obediencia

y la popularidad. Por tanto, es muy interesante explorar los posibles efectos de las normas culturales y los recursos personales en la transmisión intergeneracional de los valores familiares.

La muestra empleada recogió 2750 sujetos emparejados, del norte de Taiwán, usando alumnos de 9º (adolescentes) y sus padres, obteniéndose los siguientes resultados (Yi et al., 2004, pp. 523-527):

1. Hay una transmisión de valores intergeneracionales entre los padres y niños adolescentes de Taiwán. Usando el novedoso constructo de la escala de valores de crianza, con revisiones parciales de los ítems originales de Kohn, pueden derivarse cuatro factores: la conformidad, la curiosidad, la armonía y la auto-disciplina. Estos cuatro factores son idénticos en ambos padres y en las muestras de los niños. El valor específico de los padres también se muestra por ser el factor más significativo que responde a los valores de crianza de los niños.

2. En la comparación entre el estatus socioeconómico (SES) de los padres y las variables contextuales, la relación familiar muestra ser más importante explicando la orientación de los valores de crianza de los adolescentes. Las variables estructurales como los rasgos del trabajo de los padres y la educación, aunque logran los efectos esperados en los valores de curiosidad, armonía y auto-disciplina, no son tan pronunciados como los factores contextuales o como la relación familiar o paternal de los valores de crianza.

3. Con respecto a la educación y la ocupación, los efectos estructurales propuestos forman un puente más evidente entre los propios valores de crianza de los padres, así como entre la muestra de las madres. Para ser más específicos, la superior educación de las madres y los padres son consistentes en que la “curiosidad” es probablemente el valor más favorecido, pero no la “conformidad” o la “auto-disciplina”. Las madres con baja ocupación tienden a valorar la “auto-disciplina”, pero no la “curiosidad”. El que los adolescentes tengan padres educados en la universidad contribuye al desarrollo de la “curiosidad” como valor propio y es probable que teniendo las madres con educación alta aprueben el valor de la “conformidad”. Las madres amas de casa pueden tener efectos negativos en el valor de “curiosidad” de los adolescentes, mientras que los padres empleados en servicios probablemente producen un valor negativo en la auto-disciplina en sus niños.

Para abreviar, con respecto a la relación supuesta del comportamiento del valor paternal y del niño, los resultados generalmente apoyan el proceso de transmisión dinámica de los valores de crianza en Taiwán. Otro hallazgo notable es que los valores específicos de crianza de los padres condicionan los valores correspondientes de los adolescentes en los cuatro aspectos y en las muestras de

padres y madres. La conducta de los padres también es significativa explicando las orientaciones selectivas de los valores de los niños.

Para los factores estructurales como el estatus socioeconómico (SES) de los padres, se muestra claramente que no sólo la educación es la más importante explicando los valores paternales, los trabajos de los padres responden de la transmisión de los valores propuestos como numerosas investigaciones occidentales han documentado. La importancia relativa de la educación, en contraste con la ocupación, para explicar los valores de crianza paternales es consistente con los informes anteriores de Taiwán. Sin embargo, debe anotarse que, aunque la vida del trabajo no logra los fuertes efectos que se esperaban, las madres amas de casa tienden a producir en los niños un valor negativo en la “curiosidad”.

3.2.3. Valores de los adolescentes universitarios y los adultos, en Turquía

Karakitapoglu e Imamoglu (2002, p. 333) identificaron las dimensiones básicas de los valores contemporáneos entre los universitarios y los adultos turcos, y exploraron las diferencias de género y grupo (estudiantes vs. adultos) en la importancia atribuida a los tipos de valores particulares. El estudio se realizó sobre una muestra compuesta por 101 estudiantes de diferentes departamentos de la Universidad Técnica Oriental y 101 adultos de diferentes partes de Ankara.

El análisis factorial identificó cinco dominios (grupos/áreas) de valor que se parecen a los tipos motivadores y dimensiones de valor de Schwartz (1992): auto-mejora, tradición-religiosidad, universalismo, benevolencia y *patterning* normativo, apoyándose en las dimensiones motivadoras de valor de Schwartz (1992).

Comparado con los estudiantes, los adultos atribuyeron más importancia a los dominios de tradición-religiosidad, *patterning* normativo y benevolencia. Las similitudes de género fueron más importantes que las diferencias. Los resultados se discutieron en referencia a los estudios de valores de la literatura y el cambio social prevaleciente en la estructura social de la sociedad turca.

Los cinco dominios identificados fueron los siguientes:

Primero, “universalismo”. Los valores del dominio del “universalismo” se consideraron como los más importantes para la muestra turca y se parecieron al tipo del universalismo de Schwartz (1992), incluyendo valores relacionados con el cuidado de otras personas y de la naturaleza.

Segundo, “benevolencia”, siguiente en importancia. Similar al de Schwartz (1992), incluyendo los valores prosociales relacionados con la preocupación.

Tercero, “auto-mejora”. Incluyendo poder social, logro y hedonismo (los valores se relacionaron principalmente a la ganancia personal y satisfacción) y se pareció a la dimensión de auto-mejora de Schwartz (1992). El cambio social en Turquía que involucra la transición del tradicionalismo al modernismo puede haber jugado un papel en la atribución de mayor importancia a los valores de auto-mejora. El estatus financiero y social, así como el poder y el reconocimiento social, parecen haber dado más importancia a la orientación liberal y a los cambios socio-económicos rápidos de los años ochenta (Imamoglu y Karakitapoglu, 1999).

Cuarto, “tradicición-religiosidad” y, quinto, “apertura al cambio”, también en el sentido de Schwartz (1992). Estos dos dominios cargaron en el mismo factor de segundo orden, la “conservación”, que se relacionó con aceptar la tradición y la autoridad; en mantener las expectativas de la estructura social íntima de uno, las normas religiosas y las normas culturales; y a tener un modelado normativo de acuerdo con las tales expectativas externas. Una perspectiva tal, parece reflejar en la sociedad turca tradicional que los lazos familiares de parentesco constituyen una red de ataduras que involucran el respeto, los deberes, las responsabilidades y el apoyo. Las expectativas relacionadas con las prácticas de crianza de los niños (*patterning*) de la cultura turca tradicional (Imamoglu, 1987; Kagitcibasj, 1973, 1984) parecen producir el respeto por la tradición, la religiosidad, la obediencia, la cortesía, el honor hacia los padres y superiores, la adhesión a las expectativas sociales y los modelos normativos, y la conducta de acuerdo con las expectativas de la red social íntima de uno.

Respecto a las diferencias entre adultos y jóvenes turcos, como esperaban los autores, los adultos, comparados con los estudiantes universitarios, atribuyeron más importancia a los dominios de tradición-religiosidad, modelado por el *patterning* normativo y la benevolencia. Sin embargo, no se observó ninguna diferencia entre los adultos y los estudiantes respecto a los dominios de auto-mejora y de universalismo. El confort, el placer, el poder social y el reconocimiento parecen estar entre los motivos primarios de las personas turcas en los años noventa, sin tener en cuenta la edad (Imamoglu y Karakitapoglu, 1999).

Finalmente, respecto a las diferencias de género, contrariamente a las expectativas de los autores, los resultados relacionados con el género indicaron que las similitudes eran más importantes que las diferencias.

3.2.4. Valores de los adolescentes y sus padres, y la calidad de vida

Casas, Buxarrais, Figuer, González, Tey, Noguera y Rodríguez (2004, p. 3) han profundizado en la relación de los valores con algunos aspectos de la calidad de

vida entre jóvenes de 12 a 16 años a partir de factores como la autoestima, la percepción de control, el apoyo social percibido, etc.; y sus progenitores, explorando las relaciones entre los factores y las concordancias y discrepancias de las respuestas de unos y otros.

Casas et al. (2004, pp. 17-19), en lo que concierne a los valores, a través de un análisis factorial de componentes principales de las respuestas de chicos/as y de sus padres y madres, obtuvieron un modelo de tres dimensiones con un porcentaje superior al 60% de varianza explicada, destacando que la estructura hallada es casi idéntica entre unos y otros, siendo la ubicación del valor “conocimiento del mundo” la única diferencia observada. Así pues, mientras que para los chicos/as este valor se incluye en la dimensión de *Valores Materiales*, para sus progenitores forma parte de la dimensión de *Valores relativos a Relaciones interpersonales*. La dimensión de *Valores relativos a Capacidades y Conocimientos* está conformada por los mismos valores para ambos.

Tal y como cabría esperar según las expectativas de género, las chicas valoran en mayor medida que los chicos la dimensión de “relaciones interpersonales”, mientras que ellos hacen lo propio en las dimensiones de “capacidades y conocimientos” y de “valores materiales”.

Curiosamente, se observa que los padres que responden solos son también los que ofrecen puntuaciones más elevadas a esta última dimensión. Otro hecho a destacar es la importancia creciente que, tanto chicos como chicas, atribuyen a la dimensión de relaciones interpersonales a medida que se hacen mayores, fenómeno que parece coincidir con su entrada a la adolescencia.

También se realizó un análisis factorial de componentes principales para los ítems dirigidos a explorar la *satisfacción* con siete diferentes *ámbitos de la vida*. Una estructura de tres dimensiones con una varianza explicada del 70,1% se consideró apropiada para el propósito de la investigación. Estas dimensiones son: *Satisfacción relativa a los aprendizajes*, *Satisfacción con las relaciones interpersonales* y *Satisfacción con el disfrute del tiempo*. La dimensión de satisfacción relativa a los aprendizajes destaca por su relación con la variable género, siendo las chicas las que más puntúan, y con la edad, en el sentido de que a más edad, menos puntuación.

Los resultados muestran que la *satisfacción con la vida en global* correlaciona significativa y moderadamente con las tres dimensiones de satisfacción. De mayor a menor contribución a la satisfacción con la vida en global, el orden es el siguiente: satisfacción con las relaciones interpersonales, satisfacción relativa a los aprendizajes y satisfacción con el disfrute del tiempo.

A continuación se aplicó el análisis factorial de componentes principales a las tres escalas psicométricas incluidas en el cuestionario: autoestima, control percibido y apoyo social percibido. De la primera escala se desprende un modelo de dos factores: *Autoestima positiva* y *Autoestima negativa*. Por su parte, la escala de control percibido dio como resultado una estructura de también dos factores: *Control interno percibido* y *Control externo percibido*. Finalmente, tres factores emergieron a partir de la escala de apoyo social percibido, estos son: *Apoyo social percibido de la familia*, *Apoyo social percibido de los amigos* y *Percepción de ausencia de apoyo social*. Todas estas dimensiones correlacionan entre sí de forma significativa.

En relación al género, los chicos expresaron una mayor puntuación en la dimensión de autoestima positiva y las chicas en la de apoyo social percibido de los amigos. Por edad, el único resultado destacable es que a medida que ésta aumenta, disminuye la percepción de apoyo social de la familia.

Al correlacionar las dimensiones de valores con las obtenidas en las tres escalas psicométricas se observan cosas interesantes. En primer lugar, la dimensión de capacidades y conocimientos correlaciona significativa y positivamente con las dimensiones de autoestima positiva, apoyo social percibido de la familia, percepción de ausencia de apoyo social y el control interno percibido. En segundo lugar, la dimensión de relaciones interpersonales se muestra asociada con la autoestima positiva, apoyo social percibido de la familia y de los amigos y con el control interno percibido. Por último, la dimensión de valores materiales correlaciona positiva y significativamente con el control interno percibido y negativamente con la percepción de ausencia de apoyo social.

Estas mismas dimensiones de valores fueron estudiadas en relación con las de satisfacción y con la satisfacción con la vida en global. La dimensión *Valores relativos a relaciones interpersonales* guarda relación con las tres dimensiones de satisfacción obtenidas y el ítem de satisfacción con la vida en global. La dimensión de capacidades y conocimientos también correlaciona con todos estos elementos. Por último, la dimensión de valores materiales muestra relación únicamente con la dimensión de satisfacción con el disfrute del tiempo.

Las dimensiones de satisfacción y el ítem de satisfacción con la vida en global se han correlacionado con las dimensiones de las escalas psicométricas. Así, la autoestima positiva, el control interno percibido y el apoyo social percibido de la familia se observa que correlacionan de forma positiva, y la autoestima negativa y el control externo percibido de forma negativa con todas las dimensiones de satisfacción y con la satisfacción con la vida en global. Por otro lado, el apoyo social percibido de los amigos se observa que guarda relación positiva con todas las satisfacciones comentadas, a excepción de la dimensión de satisfacción con los aprendizajes. Por último,

la percepción de ausencia de apoyo social se observa que relaciona únicamente con las dimensiones de satisfacción con los aprendizajes y de satisfacción con las relaciones personales, también de forma positiva.

En el *análisis de las concordancias/discrepancias de valores* entre progenitores y sus hijos/as se observa que la pauta que aparece con más frecuencia es la de discrepancia baja (de un punto en una escala *Likert* en pentatipos) para las puntuaciones dadas al mismo valor. No obstante, existen algunos valores, concretamente, el conocimiento sobre ordenadores, el dinero, el poder y el conocimiento del mundo, para los cuales el porcentaje más elevado corresponde a una discrepancia alta. Cabe decir que, la concordancia/discrepancia respecto a la sensibilidad, es el único valor que muestra diferencias de género, siendo los chicos los que más discrepan con sus progenitores.

Al explorar la relación entre las concordancias/discrepancias de valores y las puntuaciones a las escalas psicométricas utilizadas en el cuestionario para chicos y chicas se observaron diferencias significativas únicamente para los valores de inteligencia, habilidades con las personas y conocimiento sobre ordenadores. En los tres casos, una discrepancia alta en el valor va asociada a una baja puntuación en una escala: para el valor inteligencia, la escala de apoyo social percibido de la familia; para el valor de las habilidades con las personas, la escala de apoyo social percibido de los amigos; y para el valor conocimiento sobre ordenadores, todas las escalas psicométricas estudiadas.

En los chicos, una discrepancia alta en los valores relativos al conocimiento sobre ordenadores y a la sensibilidad se relaciona con una puntuación baja en autoestima. En las chicas, una discrepancia alta en conocimiento sobre ordenadores se asocia a una puntuación baja en el apoyo social percibido de la familia.

Por otra parte, al explorar la relación entre las referidas dimensiones de satisfacción con ámbitos de la vida y la concordancia/discrepancia de valores entre chicos/as y sus progenitores, todas las dimensiones de satisfacción estudiadas, así como la satisfacción con la vida en global, guardaban alguna relación con ciertos valores. La dimensión de satisfacción con los aprendizajes tiene que ver con la concordancia/discrepancia en los valores de inteligencia, conocimiento sobre ordenadores, profesión y conocimiento del mundo, siendo menor la satisfacción cuanto más se discrepa. Una elevada puntuación en dicha dimensión se relaciona con una alta discrepancia en el valor de la profesión, entre los chicos y en los valores de inteligencia, conocimiento sobre ordenadores y conocimiento del mundo, entre las chicas.

Una baja discrepancia en los valores de dinero y conocimiento del mundo va asociada a una baja satisfacción en la dimensión de satisfacción con las relaciones interpersonales. Una satisfacción elevada tiene que ver con una alta discrepancia

para el dinero y con concordancia para el conocimiento del mundo. La alta discrepancia de las chicas, pero no de los chicos, con el dinero va asociada a una elevada satisfacción a las relaciones interpersonales.

Una elevada puntuación en la dimensión de satisfacción con el disfrute del tiempo se relaciona con una alta discrepancia entre adolescentes y progenitores en el valor dinero y con una discrepancia baja en el de conocimiento sobre el mundo. En el caso de los chicos, una discrepancia alta en los valores dinero y poder indican una alta satisfacción en esta dimensión.

Dos son los valores que mostraron relación con la satisfacción con la vida en global: el conocimiento sobre ordenadores y la profesión. En ambos casos, la concordancia entre padres e hijos/as va asociada a una elevada satisfacción de los hijos/as con la vida en global. Además, para los chicos, pero no para las chicas, una discrepancia alta en los valores de habilidades técnicas y profesión tiene que ver con una menor satisfacción.

3.2.5. Valores de los adolescentes y sus padres, y la satisfacción de vida

Coenders, Casas, Figuer y González (2005, p. 141) han ofrecido un modelo que establece la relación (a) entre la satisfacción global de vida de los adolescentes (de 12 a 16 años) y sus valores, y (b) entre los valores de los adolescentes y los valores de los padres, utilizando un análisis factorial confirmatorio de tres dimensiones de valores emergentes (valores materialistas, capacidades y conocimientos relacionados con los valores y valores de relaciones interpersonales) en cinco países (Brasil, Sudáfrica, Noruega, España e India). Poniendo de manifiesto que en los dos únicos países en los que la interpretación de las dimensiones de valores para padres y adolescentes no variaron fueron Brasil y España. Revelándose, a través de la ecuación estructural de modelos de grupo-múltiple, que en la mayoría de los valores los padres y los adolescentes puntuaron más alto en Brasil que en España. En ambos países, cada dimensión de los valores de los adolescentes fue predicha significativamente sólo por la misma dimensión de los valores de los padres. La única dimensión de valor que tuvo algún efecto en la satisfacción de vida global fueron las capacidades y el conocimiento relacionados con los valores en ambos países. No obstante, los autores (Coenders et al., 2005, p. 141) expresan que su formulación se refiere al concepto de “valores emergentes para el futuro”, en vez de lo que habitualmente se viene haciendo refiriéndose a los valores en el presente.

Sin embargo, sorprendentemente, como dicen Coenders et al. (2005, p. 145): *“Muy a menudo la investigación científica ha concluido que es muy difícil demostrar empíricamente la influencia de los valores de los padres en los valores*

de los niños -tradicionalmente, las correlaciones encontradas han sido a menudo muy modestas y más bajas de lo esperado-” (Hess y Torney, 1965; Connell, 1972; Thomas y Stankiewicz, 1974).

En ese sentido, intentando explicar esa situación, se han desarrollado dos teorías que hacen predicciones opuestas (Musitu et al., 2001): (a) La hipótesis evolutiva que representa una pequeña influencia directa. Las actitudes y valores similares entre los padres y los adolescentes están muy influenciados por un contexto compartido y sólo aumentará cuando tengan que tratar juntos situaciones y crisis similares. Los valores de los padres y los adolescentes sólo se aproximarán cuando los adolescentes se conviertan en adultos. Y (b) la hipótesis de la estratificación que representa una influencia directa, pero compite con diferentes agentes socializadores. Así pues, cuanto mayor es un niño (adolescente), habrá menor influencia directa de los padres y mayor influencia de otros agentes (los compañeros, etc.) que producirán las diferencias más grandes entre los valores de los padres y los niños. Al respecto, los estudios longitudinales tienden a negar la primera hipótesis y, sin embargo, no apoyan claramente la segunda (Miller y Glass, 1989). En consecuencia, la idea de una influencia directa, simple y clara, tiene que ser desechada, porque las relaciones mutuas parecen ser más complicadas de lo esperado; permaneciendo bajas, en cualquier caso, las variaciones explicadas de los valores de los niños.

Algunas investigaciones sociológicas han encontrado que algunos valores correlacionan con la edad y, parecen ser, más o menos apreciados entre los adolescentes que entre los adultos. Orizo (1996) encontró en una muestra española que la “honestidad” y la “fe religiosa” son menos apreciadas y que la “independencia”, la “alegría de vivir” y la “racionalidad” son más apreciadas por los jóvenes que por los adultos, mientras la “responsabilidad”, la “tolerancia” o el “saber estar” (los modales) no se correlacionan con la edad. También, Whitbeck y Gecas (1988) apuntan la edad como un factor mediático junto con la naturaleza de los valores transmitidos, las percepciones y las atribuciones que los niños tienen sobre los valores de los padres y la calidad de las interacciones de los padres y los niños.

Asimismo, Coenders et al. (2005, p. 146) han analizado relación entre los valores emergentes para el futuro de los niños y sus apreciaciones subjetivas de bienestar (SWB), que, como ellos indican *“tiene la potencialidad de despertar nuevos debates”*. Los autores se cuestionan si *“¿tienden los adolescentes con grandes aspiraciones materialistas a estar más o menos satisfechos de la vida que aquellos que tienen grandes aspiraciones humanistas? ¿o, quizás, los valores emergentes para el futuro dan lo mismo para la satisfacción de vida de las personas? ¿El*

hecho de estar satisfecho con la vida o con un pequeño dominio específico de vida lleva a cualquier relación de los diferentes valores deseados?”.

El estudio de los valores junto al bienestar percibido (subjective well being –SWB–) de los niños, comparado al de los adultos, apenas ha sido considerado por la comunidad investigadora; aunque, sin embargo, su inclusión la defienden varios autores (Diener y Fujita, 1995; Csikzentmihalyi, 1997; Diener et al., 1998). Conforme a las propias investigaciones de Coenders et al. (2005, p. 146), algunos valores emergentes para el futuro parecen contribuir al SWB de los adolescentes (Casas et al., 2004). Hay crecientes evidencias empíricas de que las personas que dan más importancia a los valores extrínsecos o materialistas (la fama, dinero, el poder, etc.), como opuestos a los intrínsecos (las relaciones interpersonales, los sentimientos de pertenecer a la comunidad y, así, sucesivamente), muestran una baja satisfacción global de vida (Kasser y Ryan, 1996; Kasser y Ahuvia, 2002; Casas et al., 2004).

Coenders et al. (2005, p. 153) llegan a las siguientes conclusiones:

1. Los valores emergentes para el futuro, de los padres y de los adolescentes, pueden ser agrupados dentro de tres factores: valores materialistas, capacidades y conocimientos relacionados con los valores y valores de relaciones interpersonales.

2. Los valores de relaciones interpersonales de los padres y de los adolescentes tienen una fuerte correlación con las capacidades y conocimientos relacionados con los valores.

3. Las capacidades y conocimientos relacionados con los valores de los padres y de los adolescentes tienen una alta correlación con los valores materialistas.

4. Los valores de relaciones personales están correlacionados con los valores materialistas, pero no fuertemente.

5. Cada factor de valor de los padres está correlacionado con el mismo factor de valor de sus niños, pero no fuertemente.

6. En particular, para todas las variables de los valores materialistas, los adolescentes obtuvieron puntuaciones más altas que los padres. Los padres que aprecian favorablemente los valores materialistas suelen estar más ocupados, dedican menos tiempo en casa o, frecuentemente, tienen una actitud que considera que cosas tales como contestar un cuestionario “no tiene ningún valor” o “no es productivo”. De manera que, los niños que puntúan alto en valores materialistas, pueden haber internalizado estos valores de sus padres.

7. Sólo las capacidades y conocimientos relacionados con los valores emergentes para el futuro de los adolescentes afectan significativamente a su propia satisfacción de vida global, tanto en España como en Brasil.

3.2.6. Transmisión de los valores de los adolescentes a sus padres

Pinquart y Silbereisen (2004, p. 83) opinan que la transmisión intergeneracional de valores es un proceso bidireccional. Sin embargo, la influencia de los adolescentes en los valores paternos raramente se ha investigado hasta la fecha. Por ello, analizan la transmisión de los valores de los adolescentes (de 11 a 17 años) a sus madres y padres durante el intervalo de un año, en 431 díadas (parejas) de madres-niños y 346 díadas de padres-niños.

La transmisión de valores de los adolescentes a los padres se observó con respecto a temas que son importantes en la adolescencia (la utilidad de las nuevas tecnologías, las creencias acerca del estilo de vida tradicional, la importancia de la religión), pero no con respecto a temas que surgieron posteriormente. Además, la transmisión de los valores de los adolescentes a sus padres fue principalmente observada en familias con niveles por encima de la media de *parenting* autoritario (estilo paternal); es decir, padres receptivos y que están a favor. Sin embargo, los valores religiosos de los adolescentes también se transmitieron a sus padres en las familias con los niveles de bajo promedio de *parenting* autoritario. La transmisión de los valores de los padres a los adolescentes también fue investigada.

Los resultados obtenidos por estos autores fueron los siguientes:

1. Comparaciones de valores (Pinquart y Silbereisen, 2004, p. 89).

Las madres y los padres sostuvieron actitudes más positivas que los adolescentes hacia la utilidad de las innovaciones tecnológicas. Los padres fueron más propensos que los adolescentes a creer que una defensa nacional fuerte es útil para prevenir la agresión y la guerra, ambos respectivamente. Además, las madres estaban de acuerdo más fuertemente que los adolescentes en que la creencia en Dios es importante, pero esta diferencia sólo fue significativa en Time 2. Además, encontraron correlaciones significativas entre los valores de los adolescentes y los padres con respecto a la importancia percibida de Dios, y la importancia de una defensa nacional fuerte. También se obtuvo una correlación positiva entre los valores de los adolescentes y las madres respecto a la utilidad de las nuevas tecnologías, pero sólo a Time 2.

2. Transmisión intergeneracional de valores (Pinquart y Silbereisen, 2004, pp. 91-93).

El modelo básico utilizado indicó que los valores paternales a Time 1 predicen el cambio residual de los valores de los adolescentes y que los valores de los adolescentes a Time 1 predicen cambio residual de valores paternales. Los autores esperaban que los valores de los adolescentes a Time 1 predijeran los cambios en los valores paternales que pertenecen a la religión, la utilidad de innovaciones tecnológicas y las creencias que consideran los acuerdos sociales tradicionales (el estilo de vida), pero no las creencias con respecto a la necesidad de una defensa nacional fuerte y la importancia del trabajo. Con la excepción de la transmisión de las creencias que consideran el estilo de vida tradicional, las expectativas de los autores fueron apoyadas por los datos. Con respecto a la importancia percibida de la religión, encontraron transmisión de los valores de los adolescentes a las madres ($p = .19$, $p < .001$) y los padres ($p = .17$, $p < .001$). Semejantemente, encontraron transmisión de valores de los adolescentes a las madres ($p = .09$, $p < .05$) y los padres ($p = .10$, $p < .05$) para las creencias con respecto a la utilidad de innovaciones tecnológicas. Ninguna transmisión significativa de valores de los adolescentes a las madres y los padres se observó para las creencias con respecto a una defensa nacional fuerte ($\beta = .06$ y $-.04$), la importancia del trabajo ($p = .00$ y $.01$) y el estilo de vida tradicional ($p = .06$ y $.05$). Una razón para la falta de transmisión de valores relacionados al trabajo y la defensa nacional puede ser que los adolescentes están menos motivados para discutir estos temas con un padre debido a su poca importancia. Las madres y los padres creían menos probable que sus niños pudieran influir en sus valores con respecto al trabajo y la defensa nacional, que considerando las nuevas tecnologías y el estilo de vida. Sin embargo, creían menos probable que sus niños pudieran influir en sus valores con respecto a la creencia en Dios, que sus valores con respecto al trabajo y la defensa nacional.

Se halló que había una transmisión significativa de las creencias de los adolescentes a las madres y los padres en el grupo con niveles sobre el promedio de *parenting* autoritario, con respecto a las creencias sobre las innovaciones tecnológicas, considerando que ningún efecto se encontró en las familias con los niveles por debajo del promedio de *parenting* autoritario. Además, en las familias con los niveles sobre el promedio de *parenting* autoritario, encontramos una transmisión significativa de las creencias de los adolescentes que consideran el estilo de vida tradicional como sus madres, y una transmisión poco significativa de los adolescentes a sus padres; sin embargo, en las familias con niveles por debajo del promedio de *parenting* autoritario, no se encontró ningún efecto significativo. Inesperadamente, observaron una transmisión significativa de la importancia percibida de la religión de los adolescentes a sus madres y padres en las familias con los niveles sobre el promedio de *parenting* autoritario, así como en los niveles por debajo del promedio.

También se encontró que los niveles por encima del promedio de *parenting* autoritario maternal estaban asociados con una frecuencia superior de discusiones sobre la necesidad por una defensa nacional fuerte y una frecuencia poco superior de discusiones sobre los estilos de vida tradicionales. Además, los niveles sobre el promedio de *parenting* autoritario paternal fueron asociados con una frecuencia superior de discusiones sobre los estilos de vida tradicionales. Aunque los adolescentes informaron una frecuencia ligeramente superior de iniciar discusiones en familias con niveles sobre el promedio de *parenting* autoritario, estas diferencias no fueron significativas. Además, encontraron que los padres autoritarios eran propensos a creer que sus niños podrían influir en sus valores en todos los dominios evaluados, considerando que las madres pensaban así en relación a tres de los cinco dominios.

Más específicamente, los valores maternos predijeron el cambio residual en las creencias de los adolescentes con respecto a la religión, la defensa nacional y la utilidad de innovaciones tecnológicas. Además, los valores paternos predijeron el cambio residual en las creencias de los adolescentes con respecto a la religión, la defensa nacional y la importancia del trabajo. La transmisión de valores de los padres a los adolescentes no varió a través de los niveles de *parenting* autoritario. Las transmisiones intergeneracionales más fuertes de los padres a los niños que viceversa se encontró con respecto a sólo uno de los cinco dominios, a saber: las creencias con respecto a una defensa nacional fuerte.

En suma, estos autores investigaron si la transmisión de valores de los adolescentes a los padres difiere por el tema y nivel de *parenting* autoritario, encontrando que la transmisión de los valores de adolescentes con respecto a la importancia de creencia en Dios, la utilidad de innovaciones tecnológicas y creencias que consideran los estilos de vida tradicionales (sólo en las familias con el *parenting* autoritario sobre la media), pero no con respecto a la necesidad para una defensa nacional fuerte y la importancia del trabajo. Además, los adolescentes más probablemente fueron más propensos a transmitir sus valores a sus padres en las familias con niveles por encima de la media de *parenting* autoritario. Sin embargo, en las familias protestantes encontramos la transmisión de creencias con respecto a la religión de los adolescentes a sus padres independientemente del nivel de *parenting* autoritario.

Las diferencias encontradas pueden reflejar el hecho de que las generaciones más jóvenes están influenciadas más fuertemente por las nuevas tendencias sociales, como los movimientos medioambientales y de paz (Klages, 1984; Mannheim, 1952).

Este estudio proporciona una visión en variables que moderan la transmisión intergeneracional de valores. Específicamente para transmitir los valores dentro de la familia, los temas deben tener alguna relevancia para los miembros familiares, para que provoquen discusión. Además, los miembros familiares deben estar deseosos de poder influir a los demás (Kuczynski y Grusec, 1997).

Los autores esperaban que los adolescentes transmitieran los valores a sus padres que consideran nuevas tecnologías, estilo de vida tradicional y religión, pero no con respecto al trabajo y la defensa nacional. Aunque la importancia de los temas no se midió directamente, encontramos que los adolescentes probablemente eran menos propensos a iniciar discusiones sobre la importancia del trabajo. Otra interpretación de la falta de transmisión de valores relacionados con el trabajo y la defensa de los adolescentes a sus padres puede ser que los padres son menos propensos a aceptar las opiniones de los adolescentes en áreas donde tienen poca experiencia.

También se encontró que la transmisión de valores de los adolescentes a sus padres generalmente varió según el nivel de *parenting* autoritario, mientras que la transmisión de los valores paternos a sus niños no varió por el nivel de *parenting* autoritario. Los niveles más bajos de *parenting* autoritario probablemente son menos propensos a inhibir la transmisión de valores paternos a sus niños que al revés, porque los padres pueden intentar usar su autoridad para influir en sus niños (Rudy y Grusec, 2001).

Los resultados para los valores religiosos (es decir, importancia de la creencia en Dios) muestra que los adolescentes pueden influir en sus padres incluso en familias con los niveles por debajo del promedio de *parenting* autoritario, si los temas expuestos son importantes, como en el caso de familias protestantes cuando se aproxima una confirmación.

3.3. Valores de los profesores

Respecto a los valores de los profesores, solamente se han podido encontrar para su análisis dos investigaciones, la de Gervilla y Profesores HUM.580 (2002) y la de Álvarez (2005), ambas dedicadas al estudio de los valores de alumnos de magisterio (profesores en formación o futuros profesores).

Gervilla y Profesores HUM.580 (2002, p. 7) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 945 sujetos (80,4% chicas y 19,6% chicos), para conocer los valores de los alumnos que iniciaron sus estudios en el curso 2001-2002, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y en las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y Melilla; para ello, reelaboraron “*un test que contemplaba*

diez valores: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, estéticos, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos” (Casares, 1995, pp. 513-337). Dicho test manifiesta el grado de reacción favorable (agradable, indiferente, desagradable) a un conjunto de 25 palabras que configuran cada valor (Gervilla, 2000), por cuanto las palabras, al igual que el valor, poseen un doble componente: informativo y afectivo.

En suma, los resultados obtenidos por estos autores les permitieron deducir las siguientes conclusiones: La jerarquía de valores hallada fue: afectivos, morales, ecológicos, individuales, corporales, estéticos, sociales, instrumentales, intelectuales y religiosos. Destacando que los futuros maestros sitúan los valores afectivos en primer lugar, como confirman la mayoría de los estudios axiológicos sobre jóvenes llevados a cabo (Elzo et al., 1999; Cruz y Santiago, 1999), y, en último lugar, los valores religiosos. Siendo muy preocupante la infravaloración que hacen de los valores intelectuales, puesto que serán los maestros del futuro.

Por otra parte, Álvarez (2005, p. 93) llevó a cabo una investigación para detectar los valores de los futuros profesores en la actualidad y compararlos con los sugeridos por el modelo planteado por Manjón (1879), demostrando que no existen demasiadas similitudes entre éstos.

Para llevar a cabo esta investigación, el autor analizó el discurso que Manjón pronunció, con motivo de la inauguración del curso 1897-1898 en la Universidad de Granada, en el que se explicaban los valores manjonianos. Después del análisis axiológico del mismo construyó un cuestionario en pentatipos que se aplicó a los estudiantes de magisterio en la actualidad, sobre una muestra de 462 alumnos del último curso de la carrera, de todas las especialidades.

Las conclusiones a las que llega Álvarez (2005, pp. 107-108) son las siguientes:

1. El modelo que plantea Manjón, orientado al trabajo activo e intuitivo, frente a lo memorístico, pretende alcanzar en el hombre la máxima perfección natural y sobrenatural. ¿Qué valores hay que cultivar en la persona? Desde la dimensión integral manjoniana, los valores que hemos de fomentar son: intelectuales (razón), corporales (cuerpo), afectivos (afecto), individuales, morales y volitivos (singularidad), sociales, ecológicos, instrumentales, estéticos y religiosos (apertura), y espaciales y temporales (espacio y tiempo).

¿Qué incidencia tiene este modelo en la formación del futuro docente? Después del análisis axiológico se pudo constatar la existencia de una jerarquía de valores en el modelo manjoniano de la siguiente forma: intelectuales (26,07%), morales (12,4%), sociales (11,19%), religiosos (10,86%), globalizadores (8,6%),

temporales (5,07%), espaciales (4,74%), estéticos (4,52%), corporales (4,19%), afectivos (4,02%), ecológicos (3,53%), volitivos (1,71%), instrumentales (1,16%), individuales (0,99%) y dinámicos (0,94%). En suma, “*el modelo que ofrece Manjón está marcado prioritariamente por los valores intelectuales, morales, sociales y religiosos*” (Álvarez, 2005, p. 107). Sin embargo, los futuros docentes muestran las siguientes preferencias: ecológicos, afectivos, corporales, individuales, sociales, morales, intelectuales, volitivos, globalizadores, estéticos, instrumentales, temporales, espaciales y religiosos.

4. LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN

Hoy día, la importancia de los valores en la educación (informal y formal) y de la educación en valores, desde su impregnación a través de las experiencias vividas con los modelos y referentes más significativos –desde los más próximos a los distales– hasta su tratamiento adecuado en el ámbito educativo institucional (tanto del *currículum* oculto o implícito, como del explícito), es un tema que no necesita discusión alguna. Otra cuestión es hablar de cuándo y cómo hay que hacerlo, para que el binomio enseñanza-aprendizaje sea lo más eficaz y exitoso posible.

Al respecto, a través de la revisión teoría llevada a cabo, se ha podido confirmar que los valores, como la educación en general, deben partir del ámbito familiar, facilitando a los niños las experiencias de aprendizaje más adecuadas, para posteriormente trabajarlos sistemáticamente en el ámbito educativo institucional y, así, poder clarificarlos, pulirlos y perfeccionarlos. Es decir, primero vivirlos en la familia y después trabajarlos en el aula, como indicaba Spitzer (2005), a partir del momento más oportuno (la adolescencia media o la tardía), una vez alcanzada la madurez neurobiológica necesaria.

Es preciso tener en cuenta que el desarrollo moral y prosocial tiene sus bases en la estimulación y ejercicio del razonamiento o juicio de la persona, y los principios que lo rigen, acerca de cuestiones y decisiones respecto a situaciones de relaciones interpersonales, destacando el importantísimo papel que desempeña el pensamiento en el cómo y el porqué del sujeto para justificar y razonar sus decisiones morales, que llevan a la definición de su personalidad moral.

Aristóteles decía que la conducta moral se debe aprender, practicar y, finalmente, interiorizar, como un carácter o virtud; por ello, es necesario hacer aprender y gratificar el comportamiento que se estima adecuado, para que llegue a convertirse en hábito. Un hábito (como por ejemplo: prestar atención a lo que alguien trata de exponer) –como si de un astro se tratase–, al agruparse con otros de similares

características (como por ejemplo: conocer, comprender y compartir o no lo que se dice...), van formando conjuntos de mayor entidad –sistemas solares–, en función de su similitud, proximidad y trayectoria, que, cuando crecen y se amplían a otros ámbitos de la personalidad (motores, afectivos, cognitivos y sociales), irán formando grupos o conjuntos conexos e interdependientes –constelaciones–, dando como fruto la generación de actitudes (como por ejemplo, la empatía) –galaxias–, que llevan a la construcción de valores –universo–, constituyendo uno de los pilares básicos de la personalidad. Precisamente, la educación moral pretende que los alumnos puedan desarrollar coherentemente su razonamiento o juicio moral de manera estructurada y organizada, en función de pautas sociales y personales, para que la educación en valores pueda darle la forma más adecuada.

Como apuntaba González Lucini (1990, p. 244), “*los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta*”.

En este sentido, no debemos olvidar que la escuela, tanto como la familia, de forma coordinada y corresponsable, tienen un propósito netamente educativo y educar consiste fundamentalmente en desarrollar hábitos y, formar educativamente hábitos significa, procurar actitudes positivas que conduzcan a la formación y práctica de valores.

Así pues, en primer lugar y principalmente, corresponde a la familia procurar una bases sólidas, unos buenos pilares, en la construcción de la personalidad de sus hijos; pues, el aprendizaje social (Bandura, 1977) –de lo próximo a lo distal– hace que los niños adquieran reglas y patrones internos a través de la imitación de los modelos más significativos para ellos y de la comprensión de las explicaciones de los agentes socializadores sobre la moralidad y su significado social. La autorregulación del comportamiento de los individuos, realizada de acuerdo con reglas y patrones internalizados, supone la principal influencia en el desarrollo de la moralidad y la prosocialidad.

En suma, el aprendizaje social se basa en la interacción recíproca de tres elementos básicos para su explicación (Bandura y Waltes, 1978, p. 38): el ambiente de aprendizaje, la conducta directamente observable y los procesos mentales implicados (atención, codificación, retención, producción, ejecución, motivación). Además, también se basa en el carácter reforzador de las conductas adquiridas de esta forma. Pero, lo que es más importante, ese carácter reforzador puede estar generado por el propio sujeto y ser regulado de forma interna. Los posibles modelos de referencia para los niños, y especialmente para los adolescentes, se encuentran en los contextos de desarrollo (padres, hermanos, amigos, profesores, personajes famosos, etc.). Cuando identifican

los más significativos para ellos, observan atentamente su forma de actuar, hablar, vestir, así como las consecuencias que de ello se derivan. Observando, asimismo, los posibles beneficios que obtendrían si los imitaran. Finalmente, si encuentran algo de atractivo e interesante, se comportarán de forma casi idéntica al modelo observado. En función del resultado obtenido, el adolescente puede modelarse a sí mismo hasta sentirse satisfecho o no con el resultado. Así pues, los adultos somos modelos de referencia tanto para el aprendizaje como para el desarrollo humano.

A partir de las diversas investigaciones consultadas se puede concluir que algunas de las conductas de riesgo (agresividad, delincuencia, uso de drogas, alcohol, etc.) y otras características problemáticas de la adolescencia encuentran una explicación desde esta perspectiva. La problemática y el riesgo se acentúan cuando el adolescente atiende a modelos de referencia muy distintos entre sí, pero casi igual de significativos para él (lo que ocurre cuando por ejemplo se confrontan modelos familiares con los modelos de una sociedad de consumo como la nuestra).

Para Buxarrais (1997, p. 79), *“educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad”*.

Una escuela cuyo discurso no esté recorrido por valores claramente jerarquizados, no puede pretender el desarrollo de conductas estables y actitudes favorables. Una escuela que no sume los discursos, los hechos, las palabras y los modelos, no hará florecer ni las actitudes ni los valores. Valores y actitudes fundamentales, tales como: respeto, responsabilidad, autoestima y estima de los demás, justicia, igualdad, libertad, sinceridad, etc. Y, valores y actitudes derivadas, tales como: coherencia y consistencia en el obrar, adaptabilidad a situaciones nuevas, espontaneidad, ejercicio de la propia voluntad superadora y conciliadora de situaciones conflictivas, espíritu de lucha, etc.

Pueden asignársele otros papeles a la educación o puede discutirse la responsabilidad de las diversas instituciones (familia, escuela, sociedad), pero lo que no debe ponerse en duda es que educar consiste en: 1º) formar hábitos positivos y favorables, 2º) desarrollar actitudes humanizantes y humanizadoras y 3º) descubrir el universo axiológico (de valores), facilitando la incorporación e interiorización de valores.

La educación del carácter es perfectamente compatible con la educación moral y en valores, de ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje de ese carácter necesita ir más allá de la simple defensa de las tendencias del comportamiento deseado. La educación del carácter puede y debe incluir un planteamiento sobre la interiorización de creencias e ir aun más lejos, fomentando hábitos morales que

acaben siendo, de por sí, rasgos de carácter o virtudes. Por ello, quién mejor que la escuela para desarrollarlo a través de una oferta curricular que respete y tolere la diversidad de los alumnos, promoviendo valores éticos como la responsabilidad, la honradez, el respeto y la solidaridad hacia sí mismo y hacia los demás (Colby y Kohlberg, 1987; Puig Rovira, 1996; Cortés, 2003).

El nuevo paradigma educativo para este siglo, desarrollado a partir de la década de los noventa del siglo pasado, ofrece un genuino marco para entender el sentido de la educación en la nueva época; por un lado, recupera lo mejor de los educadores clásicos y, por otro, supera los falsos supuestos en que se basó la educación durante el anterior siglo. El resultado es un paradigma educativo, enormemente creativo, sin precedentes en la historia de la enseñanza, que está revolucionando radicalmente nuestras ideas sobre el proceso entre el docente y el discente, el paradigma holístico.

Esta propuesta señala cinco tipos de aprendizaje que es necesario desarrollar en las comunidades educativas actuales, tales son: *aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Lo que exige que los docentes, no sólo posean conocimientos; sino que, además, sean personas comprometidas con su trabajo, educando y formando personas íntegras, y, para ello, deben servir de modelos. El docente, como agente moral, debe propiciar y favorecer la motivación de los alumnos en la participación de los procesos de la educación moral y en valores, debe crear un ambiente de tolerancia en el aula, debe promover situaciones de diálogo y debate moral, debe procurar actitudes de comunicación y de escucha, debe ser ejemplo en la mediación y resolución de conflictos, debe seguir el proceso de crecimiento y desarrollo de la persona con respeto y paciencia, y debe aceptar con responsabilidad y humildad el papel de experto moral.

Así pues, los aspectos fundamentales que debería tenerse en cuenta en la educación moral y en valores de los adolescentes podrían ser los siguientes (García-Alandete, 2005):

Facilitar el desarrollo del razonamiento moral de principios o autonomía moral. La educación debería promover el desarrollo del razonamiento moral hacia los estadios posconvencionales, centrándose en la justicia como elemento nuclear. Tales estadios suponen una mayor estimación de lo que en una situación moralmente conflictiva debería ser y una mayor universalidad del criterio moral. La autonomía implica una menor incidencia en el razonamiento moral del contexto. Por autonomía entendemos la capacidad de juzgar por sí mismo de manera crítica, considerando perspectivas diferentes de la propia. El enfoque constructivista nos parece el más adecuado por cuanto ofrece criterios para la autonomía, potencia

la convivencia, desde la justicia y la igualdad, y el respeto a la pluralidad, evita el autoritarismo, el conformismo y el relativismo morales, reconoce el carácter dialógico de la razón práctica y potencia la capacidad crítica, la autocrítica y la alteridad.

El desarrollo de la conciencia de responsabilidad y compromiso con el otro (empatía y razonamiento moral prosocial). Los principios morales abstractos, que pertenecen al reino de la razón, dan lugar a una moralidad fría si no se acompañan de la calidez de la experiencia directa del prójimo, si no se enraíza en el corazón, en la experiencia de sentir al otro y con el otro, de acogerlo y en la exigencia de obrar en su beneficio de manera altruista. Al fin y al cabo, la autonomía moral es responsabilidad: cargar con la existencia, la cual incluye al otro como elemento nuclear. Es necesario que la persona desarrolle la capacidad empática para afrontar las situaciones conflictivas que se van presentando a lo largo de la vida; el desarrollo del razonamiento moral es necesario, pero no cubre por sí solo las exigencias del crecimiento moral.

La sensibilidad comunitaria (solidaridad), cívica (ciudadanía) y dialógica (actitudes y habilidades comunicativas). La educación, entendida en los términos planteados anteriormente, viene a ser educación para la ciudadanía democrática, tolerante e intercultural; conviene tener en cuenta que la conciencia moral remite a la persona, pero no entendida como encerrada en sí misma, sino en el seno de una comunidad, lo cual exige la actitud dialógica: reconocer a los otros como interlocutores válidos, su derecho a expresar y defender sus intereses; estar dispuesto a argumentar los propios; no creerse en posesión de la verdad; tratar de hallar soluciones dialogadas; atender a intereses universalizables y no particulares, y admitir que el diálogo conduce a un acuerdo intersubjetivo satisfactorio para todos (Cortina, 1985).

La coherencia entre el razonamiento y la conducta (conducta prosocial altruista fundamentada en principios universales y en la atención, y cuidado al otro) debe existir porque no puede pretenderse que la educación moral se limite a ser capaz de elaborar razonamientos morales de determinado nivel. La moral no es una cuestión meramente procedimental, sino comportamental. No interesa tan sólo educar adolescentes que sepan pensar bien moralmente, sino que sepan ajustar su conducta a lo que es moralmente correcto.

La conciencia (conocimiento y sentido) y realización (experiencia) de valores que deben ser integrados en el currículo, pero entrañados en la vida cotidiana (educación existencial y no academicista-puntual). Los valores toman raíz y se desarrollan desde la propia experiencia vital, y no pueden ser juzgados como meros contenidos curriculares, que se consideren puntualmente (temas) y meramente a nivel académico.

La educación en valores morales es educación en sensibilidad, en el aprecio y gusto de aquello que es bello, bueno y cierto.

Para ello, Buxarrais (1997, p. 123) propone algunos principios metodológicos para trabajar en el aula y en el centro, tales son los siguientes: conflicto de valores y su resolución, cooperación y participación, estrategias de educación moral, compromiso e implicación, y centros de interés.

Hay que tener en cuenta, además, que la educación moral y en valores no compete sólo al adolescente como parte de su tarea de aprender y madurar, sino también a sus tutores y educadores y al contexto educativo en general, con lo que una educación moral y en valores no puede entenderse meramente desde sus contenidos, sino como una tarea que compromete vivencialmente a todos los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Bolívar (1995, p. 65), *“la enseñanza y evaluación de valores, por ello, se tiene que centrar en las actitudes, que es donde se manifiestan y realizan”*. En la educación y evaluación de valores nos movemos, sin duda, entre la aspiración de contribuir a que los alumnos hagan propios valores que es razonable promover, e irlo haciendo a partir de las propias valoraciones (a mitad de camino entre subjetivas, sociales y que apuntan a algún grado de autonomía) que los niños y las niñas van manifestando.

Finalmente, hacer constar que el ambiente no le infunde a la persona potencialidades y capacidades, sino que ya las posee en forma incipiente y esto no es contradictorio con los datos recogidos que muestran que vivir en una familia y una cultura es una necesidad para realizar esas potencialidades psicológicas que definen a la humanidad. *“Un maestro o una cultura no crean un ser humano, lo que hacen es promover o convertir en real y actual aquello que existe en embrión”* (Maslow, 1982, p. 218).

A los valores se accede fundamentalmente por tres vías: la captación directa, el adoctrinamiento y mediante la educación hacia ellos. El adoctrinamiento opera fundamentalmente mediante dos modalidades, el condicionamiento y el modelamiento imitativo. El condicionamiento lo hace mediante la entrega de recompensa que recibe el sujeto cuando manifiesta los valores que se le quieren inculcar. En el modelo imitativo, que es la forma en que actúa la cultura, el sujeto observa los valores que reciben recompensa o castigo, o emula aquellos que manifiestan las personas que le son significativas (referentes significativos).

Rokeach (1979) consideraba adecuado el adoctrinamiento como forma de elicitar valores mediante un método que denominaba “confrontación del yo”, que consiste en que los individuos reciban *feedback* e interpretaciones en relación a

sus propios valores y a los valores de otros sujetos significativos para él. Rokeach estimaba que con este método se consigue hacer conscientes las contradicciones entre sus valores y sus concepciones sobre sí mismo. Considerando que el principal determinante del cambio de valores es la insatisfacción del yo, resultante de la toma de conciencia de la inconsistencia entre los valores y las concepciones del yo socialmente definidas de acuerdo con las identificaciones grupales.

Un riesgo que le preocupó y que descartó fue la posibilidad de que, con esta técnica, se pudieran manipular arbitrariamente los valores del sujeto, concluyendo que *“el cambio de valores sigue a la confrontación del yo de un modo unidireccional y esta dirección está determinada por su propia concepción respecto a su yo, y no por caprichos del experimentador”* (Rokeach, 1979, p. 255). De manera que, por ejemplo, la educación de valores mediante los ordenadores se podría hacer de la siguiente forma: *“Primero se programaría para “invitar” a las personas a investigar sobre sus propios valores con los de otros grupos relevantes y, finalmente, “llamaría” la atención sobre las principales diferencias y similitudes entre los valores de las personas y las de sus grupos de referencia”* (Rokeach, 1979, p. 255).

Rokeach (1979, p. 269) opinaba que la escuela debería abandonar la posición de la neutralidad valórica, cuando decía: *“Considero que el programa de educación en valores debe dejar de lado el ilusorio enfoque propiciado por el movimiento hacia la clarificación de los valores”*, por creer que el método más eficiente era el suyo de confrontación del yo. Según este autor, los valores se aprenden y como la concepción del yo es social en su origen, la consistencia entre sus valores y los de sus grupos significativos garantiza un comportamiento adecuado en valores.

Aunque su método no implique riesgos de permitir manipulaciones arbitrarias, ya que sólo tendría lugar el cambio de valores para que concordara con los de sus grupos de referencia, con los de la sociedad y con los de la cultura, indudablemente es una forma de adoctrinamiento que propicia la adaptación y esto puede ser bueno o malo. Adaptarse a una sociedad en donde predominen valores inadecuados puede resultar nocivo para el individuo, para la sociedad y para ambos.

No obstante, como hemos podido comprobar anteriormente, Rokeach (1979, p. 269) calificaba de *“ilusorio enfoque”* al modelo o método de la *“clarificación de valores”*. Ratts, Harmin y Simon (1967) lo preconizaron en los Estados Unidos, opinando que educar no es imprimir algo, ni imponer algo desde fuera, sino facilitar la emergencia de lo que está dentro del sujeto.

En España y en algunos países de Latinoamérica, Marino (1988) se ha preocupado por defender y aplicar este método que consiste en una acción consciente y sistemática ejercida por el maestro preparado para ello, en que estimula

el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que éstos lleguen a tener “conocimiento” (*awareness*) de cuáles son realmente sus valores, para que así se sientan responsables y comprometidos con ellos.

En relación con la efectividad de este método para lograr que los individuos asuman y elijan responsablemente los valores que regirán su vida, Ratts et al. (1967, p. 240) –coincidiendo plenamente con lo postulado por Maslow (1982)– opinaban que los estudiantes que no obtenían provecho de las experiencias sobre valores tenían marcadas necesidades emocionales insatisfechas. Concluyendo que es necesario satisfacer las necesidades básicas para que sea posible un notorio progreso en el desarrollo de los valores. Maslow (1982) se mostraba aún más restrictivo, ya que consideraba que la satisfacción de las necesidades básicas, si bien es una condición necesaria, no es una condición suficiente, lo que haría pensar en la necesidad de una Educación para los Valores.

Marino (1988, p. 22) opinaba al respecto que, como ya lo han expresado muchos analistas sociales, “*nos encontramos en una carrera entre la fuerza y la educación, si la educación no cumple su papel, el cambio vendrá por la fuerza. Sólo los violentos o los educadores lúcidos podrán cambiar la sociedad*”.

La elección que se haga respecto a la conveniencia del adoctrinamiento o de la educación en relación con los valores va a depender del concepto que se tenga de la naturaleza humana.

Grandes teóricos como Vygotsky (1978), Piaget (1948) o Bruner (1982) han reconocido el rol de la educación en la evolución cultural de los seres humanos, tanto en el proceso de evolución cultural histórica de la raza humana, como en el desarrollo individual de la persona. Desde este punto de vista, la verdadera educación debe consistir en aportar las condiciones necesarias para permitir a las funciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales del ser humano, madurar y desarrollarse. Esta educación constructivista plantea que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros sus pensamientos y sus emociones, siendo válida no sólo para lo estrictamente cognitivo, sino también para lo afectivo, el desarrollo moral, prosocial y de los valores.

Por tanto, la Educación en Valores debe procurar, en primer lugar, el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de las que el alumnado aprenda, tamice, decante, practique y desarrolle los valores más adecuados, respetando las siguientes fases: impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), conocimiento, comprensión, clarificación, valoración, interiorización y aplicación. Y, en segundo lugar, el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias encaminadas a que tanto los padres como los profesores (en su formación inicial y permanente) y toda la comunidad educativa en general

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

reciban una adecuada formación sobre Educación en Valores, ya que como preconiza el Proyecto Atlántida (2006), la Educación en Valores es algo más que una asignatura y atañe e implica a toda la sociedad por completo.

CAPÍTULO II MARCO DE INVESTIGACIÓN

“OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA”

1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Congruentemente con los problemas formulados y bajo la hipótesis general de que los valores de los adolescentes, sus padres y profesores han de variar poco entre ellos (h_0), el objetivo general de esta investigación es: “Conocer y analizar los valores que manifiestan los adolescentes (chicos y chicas), sus padres (padres y madres) y sus profesores (profesores y profesoras), en relación con algunos rasgos de su personalidad (modos de reacción) y adaptación, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural”, y que, para su mejor estudio y análisis, se ha fraccionado en los siguientes objetivos específicos:

- 1º. Conocer y analizar los valores que manifiestan los adolescentes, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural.
- 2º. Conocer y analizar los valores que manifiestan sus padres.
- 3º. Conocer y analizar los valores que manifiestan sus profesores.
- 4º. Conocer y analizar las relaciones que existen entre los valores de los adolescentes, los de sus padres y los de sus profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural.
- 5º. Conocer y analizar qué modos de reacción y adaptación tienen esos adolescentes.
- 6º. Conocer y analizar qué relaciones existen entre los valores de los adolescentes y sus modos de reacción y adaptación.
- 7º. En vista de los resultados, hacer propuestas educativas de intervención.

En suma, este trabajo trata de revisar y actualizar los escasos estudios realizados hasta el momento sobre los valores de los adolescentes (chicos y chicas), con las mejoras pioneras de llevarlo a cabo en contextos pluriculturales y monoculturales a la vez (cultura cristiana y musulmana), para poder establecer comparaciones, además del análisis paralelo y convergente sobre los valores de sus padres (padres y madres) y profesores (profesores y profesoras), cuestión inédita hasta el momento; con el fin de comprobar discrepancias y similitudes entre unos y otros.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

El número de sujetos de la muestra de esta investigación asciende a un total de 1115, repartidos de la siguiente forma (Tabla 2.1.1. y Gráfico 2.1.1.): 614 alumnos (309 chicos y 305 chicas), 410 padres de los alumnos (193 padres, 217 madres) y 91 profesores (47 profesores y 44 profesoras), extraídos de tres centros educativos españoles: uno, en Marruecos (Tetuán), y, dos, en España (Ceuta y Granada). Aunque, desde el principio, nuestro interés fue que participara también algún centro marroquí de Tetuán (puramente autóctono), pero no se nos ha concedido la autorización oportuna.

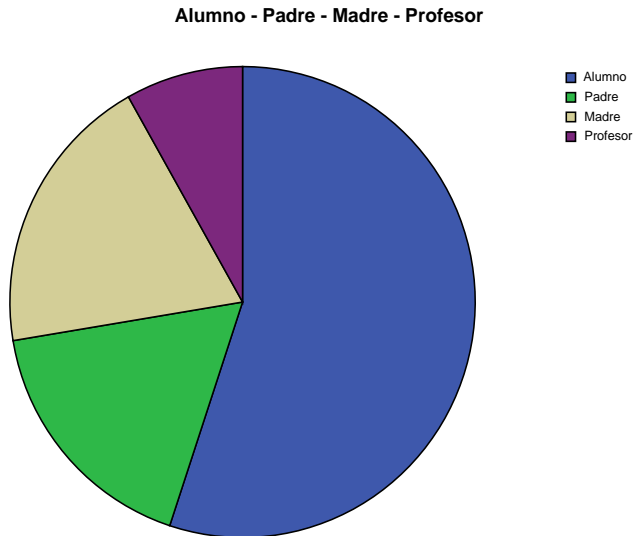
Tabla 2.1.1. Distribución general de la muestra

		Alumno - Padre - Madre- Profesor			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumno	614	55,1	55,1	55,1
	Padre	193	17,3	17,3	72,4
	Madre	217	19,5	19,5	91,8
	Profesor	91	8,2	8,2	100,0
Total		1115	100,0	100,0	

En concreto, los centros participantes fueron los siguientes: En Tetuán (Marruecos), el I.E.S. N^o S^a del Pilar, centro público de España en Marruecos, situado en el centro de la ciudad, cuyos alumnos tienen un estatus socioeconómico (SES) medio-alto (contexto monocultural musulmán); en Ceuta, el I.E.S. Puertas del Campo, centro público, situado muy cerca del centro de la ciudad, cuyos alumnos tienen un estatus socioeconómico (SES) medio (contexto bicultural cristiano-musulmán), y, en Granada, el Colegio de los Escolapios, centro privado concertado, situado en el centro de la ciudad, cuyos alumnos tienen un estatus socioeconómico (SES) medio-alto (contexto monocultural cristiano). En ellos, participaron alumnos y alumnas de ESO y Bachiller (adolescentes), sus padres y madres, y sus profesores y profesoras.

Debido a las características del estudio y la voluntariedad de participación en él, el tipo de muestreo elegido es no probabilístico casual, garantizando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3%.

Gráfico 2.1.1. Diagrama sectorial de la muestra



2.2. Instrumentos y variables

El tipo de instrumento utilizado para la recogida de datos por el que hemos optado, dentro de este enfoque metodológico, ha sido el cuestionario, considerando que, para el propósito de esta investigación, esa herramienta puede ser la más adecuada, ya que permite obtener información subjetiva de un amplio abanico de cuestiones, de forma rápida y sobre un número elevado de sujetos (Sierra, 1991), siendo además el instrumento más utilizado en esta temática dentro del panorama científico nacional e internacional.

Los cuestionarios utilizados han sido dos:

1. Cuestionario de Valores (CVH), de construcción propia (Anexo I).
2. Cuestionario “Modos de Reacción y Adaptación” (MRA), de García Mediavilla, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (2003) (Anexo II).

2.2.1. Instrumentos y su estructura

El Cuestionario de Valores (CVH) trata de recoger información de los alumnos de la ESO y el Bachillerato, y los padres y profesores de los alumnos sobre:

I. Datos contextuales (sociodemográficos): personales, familiares, escolares y sociales (11 ítems, de respuesta variable); II. Escala dedicada a la recogida de datos relativos a la percepción de la felicidad, a la percepción de encontrarse a gusto con la familia, en el centro educativo o en el trabajo, a la percepción del estilo de relación familiar, escolar y social, y a la percepción de la preocupación por la marcha escolar (31 ítems, en pentatipos); III. Escala destinada a recoger datos sobre preferencias de tiempo libre y ocio (14 ítems, en pentatipos); y, IV. Escala enteramente dedicada a la percepción de 32 valores (160 ítems, en pentatipos), cuya estructura y organización se pueden observar en el Anexo I, y su fiabilidad y validez de constructo en el Anexo III.

El segundo, Cuestionario “Modos de Reacción y Adaptación” (MRA), de García Mediavilla, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (2003). De aplicación colectiva y/o individual, a partir de los 12 años; apropiado para los últimos cursos de ESO y Bachillerato, con una duración de aplicación variable, de en torno a unos 30 minutos. Especialmente indicado para estudiar las formas de Reacción y de los niveles de Adaptación de los Adolescentes y Jóvenes, en edades comprendidas entre los 12-15 y 16-19 años. Su tipificación está establecida en baremos de percentiles para cada una de las seis formas de Reacción y las cuatro áreas de Adaptación.

El cuestionario MRA analiza algunos aspectos de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, fundamentalmente sus formas de Reacción ante los problemas propios y convivenciales: Control, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad y Preocupación; y su adaptación en los planos Personal, Familiar, Escolar y Social. La prueba consta de 48 ítems que analizan conjuntamente ambos aspectos de Modos de Reacción y Adaptación. Ofreciendo el manual información estadística referente a la Fiabilidad de cada variable (método Test-Retest), cuyos valores oscilan en torno a “ $r = 0,40 = 0,57$ ” (adolescentes) y “ $r = 0,54 = 0,77$ ” (jóvenes). En cuanto a su validez “interna” se estudia mediante porcentajes de respuestas que expresan las aceptaciones de cada tipo de opciones.

2.2.2. Elaboración de nuestro Cuestionario de Valores (CVH)

El punto de partida para la elaboración de nuestro cuestionario fue, en primer lugar, revisar la bibliografía existente respecto a conceptos, teorías, modelos, jerarquías y evaluación de los valores. En segundo lugar, dada la divergencia de propuestas y la magnitud de la empresa, intentar acotar nuestro objeto de estudio; es decir, concretar y delimitar lo que queríamos medir. Y, en tercer lugar, decidir cómo habríamos de hacerlo.

Así pues, tras llevar a cabo la revisión teórica expuesta en el capítulo anterior, analizando exhaustivamente las diferentes propuestas de los autores más destacados, especialmente la de Rokeach (1973) y la de Schwartz (1987), decidimos dar los siguientes pasos:

1º. Respecto al “concepto de valor”, tomamos la propuesta de Rokeach (1973, p. 24): “*Los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideologías, por una parte, y del comportamiento social, por otra*”. Si bien, teniendo en cuenta que, para que éstos se observen, construyan, decanten, formen, aprendan y asienten, se deben dar las siguientes fases: respuestas específicas, hábitos, actitudes y valores; a través de la imitación (directa y diferida) de los modelos que ofrecen los referentes significativos próximos (y distales), el juego, la socialización y la construcción de la moralidad.

2º. En cuanto a la “jerarquización de valores”, dada la variedad de teorías y propuestas, decidimos que la nuestra fuese el producto del análisis factorial de nuestro propio cuestionario.

3º. Respecto qué “técnica de evaluación emplear”, nos decantamos por el cuestionario (integrado por escalas), en congruencia con la revisión teórica realizada.

4º. En cuanto a qué “instrumento aplicar”, teniendo en cuenta todo lo analizado en la revisión teórica y, aunque la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema aplican los instrumentos de Rokeach (1973) o de Schwartz (1987)—sobre todo, este último preferentemente—, nos decidimos por construir uno propio, como han hecho otros muchos autores (Arroyo, 2001; Gervilla y Profesores HUM.580, 2002; Álvarez, 2005), por las siguientes razones:

Porque ninguno de ellos, a nuestro entender, respondía realmente a lo que queríamos: “analizar los valores de alumnos, padres y profesores, en función de que el contexto fuese monocultural o pluricultural” y, además, que estos valores fuesen propuestos por ellos mismos.

- a) Porque los valores que analizan no son los que nosotros queríamos, por su número (nos parecían insuficientes) y por su orientación (muy subjetivos). Por ejemplo:
- b) La escala *Rokeach Value Survey –RVS–* (Rokeach, 1973) se basa en la distinción entre valores instrumentales (modos de conducta) y valores terminales (estados finales de existencia). No obstante, la identificación de sus 36 valores (instrumentales o terminales) ha sido y es muy criticada como arbitraria y subjetiva (tipo *ranking*), y el propio Rokeach (1973, p. 30) ha reconocido que su procedimiento ha sido intuitivo.

El *Hartman Value Profile –HVP–* (Hartman, 1973), como indica su autor, no mide propiamente valores personales, sino la capacidad de reconocimiento de los niveles de valor, que son previos a una valoración.

La *Schwartz Value Survey –SVS–* de Schwartz (1987) (tipo *rating*), según el propio autor, mide las motivaciones en las que se basan los valores y, a pesar de que es la más utilizada, también ha sido discutida, particularmente, en el sentido de por qué se centra en unos valores determinados y no otros.

El *Cuestionario de Valores de los Adolescentes –CVA–* de Hernando (1999) mide algunos valores arbitrariamente, no expresando su fiabilidad y validez.

El *Cuestionario de Valores Personales –SPV–* de Gordon (2003) está diseñado para medir el grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales que propone, basándose en el SVS de Schwartz.

Y, más o menos, en la misma línea van el resto de instrumentos analizados.

- c) Porque queríamos medir sólo valores, empleando un cuestionario especialmente dedicado a ello; pero de los valores que un grupo de expertos (profesores de la Universidad de Granada) y los propios alumnos, padres y profesores identificaran como más comunes y frecuentes, teniendo además en cuenta la Teoría Científica al respecto, y elaborarlo, fiabilizarlo y validarlo, mediante una experiencia piloto que nos permitiera aplicar el cuestionario definitivo. Asimismo, nuestra intención fue relacionarlo posteriormente con el Cuestionario “Modos de Reacción y Adaptación” (MRA) de García Mediavilla, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (2003), que, como quedó expresado anteriormente, analiza algunos aspectos de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, tales como sus modos o formas de Reacción ante los problemas propios y convivenciales: Control, Irritabilidad, Agresividad, Inhibición, Inseguridad y Preocupación; y su Adaptación en los planos Personal, Familiar, Escolar y Social. De forma parecida a los instrumentos elaborados por Rokeach (1973) y Gordon (2003) (modos de conducta y valores), pero no de manera integrada en el mismo cuestionario, como hacen ellos.

Por otra parte, manifestar que nuestro cuestionario toma quizás parte del fondo de algunos de los anteriormente relacionados; aunque, prácticamente nada, de su forma. Como quedó recogido anteriormente, consta de cuatro escalas y, en la IV, se analizan los 32 valores seleccionados teniendo en cuenta la cultura

(ámbitos mono y pluriculturales) –consensuadamente por el grupo de expertos (3 profesores de la Universidad de Granada, 2 en Ceuta y 1 en Granada), los alumnos (60 alumnos de ambos sexos y culturas, 20 de cada centro), los padres (60 padres y madres de alumnos de ambas culturas, 20 de cada centro) y los profesores (18 profesores y profesoras, 6 de cada centro)–, a través de 5 ítems dedicados para cada valor, en pentatipos Likert, y siendo su redacción totalmente personal y original, cumpliendo todos los requisitos exigidos al respecto. Asimismo, hacer mención de que el cuestionario piloto resultó ser el definitivo, dada su fiabilidad y validez. Y, además, entre la experiencia piloto y la definitiva no se apreciaron apenas diferencias.

2.2.3. Variables

Evidentemente, en este caso, el contenido de los cuestionarios aplicados recogen las variables contenidas en esta investigación, clasificadas de la siguiente forma:

I. Para el alumnado (Tabla 2.2.3.1.)

a) Variables de clasificación –sociodemográficas– (Cuestionario de Valores –CVH–, Escala I)

Sexo, edad, curso, lugar de nacimiento, nacionalidad, religión, número de hermanos, vive con sus padres, número de familiares que conviven en su casa, rendimiento académico y horas dedicadas al estudio.

b) Variables de estudio

1. Cuestionario de Valores (CVH)

Escala II: Felicidad (hogar, instituto, clase y vida), le gustan (padres, hermanos, familia, compañeros, profesores, estudios), interés en sus estudios, estilo de relación familiar (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o “pasota”), estilo de relación con los demás (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o “pasota”), interés de sus padres por ellos (ayudan en las tareas escolares, hablar con los profesores, saber con quién va, dónde va, conocen a sus amigos, se ocupan de su apariencia física, de sus necesidades y de su educación).

Escala III: Dialogar, estar con los amigos, estar en familia, hacer deporte, ir al cine, juegos (calle, electrónicos, videojuegos, juegos en general), leer, oír música, pasear y ver la tele.

Escala IV: Amistad, amor, bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad (humanitarismo), ideas y creencias (de nuestros mayores), igualdad, justicia, legalidad, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, tolerancia, trabajo y verdad.

2. Cuestionario de Modos de Reacción y Adaptación (MRA)

2.1. Modos de reacción: Control, irritabilidad, agresividad, inhibición, inseguridad y preocupación.

2.2. Adaptación: Personal, familiar, escolar y social.

Tabla 2.2.3.1. Variables para el alumnado (adolescentes)

ALUMNADO (ADOLESCENTES)

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Escala I del Cuestionario de Valores –CVH–: “SOCIODEMOGRÁFICAS”

-
1. Sexo (cualitativa nominal)
 2. Edad (cuantitativa discreta)
 3. Curso (cualitativa nominal)
 4. Lugar de nacimiento (cualitativa nominal)
 5. Nacionalidad (cualitativa nominal)
 6. Religión (cualitativa nominal)
 7. Número de hermanos (cuantitativa discreta)
 8. Vive con sus padres (cualitativa nominal)
 9. Número de familiares que conviven en su casa (cuantitativa discreta)
 10. Rendimiento académico (cuantitativa continua)
 11. Horas dedicadas al estudio (cuantitativa discreta)
-

VARIABLES DE ESTUDIO

Escala II del Cuestionario de Valores –CVH–: “PERCEPCIÓN DE LA FELICIDAD”

-
1. Felicidad en el hogar (cualitativa nominal)
 2. Felicidad en el instituto (cualitativa nominal)
 3. Felicidad en clase (cualitativa nominal)
-

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

4. Felicidad en la vida (cualitativa nominal)
5. Le gustan sus padres (cualitativa nominal)
6. Le gustan sus hermanos (cualitativa nominal)
7. Le gusta su familia (cualitativa nominal)
8. Le gustan sus compañeros (cualitativa nominal)
9. Le gustan sus profesores (cualitativa nominal)
10. Le gustan sus estudios (cualitativa nominal)
11. Pone interés en sus estudios (cualitativa nominal)
12. Estilo dialogante de relación familiar (cualitativa nominal)
13. Estilo democrático de relación familiar (cualitativa nominal)
14. Estilo exigente de relación familiar (cualitativa nominal)
15. Estilo cariñoso de relación familiar (cualitativa nominal)
16. Estilo distante y frío de relación familiar (cualitativa nominal)
17. Estilo “pasota” de relación familiar (cualitativa nominal)
18. Estilo dialogante de relación con los demás (cualitativa nominal)
19. Estilo democrático de relación con los demás (cualitativa nominal)
20. Estilo exigente de relación con los demás (cualitativa nominal)
21. Estilo cariñoso de relación con los demás (cualitativa nominal)
22. Estilo distante y frío de relación con los demás (cualitativa nominal)
23. Estilo “pasota” de relación con los demás (cualitativa nominal)
24. Le ayudan sus padres en las tareas escolares (cualitativa nominal)
25. Hablan sus padres con los profesores (cualitativa nominal)
26. Saben sus padres con quién va (cualitativa nominal)
27. Saben sus padres a dónde va (cualitativa nominal)
28. Conocen sus padres a sus amigos (cualitativa nominal)
29. Se ocupan sus padres de su apariencia física (cualitativa nominal)
30. Se ocupan sus padres de sus necesidades (cualitativa nominal)
31. Se ocupan sus padres de su educación (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO

Escala III del Cuestionario de Valores –CVH–: “TIEMPO LIBRE Y OCIO”

1. Dialogar (cualitativa nominal)
2. Estar con los amigos (cualitativa nominal)
3. Estar en familia (cualitativa nominal)
4. Hacer deporte (cualitativa nominal)

5. Ir al cine (cualitativa nominal)
6. Juegos en la calle (cualitativa nominal)
7. Juegos electrónicos (cualitativa nominal)
8. Jugar (en general) (cualitativa nominal)
9. Leer (cualitativa nominal)
10. Oír música (cualitativa nominal)
11. Pasear (cualitativa nominal)
12. Ver la tele (cualitativa nominal)
13. Videojuegos (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO
Escala IV del Cuestionario de Valores –CVH–:
“VALORES”

1. Amistad (cualitativa nominal)
2. Amor (cualitativa nominal)
3. Bondad (cualitativa nominal)
4. Civismo (cualitativa nominal)
5. Cooperación (cualitativa nominal)
6. Democracia (cualitativa nominal)
7. Diálogo (cualitativa nominal)
8. Esfuerzo (cualitativa nominal)
9. Espíritu de cambio (cualitativa nominal)
10. Ética (cualitativa nominal)
11. Familia (cualitativa nominal)
12. Generosidad (cualitativa nominal)
13. Honradez (cualitativa nominal)
14. Humanidad (cualitativa nominal)
15. Ideas de los mayores (cualitativa nominal)
16. Igualdad (cualitativa nominal)
17. Justicia (cualitativa nominal)
18. Legalidad (cualitativa nominal)
19. Libertad (cualitativa nominal)
20. Liderazgo (cualitativa nominal)
21. Moralidad (cualitativa nominal)
22. Motivación de logro (cualitativa nominal)
23. Paz (cualitativa nominal)

24. Prudencia (cualitativa nominal)
25. Religión (cualitativa nominal)
26. Respeto (cualitativa nominal)
27. Solidaridad (cualitativa nominal)
28. Superación (cualitativa nominal)
29. Tiempo libre y ocio (cualitativa nominal)
30. Tolerancia (cualitativa nominal)
31. Trabajo (cualitativa nominal)
32. Verdad (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO

**Modos de Reacción y Adaptación –MRA–:
“MODOS DE REACCIÓN”**

1. Control (cualitativa nominal)
2. Irritabilidad (cualitativa nominal)
3. Agresividad (cualitativa nominal)
4. Inhibición (cualitativa nominal)
5. Inseguridad (cualitativa nominal)
6. Preocupación (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO

**Modos de Reacción y Adaptación –MRA–:
“ADAPTACIÓN”**

1. Personal (cualitativa nominal)
2. Familiar (cualitativa nominal)
3. Escolar (cualitativa nominal)
4. Social (cualitativa nominal)

II. Para los padres (Tabla 2.2.3.2.)

a) Variables de clasificación –sociodemográficas– (Cuestionario de Valores –CVH–, Escala I)

Edad, lugar de nacimiento, nacionalidad, religión, número de hijos, vivienda en propiedad, número de familiares que conviven en su casa, nivel económico, vivienda amplia y cómoda, profesión, está en paro, en qué trabaja, nivel de estudios (universitarios, secundaria, primaria o sin estudios).

b) Variables de estudio

1. Cuestionario de Valores (CVH)

Escala II: Felicidad (hogar, trabajo y vida), le gustan (familia, hijos y trabajo), estilo de relación familiar (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o permisivo), estilo de relación con los demás (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o permisivo), interés por sus hijos (ayudan en las tareas escolares, hablar con los profesores, saber con quién va, dónde va, conocen a sus amigos, se ocupan de su apariencia física, de sus necesidades y de su educación).

Escala III: Dialogar, estar con los amigos, estar en familia, hacer deporte, ir al cine, jugar en general, leer, oír música, pasear y ver la tele.

Escala IV: Amistad, amor, bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad (humanitarismo), ideas y creencias (de nuestros mayores), igualdad, justicia, legalidad, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, tolerancia, trabajo y verdad.

Tabla 2.2.3.2. Variables para los padres

PADRES

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Escala I del Cuestionario de Valores –CVH–: “SOCIODEMOGRÁFICAS”

1. Edad (cuantitativa discreta)
2. Lugar de nacimiento (cualitativa nominal)
3. Nacionalidad (cualitativa nominal)
4. Religión (cualitativa nominal)
5. Número de hijos (cuantitativa discreta)
6. Vivienda en propiedad (cualitativa nominal)
7. Número de familiares que conviven en su casa (cuantitativa discreta)
8. Nivel económico (cualitativa nominal)
9. Vivienda amplia y cómoda (cualitativa nominal)
10. Profesión (cualitativa nominal)
11. Está en paro (cualitativa nominal)
12. En qué trabaja (cualitativa nominal)
13. Nivel de estudios (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO
Escala II del Cuestionario de Valores –CVH–:
“PERCEPCIÓN DE LA FELICIDAD”

1. Felicidad en el hogar (cualitativa nominal)
2. Felicidad en el trabajo (cualitativa nominal)
3. Felicidad en la vida (cualitativa nominal)
4. Le gusta su familia (cualitativa nominal)
5. Le gustan sus hijos (cualitativa nominal)
6. Le gusta su trabajo (cualitativa nominal)
7. Estilo dialogante de relación familiar (cualitativa nominal)
8. Estilo democrático de relación familiar (cualitativa nominal)
9. Estilo exigente de relación familiar (cualitativa nominal)
10. Estilo cariñoso de relación familiar (cualitativa nominal)
11. Estilo distante y frío de relación familiar (cualitativa nominal)
12. Estilo permisivo de relación familiar (cualitativa nominal)
13. Estilo dialogante de relación con los demás (cualitativa nominal)
14. Estilo democrático de relación con los demás (cualitativa nominal)
15. Estilo exigente de relación con los demás (cualitativa nominal)
16. Estilo cariñoso de relación con los demás (cualitativa nominal)
17. Estilo distante y frío de relación con los demás (cualitativa nominal)
18. Estilo permisivo de relación con los demás (cualitativa nominal)
19. Ayuda a sus hijos en las tareas escolares (cualitativa nominal)
20. Habla con los profesores de sus hijos a menudo (cualitativa nominal)
21. Sabe con quién van sus hijos (cualitativa nominal)
22. Sabe dónde van sus hijos (cualitativa nominal)
23. Conoce a los amigos de sus hijos (cualitativa nominal)
24. Se ocupa de la apariencia física de sus hijos (cualitativa nominal)
25. Se ocupa de las necesidades de sus hijos (cualitativa nominal)
26. Se ocupa de la educación de sus hijos (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO
Escala III del Cuestionario de Valores –CVH–:
“TIEMPO LIBRE Y OCIO”

1. Dialogar (cualitativa nominal)
 2. Estar con los amigos (cualitativa nominal)
 3. Estar en familia (cualitativa nominal)
 4. Hacer deporte (cualitativa nominal)
 5. Ir al cine (cualitativa nominal)
 6. Jugar (en general) (cualitativa nominal)
 7. Leer (cualitativa nominal)
 8. Oír música (cualitativa nominal)
 9. Pasear (cualitativa nominal)
 10. Ver la tele (cualitativa nominal)
-

VARIABLES DE ESTUDIO
Escala IV del Cuestionario de Valores –CVH–:
“VALORES”

1. Amistad (cualitativa nominal)
2. Amor (cualitativa nominal)
3. Bondad (cualitativa nominal)
4. Civismo (cualitativa nominal)
5. Cooperación (cualitativa nominal)
6. Democracia (cualitativa nominal)
7. Diálogo (cualitativa nominal)
8. Esfuerzo (cualitativa nominal)
9. Espíritu de cambio (cualitativa nominal)
10. Ética (cualitativa nominal)
11. Familia (cualitativa nominal)
12. Generosidad (cualitativa nominal)
13. Honradez (cualitativa nominal)
14. Humanidad (cualitativa nominal)
15. Ideas de los mayores (cualitativa nominal)
16. Igualdad (cualitativa nominal)
17. Justicia (cualitativa nominal)
18. Legalidad (cualitativa nominal)

19. Libertad (cualitativa nominal)
20. Liderazgo (cualitativa nominal)
21. Moralidad (cualitativa nominal)
22. Motivación de logro (cualitativa nominal)
23. Paz (cualitativa nominal)
24. Prudencia (cualitativa nominal)
25. Religión (cualitativa nominal)
26. Respeto (cualitativa nominal)
27. Solidaridad (cualitativa nominal)
28. Superación (cualitativa nominal)
29. Tiempo libre y ocio (cualitativa nominal)
30. Tolerancia (cualitativa nominal)
31. Trabajo (cualitativa nominal)
32. Verdad (cualitativa nominal)

III. Para las madres (Tabla 2.2.3.3.)

a) Variables de clasificación –sociodemográficas– (Cuestionario de Valores –CVH–, Escala I)

Edad, lugar de nacimiento, nacionalidad, religión, número de hijos, vivienda en propiedad, número de familiares que conviven en su casa, nivel económico, vivienda amplia y cómoda, profesión, está en paro, en qué trabaja, nivel de estudios (universitarios, secundaria, primaria o sin estudios).

b) Variables de estudio

1. Cuestionario de Valores (CVH)

Escala II: Felicidad (hogar, trabajo y vida), le gustan (familia, hijos y trabajo), estilo de relación familiar (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o permisivo), estilo de relación con los demás (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o permisivo), interés por sus hijos (ayudan en las tareas escolares, hablar con los profesores, saber con quién va, dónde va, conocen a sus amigos, se ocupan de su apariencia física, de sus necesidades y de su educación).

Escala III: Dialogar, estar con los amigos, estar en familia, hacer deporte, ir al cine, jugar en general, hacer labores, leer, oír música, pasear y ver la tele.

Escala IV: Amistad, amor, bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez,

humanidad (humanitarismo), ideas y creencias (de nuestros mayores), igualdad, justicia, legalidad, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, tolerancia, trabajo y verdad.

Tabla 2.2.3.3. Variables para las madres

MADRES

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Escala I del Cuestionario de Valores –CVH–: “SOCIODEMOGRÁFICAS”

1. Edad (cuantitativa discreta)
 2. Lugar de nacimiento (cualitativa nominal)
 3. Nacionalidad (cualitativa nominal)
 4. Religión (cualitativa nominal)
 5. Número de hijos (cuantitativa discreta)
 6. Vivienda en propiedad (cualitativa nominal)
 7. Número de familiares que conviven en su casa (cuantitativa discreta)
 8. Nivel económico (cualitativa nominal)
 9. Vivienda amplia y cómoda (cualitativa nominal)
 10. Profesión (cualitativa nominal)
 11. Está en paro (cualitativa nominal)
 12. En qué trabaja (cualitativa nominal)
 13. Nivel de estudios (cualitativa nominal)
-

VARIABLES DE ESTUDIO

Escala II del Cuestionario de Valores –CVH–: “PERCEPCIÓN DE LA FELICIDAD”

1. Felicidad en el hogar (cualitativa nominal)
2. Felicidad en el trabajo (cualitativa nominal)
3. Felicidad en la vida (cualitativa nominal)
4. Le gusta su familia (cualitativa nominal)
5. Le gustan sus hijos (cualitativa nominal)
6. Le gusta su trabajo (cualitativa nominal)
7. Estilo dialogante de relación familiar (cualitativa nominal)
8. Estilo democrático de relación familiar (cualitativa nominal)

9. Estilo exigente de relación familiar (cualitativa nominal)
 10. Estilo cariñoso de relación familiar (cualitativa nominal)
 11. Estilo distante y frío de relación familiar (cualitativa nominal)
 12. Estilo permisivo de relación familiar (cualitativa nominal)
 13. Estilo dialogante de relación con los demás (cualitativa nominal)
 14. Estilo democrático de relación con los demás (cualitativa nominal)
 15. Estilo exigente de relación con los demás (cualitativa nominal)
 16. Estilo cariñoso de relación con los demás (cualitativa nominal)
 17. Estilo distante y frío de relación con los demás (cualitativa nominal)
 18. Estilo permisivo de relación con los demás (cualitativa nominal)
 19. Ayuda a sus hijos en las tareas escolares (cualitativa nominal)
 20. Habla con los profesores de sus hijos a menudo (cualitativa nominal)
 21. Sabe con quién van sus hijos (cualitativa nominal)
 22. Sabe dónde van sus hijos (cualitativa nominal)
 23. Conoce a los amigos de sus hijos (cualitativa nominal)
 24. Se ocupa de la apariencia física de sus hijos (cualitativa nominal)
 25. Se ocupa de las necesidades de sus hijos (cualitativa nominal)
 26. Se ocupa de la educación de sus hijos (cualitativa nominal)
-

VARIABLES DE ESTUDIO

**Escala III del Cuestionario de Valores –CVH–:
“TIEMPO LIBRE Y OCIO”**

1. Dialogar (cualitativa nominal)
2. Estar con las amigas (cualitativa nominal)
3. Estar en familia (cualitativa nominal)
4. Hacer deporte (cualitativa nominal)
5. Hacer labores (cualitativa nominal)
6. Ir al cine (cualitativa nominal)
7. Jugar (en general) (cualitativa nominal)
8. Leer (cualitativa nominal)
9. Oír música (cualitativa nominal)
10. Pasear (cualitativa nominal)
11. Ver la tele (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO
Escala IV del Cuestionario de Valores –CVH–:
“VALORES”

1. Amistad (cualitativa nominal)
2. Amor (cualitativa nominal)
3. Bondad (cualitativa nominal)
4. Civismo (cualitativa nominal)
5. Cooperación (cualitativa nominal)
6. Democracia (cualitativa nominal)
7. Diálogo (cualitativa nominal)
8. Esfuerzo (cualitativa nominal)
9. Espíritu de cambio (cualitativa nominal)
10. Ética (cualitativa nominal)
11. Familia (cualitativa nominal)
12. Generosidad (cualitativa nominal)
13. Honradez (cualitativa nominal)
14. Humanidad (cualitativa nominal)
15. Ideas de los mayores (cualitativa nominal)
16. Igualdad (cualitativa nominal)
17. Justicia (cualitativa nominal)
18. Legalidad (cualitativa nominal)
19. Libertad (cualitativa nominal)
20. Liderazgo (cualitativa nominal)
21. Moralidad (cualitativa nominal)
22. Motivación de logro (cualitativa nominal)
23. Paz (cualitativa nominal)
24. Prudencia (cualitativa nominal)
25. Religión (cualitativa nominal)
26. Respeto (cualitativa nominal)
27. Solidaridad (cualitativa nominal)
28. Superación (cualitativa nominal)
29. Tiempo libre y ocio (cualitativa nominal)
30. Tolerancia (cualitativa nominal)
31. Trabajo (cualitativa nominal)
32. Verdad (cualitativa nominal)

IV. Para el profesorado (Tabla 2.2.3.4.)

a) Variables de clasificación –sociodemográficas– (Cuestionario de Valores –CVH–, Escala I)

Sexo, edad, curso, lugar de nacimiento, nacionalidad, religión, especialidad, años de docencia, cursos que atiende, asignaturas que imparte, años de permanencia en el centro, ocupa cargo directivo y pertenencia al Consejo Escolar.

b) Variables de estudio

1. Cuestionario de Valores (CVH)

Escala II: Satisfacción en su trabajo, felicidad (trabajo y vida), le gustan (trabajo, centro, alumnos y compañeros), estilo de relación con sus alumnos (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o permisivo), estilo de relación con los demás (dialogante, democrático, exigente, cariñoso, distante y frío o permisivo), su docencia se basa en (contenidos, procedimientos, actitudes y valores), se siente apoyado por la Administración, se ve respetado y valorado por la sociedad, y cree en la educación.

Escala III: Dialogar, estar con los amigos, estar en familia, hacer deporte, ir al cine, jugar en general, leer, oír música, pasear y ver la tele.

Escala IV: Amistad, amor, bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad (humanitarismo), ideas y creencias (de nuestros mayores), igualdad, justicia, legalidad, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, tolerancia, trabajo y verdad.

Tabla 2.2.3.4. Variables para el profesorado

PROFESORADO

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Escala I del Cuestionario de Valores –CVH–: “SOCIODEMOGRÁFICAS”

1. Sexo (cualitativa nominal)
2. Edad (cuantitativa discreta)

3. Curso (cualitativa nominal)
4. Lugar de nacimiento (cualitativa nominal)
5. Nacionalidad (cualitativa nominal)
6. Religión (cualitativa nominal)
7. Especialidad (cualitativa nominal)
8. Años de docencia (cuantitativa discreta)
9. Cursos que atiende (cualitativa nominal)
10. Asignaturas que imparte (cualitativa nominal)
11. Años de permanencia en el centro (cuantitativa discreta)
12. Ocupa cargo directivo (cualitativa nominal)
13. Pertenencia al Consejo Escolar (cualitativa nominal)

VARIABLES DE ESTUDIO

**Escala II del Cuestionario de Valores –CVH–:
“PERCEPCIÓN DE LA FELICIDAD”**

1. Está satisfecho/a con su trabajo (cualitativa nominal)
2. Felicidad en su trabajo (cualitativa nominal)
3. Felicidad en la vida (cualitativa nominal)
4. Le gusta su trabajo (cualitativa nominal)
5. Le gusta su centro (cualitativa nominal)
6. Le gustan sus alumnos (cualitativa nominal)
7. Le gustan sus compañeros (cualitativa nominal)
8. Es dialogante en clase (cualitativa nominal)
9. Es democrático/a en clase (cualitativa nominal)
10. Es exigente en clase (cualitativa nominal)
11. Es cariñoso/a en clase (cualitativa nominal)
12. Es distante y frío/a en clase (cualitativa nominal)
13. Es permisivo/a en clase (cualitativa nominal)
14. Es dialogante en su relación con los demás (cualitativa nominal)
15. Es democrático/a en su relación con los demás (cualitativa nominal)
16. Es exigente en su relación con los demás (cualitativa nominal)
17. Es cariñoso/a en su relación con los demás (cualitativa nominal)
18. Es distante y frío/a en su relación con los demás (cualitativa nominal)
19. Es permisivo/a en su relación con los demás (cualitativa nominal)
20. Su docencia se basa en contenidos (cualitativa nominal)
21. Su docencia se basa en procedimientos (cualitativa nominal)

22. Su docencia se basa en actitudes (cualitativa nominal)
 23. Su docencia se basa en valores (cualitativa nominal)
 24. Se siente apoyado/a por la Administración (cualitativa nominal)
 25. Se ve respetado/a y valorado/a por la sociedad (cualitativa nominal)
 26. Cree en la educación (cualitativa nominal)
-

VARIABLES DE ESTUDIO

**Escala III del Cuestionario de Valores –CVH–:
“TIEMPO LIBRE Y OCIO”**

1. Dialogar (cualitativa nominal)
 2. Estar con amistades (cualitativa nominal)
 3. Estar en familia (cualitativa nominal)
 4. Hacer deporte (cualitativa nominal)
 5. Ir al cine (cualitativa nominal)
 6. Jugar (en general) (cualitativa nominal)
 7. Leer (cualitativa nominal)
 8. Oír música (cualitativa nominal)
 9. Pasear (cualitativa nominal)
 10. Ver la tele (cualitativa nominal)
-

VARIABLES DE ESTUDIO

**Escala IV del Cuestionario de Valores –CVH–:
“VALORES”**

1. Amistad (cualitativa nominal)
2. Amor (cualitativa nominal)
3. Bondad (cualitativa nominal)
4. Civismo (cualitativa nominal)
5. Cooperación (cualitativa nominal)
6. Democracia (cualitativa nominal)
7. Diálogo (cualitativa nominal)
8. Esfuerzo (cualitativa nominal)
9. Espíritu de cambio (cualitativa nominal)
10. Ética (cualitativa nominal)
11. Familia (cualitativa nominal)
12. Generosidad (cualitativa nominal)
13. Honradez (cualitativa nominal)
14. Humanidad (cualitativa nominal)

15. Ideas de los mayores (cualitativa nominal)
16. Igualdad (cualitativa nominal)
17. Justicia (cualitativa nominal)
18. Legalidad (cualitativa nominal)
19. Libertad (cualitativa nominal)
20. Liderazgo (cualitativa nominal)
21. Moralidad (cualitativa nominal)
22. Motivación de logro (cualitativa nominal)
23. Paz (cualitativa nominal)
24. Prudencia (cualitativa nominal)
25. Religión (cualitativa nominal)
26. Respeto (cualitativa nominal)
27. Solidaridad (cualitativa nominal)
28. Superación (cualitativa nominal)
29. Tiempo libre y ocio (cualitativa nominal)
30. Tolerancia (cualitativa nominal)
31. Trabajo (cualitativa nominal)
32. Verdad (cualitativa nominal)

2.3. Diseño y procedimiento

El diseño elegido fue no experimental “*ex post facto*” y el procedimiento a seguir el siguiente:

1º. Revisión teórica del estado de la cuestión, referente al problema de investigación planteado. Para ello, se consultaron todo tipo de fuentes bibliográficas (libros y revistas especializadas), no bibliográficas (opinión de expertos), Internet y las bases de datos ERIC y PsycINFO, quedando reflejadas en la bibliografía.

2º. Solicitud y concesión de permisos para poder elaborar y pasar los cuestionarios diseñados.

3º. Selección y elaboración de instrumentos, sometiéndolos a jueces externos: un grupo de expertos (3 profesores de la Universidad de Granada, 2 en Ceuta y 1 en Granada), los alumnos (60 alumnos de ambos sexos y culturas, 20 de cada centro), los padres (60 padres y madres de alumnos de ambas culturas, 20 de cada centro) y los profesores (18 profesores y profesoras, 6 de cada centro); con experiencia piloto (elaboración, fiabilización y validación del cuestionario propio).

4º. Pasación de los cuestionarios en los centros. En el caso de los padres y madres, se les entregaron en el centro para que lo cumplimentasen en sus casas.

Para ello, en primer lugar, se informó a los profesores de los centros (Equipos Directivos, Claustros y Consejos Escolares), a los alumnos (representantes de alumnos en los Consejos Escolares y delegados de aulas) y a los padres y madres de alumnos (representantes de padres y madres en los Consejos Escolares y de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de los centros) sobre los objetivos que perseguíamos en esta investigación, de las distintas dimensiones sobre las que queríamos recoger información, de la importancia de su colaboración y de lo necesario de su sinceridad para que el trabajo tuviera validez.

A continuación, se explicaron las instrucciones para la cumplimentación de los cuestionarios, insistiendo de nuevo en el carácter anónimo de los mismos. Estas informaciones fueron dadas en tres reuniones, la primera, de carácter general, con todo el profesorado participante de los centros; la segunda, realizada a nivel de ciclo, en la que se proporcionó una información más específica a los profesores; y, la tercera, con los alumnos y las madres y padres de alumnos, a través de sus representantes en los Consejos Escolares y las AMPAS, y, además, para mayor seguridad de la comprensión a la hora de cumplimentar los cuestionarios, mediante un escrito explicativo, solicitando también tanto su autorización, como su colaboración.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en las aulas de los distintos centros con los que hemos trabajado, en horario de mañana. Los tutores no estuvieron presentes cuando se cumplimentaron los mismos, para evitar, de este modo, todo tipo de condicionamiento a la hora de que los alumnos respondieran.

Al alumnado se les explicó lo que pretendíamos con este trabajo, de forma comprensible, y que, para ello, necesitábamos su colaboración, garantizando el anonimato de sus respuestas, destacando la importancia de que respondieran con sinceridad.

Por su extensión, los cuestionarios (Cuestionario de Valores –CVH– y Cuestionario de Modos de Reacción y Adaptación –MRA–) se pasaron a los alumnos en días diferentes, con una distancia temporal de una semana entre ambos. A los padres y profesores sólo se les pidió que cumplimentaran el CVH.

Finalmente, se les clarificaron las instrucciones, pasos, conceptos y acciones de cumplimentación que todos debían conocer antes de contestar.

5º. Análisis estadístico del Cuestionario de Valores (CVH) piloto (fiabilización y validación) y del cuestionario definitivo resultante, junto con el Cuestionario

de Modos de Reacción y Adaptación, con su correspondiente extracción de conclusiones.

2.4. Análisis de datos

El análisis estadístico que aquí se ofrece es sólo la parte más representativa del análisis global de los datos recogidos, dada la magnitud de la muestra y el elevado número de variables a tratar. Para ello, se ha utilizado el Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 14.0 para Windows, aplicado a dos niveles:

1º. Nivel descriptivo

Este nivel introductorio de análisis, el más simple, aunque no el menos importante, facilita el conocimiento de las características del estudio –estadísticos notables–, una vez depurados los datos, analizando las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida a los análisis posteriores. Con tal fin, se utilizan las *medidas de tendencia central* (promedios –media, mediana y moda–), representativas del conjunto de la distribución y las de *variabilidad* (dispersión –desviación típica y varianza–, simetría y curtosis), para saber cómo se agrupan los datos. Asimismo, se analiza la bondad de ajuste de la muestra a la población, a través de la *prueba binomial*, para las variables cualitativas de dos alternativas –cultura y sexo–, y la *prueba Ji^2 (chi^2)*, para las variables cualitativas de más de dos alternativas –curso y edad–, y para las variables cuantitativas.

2º. Nivel inferencial

La estadística inferencial delimita qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no; así pues, los estadísticos utilizados en este nivel han sido el *análisis de varianza*, *ANOVA de un factor*, *las pruebas U de Mann Whitney* y *la W de Wilcoxon*, para dos muestras, al objeto de medir las diferencias significativas entre las medias de sus varianzas.

2.5. Resultados

2.5.1. Fiabilidad de nuestro Cuestionario de Valores (CVH)

El método empleado para hallar la fiabilidad de nuestro instrumento ha sido el Alfa de Cronbach que, como es bien sabido, probablemente es el índice de consistencia interna más utilizado. Así pues, la fiabilidad del cuestionario, en su segunda parte (Escala II), es como se indica en la Tabla 2.5.1.1.

Tabla 2.5.1.1. Alfa de Cronbach por casos de la Escala II del Cuestionario CVH

CASOS	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Alumnado	0,733	31
Padres	0,893	26
Madres	0,905	26
Profesorado	0,824	26

La fiabilidad del cuestionario, en su tercera parte (Escala III), es como se indica en la Tabla 2.5.1.2.

Tabla 2.5.1.2. Alfa de Cronbach por casos de la Escala III del Cuestionario CVH

CASOS	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Alumnado	0,599	13
Padres	0,709	10
Madres	0,792	11
Profesorado	0,624	10

La fiabilidad del cuestionario, en su cuarta parte (Escala IV), es como se indica en la Tabla 2.5.1.3.

Tabla 2.5.1.3. Alfa de Cronbach por casos de la Escala IV del Cuestionario CVH

CASOS	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
General	0,970	32
Alumnado	0,960	32
Padres	0,984	32
Madres	0,979	32
Profesorado	0,955	32

Tan sólo en el caso de la Escala IV, esta última, se ofrece además su fiabilidad general, dado que los ítems que la componen fueron los mismos para alumnos,

padres y profesores; mientras que, en las Escalas II y III, variaron en algunos ítems (número de elementos), tanto de forma, como de fondo, interrogando, en cada caso, por lo que se creyó más conveniente.

2.5.2. Validez de nuestro Cuestionario de Valores (CVH)

Para analizar la validez nos decidimos por aplicar el método de validez de constructo, porque el modelo sobre el que hemos trabajado definía también una serie de factores sobre los que se construyó la estructura conceptual del instrumento. Tras la aplicación de varios modelos nos inclinamos por un sistema que nos permitiera afrontar una hipótesis de partida sobre la ausencia de una comprensión completa con respecto al método que íbamos a utilizar. Para ello aplicamos el método de los componentes principales y para rotar las matrices de correlaciones elegimos una rotación ortogonal, porque en este tipo de rotaciones los factores permanecen incorrelacionados con el proceso de rotación; es decir, se mantiene la independencia de los factores. Dentro de este tipo de rotaciones, el procedimiento Varimax con Kaiser es el que alcanza la máxima simplificación posible (Harman, 1989).

En la tabla 2.5.2.1. se puede apreciar la comparación de factores y componentes de la Escala II del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores. Destacando que el Factor 1, de mayor peso, los alumnos lo dedican a la percepción de su felicidad general y familiar; los padres a la percepción de la preocupación por sus hijos, su estilo de relación familiar y sentirse a gusto con sus hijos y en familia; las madres a la percepción de la preocupación por la relación social y la educación de sus hijos, sentirse a gusto con ellos y en familia, y su estilo de relación familiar; y los profesores a su estilo de relación social y en clase, y a su creencia en la educación. Todo lo cual, parece bastante congruente.

Tabla 2.5.2.1. Comparación de factores y componentes de la Escala II del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores

Factores	Alumnos	Ítems	Padres	Ítems	Madres	Ítems	Profesores	Ítems
1	Percepción de su felicidad general y familiar	1	Percepción de la	25	Percepción	21	Percepción de	14
		7	preocupación por	22	de su	22	su estilo de	15
		5	sus hijos, de su	23	preocupación	23	relación social	17
		4	estilo democrático	26	por la relación	25	y en clase, y	8
		6	de relación	21	social y la	4	su creencia en	26
		30	familiar y de estar a gusto con sus hijos y su familia	8	educación	26	la educación	
2	Percepción de la preocupación social de sus padres por ellos y estilo dialogante en la relación familiar	26		16	Percepción	8	Percepción de	1
		27		14	de su estilo	9	su satisfacción,	4
		28	social y familiar:	13	de relación	13	gusto y	5
		17	carifiosos,	10	familiar y	16	felicidad en su	2
			democráticos	9	social		centro y trabajo	
			y dialogantes					

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

7	Percepción de su estilo dialogante y democrático de relación social	18 19	Percepción de su preocupación por la apariencia física de sus hijos	24	Percepción de si le gustan sus compañeros y de su estilo de relación en clase	7 10	valoración y el respeto de la sociedad
8	Percepción de su estilo exigente de relación familiar y social	14 20 13			Percepción de su estilo de relación en clase, de en qué se basa su docencia y si son felices en sus vidas	9 23 3	
9	Percepción de su estilo cariñoso de relación social y familiar	21 15					
10	Percepción de su estilo permisivo de relación social	23					

En la tabla 2.5.2.2. se puede apreciar la comparación de factores y componentes de la Escala III del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores. Destacando que el Factor 1, de mayor peso, los alumnos lo dedican a jugar (Juegos electrónicos, jugar -en general- a los videojuegos, juegos en la calle y ver la tele; los padres al cine, juegos y hacer deporte; las madres al cine, juegos, hacer deporte, leer, pasear y estar con las amigas; y los profesores a jugar, hacer deporte, ir al cine y leer.

Tabla 2.5.2.2. Comparación de factores y componentes de la Escala III del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores

Factores	Alumnos	Ítems	Padres	Ítems	Madres	Ítems	Profesores	Ítems
1	Tiempo libre dedicado a jugar y ver la tele	7	Tiempo libre dedicado al cine,	5	Tiempo libre dedicado al cine, juegos,	6	Tiempo libre dedicado a jugar, hacer deporte,	6
		8		4		7		4
		13	deporte y jugar	6	deporte, leer, pasear y estar con las amigas	4	ir al cine y leer	5
		12				8		7
		6				10		2
2	Tiempo libre dedicado al relax	11	Tiempo libre dedicado a leer, dialogar y oír música	7	Tiempo libre dedicado a estar en familia y al diálogo	3	Tiempo libre dedicado a dialogar, estar en familia y no ver la tele	3
		1		1		1		2
		10		8				10
3	Tiempo libre dedicado a la lectura y a las relaciones sociales	9	Tiempo libre dedicado a estar en familia y no con los amigos	3	Tiempo libre dedicado a ver la tele	11	Tiempo libre dedicado a oír música	8
		3		2				
		2						
4	Tiempo libre dedicado al deporte y a ir al cine	4	Tiempo libre dedicado a ver la tele y pasear	10	Tiempo libre dedicado a hacer labores y no oír música	5	Tiempo libre dedicado a pasear y no estar con los amigos	9
		5		9		9		1

En la tabla 2.5.2.3, se puede apreciar la comparación de factores y componentes de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores. Destacando que el Factor 1, de mayor peso, los alumnos, padres y madres lo dedican a valores de carácter universal, aunque con diferente composición, mientras que los profesores lo dedican a valores de carácter intrapersonal.

Tabla 2.5.2.3. Comparación de factores y componentes de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CVH), entre alumnos, padres, madres y profesores

Factores	Alumnos	Padres	Madres	Profesores	Ítems
1	Valores declarados por los alumnos de carácter universal	Valores declarados por los padres de carácter universal	Valores declarados por las madres de carácter universal	Valores declarados por los profesores de carácter intrapersonal	14. Humanidad 12. Generosidad 27. Solidaridad 5. Cooperación 4. Civismo 32. Verdad 3. Bondad 26. Respeto 2. Amor 17. Justicia 13. Honradez 11. Familia
		Valores declarados por los padres de carácter universal	Valores declarados por las madres de carácter universal	Valores declarados por los profesores de carácter intrapersonal	11. Familia 4. Civismo 26. Respeto 31. Trabajo 17. Justicia 10. Ética 7. Diálogo 10. Ética 23. Paz 19. Libertad 32. Verdad 9. Espíritu de cambio 14. Humanidad 22. Logro 30. Tolerancia 6. Democracia 12. Generosidad 3. Bondad 5. Cooperación 24. Prudencia 16. Igualdad 8. Esfuerzo 13. Honradez
					4. Civismo 26. Respeto 11. Familia 32. Verdad 7. Diálogo 6. Democracia 5. Cooperación 13. Honradez 23. Paz 17. Justicia 10. Ética 31. Trabajo 18. Libertad 3. Bondad 12. Generosidad 9. Espíritu de cambio 18. Legalidad 16. Igualdad 24. Prudencia 14. Humanidad 8. Esfuerzo 22. Logro 15. Ideas de
					24. Prudencia 17. Justicia 9. Espíritu de cambio 26. Respeto 4. Civismo 15. Ideas de los mayores 22. Logro

<p>2</p> <p>Valores declarados por los alumnos de carácter intrapersonal</p>	<p>8. Esfuerzo 18. Legalidad 28. Superación 9. Espíritu de cambio 22. Logro 7. Diálogo 10. Ética 15. Ideas de los mayores 6. Democracia 24. Prudencia</p>	<p>Valores declarados por los padres de carácter espiritual</p>	<p>25. Religión 20. Liderazgo</p>	<p>Valores declarados por las madres de carácter espiritual</p>	<p>25. Religión 27. Solidaridad 20. Liderazgo 21. Moralidad</p>	<p>Valores declarados por los profesores de carácter espiritual</p>	<p>25. Religión 32. Verdad 5. Cooperación 20. Liderazgo 30. Tolerancia 28. Superación 2. Amor 13. Honradez</p>
<p>3</p> <p>Valores declarados por los alumnos de carácter interpersonal</p>	<p>29. Tiempo libre y ocio 19. Libertad 1. Amistad 30. Tolerancia 16. Igualdad 21. Moralidad 23. Paz 31. Trabajo</p>	<p>Valores declarados por las madres de carácter interpersonal</p>	<p>29. Tiempo libre y ocio</p>	<p>Valores declarados por los profesores de carácter interpersonal</p>	<p>23. Paz 10. Ética 8. Esfuerzo 6. Democracia</p>	<p>15. Ideas de los mayores 28. Superación 29. Tiempo libre y ocio 18. Legalidad 27. Solidaridad 2. Amor 1. Amistad 21. Moralidad</p>	<p>los mayores 30. Tolerancia 2. Amor 28. Superación</p>

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

4	Valores declarados por los alumnos de carácter espiritual	20. Liderazgo 25. Religión	Valores declarados por las madres de carácter social	1. Amistad	Valores declarados por los profesores de carácter social	1. Amistad 27. Solidaridad 14. Humanidad 12. Generosidad 3. Bondad
5					Valores declarados por los profesores de carácter recto	18. Legalidad 21. Moralidad
6					Valores declarados por los profesores de carácter igualitario	16. Igualdad

CAPÍTULO III

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se han podido deducir las siguientes conclusiones:

1ª. Respecto al primer objetivo propuesto: “Conocer y analizar los valores que manifiestan los adolescentes, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural”.

A pesar de que esta investigación está realizada en tres contextos educativos diferentes, uno, el contexto monocultural totalmente “musulmán” del I.E.S. “N^a S^a del Pilar de Tetuán”, dos, el contexto bicultural “musulmán-cristiano” del I.E.S. “Puertas del Campo de Ceuta” (conviene tener en cuenta que el contexto pluricultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta está compuesto de la siguiente forma: 55% de cultura/religión europeo-cristiana –autóctonos–, 42% árabe-musulmana, 1,5% judeo-hebraica, 1% hindú-brahmanista y 0,5% gitano-cristiana (0,5%) –el 97% de todos estos últimos «el 45% de la población ceutí», son inmigrados–), y tres, el contexto monocultural totalmente “cristiano” del “Colegio de los Escolapios de Granada”, todos sus alumnos adolescentes coinciden en la apreciación de los siguientes valores: “amor”, “libertad”, “moralidad”, “tolerancia” y “trabajo”; difiriendo en el resto.

El alumnado adolescente, en general, aprecia los valores de la siguiente forma: amistad un 16,9%, amor un 13,8%, bondad un 14,7%, civismo un 13,4%, cooperación un 13,2%, democracia un 13,4%, diálogo un 18,2%, esfuerzo un 15%, espíritu de cambio un 15%, ética un 12,7%, familia un 21,8%, generosidad un 16,6%, honradez un 13,2%, humanidad un 13,5%, ideas de los mayores un 12,2%, igualdad un 25,7%, justicia un 18,2%, legalidad un 11,6%, libertad un 15%, liderazgo un 14,2%, moralidad un 12,2%, motivación de logro un 15,6%, paz un 25,1%, prudencia un 14,5%, religión un 13,2%, respeto un 16%, solidaridad un 13,8%, superación un 12,2%, tiempo libre y de ocio un 20%, tolerancia un 14,2%, trabajo un 13,5% y verdad un 19,5%. Aquí es preciso aclarar que los porcentajes expresados se refieren a la mayor frecuencia observada en cada uno de los valores. Ordenada de mayor a menor, la valoración otorgada queda de la siguiente forma: igualdad, paz, familia, tiempo libre y de ocio, verdad, justicia,

diálogo, amistad, generosidad, respeto, motivación de logro, libertad, espíritu de cambio, esfuerzo, bondad, prudencia, tolerancia, liderazgo, solidaridad, amor, trabajo, humanidad, democracia, civismo, religión, honradez, cooperación, ética, superación, moralidad, ideas de los mayores y legalidad. Más en la línea de los valores “finales o terminales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973) que en sus valores “instrumentales”; y obedeciendo más a intereses colectivistas que individualistas (Schwartz, 1987).

Así pues, los tres valores más apreciados por el alumnado de nuestra muestra (2006) se dan en el siguiente orden: igualdad, paz y familia. Precisamente, Rokeach (1973, p. 153) encontró que el valor de la “igualdad” era el segundo más alto para los negros y el undécimo para los blancos, incluso cuando estaban emparejados en renta (económicamente) y educación. Por otra parte, los resultados obtenidos en nuestro estudio se aproximan bastante a los hallados por García-Alandete y Pérez-Delgado (2005, p. 144), que ponían de manifiesto que los adolescentes estimaban preferentemente los valores relativos a tener seguridad familiar, felicidad y paz. Asimismo, reflejan el carácter prosocial de los valores de los adolescentes, como indican Beutel y Kirkpatrick (2004, p. 379). Mientras que para los jóvenes españoles, según Elzo (1999), su preferencia de valores era: familia, amistad y trabajo; en el caso de los universitarios de Zaragoza, según Larumbe y Baillo (2001), para los chicos es: libertad y amistad; y para las chicas: paz, amistad y libertad; para los jóvenes españoles, según el Instituto de la Juventud (2002): familia, amistad y amor; y, para los jóvenes argentinos, según Carena et al. (2004): solidaridad, respeto y amistad. Coincidiendo, en general, en que los valores más apreciados son la familia y la amistad, y discrepando parcialmente en los restantes, quizás, debido a un cambio en las valoraciones, dada la situación de crisis actual española y mundial (guerras, terrorismo, inmigración, hambrunas, etc.; desigualdades en general, siempre a favor de quienes más tienen), o, quizás, provocado por el análisis conjunto de la percepción de los valores en tres contextos educativos y sociales diferentes (Tetuán, Ceuta y Granada).

Por centros, las apreciaciones de los valores han sido de la siguiente forma:

a) El alumnado de Tetuán valora más que el de Ceuta y Granada los siguientes valores: “motivación de logro”, “paz”, “prudencia”, “religión”, “respeto”, “solidaridad”, “superación”, “tiempo libre y ocio” y “verdad”.

b) El alumnado de Ceuta aprecia más los siguientes valores: “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “esfuerzo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “familia”, “generosidad”, “honradez”, “humanidad”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad” y “respeto a las ideas de los mayores”.

c) El alumnado de Granada valora más que el de Tetuán y Ceuta, sólo, la “amistad”.

Esto podría dar a entender que, aunque se observa una percepción diferente sobre los valores, por parte del alumnado en los tres contextos analizados, también distintos; quizás, la del alumnado de Ceuta, en un contexto bicultural o pluricultural, parece mostrarse “más rica” al apreciar más los valores: “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “esfuerzo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “familia”, “generosidad”, “honradez”, “humanidad”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad” y “respeto a las ideas de los mayores”, en una línea más familiar y prosocial [valores “finales o terminales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973)], que obedecen más a intereses colectivistas que individualistas (Schwartz, 1987), en congruencia con los resultados obtenidos por García-Alandete y Pérez-Delgado (2005, p. 144) y Beutel y Kirkpatrick (2004, p. 379); probablemente, debido al enriquecimiento producido por el contacto y mestizaje culturales. Recordemos cómo Feather (1979, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) defendía que la asimilación cultural es, de hecho, una reestructuración de las estructuras de valor, de manera que los inmigrantes de segunda generación (en su caso, los de Australia) desarrollan sistemas de valores similares a los miembros de la cultura dominante. Es más, los inmigrantes aculturados dentro de los nuevos contextos sociales transmiten tipos de valores “de ayuda al grupo” durante generaciones (Phalet y Schonpflug, 2001b, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374).

Tengamos en cuenta que Ceuta, por su especial situación geográfica y social, históricamente, ha sido y es en esencia variopinta y pluricultural, no en vano es conocida por múltiples apelativos, tales como: “Ciudad de las cuatro culturas”, “Ciudad abierta”, “Crisol de culturas”, “España y Europa en África”, “Ejemplo de convivencia secular”, “Tierra de entendimiento”, “Laboratorio social por excelencia” y, aún cabría añadir, “Paradigma de convivencia”.

Por otra parte, obsérvese que, en el contexto monocultural “musulmán” de Tetuán, el alumnado apunta más hacia el ámbito de la “religión” (el Islam), que impregna sus vidas, y lo que ésta representa: la paz, la verdad, el respeto, la solidaridad y la prudencia [valores “finales o terminales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973)] y que obedecen más a intereses colectivistas (Schwartz, 1987); y, además, valores con tendencia a mejorar sus estatus personal, laboral y social, tales como: la motivación de logro, la superación y su tiempo libre y ocio [valores “instrumentales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973)], que obedecen más a intereses individualistas (Schwartz, 1987). Lo que concuerda bastante con los resultados obtenidos por Abdullah, Mohd y Mohamed (2002, p. 468) y Karakitaoglu e Imamoglu (2002, p. 333).

Mientras que, curiosamente, el alumnado del contexto monocultural “cristiano” de Granada aprecia, por encima de los demás valores, la “amistad” [en la línea de los valores “finales o terminales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973)] como símbolo máspreciado de la adolescencia y la juventud; y que obedece más intereses colectivistas (Schwartz, 1987). Lo que coincide con los resultados obtenidos por Elzo (1999) sobre la preferencia de valores de los adolescentes españoles, quienes aprecian prioritariamente: la familia, la amistad y el trabajo; con los de Larumbe y Baillo (2001), en el caso de los universitarios de Zaragoza, que para los chicos halla: la libertad y la amistad; y para las chicas: la paz, la amistad y la libertad; con los del Instituto de la Juventud (2002), donde los jóvenes españoles destacan: la familia, la amistad y el amor; y con los de Carena et al. (2004), que indican que para los jóvenes argentinos resultan ser más apreciados los valores: solidaridad, respeto y amistad.

Respecto al análisis de los valores del alumnado por cultura/religión, en general, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: amor, bondad, generosidad, humanidad, igualdad, liderazgo, motivación de logro, religión, respeto, solidaridad, superación y verdad; en los que los musulmanes obtienen el mayor rango promedio; y los cristianos en: amistad, esfuerzo, tiempo libre y trabajo. Es decir, los adolescentes musulmanes tienden más hacia los valores “finales o terminales” de Rokeach (1973) y “colectivistas e individualistas” de Schwartz (1987), mientras que los cristianos, en general, hacia los “instrumentales” de Rokeach (1973) e “individualistas y colectivistas” de Schwartz (1987), lo que concuerda con los resultados obtenidos por Schwartz y Sagie (2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376), refiriéndose a los miembros de los sistemas políticos más democráticos (cristianos, en este caso) o no (musulmanes, en su caso). No obstante, Schwartz y Huisman (1995, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375) defendieron la influencia bidireccional entre la religiosidad de los individuos y sus valores.

Asimismo, en general, los resultados de los valores analizados por sexo ponen de manifiesto que entre los chicos y las chicas no se dan diferencias estadísticamente significativas respecto a los siguientes valores: “civismo”, “esfuerzo”, “liderazgo”, “moralidad”, “motivación de logro”, “religión” y “respeto a las ideas de los mayores”; pero, el resto, son más valorados por las chicas. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Beutel y Marini (1995), Dio et al. (1996), Marini et al. (1996), Xiao (1999, 2000a) y Halaba (2003), citados en Hitlin (2006, p. 29). No obstante, recordemos que los trabajos de Beutel y Jonson, 2004 (citados en Hitlin, 2006, p. 29), indican que los muchachos y muchachas tienen valores similares en la adolescencia temprana, pero divergen a medida que envejecen, de manera que

para las chicas adolescentes los valores prosociales son más importantes que para los chicos.

Por otra parte, referido al análisis de los valores del alumnado **por curso**, excepto en el valor “familia”, donde no se han hallado diferencias estadísticamente significativas, se puede apreciar que el alumnado de 4º de ESO obtiene el mayor rango promedio en la mayoría de ellos, quizás debido a que pudieran ser considerados como los genuinos representantes del período convencional en el desarrollo de la moralidad (Kohlberg, 1976b). Lo cual refleja que el valor “familia” es igualmente apreciado por todos los adolescentes, en general, independientemente del curso en el que se encuentren. En cuanto a la apreciación de los valores de los adolescentes por curso, no se han podido encontrar investigaciones con las que poder establecer comparaciones y posibles discusiones.

2ª. En cuanto al segundo objetivo propuesto: “Conocer y analizar los valores que manifiestan sus padres”.

Los padres, en general, aprecian los valores analizados de la siguiente forma: amistad un 19,2%, amor un 18,1%, bondad un 19,7%, civismo un 24,9%, cooperación un 13%, democracia un 25,9%, diálogo un 29,5%, esfuerzo un 15,5%, espíritu de cambio un 19,2%, ética un 20,2%, familia un 37,8%, generosidad un 14%, honradez un 21,2%, humanidad un 20,7%, ideas de los mayores un 21,8%, igualdad un 23,8%, justicia un 20,7%, legalidad un 15%, libertad un 29%, liderazgo un 17,1%, moralidad un 15%, motivación de logro un 18,7%, paz un 26,4%, prudencia un 18,7%, religión un 11,9%, respeto un 39,9%, solidaridad un 18,7%, superación un 19,2%, tiempo libre y de ocio un 16,6%, tolerancia un 16,1%, trabajo un 21,2% y verdad un 21,8%. Prácticamente en todos los casos, los padres otorgan mayor puntuación que sus hijos a todos los valores, siendo los máximos los concedidos al respeto, la familia y el diálogo; en la línea de los valores “finales o terminales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973), que obedecen más a intereses colectivistas que individualistas (Schwartz, 1987).

Las madres, en general, otorgan la siguiente valoración: amistad un 12%, amor un 17,1%, bondad un 21,7%, civismo un 26,3%, cooperación un 19,4%, democracia un 24,4%, diálogo un 28,6%, esfuerzo un 16,1%, espíritu de cambio un 17,1%, ética un 18%, familia un 36,4%, generosidad un 22,1%, honradez un 22,1%, humanidad un 21,2%, ideas de los mayores un 15,2%, igualdad un 23,5%, justicia un 22,1%, legalidad un 18%, libertad un 24%, liderazgo un 18,9%, moralidad un 12,9%, motivación de logro un 20,7%, paz un 37,3%, prudencia un 20,7%, religión un 12,9%, respeto un 38,2 %, solidaridad un 22,6%, superación un 18%, tiempo libre y de ocio un 13,8%, tolerancia un 19,4%, trabajo un 18,4% y verdad un 18,9%. Prácticamente en todos los casos, las madres muestran mayor puntuación

que sus hijos en todos los valores, siendo los máximos los concedidos al respeto, la paz y la familia; también en la línea de los valores “finales o terminales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973), que obedecen más a intereses colectivistas que individualistas (Schwartz, 1987).

Obsérvese como los padres y las madres coinciden en dar su máxima valoración al “respeto”; probablemente, debido a que, quizás, es uno de los valores menos practicados en nuestra sociedad actual, cada vez más individualista, materialista y consumista; especialmente, por parte de los jóvenes, como se puede oír comentar a diario en cualquier ámbito continuamente. Aunque, en contraste, curiosamente viene a coincidir con la valoración que hacen los adolescentes argentinos, que otorgan al “respeto” el segundo lugar de sus preferencias de valor, después de la solidaridad y seguido por la amistad (Carena et al., 2004); probablemente, debido a la situación de “crisis”, especialmente económica y social, que viene padeciendo ese país y de la que no acaba de salir, donde, tal vez, se impone la recuperación de los valores tradicionales de más calado, como, en este caso, es el “respeto”.

Por centros, la apreciación de los valores por parte de los padres y las madres del alumnado ha sido la siguiente:

a) Los padres de Tetuán destacan en los siguientes valores: amor, bondad, civismo, cooperación, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, generosidad, humanidad, igualdad, legalidad, liderazgo, motivación de logro, religión, respeto, solidaridad y superación. Valores más apreciados desde la óptica musulmana marroquí, en una sociedad no democrática, más en la línea de los valores “finales o terminales” de Rokeach (1973) y más “colectivistas” que “individualistas” de Schwartz (1987); lo que concuerda con los resultados obtenidos por Schwartz y Sagie (2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376), refiriéndose a los miembros de los sistemas políticos más democráticos (cristianos, en este caso) o no (musulmanes, en su caso).

b) Los padres de Ceuta obtienen los menores rangos promedio en todos los valores analizados, en comparación con los de Tetuán y Granada. Curiosamente, gran parte de estos padres son de origen marroquí, aunque de un estatus económico y social más bajo que los de Tetuán.

c) Los padres de Granada destacan en los siguientes valores: amistad, democracia, diálogo, familia, honradez, justicia, libertad, moralidad, paz, prudencia, respeto a las ideas de los mayores, tiempo libre, tolerancia, trabajo y verdad. Valores más destacados desde la óptica cristiana occidental, en una sociedad democrática.

d) Las madres de Tetuán aprecian más los siguientes valores: generosidad, liderazgo y religión.

e) Las madres de Ceuta obtienen los menores rangos promedio en todos los valores analizados, igual que anteriormente se indicó para los padres de Ceuta.

f) Las madres de Granada obtienen el mayor rango promedio en los 29 valores restantes (de los 32 analizados), salvo en: generosidad, liderazgo y religión, donde las superan las madres de Tetuán.

Asimismo, en general, los resultados de los valores analizados por sexo, ponen de manifiesto que entre los padres y las madres no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi ningún valor, excepto en: cooperación, generosidad y paz, más valorados por las madres; y por los padres en: liderazgo.

Así pues, los padres de Tetuán y Granada distribuyen sus apreciaciones casi entre el mismo número de valores analizados (16 y 15, respectivamente); en ambos casos, dejándose notar la huella cultural y social de sus raíces (Marruecos o España), en la línea de los valores “finales o terminales” e “instrumentales” de la *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1973) y obedeciendo tanto a intereses colectivistas como individualistas (Schwartz, 1987). Sin embargo, en el caso de las madres, sobresalen las de Granada prácticamente en todos los valores analizados; mientras que los padres y las madres de Ceuta en nada.

Como curiosidad, obsérvese el arraigo que parecen demostrar los padres y madres musulmanes por la religión y otros valores típicos de su cultura, tales como: cooperación, esfuerzo, espíritu de cambio, generosidad, liderazgo, motivación de logro, solidaridad y superación; mientras que los padres y madres cristianos en: democracia, diálogo, prudencia, respeto a las ideas de los mayores, tolerancia y trabajo. En esta apreciación se han omitido voluntariamente algunos valores relacionados al completo en los párrafos anteriores, por entender que pueden ser perfectamente representativos de ambas culturas. Lo que concuerda con los trabajos llevados a cabo por Karakitapoglu e Imamoglu (2002, p. 333) y por Abdullah, Mohd y Mohamed (2002, p. 468) respecto a los valores de los padres musulmanes y su influencia en los hijos, y, en ese mismo sentido, los de Yi, Chang y Chang (2004, p. 523), aunqu en el contexto de Taiwán.

Además, es preciso tener en cuenta que los padres de estatus económico y social (SES) alto, tanto musulmanes como cristianos, como es el caso de los de Tetuán y Granada, parecen confirmar los hallazgos de Kohn, 1969; Kohn y Schooler, 1983; Xiao, 2000, citados en Hitlin (2006, p. 27), en el sentido de que las personas que tiene posiciones aventajadas en su SES, y sus niños también, son más autónomos (se auto-dirigen mejor) que las personas de posiciones menos ventajosas, refiriéndose a las dimensiones de “auto-dirección” (autonomía), frente a la de “conformidad” de Schwartz (1994). Y, además, los padres valoran cada vez más

la “auto-dirección” (autonomía) de los niños y están rechazando sus preferencias por la “obediencia” (Alwin, 1990, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371).

Por otra parte, es preciso destacar que no hemos encontrado ni una sola investigación referida a comparar o distinguir entre sí los valores de los padres y de las madres.

3^a. Respecto al tercer objetivo propuesto: “Conocer y analizar los valores que manifiestan sus profesores”.

El profesorado, en general, aprecia los valores analizados de la siguiente forma: amistad un 23,1%, amor un 24,2%, bondad un 22%, civismo un 33%, cooperación un 19,8%, democracia un 29,7%, diálogo un 24,2%, esfuerzo un 16,5%, espíritu de cambio un 25,3%, ética un 28,6%, familia un 28,6%, generosidad un 18,7%, honradez un 27,5%, humanidad un 30,8%, ideas de los mayores un 39,6%, igualdad un 22%, justicia un 28,6%, legalidad un 31,9%, libertad un 49,5%, liderazgo un 16,5%, moralidad un 18,7%, motivación de logro un 18,7%, paz un 33%, prudencia un 16,5%, religión un 14,3%, respeto un 26,4%, solidaridad un 28,6%, superación un 20,9%, tiempo libre y de ocio un 25,3%, tolerancia un 18,7%, trabajo un 30,8% y verdad un 24,2%; concediendo la máxima apreciación a la libertad, al respeto de las ideas de los mayores y a la paz.

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los 32 valores analizados entre los profesores, en función del centro donde ejercen su docencia: Tetuán, Ceuta y Granada. Lo cual parece lógico, pues todos son españoles y funcionarios del MEC.

En lo referido a los resultados de los valores analizados por sexo, ponen de manifiesto que entre los profesores y las profesoras existen diferencias estadísticamente significativas en los valores siguientes: amistad, bondad, generosidad, respeto a las ideas de los mayores, solidaridad y tiempo libre; siendo las profesoras las que obtienen los mayores rangos promedio; y, tan sólo en: superación, los profesores.

Como ya se hizo mención en la revisión teórica, respecto a los valores de los profesores, solamente se han podido encontrar para su análisis dos investigaciones, la de Gervilla y Profesores HUM.580 (2002) y la de Álvarez (2005), ambas dedicadas al estudio de los valores de alumnos de magisterio (profesores en formación o futuros profesores). Destacando, según Gervilla y Profesores HUM.580 (2002, p. 7), que los futuros maestros sitúan los valores afectivos en primer lugar, como confirman la mayoría de los estudios axiológicos sobre jóvenes llevados a cabo (Elzo et al., 1999; Cruz y Santiago, 1999, citados en Gervilla y Profesores HUM.580, 2002, p. 20) y, en último lugar, los valores religiosos. Siendo muy preocupante la

infravaloración que hacen de los valores intelectuales, puesto que serán los maestros del futuro. Y, destacando, según Álvarez (2005, p. 93), que los futuros docentes muestran las siguientes preferencias de valor: ecológicos, afectivos, corporales, individuales, sociales, morales, intelectuales, volitivos, globalizadores, estéticos, instrumentales, temporales, espaciales y religiosos. Mientras que los profesores que han participado en esta investigación conceden su máxima apreciación a la libertad, al respeto de las ideas de los mayores y a la paz.

Curiosamente, en este caso, además de que no hemos podido encontrar ni una sola investigación referida a los valores de los profesores en ejercicio, tan sólo las dos citadas, referidas a alumnos de magisterio (maestros o profesores en formación), tampoco hemos podido encontrar ni una sola investigación referida a comparar o distinguir entre sí los valores de los profesores y de las profesoras.

4ª. En cuanto al cuarto objetivo propuesto: “*Conocer y analizar las relaciones que existen entre los valores de los adolescentes, los de sus padres y los de sus profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*”.

Además de tener en cuenta lo dicho en las tres anteriores conclusiones, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural, en general, como muestran los resultados obtenidos, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores analizados entre los alumnos (chicos y chicas), sus padres (padres y madres) y profesores (profesores y profesoras), excepto en “bondad”, “esfuerzo”, “humanidad”, “solidaridad” y “verdad”, lo que equivale a interpretar que, éstos, son los únicos valores comúnmente apreciados por todos.

No obstante, se puede observar que los profesores obtienen el mayor rango promedio en casi todos los valores estadísticamente significativos, salvo en “generosidad” y “religión”, donde el mayor rango lo obtienen las madres; en “legalidad” y “liderazgo”, los padres; y, sólo, en “igualdad”, los alumnos.

Asimismo, es necesario poner de manifiesto lo siguiente:

a) Entre los padres y los alumnos de Tetuán se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: amistad e igualdad, que ambos aprecian por igual. En todos ellos, los padres obtienen los mayores rangos promedio, salvo en “tiempo libre y ocio”, que es más valorado por los alumnos.

b) Entre los padres y los alumnos de Ceuta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: liderazgo y moralidad, que ambos aprecian por igual; obteniendo los alumnos los

mayores rangos promedio en todos ellos, cuestión que nos sorprendió bastante, en principio.

c) Entre los padres y alumnos musulmanes de Ceuta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: honradez, liderazgo, moralidad y superación, que ambos aprecian por igual; obteniendo los alumnos los mayores rangos promedio en todos ellos.

d) Entre los padres y alumnos cristianos de Ceuta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: amor, ideas de los mayores, legalidad, moralidad, prudencia, religión y superación, que ambos aprecian por igual; obteniendo los padres los mayores rangos promedio en los siguientes valores: bondad, civismo, cooperación, democracia, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, justicia, libertad, liderazgo, motivación de logro, paz, respeto, trabajo y verdad; y los alumnos en: amistad, diálogo, igualdad y tiempo libre y ocio.

e) Entre los padres y los alumnos de Granada se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: amistad, esfuerzo y religión, que ambos aprecian por igual; obteniendo los padres los mayores rangos promedio en todos ellos.

f) Entre los padres, madres y alumnos de Tetuán se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: amistad e igualdad, que los tres aprecian por igual; obteniendo los padres los mayores rangos promedio en la mayor parte de los valores: bondad, cooperación, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, ideas de los mayores, libertad, liderazgo, moralidad, motivación de logro, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tolerancia y trabajo. Mientras que las madres aprecian más los valores siguientes: amor, civismo, democracia, diálogo, familia, generosidad, honradez, humanidad, igualdad, justicia, legalidad, paz y verdad. Los alumnos sólo obtienen mayor rango promedio en “tiempo libre y ocio”.

g) Entre los padres, madres y alumnos de Ceuta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: liderazgo y moralidad, que los tres aprecian por igual; obteniendo los alumnos los mayores rangos promedio en todos ellos.

h) Entre los padres, madres y alumnos musulmanes de Ceuta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: honradez, liderazgo y superación, que los tres aprecian por igual; obteniendo los alumnos los mayores rangos promedio en todos ellos.

i) Entre los padres, madres y alumnos cristianos de Ceuta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: amor, cooperación, ideas de los mayores, moralidad, prudencia, religión y superación, que los tres aprecian por igual; obteniendo los padres los mayores rangos promedio en los siguientes valores: bondad, democracia, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, honradez, justicia, legalidad, liderazgo, motivación de logro y trabajo; las madres en: civismo, familia, generosidad, humanidad, paz, respeto, solidaridad, tolerancia y verdad; y los alumnos en: amistad, diálogo, igualdad y tiempo libre y ocio.

j) Entre los padres, madres y alumnos de Granada se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, salvo en: amistad, que los tres aprecian por igual; obteniendo las madres los mayores rangos promedio prácticamente en todos ellos, salvo en: liderazgo y tiempo libre y ocio, más apreciados por los padres.

Al respecto, como hemos comentado más atrás, destacar que los profesores son los que más aprecian, en general, los valores analizados, salvo en “generosidad” y “religión”, más apreciados por las madres; en “legalidad” y “liderazgo”, por los padres; y, sólo, en “igualdad”, por los alumnos.

No obstante, lo verdaderamente curioso es que los alumnos musulmanes de Ceuta aprecien la mayoría de los valores tenidos en cuenta en esta investigación más que sus padres y madres; de ahí que nos hayamos sentido obligados a profundizar tanto en el análisis estadístico. A pesar de ello, aquí es preciso hacer una matización importante, esto no quiere decir, en ningún caso, que los alumnos musulmanes de Ceuta tengan más valores que sus padres y madres, puesto que a todos se les pidió su opinión respecto a 32 valores; sino que, en sus respuestas, manifiestan mayor aprecio por la mayoría de ellos. Por otra parte, obsérvese que el aprecio de los mismos valores por parte de los alumnos cristianos de Ceuta, sus padres y sus madres está casi equitativamente repartido entre madres y padres, y, en menor medida, entre los alumnos.

Probablemente, su explicación podría encontrarse en que los alumnos musulmanes de Ceuta han nacido o se están educando en un ámbito pluricultural hispano-europeo-cristiano (“occidental” y “democrático”), mientras que sus padres y/o madres lo hicieron en otro monocultural marroquí-africano-musulmán (“oriental” y “no democrático”), por lo que acusan más el cambio de su sociedad natal a la de acogida, donde, además de la distancia económica, lingüística y cultural, se da la religiosa.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, como también comentamos anteriormente, la muestra de Tetuán, alumnos (chicos y chicas) y padres (padres y ma-

dres), no representa a la generalidad de la sociedad marroquí, ya que no tuvimos más remedio que optar por el único centro que nos permitió, amablemente, poder trabajar allí; aunque, recordemos que, en su momento, solicitamos permiso para poder hacerlo en cualquier centro marroquí autóctono, sin llegar a conseguirlo. En realidad, el I.E.S. N^a S^a del Pilar de Tetuán podría considerarse en Marruecos como un centro para las clases privilegiadas.

Además, teniendo en cuenta la opinión de Van Hook y Thomson (1994, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369), que encontraron evidencias de que los padres negros del alto estatus (Status Económico y Social “SES”) animan a sus niños a que adopten los valores “conformistas” hacia el sistema que ellos encontraron vitales para sus propios éxitos educativos y ocupacionales; lo que, probablemente, ocurre de igual forma con los padres de alumnos musulmanes de Ceuta, de procedencia marroquí.

Por otra parte, para mayor comprensión de lo argumentado anteriormente, creemos oportuno describir un poco a los padres musulmanes de la muestra de Ceuta, que sí representan genuinamente al ciudadano marroquí de tipo medio; pues, pensemos que son inmigrantes, normalmente en situación de privación sociocultural, que, buscando mejores condiciones de vida y futuro, para sí mismos y para sus familias, se anclaron en Ceuta; y, por tanto, con raíces monoculturales marroquíes-musulmanas.

Según Herrera y Ramírez (2005, pp. 285-290), los principales factores y características de la privación sociocultural son los siguientes:

1. De salud e higiene

Referido a la falta de cuidado y mantenimiento del cuerpo que puede interferir en el normal desarrollo biológico, fisiológico, psicológico y socio-relacional de las personas, tanto prenatal y neonatal, como asociados a la malnutrición, falta de higiene y agentes nocivos (exposición a enfermedades, drogas, etc.), a lo largo de la vida.

2. Familiares

Factores que aluden a las pautas de comportamiento que ofrece la familia durante el desarrollo del niño (con la leche templada y en cada canción, como diría Joan Manuel Serrat) y que, en determinadas situaciones, ocasionan necesidades especiales de todo tipo, fundamentalmente educativas.

Es bien conocido que el niño, desde que nace, vive en un proceso continuo de socialización (respuestas específicas, hábitos, actitudes y valores) en el que la familia juega un papel decisivo (Pons y Berjano, 1996). A través de la familia, el

niño aprende a relacionarse, a descubrir, a iniciar su proceso de autonomía, etc.; pautas de comportamiento que podrían encuadrarse en tres grupos:

a) *Código lingüístico*

Existen dos códigos lingüísticos entre clases sociales diferentes que participan de una lengua común: *código restringido* y *código elaborado*. Hoy día está suficientemente comprobada la repercusión que tiene, para determinados grupos sociales, la dificultad de acceso al código elaborado que se usa en la escuela o en la sociedad, en general, y que está íntimamente relacionado con el rendimiento académico y otras aptitudes, actitudes y comportamientos. Por otra parte, en el caso de determinadas minorías culturales, como en el nuestro aquí ocurre, al choque cultural hay que añadirle el lingüístico, dado que su lengua materna es diferente.

b) *Pautas educativas*

Al margen de variables relacionadas con el lenguaje -lengua materna diferente a la oficial, pobreza de lenguaje, etc.-, existen otros aspectos relacionados con la familia que tienen una importante influencia en el desarrollo del niño; por ejemplo: el adecuado cuidado y la atención que se le presta al niño, especialmente al llanto y las verbalizaciones o la estimulación y la variedad de experiencias, que influyen decisivamente en su desarrollo cognitivo.

La coherencia de las relaciones paterno-filiales es insustituible para conseguir que la personalidad de los niños evolucione de forma armónica y bien estructurada, siendo por lo que es imprescindible que los padres asuman su función educadora y dispongan de un buen código ético para la formación de sus hijos (Doménech, 1993). En este ámbito, el papel educador de los padres es un aspecto muy importante a tener en cuenta; ya que, a veces, bien por la propia privación sociocultural o bien por pertenecer a una determinada minoría, el estilo educador de los padres no es el más adecuado. Por ejemplo, mientras que el estilo educador de las madres cristianas y musulmanes de la Ciudad Autónoma de Ceuta no es muy diferente y están muy implicadas en la educación de sus hijos (“están pendientes”), sí lo es el de los padres; particularmente, porque los padres musulmanes están poco o nada implicados en la educación de sus hijos (Roa, Ramírez y Herrera, 2002) y, en este mismo sentido, los abuelos (Roa, Herrera y Ramírez, 2003).

c) *Relaciones afectivas*

El clima afectivo entre padres e hijos es muy importante para el desarrollo psicológico, la formación de una personalidad sana y una adaptación social adecuada. Por ejemplo, una madre superprotectora impedirá que el niño crezca y progrese normalmente, mientras que el abandono por parte del padre, una diferente valoración de los hijos, la ansiedad (Herrera, Manzano, Mesa, Muñoz y

Navarro, 2003), la violencia y el abuso en el seno familiar pueden ser causantes de desajustes importantes en el desarrollo del niño, evitando que pueda superar y culminar armónicamente las diferentes etapas de su infancia.

3. Económicos

Estos factores son los referidos a la pobreza material, cuando no se cubren las necesidades básicas de la familia y, por tanto, se impide el desarrollo integral de la persona.

La pobreza material va unida a situaciones de paro en las unidades familiares en edad de producir, circunstancia en la que la mayor preocupación familiar es la búsqueda de asistencia y el abandono y/o explotación de los más pequeños.

4. Socioculturales

Aquí se alude a la posibilidad que ofrecen la familia y el entorno de alcanzar cierto nivel de conocimientos de la cultura a la que se pertenecen o en la que se desenvuelven. Existe una gran variedad de estudios que demuestran (Ramírez Salguero, 1997) la estrecha relación existente entre el nivel sociocultural de la familia y los rendimientos escolares obtenidos por los sujetos, así como su repercusión en su posterior vida de adultos.

De entre los factores que más destacan podemos señalar los siguientes:

1º. Nivel ocupacional de los padres

Existe una estrecha relación entre el nivel ocupacional de los padres y el desarrollo cognitivo y adaptativo de los hijos. Por otra parte, se ha demostrado cómo la tasa de fracaso escolar está en relación directa con la ocupación paterna, sin que se haya podido encontrar una clara significación respecto a la materna (Pacheco y Zarco, 1993). Asimismo, el nivel profesional de la familia está relacionado con el concepto de sí mismo –autoconcepto–, el nivel de expectativas y la motivación de logros, debido a la conexión existente entre el rendimiento cognitivo y el concepto de sí mismo.

Los datos aportados por diferentes investigaciones (Vaughn, Elbaum y Shayschumm, 1996) no hacen más que confirmar la estrecha relación existente entre las diferencias de clases y los niveles de aspiraciones, el desarrollo del lenguaje, la motivación y el rendimiento académico.

2º. Nivel académico de los padres

El nivel académico de la familia representa un factor decisivo en la inadaptación niño-escuela, como confirman las investigaciones de Pacheco y Zarco (1993),

que, entre otras cuestiones, apuntan a la relación positiva entre el nivel educativo de los padres y los coeficientes o cocientes intelectuales (C.I.) de los hijos.

Por otra parte, el grado de motivación de la familia está también en función de ese nivel educativo y de la concordancia con los objetivos de la escuela. Por ejemplo, las familias desfavorecidas se preocupan más por el presente y no planifican a largo plazo, al contrario que las clases acomodadas, que son capaces de posponer la satisfacción y el premio.

3°. *El entorno*

Referido al contexto que compone el medio natural y social del niño. Según un estudio realizado por Torres (1995), los sujetos que habitan en zonas urbanas (poblaciones de más de 10.000 habitantes), a partir de los 14 años, están escolarizados en mayor medida que los de zonas intermedias y rurales, con una probabilidad de dejar los estudios a esa edad del 8,9%, mientras que los de zonas rurales del 23,5%. Afectando de igual forma el entorno a las expectativas y los modelos sociales que se ofrecen al niño.

Esta situación afecta aún más en el caso de las minorías culturales formadas por inmigrantes, o refugiados, particularmente los de nivel económico más precario, ya que sufren con mayor intensidad el rechazo, la discriminación, la marginación, la xenofobia y el racismo.

4°. *El centro educativo*

Existen claras diferencias entre colegios en las medidas de los resultados académicos de sus alumnos que no se pueden explicar simplemente por las diferencias físicas de los centros (tamaños, recursos, etc.) o el tipo de niños que se matriculan (Herrera y Ramírez, 1996; Ramírez, 1997). Algunas variables que podrían explicarlo son: el tipo de trabajo que realizan los alumnos, el tiempo que dedica el maestro a las lecciones, el énfasis que pone el maestro en el esfuerzo y la responsabilidad, la atribución causal del maestro hacia sus alumnos y sus expectativas, las buenas condiciones de trabajo, etc. (Kazdin y Buena-Casal, 1994).

Un hecho altamente relacionado con la privación sociocultural es el absentismo escolar en la edad de escolarización obligatoria (Sánchez Palomino y Villegas, 1997), siendo necesario recordar la responsabilidad de los centros educativos y de la Administración en arbitrar las medidas oportunas para procurar por todos los medios el derecho del niño a la educación.

Lo curioso y lo penoso del tema es que, a pesar de los datos disponibles hoy día al respecto y del propio espíritu de la LOGSE y la LOE (últimas leyes de

educación en España), aún la intervención en las aulas y la propia formación del profesorado no es especializada en este ámbito.

En cualquier caso, los alumnos con estas necesidades educativas especiales tienen grandes dificultades de acceso normalizado al currículo, necesitando en la mayor parte de las ocasiones unas adaptaciones curriculares significativas o no significativas, el personal y los recursos necesarios, que no llegan nunca a producirse; como se ha puesto de manifiesto en los cinco Congresos Nacionales sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia celebrados en Ceuta (2001, 2002, 2003, 2004 y 2005). Es preciso, de una vez por todas, afrontar con ciertas garantías la valoración diagnóstica individual y grupal, ya que las características diferenciales de estos alumnos así lo aconsejan: distinto lenguaje, diferente código cultural, distintas estructuras mentales y pautas de comportamiento, distintos valores, dificultad y desfase académicos, etc.; de manera que permitan diseñar y desarrollar las pautas de intervención más funcionales, formativas y exitosas.

Podríamos decir que los padres y madres musulmanes de Ceuta son en general (Ramírez, 1997, pp. 325-326):

1°. Procedentes de padres inmigrantes (segunda generación), lo que supone hablar casi exclusivamente de personas que provienen de ámbitos desfavorecidos, cuyas características principales son: bajo o nulo nivel educativo y pertenencia a los estratos sociales más humildes de su sociedad de origen, lo que significa que por su bagaje cultural y sus rasgos esenciales están fuera de las corrientes intelectuales de sus países de procedencia, siendo de carácter más tradicional tanto en sus contenidos como en sus formas de transmisión.

2°. Procedentes de una sociedad muy jerarquizada y clasista en todos los niveles, desde la familia al Estado, a causa de los conceptos de poder y autoridad que contienen tanto los elementos árabes, como beréber, y de la interpretación tradicional que de dichos conceptos hacen tomando como base el *Islam*. En el terreno intelectual ambos son el centro de un enconado debate desde hace siglos, aunque es en la época califal cuando se sientan las bases de las teorías clásicas sobre autoridad legítima y poder.

3°. Procedentes de una sociedad en la que prima la presencia y operatividad de una mentalidad mágico-religiosa de la vida cotidiana. Las supersticiones y creencias bereberes y las que se importaron con la arabización se han islamizado y perviven a través del tiempo. El ámbito de lo sagrado afecta todos los gestos, incluso los más intrascendentes de la vida individual y colectiva. Al lado de la voluntad de Dios –Allāh– en todos los acontecimientos está la de una gran variedad de *yunun* (genios, diablillos, espíritus del bosque o de las casas), que tienen gran

poder sobre las almas de los musulmanes y cuya existencia dicen estar atestiguada por el *Corán*.

4º. Procedentes de una sociedad que realiza una transmisión educativa oral de sus tradiciones. Esta enseñanza se lleva a cabo en dos espacios, el de la familia, por boca de los mayores o las madres, y el del entorno social inmediato, el pueblo, la aldea o el barrio. Precisamente, su lengua materna el “dariya” es un dialecto árabe medieval ágrafo, no normalizado, y, por lo tanto, de transmisión exclusivamente oral; aunque, ya hay autores que hablan del dialecto árabe ceutí, como adaptación del “dariya” a Ceuta.

5º. Formando un conjunto de personas o grupo social que se debate entre dos fuerzas: una, centrípeta, que les impulsa a mantener sus raíces, cuestión muy loable; y, otra, centrífuga, que les lanza a la modernidad que les ofrece la cultura y la sociedad occidental, como paraíso que dará solución a todos sus problemas.

6º. Cuyos principales problemas son los siguientes:

- Situación legal.
- Trabajo escaso y/o explotación laboral.
- Economía de supervivencia y/o sumergida.
- Vivienda precaria, si se encuentra.
- Alto índice de natalidad.
- Bajísimo nivel de formación.
- Alto índice de analfabetismo total o funcional, con especial énfasis en las mujeres.
- Mala comunicación por diferente lengua materna y bilingüismo sustractivo.
- Relaciones sociales estereotipadas.
- Dificultosa incorporación de las generaciones puente.
- Dificultosa integración real en la sociedad de acogida.

Por otra parte, en lo que se refiere a los factores validados del Cuestionario de Valores (CVH), manifestar lo siguiente:

a) En lo concerniente a su **Escala I**, más que escala, constituye el apartado sociodemográfico del cuestionario.

- El alumnado, en general, ha nacido en ciudades (98,2%) de España (65,8%), de cultura/religión musulmana (52,9%), con dos hermanos (37%), viviendo con sus padres (98,2%), conviviendo en casa con cuatro familiares (35,3%), opinando que van bien en sus estudios (38,3%) y dedicando a las tareas escolares en casa dos horas diarias (35,3%). Esta última cuestión contrasta con los datos aportados por Carena et al. (2004), que indican de una a tres horas semanales de estudio en el 40% los alumnos argentinos (como valor más representativo).

- El alumnado de Tetuán ha nacido en ciudades (99,2%) de Marruecos (74%), de cultura/religión musulmana (84,4%), con tres hermanos (42%), viviendo con sus padres (98,8%), conviviendo en casa con cinco familiares (34,2%), opinando que van bien en sus estudios (52,7%) y dedicando a las tareas escolares en casa dos horas diarias (30,9%).
- El alumnado de Ceuta ha nacido en ciudades (98%) de España (96,5%), de cultura/religión musulmana (60%), con tres hermanos (26,5%), viviendo con sus padres (96,5%), conviviendo en casa con cuatro familiares (29,5%), opinando que van regular en sus estudios (49%) y dedicando a las tareas escolares en casa dos horas diarias (45,5%). Lo que contrasta con los datos aportados por Ramírez (1997), relativos a la comparación del rendimiento académico entre los alumnos cristianos y musulmanes de Ceuta, poniendo de manifiesto que el alumnado musulmán presenta los niveles, estadísticamente significativos, más bajos; también, confirmados, por el propio MEC, al hablar del fracaso escolar. Ceuta es la ciudad de España que más fracaso escolar presenta en la enseñanza obligatoria, en general, según cifras oficiales, en torno al 49% del alumnado; aunque, en el caso de los musulmanes, es de casi del 75%. Probablemente, esta discrepancia sea debida a que el rendimiento de los alumnos, aquí, no se ha medido ni a través de cuestionarios propios de rendimiento académico, ni se ha tomado de las calificaciones de sus expedientes académicos; sino, mediante la percepción del alumnado sobre su propio rendimiento académico.
- El alumnado de Granada ha nacido en ciudades (97,1%) de España (100%), de cultura/religión cristiana (90,1%), con dos hermanos (64,9%), viviendo con sus padres (100%), conviviendo en casa con cuatro familiares (56,7%), opinando que van bien en sus estudios (40,4%) y dedicando a las tareas escolares en casa tres horas diarias (38,6%).

- Los padres, en general, han nacido en ciudades (75,6%) de España (81,3%), de cultura/religión musulmana (50,8%), con dos o tres hijos (29,5% y 29,5%), conviviendo en casa con cinco familiares (31,1%), con vivienda en propiedad

(74,1%), de nivel económico medio (86,5%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (75,6%), no estando en paro (86,5%), de profesión comerciante (11,4%), trabajando como funcionarios o comerciantes (34% y 32%) y con un nivel de estudios universitarios (44%).

- Los padres de Tetuán han nacido en ciudades (68,7%) de Marruecos (82,1%), de cultura/religión musulmana (82,1%), con tres hijos (43,3%), conviviendo en casa con cinco familiares (49,3%), con vivienda en propiedad (67,2%), de nivel económico medio (83,6%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (82,1%), no estando en paro (94%), de profesión administrativo o médico (13,4% y 13,4%), trabajando como funcionarios (29,9%) y con un nivel de estudios universitarios (67,2%). Es conveniente recordar aquí que el alumnado de Tetuán y sus padres son de un centro educativo español en el extranjero; es decir, no el usual en Marruecos. Podríamos decir que se trata de un centro para clases altas de Marruecos, voluntario y de pago.
- Los padres de Ceuta han nacido en ciudades (85%) de España (83,1%), de cultura/religión musulmana (53,8%), con tres o cuatro hijos (26,3% y 26,3%), conviviendo en casa con seis familiares (26,3%), con vivienda en propiedad (70%), de nivel económico medio (90%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (68,8%), no estando en paro (77,5%), de profesión comerciante (11,3%), trabajando como comerciantes (13,8%) y con un nivel de estudios primarios (38,8%) y sin estudios (22,5%), la mayoría de éstos, son analfabetos funcionales o totales. El alumnado de Ceuta y sus padres representan al centro educativo típico de la ciudad.
- Los padres de Granada han nacido en ciudades (69,6%) de España (97,8%), de cultura/religión cristiana (100%), con dos hijos (67,4%), conviviendo en casa con cuatro familiares (65,2%), con vivienda en propiedad (91,3%), de nivel económico medio (84,8%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (78,3%), no estando en paro (91,3%), de profesión comerciante o ingeniero (13% y 13%), trabajando como comerciantes (21,7%) y con un nivel de estudios universitarios (58,7%). El alumnado de Granada y sus padres representan a un centro privado religioso de la ciudad.

- Las madres, en general, han nacido en ciudades (78,3%) de España (63,1%), de cultura/religión cristiana (50,7%), con dos hijos (37,8%), conviviendo en casa con cinco familiares (35%), con vivienda en propiedad (80,2%), de nivel económico medio (83,9%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (76%), no estando en paro (36,9% del 43,8% que contesta), de profesión ama de

casa (53,9%), trabajando como ama de casa (54,8%) y con un nivel de estudios universitarios (34,9%).

- Las madres de Tetuán han nacido en ciudades (78,9%) de Marruecos (71,4%), de cultura/religión musulmana (71,4%), con tres hijos (55,1%), conviviendo en casa con cinco familiares (53,1%), con vivienda en propiedad (78,6%), de nivel económico medio (75,5%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (78,6%), no estando en paro (32,7% del 39,8% que contesta), de profesión ama de casa (60,2%), trabajando como ama de casa (60,2%) y con un nivel de estudios universitarios (46,9%) y sin estudios (22,4%).
- Las madres de Ceuta han nacido en ciudades (87,9%) de España (86,4%), de cultura/religión musulmana (54,5%), con dos hijos (37,9%), conviviendo en casa con cuatro familiares (36,4%), con vivienda en propiedad (72,7%), de nivel económico medio (87,9%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (65,2%), no estando en paro (25,8% del 31,8% que contesta), de profesión ama de casa (63,6%), trabajando como ama de casa (66,7%) y con un nivel de estudios primarios (39,4%) y sin estudios (30,3%).
- Las madres de Granada han nacido en ciudades (66%) de España (98,1%), de cultura/religión cristiana (98,1%), con dos hijos (67,9%), conviviendo en casa con cuatro familiares (54,7%), con vivienda en propiedad (92,5%), de nivel económico medio (94,3%), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (84,8%), no estando en paro (58,5% del 66% que contesta), de profesión ama de casa (30,2%), trabajando como ama de casa (30,2%) y con un nivel de estudios universitarios (45,3%).

- El profesorado mayoritariamente ha nacido en ciudades (65,9%) de España (100%), de cultura/religión cristiana (78%), con especialidad en Filología (17,6%), doce años de docencia (12,1%), impartiendo clases en ESO y Bachillerato (54,9%), en la asignatura de Lengua Española y Literatura (18,7%), con tres años de docencia en ese centro (20,9%), ocupa cargo directivo (11%) y pertenece al Consejo Escolar (9,9%). Aquí es preciso recordar que el profesorado de los tres centros (Tetuán, Ceuta y Granada) es español y funcionarios del MEC, por lo que no procede hacer el análisis de cada uno de ellos.

b) En cuanto a su **Escala II**, mientras que para el alumnado se dan 10 factores, para los padres se dan 7, para las madres 6 y para los profesores 8.

No obstante, para mayor claridad, antes se expondrán las conclusiones descriptivas y después los factores.

b₁) Descriptivas

El **alumnado** mayoritariamente manifiesta ser muy feliz en su hogar (49%), mucho en su instituto (42,2%) y en su clase (29,5%), muchísimo en su vida (46,9%); le gustan muchísimo sus padres (70%), sus hermanos (48,9%) y su familia (51,6%), mucho sus compañeros (43,3%), regular sus profesores (39,7%) y mucho sus estudios (37%); poniendo mucho interés en sus estudios (37%); siendo dialogantes (35,8%) y democráticos (38,1%), regular de exigentes (37,5%), muy cariñosos (38,3%) y nada distantes y fríos (44,1%), ni “pasotas” (45,6%) en su relación familiar; siendo dialogantes (44,8%), democráticos (44,5%), regular de exigentes (34,5%), cariñosos (43,6%) y nada distantes y fríos (37,9%), ni “pasotas” (40,4%) en su relación con los demás; opinando que sus padres les ayudan “regular” en sus tareas escolares (25,9%) y que su diálogo con sus profesores también es “regular” (30,1%); creen además que sus padres conocen muchísimo con quién va (40,1%) y dónde (48,7%) y conocen mucho a sus amigos (38,8%); además se ocupan mucho de su apariencia física (28%) y muchísimo de sus necesidades (55,2%) y educación (75,4%).

En general, el alumnado parece ser y estar feliz y a gusto en su vida, con su familia, con sus estudios, en su centro, practicando estilos de relación familiar y social dialogante, democrático, cariñoso y poco o nada exigentes, distantes o “pasotas”, y percibiendo que sus padres se preocupan y ocupan de ellos en sus hogares, en el colegio y, en general, en sus vidas.

Los alumnos de nuestra muestra han apreciado su felicidad en la vida (muchísimo: 46,9%; mucho: 31,3%; regular: 16%; poco: 4,6%, y nada: 1,1%) de forma relativamente parecida a los del trabajo de Carena et al. (2004), cuyos sujetos se declararon muy felices el 15%, mucho el 68% y el 16% entre o poco o nada.

Asimismo, en el estudio de Carena et al. (2004), los adolescentes expresaron su satisfacción con sus familias (el 97% mucho o bastante) y amigos (el 95%) y su aprecio por sus estudios (el 95%) de forma bastante parecida a nuestro trabajo.

Los **padres** mayoritariamente manifiestan ser felices (“mucho” y “muchísimo”) en sus hogares (49,7% y 35,8%), en sus trabajos (41,5% y 16,1%) y en sus vidas (47,7% y 30,6%); también les gustan sus trabajos (35,8% y 29%), sus familias (40,9% y 48,2%) y sus hijos (26,9% y 58,5%); siendo dialogantes (50,8% y 19,7%), democráticos (49,2% y 17,6%), exigentes (46,1% y 11,9%), cariñosos (34,7% y 24,4%), permisivos (50,8% y 5,2%) y “poco” distantes y fríos (33,7%) en su relación familiar; y dialogantes (50,8% y 18,7%), democráticos (59,6% y 19,7%), exigentes (38,9% y 4,7%), cariñosos (47,7% y 15%), “regular” de permisivos (41,5%) y “poco” distantes y fríos (30,1%) en su relación con los demás; opinando que ayudan “mucho” y “muchísimo” a sus hijos en sus tareas escolares

(32,6% y 21,2%) y que su diálogo con sus profesores es “regular” (30,1%); sabiendo además “mucho” y “muchísimo” con quién (52,3% y 25,4%) y dónde van sus hijos (43% y 34,2%) y conociendo a sus amigos (51,8% y 21,8%); además, se ocupan “mucho” y “muchísimo” de la apariencia física de sus hijos (37,8% y 33,7%), de sus necesidades (44% y 45,6%) y su educación (40,4% y 46,6%).

Respecto a la distinción en función de los centros, edades y cultura/religión, en general, difieren poco; aunque, por centros, los padres de Tetuán (casi la totalidad musulmanes) dicen ayudar a sus hijos muchísimo en las tareas escolares, lo cual no coincide con la percepción de sus hijos. A los padres de Ceuta (mayoría de musulmanes) les gusta su trabajo “regular” y su felicidad en el trabajo y la ayuda que prestan a sus hijos en las tareas escolares también van en esa línea. En general, los padres parecen ser y estar felices y a gusto en sus vidas, con sus hijos, su familia y su trabajo, practicando estilos de relación familiar y social dialogante, democrático, cariñoso y poco exigentes, distantes o permisivos, sabiendo dónde y con quién van sus hijos y ocupándose de ayudarles en sus tareas escolares, de hablar con sus profesores y de su apariencia física, sus necesidades y educación.

Las **madres** mayoritariamente manifiestan ser felices “mucho” y “muchísimo” en sus hogares (44,7% y 39,6%), en sus trabajos (32,7% y 17,5%) y en sus vidas (42,4% y 35%); les gustan “mucho” y “muchísimo” sus familias (28,6% y 63,6%) y sus trabajos (28,6% y 24,9%); siendo dialogantes (44,2% y 33,2%), democráticas (45,6% y 18,4%), cariñosas (34,6% y 42,9%), exigentes (44,2% y 25,3%), permisivas (37,8% y 17,5%) y “nada” distantes y frías (43,8%) en su relación familiar; y dialogantes (46,1% y 26,7%), democráticas (45,2% y 24,9%), cariñosas (51,6% y 18,9%), “regular” de exigentes (40,6%) y permisivas (51,2%) y “nada” distantes y frías (43,8%) en su relación con los demás; opinando que ayudan “regular” a sus hijos en sus tareas escolares (34,6%) y que, asimismo, en su diálogo con sus profesores (37,3%); sabiendo perfectamente además “mucho” y “muchísimo” con quién (36,9% y 40,1%) y dónde van sus hijos (36,9% y 45,2%) y conociendo de igual forma a sus amigos (41,9% y 36,4%); además, se ocupan también “mucho” y “muchísimo” de la apariencia física de sus hijos (36,4% y 40,6%), de sus necesidades (30,4% y 56,7%) y su educación (30,9% y 58,5%).

Respecto a la distinción en función de los centros, edades y cultura/religión, en general, difieren poco; aunque, por centros, a las madres de Ceuta (mayoría de musulmanes) les gusta su trabajo “regular” y su felicidad en el trabajo y la ayuda que prestan a sus hijos en las tareas escolares también van en esa línea. Esta última cuestión también es aplicable a las madres de Granada. En general, las madres parecen ser y estar felices y a gusto en sus vidas, con sus hijos, su familia y su trabajo, practicando estilos de relación familiar y social dialogante, democrático,

cariñoso y poco exigentes, distantes o permisivos, sabiendo dónde y con quién van sus hijos y ocupándose de ayudarles en sus tareas escolares, de hablar con sus profesores y de su apariencia física, sus necesidades y educación. Obviamente, los datos referidos a los padres y madres, pero difieren en que las madres están más volcadas en sus hijos y en el hogar que los padres, por eso obtienen mayores puntuaciones en esos ámbitos.

Respecto al estilo educador de los padres y madres, cristianos y musulmanes, de Ceuta, hacer constar que los resultados obtenidos van en la línea de los hallados por Ramírez (1997); aunque, Roa, Ramírez y Herrera (2002) lo matizan, en el sentido de que los estilos educadores de las madres cristianas y musulmanas son parecidos, si bien con menos preparación las últimas, y, asimismo, el de los padres cristianos también va en la línea del apoyo educativo y escolar de sus hijos; mientras que el estilo educador de los padres musulmanes es de “ninguna implicación” en ese sentido. Bajo ese punto de vista, la misión de los padres es encargarse de llevar el sustento a sus hogares.

El **profesorado** mayoritariamente manifiesta ser feliz, “mucho” y “muchísimo”, en su vida (56% y 12,1%) y “regular” y “mucho” en su trabajo (41,8% y 41,8%); le gusta “mucho” y “muchísimo” su trabajo (37,4% y 39,6%), del que se siente satisfecho (51,6% y 6,6%), le gusta su centro (48,4% y 5,5%) y sus compañeros (83,5% y 5,5%) y “regular” sus alumnos (46,2%); siendo dialogante (83,5% y 5,5%), democrático (76,9% y 8,8%), cariñoso (49,5% y 9,9%), exigente (62,6% y 3,3%), “regular” de permisivo (80,2%) y “poco” distante y frío (48,4%) en su relación en clase; además, es dialogante (75,8% y 3,3%), democrático (83,5% y 7,7%), cariñoso (64,8% y 13,2%), “regular” de exigente (54,9%) y permisivo (52,7%) y “poco” distante y frío (58,2%) en su relación con los demás; opinando que su docencia se basa “mucho” y “muchísimo” en contenidos (58,2% y 5,5%), procedimientos (68,1% y 3,3%), actitudes (64,8% y 9,9%) y valores (61,5% y 18,7%); ahora bien, en cuanto a sentirse apoyado por la Administración (57,1%) y respetado y valorado por la sociedad (52,7%) opina que “regular”; creyendo “mucho” y “muchísimo” en la educación (39,6% y 29,7%). No existiendo diferencias en cuanto a centros y sexos.

b₂) Factores

En el **Factor 1** (F1-E2), lo más valorado por el alumnado (la mayor explicación de la varianza) es su “percepción de su felicidad general y familiar”; mientras que para sus padres es su “percepción de la preocupación que tienen por sus hijos, su estilo democrático de relación familiar y estar a gusto con sus hijos y su familia”; para sus madres es su “preocupación por la relación social y la educación de sus hijos, sentirse a gusto con ellos y su familia, y su estilo dialogante,

permisivo y cariñoso de relación familiar”; y para el profesorado es su “estilo de relación social (dialogante, democrático y cariñoso) y en clase (dialogante), y su creencia en la educación”. Lo que revela que, mientras que el alumnado está más interesado por su propia felicidad general y familiar, los padres y madres tienen como primer objetivo la preocupación por sus hijos, sentirse a gusto con ellos y su familia, y su estilo democrático (los padres), dialogante, permisivo y cariñoso (las madres) de relación familiar. Asimismo, los profesores se interesan más por su estilo de relación social y en clase.

En el **Factor 2** (F2-E2), lo más valorado por el alumnado es su “percepción de la preocupación social de sus padres por ellos y su estilo dialogante en la relación familiar”; mientras que para sus padres es su “estilo de relación social y familiar: cariñosos, democráticos y dialogantes con los demás, y cariñosos y exigentes en la familia”; para sus madres es su “estilo de relación familiar y social”; y para el profesorado su “satisfacción, gusto y felicidad en su centro y trabajo”. Lo que pone de manifiesto que el alumnado percibe y valora la preocupación social de sus padres por ellos y su estilo dialogante de relación familiar, los padres y madres sus estilos de relación familiar y social, y el profesorado su satisfacción, gusto y felicidad en su centro y trabajo.

En el **Factor 3** (F3-E2), lo más valorado por el alumnado es su “felicidad escolar”; mientras que para sus padres y madres respectivamente es su “felicidad y gusto por su trabajo y su estilo de relación social y familiar”; y para el profesorado su “estilo de relación con los demás, en clase y su gusto por sus alumnos”. Lo que revela que cada cual se decanta por lo que más le interesa, en sus ámbitos de trabajo y relación.

En el **Factor 4** (F4-E2), lo más valorado por el alumnado es la “preocupación escolar y social de sus padres por ellos”; mientras que para sus padres y madres respectivamente es la “preocupación escolar por sus hijos, su estilo dialogante de relación familiar, su felicidad y gusto por su trabajo”; y para el profesorado su “estilo de relación en clase y con los demás”. Lo que revela la relación de sentirse protegido y atendido, por parte del alumnado, de preocupación escolar por sus hijos, por parte de los padres y madres, y por su estilo de relación en clase, por parte del profesorado.

En el **Factor 5** (F5-E2), lo más valorado por el alumnado es su “estilo distante de relación familiar y social”; mientras que para sus padres y madres respectivamente es su “estilo de relación social y familiar y la preocupación escolar por sus hijos”; y para el profesorado que su docencia se basa en “actitudes, procedimientos y contenidos”. Lo que revela sus estilos de relación e intervención.

En el **Factor 6** (F6-E2), lo más valorado por el alumnado es su “satisfacción e interés en sus estudios”; mientras que para sus padres y madres respectivamente es su “estilo permisivo de relación familiar y social y su felicidad”; y para el profesorado el “apoyo que recibe de la Administración y la valoración y el respeto de la sociedad”. Lo que manifiesta el reconocimiento por el esfuerzo realizado, el estilo de relación familiar y social y la felicidad.

En el **Factor 7** (F7-E2), lo más valorado por el alumnado es su “estilo dialogante y democrático de relación social”; mientras que para sus padres es su “preocupación por la apariencia física de sus hijos”; y para el profesorado “que le gustan sus compañeros y su estilo exigente de relación en clase”. Lo que manifiesta buen talante en la relación social del alumnado, preocupación por el aspecto físico de sus hijos por parte de los padres y satisfacción en la relación de compañeros del profesorado, a la vez que exigente en clase.

En el **Factor 8** (F8-E2), lo más valorado por el alumnado es su “estilo exigente de relación familiar y social”; mientras que para su profesorado es su “estilo democrático de relación en clase, su docencia basada en valores y la felicidad en su vida”.

En el **Factor 9** (F9-E2), lo más valorado por el alumnado es su “estilo cariñoso de relación social y familiar”.

En el **Factor 10** (F10-E2), lo más valorado por el alumnado es su “estilo permisivo de relación social”.

Los dos últimos factores evidencian estilos de relación del alumnado.

En suma, todo ello, parece bastante congruente.

c) En cuanto a su **Escala III**, para el alumnado, sus padres y madres, y para el profesorado, se han obtenido 4 factores.

No obstante, para mayor claridad, antes se expondrán las conclusiones descriptivas y después los factores.

c₁) Descriptivas

Al **alumnado**, en general, le gusta “mucho” y “muchísimo” hacer deporte (20,5% y 26,4%), los videojuegos (16,6% y 21,7%), los juegos electrónicos (21,2% y 15,1%), oír música (30,1% y 47,6%), estar con los amigos (38,6% y 34,4%), en familia (32,6% y 15,8%), dialogar (30,1% y 16,4%), ver la tele (28,5% y 26,2%), los juegos en general (19,9% y 13,8%) y pasear (22,6% y 13,8%); y “nada” y “poco” ir al cine (22,3% y 35,8%), jugar en la calle (42,2% y 25,6%) y leer (23,1% y 23,9%).

A los **chicos** les gusta “mucho” y “muchísimo” hacer deporte (28,2% y 33,7%), los videojuegos (18,8% y 37,9%), los juegos electrónicos (23,6% y 24,9%), oír música (33,7% y 38,8%), estar con los amigos (39,8% y 32,4%), dialogar (29,1% y 8,7%), jugar en general (24,9% y 20,7%) y ver la tele (28,2% y 27,8%); “regular” y “mucho” estar en familia (35,6% y 26,9%) y pasear (27,2% y 23,9%); “poco” y “regular” ir al cine (36,9% y 29,1%); y “nada” y “poco” jugar en la calle (34,6% y 24,9%) y leer (28,5% y 26,5%).

A las **chicas** les gusta “mucho” y “muchísimo” dialogar (31,1% y 24,3%), oír música (26,6% y 56,4%), estar con los amigos (37,4% y 36,4%), estar en familia (38,4% y 22%) y ver la tele (28,9% y 24,6%); “regular” y “mucho” pasear (34,8% y 21,3%); “poco” y “regular” hacer deporte (24,6% y 22,6%) y leer (21,3% y 25,6%); y “nada” y “poco” ir al cine (23,6% y 34,8%), jugar en general (31,1% y 24,6%), los juegos electrónicos (42% y 22,6%) y los videojuegos (49,5% y 17%).

Estos datos referidos a los chicos y a las chicas en sus preferencias de tiempo libre y de ocio son, en cierta medida, bastante parecidos a los aportados por Carena et al. (2004).

A los **padres**, en general, les gusta “mucho” y “muchísimo” estar en familia (52,8% y 23,8%); “regular” y “mucho” ver la tele (29% y 35,2%), estar con los amigos (48,7% y 27,5%), dialogar (42,5% y 24,4%), leer (37,3% y 20,2%) y pasear (38,9% y 29%); “poco” y “regular” oír música (28,5% y 30,1%), hacer deporte (29% y 28,5%); y “nada” y “poco” ir al cine (41,5% y 25,9%) y jugar en general (39,4% y 18,7%).

A las **madres**, en general, les gusta “mucho” y “muchísimo” estar en familia (46,1% y 38,7%); “regular” y “mucho” hacer labores (41,5% y 25,9%), dialogar (46,1% y 29%), oír música (38,7% y 23%), pasear (35,5% y 36,4%), ver la tele (35,5% y 27,2%) y leer (28,1% y 20,7%); “poco” y “regular” estar con los amigos (29,5% y 32,7%); y “nada” y “poco” hacer deporte (29% y 25,3%), ir al cine (44,7% y 27,2%) y jugar en general (41,9% y 23,5%).

Al **profesorado**, en general, le gusta “mucho” y “muchísimo” estar en familia (67% y 23,1%); “regular” y “mucho” estar con los amigos (27,5% y 57,1%), dialogar (35,2% y 57,1%), oír música (26,4% y 50,5%), leer (25,3% y 46,2%), hacer deporte (40,7% y 30,8%) y pasear (47,3% y 24,2%); “poco” y “regular” ver la tele (25,3% y 46,2%), jugar en general (36,3% y 26,4%) e ir al cine (38,5% y 35,2%).

c.) Factores

En el **Factor 1** (F1-E3), lo más valorado por el alumnado (la mayor explicación de la varianza) es dedicar su tiempo libre y de ocio a “jugar y ver la tele”; mientras que sus padres y madres prefieren dedicarlo respectivamente a “ir al

cine, hacer deporte, juegos, leer, pasear y estar con los amigos”; y el profesorado a “hacer deporte, juegos, ir al cine y leer”.

En el **Factor 2** (F2-E3), lo más valorado por el alumnado es dedicar su tiempo libre y de ocio “al relax”; mientras que sus padres y madres prefieren dedicarlo respectivamente a “leer, dialogar, oír música y estar en familia”; y el profesorado a “dialogar, estar en familia y no ver la tele”.

En el **Factor 3** (F3-E3), lo más valorado por el alumnado es dedicar su tiempo libre y de ocio a “la lectura y las relaciones sociales”; mientras que sus padres y madres prefieren dedicarlo respectivamente a “estar en familia, no estar con los amigos y a ver la tele”; y el profesorado a “oír música”.

En el **Factor 4** (F4-E3), lo más valorado por el alumnado es dedicar su tiempo libre y de ocio a “hacer deporte y a ir al cine”; mientras que sus padres y madres prefieren dedicarlo respectivamente a “ver la tele, pasear, hacer labores y no oír música”; y el profesorado a “pasear y no estar con los amigos”.

d) En cuanto a su **Escala IV**, la especialmente dedicada a los valores, para el alumnado se han obtenido 4 factores, para sus padres 2 factores, para sus madres 4 factores y para el profesorado 6 factores. Aquí no se incluirán las conclusiones del análisis descriptivo, porque ya se ha hecho en las conclusiones 1ª, 2ª y 3ª, por congruencia estructural; así pues, sólo se ofrecen las relativas a los factores extraídos.

En el **Factor 1** (F1-E4), lo más valorado por el **alumnado** (la mayor explicación de la varianza) son los *valores de carácter universal* (humanidad, generosidad, solidaridad, cooperación, civismo, verdad, bondad, respeto, amor, justicia, honradez y familia), prefiriendo en primer lugar el valor “humanidad” o “humanitarismo”; para sus **padres** también los más apreciados son los *valores de carácter universal*, pero con mayor amplitud (familia, civismo, respeto, trabajo, justicia, ética, diálogo, paz, libertad, verdad, espíritu de cambio, humanidad, logro, tolerancia, democracia, generosidad, bondad, cooperación, prudencia, igualdad, esfuerzo, honradez, ideas de los mayores, superación, tiempo libre y ocio, legalidad, solidaridad, amor, amistad y moralidad), prefiriendo en primer lugar el valor “familia”; asimismo, sus **madres** valoran más los *valores de carácter universal*, también con mayor amplitud (civismo, respeto, familia, verdad, diálogo, democracia, cooperación, honradez, paz, justicia, ética, trabajo, libertad, bondad, generosidad, espíritu de cambio, legalidad, igualdad, prudencia, humanidad, esfuerzo, logro, ideas de los mayores, tolerancia, amor y superación), prefiriendo en primer lugar el valor “civismo”; y el **profesorado** aprecia más los *valores de carácter intrapersonal* (prudencia, justicia, espíritu de cambio, familia, libertad, diálogo, trabajo, tiempo libre y ocio, respeto, civismo, ideas de los mayores y logro), prefiriendo en primer lugar el valor “prudencia”.

En el **Factor 2** (F2-E4), los más apreciados por el **alumnado** son los **valores de carácter intrapersonal** (esfuerzo, legalidad, superación, espíritu de cambio, logro, diálogo, ética, ideas de los mayores, democracia y prudencia), destacando en primer lugar el valor “esfuerzo”; sus **padres** valoran más los **valores de carácter espiritual** (religión y liderazgo), prefiriendo en primer lugar el valor “religión”; las **madres** también aprecian más los **valores de carácter espiritual** (religión, solidaridad, liderazgo y moralidad), destacando también en primer lugar el valor “religión”; y el **profesorado** también aprecia más los **valores de carácter espiritual** (religión, verdad, cooperación, liderazgo, tolerancia, superación, amor y honradez), prefiriendo también en primer lugar el valor “religión”.

En el **Factor 3** (F3-E4), los más apreciados por el **alumnado** son los **valores de carácter interpersonal** (tiempo libre y ocio, libertad, amistad, tolerancia, igualdad, moralidad, paz y trabajo), siendo el más apreciado el valor “tiempo libre y ocio”; las **madres** también aprecian más los **valores de carácter interpersonal** (tiempo libre y ocio); y el **profesorado** también aprecia más los **valores de carácter interpersonal** (paz, ética, esfuerzo y democracia), siendo el más apreciado el valor de la “paz”.

En el **Factor 4** (F4-E4), los más apreciados por el **alumnado** son los **valores de carácter espiritual** (liderazgo y religión), siendo el más apreciado el valor “liderazgo”; las **madres** aprecian más los **valores de carácter social** (amistad); y el **profesorado** también aprecia más los **valores de carácter social** (amistad, solidaridad, humanidad, generosidad y bondad), siendo el más apreciado el valor de la “amistad”.

En el **Factor 5** (F5-E4), los más apreciados por el **profesorado** son los **valores de carácter recto –rectitud de carácter–** (legalidad y moralidad), siendo el más apreciado el valor “legalidad”.

En el **Factor 6** (F6-E4), el más apreciado por el **profesorado** es el **valor de carácter igualitario** (igualdad).

De todos ellos, podría emanar la siguiente **jerarquía de valores: universales, espirituales, sociales, interpersonales, intrapersonales, igualitarios y rectos**. Y, en general, a los universales son a los que todos ellos les conceden mayor apreciación.

5^a. Respecto al quinto objetivo propuesto: “Conocer y analizar qué modos de reacción y adaptación tienen esos adolescentes”.

En cuanto a los modos de reacción y adaptación podemos concluir lo siguiente:

a) El control que manifiesta el alumnado es el siguiente: bajo el 54,9%, medio el 25,2% y alto el 19,9%. Su irritabilidad: baja el 25,6%, media el 32,4% y alta el 42%. Su agresividad: baja el 26,4%, media el 31,4% y alta el 42,2%. Su inhibición: baja el 33,1%, media el 22,5% y alta el 44,5%. Su inseguridad el 43,5%, media el 29,8% y alta el 26,7%. Su preocupación: baja el 38,3%, media el 26,1% y alta el 35,7%. Su adaptación personal: mala el 2,9% y buena el 97,1%. Su adaptación familiar: mala el 0,2% y buena el 99,8%. Su adaptación escolar: buena el 100%. Adaptación social: mala el 0,8% y buena el 99,2%.

b) En los modos de reacción y adaptación del alumnado por centros o contextos educativos monoculturales y pluriculturales (Tetuán, Ceuta y Granada) se han hallado diferencias estadísticamente significativas sólo en su “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”, obteniendo las puntuaciones más elevadas los alumnos de Tetuán; en “adaptación personal”, los alumnos de Ceuta; y en “control” e “inhibición”, los alumnos de Granada.

Esto podría interpretarse en el sentido de que, probablemente, el alumnado de Tetuán muestra esas características debido a que se encuentra en una sociedad donde existen más dificultades para poder progresar en ella (Marruecos). El alumnado de Ceuta, al destacar en su adaptación personal, probablemente, refleja las bondades del contexto donde viven, un entorno pluricultural de respeto mutuo y convivencia armónica. Por otra parte, el alumnado de Granada, probablemente, se distingue por unas cualidades que bien pueden emanar del clima social donde se desenvuelven, especialmente influido por el carácter que imprime un colegio privado religioso, como el de los Escolapios, y, en consonancia, la forma de ser, de interpretar la vida y de obrar de sus padres, puesto que ellos eligieron ese centro para formar a sus hijos.

c) En los modos de reacción y adaptación del alumnado por cursos, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en “adaptación personal”, obteniendo puntuaciones más altas los alumnos de 2º de Bachiller; en “adaptación social” los de 1º, 2º y 4º de ESO y los de 2º de Bachiller (los cuatro cursos con el mismo rango promedio); en “control” los de 4º de ESO; y en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad” los de 1º de ESO.

Todo ello parece congruente, dado que los alumnos más mayores (2º de Bachiller) muestran una mejor adaptación personal debida, probablemente, a que se encuentran en una etapa de sus vidas en la que tienen mayor estabilidad emocional, escolar, personal y social, respecto a las anteriores, que aún sufre de lleno los efectos de la adolescencia. La adaptación social se da por igual en la mayoría de los cursos, salvo en 3º de ESO y 1º de Bachiller, probablemente, debido a que es en la adolescencia y la primera juventud cuando los chicos y chicas se apoyan

más en los amigos, en el contexto social, que en su propio ambiente familiar. El alumnado de 4º de ESO destaca por su control, probablemente, porque se hallan en el momento en el que, de alguna forma, deben “asentar la cabeza”, puesto que van a pasar de la enseñanza obligatoria a la secundaria voluntaria y eso requiere otra formalidad y responsabilidad, dadas las perspectivas y posibilidades que el futuro les ofrece. En cuanto al alumnado de 1º de ESO que destaca por su irritabilidad, agresividad” e “inseguridad”, no hacen más que reflejar la etapa de la vida en la que se encuentran y sus características biológicas, físicas, psíquicas y sociales; pues, acaban de entrar en la adolescencia y todo (su entorno familiar, escolar y social) le resulta diferente, además de encontrarse extraños con sus propios cuerpos y sus funciones.

d) En los modos de reacción y adaptación del alumnado por sexos, los resultados obtenidos muestran que sólo se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “irritabilidad”, “inhibición” e “inseguridad”, donde obtienen las puntuaciones más altas los chicos, probablemente, debido a que las chicas, aunque tienen las mismas edades, en esa etapa son más maduras y se sienten más seguras, y, por tanto, menos irritables.

e) En los modos de reacción y adaptación del alumnado por culturas/religiones, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en “adaptación personal” y “control”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de cultura/religión cristiana; y en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”, reflejando las puntuaciones más altas los alumnos de cultura/religión musulmana. Esto, probablemente, sea debido a las razones aludidas en las anteriores conclusiones, en el sentido de que los cristianos se encuentran mejor adaptados personalmente a la sociedad en la que han nacido y viven, como sus padres y abuelos, puesto que es la suya, ya que son autóctonos, y muestran mayor control, al conocer y encontrarse en una sociedad con unas normas que le son muy familiares, aprendiéndolas desde pequeños a través de los modelos adecuados que les han ofrecido y ofrecen sus referentes próximos (familia, amigos y escuela: profesores y compañeros) y distales (barrio, pueblo o ciudad, país y medios de comunicación). Por el contrario, los rasgos de irritabilidad, agresividad e inseguridad que muestra el alumnado musulmán son congruentes, probablemente, debido, en primer lugar, a las dificultades por las que atraviesan o han sufrido en su país de origen (Marruecos) y, en segundo lugar, más referido a aquellos que ya no están en su país de origen, los que viven en Ceuta o las primeras, segundas y hasta terceras generaciones de descendientes de inmigrantes, porque aún no han acabado de integrarse o de encontrar familiares a las personas, las costumbres, las instituciones y las normas del país de acogida.

f) En los modos de reacción y adaptación del alumnado y su rendimiento académico, los resultados hallados revelan que hay diferencias estadísticamente significativas sólo en “adaptación social”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de rendimiento alto; lo cual, parece congruente, probablemente, debido a que se sienten válidos y autosuficientes (modelos) y tienen mejor acogida y mayor aceptación social.

Después de llevar a cabo el análisis de datos de esta investigación, nos da la impresión de que el instrumento empleado para medir la adaptación, el cuestionario “Modos de Reacción y Adaptación” (MRA) de García Mediavilla et al. (2003), quizás no haya sido el más conveniente. Por ello, tal vez, hubiera sido mejor aplicar el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC) de De la Cruz y Cordero (1981), como hicieran Ramírez (1997) y Ramírez et al. (2005), en el contexto educativo pluricultural de Ceuta.

6ª. En cuanto al sexto objetivo propuesto: “Conocer y analizar qué relaciones existen entre los valores de los adolescentes y sus modos de reacción y adaptación”.

Respecto a los valores de los adolescentes y sus modos de reacción y adaptación podemos concluir lo siguiente:

a) Entre los valores y el control del alumnado, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los valores, excepto en: “religión”; obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de control alto, en los siguientes valores: “amor”, “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “esfuerzo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “familia”, “generosidad”, “honradez”, “humanidad”, “ideas de los mayores”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad”, “libertad”, “liderazgo”, “moralidad”, “logro”, “paz”, “prudencia”, “religión”, “respeto”, “solidaridad”, “superación”, “tiempo libre y ocio”, “tolerancia”, “trabajo” y “verdad”; en “amistad”, los de control medio; y en “liderazgo”, los de control bajo.

Queda patente que el alumnado de control alto destaca por su mayor puntuación en casi la totalidad de los valores analizados, mientras que el de control medio sólo en “amistad” y el de control bajo en “liderazgo”; lo cual, probablemente, sea debido a que los de mayor control aprecian más todos los valores en general; los de control medio el valor de la amistad, quizás como medio de mejorar más como personas a través de sus relaciones con los demás; y los de control bajo el valor del liderazgo, porque, quizás, es lo que más necesitan, admiran y aprecian. Otra curiosidad es que todos valoran por igual la religión. En suma, quizás podría decirse que el alumnado de mayor control se rige más por ellos.

b) Entre los valores y la irritabilidad del alumnado se han hallado diferencias estadísticamente significativas en todos los valores, salvo en: “ideas de los mayores”; obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de irritabilidad baja, en los siguientes valores: “amistad”, “amor”, “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “esfuerzo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “generosidad”, “honradez”, “humanidad”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad”, “libertad”, “moralidad”, “logro”, “paz”, “prudencia”, “respeto”, “solidaridad”, “superación”, “tiempo libre y ocio”, “trabajo” y “verdad”; y en “familia”, “liderazgo”, “religión” y “tolerancia”, el de irritabilidad media.

Aquí, mientras que el alumnado de irritabilidad baja destaca por su mayor puntuación en casi la totalidad de los valores analizados, el de irritabilidad media sólo en “familia”, “liderazgo”, “religión” y “tolerancia”; probablemente, debido a que el alumnado de baja irritabilidad aprecia más todos los valores en general, como en el caso de los de mayor control, puesto que estas dos variables parecen mantener una correlación inversamente proporcional: a más control, menos irritabilidad, y, a menos control, más irritabilidad; y el de irritabilidad media, como el de control medio, valora más lo que le puede servir de apoyo, como la familia, el liderazgo, la religión y la tolerancia, quizás también como medio de mejorar más como personas a través de sus relaciones con aquellos con los que se sienta más apoyado, que más necesitan, admiran y aprecian. Curiosamente, todos valoran por igual las ideas de los mayores. En suma, quizás podría decirse que el alumnado de menor irritabilidad se rige más por ellos.

c) Entre los valores y la agresividad del alumnado, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los valores, excepto en: “religión”; obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de agresividad baja, en los siguientes valores: “amistad”, “amor”, “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “esfuerzo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “familia”, “generosidad”, “honradez”, “humanidad”, “ideas de los mayores”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad”, “libertad”, “moralidad”, “logro”, “paz”, “prudencia”, “respeto”, “solidaridad”, “superación”, “tiempo libre y ocio”, “tolerancia”, “trabajo” y “verdad”; y el alumnado de agresividad alta en “liderazgo”.

Queda patente que el alumnado de agresividad baja destaca por su mayor puntuación en casi la totalidad de los valores analizados y el de agresividad alta sólo en “liderazgo”, lo cual parece bastante congruente. Probablemente, debido a que el alumnado de baja agresividad aprecia más todos los valores en general, como en el caso de los de mayor control y menor irritabilidad, puesto que estas tres variables parecen mantener una buena correlación, inversamente proporcional entre el mayor control y las bajas de irritabilidad y agresividad; y el de agresividad

alta valora el liderazgo, quizás, como medio de superación y de mejorar su estatus familiar, escolar y social (conducta primaria que no sólo utilizan los animales; sino, muchas personas, tales como los ejecutivos y todos aquellos a los que les gusta dirigir a las personas o las cosas). Aquí, es conveniente aclarar que, aunque la naturaleza animal del hombre cuenta entre sus cualidades adaptativas con la agresividad, no quiere decir que por ello tenga que ser violento. Con la agresividad se nace, como mecanismo adaptativo-regulador; pero, ante una situación de conflicto, no necesariamente hay que responder violentamente. Es preciso saber resolver los conflictos de manera pacífica y, eso, es también un aprendizaje y una meta por alcanzar. El dar o no una respuesta violenta depende de la formación de la persona, de su sentido común, de su capacidad de resolución de conflictos, de su autocontrol, etc.; en suma, de sus valores. Con la violencia no se arregla nada; sino, todo lo contrario. Precisamente, ése, debe ser un objetivo primordial de la educación, hacer que las personas aprendan a ser sociables, a saber vivir en sociedad, en una sociedad democrática, pacífica y justa, donde la solidaridad –justicia social–, la igualdad de oportunidades, la cooperación y el respeto mutuo sean normas habituales. Por eso, es imprescindible conseguir una escuela democrática participativa para la convivencia intercultural.

Por último, curiosamente, como anteriormente ocurriera en el caso de la relación entre los valores y el control del alumnado, de nuevo, todos valoran por igual la religión. La duda que genera esta cuestión es la relativa a que, evidentemente, aunque se debe a que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, bien pudiera ser porque todo el alumnado le da un valor alto, medio o bajo; quizás, siendo esta última, la hipótesis más acertada. Dicho de otra forma, parece que la religión le interesa poco al alumnado, salvo en el caso del alumnado musulmán, como ya quedó recogido anteriormente (el Islam impregna y rige sus vidas).

En suma, quizás podría decirse que el alumnado de menor agresividad se rige más por los valores analizados.

d) Entre los valores y la inhibición del alumnado se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores, salvo en: “amistad”, “igualdad”, “liderazgo”, “tiempo libre” y “tolerancia”; obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de inhibición baja, en los siguientes valores: “amor”, “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “esfuerzo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “familia”, “generosidad”, “honradez”, “humanidad”, “ideas de los mayores”, “justicia”, “legalidad”, “libertad”, “moralidad”, “logro”, “paz”, “prudencia”, “respeto”, “solidaridad”, “superación”, “trabajo” y “verdad”; y el alumnado de inhibición media en “religión”.

Aquí se evidencia que el alumnado menos inhibido, más participativo, destaca por su mayor puntuación en casi la totalidad de los valores analizados, mientras que el de inhibición media sólo en “religión”; lo cual, probablemente, sea debido a que los de menor inhibición aprecian más todos los valores en general y los de inhibición media el valor de la religión, quizás como medio de mejorar más como personas. Otra curiosidad es que todos valoran por igual la “amistad”, “igualdad”, “liderazgo”, “tiempo libre” y “tolerancia”. En suma, quizás podría decirse que el alumnado de menor inhibición se rige más por ellos.

e) Entre los valores y la inseguridad del alumnado, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en catorce valores, de los treinta y dos posibles: “amistad”, “bondad”, “cooperación”, “democracia”, “esfuerzo”, “honradez”, “legalidad”, “libertad”, “liderazgo”, “prudencia”, “respeto”, “tiempo libre”, “trabajo” y “verdad”. El alumnado de inseguridad baja obtiene mayor rango promedio en los siguientes valores: “amistad”, “democracia”, “esfuerzo”, “honradez”, “libertad”, “prudencia”, “respeto”, “tiempo libre”, “trabajo” y “verdad”. El de inseguridad media en: “bondad”, “cooperación” y “legalidad”. Y, el de inseguridad alta, sólo en el valor “liderazgo”.

Probablemente, una persona se sentirá más segura en la medida en que se encuentre nutrida por mayores y mejores aptitudes, actitudes y valores; sin embargo, una persona de seguridad media, quizás necesite apoyarse más en la bondad, la cooperación y la legalidad de su entorno; y una persona insegura sólo confía en que le orienten y guíen; es decir, en el liderazgo de los “otros”, que además se convierte en su mayor anhelo.

En suma, quizás podría decirse que el alumnado de mayor seguridad se rige más por ellos.

f) Entre los valores y la preocupación del alumnado se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores (23, de 32 posibles), en concreto son los siguientes: “amor”, “bondad”, “civismo”, “democracia”, “diálogo”, “espíritu de cambio”, “ética”, “familia”, “generosidad”, “humanidad”, “justicia”, “legalidad”, “libertad”, “liderazgo”, “moralidad”, “paz”, “prudencia”, “religión”, “respeto por las ideas de los mayores”, “solidaridad”, “superación”, “trabajo” y “verdad”. Obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de preocupación alta en la mayoría de estos valores, salvo en: “libertad”, “liderazgo”, “moralidad”, “religión”, “respeto por las ideas de los mayores” y “superación”, donde obtiene los mayores rangos promedio el alumnado de preocupación media.

Probablemente, esto sucede así porque el alumnado de preocupación alta esta nutrido de mayores y mejores valores; pues, pensemos que una persona preocupada indica que se ocupa previamente de todo lo que debe hacer o le puede

acontecer, antes de llevar a cabo cualquier acción o vivir una determinada situación y, asimismo, durante su ejecución o vivencia, e incluso después de su evaluación, para retroalimentarse y extrapolar datos. Mientras que una persona de preocupación media, quizás necesite apoyarse más en otros valores que le ofrezcan más confianza en sí mismo, como la libertad, el liderazgo, la moralidad, la religión y las ideas de los mayores, para su propia superación y la superación de las barreras que encuentre.

En suma, quizás podría decirse que el alumnado de mayor preocupación se rige más por ellos.

g) Entre los valores y la adaptación personal del alumnado se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: “amistad”, “amor”, “civismo”, “democracia”, “ética”, “humanidad”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad”, “liderazgo”, “moralidad”, “motivación de logro”, “paz”, “prudencia”, “respeto”, “tolerancia” y “verdad”; obteniendo siempre los mayores rangos promedio el alumnado de adaptación personal alta, lo cual parece congruente; pues, una buena adaptación personal refleja que existen unos buenos nutrientes que alimentan su personalidad, los valores.

En suma, quizás podría decirse que el alumnado de mayor y mejor adaptación personal se rige más por ellos.

h) Entre los valores y la adaptación familiar del alumnado no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa, lo que no da opción para algún comentario; aunque, es necesario hacer constar nuestra sorpresa, pues estimábamos que la adaptación familiar bien podría iluminar los valores y viceversa.

i) Entre los valores y la adaptación escolar del alumnado no se ha hallado ninguna diferencia estadísticamente significativa. Aquí cabe hacer el mismo comentario que en el anterior apartado; pues, el ámbito escolar, como segundo hogar y referente próximo del alumnado, en todo lo que atañe a su formación integral, debería haber dejado rastro de su influencia. Quizás, sea esto debido, precisamente, a que el alumnado se encuentra en la adolescencia, donde la familia y la escuela cuentan menos que lo personal y lo social.

j) Entre los valores y la adaptación social del alumnado se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: “amor”, “bondad”, “civismo”, “cooperación”, “democracia”, “diálogo”, “ética”, “humanidad”, “respeto por las ideas de los mayores”, “igualdad”, “legalidad”, “libertad”, “paz”, “respeto”, “superación”, “tolerancia” y “verdad”; obteniendo siempre los mayores rangos promedio el alumnado de adaptación social alta, lo cual parece congruente;

pues, una buena adaptación social refleja que existen unos buenos nutrientes que alimentan su personalidad, los valores.

En suma, quizás podría decirse que el alumnado de mayor y mejor adaptación social se rige más por ellos.

k) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su control se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de su felicidad general y familiar” (F1-E2), “percepción de su felicidad escolar” (F3-E2), “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2), “percepción de su estilo exigente de relación familiar y social” (F8-E2), “tiempo libre dedicado al relax” (F2-E3), “tiempo libre dedicado a la lectura y las relaciones sociales” (F3-E3) y “tiempo libre dedicado al deporte y al cine” (F4-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de control alto; y “percepción de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos” (F4-E2), “percepción de su estilo distante de relación familiar y social” (F5-E2) y “tiempo libre dedicado a jugar y ver la tele” (F1-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de control bajo.

En relación a esto, probablemente, la explicación sea que el alumnado con control alto percibe con más intensidad su felicidad general y familiar, su felicidad escolar, satisfacción e interés en los estudios, mostrando un estilo exigente de relación familiar y social, y dedicando su tiempo libre al relax, a la lectura y las relaciones sociales, y al deporte y al cine. Es decir, se siente más feliz y realizado; aunque, exigente en sus relaciones familiares y sociales, tanto como para sí mismo, y ocupando su tiempo libre y de ocio, después del deber cumplido en actividades de relax y complementarias de su formación, lo cual muestra que se procura una formación integral.

En cambio, el alumnado de control bajo percibe más la preocupación escolar y social de sus padres por él, su estilo distante en su relación familiar y social, y dedica su tiempo libre y de ocio a jugar y ver la tele, actividades poco formativas y más evasivas.

Todo lo cual, parece bastante congruente.

l) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su irritabilidad se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos” (F4-E2), “percepción de su estilo distante de relación familiar y social” (F5-E2) y “tiempo libre dedicado a jugar y ver la tele” (F1-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de irritabilidad alta; “percepción de su felicidad general y familiar” (F1-E2), “percepción de la

preocupación social de sus padres por ellos y estilo dialogante en su relación familiar” (F2-E2) y “tiempo libre dedicado a la lectura y las relaciones sociales” (F3-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de irritabilidad media; y “percepción de su felicidad escolar” (F3-E2), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de irritabilidad baja.

Aquí, probablemente, la explicación sea que el alumnado de irritabilidad alta percibe con mayor intensidad la preocupación escolar y social de sus padres por él, su estilo distante de relación familiar y social, y dedica su tiempo libre y de ocio a jugar y ver la tele, como el alumnado de bajo control, debido a que se sienta menos capaz, menos competente, menos seguro de sí mismo. Recordemos la correlación inversamente proporcional existente entre el control y la irritabilidad.

El alumnado de irritabilidad media percibe con mayor intensidad su felicidad general y familiar, la preocupación social de sus padres por él y un estilo dialogante en su relación familiar, dedicando su tiempo libre a la lectura y las relaciones sociales, actividades más formativas. Quizás este tipo de alumnado sea el más común y viva su vida, con altibajos, lo mejor que pueda.

El alumnado de irritabilidad baja percibe con mayor intensidad su felicidad escolar sobre cualquier otra cosa. Quizás, debido a que, en esta etapa de la vida, la felicidad escolar equivalga al triunfo de su competencia y esfuerzo en su trabajo y su mayor esperanza de futuro.

Todo lo cual, parece bastante congruente.

m) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su agresividad se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de su estilo distante de relación familiar y social” (F5-E2), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de agresividad alta; y “percepción de su felicidad general y familiar” (F1-E2), “percepción de su felicidad escolar” (F3-E2) y “tiempo libre dedicado a la lectura y las relaciones sociales” (F3-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de agresividad baja.

La explicación de que el alumnado de agresividad alta muestre un estilo distante y frío en su relación familiar y social, probablemente, en el fondo, sea debido a su mal autoconcepto, autoestima y autoeficacia, provocados por sus aptitudes y actitudes, cuestiones que serían necesarias validar, y, evidentemente, porque la alta agresividad no favorece un buen clima familiar y social. Respecto a qué dedica su tiempo libre y de ocio, no se han hallado datos estadísticamente significativos al respecto.

Sin embargo, el alumnado de agresividad baja percibe con más intensidad su felicidad general, familiar y escolar, y dedica su tiempo libre y de ocio a la lectura y las relaciones sociales, actividades complementarias formativas.

n) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su inhibición se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de su estilo distante de relación familiar y social” (F5-E2) y “tiempo libre dedicado al deporte y al cine” (F4-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de inhibición media; y “percepción de su felicidad general y familiar” (F1-E2), “percepción de la preocupación social de sus padres por ellos y estilo dialogante en su relación familiar” (F2-E2), “percepción de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos” (F4-E2), “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2), “percepción de su estilo dialogante y democrático de relación social” (F7-E2), “percepción de su estilo cariñoso de relación social y familiar” (F9-E2), “tiempo libre dedicado al relax” (F2-E3) y “tiempo libre dedicado a la lectura y las relaciones sociales” (F3-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de inhibición baja.

El alumnado de inhibición media manifiesta un estilo distante y frío de relación familiar y social, y dedica su tiempo libre y de ocio al deporte y al cine, probablemente, debido a que no se encuentra especialmente a gusto en ambientes familiares y sociales, por diferentes razones, y busca en su tiempo libre y de ocio la evasión que le reconforta.

El alumnado de inhibición baja percibe con más intensidad su felicidad general y familiar, su satisfacción e interés en los estudios, la preocupación escolar y social de sus padres por él, manifiesta un estilo dialogante en su relación familiar, un estilo dialogante y democrático en su relación social, y un estilo cariñoso de relación social y familiar, y su tiempo libre y de ocio lo dedica al relax, a la lectura y las relaciones sociales; probablemente, porque se siente capacitado y realizado, se siente satisfecho y a gusto consigo mismo, lo que, sin duda, alimenta su autoconcepto, su autoestima y su autoeficacia.

ñ) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su inseguridad se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “tiempo libre dedicado a jugar y ver la tele” (F1-E3), “tiempo libre dedicado al deporte y al cine” (F4-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de inseguridad alta; “percepción de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos” (F4-E2), “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2), “percepción de su estilo dialogante y democrático de relación social” (F7-E2), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de inseguridad media; y “percepción de su felicidad general y

familiar” (F1-E2), “percepción de su felicidad escolar” (F3-E2), “percepción de su estilo exigente de relación familiar y social” (F8-E2), “percepción de su estilo dialogante y democrático de relación social” (F7-E2), “tiempo libre dedicado al relax” (F2-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de inseguridad baja.

El alumnado más inseguro destaca tan sólo porque dedica su tiempo libre a jugar y ver la tele, y al deporte y al cine; probablemente, debido a que quiere evadirse de responsabilidades que no puede, no sabe asumir o no quiere.

El alumnado de inseguridad media percibe la preocupación escolar y social de sus padres por él, siente satisfacción e interés en los estudios y manifiesta un estilo dialogante y democrático de relación social; quizás, debido a que, aunque se considera moderadamente válido, necesita apoyo de sus referentes próximos, de ahí que perciba la preocupación de sus padres por él.

El alumnado más seguro de sí mismo percibe con más intensidad su felicidad general, familiar y escolar, manifiesta un estilo exigente de relación familiar y social, un estilo dialogante y democrático de relación social, y dedica su tiempo libre y de ocio al relax; probablemente, debido a su mayor confianza en sus capacidades y esfuerzo.

o) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su preocupación se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de la preocupación social de sus padres por ellos y estilo dialogante en su relación familiar” (F2-E2) y “percepción de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos” (F4-E2), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de preocupación alta; y “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de preocupación media.

El alumnado de preocupación alta percibe más intensamente la preocupación escolar y social de sus padres por él, y manifiesta un estilo dialogante en su relación familiar; probablemente, debido a que su propia preocupación por las cosas preocupa a sus padres por él, aunque su estilo de relación familiar dialogante le ayuda a afrontar sus retos.

El alumnado de preocupación media percibe con mayor intensidad su satisfacción e interés en los estudios; probablemente, debido a que valora sus capacidades y limitaciones en sus justos términos.

p) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su adaptación personal se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de su felicidad escolar”

(F3-E2) y “tiempo libre dedicado al deporte y al cine” (F4-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de adaptación personal alta; y “percepción de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos” (F4-E2) y “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de adaptación personal baja.

El alumnado de alta adaptación personal percibe con mayor intensidad su felicidad escolar y dedica su tiempo libre y de ocio al deporte y al cine, actividades complementarias de su formación; quizás, porque la felicidad escolar, que es probablemente lo que más importa en esas edades y lo cual refleja su competencia, le da equilibrio personal y viceversa.

El alumnado de adaptación personal baja percibe más intensamente la preocupación escolar y social de sus padres por él y su satisfacción e interés en los estudios; quizás, porque encuentra refugio en ellos.

q) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su adaptación familiar no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. Igual que en el caso anterior referido a la relación valores-adaptación familiar, no hay opción para algún comentario; aunque, es necesario hacer constar nuestra sorpresa, pues estimábamos que la adaptación familiar bien podría iluminar, al menos, los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CVH) y viceversa.

r) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su adaptación escolar no se han hallado diferencias estadísticamente significativas. Aquí cabe hacer el mismo comentario que en el anterior apartado; pues, el ámbito escolar, como segundo hogar y referente próximo del alumnado, en todo lo que atañe a su formación integral, debería haber dejado rastro de su influencia, al menos, la Escala II del Cuestionario de Valores (CVH).

s) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su adaptación social se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes factores: “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2), “percepción de su estilo cariñoso de relación social y familiar” (F9-E2), “tiempo libre dedicado al relax” (F2-E3) y “tiempo libre dedicado a la lectura y las relaciones sociales” (F3-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de adaptación social alta.

Sólo el alumnado de adaptación social alta percibe con mayor intensidad su satisfacción e interés en los estudios, manifiesta un estilo cariñoso de relación social y familiar, y dedica su tiempo libre y de ocio al relax, y a la lectura y las relaciones sociales, lo cual parece congruente; aunque, probablemente, se da una

relación biu-nívoca entre la adaptación social y la satisfacción e interés en los estudios, debido al reconocimiento por parte de los demás que implica.

t) Entre los valores (Escala IV), factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CVH) para el alumnado y su rendimiento académico, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores y factores: “superación”, “tolerancia”, “percepción de su felicidad escolar” (F3-E2), “percepción de su satisfacción e interés en los estudios” (F6-E2) y “tiempo libre dedicado al deporte y al cine” (F4-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de rendimiento académico alto; y “familia”, “generosidad”, “legalidad” y “tiempo libre dedicado al relax” (F2-E3), obteniendo los mayores rangos promedio el alumnado de rendimiento académico bajo.

El alumnado de rendimiento académico alto valora con más intensidad la superación, la tolerancia, su felicidad escolar, su satisfacción e interés en los estudios, y dedica su tiempo libre y de ocio al deporte y al cine; lo cual es totalmente congruente; pues, recoge los frutos de sus capacidades y esfuerzo.

En cambio, el alumnado de rendimiento académico bajo valora más la familia, la generosidad y la legalidad, y dedica su tiempo libre y de ocio al relax; probablemente, debido a que necesita más de ellos.

u) En el rendimiento académico percibido por el alumnado, en función de sus centros, cursos, sexos y culturas/religiones, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los centros, obteniendo el mayor rango promedio el I.E.S. N^a S^a del Pilar de Tetuán (sig. ,000); entre los cursos, obteniendo el mayor rango promedio 1^o de ESO (sig. ,000); y entre las culturas/religiones, obteniendo el mayor rango promedio la cultura/religión musulmana (sig. ,033). Aquí es conveniente recordar que el rendimiento académico ha sido tomado de la opinión de los alumnos y no de sus expedientes académicos, ni de pruebas de rendimiento académico.

El rendimiento académico percibido por el alumnado obtenido es mayor en el I.E.S. N^a S^a del Pilar de Tetuán; en los cursos de 1^o de ESO (sig. ,000); y en la cultura/religión musulmana.

7^a. En cuanto al séptimo objetivo propuesto: “En vista de los resultados, hacer propuestas de intervención, tanto en la educación formal institucional, como en la educación “informal” familiar”.

A esta cuestión se responde en el siguiente apartado.

2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

2.1. Educativa y social

Una vez extraídas las conclusiones de nuestro estudio y tras la discusión oportuna, le corresponde el turno a las propuestas de intervención educativa (formal e informal) y social.

En base a todo lo expuesto, consideramos que las más importantes, necesarias y oportunas a hacer al respecto son las siguientes:

1^a. El tema de los valores, en general, debería ser tratado preferentemente tanto a nivel educativo (formal –escuela– e informal –familia–), como social; ya que los valores constituyen los “faros guía” del comportamiento humano, individual y social; siendo muy conscientes de que la línea secuencial en su formación y desarrollo es la siguiente: respuesta específica, hábitos, actitudes y valores.

Todo comienza desde el mismo instante en que, de pequeños, damos una respuesta específica determinada ante una situación cualquiera; esa respuesta se emite, en función de lo que tenemos interiorizado, respecto a lo que hemos experimentado y aprendido, explícita y tácitamente, a través del apego y modelaje de nuestros referentes próximos más significativos y, posteriormente, de los distales; pues bien, en la medida que las respuestas específicas se vayan repitiendo, se comenzará la formación y desarrollo de hábitos, y, posteriormente, de igual forma, ocurrirá con las actitudes y los valores.

Pensemos, pues, la importancia y responsabilidad que tiene, en primer lugar, la familia, especialmente la madre y el padre (y el resto de los miembros que la componen); después, la escuela (las instituciones educativas), particularmente la maestra o el maestro (los docentes, por extensión), y, finalmente, la sociedad, en general (la calle, el barrio, el pueblo, los medios de comunicación, etc.), en ofrecer buenos modelos y buenas prácticas.

Todo esto, debería hacernos reflexionar sobre si somos conscientes de lo que está en juego, nada más y nada menos que el futuro individual y social de las personas...

2^a. Los valores, en sí, como se ha justificado convenientemente en la revisión teórica de este trabajo, para su aprendizaje, tamización, decantación, práctica y desarrollo, más que a través de la simple aplicación de una técnica o programa de intervención deben pasar por las siguientes fases: impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales –destacando la importancia capital de la familia–), conocimiento, comprensión,

clarificación, valoración o valorización (como algunos gustan llamar), interiorización y aplicación.

Evidentemente, a través de la educación formal e informal, con la implicación imprescindible de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente padres y profesores. Educación que no se limite a la simple instrucción que proporcione una asignatura, sino como un “todo” que impregne el proceso educativo al completo, con los convenientes apoyos de la “Educación en valores”, y por encima de ser tratado como un tema transversal más que no se sabe nunca quién, cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo. En eso, sí que incide la LOE (2006), superando a la LOGSE (1990); por lo menos, de momento, en teoría. Ya habrá tiempo para evaluar su implantación y desarrollo.

Precisamente, la LOE (2006) se refiere a los valores en los siguientes términos:

En su Preámbulo: “...*Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan..., ...Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos..., ...También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común..., ...Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global..., ...Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”.*

En su Título Preliminar: “*Capítulo I. Principios y fines de la educación. Artículo 1. Principios. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con*

los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: ...c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación..., f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores..., ...Artículo 2. Fines.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente..., ...Capítulo II. Educación primaria. Artículo 17. Objetivos de la educación primaria. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática..., ...Artículo 19. Principios pedagógicos..., ...2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Artículo 23. Objetivos..., ...La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Capítulo III. Educación secundaria obligatoria..., ...7. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Artículo 25. Organización del cuarto curso ..., ...5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este cuarto curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Capítulo IV. Bachillerato..., ...Artículo 32. Principios generales. a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”.

En su Título III: “*Profesorado. Capítulo I. Funciones del profesorado. Artículo 91. Funciones del profesorado..., ... g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática*”.

En su Título V: “*Participación, autonomía y gobierno de los centros. Capítulo I. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros. Artículo 118. Principios generales. 1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. 2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Capítulo II. Autonomía de los centros. Artículo 121. Proyecto educativo. 1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Capítulo IV. Dirección de los centros públicos. g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos*”.

En su Título VII: “*Inspección del sistema educativo. Capítulo II. Inspección educativa. Artículo 151. Funciones de la inspección educativa. e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres*”.

En su Disposición final primera: “*Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. 3. El artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera: 1. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando. 2. Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos*”.

3ª. Es preciso utilizar la Educación en Valores como herramienta básica.

No obstante, recordemos que Spitzer (2005, p. 353) decía que no es posible enseñar ética (en el sentido estricto de reflexión sobre los principios del acto ético) en el grado elemental, porque a los 12-13 años no se dispone de un sistema maduro de intuiciones en relación a evaluaciones. Así pues, no es posible llevar a cabo una discusión sobre valores en 1º de ESO.

Lo cual no significa, de ninguna manera, que la educación y la formación deban limitarse a contenidos exentos de valores (que en sentido estricto tampoco existen) hasta después de la pubertad. ¡Todo lo contrario! De forma parecida a como los niños necesitan el *input* de lenguaje correcto para aprender a hablar bien, los jóvenes precisan el entorno correcto para poder practicar con actos a todos los niveles de la convivencia; precisan los modelos correctos para poder guiar sus actos a través del aprendizaje de modelos, y precisan también el suficiente espacio libre para poder experimentar. Para aprender a hablar, un niño pequeño debe primero “parlotear”, y el joven —de forma similar— debe poder “actuar de prueba”. Debe aprender a tomar responsabilidades, sobre todo en su trato con los compañeros, debe poder aprender a confiar, a ponderar intereses, a soportar conflictos y, quizás, también a resolverlos. Cuando los adolescentes están entre ellos, esto sucede de forma automática, pero —como en el caso de la adquisición del lenguaje— constantemente se precisan ejemplos. Los jóvenes también buscan ejemplos por sí solos (el aprendizaje a partir de modelos es rápido y sencillo: ¡puedo observar las consecuencias en otros y, por ello, no necesito sufrirlos yo mismo!).

El resultado de todo esto depende básicamente de las experiencias vividas (cuantas más mejor), de las condiciones contextuales de esas experiencias y de los modelos. En una sociedad con normas de juego y roles claros y definidos, el adolescente buscará los modelos adecuados a sus capacidades y tendencias, incorporando poco a poco aquellos valores que le permitan vivir en sociedad.

Por ello, la educación, en sentido amplio (formal y no formal, familiar y escolar, social, los medios de comunicación, etc.), debe procurar buenas experiencias en buenos contextos y con buenos modelos, en gran número y con la mayor diversidad posible. Y tenemos que dejar que los jóvenes actúen tal como dejamos que hablen. La familia es seguramente el lugar más importante donde se produce todo lo dicho, o donde debería producirse. La escuela aparece después. También sabemos que en la adolescencia es sobre todo el grupo de los compañeros de la misma edad (*peer group*) el que desempeña un papel cada vez en la opinión de los jóvenes (Spitzer, 2005, p. 357).

Como hemos venido observando, el desarrollo moral y social tiene sus bases en la estimulación y ejercicio del razonamiento o juicio de la persona, y los principios que lo rigen, acerca de cuestiones y decisiones respecto a situaciones

de relaciones interpersonales, destacando el importantísimo papel que desempeña el pensamiento en el cómo y el porqué del sujeto para justificar y razonar sus decisiones morales, que llevan a la definición de su personalidad moral.

En este sentido, no debemos olvidar que la escuela, tanto como la familia, de forma coordinada y corresponsable, tienen un propósito netamente educativo y educar consiste fundamentalmente en desarrollar hábitos y, formar educativamente hábitos significa, procurar actitudes positivas que conduzcan a la formación y práctica de valores, dirigidos hacia el bien (virtudes). Algunos principios metodológicos a trabajar en el aula y en el centro (Buxarrais, 1995, 1997) son los siguientes: conflicto de valores y su resolución, cooperación y participación, estrategias de educación moral, compromiso e implicación, y centros de interés.

Para Buxarrais (1997, p. 79), *“educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad”*.

Una escuela cuyo discurso no esté recorrido por valores claramente jerarquizados no puede pretender el desarrollo de conductas estables y actitudes favorables.

Una escuela que no suma los discursos, los hechos, las palabras y los modelos no hará florecer ni las actitudes, ni los valores. Actitudes y valores fundamentales, tales como: respeto, responsabilidad, autoestima y estima de los demás, justicia, igualdad, libertad, sinceridad, etc. Y, actitudes y valores derivados, tales como: coherencia y consistencia en el obrar, adaptabilidad a situaciones nuevas, espontaneidad, ejercicio de la propia voluntad superadora y conciliadora de situaciones conflictivas, espíritu de lucha, etc.

Pueden asignársele otros papeles a la educación o puede discutirse la responsabilidad de las diversas instituciones (familia, escuela, sociedad), pero lo que no debe ponerse en duda es que educar consiste en: 1º formar hábitos positivos y favorables, 2º desarrollar actitudes humanizantes y humanizadoras, y 3º descubrir el universo axiológico, facilitando la incorporación e interiorización de valores.

La educación del carácter es perfectamente compatible con la educación moral y en valores, de ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje de ese carácter necesita ir más allá de la simple defensa de las tendencias del comportamiento deseado. La educación del carácter puede y debe incluir un planteamiento sobre la interiorización de creencias e ir aún más lejos, fomentando hábitos morales que acaben siendo, de por sí, rasgos de carácter o virtudes. Por ello, quién mejor que la escuela para desarrollarlo a través de una oferta curricular que respete y tolere la

diversidad de los alumnos, promoviendo valores éticos como la responsabilidad, la honradez, el respeto y la solidaridad hacia sí mismo y hacia los demás (Puig Rovira, 1996; Hernando, 1997; Cortés, 2003).

El nuevo paradigma educativo para este siglo y este milenio, desarrollado a partir de la década de los noventa del siglo pasado, ofrece un genuino marco para entender el sentido de la educación en la nueva época; por un lado, recupera lo mejor de los educadores clásicos y, por otro, supera los falsos supuestos en que se basó la educación durante el siglo anterior. El resultado es un paradigma educativo, enormemente creativo, sin precedentes en la historia de la enseñanza que está revolucionando radicalmente nuestras ideas sobre el proceso entre el docente y el discente, el paradigma holístico.

Esta propuesta señala cinco tipos de aprendizaje que es necesario desarrollar en las comunidades educativas actuales, tales son: *aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Lo que exige que los docentes, no sólo posean conocimientos; sino que, además, sean personas comprometidas con su trabajo, educando y formando personas íntegras, y, para ello, deben servir de modelos. El docente, como agente moral, debe propiciar y favorecer la motivación de los alumnos en la participación de los procesos de la educación moral y en valores, debe crear un ambiente de tolerancia en el aula, debe promover situaciones de diálogo y debate moral, debe procurar actitudes de comunicación y de escucha, debe ser ejemplo en la mediación y resolución de conflictos, debe seguir el proceso de crecimiento y desarrollo de la persona con respeto y paciencia, y debe aceptar con responsabilidad y humildad el papel de experto moral.

La educación en valores es educación en sensibilidad, en el aprecio y gusto de aquello que es bello, bueno y cierto. Independientemente de que se siga en el aula un guión u otro, la discusión de dilemas morales ha mostrado ser una estrategia efectiva para el desarrollo del razonamiento moral y la educación en valores.

Rokeach (1979, p. 269) opinaba que la escuela debería abandonar la posición de la neutralidad valórica, cuando decía: “*Considero que el programa de educación en valores debe dejar de lado el ilusorio enfoque propiciado por el movimiento hacia la clarificación de los valores*”, por considerar que el método más eficiente es su método de confrontación del yo. Según él, los valores se aprenden y como la concepción del yo, es social en su origen, la consistencia entre sus valores y los de sus grupos significativos garantiza un comportamiento adecuado en valores. Hoy las cosas han cambiado y la educación en valores se ha convertido en un pilar fundamental a tener en cuenta en cualquier materia.

Según Howe y Howe (1980), las técnicas de clarificación de valores promueven un clima de libertad y confianza, aceptación y comprensión, en el cual, espontáneamente, se desarrollan las habilidades propias del proceso de valoración, elección, aprecio y acción. Por ello, propone como objetivo primario para la educación en valores la creación de las condiciones necesarias para que el proceso de valoración se desarrolle, y no la enseñanza específica de valoración.

Tal vez lo que ocurra es lo que apuntaba Marín (1993, p. 9) al decir: “*Cuando la percepción de cambio de valores entre las nuevas generaciones y las anteriores se atisba como fuerte contraposición o ruptura, la situación adquiere un giro dramático y plantea problemas culturales, sociales y educativos de tal envergadura que normalmente sobrepasa nuestra capacidad para resolverlos. Nuestras concepciones, modelos y técnicas quedan pronto envejecidas y nos fuerzan a inventar soluciones escasamente contrastadas y aún con el riesgo de que cuando vayan a resolver algún problema, éste, haya desaparecido, sustituido por otros no previstos*”.

Como consecuencia de todo lo anterior es necesario reivindicar, hoy más que nunca, que toda acción educativa (institucional o no, formal e informal) sea fundamentalmente una orientación de los niños y adolescentes hacia el mundo de los valores, asegurando su presencia en los centros y ejes transversales del currículo. Es necesario luchar con decisión contra el riesgo de que niños y jóvenes, por un simple proceso de imitación, interioricen ese submundo de la sinrazón, quedando anulados en ellos los sentimientos y valores más nobles. De manera que la educación en valores impregne el currículo, haciendo posible una educación ética desde todas las áreas y que favorezca la educación para la democracia y la ciudadanía, y la educación para la igualdad y la no discriminación.

Finalmente, no estaría de más considerar la posibilidad de crear escuelas de padres donde se les pueda informar y formar al respecto; así como, hacer un llamamiento a los medios de comunicación, especialmente a la televisión, para que procuren el respeto debido a los valores en todas sus intervenciones.

4ª. En nuestro caso concreto de Ceuta, coincidiendo con Arroyo (2001) en su estudio realizado en el ámbito de Melilla, teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, se pueden extraer dos implicaciones educativas fundamentales. En primer lugar, quedan demostradas las diferencias valorativas de dos grupos culturales diferentes y que éstas dependen de su cultura, hecho que justifica la posibilidad y necesidad de atender adecuadamente identidades culturales diferentes en el *currículum* educativo. Y, en segundo lugar, una implicación mucho más importante, que conecta con la propia esencia de la educación y la interculturalidad para poder construir contextos de aprendizaje compartidos, ésta

es, haber demostrado que existe de un terreno axiológico común a la Cultura Islámica y a la Cultura Occidental de Ceuta en el que fundamentar el diseño de un *curriculum* intercultural. De manera que, trabajando sobre los valores compartidos que posibilitan la comunicación, el diálogo, el conocimiento, la comprensión (plano cognitivo), la empatía y demás afectos (plano afectivo) y el entendimiento mutuo (plano conativo), se podrán captar los demás valores, a través de su impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), su clarificación, su valoración, su interiorización y su aplicación.

“Si el Curriculum Intercultural debe conectar con el mundo de experiencias de los sujetos para crear identidad mediante el aprendizaje significativo, qué duda cabe que las primeras redes de significación se deben edificar sobre los valores vitales, de desarrollo y productivos, y, si se pretende una educación en valores, es imposible olvidar la conexión de estos con las emociones y los sentimientos, presentes, fundamentalmente, en la modalidad axiológica de los valores afectivos...”

...Se trataría, en definitiva, de decidir el contenido común de los valores de desarrollo y afectivos a incluir en el Curriculum Intercultural con el máximo respeto hacia otras opciones, que bien la Cultura Islámica o la Cultura Occidental podrían considerar como válidas, especificando las circunstancias y explicando el sentido de estas variantes en la forma global de entender cada valor en cada cultura...

...Traducir estos valores a finalidades educativas y objetivos de cada área sería el reto de cada equipo educativo...” (Arroyo, 2001, p. 178).

2.2. Futuras investigaciones

Creemos que las futuras investigaciones deben ir encaminadas a, primero, diseñar, desarrollar y validar un adecuado marco estructural conceptual, procedimental y actitudinal como base para la construcción de programas de intervención que, respetando las diferentes etapas y características del desarrollo humano, especialmente del infantil y juvenil, y del desarrollo moral y prosocial (en sus etapas preconventional, convencional y posconventional), procure que el alumnado aprenda, tamice, decante, practique y desarrolle los valores más adecuados, siguiendo las fases de: impregnación (especialmente, del apego y modelaje de los referentes más significativos, próximos y distales), conocimiento, comprensión, clarificación, valoración, interiorización y aplicación. Y, segundo, el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias encaminadas a que tanto los alumnos, los padres y los profesores (en su formación inicial y permanente) y toda la comunidad educativa en general reciban una adecuada formación sobre Educación en Valores,

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

particularmente en la Ciudad Autónoma de Ceuta, una vez conocidos los resultados de esta investigación; pues, como preconiza el Proyecto Atlántida (2006), la Educación en Valores es algo más que una asignatura, que atañe y debe implicar a toda la sociedad por completo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdullah, S., Mohd, R. & Mohamed, M. A. (2002). Formation of desired values: the role of parents. *International Journal of Social Economics*, 29(6), 468-479.
- Abe, A. & Izard, C. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13(5), 523-549.
- Aciego, R. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Acock, A. C. & Bengtson, V. L. (1980). Socialization and attribution processes: actual versus perceived similarity among parents and youth. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 501-515.
- Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO (1992). *Educación y valores en España*. Madrid: CIDE.
- Águila, R. (1996). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 12.
- Allport, G. W. (2003). *Estudio de valores*. Madrid: Manual Moderno.
- Allport, G. W. & Vernon, P. E. (1931a). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G. W. & Vernon, P. E. (1931b). A test for personal values. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 26, 231-48.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1951). *Study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Álvarez, J. (2005). Análisis de los valores en los futuros profesores de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Granada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 93-110.
- Alwin, D. F. (1984). Trends in parental socialization values: Detroit, 1958-1983. *American Journal of Sociology*, 90(2), 359-382.
- Alwin, D. F. (1990). Cohort replacement and changes in parental socialization values. *Journal of Marriage and the Family*, 52(4), 347-360.
- Anderson, L. W. (1989). Las actitudes y su medida (voz). En T. Husen y T. Neville Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (vol. I, pp. 23-29). Barcelona: Vicens Vives/MEC.
- Apel, K. O. (1986). *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.

- Arce, C. (1994). *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis.
- Ardila, N. (1982). Criterios y valores de la cultura anglo-americana y de la cultura latina. Implicaciones para la Psicología Transcultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 14.
- Arnold, D. H., Ortiz, C., Curry, J. C., Stowe, R. M., Goldstein, N. E., Fisher, P. H., Zeljo, A. & Yershova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology*, 27(5), 589-598.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuesto del curriculum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 153-182.
- Asakawa, K. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Feelings of connectedness and internalization of values in Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 121-145.
- Axinn, W. & Thornton, A. (1993). Mothers, children, and cohabitation: The intergenerational effects of attitudes and behavior. *American Sociological Review*, 58 (2), 233-246.
- Balardini, S. (1999). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Banco Alemán (1999). *Los jóvenes hoy. Segundo estudio sobre la juventud en Argentina*. Buenos Aires.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (vol. 1. Theory). New Jersey: Hillsdale.
- Bandura, A. y Waltes, R. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bango, J. (1996). Participación juvenil e institucionalidad pública de juventud: al rescate de la diversidad. *Revista Iberoamericana de Juventud*, 1.
- Bar-Tal, D., Korenfeld, D. & Raviv, A. (1985). Relationships between the development of helping behavior and the development of cognition, social

- perspective, and moral judgment. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 11*, 23-40.
- Baumrind, D. (1972). Socialization and instrumental competence in young children. In W. W. Hartup (ed.), *The young child: Reviews of research* (vol. 2). Washington, D. C: National Association for the Education of Young Children.
- Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo: privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Beutel, A. M. & Kirkpatrick, M. (2004). Gender and prosocial values during adolescence: a research note. *Sociological Quarterly, 45*(2), 379-393.
- Biaggio, A. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology, 10*, 71-78.
- Biaggio, A. (1984). *Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade*. Eduni-Sul. Porto Alegre.
- Biaggio, A. (1988). *Psicologia do Desenvolvimento*. Porto Alegre: Vozes.
- Blanco, A. I. (2001). Los valores de los españoles desde la perspectiva sociológica. En M. I. Lafuente (coord.), *Los valores en la ciencia y la cultura: Actas del Congreso "Los valores en la ciencia y la cultura"* (pp. 447-455). León: Universidad de León.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*, 178-210.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. In W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Blasi, A. (1993). The development of identity. Some implications of moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren (eds.), *The moral self*. Cambridge: The MIT Press.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education, 4*, 129-161.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

- Bonifacio, B. (2002). Moralidad y valores personales: Experiencias de aprendizaje. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 4(1), 27-44.
- Bowlby, J. (1950/1982). *Attachment and Loss. Vol. I. Attachment*. London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol II. Separation*. London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol III. Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988a). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10.
- Bowlby, J. (1988b). Una base segura. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. S. (1972). *El proceso mental en el aprendizaje*. México: Uteha.
- Bull, N. J. (1969). *Moral judgment from childhood to adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M. I., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Bybee, J. (1999). *Guilt and children*. San Diego: Academic Press.
- C. I. D. E. (1988). Evaluación externa de la Reforma experimental de las Enseñanzas Medias (Segunda Generación). *Revista de Educación*, 287, 5-29.
- Caba, M. A. (1993). Razonamiento y construcción de valores en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 73-94.
- Cairin, J. (1987). *Las actitudes en educación (un estudio sobre educación matemática)*. Barcelona: PPU.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Canteras, A. (2003). *Sentido, valores y creencias de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluer sans juger*. Neuchâtel: IRDP.
- Carena, S., Grasso, L., Pisano, M., Tessio, A., Paladín, M. A., Robledo, A. y Quiroga, N. (2004). Valores en la juventud cordobesa: Una exploración en

- estudiantes del último año de la escuela media. *Revista de Educación de la OEI*, on line, 4.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F. y Serrats, M. G. (2002). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.
- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela. *Educere*, 27, 475-482.
- Cobo, J. M. (1993). *Educación ética: para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Endymion.
- Cochanska, G., Casey, R. J. & Fukumoto, A. (1995). Toddlers' sensitivity to Standard violations. *Child Development*, 66, 643-656.
- Coenders, G., Casas, F., Figuer, C. & González, M. (2005). Relationships between parents' and children's salient values for future and children's overall life satisfaction. A comparison across countries. *Social Indicators Research*, 73, 141-177.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Cook, R. A. & Lafferty, J. C. (1989). *Organizational culture inventory*. Plymouth: Human Synergistics.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press. (Trad. 1971: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península).
- Corbi, M. (1983). *La necesaria relatividad cultural de los sistemas de valores humanos: mitologías, ideologías, ontologías y formaciones religiosas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In S. R. Asher & J. M. Gottman (eds.), *The developmental of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer cultura in the early years*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Cortés, A. (2003). Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro. La educación holística. *Revista Iberoamericana de Educación* (on line). Extraído el 12 de diciembre de 2009 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/445Cortes.pdf>.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en K O. Apel*. Salamanca: Sígueme.
- Craig, G. (2000). *Desarrollo Psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Cuba, E. C. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Damon, W. (1977). Companionship and affection: The development of friendship. In W. Damon (ed.), *The social world of the child*. Washington: Jossey-Bass Publisher.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Damon, W. & Eisenberg, N. (1998). *Handbook of child psychology* (vol. 3). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 347-367.
- Darder, P. y López, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-Based Assesment and Testing Policy. *Harvard Educational Review*, 64(1), 5-29.
- Daros, W. y Tavella, A. M. (2002). *Valores modernos y posmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes*. Rosario (Argentina): Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos (UCEL).
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor/Aprendizaje.
- De la Cruz, M. V. y Cordero, A. (1981). *Inventario de Adaptación de Conducta (IAC)*. Madrid: TEA.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2001). Diferencias en los procesos motivacionales y afectivos de los estudiantes ante una situación de estrés, según el estilo de acción-emoción. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14, 265-284.

- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Dolz, M. D., Uceda, C. y Martín, E. (1994). Temas transversales: La respuesta curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 227 (julio-agosto), 14-18.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (eds.) (1992). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Janovich.
- Eddy, J. M., Reid, J. B. & Fetrow, R. A. (2000). An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 165-176.
- Edwards, J. y Mercer, L. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Eisenberg, N. (1976). The relation of political attitudes to constraint-oriented and prosocial moral reasoning. *Developmental Psychology*, 12, 552-553.
- Eisenberg, N. (1977). The development of prosocial moral judgment and its correlates. *Dissertation Abstracts International*, 37, 47-53.
- Eisenberg, N. (1979a). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N. (1979b). Relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. *Developmental Psychology*, 15, 87-89.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1983). Children's differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 3, 594-602.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Hillsdale.
- Eisenberg, N. (1992). *The Caring Child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, 168-175.

- Eisenberg, N. & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 356-363.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer (eds.), *Empathy and its development* (pp. 292-316). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Neal, C. (1981). The effects of person of the protagonist and costs of helping on children's moral judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 17-23.
- Eisenberg, N. & Roth, K. (1980). The development of children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 16, 375-376.
- Eisenberg, N. & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-433.
- Eisenberg, N., Boehnke, K., Schuhler, V. & Silbereisen, R. (1985). The development of prosocial behavior and cognitions in German children. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 16, 69-82.
- Eisenberg, N., Lennon, R. & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameron, E. & Tryon, K. (1984). The relations of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 55, 1479-1485.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternak, J., Lennon, R., Beller, R. & Mathy, R. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elbaum, J. (1996). ¿Qué es ser joven? En M. Margulis, *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Elzo, J. (2002). *Los valores de los vascos y navarros ante el nuevo milenio: tercera aplicación de la encuesta europea de valores (1990, 1995, 1999)* (pp. 331-382). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Elzo, J. (2006). Los valores en la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 18-23.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: a developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (eds.), *Research on motivation in education: goals and cognitions*, 3 (pp. 259-285). San Diego: Academic Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza. II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-296). Barcelona: Paidós/MEC.
- Erikson, E. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton.
- Feather, N. T. (1979). Assimilation of values in migrant groups: individual and societal. In M. Rokeach (ed.), *Understanding Human Values* (pp. 97-128). New York: Free Press.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences expectations and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-123.
- Fenstermacher, C. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández Ballesteros, R. (coord.) (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: Práctica de la racionalidad curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief; attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- Foulquié, P. (1961). *Cours de Philosophie. La Connaissance*. Paris: Editions de l'École.
- Franki, V. (1950). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: FCE Breviarios.
- Franki, V. (1988). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Merdic.
- Freinet, C. (1960). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Fromm, E. (1950). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE Breviarios.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: CE.

- Fronzizi, R. (1981). *Qué son los valores. Introducción a la axiología*. México: FCE Breviarios.
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- García Mediavilla, L., Izquierdo, R. y Sánchez-Cabezudo, J. (2003). *Modos de Reacción y Adaptación (MRA)*. Madrid: Bruño-CALPA.
- García-Alandete, J. y Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 37(1), 131-148.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. 1987: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura).
- Gecas, V. & Seff, M. (1990). Families and adolescents: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52(4), 941-958.
- Gervilla, E. y Profesores HUM.580 (2002). Educadores del futuro, valores de hoy. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15, 17-25.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and womwn's development*. New York: Cambridge University Press.
- Glass, J., Bengtson, V. L. & Dunham, C. C. (1986). Attitude similarity in three-generation families: socialization, status inheritance or reciprocal influence? *American Sociological Review*, 51, 685-698.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. 1996: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós).
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.
- González Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya.
- González Lucini, F. (1994). Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 227 (julio-agosto), 10-13.
- Gordon, L. V. (1977). *Cuestionario de valores interpersonales (SIV)*. Madrid: TEA.

- Gordon, L. V. (1991). *Perfil e inventario de personalidad (PPG-IPG)*. Madrid: TEA.
- Gordon, L. V. (2003). *Cuestionario de valores personales (SPV)*. Madrid: TEA.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gracia, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: Un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.
- Grad, H. y Schwartz, S. (1998). Aspectos culturales en la estructura de los cuestionarios de valores CVHS y RVS. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 471-483.
- Guadagni, A. (2002). *En busca de la escuela perdida. Educación, creación y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Instituto di Tella, Siglo XXI de Argentina Editores.
- Guilford, J. P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. P., Christensen, P. R., Bond, N. A. & Sutton, M. A. (1954). A factor analysis study of human interest. *Psychological Monographs*, 68(4), 375-384.
- Gutiérrez, M., Clemente, A. y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y sistema de valores en la primera adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 14(12), 81-91.
- Guttman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Hall, B. (1973). *The development of consciousness: A confluent theory of values*. New Jersey: Paulist Press.
- Hall, B., Harari, O., Ledig, B. & Tondow, M. (1986). *Manual for the Hall-Tonna Inventory of Values*. New Jersey: Paulist Press.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harman, H. (1989). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltes.
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (1), 3-28.

- Hart, D., Yates, M., Fegley, S. & Wilson, G. (1995). Moral commitment in innercity adolescents. In M. Killen & D. Hart (comps.), *Morality in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Hartman, R. S. (1959). *La estructura del valor: Fundamentos de la axiología científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hartman, R. S. (1966). *El Inventario de Valores Hartman*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hartman, R. S. (1973). *The Hartman Value Profile (HVP)*. Muskegon, MI.: Research Concepts.
- Hartman, R. S. (1991). *Formas de Valor y Valoración: Teoría y Aplicaciones*. New York: University Press of America.
- Hechter, M. (1992). Should values be written out of the sociologist's lexicon? *Sociological Theory*, 10(2), 214-230.
- Hernández, P. (1997). Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación socio-afectiva. En A. Cordero (comp.), *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández, P. (2000). Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: Bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En Beltrán (coord.), *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor Publicaciones.
- Hernández, P. y Aciego, R. (1990). *Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: Aprendiendo a realizarse (PIECAP)*. (2^a edición revisada y ampliada, 1999). Madrid: TEA.
- Hernández, P., Aciego, R. y Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: Evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 339-347.
- Hernández, P., Aciego, R. y Domínguez, R. (1997). Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 107-117.
- Hernando, M. A. (1997a). *Estrategias para educar en valores: propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid: CCS.

- Hernando, M. A. (1997b). Educación en valores. Proceso de valoración e interiorización. En *Anales: Anuario del Centro Asociado de la UNED en Calatayud* (pp. 83-96). Calatayud: UNED.
- Hernando, M. A. (1999). *Los valores cívico-sociales en la juventud*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Herranz, P. y Sierra, P. (2002). *Psicología Evolutiva I*. Vol. 2. Madrid: UNED.
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2004a). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-20. Consulta efectuada el 25/02/2009 en <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion/625Herrera.PDF>
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2004b). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-9. Consulta efectuada el 25/02/2009 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/627Herrera.PDF>
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2004c). Convivencia versus violencia. Intervención psicológica en el ámbito escolar. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-15. Consulta efectuada el 25/02/2009 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/725Herrera108.PDF>
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I. y Herrera Ramírez, M. I. (2005). Tratamiento de la cognición-metacognición en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 37(2), 1-23. Consulta efectuada el 25/02/2009 en <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion/1098Herrera.pdf>
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I. y Herrera Ramírez, M. I. (2003). El aprendizaje autorregulado como factor de rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa (coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II* (pp. 209-231). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2002). Inmigración y Convivencia: ¿Convergencia o Divergencia? En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa (coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I* (pp. 271-288). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2006). *Programa de Desarrollo Personal (PDP)*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (1996). La adaptación como factor de rendimiento en una sociedad pluricultural. En M. Marín (coord.), *Sociedad y Educación*. Sevilla: Eudema.
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2001). La integración del alumnado musulmán de Ceuta en Educación Infantil. En D. Madrid, F. Herrera, M. C. Mesa y M. Fernández (coords.), *European Models of Children Integration*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2002). Inmigración y Convivencia: ¿Convergencia o Divergencia? En F. Herrera et al. (coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2005). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En D. Castellano, A. Gil y P. Serrano (coords.), *Mujeres. El análisis* (pp. 283-311). Colección año 2468. La mediación social. Castellón: Fondo Social Europeo. Proyecto Equal. Universidad Jaime I.
- Herrera, F., Manzano, M. R., Mesa, M., Muñoz, I. y Navarro, M. J. (2003). Ansiedad, inteligencia y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M. I. y Roa, J. M. (coords.) (2002). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F., Mateos, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M. I. y Roa, J. M. (coords.) (2003). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa, J. M., Ramírez Fernández, S. y Mateos, F. (coords.) (2004). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Roa, J. M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la Educación Primaria (6-12 años). En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 259-286). Madrid: Pirámide.

- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Gervilla, M. (coords.). (2005). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia IV*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, M. I. (2007a). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Granada: Universidad de Granada.
- Herrera, M. I. (2007b). Los valores de los adolescentes de un centro español de educación secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, 42 (3), 1-16. <http://www.rieoei.org/1628.htm> <http://www.rieoei.org/deloslectores/1628Herrera.pdf>
- Herrera, M. I., Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2008). Los valores de los adolescentes en un centro educativo pluricultural de Ceuta. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 19(2), 171-185.
- Hersch, R. H., Paolitto, D. P. y Reimer, J. (1984): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Hitlin, S. (2003). Parental influences on children's values and aspirations: bridging two theories of social class and socialization. *Sociological Perspectives*, 49(1), 25-46.
- Hitlin, S. (2006). Parental influences on children's values and aspirations: bridging two theories of social class and socialization. *Sociological Perspectives*, 49(1), 25-46.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 359-93.
- Hoebel, E. A. (1973). *Antropología: el estudio del hombre*. Barcelona: Omega.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (comps.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L., Paris, J. y Hall, N. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hoge, D. R., Petrillo, G. H. & Smith, E. I. (1982). Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 569-580.

- Holly, P. & Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1989a). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hopkins, D. (1989b). *Evaluation for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Howart, E. R. (1973). The CFK, Ltd. School Climate Profile. Instrumento presentado en el seminario impartido por el autor en Madrid, INCIE, 1976. Adaptado y traducido por M. Ventura Limosner (1992), *Tendencias actuales en educación* (pp. 218-233). Córdoba: Obra Cultural de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba.
- Howe, L. W. y Howe, M. M. (1980). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid: Santillana.
- Huguet, T., Planas, M. y Vilella, M. (1993). Pautas de observación en la educación infantil. 3 años. *Aula de Innovación Educativa*, 14 (julio-agosto), suplemento.
- Inglehart, R. & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2002). *Sondeo de opinión: Percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación, relaciones sexuales*. Madrid: Consejería Técnica de Planificación y Evaluación, Servicio de Documentación y Estudios. Extraído el 12 de mayo de 2009 desde <http://www.laclave.com/docs/documentos/sondeo2002-1a.pdf>.
- Johnston, C. S. (1995). The Rokeach Value Survey: underlying structure and multidimensional scaling. *The Journal of Psychology*, 129(5), 583-597.
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.) (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Jose, P. E., Huntsinger, C. S., Huntsinger, P. R. & Liaw, F. R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 677-702.
- Justicia, F. (1998). Metacognición y curriculum: variables y procesos básicos. En J. A. Beltrán y C. Genovard (coords.), *Psicología de la Instrucción I* (pp. 359-382). Madrid: Síntesis.

- Justicia, F. (1999). Metacognición y curriculum. En F. Peñafiel, D. González y J. A. Amezcua (coords.), *La intervención psicopedagógica* (pp. 159-176). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Kagan, U. J. (1987). Introduction. In J. Kagan & S. Lamb (eds.), *The emergente of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaplan, L. (1985). *Adiós a la infancia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Karakitapoglu, Z. & Imamoglu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
- Kasser, T., Koestner, R. & Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: a 26-year prospective longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 826-835.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M. & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907-914.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102(2), 187-203.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kemmis, S. (1986). Seven principles for program evaluation in curriculum development and innovation. In E. R. House (ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 117-140). Lewes: The Falmer Press.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced values clarification*. La Jolla, Cal.: University Associates.
- Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.
- Kirschenbaum, H. & Simon, S. B. (1973). *Reaching in values clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- Kitwood, T. (1996). *La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of Action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. A. Shils, *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.

- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 213-228.
- Kohlberg, L. A. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (org.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. A. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away within the study of moral development. In T. Mischel (org.), *Cognitive development and genetic epistemology*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. A. (1976a). Moral stage and moralization: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (org.), *Handbook of socialization Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. A. (1976b). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel y J. Linaza (comps.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Kohlberg, L. A. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. A., Higgins, A. & Power, F. C. (1989). *Kohlberg's approach to moral education*. New York: University Press.
- Kohn, M. L. & Schoenbach, C. (1993). Social stratification, parents' values and children's values. In D. Krebs & P. Schmidt (ed.), *New Directions in Attitude Measurement* (pp. 118-151). New York: De Gruyter.
- Kohn, M. L., Slomczynski, K. M. & Schoenbach, C. (1986). Social stratification and the transmission of values in the family: a cross-national assessment. *Sociological Forum*, 1, 73-102.
- Konty, M. & C. Dunham (1997). Differences in value and attitude change over the life course. *Sociological Spectrum*, 17, 177-197.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kozel, A. (1996). Los jóvenes y la política. Modulaciones de un escepticismo general. En M. Margulis, *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Krathwohl, D., Bloom, B. S. y Masia, B. B. (1973). *Taxonomía de objetivos de la educación. Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.

- Krauskopf, D. (1999). Dimensiones críticas en la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini, *La Participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Kuzynski, L., Marshall, S. & Schell, K. (1997). Value socialization in a bidirectional context. In J. C. Grusec & L. Kuzynski (eds.), *Parenting and the internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 23-50). New York: Wiley.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lapsley, D. K. (1993). Pluralism, virtues, and the post-kohlbergian era in moral psychology. In F. C. Power & D. K. Lapsley (eds.), *The challenge of pluralism: Education, politics, and values*. Notre Dame, In.: University of Notre Dame Press.
- Larumbe, M. A. y Baillo, M. (2001). Una aproximación a los valores manifestados por los jóvenes universitarios en Zaragoza. En M. I. Lafuente (coord.), *Los valores en la ciencia y la cultura: Actas del Congreso "Los valores en la ciencia y la cultura"* (pp. 487-496). León: Universidad de León.
- Latorre, A. y González, R. (1988). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Leocata, F. (1998). *El conocimiento y la educación hoy. Líneas para un plan de formación docente*. Buenos Aires: EDB.
- Lersch, Ph. (1965). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51 (3), 5-11.
- Lifton, W. (1972). *Trabajando con grupos*. México: Limusa Wiley

- Lila, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 301-319.
- Llach, J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL.
- Llinares, L. I., Molpeceres, M. A. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(2), 189-200.
- Lovin, R. W. (1988). The schools and the articulation of value. *American journal of Education*, 96(2), 143-162.
- Luque, P. A. (2002). *Educación social y valores democráticos: Claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Luster, T., Rhoades, K. & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: a test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Mager, R. F. (1973). *Creación de actitudes y aprendizaje*. Madrid: Marova.
- Maio, G. R., Olson, J. M., Bernard, M. M. & Luke, M. A. (2003). Ideologies, values, attitudes, and behavior. In J. DeLamater (ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 283-308). New York: Plenum.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Marino, P. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Martín, D. (1993). Estructura y organización de los valores al inicio de la adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 89-99.
- Martín, M. y Bernete, F. (1991). *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Martín, P. y Sánchez, E. (1999). Relación entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores de los adolescentes. *Revista de Psicología Social, 14*(2-3), 211-224.
- Martín, X. (1991). Role-playing. En M. Martínez y J. M. Puig (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 113-120). Barcelona: ICE/Graó.
- Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (1993). ¿Se pueden secuenciar las actitudes? *Aula de Innovación Educativa, 10*, 34-37.
- Maslow, A. (1957). *Motivación y personalidad*. México: Harper y Brother.
- Maslow, A. (1970). *Knowledge in Human Values*. Chicago: Henry Regnery.
- Maslow, A. (1982a). *Más allá del Ego*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. (1982b). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1989). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos.
- May, R., Ernest, A. y Ellenberger H. (eds.) (1967). *Existencia, nueva dimensión en psiquiatría y psicología*. Madrid: Gredos.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*, 97-105.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8* (3), 130-140.
- McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- McIntyre, A. (1991). La idea de una comunidad ilustrada. *Diálogo Filosófico, 21*, 324-342, y en *Revista de Educación, 292*, 119-136.

- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre). Madrid: Cortes Españolas.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo). Madrid: Cortes Españolas.
- Megías, E. (dir.) (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Barcelona: Fundación la Caixa, Colección Estudios Sociales, nº 2.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E. y Motto, J. (1991). Los instrumentos de evaluación moral. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (comps.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 73-93). Madrid: Siglo XXI.
- Mikel de Viana (1991). *Dignidad humana: Un paso más allá de los Derechos Humanos y contra el Neoesclavismo Liberal*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias (1230), 8-10.
- Mira y López, J. (1966). *El pensamiento*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Misiti, F. L., Shrigley, R. L. & Hanson, C. (1991). Science attitude scale for middle school students. *Science Education*, 75(5), 525-540.
- Moral, F. y Mateos, A. (2002). *El cambio en las actitudes y los valores de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Morales, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tartallo-Comillas.
- Moreno, J. (2000). *Aportes para una psicología y pedagogía de los valores*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.

- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: a case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 87-98.
- Noro, J. E. (2004). Actitudes y valores. Puerta de entrada a una nueva escuela significativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (on line), www.campus.oei.org/revista/frame_lectores1.htm.
- Novales, F. (1997). Los valores en la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 14-32.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for values education. *Review of Educational Research*, 49, 93-122.
- Nucci, L. (1985). Children's conceptions of morality, societal convention and religious prescription. In C. Harding, *Moral dilemmas: Philosophical and psychological issues in the development of moral reasoning*. Chicago: Precedent Press.
- Nucci, L. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. Reed, *Values and knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (2000). *Promise and limitations of the moral self construct*. Presidential Address presented at the 30th annual meeting of the Jean Piaget Society. Montreal, Canada: Society for the Study of Knowledge and Development.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L., Turiel, E. & Gawrych, G. (1983). Children's social interactions and social concepts: Analyses of morality and convention in the Virgin Islands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14, 469-487.
- Obiols, G. (1989). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Obiols, G. (1996). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Olson, J. M. y Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.

- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- Orion, N. y Hofstein, A. (1991). The measurements of students attitude towards scientific field trips. *Science Education*, 75(5), 513-525.
- Ortega, P., Saura, J. P. y Mínguez, R. (1993). La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales. *Revista de Educación*, 301 (mayo-agosto), 167-196.
- Osgood, Ch. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En C. H. Wainerman (ed.), *Escalas de medición en ciencias sociales* (pp. 331-369). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pacheco, J. L. y Zarco, J. A. (1993). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En R. Bautista (coord.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp. 187-209). Málaga: Aljibe.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go)*. Doctoral dissertation. USA: The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Pearlin, L. I. & Kohn, M. L. (1966). Social class, occupation, and parental values: a cross-national study. *American Sociological Review*, 31, 466-479.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (comps.), *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata/Paideia.
- Phalet, K. & Schonpflug, U. (2001a). Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(4), 489-504.
- Phalet, K. & Schonpflug, U. (2001b). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts: the case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 186-201.

- Pinney, J. S., Ong, A. & Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development, 71*, 528-539.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press. [Trad. 1977: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella].
- Piaget, J. (1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Barcelona.
- Piaget, J. (1979). *La construcción de lo real en el niño*. La Habana: Revolucionaria.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2004). Transmission of values from adolescents to their parents: the role of value content and authoritative parenting. *Adolescence, 39*(153), 83-100.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2004). Transmission of values from adolescents to their parents: the role of value content and authoritative parenting. *Adolescence, 39*(153), 83-100.
- Pons, J. y Berjano, E. (1996). Análisis de los factores familiares que explican el abuso de alcohol en adolescentes. *Revista de Ciencias de la Educación, 168*, 519-527.
- Popham, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Power, F. C. y Good, K. M. (1994). *Measuring moral culture through an analysis of group norms*. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A. New Orleans.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). Assessing the Moral Culture of Schools. In *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* (pp. 99-145). New York: Columbia University Press.
- Preston, S. H. (1987). Changing values and falling birth rates. In K. Davis, M. S. Bernstam & R. Ricardo-Campbell, *Below-replacement fertility in industrial societies: causes, consequences, policies* (pp. 176-195). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.

- Proyecto Atlántida (2006). *Ciudadanía comunitaria y democrática*. Extraído el 24 de enero de 2009 desde <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/materiales.HTM>
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B. & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skills interventions for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica*. Madrid: Dykinson.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In H. Mussen (org.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (vol. 4, pp. 469-545). New York: John Wiley and Sons.
- Ramírez, M. I., Herrera Clavero, F. y Herrera Ramírez, M. I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-17. Consulta efectuada el 25/02/2006 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/511Ramirez.PDF>
- Ramírez, M. I. (1996). Principales problemas del multiculturalismo en la escuela. *Revista de Antropología Aplicada*, 1.
- Ramírez, M. I. (1997). *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Granada: UNED-Método Ediciones.
- Ramírez, M. I. (1998). Hacia una educación inter e intracultural: Estudio etnoeducativo de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana. En J. Lara (coord.), *Educación Multicultural para la Paz*. Sevilla: Algaida.
- Ramírez, M. I., Herrera, F., Navas, L. y Castejón, J. L. (2005). ¿Resulta afectada la adaptación de los alumnos cuando su cultura es la mayoritaria en la escuela? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 31-46.
- Raths, L. E. (1966). *Values and teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Raths, L. E., Harmin, M. y Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uteha.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.

- Reigeluth, Ch. (1992). Elaborating the elaboration theory. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 80-86.
- Resnik, L. y Klopfer, L. (1996). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M. J. & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P. H. Mussen, *Handbook of child psychology: Cognitive development* (vol. 3). New York: John Wiley and Sons.
- Rest, J. R. (1986a). *DIT - Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1986b). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R. & Narváez, D. (1994). *Moral development in the professions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R., Narváez, D., Thoma, S. J. & Bebeau, M. J. (1998). *Devising and testing a revised instrument of moral judgment*. Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.
- Rest, J. R., Thoma, S. J. & Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. Madrid: Prentice Hall.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
- Riviere, C. (1984). Psicología de Vygotsky: Sobre una larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 27-28.
- Roa, J. M., Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2003). La abuelidad en el contexto pluricultural de Ceuta. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia II*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Roa, J. M., Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la Educación Infantil (3-6 años). En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 217-234). Madrid: Pirámide.

- Roa, J. M., Ramírez, M. I. y Herrera, M. I. (2002). El estilo educador de los padres en la sociedad pluricultural ceutí. En F. Herrera, F. Mateos, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa (coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia I* (pp. 253-260). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Robbins, P. (1986). *Comportamiento organizacional*. Barcelona: Prentice Hall.
- Roberts, R. E. L. & Bengtson, V. L. (1990). Is intergenerational solidarity a unidimensional construct? A second test of a formal model. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 45, 512-520.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad: Optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma.
- Rodríguez-Bailón, R. y Moya, M (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intragrupalas de payos y gitanos. *Psicothema*, 15(2), 176-182.
- Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Rohan, M. J. & Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (eds.), *The psychology of values* (pp. 253-276). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rokeach, M. (1967). *Value survey*. Sunnyvale, CA.: Halgren Tests.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1977). ¿Pueden los computadores cambiar los valores humanos? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9, 3.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values. Individual and Societal*. New York: Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Ros, M., Grad, H. y Martínez, E. (1999). Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 199-210.

- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosembaum, M. (ed.) (1985). *Ética y valores en Psicología*. México: FEC.
- Ryckman, R. M. & Houston, D. M. (2003). Value priorities in American and British female and male university students. *The Journal of Social Psychology*, 143 (1), 127-138.
- Saardani, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998). Emotional Development: Action, Communication and Understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 237-310). Fifth edition. Vol. 3. Social, emotion and personality development. New York: John Wiley and Sons.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Palomino, A. y Villegas, F. (1997). Dificultades por privación sociocultural. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (coords.), *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención* (pp. 161-183). Madrid: Pirámide.
- Sandoval, M. (1999). La relación entre los cambios culturales de fin de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini, *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.
- Sawyer, O. O., Strauss, J. & Yan, J. (2005). Individual value structure and diversity attitudes. The moderating effects of age, gender, race, and religiosity. *Journal of Managerial Psychology*, 20(6), 498-521.
- Scheler, M. (1941). *Ética*. *Revista de Occidente*, tomo 1. Madrid.
- Scheler, M. (1942). El formalismo en la Ética y la Ética material de los valores. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Scheler, M. (2001). *Ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós, 1, 758 (Colección Esprit nº 45).
- Schiel, T. (1991). *Modernidad y universalismo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, UNESCO.
- Schwartz, S. H. (1972). *The human person and the world of values*. Connecticut: Greenwood Press.
- Schwartz, S. H. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.

- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *21*, 139-157.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, *50*, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology. International Review*, *48*, 23-47.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*, 268-290.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(3), 550-562.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 878-891.
- Schwartz, S. H. & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in our Western religions. *Social Psychology Quarterly*, *58*(1), 88-107.
- Schwartz, S. H. & Sagie G. (2000). Value consensus and importance: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *3*, 465-497.
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *26*, 92-116.
- Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A. & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, *36*, 3-18.
- Scriven, M. (1983). Evaluation ideologies. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 229-260). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Seligman, M. E. (1995). *The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resistance*. New York: Houghton Miffling Co.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (ed.), *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sergiovanni, T. J. (1992). School as community. Implications for Leadership. En Grupo de Investigación Didáctica (ed.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (pp. 231-247). Sevilla: GID.
- Serrano, T. (1988). Actitudes de los alumnos y aprendizaje de las ciencias. Un estudio longitudinal. *Investigación en la Escuela*, 5, 29-38.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Buenos Aires: Vergara.
- Shores, R. E. & Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194-199.
- Shrigley, R. L. (1990). Attitude and behavior are correlates. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(2), 97-113.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, P. y Giménez, M. (2002). Familia y desarrollo psicosocial. En P. Herranz y P. Sierra, *Psicología Evolutiva I*. Madrid: UNED.
- Silver, C. B. (2002). Japanese and American identities: values and their transmission in the family. *Sociological Inquiry*, 72, 195-219.
- Simon, S. B. (1973). Los valores y la enseñanza. *Religious Education*, 68(2), 183-194.
- Simon, S. B., Howe, L. & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D. & Melby, J. N. (1990). Husband and wife differences in determinants of parenting: A social learning/exchange model of parental behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 52(4), 375-392.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool childrens' conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1323-1336.
- Sotirovic, M. & Holbert, R. L. (1998). Values as sociotropic judgements influencing communication patterns. *Communication Research*, 25(5), 453-485.
- Spaeth, J. L. (1976). Cognitive complexity: a dimension underlying the socio-economic achievement process. In W. H. Sewell, R. M. Hauser & D. L.

- Featherman (eds.), *Schooling and Achievement in American Society* (pp. 103-31). New York: Academic Press.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Spranger, E. (1948). Formas de vida. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Spranger, E. (1961). *Reflexiones sobre el desarrollo de la existencia*. México: Los Libros del Mirador.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences* (vol. 1). New York: Academic Press.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development* (vol. 2). New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, M. S., Bond, M. & Chung, S. F. (1999). Intergenerational patterns of values and autonomy expectations in cultures of relatedness and separateness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 575-593.
- Stoolmiller, M., Eddy, J. M. & Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in universal school-based randomized trials targeting delinquent and violent behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 296-306.
- Strike, K. A. (1991). The moral role of schooling in a liberal democratic society. *Review of Research in Education*, 17, 413-483 (cap. 9).
- Summers, G. F. (ed.) (1982). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- Takano, Y. & Osaka, E. (1999). An unsupported common view: comparing Japan and the U.S. on individualism/collectivism. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 311-341.
- Thomas, R. M. (1986). Assessing moral development. *International Journal of Educational Research*, 10(4), 349-474.
- Thornton, A. & Camburn, D. (1987). The influence of the family on premarital sexual attitudes and behavior. *Demography*, 24(3), 323-340.
- Thornton, A. & Young-DeMarco, L. (2001). Four decades of trends in attitudes toward family issues in the United States: The 1960s through the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 63(4), 1009-1037.

- Thurstone, L. L. (1959). *The measurement of values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries*. New York: John Wiley and Sons.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., Edwards, C. & Kohlberg, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 75-85.
- Tyler, R. W. (1986). Changing concepts of Educational Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10(1), 79-90 (*Evaluation of affective learning*).
- Vásquez, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor* (I). Suplemento Cultural de Últimas Noticias (1606), 1-3.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E. & Shayschumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598-608.
- Ventura, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: Escuela Española.
- Vera, J. J. y Martínez, M. C. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios hacia el exogrupo. *Anales de Psicología*, 10(1), 29-40.
- Villa, A. y Villar, L. M. (eds.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: University Press. [Trad. 1979: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo].
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children. *Prevention Science*, 2(3), 165-192.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 756-763.

- Whitbeck, S. B. & Gecas, V. (1988). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 829-840.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. New York: Cambridge, Harvard University Press.
- Wilson, E. O. (1978). *On human nature*. New York: Cambridge, Harvard University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Yi, C. C., Chang, C. F. & Chang, Y. H. (2004). The intergenerational transmission of family values: a comparison between teenagers and parents in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 35(4), 523-545.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

ANEXO I

CUESTIONARIO CVH PARA EL ALUMNADO

Este cuestionario, anónimo y confidencial, entre otras cuestiones, pretende recoger la opinión del alumnado sobre los valores que considera más importantes en su vida, por ello rogamos que se conteste con sinceridad. **MUCHAS GRACIAS**

**A continuación, marca con una X la opción que desees o responde lo que corresponda en cada caso
Pero, por favor, no dejes ninguna cuestión sin responder**

- ¿Qué eres?: Chico Chica • ¿Cuántos años tienes?: _____ • ¿En qué curso estás?: _____
- ¿En qué ciudad has nacido?: _____ • ¿Cuál es tu nacionalidad?: _____
- ¿De qué religión eres?: Musulmana Cristiana Judía Otra (¿Cuál?) _____ Ateo Agnóstico
- ¿Cuántos hermanos sois, incluido tú?: _____ • ¿Vives con tus padres?: Sí No
- ¿Cuántos familiares conviven en tu casa, incluido tú?: _____
- ¿Cómo vas en los estudios?: Muy mal Mal Regular Bien Muy Bien
- Horas diarias que dedicas en casa a tus tareas del “cole”?: _____

Ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:

1. NADA 2. POCO 3. REGULAR 4. MUCHO 5. MUCHÍSIMO

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. ¿Eres feliz en tu hogar?.....	1	2	3	4	5
2. ¿Eres feliz en tu instituto?.....	1	2	3	4	5
3. ¿Eres feliz en tu clase?.....	1	2	3	4	5
4. ¿Eres feliz en tu vida?.....	1	2	3	4	5
5. ¿Te gustan tus padres?.....	1	2	3	4	5
6. ¿Te gustan tus hermanos?.....	1	2	3	4	5
7. ¿Te gusta tu familia?.....	1	2	3	4	5
8. ¿Te gustan tus compañeros?.....	1	2	3	4	5
9. ¿Te gustan tus profesores?.....	1	2	3	4	5
10. ¿Te gustan tus estudios?.....	1	2	3	4	5
11. ¿Pones interés en tus estudios?.....	1	2	3	4	5
12. ¿Eres dialogante en tu relación familiar?.....	1	2	3	4	5
13. ¿Eres democrático/a en tu relación familiar?.....	1	2	3	4	5
14. ¿Eres exigente en tu relación familiar?.....	1	2	3	4	5
15. ¿Eres cariñoso/a en tu relación familiar?.....	1	2	3	4	5

16. ¿Eres distante y frío/a en tu relación familiar?	1	2	3	4	5
17. ¿Eres “pasota” en tu relación familiar?.....	1	2	3	4	5
18. ¿Eres dialogante en tu relación con los demás?	1	2	3	4	5
19. ¿Eres democrático/a en tu relación con los demás?	1	2	3	4	5
20. ¿Eres exigente en tu relación con los demás?	1	2	3	4	5
21. ¿Eres cariñoso/a en tu relación con los demás?	1	2	3	4	5
22. ¿Eres distante y frío/a en tu relación con los demás?	1	2	3	4	5
23. ¿Eres “pasota” en tu relación con los demás?	1	2	3	4	5
24. ¿Te ayudan tus padres en las tareas escolares?	1	2	3	4	5
25. ¿Hablan tus padres sobre ti con tus profesores?	1	2	3	4	5
26. ¿Saben tus padres con quién vas?	1	2	3	4	5
27. ¿Saben tus padres dónde vas?.....	1	2	3	4	5
28. ¿Conocen tus padres a tus amigos?	1	2	3	4	5
29. ¿Se ocupan tus padres de tu apariencia física?	1	2	3	4	5
30. ¿Se ocupan tus padres de tus necesidades?	1	2	3	4	5
31. ¿Se ocupan tus padres de tu educación?	1	2	3	4	5

¿A qué dedicas tu tiempo libre?

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. Dialogar	1	2	3	4	5
2. Estar con los amigos/as	1	2	3	4	5
3. Estar en familia.....	1	2	3	4	5
4. Hacer deporte.....	1	2	3	4	5
5. Ir al cine	1	2	3	4	5
6. Juegos en la calle	1	2	3	4	5
7. Juegos electrónicos.....	1	2	3	4	5
8. Jugar (en general)	1	2	3	4	5
9. Leer	1	2	3	4	5
10. Oír música.....	1	2	3	4	5
11. Pasear	1	2	3	4	5
12. Ver la tele	1	2	3	4	5
13. Videojuegos	1	2	3	4	5
14. Otros (especificar):					

A partir de ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:
1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. No tengo opinión formada 4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	No tengo opinión	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo.....	1	2	3	4	5
2. Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías	1	2	3	4	5
3. Amo a mis amigos/as.....	1	2	3	4	5
4. Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos	1	2	3	4	5
5. El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas	1	2	3	4	5
6. Acepto a los demás como son	1	2	3	4	5
7. Cuando hago favores, nunca es por interés	1	2	3	4	5
8. A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción de haber aportado lo que he podido	1	2	3	4	5

9. La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad	1	2	3	4	5
10. Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien	1	2	3	4	5
11. La guerra es lo peor de la humanidad	1	2	3	4	5
12. Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos	1	2	3	4	5
13. Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	1	2	3	4	5
14. La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida	1	2	3	4	5
15. Deseo una sociedad más humana	1	2	3	4	5
16. El amor es importante para la vida del hombre/ mujer	1	2	3	4	5
17. Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien	1	2	3	4	5
18. La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones	1	2	3	4	5
19. El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	1	2	3	4	5
20. La justicia está por encima de cualquier raza o cultura	1	2	3	4	5

21. El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso Me gustaría tener de todo para poder compartirlo	1	2	3	4	5
22. Me gusta hacer amigos/as.....	1	2	3	4	5
23. A veces, hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	1	2	3	4	5
24. La ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	1	2	3	4	5
25. Me gustaría tener de todo para poder compartirlo	1	2	3	4	5
26. Siempre me esfuerzo para conseguir lo que deseo.....	1	2	3	4	5
27. Me siento querido/a por mi familia.....	1	2	3	4	5
28. Todos tenemos los mismos derechos	1	2	3	4	5
29. El ocio mejora mi calidad de vida.....	1	2	3	4	5
30. La mezcla de culturas nos enriquece a todos.....	1	2	3	4	5
31. Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	1	2	3	4	5
32. La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad.....	1	2	3	4	5
33. Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario.....	1	2	3	4	5
34. Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle	1	2	3	4	5

35. Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
36. Lo mejor de la vida es tener amigos/as	1	2	3	4	5
37. Me considero una persona honrada.....	1	2	3	4	5
38. Para mí es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito.....	1	2	3	4	5
39. Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos.....	1	2	3	4	5
40. Ser religioso/a me hace ser mejor persona	1	2	3	4	5
41. Me molesta la falta de respeto	1	2	3	4	5
42. Las cosas no caen del cielo, hay que trabajar duro para conseguir las	1	2	3	4	5
43. No le deseo el mal a nadie.....	1	2	3	4	5
44. Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	1	2	3	4	5
45. Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré.....	1	2	3	4	5
46. Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez.....	1	2	3	4	5
47. Todos debemos respetar las leyes.....	1	2	3	4	5
48. Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas...	1	2	3	4	5

49. Me considero una buena persona	1	2	3	4	5
50. Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no.....	1	2	3	4	5
51. Siempre cumplo con mis obligaciones	1	2	3	4	5
52. Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría	1	2	3	4	5
53. La violencia engendra más violencia.....	1	2	3	4	5
54. Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones.....	1	2	3	4	5
55. Respeto las normas de tráfico.....	1	2	3	4	5
56. Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta	1	2	3	4	5
57. Creo que no debería haber fronteras	1	2	3	4	5
58. Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno.....	1	2	3	4	5
59. Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad	1	2	3	4	5
60. Procuro no dañar las cosas que no son mías.....	1	2	3	4	5
61. Quien es racista me desagrada.....	1	2	3	4	5
62. Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo.....	1	2	3	4	5

63. Me siento muy a gusto cuando me porto bien.....	1	2	3	4	5
64. Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades ..	1	2	3	4	5
65. El amor es muy importante para mí	1	2	3	4	5
66. La democracia es la mejor forma de gobierno	1	2	3	4	5
67. Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones	1	2	3	4	5
68. Me gustaría que este mundo fuese más justo	1	2	3	4	5
69. Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte	1	2	3	4	5
70. Siempre soy bastante respetuoso/a.....	1	2	3	4	5
71. Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo ...	1	2	3	4	5
72. Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos	1	2	3	4	5
73. Me gusta compartir mis cosas con los demás.....	1	2	3	4	5
74. Pienso que es mejor dialogar que pelear.....	1	2	3	4	5
75. Mi religión es la verdadera	1	2	3	4	5
76. Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago	1	2	3	4	5

77. Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto.....	1	2	3	4	5
78. Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores	1	2	3	4	5
79. Me gusta ayudar a los demás.....	1	2	3	4	5
80. La verdad está por encima de cualquier argumento	1	2	3	4	5
81. Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo.....	1	2	3	4	5
82. Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna	1	2	3	4	5
83. Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás	1	2	3	4	5
84. En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás	1	2	3	4	5
85. Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas	1	2	3	4	5
86. Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien.....	1	2	3	4	5
87. Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigos/as me digan que las deje para otro momento y vaya a divertirme con ellos/as	1	2	3	4	5

88. El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas	1	2	3	4	5
89. Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer las tareas.....	1	2	3	4	5
90. Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto	1	2	3	4	5
91. Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas.....	1	2	3	4	5
92. Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos	1	2	3	4	5
93. Mi familia es lo más importante para mí	1	2	3	4	5
94. Respeto a todo el mundo.....	1	2	3	4	5
95. Me molesta la inmoralidad	1	2	3	4	5
96. Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	1	2	3	4	5
97. Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita.....	1	2	3	4	5
98. Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás.....	1	2	3	4	5
99. Soy muy familiar, me gusta estar en familia.....	1	2	3	4	5
100. Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	1	2	3	4	5

101. Una sociedad que no se basa en el amor a los demás no tiene futuro	1	2	3	4	5
102. Me siento querido/a por mis amigos/as	1	2	3	4	5
103. Soy muy constante en mi trabajo para conseguir lo que me propongo.....	1	2	3	4	5
104. Antes de tomar una decisión es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo	1	2	3	4	5
105. Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarle	1	2	3	4	5
106. Estoy a gusto con mi familia	1	2	3	4	5
107. Ayudo a los demás en todo lo que puedo.....	1	2	3	4	5
108. Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	1	2	3	4	5
109. Soy muy religioso/a	1	2	3	4	5
110. Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa.....	1	2	3	4	5
111. Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno	1	2	3	4	5
112. Colaboro en las tareas de casa	1	2	3	4	5
113. Cuando miento, lo paso muy mal.....	1	2	3	4	5
114. Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo	1	2	3	4	5

115. Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme.....	1	2	3	4	5
116. Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados.....	1	2	3	4	5
117. Procuero hacer el bien, aunque me cueste a veces	1	2	3	4	5
118. No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones.....	1	2	3	4	5
119. Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan.....	1	2	3	4	5
120. Normalmente, soy el/la jefe de mi grupo.....	1	2	3	4	5
121. Para conseguir lo que quiero, siempre tomo un camino justo.....	1	2	3	4	5
122. Me gusta la frase “Rectificar es de sabio”	1	2	3	4	5
123. Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias.	1	2	3	4	5
124. A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender	1	2	3	4	5
125. El mundo viviría mejor sin armas	1	2	3	4	5
126. Procuero decir siempre la verdad.....	1	2	3	4	5
127. Me gustaría que todas las personas fuesen libres	1	2	3	4	5
128. No podría vivir sin amigos/as.....	1	2	3	4	5

129. Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono.....	1	2	3	4	5
130. El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas	1	2	3	4	5
131. Confío en mi esfuerzo personal, no en la suerte .	1	2	3	4	5
132. Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración	1	2	3	4	5
133. Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria	1	2	3	4	5
134. Prefiero la democracia a la dictadura.....	1	2	3	4	5
135. Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales.....	1	2	3	4	5
136. Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás.....	1	2	3	4	5
137. Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	1	2	3	4	5
138. Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades	1	2	3	4	5
139. Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad	1	2	3	4	5
140. Para ser libre hay que ser responsable	1	2	3	4	5
141. Amo incluso a los que no piensan como yo	1	2	3	4	5

142. Soy una persona tolerante.....	1	2	3	4	5
143. Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro	1	2	3	4	5
144. Espero en la cola hasta que me toca el turno cuando voy a comprar	1	2	3	4	5
145. Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo	1	2	3	4	5
146. La libertad es un derecho de la humanidad.	1	2	3	4	5
147. Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero	1	2	3	4	5
148. Tener tiempo libre me hace feliz.....	1	2	3	4	5
149. Intento hacer el bien sin mirar a quién.....	1	2	3	4	5
150. La religión es lo más importante para mí	1	2	3	4	5
151. Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades	1	2	3	4	5
152. Con mis amigos/as o en grupo, suelo llevar la voz cantante	1	2	3	4	5
153. Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados.....	1	2	3	4	5
154. La paz es la clave del progreso de los pueblos....	1	2	3	4	5
155. Las injusticias me duelen y me repugnan.....	1	2	3	4	5

156. Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago	1	2	3	4	5
157. La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas	1	2	3	4	5
158. En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos	1	2	3	4	5
159. Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar.....	1	2	3	4	5
160. Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR TU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO CVH PARA EL PADRE

Este cuestionario, anónimo y confidencial, entre otras cuestiones, pretende recoger la opinión del padre o tutor del alumno sobre los valores que considera más importantes en su vida, por ello rogamos que se conteste con sinceridad. MUCHAS GRACIAS

A continuación, marque con una X la opción que desee o responda lo que corresponda en cada caso

Pero, por favor, no deje ninguna cuestión sin responder

- Edad: _____ • Lugar de nacimiento: _____
- Nacionalidad: _____ • ¿Cuántos hijos tiene?: _____
- Religión: Musulmana Cristiana Judía Otra (Especificar): _____ Ateo Agnóstico
- ¿Tienen vivienda en propiedad?: Sí No
- ¿Cuántos familiares conviven en su casa, incluido usted?: _____
- ¿Qué nivel económico tiene la familia?: Alto Medio Bajo
- ¿Su vivienda es amplia y cómoda para toda la familia?: Sí Regular No
- ¿Cuál es su profesión?: _____ • ¿Está en paro?: Sí No
- ¿En qué trabaja?: _____
- Nivel de estudios: Carrerera Secundaria Primaria Sin estudios

Ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:

1. NADA 2. POCO 3. REGULAR 4. MUCHO 5. MUCHÍSIMO

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. ¿Es feliz en su hogar?	1	2	3	4	5
2. ¿Es feliz en su trabajo?	1	2	3	4	5
3. ¿Es feliz en su vida?	1	2	3	4	5
4. ¿Le gusta su familia?	1	2	3	4	5
5. ¿Le gustan sus hijos?	1	2	3	4	5
6. ¿Le gusta su trabajo?	1	2	3	4	5
7. ¿Es dialogante en su relación familiar?	1	2	3	4	5
8. ¿Es democrático en su relación familiar?	1	2	3	4	5
9. ¿Es exigente en su relación familiar?	1	2	3	4	5
10. ¿Es cariñoso en su relación familiar?	1	2	3	4	5
11. ¿Es distante y frío en su relación familiar?	1	2	3	4	5
12. ¿Es permisivo en su relación familiar?	1	2	3	4	5
13. ¿Es dialogante en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
14. ¿Es democrático en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
15. ¿Es exigente en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
16. ¿Es cariñoso en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
17. ¿Es distante y frío en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
18. ¿Es permisivo en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
19. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?	1	2	3	4	5

20. ¿Habla con los profesores de sus hijos a menudo? 1 2 3 4 5
21. ¿Sabe con quién van sus hijos? 1 2 3 4 5
22. ¿Sabe dónde van sus hijos? 1 2 3 4 5
23. ¿Conoce a los amigos de sus hijos? 1 2 3 4 5
24. ¿Se ocupa de la apariencia física de sus hijos? 1 2 3 4 5
25. ¿Se ocupa de las necesidades de sus hijos? 1 2 3 4 5
26. ¿Se ocupa de la educación de sus hijos? 1 2 3 4 5

¿A qué dedica su tiempo libre?

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. Dialogar	1	2	3	4	5
2. Estar con los amigos	1	2	3	4	5
3. Estar en familia	1	2	3	4	5
4. Hacer deporte	1	2	3	4	5
5. Ir al cine	1	2	3	4	5
6. Jugar (en general)	1	2	3	4	5
7. Leer	1	2	3	4	5
8. Oír música.	1	2	3	4	5
9. Pasear	1	2	3	4	5
10. Ver la tele	1	2	3	4	5
11. Otros (especificar): _____					

A partir de ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:
1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. No tengo opinión formada 4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	No tengo opinión formada	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo	1	2	3	4	5
2. Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías.....	1	2	3	4	5
3. Amo a mis amigos.....	1	2	3	4	5
4. Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos.....	1	2	3	4	5
5. El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas.....	1	2	3	4	5
6. Acepto a los demás como son	1	2	3	4	5
7. Cuando hago favores, nunca es por interés	1	2	3	4	5
8. A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción de haber aportado lo que he podido.....	1	2	3	4	5
9. La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad	1	2	3	4	5
10. Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien.....	1	2	3	4	5
11. La guerra es lo peor de la humanidad	1	2	3	4	5

12. Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos.....	1	2	3	4	5
13. Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	1	2	3	4	5
14. La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida.....	1	2	3	4	5
15. Deseo una sociedad más humana	1	2	3	4	5
16. El amor es importante para la vida del hombre.....	1	2	3	4	5
17. Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien.	1	2	3	4	5
18. La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones	1	2	3	4	5
19. El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	1	2	3	4	5
20. La justicia está por encima de cualquier raza o cultura	1	2	3	4	5
21. El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso	1	2	3	4	5
22. Me gusta hacer amigos.....	1	2	3	4	5
23. A veces, hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	1	2	3	4	5
24. La ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	1	2	3	4	5

25. Me gustaría tener de todo para poder compartirlo	1	2	3	4	5
26. Siempre me esfuerzo para conseguir lo que deseo.....	1	2	3	4	5
27. Me siento querido por mi familia.....	1	2	3	4	5
28. Todos tenemos los mismos derechos	1	2	3	4	5
29. El ocio mejora mi calidad de vida.....	1	2	3	4	5
30. La mezcla de culturas nos enriquece a todos.....	1	2	3	4	5
31. Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	1	2	3	4	5
32. La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad.....	1	2	3	4	5
33. Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario	1	2	3	4	5
34. Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle.....	1	2	3	4	5
35. Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión.....	1	2	3	4	5
36. Lo mejor de la vida es tener amigos	1	2	3	4	5
37. Me considero una persona honrada.....	1	2	3	4	5
38. Para mí es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito.....	1	2	3	4	5
39. Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos.....	1	2	3	4	5

40. Ser religioso me hace ser mejor persona	1	2	3	4	5
41. Me molesta la falta de respeto	1	2	3	4	5
42. Las cosas no caen del cielo, hay que trabajar duro para conseguirlas	1	2	3	4	5
43. No le deseo el mal a nadie	1	2	3	4	5
44. Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	1	2	3	4	5
45. Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré	1	2	3	4	5
46. Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez	1	2	3	4	5
47. Todos debemos respetar las leyes.....	1	2	3	4	5
48. Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas.....	1	2	3	4	5
49. Me considero una buena persona	1	2	3	4	5
50. Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no	1	2	3	4	5
51. Siempre cumplo con mis obligaciones	1	2	3	4	5
52. Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría.....	1	2	3	4	5
53. La violencia engendra más violencia.....	1	2	3	4	5
54. Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones.....	1	2	3	4	5
55. Respeto las normas de tráfico	1	2	3	4	5

56. Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta.....	1	2	3	4	5
57. Creo que no debería haber fronteras	1	2	3	4	5
58. Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno ..	1	2	3	4	5
59. Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad	1	2	3	4	5
60. Procuo no dañar las cosas que no son mías.....	1	2	3	4	5
61. Quien es racista me desagrada.....	1	2	3	4	5
62. Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo.....	1	2	3	4	5
63. Me siento muy a gusto cuando me porto bien.....	1	2	3	4	5
64. Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades.....	1	2	3	4	5
65. El amor es muy importante para mí.....	1	2	3	4	5
66. La democracia es la mejor forma de gobierno	1	2	3	4	5
67. Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones.....	1	2	3	4	5
68. Me gustaría que este mundo fuese más justo	1	2	3	4	5
69. Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte	1	2	3	4	5
70. Siempre soy bastante respetuoso.....	1	2	3	4	5

71. Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo.....	1	2	3	4	5
72. Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos.....	1	2	3	4	5
73. Me gusta comparar mis cosas con los demás.....	1	2	3	4	5
74. Pienso que es mejor dialogar que pelear.....	1	2	3	4	5
75. Mi religión es la verdadera.....	1	2	3	4	5
76. Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago	1	2	3	4	5
77. Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto.....	1	2	3	4	5
78. Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores.....	1	2	3	4	5
79. Me gusta ayudar a los demás.....	1	2	3	4	5
80. La verdad está por encima de cualquier argumento.....	1	2	3	4	5
81. Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo...	1	2	3	4	5
82. Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna.....	1	2	3	4	5
83. Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás.	1	2	3	4	5
84. En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás.....	1	2	3	4	5
85. Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas.....	1	2	3	4	5
86. Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien	1	2	3	4	5

87. Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigos me digan que las deje para otro momento y vaya a divertirme con ellos.....	1	2	3	4	5
88. El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas.....	1	2	3	4	5
89. Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer las tareas	1	2	3	4	5
90. Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto ...	1	2	3	4	5
91. Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	1	2	3	4	5
92. Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos.....	1	2	3	4	5
93. Mi familia es lo más importante para mí.....	1	2	3	4	5
94. Respeto a todo el mundo.....	1	2	3	4	5
95. Me molesta la inmoralidad	1	2	3	4	5
96. Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	1	2	3	4	5
97. Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita.....	1	2	3	4	5
98. Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás.....	1	2	3	4	5
99. Soy muy familiar, me gusta estar en familia	1	2	3	4	5

100. Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	1	2	3	4	5
101. Una sociedad que no se basa en el amor a los demás no tiene futuro.....	1	2	3	4	5
102. Me siento querido por mis amigos	1	2	3	4	5
103. Soy muy constante en mi trabajo para conseguir lo que me propongo	1	2	3	4	5
104. Antes de tomar una decisión es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo.....	1	2	3	4	5
105. Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarle.....	1	2	3	4	5
106. Estoy a gusto con mi familia	1	2	3	4	5
107. Ayudo a los demás en todo lo que puedo.....	1	2	3	4	5
108. Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	1	2	3	4	5
109. Soy muy religioso	1	2	3	4	5
110. Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa.....	1	2	3	4	5
111. Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno..	1	2	3	4	5
112. Colaboro en las tareas de casa.....	1	2	3	4	5
113. Cuando miento, lo paso muy mal.....	1	2	3	4	5

114. Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo	1	2	3	4	5
115. Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme	1	2	3	4	5
116. Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados	1	2	3	4	5
117. Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces	1	2	3	4	5
118. No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones	1	2	3	4	5
119. Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan	1	2	3	4	5
120. Normalmente, soy el jefe de mi grupo	1	2	3	4	5
121. Para conseguir lo que quiero, siempre tomo un camino justo	1	2	3	4	5
122. Me gusta la frase "Rectificar es de sabio"	1	2	3	4	5
123. Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias	1	2	3	4	5
124. A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender	1	2	3	4	5
125. El mundo viviría mejor sin armas	1	2	3	4	5
126. Procuro decir siempre la verdad	1	2	3	4	5
127. Me gustaría que todas las personas fuesen libres	1	2	3	4	5

128. No podría vivir sin amigos	1	2	3	4	5
129. Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono.	1	2	3	4	5
130. El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas.....	1	2	3	4	5
131. Confo en mi esfuerzo personal, no en la suerte	1	2	3	4	5
132. Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración.....	1	2	3	4	5
133. Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria.....	1	2	3	4	5
134. Prefiero la democracia a la dictadura.....	1	2	3	4	5
135. Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales.....	1	2	3	4	5
136. Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás	1	2	3	4	5
137. Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	1	2	3	4	5
138. Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades.....	1	2	3	4	5
139. Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad...	1	2	3	4	5
140. Para ser libre hay que ser responsable	1	2	3	4	5
141. Amo incluso a los que no piensan como yo	1	2	3	4	5

142. Soy una persona tolerante.....	1	2	3	4	5
143. Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro.....	1	2	3	4	5
144. Espero en la cola hasta que me toca el turno cuando voy a comprar.....	1	2	3	4	5
145. Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo....	1	2	3	4	5
146. La libertad es un derecho de la humanidad.....	1	2	3	4	5
147. Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero.....	1	2	3	4	5
148. Tener tiempo libre me hace feliz.....	1	2	3	4	5
149. Intento hacer el bien sin mirar a quién.....	1	2	3	4	5
150. La religión es lo más importante para mí.....	1	2	3	4	5
151. Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades	1	2	3	4	5
152. Con mis amigos o en grupo, suelo llevar la voz cantante.	1	2	3	4	5
153. Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados.....	1	2	3	4	5
154. La paz es la clave del progreso.....	1	2	3	4	5
155. Las injusticias me duelen y me repugnan.....	1	2	3	4	5
156. Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago.....	1	2	3	4	5

157. La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas	1	2	3	4	5
158. En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos.....	1	2	3	4	5
159. Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar.....	1	2	3	4	5
160. Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO CVH PARA LA MADRE

Este cuestionario, anónimo y confidencial, entre otras cuestiones, pretende recoger la opinión de la madre del alumno sobre los valores que considera más importantes en su vida, por ello rogamos que se conteste con sinceridad. MUCHAS GRACIAS

A continuación, marque con una X la opción que desee o responda lo que corresponda en cada caso

Pero, por favor, no deje ninguna cuestión sin responder

- Edad: _____ • Lugar de nacimiento: _____
- Nacionalidad: _____ • ¿Cuántos hijos tiene?: _____
- Religión: Musulmana Cristiana Judía Otra (Especificar): _____ Ateo Agnóstico
- ¿Tienen vivienda en propiedad?: Sí No
- ¿Cuántos familiares conviven en su casa, incluido usted?: _____
- ¿Qué nivel económico tiene la familia?: Alto Medio Bajo
- ¿Su vivienda es amplia y cómoda para toda la familia?: Sí Regular No
- ¿Cuál es su profesión?: _____ • ¿Está en paro?: Sí No
- ¿En qué trabaja?: _____
- Nivel de estudios: Carrera Secundaria Primaria Sin estudios

Ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:

1. NADA 2. POCO 3. REGULAR 4. MUCHO 5. MUCHÍSIMO

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. ¿Es feliz en su hogar?	1	2	3	4	5
2. ¿Es feliz en su trabajo?	1	2	3	4	5
3. ¿Es feliz en su vida?	1	2	3	4	5
4. ¿Le gusta su familia?	1	2	3	4	5
5. ¿Le gustan sus hijos?	1	2	3	4	5
6. ¿Le gusta su trabajo?	1	2	3	4	5
7. ¿Es dialogante en su relación familiar?	1	2	3	4	5
8. ¿Es democrática en su relación familiar?	1	2	3	4	5
9. ¿Es exigente en su relación familiar?	1	2	3	4	5
10. ¿Es cariñosa en su relación familiar?	1	2	3	4	5
11. ¿Es distante y fría en su relación familiar?	1	2	3	4	5
12. ¿Es permisiva en su relación familiar?	1	2	3	4	5
13. ¿Es dialogante en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
14. ¿Es democrática en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
15. ¿Es exigente en su relación con los demás?	1	2	3	4	5

16. ¿Es cariñosa en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
17. ¿Es distante y fría en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
18. ¿Es permisiva en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
19. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?	1	2	3	4	5
20. ¿Habla con los profesores de sus hijos a menudo?	1	2	3	4	5
21. ¿Sabe con quién van sus hijos?	1	2	3	4	5
22. ¿Sabe dónde van sus hijos?	1	2	3	4	5
23. ¿Conoce a los amigos de sus hijos?	1	2	3	4	5
24. ¿Se ocupa de la apariencia física de sus hijos?	1	2	3	4	5
25. ¿Se ocupa de las necesidades de sus hijos?	1	2	3	4	5
26. ¿Se ocupa de la educación de sus hijos?	1	2	3	4	5

¿A qué dedica su tiempo libre?

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. Dialogar	1	2	3	4	5
2. Estar con las amigas	1	2	3	4	5
3. Estar en familia.....	1	2	3	4	5
4. Hacer deporte.....	1	2	3	4	5
5. Hacer labores.....	1	2	3	4	5
6. Ir al cine.....	1	2	3	4	5
7. Jugar (en general)	1	2	3	4	5
8. Leer	1	2	3	4	5
9. Oír música.....	1	2	3	4	5
10. Pasear	1	2	3	4	5
11. Ver la tele	1	2	3	4	5
12. Otros (especificar):					

A partir de ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:
1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. No tengo opinión formada 4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	No tengo opinión	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo.....	1	2	3	4	5
2. Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías.....	1	2	3	4	5
3. Amo a mis amigas.....	1	2	3	4	5
4. Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos.....	1	2	3	4	5
5. El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas.....	1	2	3	4	5
6. Acepto a los demás como son.....	1	2	3	4	5
7. Cuando hago favores, nunca es por interés.....	1	2	3	4	5
8. A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción de haber aportado lo que he podido.....	1	2	3	4	5
9. La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad.....	1	2	3	4	5
10. Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien.....	1	2	3	4	5
11. La guerra es lo peor de la humanidad.....	1	2	3	4	5
12. Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos	1	2	3	4	5

13. Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	1	2	3	4	5
14. La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida	1	2	3	4	5
15. Deseo una sociedad más humana	1	2	3	4	5
16. El amor es importante para la vida de la mujer	1	2	3	4	5
17. Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien...	1	2	3	4	5
18. La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones	1	2	3	4	5
19. El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	1	2	3	4	5
20. La justicia está por encima de cualquier raza o cultura	1	2	3	4	5
21. El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso	1	2	3	4	5
22. Me gusta hacer amigas	1	2	3	4	5
23. A veces hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	1	2	3	4	5
24. La ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	1	2	3	4	5
25. Me gustaría tener de todo para poder compartirlo	1	2	3	4	5
26. Siempre me esfuerzo para conseguir lo que deseo	1	2	3	4	5
27. Me siento querida por mi familia	1	2	3	4	5
28. Todos tenemos los mismos derechos	1	2	3	4	5
29. El ocio mejora mi calidad de vida	1	2	3	4	5
30. La mezcla de culturas nos enriquece a todos	1	2	3	4	5

31. Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	1	2	3	4	5
32. La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad.....	1	2	3	4	5
33. Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario	1	2	3	4	5
34. Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle.....	1	2	3	4	5
35. Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión.....	1	2	3	4	5
36. Lo mejor de la vida es tener amigas.....	1	2	3	4	5
37. Me considero una persona honrada.....	1	2	3	4	5
38. Para mí es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito.....	1	2	3	4	5
39. Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos.....	1	2	3	4	5
40. Ser religiosa me hace ser mejor persona.....	1	2	3	4	5
41. Me molesta la falta de respeto.....	1	2	3	4	5
42. Las cosas no caen del cielo, hay que trabajar duro para conseguirlas	1	2	3	4	5
43. No le deseo el mal a nadie	1	2	3	4	5
44. Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	1	2	3	4	5
45. Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré	1	2	3	4	5
46. Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez...	1	2	3	4	5
47. Todos debemos respetar las leyes.....	1	2	3	4	5

48. Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas.....	1	2	3	4	5
49. Me considero una buena persona	1	2	3	4	5
50. Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no.....	1	2	3	4	5
51. Siempre cumplo con mis obligaciones	1	2	3	4	5
52. Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría.....	1	2	3	4	5
53. La violencia engendra más violencia.....	1	2	3	4	5
54. Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones.....	1	2	3	4	5
55. Respeto las normas de tráfico	1	2	3	4	5
56. Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta.....	1	2	3	4	5
57. Creo que no debería haber fronteras	1	2	3	4	5
58. Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno	1	2	3	4	5
59. Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad.....	1	2	3	4	5
60. Procuro no dañar las cosas que no son mías.....	1	2	3	4	5
61. Quien es racista me desagrada.....	1	2	3	4	5
62. Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo	1	2	3	4	5
63. Me siento muy a gusto cuando me porto bien.....	1	2	3	4	5
64. Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades.....	1	2	3	4	5
65. El amor es muy importante para mí.....	1	2	3	4	5

66. La democracia es la mejor forma de gobierno	1	2	3	4	5
67. Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones.....	1	2	3	4	5
68. Me gustaría que este mundo fuese más justo	1	2	3	4	5
69. Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte	1	2	3	4	5
70. Siempre soy bastante respetuosa.....	1	2	3	4	5
71. Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo.....	1	2	3	4	5
72. Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos.....	1	2	3	4	5
73. Me gusta compartir mis cosas con los demás.....	1	2	3	4	5
74. Pienso que es mejor dialogar que pelear.....	1	2	3	4	5
75. Mi religión es la verdadera	1	2	3	4	5
76. Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago ..	1	2	3	4	5
77. Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto	1	2	3	4	5
78. Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores	1	2	3	4	5
79. Me gusta ayudar a los demás.....	1	2	3	4	5
80. La verdad está por encima de cualquier argumento.....	1	2	3	4	5
81. Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo	1	2	3	4	5
82. Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna.....	1	2	3	4	5
83. Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás ...	1	2	3	4	5
84. En todos mis actos procuro dar buen ejemplo a los demás	1	2	3	4	5

85. Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas	1	2	3	4	5
86. Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien.....	1	2	3	4	5
87. Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigas me digan que las deje para otro momento y vaya a divertirme con ellas.....	1	2	3	4	5
88. El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas.....	1	2	3	4	5
89. Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer tareas.	1	2	3	4	5
90. Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto	1	2	3	4	5
91. Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	1	2	3	4	5
92. Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos	1	2	3	4	5
93. Mi familia es lo más importante para mí	1	2	3	4	5
94. Respeto a todo el mundo.....	1	2	3	4	5
95. Me molesta la inmoralidad	1	2	3	4	5
96. Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	1	2	3	4	5
97. Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita.....	1	2	3	4	5
98. Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás.....	1	2	3	4	5
99. Soy muy familiar, me gusta estar en familia.....	1	2	3	4	5
100. Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	1	2	3	4	5

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

101. Una sociedad que no se basa en el amor a los demás no tiene futuro.....	1	2	3	4	5
102. Me siento querida por mis amigas	1	2	3	4	5
103. Soy muy constante en mi trabajo para conseguir lo que me propongo.....	1	2	3	4	5
104. Antes de tomar una decisión es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo	1	2	3	4	5
105. Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarle	1	2	3	4	5
106. Estoy a gusto con mi familia	1	2	3	4	5
107. Ayudo a los demás en todo lo que puedo.....	1	2	3	4	5
108. Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	1	2	3	4	5
109. Soy muy religiosa.....	1	2	3	4	5
110. Cuando trabajo en grupo suelo tomar la iniciativa.....	1	2	3	4	5
111. Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno....	1	2	3	4	5
112. Colaboro en las tareas de casa.....	1	2	3	4	5
113. Cuando miento, lo paso muy mal.....	1	2	3	4	5
114. Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo	1	2	3	4	5
115. Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme	1	2	3	4	5
116. Si yo tuviera poder me dedicaría a ayudar a los más necesitados	1	2	3	4	5
117. Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces.....	1	2	3	4	5
118. No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones	1	2	3	4	5

119. Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan.....	1	2	3	4	5
120. Normalmente soy la jefe de mi grupo.....	1	2	3	4	5
121. Para conseguir lo que quiero, siempre tomo un camino justo.....	1	2	3	4	5
122. Me gusta la frase "Rectificar es de sabio".....	1	2	3	4	5
123. Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias.....	1	2	3	4	5
124. A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender.....	1	2	3	4	5
125. El mundo viviría mejor sin armas.....	1	2	3	4	5
126. Procuero decir siempre la verdad.....	1	2	3	4	5
127. Me gustaría que todas las personas fuesen libres.....	1	2	3	4	5
128. No podría vivir sin amigas.....	1	2	3	4	5
129. Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono.....	1	2	3	4	5
130. El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas.....	1	2	3	4	5
131. Confo en mi esfuerzo personal, no en la suerte.....	1	2	3	4	5
132. Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración.....	1	2	3	4	5
133. Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria.....	1	2	3	4	5
134. Prefiero la democracia a la dictadura.....	1	2	3	4	5
135. Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales.....	1	2	3	4	5

136. Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás	1	2	3	4	5
137. Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	1	2	3	4	5
138. Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades	1	2	3	4	5
139. Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad.....	1	2	3	4	5
140. Para ser libre hay que ser responsable	1	2	3	4	5
141. Amo incluso a los que no piensan como yo	1	2	3	4	5
142. Soy una persona tolerante	1	2	3	4	5
143. Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro	1	2	3	4	5
144. Espero en la cola hasta que me toca el turno cuando voy a comprar	1	2	3	4	5
145. Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo	1	2	3	4	5
146. La libertad es un derecho de la humanidad	1	2	3	4	5
147. Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
148. Tener tiempo libre me hace feliz.....	1	2	3	4	5
149. Intento hacer el bien sin mirar a quién.....	1	2	3	4	5
150. La religión es lo más importante para mí	1	2	3	4	5
151. Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades...	1	2	3	4	5
152. Con mis amigos o en grupo suelo llevar la voz cantante.....	1	2	3	4	5
153. Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados	1	2	3	4	5
154. La paz es la clave del progreso de los pueblos.....	1	2	3	4	5

155. Las injusticias me duelen y me repugnan	1	2	3	4	5
156. Intento ser justa con todo el mundo y en todo lo que hago	1	2	3	4	5
157. La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas	1	2	3	4	5
158. En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos.....	1	2	3	4	5
159. Cuando hago mis tareas me anima pensar que me servirán para progresar	1	2	3	4	5
160. Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO CVH PARA EL PROFESORADO

Este cuestionario, anónimo y confidencial, entre otras cuestiones, pretende recoger la opinión del profesorado sobre los valores que considera más importantes en su vida, por ello rogamos que se conteste con sinceridad. MUCHAS GRACIAS

**A continuación, marque con una X la opción que desee o responda lo que corresponda en cada caso
Pero, por favor, no deje ninguna cuestión sin responder**

- Edad: _____ • Sexo: Hombre Mujer • Lugar de nacimiento: _____
- Nacionalidad: _____
- Religión: Musulmana Cristiana Judía Otra (Especificar): _____ Ateo Agnóstico
- ¿Cuál es su especialidad?: _____
- ¿Cuántos años lleva de docente?: _____ • ¿A qué cursos da clases?: _____
- ¿Qué asignaturas imparte?: _____
- ¿Cuántos años lleva en este centro?: _____ • ¿Ocupa cargo directivo? ¿Cuál?: _____
- ¿Pertenece al Consejo Escolar?: Sí No

Ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:

1. NADA 2. POCO 3. REGULAR 4. MUCHO 5. MUCHÍSIMO

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. ¿Está satisfecho/a con su trabajo?	1	2	3	4	5
2. ¿Es feliz en su trabajo?	1	2	3	4	5
3. ¿Es feliz en su vida?	1	2	3	4	5
4. ¿Le gusta su trabajo?	1	2	3	4	5
5. ¿Le gusta su centro?	1	2	3	4	5
6. ¿Le gustan sus alumnos?	1	2	3	4	5
7. ¿Le gustan sus compañeros?	1	2	3	4	5
8. ¿Es dialogante en clase?	1	2	3	4	5
9. ¿Es democrático/a en clase?	1	2	3	4	5
10. ¿Es exigente en clase?	1	2	3	4	5
11. ¿Es cariñoso/a en clase?	1	2	3	4	5
12. ¿Es distante y frío/a en clase?	1	2	3	4	5
13. ¿Es permisivo/a en clase?	1	2	3	4	5
14. ¿Es dialogante en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
15. ¿Es democrático/a en su relación con los demás?	1	2	3	4	5

16. ¿Es exigente en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
17. ¿Es cariñoso/a en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
18. ¿Es distante y frío/a en su relación con los demás?	1	2	3	4	5
19. ¿Es permisivo/a en su relación con los demás?.....	1	2	3	4	5
20. ¿Su docencia se basa en contenidos?	1	2	3	4	5
21. ¿Su docencia se basa en procedimientos?	1	2	3	4	5
22. ¿Su docencia se basa en actitudes?	1	2	3	4	5
23. ¿Su docencia se basa en valores?	1	2	3	4	5
24. ¿Se siente apoyado/a por la Administración?.....	1	2	3	4	5
25. ¿Se ve respetado/a y valorado/a por la sociedad?	1	2	3	4	5
26. ¿Cree usted en la educación?.....	1	2	3	4	5

¿A qué dedica su tiempo libre?

	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
1. Estar con amistades.....	1	2	3	4	5
2. Estar en familia.....	1	2	3	4	5
3. Dialogar.....	1	2	3	4	5
4. Hacer deporte.....	1	2	3	4	5
5. Ir al cine.....	1	2	3	4	5
6. Jugar (en general).....	1	2	3	4	5
7. Leer.....	1	2	3	4	5
8. Oír música.....	1	2	3	4	5
9. Pasear.....	1	2	3	4	5
10. Ver la tele.....	1	2	3	4	5
11. Otros (especificar): _____					

A partir de ahora, para contestar se debe rodear con un círculo la opción con la que se esté de acuerdo, de las cinco posibles que se ofrecen:
1. Totalmente en desacuerdo 2. Algo en desacuerdo 3. No tengo opinión formada 4. Algo de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	No tengo opinión	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo	1	2	3	4	5
2. Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías	1	2	3	4	5
3. Amo a mis amigos/as	1	2	3	4	5
4. Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos	1	2	3	4	5
5. El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas	1	2	3	4	5
6. Acepto a los demás como son	1	2	3	4	5
7. Cuando hago favores, nunca es por interés	1	2	3	4	5
8. A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción de haber aportado lo que he podido.....	1	2	3	4	5
9. La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad	1	2	3	4	5
10. Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien.....	1	2	3	4	5
11. La guerra es lo peor de la humanidad.....	1	2	3	4	5
12. Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos.....	1	2	3	4	5

13. Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	1	2	3	4	5
14. La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida	1	2	3	4	5
15. Deseo una sociedad más humana	1	2	3	4	5
16. El amor es importante para la vida del hombre/mujer	1	2	3	4	5
17. Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien.....	1	2	3	4	5
18. La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones.....	1	2	3	4	5
19. El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	1	2	3	4	5
20. La justicia esta por encima de cualquier raza o cultura	1	2	3	4	5
21. El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso.....	1	2	3	4	5
22. Me gusta hacer amigos/as.....	1	2	3	4	5
23. A veces hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	1	2	3	4	5
24. La ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	1	2	3	4	5
25. Me gustaría tener de todo para poder compartirlo	1	2	3	4	5
26. Siempre me esfuerzo para conseguir lo que deseo.....	1	2	3	4	5
27. Me siento querido/a por mi familia.....	1	2	3	4	5
28. Todos tenemos los mismos derechos.....	1	2	3	4	5

29. El ocio mejora mi calidad de vida.....	1	2	3	4	5
30. La mezcla de culturas nos enriquece a todos.....	1	2	3	4	5
31. Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	1	2	3	4	5
32. La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad.....	1	2	3	4	5
33. Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario.....	1	2	3	4	5
34. Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle	1	2	3	4	5
35. Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión.....	1	2	3	4	5
36. Lo mejor de la vida es tener amigos/as.....	1	2	3	4	5
37. Me considero una persona honrada.....	1	2	3	4	5
38. Para mí es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito.....	1	2	3	4	5
39. Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos	1	2	3	4	5
40. Ser religioso/sa me hace ser mejor persona.....	1	2	3	4	5
41. Me molesta la falta de respeto	1	2	3	4	5
42. Las cosas no caen del cielo, hay que trabajar duro para conseguirlas.....	1	2	3	4	5
43. No le deseo el mal a nadie	1	2	3	4	5
44. Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	1	2	3	4	5
45. Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré.	1	2	3	4	5

46. Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez.....	1	2	3	4	5
47. Todos debemos respetar las leyes.....	1	2	3	4	5
48. Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas.....	1	2	3	4	5
49. Me considero una buena persona	1	2	3	4	5
50. Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no	1	2	3	4	5
51. Siempre cumplo con mis obligaciones	1	2	3	4	5
52. Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría.....	1	2	3	4	5
53. La violencia engendra más violencia.....	1	2	3	4	5
54. Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones	1	2	3	4	5
55. Respeto las normas de tráfico	1	2	3	4	5
56. Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta	1	2	3	4	5
57. Creo que no debería haber fronteras	1	2	3	4	5
58. Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno.....	1	2	3	4	5
59. Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad	1	2	3	4	5
60. Procuero no dañar las cosas que no son mías.....	1	2	3	4	5
61. Quien es racista me desagrada.....	1	2	3	4	5
62. Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo.....	1	2	3	4	5

63. Me siento muy a gusto cuando me porto bien.....	1	2	3	4	5
64. Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades	1	2	3	4	5
65. El amor es muy importante para mí.....	1	2	3	4	5
66. La democracia es la mejor forma de gobierno	1	2	3	4	5
67. Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones	1	2	3	4	5
68. Me gustaría que este mundo fuese más justo	1	2	3	4	5
69. Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte.....	1	2	3	4	5
70. Siempre soy bastante respetuoso/sav	1	2	3	4	5
71. Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo.....	1	2	3	4	5
72. Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos	1	2	3	4	5
73. Me gusta compartir mis cosas con los demás.....	1	2	3	4	5
74. Pienso que es mejor dialogar que pelear.....	1	2	3	4	5
75. Mi religión es la verdadera	1	2	3	4	5
76. Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago.....	1	2	3	4	5
77. Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto	1	2	3	4	5
78. Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores	1	2	3	4	5
79. Me gusta ayudar a los demás.....	1	2	3	4	5

80. La verdad está por encima de cualquier argumento....	1	2	3	4	5
81. Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo	1	2	3	4	5
82. Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna.....	1	2	3	4	5
83. Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás	1	2	3	4	5
84. En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás	1	2	3	4	5
85. Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas	1	2	3	4	5
86. Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien.....	1	2	3	4	5
87. Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigos/as me digan que las deje para otro	1	2	3	4	5
88. momento y vaya a diviertime con ellos/as.....	1	2	3	4	5
89. El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas	1	2	3	4	5
90. Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer las tareas.....	1	2	3	4	5
91. Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto	1	2	3	4	5
92. Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	1	2	3	4	5
93. Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos	1	2	3	4	5

94. Mi familia es lo más importante para mí	1	2	3	4	5
95. Respeto a todo el mundo.....	1	2	3	4	5
96. Me molesta la inmoralidad	1	2	3	4	5
97. Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	1	2	3	4	5
98. Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita.....	1	2	3	4	5
99. Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás.....	1	2	3	4	5
100.Soy muy familiar, me gusta estar en familia	1	2	3	4	5
101.Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	1	2	3	4	5
102.Una sociedad que no se basa en el amor a los demás no tiene futuro.....	1	2	3	4	5
103.Me siento querido/a por mis amigos/as	1	2	3	4	5
104.Soy muy constante en mi trabajo para conseguir lo que me propongo.....	1	2	3	4	5
105.Antes de tomar una decisión es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo	1	2	3	4	5
106.Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarle.....	1	2	3	4	5
107.Estoy a gusto con mi familia	1	2	3	4	5
108.Ayudo a los demás en todo lo que puedo.....	1	2	3	4	5
109.Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	1	2	3	4	5

110. Soy muy religioso/sa.....	1	2	3	4	5
111. Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa.....	1	2	3	4	5
112. Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno.....	1	2	3	4	5
113. Colaboro en las tareas de casa.....	1	2	3	4	5
114. Cuando miento, lo paso muy mal.....	1	2	3	4	5
115. Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo.....	1	2	3	4	5
116. Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme ...	1	2	3	4	5
117. Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados.....	1	2	3	4	5
118. Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces.....	1	2	3	4	5
119. No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones.....	1	2	3	4	5
120. Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan.....	1	2	3	4	5
121. Normalmente, soy el/la jefe de mi grupo.....	1	2	3	4	5
122. Para conseguir lo que quiero, siempre tomo un camino justo.....	1	2	3	4	5
123. Me gusta la frase “Rectificar es de sabio”.....	1	2	3	4	5
124. Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias.....	1	2	3	4	5
125. A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender.....	1	2	3	4	5
126. El mundo viviría mejor sin armas.....	1	2	3	4	5

¿Crisis de valores? La actualidad de los valores

127. Procuo decir siempre la verdad.....	1	2	3	4	5
128. Me gustaría que todas las personas fuesen libres.....	1	2	3	4	5
129. No podría vivir sin amigos/as.....	1	2	3	4	5
130. Cuando encuentro obstáculos, no me desmorализo rápidamente y abandono	1	2	3	4	5
131. El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas.....	1	2	3	4	5
132. Confió en mi esfuerzo personal, no en la suerte	1	2	3	4	5
133. Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración.....	1	2	3	4	5
134. Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria	1	2	3	4	5
135. Prefiero la democracia a la dictadura	1	2	3	4	5
136. Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales.....	1	2	3	4	5
137. Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás	1	2	3	4	5
138. Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	1	2	3	4	5
139. Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades	1	2	3	4	5
140. Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad	1	2	3	4	5
141. Para ser libre hay que ser responsable	1	2	3	4	5
142. Amo incluso a los que no piensan como yo	1	2	3	4	5

143. Soy una persona tolerante.....	1	2	3	4	5
144. Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro.....	1	2	3	4	5
145. Espero en la cola hasta que me toca el turno cuando voy a comprar.....	1	2	3	4	5
146. Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo.....	1	2	3	4	5
147. La libertad es un derecho de la humanidad.....	1	2	3	4	5
148. Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero.....	1	2	3	4	5
149. Tener tiempo libre me hace feliz.....	1	2	3	4	5
150. Intento hacer el bien sin mirar a quién.....	1	2	3	4	5
151. La religión es lo más importante para mí.....	1	2	3	4	5
152. Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades.....	1	2	3	4	5
153. Con mis amigos/as o en grupo, suelo llevar la voz cantante.....	1	2	3	4	5
154. Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados.....	1	2	3	4	5
155. La paz es la clave del progreso de los pueblos.....	1	2	3	4	5
156. Las injusticias me duelen y me repugnan.....	1	2	3	4	5
157. Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago.....	1	2	3	4	5
158. La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas.....	1	2	3	4	5

159. En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos.....	1	2	3	4	5
160. Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar.....	1	2	3	4	5
161. Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

