

UNIVERSIDAD DE GRANADA



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Tesis Doctoral

Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural.

M^a Inmaculada Herrera Ramírez

Ceuta, 2007



Tesis Doctoral

Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural.

**Tesis Doctoral presentada por Dña. M^a Inmaculada Herrera Ramírez
Dirigida por los Drs. D. JOSÉ M^a ROA VENEGAS
y D. FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA
Universidad de Granada**

Visto bueno para su defensa

Los Directores de la Tesis

Fdo. José M^a Roa Venegas

Fdo. Fernando Justicia Justicia



D. JOSÉ M^a ROA VENEGAS, Profesor del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, como Director del presente Trabajo de Investigación.

CERTIFICA: Que esta tesis doctoral, titulada: LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES, DE SUS PADRES Y PROFESORES, EN FUNCIÓN DE QUE EL CONTEXTO EDUCATIVO SEA MONOCULTURAL O PLURICULTURAL, constituye un trabajo de investigación original e inédito; el cual es presentado por **D^{ña}. M^a INMACULADA HERRERA RAMÍREZ**, para optar al grado de doctor.

Para que conste

Ceuta, 29 de junio de 2007



D. FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA, Catedrático y Director del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, como Director del presente Trabajo de Investigación.

CERTIFICA: Que esta tesis doctoral, titulada: LOS VALORES DE LOS ADOLESCENTES, DE SUS PADRES Y PROFESORES, EN FUNCIÓN DE QUE EL CONTEXTO EDUCATIVO SEA MONOCULTURAL O PLURICULTURAL, constituye un trabajo de investigación original e inédito; el cual es presentado por **DÑA. M^a INMACULADA HERRERA RAMÍREZ**, para optar al grado de doctor.

Para que conste

Ceuta, 29 de junio de 2007

A mis padres, a quienes les debo todo.

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

Guilford, 1970

AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral, cada vez más, implica una estrecha colaboración entre personas e Instituciones. Mi agradecimiento más sincero y profundo va dirigido a todas aquellas que me han ayudado a aprender, durante los años de vida que he dedicado a la realización de esta Tesis Doctoral.

No obstante, quiero dar las gracias de forma muy especial a mi familia, particularmente a mi padre y a mi madre, por su apoyo humano y técnico, por sus ánimos y dedicación constantes, y por su amor y comprensión.

Por otra parte, expresar también mi agradecimiento a los directores de esta Tesis, los Doctores D. José M^a Roa Venegas y D. Fernando Justicia Justicia, por el tiempo, la paciencia, la sabiduría y la amistad que, en todo momento, me han dedicado, con mi admiración y respeto más profundos.

Asimismo, a los centros educativos que han colaborado en esta investigación, el I.E.S. N^o S^a del Pilar de Tetuán (Marruecos), el I.E.S. Puertas del Campo de Ceuta y el Colegio de los Escolapios de Granada, les agradezco su entrega, interés y confianza.

Finalmente, como no puede ser de otra forma, manifestar mi mayor gratitud a las chicas y chicos, a las madres y padres, y a las profesoras y profesores que han hecho posible esta investigación, expresando con agrado y sinceridad su opinión respecto a todas las cuestiones que se les plantearon.

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN	33

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA

“Planteamiento del problema y revisión teórica”

1. PROBLEMA	41
2. REVISIÓN TEÓRICA	42
2.1. Conceptualización: ¿Qué son los valores?	43
2.2. Origen: ¿De dónde vienen los valores?	53
2.2.1. De la propia biología	53
2.2.2. De la neurobiología	53
2.2.3. De la raza, de la etnia, del género y de la cultura	57
2.2.3.1. De la raza	57
2.2.3.2. De la etnia	57
2.2.3.3. Del género	61
2.2.3.4. De la cultura	67
2.2.4. De la estructura social	68
2.2.4.1. De la clase social, de la ocupación y de la educación....	68
2.2.4.2. De las características de las familias	70
2.2.4.3. Del estatus de inmigrante	75
2.2.4.4. De la cohorte de edad	75
2.2.4.5. De la religión	77
2.2.4.6. De la demografía y la nacionalidad	77
2.3. Acción: ¿Qué hacen los valores?	80

2.3.1. Los valores y la motivación	80
2.3.2. Los valores y las conductas concretas.....	82
2.3.3. Los valores y el “yo”	84
2.4. Evaluación: ¿Cómo medir los valores?.....	85
3. VALORES DE LOS ADOLESCENTES, LOS PADRES Y LOS PROFESORES.....	97
3.1. Valores de los adolescentes.....	102
3.1.1. Valores prosociales de los adolescentes.....	103
3.1.2. Valores y autoconcepto de los adolescentes	105
3.1.3. Valores y desarrollo moral de los adolescentes	107
3.1.4. Valores de los adolescentes, desde una perspectiva sociológica ..	108
3.2. Valores de los adolescentes y sus padres	123
3.2.1. Valores de los adolescentes y sus padres, bajo la ética islámica...	123
3.2.2. Valores de los adolescentes y sus padres, en Taiwán	127
3.2.3. Valores de los adolescentes universitarios y los adultos, en Turquía.....	129
3.2.4. Valores de los adolescentes y sus padres, y la calidad de vida.....	131
3.2.5. Valores de los adolescentes y sus padres, y la satisfacción de vida.....	135
3.2.6. Transmisión de los valores de los adolescentes a sus padres.....	138
3.3. Valores de los profesores	142
4. LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN	144

CAPÍTULO II

MARCO DE INVESTIGACIÓN

“Objetivos de investigación y metodología”

1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	157
2. METODOLOGÍA	158
2.1. Muestra.....	158

2.2. Instrumentos y variables	159
2.2.1. Instrumentos y su estructura	160
2.2.2. Elaboración de nuestro Cuestionario de Valores (CV).....	161
2.2.3. Variables	164
2.3. Diseño y procedimiento	179
2.4. Análisis de datos	181
2.5. Resultados	182
2.5.1. Fiabilidad de nuestro Cuestionario de Valores (CV).....	182
2.5.2. Validez de nuestro Cuestionario de Valores (CV).....	184
2.5.3. Resultados del análisis descriptivo	221
2.5.4. Resultados del análisis inferencial	221

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	331
2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	380
2.1. Educativa y social	380
2.2. Futuras investigaciones	391
BIBLIOGRAFÍA.....	393
ANEXO I.....	405
ANEXO II	421
ANEXO III.....	463
ANEXO IV.....	473
ANEXO V	511

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1.1. Elementos que hacen posible el término “valor” (Cobo, 1993).....	45
Cuadro 2.4.1. Escala de valores (Value Survey) de Rokeach (1973).....	88
Cuadro 2.4.2. Modelo teórico de Schwartz (1987)	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1.1. Diagrama sectorial de la muestra	159
Gráfico 2.5.4.1. Comparación de las medias de los valores de los alumnos, padres y profesores ..	227
Gráfico 2.5.4.2. Comparación de las medias de los valores de los alumnos por centro.....	231
Gráfico 2.5.4.3. Comparación general de las medias de los valores de los alumnos	232
Gráfico 2.1.2. Diagrama sectorial del total de alumnos por centro	407
Gráfico 2.1.3. Diagrama sectorial del total de alumnos por sexo.....	408
Gráfico 2.1.4. Diagrama sectorial del total de padres por centro	411
Gráfico 2.1.5. Diagrama sectorial del total de madres por centro	414
Gráfico 2.1.6. Diagrama sectorial del total de profesores por centro	416
Gráfico 2.1.7. Diagrama sectorial del total de profesores por sexo.....	417
Gráfico 2.1.8. Valores de los adolescentes por porcentaje de la máxima frecuencia.....	538

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1.1. Resumen de las definiciones tratadas sobre los valores	48
Tabla 3.1.4.1. Valores señalados como importantes en la vida de los jóvenes (Carena et al., 2004)	114
Tabla 3.1.4.2. Cualidades o características por las que eligieron a sus modelos (Carena et al., 2004)	117
Tabla 3.1.4.3. Tiempo dedicado al estudio (Carena et al., 2004).....	119
Tabla 3.1.4.4. Actividades preferidas para el tiempo libre (Carena et al., 2004)	120
Tabla 3.1.4.5. Frecuencia con que asisten a bailar (Carena et. al., 2004).....	121
Tabla 2.1.1. Distribución general de la muestra.....	158
Tabla 2.2.3.1. Variables para el alumnado (adolescentes)	165
Tabla 2.2.3.2. Variables para los padres	169
Tabla 2.2.3.3. Variables para las madres.....	173
Tabla 2.2.3.4. Variables para el profesorado.....	177
Tabla 2.5.1.1. Alfa de Crombach por casos de la Escala II del Cuestionario CV	182
Tabla 2.5.1.2. Alfa de Crombach por casos de la Escala III del Cuestionario CV.....	183
Tabla 2.5.1.3. Alfa de Crombach por casos de la Escala IV del Cuestionario CV	183
Tabla 2.5.2.1. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Compo-	

nentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	185
Tabla 2.5.2.2. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.....	185
Tabla 2.5.2.3. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	185
Tabla 2.5.2.4. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	186
Tabla 2.5.2.5. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	186
Tabla 2.5.2.6. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	186
Tabla 2.5.2.7. Estructura factorial del séptimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.....	187
Tabla 2.5.2.8. Estructura factorial del octavo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	187
Tabla 2.5.2.9. Estructura factorial del noveno factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	187
Tabla 2.5.2.10. Estructura factorial del décimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.....	188
Tabla 2.5.2.11. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	188
Tabla 2.5.2.12. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	189
Tabla 2.5.2.13. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	189
Tabla 2.5.2.14. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	190

Tabla 2.5.2.15. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	190
Tabla 2.5.2.16. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	190
Tabla 2.5.2.17. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	191
Tabla 2.5.2.18. Estructura factorial del séptimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	191
Tabla 2.5.2.19. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	191
Tabla 2.5.2.20. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	193
Tabla 2.5.2.21. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres	193
Tabla 2.5.2.22. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	194
Tabla 2.5.2.23. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	194
Tabla 2.5.2.24. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	194
Tabla 2.5.2.25. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	195
Tabla 2.5.2.26. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres	195
Tabla 2.5.2.27. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	196
Tabla 2.5.2.28. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.....	196

Tabla 2.5.2.29. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	197
Tabla 2.5.2.30. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	197
Tabla 2.5.2.31. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	197
Tabla 2.5.2.32. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	198
Tabla 2.5.2.33. Estructura factorial del séptimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	198
Tabla 2.5.2.34. Estructura factorial del octavo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	199
Tabla 2.5.2.35. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	199
Tabla 2.5.2.36. Comparación de factores y componentes de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV), entre alumnos, padres, madres y profesores	200
Tabla 2.5.2.37. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	202
Tabla 2.5.2.38. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.....	202
Tabla 2.5.2.39. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	202
Tabla 2.5.2.40. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	203
Tabla 2.5.2.41. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.....	203
Tabla 2.5.2.42. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	203
Tabla 2.5.2.43. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	203

tes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	204
Tabla 2.5.2.44. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	204
Tabla 2.5.2.45. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	204
Tabla 2.5.2.46. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	205
Tabla 2.5.2.47. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres	205
Tabla 2.5.2.48. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres	205
Tabla 2.5.2.49. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres	206
Tabla 2.5.2.50. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres	206
Tabla 2.5.2.51. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	206
Tabla 2.5.2.52. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	207
Tabla 2.5.2.53. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	207
Tabla 2.5.2.54. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	207
Tabla 2.5.2.55. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	207
Tabla 2.5.2.56. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	208
Tabla 2.5.2.57. Comparación de factores y componentes de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV), entre alumnos, padres, madres y profesores	208

Tabla 2.5.2.58. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	209
Tabla 2.5.2.59. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	210
Tabla 2.5.2.60. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	210
Tabla 2.5.2.61. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	211
Tabla 2.5.2.62. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos	211
Tabla 2.5.2.63. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	212
Tabla 2.5.2.64. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres	212
Tabla 2.5.2.65. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.....	213
Tabla 2.5.2.66. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	213
Tabla 2.5.2.67. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	214
Tabla 2.5.2.68. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	214
Tabla 2.5.2.69. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	215
Tabla 2.5.2.70. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.....	215
Tabla 2.5.2.71. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	216
Tabla 2.5.2.72. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	216

tes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	216
Tabla 2.5.2.73. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	217
Tabla 2.5.2.74. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	217
Tabla 2.5.2.75. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	217
Tabla 2.5.2.76. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	218
Tabla 2.5.2.77. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores	218
Tabla 2.5.2.78. Comparación de factores y componentes de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV), entre alumnos, padres, madres y profesores	219
Tabla 2.5.4.1. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “casos”	221
Tabla 2.5.4.2. Prueba ANOVA de un factor: “casos”, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV).....	225
Tabla 2.5.4.3. Prueba Post Hoc del ANOVA de un factor: “casos”, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV).....	226
Tabla 2.5.4.4. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “centros educativos” (I.E.S.).....	228
Tabla 2.5.4.5. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “sexos”	233
Tabla 2.5.4.6. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “cursos”	235
Tabla 2.5.4.7. Pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “cultura/religión” ..	239
Tabla 2.5.4.8. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres, con la variable de agrupación “centros”	242
Tabla 2.5.4.9. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres, con la variable de agrupación “centros”	244
Tabla 2.5.4.10. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres (padres y madres), con la variable de agrupación “sexos”	247
Tabla 2.5.4.11. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Tetuán”	250

Tabla 2.5.4.12. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta”	252
Tabla 2.5.4.13. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Granada”	254
Tabla 2.5.4.14. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Tetuán”	257
Tabla 2.5.4.15. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta”	259
Tabla 2.5.4.16. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Granada”	262
Tabla 2.5.4.17. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión musulmana”	264
Tabla 2.5.4.18. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión musulmana”	267
Tabla 2.5.4.19. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión cristiana”	269
Tabla 2.5.4.20. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión cristiana”	272
Tabla 2.5.4.21. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores, con la variable de agrupación “centros”	274
Tabla 2.5.4.22. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores, con la variable de agrupación “sexos”	277
Tabla 2.5.4.23. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adapta- ción (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “centros”	280
Tabla 2.5.4.24. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adapta- ción (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “cursos”	281
Tabla 2.5.4.25. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adapta- ción (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “sexos”	282
Tabla 2.5.4.26. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adapta- ción (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “cultura/religión”	283
Tabla 2.5.4.27. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adapta- ción (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “rendimiento”	284
Tabla 2.5.4.28. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV)	

para los alumnos, con la variable de agrupación “control” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).....	286
Tabla 2.5.4.29. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “irritabilidad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).....	288
Tabla 2.5.4.30. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “agresividad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).....	291
Tabla 2.5.4.31. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “inhibición” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).....	294
Tabla 2.5.4.32. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “inseguridad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).....	297
Tabla 2.5.4.33. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “preocupación” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).....	300
Tabla 2.5.4.34. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación personal” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA)	302
Tabla 2.5.4.35. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación familiar” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA)	305
Tabla 2.5.4.36. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación social” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA)	308
Tabla 2.5.4.37. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “control” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	311
Tabla 2.5.4.38. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “irritabilidad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	312
Tabla 2.5.4.39 Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “agresividad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	314
Tabla 2.5.4.40. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “inhibición” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	315
Tabla 2.5.4.41. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “inseguridad” del Cuestionario	

nario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	317
Tabla 2.5.4.42. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “preocupación” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	318
Tabla 2.5.4.43. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “adaptación personal” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	320
Tabla 2.5.4.44. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “adaptación familiar” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	321
Tabla 2.5.4.45. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “adaptación social” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.....	323
Tabla 2.5.4.46. Pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon de la Escala IV (Valores) del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y los factores de sus Escalas II y III, con la variable de agrupación “rendimiento académico”	324
Tabla 2.5.4.47. Rangos de la prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus centros	327
Tabla 2.5.4.48. Prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus centros	327
Tabla 2.5.4.49. Rangos de la prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus cursos.....	328
Tabla 2.5.4.50. Prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus cursos	328
Tabla 2.5.4.51. Rangos de la prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus culturas/religiones	328
Tabla 2.5.4.52. Prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus culturas/religiones	328
Tabla 2.1.2. Distribución del total de alumnos por centro	407
Tabla 2.1.3. Distribución del total de alumnos por sexo	407
Tabla 2.1.4. Distribución de alumnos de Tetuán por sexo	408
Tabla 2.1.5. Distribución de alumnos de Tetuán por edad.....	408
Tabla 2.1.6. Distribución de alumnos de Tetuán por curso.....	409
Tabla 2.1.7. Distribución de alumnos de Tetuán por cultura/religión.....	409
Tabla 2.1.8. Distribución de alumnos de Ceuta por sexo	409
Tabla 2.1.9. Distribución de alumnos de Ceuta por edad.....	409
Tabla 2.1.10. Distribución de alumnos de Ceuta por curso.....	410
Tabla 2.1.11. Distribución de alumnos de Ceuta por cultura/religión.....	410
Tabla 2.1.12. Distribución de alumnos de Granada por sexo	410
Tabla 2.1.13. Distribución de alumnos de Granada por edad.....	410

Tabla 2.1.14. Distribución de alumnos de Granada por curso	411
Tabla 2.1.15. Distribución de alumnos de Granada por cultura/religión.....	411
Tabla 2.1.16. Distribución del total de padres por centro	411
Tabla 2.1.17. Distribución de padres de Tetuán por edad	412
Tabla 2.1.18. Distribución de padres de Tetuán por cultura/religión	412
Tabla 2.1.19. Distribución de padres de Ceuta por edad.....	412
Tabla 2.1.20. Distribución de padres de Ceuta por cultura/religión	413
Tabla 2.1.21. Distribución de padres de Granada por edad.....	413
Tabla 2.1.22. Distribución de padres de Granada por cultura/religión.....	413
Tabla 2.1.23. Distribución del total de madres por centro	413
Tabla 2.1.24. Distribución de madres de Tetuán por edad	414
Tabla 2.1.25. Distribución de madres de Tetuán por cultura/religión	414
Tabla 2.1.26. Distribución de madres de Ceuta por edad.....	415
Tabla 2.1.27. Distribución de madres de Ceuta por cultura/religión.....	415
Tabla 2.1.28. Distribución de madres de Granada por edad	415
Tabla 2.1.29. Distribución de madres de Granada por cultura/religión.....	416
Tabla 2.1.30. Distribución del total de profesores por centro	416
Tabla 2.1.31. Distribución del total de profesores por sexo	416
Tabla 2.1.32. Distribución de profesores de Tetuán por sexo	417
Tabla 2.1.33. Distribución de profesores de Tetuán por edad	417
Tabla 2.1.34. Distribución de profesores de Tetuán por cultura/religión.....	418
Tabla 2.1.35. Distribución de profesores de Ceuta por sexo.....	418
Tabla 2.1.36. Distribución de profesores de Ceuta por edad.....	418
Tabla 2.1.37. Distribución de profesores de Ceuta por cultura/religión.....	419
Tabla 2.1.38. Distribución de profesores de Granada por sexo.....	419
Tabla 2.1.39. Distribución de profesores de Granada por edad	419
Tabla 2.1.40. Distribución de profesores de Granada por cultura/religión	419
Tabla 2.5.3.1.1. Frecuencia del lugar de nacimiento del alumnado	514
Tabla 2.5.3.1.2. Frecuencia del país de nacimiento del alumnado	514
Tabla 2.5.3.1.3. Frecuencia de la cultura/religión	514
Tabla 2.5.3.1.4. Frecuencia del número de hermanos del alumnado	514
Tabla 2.5.3.1.5. Frecuencia del alumnado de vivir con sus padres	514
Tabla 2.5.3.1.6. Frecuencia del número de familiares que conviven en el hogar del alumnado	515
Tabla 2.5.3.1.7. Frecuencia de cómo va en sus estudios el alumnado	515
Tabla 2.5.3.1.8. Frecuencia del número de horas diarias dedicadas a las tareas escolares en casa por parte del alumnado	515
Tabla 2.5.3.1.9. Estadísticos del alumnado en las variables analizadas en las anteriores tablas	515
Tabla 2.5.3.1.10. Frecuencia del lugar de nacimiento de los padres	517
Tabla 2.5.3.1.11. Frecuencia del país de nacimiento de los padres	517
Tabla 2.5.3.1.12. Frecuencia de la cultura/religión de los padres	517

Tabla 2.5.3.1.13. Frecuencia del número de hijos de los padres	517
Tabla 2.5.3.1.14. Frecuencia del número de familiares que conviven en el hogar de los padres	518
Tabla 2.5.3.1.15. Frecuencia de propiedad de la vivienda de los padres.....	518
Tabla 2.5.3.1.16. Frecuencia del nivel económico de la familia	518
Tabla 2.5.3.1.17. Frecuencia de la amplitud y comodidad de la vivienda familiar de los padres ...	518
Tabla 2.5.3.1.18. Frecuencia de paro de los padres.....	518
Tabla 2.5.3.1.19. Frecuencia de profesiones de los padres	519
Tabla 2.5.3.1.20. Frecuencia de trabajos de los padres	519
Tabla 2.5.3.1.21. Frecuencia del nivel de estudios de los padres	520
Tabla 2.5.3.1.22. Estadísticos de los padres en las variables analizadas en las anteriores tablas...	520
Tabla 2.5.3.1.23. Frecuencia del lugar de nacimiento de las madres	521
Tabla 2.5.3.1.24. Frecuencia del país de nacimiento de las madres	521
Tabla 2.5.3.1.25. Frecuencia de la cultura/religión de las madres.....	521
Tabla 2.5.3.1.26. Frecuencia del número de hijos de las madres	522
Tabla 2.5.3.1.27. Frecuencia del número de familiares que conviven en el hogar de las madres ...	522
Tabla 2.5.3.1.28. Frecuencia de propiedad de la vivienda de las madres.....	522
Tabla 2.5.3.1.29. Frecuencia del nivel económico de la familia	522
Tabla 2.5.3.1.30. Frecuencia de la amplitud y comodidad de la vivienda familiar de las madres...	523
Tabla 2.5.3.1.31. Frecuencia de paro de las madres.....	523
Tabla 2.5.3.1.32. Frecuencia de profesiones de las madres.....	523
Tabla 2.5.3.1.33. Frecuencia de trabajos de las madres	524
Tabla 2.5.3.1.34. Frecuencia del nivel de estudios de las madres	524
Tabla 2.5.3.1.35. Estadísticos de las madres en las variables analizadas en las anteriores tablas ...	524
Tabla 2.5.3.1.36. Frecuencia del lugar de nacimiento del profesorado	525
Tabla 2.5.3.1.37. Frecuencia del país de nacimiento del profesorado.....	525
Tabla 2.5.3.1.38. Frecuencia de la cultura/religión del profesorado	525
Tabla 2.5.3.1.39. Frecuencia de la especialidad del profesorado	525
Tabla 2.5.3.1.40. Frecuencia de años de docencia del profesorado.....	526
Tabla 2.5.3.1.41. Frecuencia de cursos donde imparte clases el profesorado	526
Tabla 2.5.3.1.42. Frecuencia de asignaturas que imparte el profesorado	526
Tabla 2.5.3.1.43. Frecuencia de años que lleva en ese centro el profesorado	527
Tabla 2.5.3.1.44. Frecuencia de ocupación de cargo directivo del profesorado.....	527
Tabla 2.5.3.1.45. Frecuencia de pertenencia al Consejo Escolar por parte del profesorado	527
Tabla 2.5.3.1.46. Estadísticos del profesorado en las variables analizadas en las anteriores tablas	527
Tabla 2.5.3.1.47. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su hogar	528
Tabla 2.5.3.1.48. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su instituto	529
Tabla 2.5.3.1.49. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su clase	529
Tabla 2.5.3.1.50. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su vida	529
Tabla 2.5.3.1.51. Frecuencia de que le gustan sus padres al alumnado.....	529
Tabla 2.5.3.1.52. Frecuencia de que le gustan sus hermanos al alumnado.....	529

Tabla 2.5.3.1.53. Frecuencia de que le gusta su familia al alumnado	530
Tabla 2.5.3.1.54. Frecuencia de que le gustan sus compañeros al alumnado.....	530
Tabla 2.5.3.1.55. Frecuencia de que le gustan sus profesores al alumnado	530
Tabla 2.5.3.1.56. Frecuencia de que le gustan sus estudios al alumnado.....	530
Tabla 2.5.3.1.57. Frecuencia del interés en sus estudios del alumnado	530
Tabla 2.5.3.1.58. Frecuencia del estilo dialogante del alumnado en su relación familiar	531
Tabla 2.5.3.1.59. Frecuencia del estilo democrático del alumnado en su relación familiar	531
Tabla 2.5.3.1.60. Frecuencia del estilo exigente del alumnado en su relación familiar	531
Tabla 2.5.3.1.61. Frecuencia del estilo cariñoso del alumnado en su relación familiar	531
Tabla 2.5.3.1.62. Frecuencia del estilo distante y frío del alumnado en su relación familiar.....	531
Tabla 2.5.3.1.63. Frecuencia del estilo “pasota” del alumnado en su relación familiar.....	532
Tabla 2.5.3.1.64. Frecuencia del estilo dialogante del alumnado en su relación con los demás	532
Tabla 2.5.3.1.65. Frecuencia del estilo democrático del alumnado en su relación con los demás ..	532
Tabla 2.5.3.1.66. Frecuencia del estilo exigente del alumnado en su relación con los demás	532
Tabla 2.5.3.1.67. Frecuencia del estilo cariñoso del alumnado en su relación con los demás	533
Tabla 2.5.3.1.68. Frecuencia del estilo distante y frío del alumnado en su relación con los demás	533
Tabla 2.5.3.1.69. Frecuencia del estilo “pasota” del alumnado en su relación con los demás	533
Tabla 2.5.3.1.70. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a la ayuda que le prestan sus padres en las tareas escolares.....	533
Tabla 2.5.3.1.71. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto al diálogo de sus padres con sus profesores.....	533
Tabla 2.5.3.1.72. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres saben con quién va.....	534
Tabla 2.5.3.1.73. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres saben dónde va	534
Tabla 2.5.3.1.74. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres conocen a sus amigos.....	534
Tabla 2.5.3.1.75. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres se ocupan de su apariencia física.....	534
Tabla 2.5.3.1.76. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres se ocupan de sus necesidades	534
Tabla 2.5.3.1.77. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres se ocupan de su educación.....	535
Tabla 2.5.3.2.1. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “control”.....	541
Tabla 2.5.3.2.2. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “irritabilidad”	542
Tabla 2.5.3.2.3. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “agresividad”.....	542
Tabla 2.5.3.2.4. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de	

agrupación “inhibición”	542
Tabla 2.5.3.2.5. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “inseguridad”	543
Tabla 2.5.3.2.6. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “preocupación”	543
Tabla 2.5.3.2.7. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “personal”	543
Tabla 2.5.3.2.8. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “familiar”	544
Tabla 2.5.3.2.9. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “escolar”	544
Tabla 2.5.3.2.10. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “social”	544

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 dro-

ga, 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 “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 (chicas y chicos), y si dichos valores se corresponden con los que les transmiten sus padres (madres y padres) y sus profesores (profesoras y profesores); 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 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

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.

2.1. Conceptualización: ¿Qué son los valores?

En cuanto a qué son los valores, Hechter (1992, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 362) 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 (1966) consideraba que “*el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, pro-*

funda del propium” (citado en Castro, 2004, p. 478). Así pues, los valores son disposiciones cognitivas, basadas en las creencias del hombre, que le mueven a obrar.

Hoebel (1973) 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”* (citado en Castro, 2004, p. 478). De manera que los valores son creencias profundas que actúan de patrones culturales de la conducta humana.

Para Martínez (1975) *“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”* (citado en Castro, 2004, p. 478). Por tanto, son los juicios que el hombre emite para satisfacer sus necesidades.

Corbi (1983) 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”* (citado en Castro, 2004, p. 478). Así pues, el valor es inherente a cada cultura.

Coll (1985) decía que *“el valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación”* (citado en Castro, 2004, p. 478). De manera que dicta las normas que regulan la conducta de las personas.

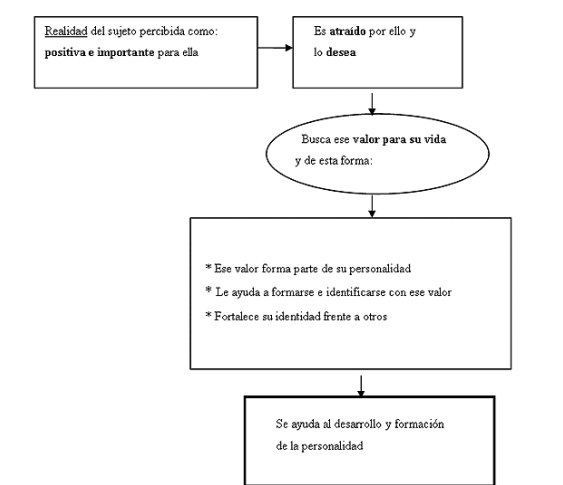
Según Pascual (1988, p. 12), los valores *“son aquellos ideales que actúan a modo de causas finales. Motor que pone en marcha nuestra acción. Meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Los valores son finalidades y no medios”*. Así pues, son los fines de nuestra acción.

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 im-

portante 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 2.1.1.):

Cuadro 2.1.1. 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, dis-*

tintiva 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 2.1.1).

Tabla 2.1.1. Resumen de las definiciones tratadas sobre los valores.

AUTORES	DEFINICIONES	CARACTERÍSTICAS
Kluckhohn (1951, p. 395, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 362)	<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, p. 14)	<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, citado en Castro, 2004, p. 478)	<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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 362)	<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, citado en Castro, 2004, p. 478)	<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, p. 5)	<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	<i>“El valor es aquello que satisface las</i>	Los juicios que el hombre

(1975, citado en Castro, 2004, p. 478)	<i>necesidades del hombre..., pero implica juicio..., no es la misma cosa, sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas”.</i>	emite para satisfacer sus necesidades.
Corbi (1983, citado en Castro, 2004, p. 478)	<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, citado en Castro, 2004, p. 478)	<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, p. 551)	<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, p. 12)	<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, p. 244)	<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.
Schwartz (1992, p. 4)	<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, p. 170)	<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.

<p>Marini (2000, p. 28, citado en Hitlin, 2003, p. 25).</p>	<p><i>“Los valores son creencias evaluativas que sintetizan elementos afectivos y cognitivos para orientar a las personas en el mundo que viven”.</i></p>	<p>Las creencias evaluativas, que sintetizan elementos afectivos y cognitivos, para orientar el comportamiento de las personas</p>
<p>Darós y Tavella (2002, p. 123)</p>	<p><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></p>	<p>La opinión que las personas se forman acerca del mundo que les rodea.</p>
<p>Michener et al. (2004, p. 107, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 363).</p>	<p><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></p>	<p>Las estructuras cognitivas organizadas de las personas sobre el mundo que les rodea.</p>
<p>Hitlin y Piliavin (2004, p. 363)</p>	<p><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 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”.</i></p>	<p>Las normas que regulan los parámetros conductuales de las personas que sirven como estructuras para sus experiencias.</p>

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, nosotros 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.**

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 360), que son evaluaciones favorables o desfavorables de un objeto (Eagly y Chaiken, 1993, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361). Los valores enfocan los ideales y las actitudes son más aplicadas para consolidar los objetos sociales. Algunos investigadores (por ejemplo: Berna, 1970 o Schuman, 1995, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361). Kristiansen y Zanna (1991, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361) y se implican directamente en la conducta (Schwartz, 1996, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361). Además, los valores y las actitudes muestran diferencias marcadas en los cambios a lo largo de la vida (Konty y Dunham, 1997, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361), 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361). Uno puede tener una disposición hacia ser agresivo (un rasgo), pero puede no valorar la agresión favorablemente (Epstein, 1989, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361). Roccas et al. (2002, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 361) 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 expresión y la

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

2.2. Origen: ¿De dónde vienen los valores?

2.2.1. 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 368). En ese sentido, Michod (1993, p. 268, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 368). Así pues, los mecanismos biológicos y culturales se presumen para explicar el mantenimiento de los valores en las poblaciones (Cavalli-Sforza, 1993, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 368). De ahí que, Roccas et al. (2002, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 368) 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.

2.2.2. 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, pág. 69, 162; citado en Spitzer, 2005, p. 357) 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, citado en Spitzer, 2005, p. 352).

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).

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

2.2.3.1. 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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.

2.2.3.2. De la etnia

Waters (1990, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369). 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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, citados en Hitlin y Piliavin,

2004, p. 369). Los adolescentes americanos asiáticos valoran más el “logro” y la “conectividad” que los americanos caucásicos (Asakawa y Csikszentmihalyi, 2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369).

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, p. 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 socialmente 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, citado en Rodríguez-Bailón y Moya, 2003, p. 181) en contraposición de la formulada desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986, citados en Rodríguez-Bailón y Moya, 2003, p. 181). 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, citados en Rodríguez-Bailón y Moya, 2003, p. 181). 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 tomada en cuenta en los debates socio-políticos que en la actualidad se mantienen acerca de la integración de la 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, citados en Sawyerr et al., 2005, p. 501)], 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 Aro-rash, 2001; Fuertes y Gelso, 1998; Strauss y Connerley, 2003; Strauss et al, 2003;

Thompson et al, 2002; Yeh y Arora, 2003, citados en Sawyerr et al., 2005, p. 500). 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, citados en Sawyerr et al., 2005, p. 500). 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, citados en Sawyerr et al., 2005, p. 500).

2.2.3.3. *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, citados en Hitlin, 2006, p. 29). Los hallazgos de Rosenberg (1965, p. 254, citados en Hitlin, 2006 p. 29), 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, citados en Hitlin, 2003, p. 29) 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, citados en Hitlin, 2006, p. 29). 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, citados en Hitlin, 2006, p. 29).

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 de más (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 30 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, citado en Ryckman y Houston, 2003, p. 135) 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, citados en Ryckman y Houston, 2003, p. 135).

Específicamente, de acuerdo con el esquema del género y las teorías del papel (rol) social (Bem, 1981; Eagly, 1987, citados en Ryckman y Houston, 2003, p. 135), 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, citado en Ryckman y Houston, 2003, p. 136). 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 30 años (Rosen, 1989, citado en Ryckman y Houston, 2003, p. 136). 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, citados en Ryckman y Houston, 2003, p. 136). 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, citados en Ryckman y Houston, 2003, p. 136). 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, citado en Ryckman y Houston, 2003, p. 136). 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 y igualmente como importante (Anderson, 1993; Novack y Novack, 1996, citados en Ryckman y Houston, 2003, p. 136).

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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369). Marini et al. (1996, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369).

Por otra parte, el género es importante para comprender las diferencias en los valores relacionados con el trabajo (Halaba, 2003, Lindsay y Knox, 1984, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369); 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370).

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, Tavrís (1993, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370) 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, citado en Hitlin, 2006, p. 27) 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, citado en Hitlin, 2006, p. 27). 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, citado en Hitlin, 2006, p. 27).

Los valores del trabajo, en particular, desarrollan formas de paternidad como resultado de las posiciones de padres en la estructura profesional (Jonson, 2002, citado en Hitlin, 2006, p. 27). Recientemente, sin embargo, se ha prestado la atención al papel que juegan los compañeros en el desarrollo juvenil (Eder y Nenga, 2003, citado en Hitlin, 2006, p. 27) 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–, citado en Hitlin, 2006, p. 27). 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, citado en Hitlin, 2006, p. 28). Sabemos que las familias son influyentes (Caspi et al., 1998, citado en Hitlin, 2006, p. 27) 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, citados en Hitlin, 2006, p. 28), 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, citados en Hitlin, 2006, p. 28). 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, citados en Hitlin, 2006, p. 28) y la conducta de convivencia (Axinn y Thornton, 1993, citados en Hitlin, 2006, p. 28), 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, citados en Hitlin, 2006, p. 28); encontrándose relaciones bastante débiles entre los valores reales de los padres y los valores de los niños (Rohan y Zanna, 1996, citados en Hitlin, 2006, p. 28). 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, citados en Hitlin, 2006, p. 28). Thornton y Young-DeMarco (2001, citados en Hitlin, 2006, p. 28) 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.

2.2.3.4. *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.

2.2.4. De la estructura social

2.2.4.1. 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, citados en Hitlin, 2006, p. 27), postulando específicamente 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. 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370). Estos resultados están confirmados en los Estados Unidos, Japón y Polonia (Kohn et al., 1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370) y una evidencia similar se ha encontrado en Italia (Pearlin y Kohn, 1966, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370). Así pues, la estratificación social es importante para entender los valores de los niños y los de sus padres (Kohn y Schoenbach, 1993, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371).

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371). 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371).

Alwin (1989, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371) 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 paternales que las medidas educativas. Morgan et al. (1979, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371) también encontraron apoyo a través de la relación entre la ocupación del padre y los valores paternales, y hallaron un apoyo limitado en la idea de que los valores paternales afectan las experiencias de los escolares blancos, pero no para los negros.

Kasser et al. (2002, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371) hipotetizaron que un SES bajo conlleva estilos paternales más restrictivos dentro de la familia. Aunque, según Alwin (1984, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371), la influencia de la ocupación de los padres en los valores está declinando. No obstante, Mortimer et al. (1996, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371) 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, citados en Hitlin, 2006, p. 27). Las familias están estrechamente vinculadas con las aspiraciones educativas y profesionales de niños (Teachman y Paasch, 1998, citados en Hitlin, 2006, p. 27), aunque hay variaciones significativas dentro de las familias.

No es sólo el SES familiar el que predice los valores de niños. El estilo (contexto) emocional de la familia tiene influencias, probablemente, en la receptividad de los niños de los valores de sus padres (Taylor et al., 2004, citados en Hitlin, 2006, p. 28). 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, citados en Hitlin, 2006, p. 28). El estilo emocional es notablemente 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.

2.2.4.2. De las características de las familias

Las **familias** suponen un contexto muy importante para la socialización de los valores (Roberts y Bengtson, 1999, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371). Gecas y Seff (1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371). Los padres valoran mucho 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).

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372). Hoge et al. (1982, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) sostienen que las características estructurales de las familias (por ejemplo, los estilos de decisión democráticos) son más importante que los factores afectivos (la calidad de la relación), para la transmisión de los valores dentro de la familia. Kohn et al. (1986, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) encontró diferencias en las estructuras de los valores entre las familias de los EE.UU. y las japonesas.

Por su parte, Gecas y Seff (1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372); 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372).

Otro mecanismo para la transmisión de los valores involucra las prácticas de crianza de los niños (Gecas y Seff, 1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372). El estatus socio-económicos paternal (SES) puede verse como un indicador de la complejidad cognitiva del ambiente de un niño (Spaeth, 1976, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372): 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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 socia-

les superiores que valoran la auto-dirección. Simons et al. (1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 372) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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 niños. Taris et al. (1997, 1998, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373). Van Hook y Thomson (1994, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373).

Pocos trabajos han examinado la relación entre los valores paternos y la conducta paterna (Luster et al., 1989, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373). Enfatizando (contra el rígido autoritarismo) que los estilos paternos (parenting) promueven la transmisión intergeneracional de los valores (Schonpflug, 2001, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373). Por su parte, Rohan y Zanna (1996, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373). Axinn y Thornton (1993, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) también encontraron que las actitudes de 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373).

Otro tema menos conocido acerca de la familia y los valores involucra lo que Secombe (1986, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 373) 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 “violan” 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, citados en Hitlin, 2006, p. 37).

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 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.

2.2.4.3. *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 et al., 1997, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374). Los niños inmigrantes muestran más valores similares a sus compañeros no inmigrantes que a sus padres (Phinney et al., 2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374), 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374). La similitud de 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374).

Feather (1979, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) 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 (José et al., 2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374). 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).

2.2.4.4. *De la cohorte de edad*

Hay evidencias de los cambios sistemáticos graduados por **edades** en la estructura de los valores. Ryff (1979, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) ha en-

contrado 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 valores terminales. El pertenecer a la cohorte histórica también afecta los valores (McBroom et al., 1985, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374). Varios trabajos (Hoge, 1976, Hoge et al., 1981, Thompson 1981, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374). Hoge et al. (1981, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 374) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375) 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 des-

pués de la universidad, para todos los grupos, excepto para las mujeres negras, dónde los resultados son positivos pero no significativos.

2.2.4.5. 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 et al., 2003, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375). Schwartz y Huismans (1995, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375). Hoge et al. (1982, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375) 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.

2.2.4.6. De la demografía y la nacionalidad

El trabajo Preston (1987, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 375) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376). 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 demás y la auto-indulgencia (Schwartz y Sagie, 2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) sostuvieron que las prioridades de los valores distinguían a la Europea 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 15 años.

Pearlin y Kohn (1966, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) 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 status económico y social (SES), influye en los valores en América e Italia de forma semejantemente.

Schwartz y Bardi (2001, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) 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 seguri-

dad”, “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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) comparó sus dimensiones de valor con otras (Inglehart, 1997, Hofstede, 2001, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376). Por ejemplo, las familias asiáticas, tradicionalmente, adoptan valores colectivistas. Stewart et al. (1999, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 377) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 377) 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 colombia-

nos), 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 377) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 378) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 378) 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.

2.3. Acción: ¿Qué hacen los valores?

2.3.1. Los valores y la motivación

El estudio de los valores involucra a menudo preguntas sobre qué motiva la conducta (Karp 2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380), 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-transcendencia.

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380).

Sin embargo, Williams (1979, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380). Además de la motivación inicial, los valores parecen estar relacionados con el compromiso que los individuos mantienen ante la adversidad (Lydon y Zanna, 1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380).

El trabajo voluntario es una de las pocas áreas en que el vínculo motivación-valor ha sido empíricamente examinado. Batson (1989, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380) y está altamente correlacionada con la mayoría de otras medidas de la actividad voluntaria.

Hace relativamente poco tiempo que Johnson (2002, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381) opina que la Psicología ha estado notablemente callada en la relación de los valores y la acción.

2.3.2. 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381). Williams (1979, p. 28, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381) 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 citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381).

En ese sentido, Wojciszke (1989, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381).

Hay evidencias empíricas de que los cambios conductuales pueden provocarse cambiando el núcleo de los valores (Rokeach, 1973). El método de autoconfrontación 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381). Por ejemplo, influyendo los valores en los cambios significativos con respecto a la pérdida de peso (Schwartz y Inbar-Saban, 1988, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381) y el hábito de fumar (Conroy, 1979, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381).

Por otra parte, Verplanken y Holland (2002, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 381) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382). No obstante, según Wojciszke (1989, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382), los

valores personales son puntos de referencia altamente abstractos en la auto-regulación del comportamiento.

2.3.3. Los valores y el “yo”

Los valores están íntimamente ligados al “yo” (Esther, 1992; Smith, 1991; Sherif, 1936, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382), aunque raramente se estudian empíricamente tales vínculos. Existe la evidencia preliminar de que los valores están incluidos en el autoconcepto (Brewer y Roccas, 2001, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382); es más, algunos sugieren que los valores forman la base central de la identidad personal (Hitlin, 2003, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382). Verplanken y Holland (2002, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 382) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383). Kluckhohn (1951, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) sugirieron que la auto-supervisión (self-monitoring) media la relación entre las actitudes y los valores. De Bono (1987, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) 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 Bassili (1995, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383). Seligman y Katz (1996, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) encontraron que la auto-supervisión no está relacionada con la clasificación jerárquica (ranking) de los valores (ni con otras diferencias individua-

les, tales como el dogmatismo, el autoritarismo, la necesidad para la cognición y el género).

Según Lydon (1996, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) los compromisos sociales se encauzan y forman por los valores. Por su parte, Verplanken y Holland (2002, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) sugirieron que las personas que persiguen los niveles más altos de valores intrínsecos hacia la autoactualización, demuestran un funcionamiento global total más alto. Sagiv y Schwartz (2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) no encontraron ninguna evidencia convincente 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 383) 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. 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, citados en Johnston, 1995, p. 584). 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, citados en Johnston, 1995, p. 584).

Asimismo, Feather y Peay (1975, p. 161, citados en Johnston, 1995, p. 584), 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, citados en Johnston, 1995, p. 584) precisaron, “*la indepen-*

dencia 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, citado en Johnston, 1995, p. 592) y por Triandis (1989, citado en Johnston, 1995, p. 592).

El instrumento diseñado por Rokeach (Cuadro 2.4.1) 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 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 2.4.1. Escala de valores (Value Survey) de Rokeach (1973)

Estudio de valores		
<p>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.</p> <p>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).</p> <p>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.</p>		
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)

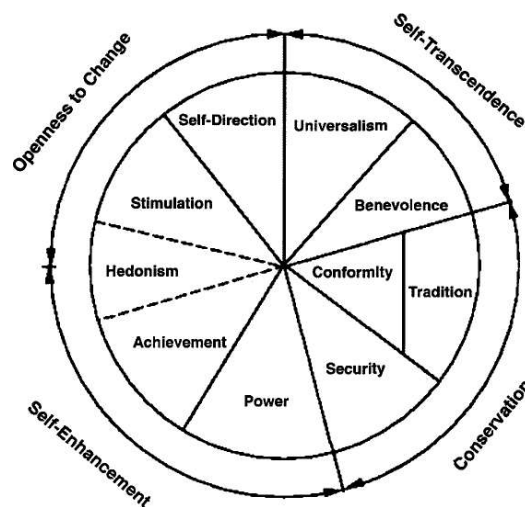
Cuando hayas finalizado, pasa al recuadro siguiente, donde puedes ver otra lista de 18 valores. Ordénalos según su importancia, del mismo modo que has hecho con la anterior.

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 (atreimiento, 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 2.4.2), que se descomponen a su vez en cuatro factores de orden superior y éstos en los diez tipos motivacionales de valores.



Cuadro 2.4.2. 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 364). 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 diez 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, citado en Schwartz y Bilsky, 1987, p. 556), construyendo “una teoría de los tipos universales de valores, viéndolos como representaciones cognitivas de tres requisitos universales: (a) las necesidades biológicas, (b) los requisitos interaccionales 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, citado en Schwartz y Bilsky, 1987, p. 556) como al alemán (Schneider, 1983, citado en Schwartz y Bilsky, 1987, p. 556) 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, citados en Schwartz y Bilsky, 1987, p. 557). 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 366) 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 366).

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 367) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 367) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 367).

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 367) 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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 367) 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 continua-

ción 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 sistema 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 buenos 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 ma-

yoritarios –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 de más (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 conceptuar 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 paternales más restrictivos dentro de la familia.

Asimismo, las medidas de auto-dirección profesional explican más del desarrollo de los valores paternales 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 **cohorta 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 demás y la auto-indulgencia. Asimismo, los países occidentales muestran valores individualistas fren-

te 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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 376) 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, citados en Hitlin, 2006, p. 29)

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 (Johnson, 2002, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 370).

Los adolescentes americanos asiáticos valoran más el “logro” y la “conectividad” que los americanos caucásicos (Asakawa y Csikszentmihalyi, 2000, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 369).

La mayoría de los adolescentes americanos se identifican con y como sus padres (Gecas y Seff, 1990, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 371).

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, citados en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 377).

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, citado en Hitlin y Piliavin, 2004, p. 380).

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, citados en Beutel y Kirkpatrick, 2004, p. 389) 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 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, p. 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, citados en García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005, p. 143). 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, citados en García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005, p. 143). Como tendencia general, en adolescentes jóvenes este valor va ganando, con la edad, posiciones en la escala jerárquica (Pérez-Delgado y Martí, 1997, citados en García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005, p. 143). 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 *honestidad* ocupa, una vez más, el primer lugar (Pérez-Delgado y Mestre, 1995, citados en García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005, p. 143), 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 vecinos europeos en que no estimaban tanto la honestidad como éstos (Pérez-Delgado y Mestre, 1993, citados en García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005, p. 143).

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 1981-82, 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 1990-91 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 1990-91 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 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 investiga-

dores. 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 Torre-grosa, 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 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 que 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 en 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 padres y madres, encontramos que un 8% son directivos o empresarios, un 31% son docentes, comerciantes o profesionales y/o técnicos, un 29% son empleados de la administración pública, de comercio u otro empleo.

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, 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 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”; “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 una hora o menos a la semana; el 40% entre una y tres horas, el 23% hasta 9 horas y el 9% disponen doce 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 cuatro horas diarias, el 20% entre tres y cuatro horas, el 38% una o dos horas al día y 18% menos de una 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 mas 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 una a tres horas por día y el 42% tres horas.

Salir a bailar es otra de las actividades importantes. El 47% sale a bailar una o más veces por semana, un 20% lo hace cada quince 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 quince 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 deportes y ver televisión y, en menor medida, a navegar por Internet.
- Compartir habitualmente su tiempo con 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 dice 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 hallados 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 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 “instrumentales”, 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 Quesem, 1976, citado en Abdullah et al., 2002, p. 468) bajo la ética islámica. Los resultados obteni-

dos 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 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, p. 472-477) fueron los siguientes:

1. Apareció una clasificación jerárquica de tres categorías: el género del alma (qué 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 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 el 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 me-

dia 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 aquéllos 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, p. 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 socio-económico (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 socio-económico (SES) de los padres, se muestra claramente que no sólo la educación es la más importante explicando los valores paternos, 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 paterna 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 tiende 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 y 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 prevaliente 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, citados en Karakitapoglu y Imamoglu, 2002, p. 334).

Cuarto, “tradición-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; citados en Karakitapoglu y Imamoglu, 2002, p. 335) 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, citados en Karakitapoglu y Imamoglu, 2002, p. 347).

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 percibi-

do 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 5 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 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, citados en Coenders et al., 2005, p. 146).

En ese sentido, intentando explicar esa situación, se han desarrollado dos teorías que hacen predicciones opuestas (Musitu et al., 2001, citados en Coenders et al., 2005, p. 146): (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, citados en Coenders et al., 2005, p. 146). 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, citado en Coenders et al., 2005, p. 146) 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, citados en Coenders et al., 2005, p. 146) 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, citados en Coenders et al., 2005, p. 146). 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, citados en Coenders et al., 2005, p. 146). 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, citados en Coenders et al., 2005, p. 146).

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 (los 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 obser-

vada 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 previniendo 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 paternos a Time 1 predicen el cambio residual de los valores de los adolescentes y que los valores de adolescentes a Time 1 predicen cambio residual de valores paternos. Los autores esperaban que los valores de los adolescentes a Time 1 predijeran los cambios en los valores paternos 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 de- 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 pro-

medio de parenting autoritario paterno 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 de 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, citados en Pinquart y Silbereisen, 2004, p. 93).

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, citados en Pinquart y Silbereisen, 2004, p. 94).

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, citados en Pinquart y Silbereisen, 2004, p. 95).

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 tests que contemplaba diez valores: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, estéticos, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos*” (Casares, 1995, pp. 513-337, citado en Gervilla y Profesores HUM.580, 2002, p. 19). Dicho test manifiesta el grado de reacción favorable (agradable, indiferente, desagradable) a un conjunto de 25 palabras que configuran cada valor (Gervilla, 2000, citado en Gervilla y Profesores HUM.580, 2002, p. 19), 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, 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.

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, citado en Álvarez, 2005, p. 93), demostrando que no existen demasiadas similitudes entre estos.

Para llevar a cabo esta investigación, el autor analizó el discurso que Manjón pronunció, con motivo de la inauguración del curso 1897-98 en la Universidad de Granada, en el que se explicaban los valores manjonianos. Después del análisis axio-

lógico 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 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 *curriculum* 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 neurológica 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):

a) 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.

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.

c) La sensibilidad comunitaria (solidaridad), cívica (ciudadanía) y dialógica (actitudes y habilidades comunicativas). La educación, entendida en los términos plan-

teados 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).

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 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, si no 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 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 va-

lores 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 EE.UU., 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, 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**:

1°. Conocer y analizar los valores que manifiestan los adolescentes, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural.

2°. Conocer y analizar los valores que manifiestan sus padres.

3°. Conocer y analizar los valores que manifiestan sus profesores.

4°. 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.

5°. Conocer y analizar qué modos de reacción y adaptación tienen esos adolescentes.

6°. Conocer y analizar qué relaciones existen entre los valores los adolescentes y sus modos de reacción y adaptación.

7°. 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.

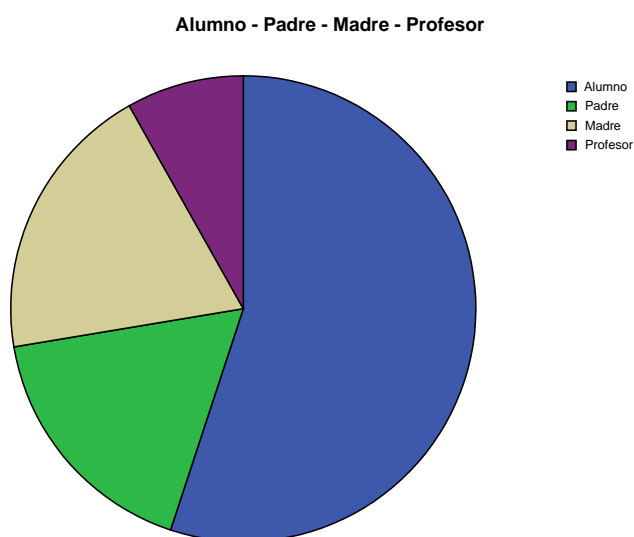
Tabla 2.1.1. Distribución general de la muestra.

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^a 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 E.S.O. 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.



Dada la complejidad de la muestra, para poder conocer adecuadamente sus principales características, se detalla en el Anexo I.

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 el panorama científico nacional e internacional.

Los cuestionarios utilizados han sido dos:

1. Cuestionario de Valores (CV), de construcción propia (Anexo II).

2. Cuestionario “Modos de Reacción y Adaptación” (MRA), de García Mediavilla, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (2003) (Anexo III).

2.2.1. Instrumentos y su estructura

El Cuestionario de Valores (CV) 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 IV.

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 vali-

dez «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 (CV)

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 estos 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; o Álvarez, 2005), por las siguientes razones:

- a) 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.
- b) 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:

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 –CV–, 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 (CV)

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 (ayuda en 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 –CV–: “SOCIODEMOGRÁFICAS”
<ol style="list-style-type: none"> 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 –CV–: “PERCEPCIÓN DE LA FELICIDAD”

1. Felicidad en el hogar (cualitativa nominal)
2. Felicidad en el instituto (cualitativa nominal)
3. Felicidad en clase (cualitativa nominal)
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 –CV–: “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 –CV–:
“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)

<ul style="list-style-type: none"> 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)
<p>VARIABLES DE ESTUDIO Modos de Reacción y Adaptación –MRA–: “MODOS DE REACCIÓN”</p>
<ul style="list-style-type: none"> 1. Control (cualitativa nominal) 2. Irritabilidad (cualitativa nominal) 3. Agresividad (cualitativa nominal) 4. Inhibición (cualitativa nominal) 5. Inseguridad (cualitativa nominal) 6. Preocupación (cualitativa nominal)
<p>VARIABLES DE ESTUDIO Modos de Reacción y Adaptación –MRA–: “ADAPTACIÓN”</p>
<ul style="list-style-type: none"> 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 –CV–, 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 (CV)

Escala II: Felicidad (hogar, trabajo y vida), le gustan (familia, hijos, y trabajo), estilo de relación con 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 (ayuda en 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 –CV–: “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 –CV–:
“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 –CV–:
“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 –CV–:
“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 –CV–, 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 (CV)

Escala II: Felicidad (hogar, trabajo y vida), le gustan (familia, hijos, y trabajo), estilo de relación con 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 (ayuda en 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 –CV–: “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 –CV–:

“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 –CV–:
“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 –CV–:
“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 –CV–, 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 (CV)

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 lo-

gro, 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 –CV–: “SOCIODEMOGRÁFICAS”
<ol style="list-style-type: none"> 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 –CV–: “PERCEPCIÓN DE LA FELICIDAD”
<ol style="list-style-type: none"> 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 –CV–:
“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 –CV–:
“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 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 –CV– 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 CV.

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 (CV) 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 de 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, y sus correspondientes gráficos.

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, y **la prueba de Kruskal-Wallis**, para más de 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 (CV)

El método empleado para hallar la fiabilidad de nuestro instrumento ha sido el Alfa de Crombach 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 Crombach por casos de la Escala II del Cuestionario CV

CASOS	Alfa de Crombach	Nº de elementos
Alumado	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 Crombach por casos de la Escala III del Cuestionario CV

CASOS	Alfa de Crombach	Nº de elementos
Alumado	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 Crombach por casos de la Escala IV del Cuestionario CV

CASOS	Alfa de Crombach	Nº de elementos
General	0,970	32
Alumado	0,960	32
Padres	0,984	32
Madres	0,979	32
Profesorado	0,955	32

Tan solo 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 (CV)

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).

Los resultados de la matriz de factores rotados son los que aparecen a continuación:

1. Escala II, 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:

a) Alumnos

En esta escala, para los alumnos, se han obtenido diez factores que responden al 66,564% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.1) **Percepción de los alumnos de su felicidad general y familiar**. Poniendo de manifiesto su felicidad en su hogar y que les gustan su familia y sus padres, que son felices en sus vidas, que les gustan sus hermanos y que sus padres se ocupan de sus necesidades. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 20,080% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.1. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 1	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su felicidad general y familiar	1. ¿Es feliz en su hogar?	20,080	20,080	,755
	7. ¿Te gusta tu familia?			,694
	5. ¿Te gustan tus padres?			,674
	4. ¿Eres feliz en tu vida?			,631
	6. ¿Te gustan tus hermanos?			,608
	30. ¿Se ocupan tus padres de tus necesidades?			,465

*** Factor 2 (Tabla 2.5.2.2): Percepción de los alumnos de la preocupación social de sus padres por ellos y de su estilo dialogante en su relación familiar.** Mostrando que sus padres conocen con quienes van, a donde van, a sus amigos y que los alumnos son dialogantes en su relación familiar.

Tabla 2.5.2.2. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de la preocupación social de sus padres por ellos y de su estilo dialogante en su relación familiar	26. ¿Saben tus padres con quién vas?	7,526	27,605	,852
	27. ¿Saben tus padres dónde vas?			,793
	28. ¿Conocen tus padres a tus amigos?			,780
	17. ¿Eres dialogante en tu relación familiar?			,504

*** Factor 3 (Tabla 2.5.2.3): Percepción de los alumnos de su felicidad escolar.** Poniendo de manifiesto que se encuentra felices y a gusto en sus clases, en sus centros educativos, con sus compañeros y con sus profesores.

Tabla 2.5.2.3. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su felicidad escolar	3. ¿Eres feliz en tu clase?	7,001	34,606	,794
	2. ¿Eres feliz en tu instituto?			,767
	8. ¿Te gustan tus compañeros?			,619
	9. ¿Te gustan tus profesores?			,596

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.4): **Percepción de los alumnos de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos.** Mostrando que les ayudan sus padres en las tareas escolares, que se ocupan de su apariencia física y de su educación.

Tabla 2.5.2.4. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de la preocupación escolar y social de sus padres por ellos	24. ¿Te ayudan tus padres en las tareas escolares?			,739
	29. ¿Se ocupan tus padres de tu apariencia física?	6,244	40,850	,592
	31. ¿Se ocupan tus padres de tu educación?			,415

★ **Factor 5** (Tabla 2.5.2.5): **Percepción de los alumnos de su estilo distante de relación familiar y social.** Poniendo de manifiesto su relación distante y fría con sus familias y con los demás, y ser permisivos (“pasotas”) en su relación familiar.

Tabla 2.5.2.5. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 5	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su estilo distante de relación familiar y social	16. ¿Eres distante y frío/a en tu relación familiar?			,845
	22. ¿Eres distante y frío/a en tu relación con los demás?	5,390	46,240	,703
	17. ¿Eres "pasota" en tu relación familiar?			,547

★ **Factor 6** (Tabla 2.5.2.6): **Percepción de los alumnos de su satisfacción e interés en sus estudios.** Mostrando que les gustan sus estudios y que ponen interés en ellos.

Tabla 2.5.2.6. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 6	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su satisfacción e interés en sus estudios	10. ¿Te gustan tus estudios?			,810
	11. ¿Pones interés en tus estudios?	5,060	51,299	,802

★ **Factor 7** (Tabla 2.5.2.7): **Percepción de los alumnos de su estilo dialogante y democrático de relación social.** Poniendo de manifiesto que son dialogantes y democráticos en su relación con los demás.

Tabla 2.5.2.7. Estructura factorial del séptimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 7	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su estilo dialogante y democrático de relación social	18. ¿Eres dialogante en tu relación con los demás?			,800
	19. ¿Eres democrático/a en tu relación con los demás?	4,266	55,566	,777

★ **Factor 8** (Tabla 2.5.2.8): **Percepción de los alumnos de su estilo exigente de relación familiar y social.** Mostrando que son exigentes en su relación familiar y con los demás, a la vez que democráticos en su relación familiar.

Tabla 2.5.2.8. Estructura factorial del octavo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 8	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su estilo exigente de relación familiar y social	14. ¿Eres exigente en tu relación familiar?			,773
	20. ¿Eres exigente en tu relación con los demás?	4,104	59,666	,527
	13. ¿Eres democrático/a en tu relación familiar?			,473

★ **Factor 9** (Tabla 2.5.2.9): **Percepción de los alumnos de su estilo cariñoso de relación familiar y social.** Poniendo de manifiesto que son cariñosos (afectivos) en su relación con los demás y con sus familias.

Tabla 2.5.2.9. Estructura factorial del noveno factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 9	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su estilo cariñoso de relación social y familiar	21. ¿Eres cariñoso/a en tu relación con los demás?			,728
	15. ¿Eres cariñoso/a en tu relación familiar?	3,652	63,321	,492

★ **Factor 10** (Tabla 2.5.2.10): **Percepción de los alumnos de su estilo permisivo (“pasota”) de relación social.** Mostrando que son permisivos (“pasotas”) en su relación con los demás.

Tabla 2.5.2.10. Estructura factorial del décimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 10	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los alumnos de su estilo permisivo de relación social	23. ¿Eres "pasota" en tu relación con los demás?	3,243	66,564	,633

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.11 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.11. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿Eres feliz en su hogar?	106,00	97,739	,478	,715
¿Eres feliz en tu instituto?	106,78	97,691	,381	,718
¿Eres feliz en tu clase?	106,79	99,227	,261	,725
¿Eres feliz en tu vida?	106,09	99,955	,313	,723
¿Te gustan tus padres?	105,68	99,764	,461	,718
¿Te gustan tus hermanos?	106,05	99,285	,326	,722
¿Te gusta tu familia?	105,99	98,030	,448	,716
¿Te gustan tus compañeros?	106,55	100,869	,233	,727
¿Te gustan tus profesores?	107,17	100,034	,251	,726
¿Te gustan tus estudios?	106,88	96,481	,426	,715
¿Pones interés en tus estudios?	106,56	98,928	,327	,721
¿Eres dialogante en tu relación familiar?	106,40	97,379	,398	,717
¿Eres democrático/a en tu relación familiar?	106,59	97,755	,381	,718
¿Eres exigente en tu relación familiar?	107,23	104,417	,049	,737
¿Eres cariñoso/a en tu relación familiar?	106,22	97,217	,436	,715
¿Eres distante y frío/a en tu relación familiar?	108,31	107,986	-,127	,750
¿Eres "pasota" en tu relación familiar?	108,39	113,702	-,393	,762
¿Eres dialogante en tu relación con los demás?	106,28	101,676	,229	,727
¿Eres democrático/a en tu relación con los demás?	106,54	101,194	,227	,727
¿Eres exigente en tu relación con los demás?	107,28	106,968	-,082	,746
¿Eres cariñoso/a en tu relación con los demás?	106,46	100,721	,224	,727
¿Eres distante y frío/a en tu relación con los demás?	108,23	106,408	-,056	,744
¿Eres "pasota" en tu relación con los demás?	108,29	109,776	-,213	,753
¿Te ayudan tus padres en las tareas escolares?	107,56	95,646	,341	,719
¿Hablan tus padres sobre ti con tus profesores?	107,30	98,092	,276	,724
¿Saben tus padres con quién vas?	106,14	97,566	,403	,717
¿Saben tus padres dónde vas?	106,10	94,923	,494	,710
¿Conocen tus padres a tus amigos?	106,33	96,553	,429	,714
¿Se ocupan tus padres de tu apariencia física?	106,87	94,367	,371	,717
¿Se ocupan tus padres de tus necesidades?	105,87	101,338	,271	,725
¿Se ocupan tus padres de tu educación?	105,56	101,546	,399	,723

b) Padres

En esta escala, para los padres, se han obtenido siete factores que responden al 73,373% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.12): **Percepción de los padres de su preocupación por sus hijos.** Poniendo de manifiesto su preocupación por las necesidades, la relación social y la educación de sus hijos, y, asimismo, la práctica de un estilo democrático de relación familiar y de sentirse a gusto con sus hijos y su familia. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 34,259% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.12. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de su preocupación por sus hijos: necesidades, relación social, educación; de su estilo democrático de relación familiar y de estar a gusto con sus hijos y su familia	25. ¿Se ocupa de las necesidades de sus hijos?			,789
	22. ¿Sabe dónde van sus hijos?			,779
	23. ¿Conoce a los amigos de sus hijos?			,774
	26. ¿Se ocupa de la educación de sus hijos?	34,259	34,259	,732
	21. ¿Sabe con quién van sus hijos?			,667
	8. ¿Es democrático en su relación familiar?			,655
	5. ¿Le gustan sus hijos?			,609
	4. ¿Le gusta su familia?			,528

★ **Factor 2** (Tabla 2.5.2.13): **Percepción de los padres de su estilo de relación social y familiar.** Mostrando que son cariñosos, democráticos y dialogantes en su relación social, y cariñosos y exigentes en la familiar.

Tabla 2.5.2.13. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de su estilo de relación social y familiar: cariñosos, democráticos y dialogantes con los demás; y cariñosos y exigentes en la familia	16. ¿Es cariñoso en su relación con los demás?			,758
	14. ¿Es democrático en su relación con los demás?			,704
	13. ¿Es dialogante en su relación con los demás?	9,838	44,098	,699
	10. ¿Es cariñoso en su relación familiar?			,566
	9. ¿Es exigente en su relación familiar?			,456

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.14): **Percepción de los padres de la felicidad y gusto por su trabajo.** Poniendo de manifiesto que son felices en su trabajo, en su vida y en su hogar, y que les gusta su trabajo.

Tabla 2.5.2.14. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de la felicidad y gusto por su trabajo	2. ¿Es feliz en su trabajo?			,826
	3. ¿Es feliz en su vida?			,812
	1. ¿Es feliz en su hogar?	8,137	52,235	,684
	6. ¿Le gusta su trabajo?			,644

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.15): **Percepción de los padres de su preocupación escolar por sus hijos y estilo de relación familiar.** Mostrando que hablan a menudo con los profesores de sus hijos y les ayudan en las tareas escolares, poniendo además en práctica un estilo dialogante de relación familiar.

Tabla 2.5.2.15. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de su preocupación escolar y estilo de relación familiar	20. ¿Habla con los profesores de sus hijos a menudo?			,871
	19. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?	6,950	59,185	,715
	7. ¿Es dialogante en su relación familiar?			,484

★ **Factor 5** (Tabla 2.5.2.16): **Percepción de los padres de su estilo de relación social y familiar.** Poniendo de manifiesto un estilo de relación social y familiar distante y frío, a la vez que exigente con los demás.

Tabla 2.5.2.16. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 5	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de su estilo de relación social y familiar	17. ¿Es distante y frío en su relación con los demás?			,878
	11. ¿Es distante y frío en su relación familiar?	5,402	64,587	,726
	15. ¿Es exigente en su relación con los demás?			,607

★ **Factor 6 (Tabla 2.5.2.17): Percepción de los padres de su estilo permisivo de relación social y familiar.**

Tabla 2.5.2.17. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 6	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de su estilo permisivo de relación familiar y social	12. ¿Es permisivo en su relación familiar?	4,830	69,417	,863
	18. ¿Es permisivo en su relación con los demás?			,736

★ **Factor 7 (Tabla 2.5.2.18): Percepción de los padres por la apariencia física de sus hijos.**

Tabla 2.5.2.18. Estructura factorial del séptimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 7	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los padres de su preocupación por la apariencia física de sus hijos	24. ¿Se ocupa de la apariencia física de sus hijos?	3,956	73,373	,748

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.19 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.19. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Items	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿Es feliz en su hogar?	92,11	126,192	,526	,889
¿Es feliz en su trabajo?	92,57	126,586	,453	,890
¿Le gusta su trabajo?	92,38	123,441	,546	,888
¿Es feliz en su vida?	92,30	126,972	,433	,890
¿Le gusta su familia?	91,98	125,046	,613	,887
¿Le gustan sus hijos?	91,97	121,227	,651	,885

¿Es dialogante en su relación familiar?	92,45	122,974	,705	,885
¿Es democrático en su relación familiar?	92,49	123,620	,599	,887
¿Es exigente en su relación familiar?	92,66	124,519	,495	,889
¿Es cariñoso en su relación familiar?	92,45	121,243	,662	,885
¿Es distante y frío en su relación familiar?	94,17	135,509	-,076	,904
¿Es dialogante en su relación con los demás?	92,46	125,548	,529	,888
¿Es democrático en su relación con los demás?	92,40	123,948	,671	,886
¿Es exigente en su relación con los demás?	92,97	127,514	,325	,893
¿Es cariñoso en su relación con los demás?	92,64	122,945	,629	,886
¿Es distante y frío en su relación con los demás?	93,83	131,533	,072	,902
¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?	92,78	122,357	,462	,890
¿Habla con los profesores de sus hijos a menudo?	93,11	118,836	,530	,889
¿Sabe con quién van sus hijos?	92,44	121,323	,700	,884
¿Sabe dónde van sus hijos?	92,34	120,683	,666	,885
¿Conoce a los amigos de sus hijos?	92,45	122,331	,619	,886
¿Se ocupa de la apariencia física de sus hijos?	92,42	126,338	,346	,893
¿Se ocupa de las necesidades de sus hijos?	91,96	125,665	,572	,888
¿Se ocupa de la educación de sus hijos?	91,94	126,500	,512	,889
¿Es permisivo en su relación familiar?	92,75	129,522	,279	,893
¿Es permisivo en su relación con los demás?	92,95	130,688	,202	,895

c) Madres

En esta escala, para las madres, se han obtenido seis factores que responden al 72,576% de la varianza explicada.

★ Factor 1 (Tabla 2.5.2.20): Percepción de las madres de su preocupación por la relación social y la educación de sus hijos, de sentirse a gusto con ellos y

su familia, y el estilo de relación familiar. Poniendo de manifiesto su preocupación por saber con quién van y a dónde, por conocer a sus amigos y atender sus necesidades, por atender su educación y cuidar su apariencia física, de estar a gusto con sus hijos y su familia, y de poner en práctica un estilo de relación familiar dialogante, permisiva y cariñosa, y democrática con los demás. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 35,652% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.20. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 1	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de las madres de su preocupación por la relación social y la educación de sus hijos, de sentirse a gusto con ellos y su familia, y el estilo de relación familiar	21. ¿Sabe con quién van sus hijos?			,878
	22. ¿Sabe dónde van sus hijos?			,855
	23. ¿Conoce a los amigos de sus hijos?			,815
	25. ¿Se ocupa de las necesidades de sus hijos?			,770
	4. ¿Le gusta su familia?			,738
	26. ¿Se ocupa de la educación de sus hijos?	35,652	35,652	,715
	24. ¿Se ocupa de la apariencia física de sus hijos?			,705
	5. ¿Le gustan sus hijos?			,663
	7. ¿Es dialogante en su relación familiar?			,617
	14. ¿Es democrática en su relación con los demás?			,563
	12. ¿Es permisiva en su relación familiar?			,537
	10. ¿Es cariñosa en su relación familiar?			,423

*** Factor 2 (Tabla 2.5.2.21): Percepción de las madres de su estilo de relación familiar y social.** Mostrando un estilo democrático y exigente de relación familiar, y dialogante y cariñoso de relación social.

Tabla 2.5.2.21. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 2	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de las madres de su estilo de relación familiar y social	8. ¿Es democrática en su relación familiar?			,742
	9. ¿Es exigente en su relación familiar?	12,925	48,577	,688
	13. ¿Es dialogante en su relación con los demás?			,609
	16. ¿Es cariñosa en su relación con los demás?			,534

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.22): **Percepción de las madres de su estilo de relación social y familiar.** Poniendo de manifiesto un estilo permisivo, exigente y distante y frío con los demás, y, también, distante y frío en la familia.

Tabla 2.5.2.22. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de las madres de su estilo de relación social y familiar	18. ¿Es permisiva en su relación con los demás?			,825
	15. ¿Es exigente en su relación con los demás?	8,285	56,862	,761
	17. ¿Es distante y fría en su relación con los demás?			,633
	11. ¿Es distante y fría en su relación familiar?			,594

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.23): **Percepción de las madres de su felicidad y gusto por su trabajo.**

Tabla 2.5.2.23. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de las madres de su felicidad y gusto por su trabajo	2. ¿Es feliz en su trabajo?	6,601	63,463	,897
	6. ¿Le gusta su trabajo?			,883

★ **Factor 5** (Tabla 2.5.2.24): **Percepción de las madres de su preocupación escolar por sus hijos.**

Tabla 2.5.2.24. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 5	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de las madres de su preocupación escolar por sus hijos	19. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?	4,891	68,354	,783
	20. ¿Habla con los profesores de sus hijos a menudo?			,724

★ **Factor 6** (Tabla 2.5.2.25): **Percepción de las madres de su felicidad.** Poniendo de manifiesto su felicidad en el hogar y en sus vidas.

Tabla 2.5.2.25. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 6	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de las madres de su felicidad	1. ¿Es feliz en su hogar?	4,223	72,576	,736
	3. ¿Es feliz en su vida?			,607

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.26 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.26. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Items	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿Es feliz en su hogar?	93,60	149,765	,634	,900
¿Es feliz en su trabajo?	94,24	146,484	,476	,903
¿Le gusta su trabajo?	94,09	145,683	,501	,902
¿Es feliz en su vida?	93,76	148,541	,629	,900
¿Le gusta su familia?	93,27	150,425	,582	,901
¿Le gustan sus hijos?	93,20	150,214	,563	,901
¿Es dialogante en su relación familiar?	93,72	151,232	,491	,902
¿Es democrática en su relación familiar?	94,02	149,297	,587	,900
¿Es exigente en su relación familiar?	93,87	147,605	,618	,900
¿Es cariñosa en su relación familiar?	93,71	147,148	,584	,900
¿Es distante y fría en su relación familiar?	95,81	157,202	,103	,912
¿Es dialogante en su relación con los demás?	93,84	150,824	,550	,901
¿Es democrática en su relación con los demás?	93,88	149,893	,595	,900
¿Es exigente en su relación con los demás?	94,36	151,983	,324	,906
¿Es cariñosa en su relación con los demás?	93,97	150,405	,488	,902
¿Es distante y fría en su relación con los demás?	95,68	151,701	,311	,907
¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?	94,25	145,744	,533	,901
¿Habla con los profesores de sus hijos a menudo?	94,34	148,517	,474	,903
¿Sabe con quién van	93,63	148,094	,636	,899

¿Sabe dónde van sus hijos?	93,59	146,492	,655	,899
¿Conoce a los amigos de sus hijos?	93,77	149,887	,552	,901
¿Se ocupa de la apariencia física de sus hijos?	93,62	147,826	,619	,900
¿Se ocupa de las necesidades de sus hijos?	93,39	150,153	,598	,900
¿Se ocupa de la educación de sus hijos?	93,30	148,417	,725	,899
¿Es permisiva en su relación familiar?	94,11	152,594	,371	,904
¿Es permisiva en su relación con los demás?	94,54	157,396	,162	,908

d) Profesores

En esta escala, para los profesores se han obtenido ocho factores que responden al 79,380% de la varianza explicada.

★ **Factor 1 (Tabla 2.5.2.27): Percepción de los profesores de su estilo de relación social y en clase, y su creencia en la educación.** Poniendo de manifiesto su estilo dialogante, democrático y cariñoso con los demás, su estilo dialogante en clase, y manifestando que creen en la educación. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 26,837% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.27. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores de su estilo de relación social y en clase, y su creencia en la educación	14. ¿Es dialogante en su relación con los demás?			,847
	15. ¿Es democrático/a en su relación con los demás?			,741
	17. ¿Es cariñoso/a en su relación con los demás?	26,837	26,837	,734
	8. ¿Es dialogante en clase?			,530
	26. ¿Cree usted en la educación?			,516

★ **Factor 2 (Tabla 2.5.2.28): Percepción de los profesores de su satisfacción, gusto y felicidad en su centro y trabajo.**

Tabla 2.5.2.28. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
----------	-------	----------------------	----------------------	------------

Percepción de los profesores de su satisfacción, gusto y felicidad en su centro y trabajo	1. ¿Está satisfecho/a con su trabajo?			,919
	4. ¿Le gusta su trabajo?			,752
	5. ¿Le gusta su centro?	15,323	42,160	,608
	2. ¿Es feliz en su trabajo?			,570

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.29): **Percepción de los profesores de su relación con los demás, en clase y su gusto por sus alumnos.** Poniendo de manifiesto su estilo no permisivo (puntuación negativa) y exigente de relación con los demás, no permisivo (puntuación negativa) en clase y el gusto por sus alumnos.

Tabla 2.5.2.29. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores de su estilo de relación con los demás, en clase y su gusto por sus alumnos	19. ¿Es permisivo/a en su relación con los demás?			-,873
	13. ¿Es permisivo/a en clase?	8,769	50,930	-,726
	16. ¿Es exigente en su relación con los demás?			,682
	6. ¿Le gustan sus alumnos?			,553

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.30): **Percepción de los profesores de su estilo de relación en clase y con los demás.** Mostrando un estilo no distante y frío (puntuación negativa) y cariñoso de relación en clase, y no distante y frío (puntuación negativa) con los demás.

Tabla 2.5.2.30. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores de su estilo de relación en clase y con los demás	12. ¿Es distante y frío/a en clase?			-,857
	11. ¿Es cariñoso/a en clase?	7,247	58,177	,797
	18. ¿Es distante y frío/a en su relación con los demás?			-,518

★ **Factor 5** (Tabla 2.5.2.31): **Percepción de los profesores de que su docencia se basa en actitudes, procedimientos y contenidos.** Poniendo de manifiesto que su docencia se basa en actitudes, procedimientos y contenidos.

Tabla 2.5.2.31. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 5	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores de que su docencia se basa en actitudes, procedimientos y contenidos	22. ¿Su docencia se basa en actitudes?			,804
	21. ¿Su docencia se basa en procedimientos?	6,262	64,439	,796
	20. ¿Su docencia se basa en contenidos?			,684

★ **Factor 6 (Tabla 2.5.2.32): Percepción de los profesores del apoyo que reciben de la Administración y de la valoración y el respeto de la sociedad.** Mostrando que se sienten apoyados por la Administración, a la vez que valorados y respetados por la sociedad.

Tabla 2.5.2.32. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 6	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores del apoyo que reciben de la Administración y de la valoración y el respeto de la sociedad	24. ¿Se siente apoyado/a por la Administración?	5,469	69,908	,844
	25. ¿Se ve valorado/a y respetado/a por la sociedad?			,717

★ **Factor 7 (Tabla 2.5.2.33): Percepción de los profesores de si le gustan sus compañeros y de su estilo de relación en clase.** Poniendo de manifiesto que les gustan sus compañeros y son exigentes en clase.

Tabla 2.5.2.33. Estructura factorial del séptimo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 7	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores de si le gustan sus compañeros y de su estilo de relación en clase	7. ¿Le gustan sus compañeros?	5,077	74,985	,804
	10. ¿Es exigente en clase?			,649

★ **Factor 8 (Tabla 2.5.2.34): Percepción de los profesores de su estilo de relación en clase, de en qué se basa su docencia y si son felices en sus vidas.** Mostrando su estilo democrático de relación en clase, que su docencia se basa en valores y que son felices en sus vidas.

Tabla 2.5.2.34. Estructura factorial del octavo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 8	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Percepción de los profesores de su estilo de relación en clase, de en qué se basa su docencia y si son felices en sus vidas	9. ¿Es democrático/a en clase?			,853
	23. ¿Su docencia se basa en valores?	4,395	79,380	,633
	3. ¿Es feliz en su vida?			,431

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.35 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.35. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿Es feliz en su trabajo?	87,79	44,420	,490	,812
¿Está satisfecho/a con su trabajo?	87,66	45,635	,455	,814
¿Le gusta su centro?	87,72	44,318	,588	,808
¿Le gusta su trabajo?	87,09	44,015	,535	,810
¿Le gustan sus alumnos?	87,94	42,440	,587	,806
¿Es feliz en su vida?	87,46	47,365	,262	,822
¿Le gustan sus compañeros?	87,31	47,627	,430	,818
¿Es dialogante en clase?	87,31	47,218	,509	,816
¿Es democrático/a en clase?	87,34	48,453	,201	,823
¿Es exigente en clase?	87,57	47,657	,290	,821
¿Es cariñoso/a en clase?	87,60	46,948	,280	,822
¿Es distante y frío/a en clase?	89,43	51,020	-,145	,840
¿Es dialogante en su relación con los demás?	87,44	46,794	,495	,815
¿Es democrático/a en su relación con los demás?	87,27	46,017	,744	,810
¿Es exigente en su relación con los demás?	87,99	44,920	,514	,811
¿Es cariñoso/a en su relación con los demás?	87,35	45,116	,590	,810
¿Es distante y frío/a en su relación con los demás?	89,55	50,137	-,052	,833
¿Su docencia se basa en contenidos?	87,57	45,838	,505	,813
¿Su docencia se basa en procedimientos?	87,52	46,957	,414	,817
¿Su docencia se basa en actitudes?	87,42	46,382	,432	,816
¿Su docencia se basa en valores?	87,27	47,222	,291	,821
¿Se siente apoyado por la Administración?	88,43	44,452	,450	,814
¿Se ve valorado/a y respetado/a por la sociedad?	88,45	46,046	,333	,820
¿Cree usted en la educación?	87,27	44,790	,448	,814

¿Es permisivo/a en su relación escolar?	87,89	50,510	-,096	,838
¿Es permisivo/a en clase?	88,39	49,173	,093	,827

A continuación, en la tabla 2.5.2.36, se puede apreciar la comparación de factores y componentes de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV), 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 2.5.2.36. Comparación de factores y componentes de la Escala II del Cuestionario de Valores (CV), entre alumnos, padres, madres y profesores.

Factores	Alumnos	Items	Padres	Items	Madres	Items	Profesores	Items
1	Percepción de su felicidad general y familiar	1 7 5 4 6 30	Percepción de la preocupación por sus hijos, de su estilo democrático de relación familiar y de estar a gusto con sus hijos y su familia	25 22 23 26 21 8 5 4	Percepción de su preocupación por la relación social y la educación de sus hijos, de sentirse a gusto con ellos y su familia, y el estilo dialogante, permisivo y cariñoso de relación familiar	21 22 23 25 4 26 24 5 7 14 12 10	Percepción de su estilo de relación social y en clase, y su creencia en la educación	14 15 17 8 26
2	Percepción de la preocupación social de sus padres por ellos y estilo dialogante en la relación familiar	26 27 28 17	Percepción de su estilo de relación social y familiar: cariñosos, democráticos y dialogantes con los demás; y cariñosos y exigentes en la familia	16 14 13 10 9	Percepción de su estilo de relación familiar y social	8 9 13 16	Percepción de su satisfacción, gusto y felicidad en su centro y trabajo	1 4 5 2
3	Percepción de la felicidad escolar	3 2 8 9	Percepción de la felicidad y gusto por su trabajo	2 3 1 6	Percepción de su estilo de relación social y familiar	18 15 17 11	Percepción de su estilo de relación con los demás, en clase y su gusto por sus alumnos	19 13 16 6
4	Percepción de la preocupación escolar y	24 29 31	Percepción de su preocupa-	20 19 7	Percepción de su felicidad y gusto por su	2 6	Percepción de su estilo de relación en clase y con los	12 11 18

	social de sus padres por ellos		ción escolar y estilo de relación familiar		trabajo		demás	
5	Percepción de su estilo distante de relación familiar y social	16 22 17	Percepción de los padres de su estilo de relación social y familiar	17 11 15	Percepción de su preocupación escolar por sus hijos	19 20	Percepción de en qué se basa su docencia	22 21 20
6	Percepción de su satisfacción e interés en sus estudios	10 11	Percepción de su estilo permisivo de relación familiar y social	12 18	Percepción de su felicidad	1 3	Percepción del apoyo que reciben de la Administración y de la valoración y el respeto de la sociedad	24 25
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
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						

2. Escala III, dedicada a la recogida de datos relativos a qué dedican su tiempo libre:

a) Alumnos

En esta escala, para los alumnos, se han obtenido cuatro factores que responden al 58,224% de la varianza explicada.

*** Factor 1** (Tabla 2.5.2.37): **Tiempo libre de los alumnos dedicado a jugar y ver la tele.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los juegos electrónicos, a jugar en general, por los videojuegos, a ver la tele y a juegos de la calle. Este

factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 23,117% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.37. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los alumnos dedicado a jugar y ver la tele	7. Juegos electrónicos			,822
	8. Jugar (en general)			,743
	13. Videojuegos	23,117	23,117	,722
	12. Ver la tele			,703
	6. Juegos en la calle			,531

★ **Factor 2 (Tabla 2.5.2.38): Tiempo libre de los alumnos dedicado al relax.** Mostrando su interés por pasear, dialogar y oír música.

Tabla 2.5.2.38. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los alumnos dedicado al relax	11. Pasear			,698
	1. Dialogar	14,496	37,613	,663
	10. Oír música			,606

★ **Factor 3 (Tabla 2.5.2.39): Tiempo libre de los alumnos dedicado a lectura y a las relaciones sociales.** Poniendo de manifiesto que los alumnos dedican su tiempo libre a leer, a estar en la familia y no estar con los amigos (puntuación negativa).

Tabla 2.5.2.39. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los alumnos dedicado a lectura y a las relaciones sociales	9. Leer			,817
	3. Estar en familia	11,061	48,675	,596
	2. Estar con los amigos			-,561

★ **Factor 4 (Tabla 2.5.2.40): Tiempo libre de los alumnos dedicado al deporte y a ir al cine.**

Tabla 2.5.2.40. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los alumnos dedicado al deporte y a ir al cine	4. Hacer deporte			,722
	5. Ir al cine	9,550	58,224	,377

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.41 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.41. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estar con los amigos	36,18	41,917	,258	,579
Estar en familia	36,77	43,099	,140	,597
Dialogar	36,88	43,687	,069	,611
Hacer deporte	36,84	41,524	,158	,598
Ir al cine	37,75	40,732	,302	,570
Jugar (en general)	37,38	35,840	,517	,519
Juegos en la calle	38,02	37,581	,440	,540
Juegos electrónicos	37,49	34,831	,529	,512
Vídeo juegos	37,35	37,100	,345	,557
Leer	37,48	45,966	-,080	,640
Oír música	36,03	44,677	,030	,614
Pasear	37,10	41,782	,190	,590
Ver la tele	36,63	40,432	,282	,573

b) Padres

En esta escala, para los padres, se han obtenido cuatro factores que responden al 67,918% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.42): **Tiempo libre de los padres dedicado al cine, deportes y jugar.** Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 29,089% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.42. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
----------	-------	----------------------	----------------------	------------

Tiempo libre de los padres dedicado al cine, deportes y jugar	5. Ir al cine			,805
	4. Hacer deporte	29,089	29,089	,755
	6. Jugar (en general)			,740

★ **Factor 2** (Tabla 2.5.2.43): **Tiempo libre de los padres dedicado a leer, dialogar y oír música.**

Tabla 2.5.2.43. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los padres dedicado a leer, dialogar y oír música	7. Leer			,833
	1. Dialogar	16,554	45,643	,617
	8. Oír música			,600

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.44): **Tiempo libre de los padres dedicado a estar en familia y no con los amigos** (puntuación negativa).

Tabla 2.5.2.44. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los padres dedicado a estar en familia y no con los amigos	3. Estar en familia	11,620	57,263	,833
	2. Estar con los amigos			-,742

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.45): **Tiempo libre de los padres dedicado a ver la tele y pasear.**

Tabla 2.5.2.45. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los padres dedicado a ver la tele y pasear	10. Ver la tele	10,654	67,918	,923
	9. Pasear			,528

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.46 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.46. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estar con los amigos	25,94	28,175	,217	,708
Estar en familia	25,14	29,175	,136	,717
Dialogar	25,85	24,624	,496	,664
Hacer deporte	26,63	24,076	,502	,661
Ir al cine	27,02	24,779	,453	,671
Jugar (en general)	26,85	23,578	,523	,656
Leer	26,25	26,271	,290	,701
Oír música	26,31	24,530	,470	,667
Pasear	26,06	26,128	,400	,682
Ver la tele	25,80	27,908	,159	,722

c) Madres

En esta escala, para las madres, se han obtenido cuatro factores que responden al 70,021% de la varianza explicada.

*** Factor 1 (Tabla 2.5.2.47): Tiempo libre de las madres dedicado al cine, juegos, deporte, leer, pasear y estar con las amigas.**

Tabla 2.5.2.47. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 1	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de las madres dedicado al cine, juegos, deporte, leer, pasear y estar con las amigas	6. Ir al cine			,866
	7. Jugar (en general)			,837
	4. Hacer deporte			,781
	8. Leer	37,047	37,047	,675
	10. Pasear			,664
	2. Estar con las amigas			,638

*** Factor 2 (Tabla 2.5.2.48): Tiempo libre de las madres dedicado a estar en familia y al diálogo.**

Tabla 2.5.2.48. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 2	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de las madres dedicado a estar en familia y al diálogo	3. Estar en familia			,937
	1. Dialogar	12,258	49,305	,558

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.49): **Tiempo libre de las madres dedicado a ver la tele.**

Tabla 2.5.2.49. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de las madres dedicado a ver la tele	11. Ver la tele	10,630	59,934	,889

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.50): **Tiempo libre de las madres dedicado a hacer labores y no oír música (puntuación negativa).**

Tabla 2.5.2.50. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de las madres dedicado a hacer labores y no oír música	5. Hacer labores	10,086	70,021	,759
	9. Oír música			-,597

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.51 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.51. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estar con los amigos	30,63	42,343	,561	,765
Estar en familia	29,21	48,325	,193	,796
Dialogar	29,96	43,198	,586	,765
Ir al cine	31,46	38,903	,715	,745
Jugar (en general)	31,25	37,690	,716	,742
Leer	30,34	39,835	,558	,763
Oír música	30,28	45,579	,269	,794
Pasear	30,11	42,314	,535	,767
Ver la tele	29,90	48,644	,078	,811
Hacer deporte	30,99	38,897	,643	,752
Hacer labores	30,57	46,382	,143	,814

d) Profesores

En esta escala, para los profesores se han obtenido cuatro factores que responden al 73,554% de la varianza explicada.

★ **Factor 1 (Tabla 2.5.2.52): Tiempo libre de los profesores dedicado a jugar, hacer deportes, ir al cine y leer.**

Tabla 2.5.2.52. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los profesores dedicado a jugar, hacer deportes, ir al cine y leer	6. Jugar (en general)			,803
	4. Hacer deporte	26,079	26,079	,708
	5. Ir al cine			,698
	7. Leer			,479

★ **Factor 2 (Tabla 2.5.2.53): Tiempo libre de los profesores dedicado a dialogar, estar en familia y no ver la tele (puntuación negativa).**

Tabla 2.5.2.53. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los profesores dedicado a dialogar, estar en familia y no ver la tele	3. Dialogar			,879
	2. Estar en familia	21,544	47,624	,713
	10. Ver la tele			-,650

★ **Factor 3 (Tabla 2.5.2.54): Tiempo libre de los profesores dedicado a oír música.**

Tabla 2.5.2.54. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los profesores dedicado a oír música	8. Oír música	14,131	61,754	,936

★ **Factor 4 (Tabla 2.5.2.55): Tiempo libre de los profesores dedicado a pasear y no estar con los amigos (puntuación negativa).**

Tabla 2.5.2.55. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial

por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Tiempo libre de los profesores dedicado a pasear y no estar con los amigos	9. Pasear			,865
	1. Estar con los amigos	11,800	73,554	-,619

Asimismo, a continuación, en la Tabla 2.5.2.56 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.56. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estar con los amigos	28,35	13,457	,329	,591
Estar en familia	27,73	15,881	,004	,643
Dialogar	28,36	15,097	,155	,624
Ir al cine	29,42	11,177	,610	,510
Jugar (en general)	29,51	12,298	,425	,565
Leer	28,55	12,614	,450	,561
Oír música	28,58	13,541	,339	,589
Pasear	28,54	15,479	-,009	,666
Ver la tele	29,03	14,669	,114	,640
Hacer deporte	28,92	12,414	,460	,557

Seguidamente, en la tabla 2.5.2.57, se puede apreciar la comparación de factores y componentes de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV), 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, deportes y juegos; las madres al cine, juegos, deporte, leer, pasear y estar con las amigas; y los profesores a jugar, hacer deportes, ir al cine y leer.

Tabla 2.5.2.57. Comparación de factores y componentes de la Escala III del Cuestionario de Valores (CV), entre alumnos, padres, madres y profesores.

Factores	Alumnos	Items	Padres	Items	Madres	Items	Profesores	Items
1	Tiempo libre dedicado a jugar y ver la tele	7 8 13 12 6	Tiempo libre dedicado al cine, deportes y jugar	5 4 6	Tiempo libre dedicado al cine, juegos, deporte, leer, pasear	6 7 4 8 10 2	Tiempo libre dedicado a jugar, hacer deportes, ir al cine y leer	6 4 5 7

					y estar con las amigas			
2	Tiempo libre dedicado al relax	11 1 10	Tiempo libre dedicado a leer, dialogar y oír música	7 1 8	Tiempo libre dedicado a estar en familia y al diálogo	3 1	Tiempo libre dedicado a dialogar, estar en familia y no ver la tele	3 2 10
3	Tiempo libre dedicado a lectura y a las relaciones sociales	9 3 2	Tiempo libre dedicado a estar en familia y no con los amigos	3 2	Tiempo libre dedicado a ver la tele	11	Tiempo libre dedicado a oír música	8
4	Tiempo libre dedicado al deporte y a ir al cine	4 5	Tiempo libre dedicado a ver la tele y pasear	10 9	Tiempo libre dedicado a hacer labores y no oír música	5 9	Tiempo libre dedicado a pasear y no estar con los amigos	9 1

3. Escala IV, dedicada a la recogida de datos relativos a los valores declarados:

a) Alumnos

En esta escala, para los alumnos, se han obtenido cuatro factores que responden al 60,597% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.58): **Valores declarados por los alumnos de carácter universal.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los siguientes valores: Humanidad, Generosidad, Solidaridad, Cooperación, Civismo, Verdad, Bondad, Respeto, Amor, Justicia, Honradez y Familia. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 47,169% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.58. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los alumnos de carácter universal	14. Humanidad	47,169	47,169	,781
	12. Generosidad			,771
	27. Solidaridad			,763
	5. Cooperación			,675
	4. Civismo			,664
	32. Verdad			,628
	3. Bondad			,599
	26. Respeto			,597
	2. Amor			,546

17. Justicia	,527
13. Honradez	,502
11. Familia	,501

★ **Factor 2** (Tabla 2.5.2.59): **Valores declarados por los alumnos de carácter intrapersonal.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Esfuerzo, Legalidad, Superación, Espíritu de cambio, Logro, Diálogo, Ética, Ideas de los mayores, Democracia y Prudencia.

Tabla 2.5.2.59. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los alumnos de carácter Intrapersonal	8. Esfuerzo	4,877	52,046	,697
	18. Legalidad			,694
	28. Superación			,687
	9. Espíritu de cambio			,626
	22. Logro			,625
	7. Diálogo			,568
	10. Ética			,562
	15. Ideas de los mayores			,561
	6. Democracia			,501
	24. Prudencia			,491

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.60): **Valores declarados por los alumnos de carácter interpersonal.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los siguientes valores: Tiempo libre y ocio, Libertad, Amistad, Tolerancia, Igualdad, Moralidad, Paz y Trabajo.

Tabla 2.5.2.60. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los alumnos de carácter Interpersonal	29. Tiempo libre y ocio	4,443	56,489	,704
	19. Libertad			,692
	1. Amistad			,629
	30. Tolerancia			,559
	16. Igualdad			,539
	21. Moralidad			,499
	23. Paz			,485
	31. Trabajo			,468

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.61): **Valores declarados por los alumnos de carácter espiritual.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Liderazgo y Religión.

Tabla 2.5.2.61. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Factor 4	Ítems	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los alumnos de carácter Espiritual	20. Liderazgo	4,108	60,597	,778
	25. Religión			,575

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.62 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.62. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
amistad	632,8762	4810,761	,482	,960
amor	634,0147	4738,784	,636	,959
bondad	632,9935	4684,068	,779	,958
civismo	633,2345	4652,901	,750	,958
cooperación	634,5831	4666,276	,704	,959
democracia	633,0765	4704,332	,749	,959
dialogo	632,8094	4638,517	,780	,958
esfuerzo	633,1221	4771,690	,597	,960
espiritucambio	632,5879	4750,471	,700	,959
etica	633,7101	4673,276	,744	,959
familia	632,5603	4710,632	,569	,960
generosidad	633,3974	4698,534	,689	,959
honradez	633,7671	4679,269	,714	,959
humanidad	633,0423	4668,807	,760	,958
ideasmayores	634,1498	4737,886	,572	,960
igualdad	631,6938	4785,081	,592	,960
justicia	632,6303	4745,581	,727	,959
legalidad	633,9984	4678,449	,640	,959
libertad	632,8436	4752,781	,635	,959
liderazgo	637,2036	4857,533	,308	,962
moralidad	634,9577	4729,153	,589	,960
logro	633,6759	4786,513	,581	,960
paz	632,4072	4661,589	,750	,958
prudencia	633,7541	4727,041	,669	,959
religión	636,1759	4732,987	,419	,962
respeto	632,3990	4703,581	,778	,958
solidaridad	633,5358	4654,494	,745	,959
superacion	634,2541	4659,997	,694	,959
libreocio	632,8241	4832,436	,462	,960
tolerancia	633,6678	4741,981	,629	,959
trabajo	633,2036	4752,711	,638	,959
verdad	632,9316	4649,829	,772	,958

b) Padres

En esta escala, para los padres, se han obtenido dos factores que responden al 73,918% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.63): **Valores declarados por los padres de carácter universal.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los siguientes valores: 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. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 69,022% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.63. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los padres de carácter universal	11. Familia	69,022	69,022	,918
	4. Civismo			,891
	26. Respeto			,887
	31. Trabajo			,875
	17. Justicia			,875
	10. Ética			,859
	7. Diálogo			,853
	23. Paz			,853
	19. Libertad			,835
	32. Verdad			,831
	9. Espíritu de cambio			,826
	14. Humanidad			,820
	22. Logro			,806
	30. Tolerancia			,805
	6. Democracia			,795
	12. Generosidad			,783
	3. Bondad			,772
	5. Cooperación			,769
	24. Prudencia			,767
	16. Igualdad			,756
	8. Esfuerzo			,751
13. Honradez	,750			
15. Ideas de los mayores	,733			
28. Superación	,732			
29. Tiempo libre y ocio	,701			
18. Legalidad	,694			
27. Solidaridad	,643			
2. Amor	,630			
1. Amistad	,531			
21. Moralidad	,510			

★ **Factor 2 (Tabla 2.5.2.64): Valores declarados por los padres de carácter espiritual.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Religión y Liderazgo.

Tabla 2.5.2.64. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los padres de carácter espiritual	25. Religión	4,896	73,918	,870
	20. Liderazgo			,737

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.65 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.65. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
amistad	644,1865	7317,934	,645	,984
amor	643,7876	7237,793	,817	,983
bondad	643,0881	7138,227	,921	,983
civismo	642,5751	7146,225	,905	,983
cooperación	643,6632	7232,829	,818	,983
democracia	643,0000	7168,667	,790	,984
dialogo	642,6114	7156,458	,899	,983
esfuerzo	643,3472	7222,842	,836	,983
espiritucambio	642,8187	7229,462	,866	,983
etica	642,9326	7193,271	,869	,983
familia	642,3212	7157,865	,850	,983
generosidad	643,6891	7128,476	,902	,983
honradez	643,0052	7171,151	,872	,983
humanidad	643,2021	7154,329	,911	,983
ideasmayores	643,2746	7159,138	,830	,983
igualdad	643,1503	7124,441	,827	,983
justicia	642,9741	7143,890	,918	,983
legalidad	643,0725	7265,161	,781	,984
libertad	642,7513	7213,604	,775	,984
liderazgo	645,9430	7443,117	,391	,985
moralidad	644,3782	7288,893	,658	,984
logro	643,7720	7252,771	,825	,983
paz	642,7254	7140,909	,892	,983
prudencia	643,4352	7247,622	,815	,983
religión	645,8187	7332,962	,437	,985
respeto	642,3782	7109,080	,892	,983
solidaridad	643,5130	7189,272	,822	,983
superacion	643,2902	7219,020	,848	,983
libreocio	644,1088	7290,420	,688	,984
tolerancia	643,5751	7212,475	,804	,983
trabajo	643,0052	7148,453	,903	,983
verdad	643,2642	7124,893	,898	,983

c) Madres

En esta escala, para las madres, se han obtenido cuatro factores que responden al 78,560% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.66): **Valores declarados por las madres de carácter universal.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los siguientes valores: 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. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 65,410% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.66. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV

del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por las madres de carácter Universal	4. Civismo	65,410	65,410	,914
	26. Respeto			,907
	11. Familia			,881
	32. Verdad			,875
	7. Diálogo			,870
	6. Democracia			,829
	5. Cooperación			,825
	13. Honradez			,812
	23. Paz			,811
	17. Justicia			,793
	10. Ética			,786
	31. Trabajo			,783
	18. Libertad			,776
	3. Bondad			,772
	12. Generosidad			,771
	9. Espíritu de cambio			,769
	18. Legalidad			,688
	16. Igualdad			,685
	24. Prudencia			,678
	14. Humanidad			,665
	8. Esfuerzo			,650
	22. Logro			,634
	15. Ideas de los mayores			,630
	30. Tolerancia			,629
	2. Amor			,586
	28. Superación			,578

★ **Factor 2** (Tabla 2.5.2.67): **Valores declarados por las madres de carácter espiritual.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Religión, Solidaridad y Liderazgo.

Tabla 2.5.2.67. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por las madres de carácter Espiritual	Religión	5,928	71,337	,834
	Solidaridad			,703
	Liderazgo			,700
	Moralidad			,496

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.68): **Valores declarados por las madres de carácter intrapersonal.** Poniendo de manifiesto su preferencia por el siguiente valor: Tiempo libre y ocio.

Tabla 2.5.2.68. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
-----------------	--------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------

Valores declarados por las madres de carácter Intrapersonal	29. Tiempo libre y ocio	4,078	75,416	,870
---	-------------------------	-------	--------	------

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.69): **Valores declarados por las madres de carácter interpersonal.** Poniendo de manifiesto su preferencia por el siguiente valor: Amistad.

Tabla 2.5.2.69. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por las madres de carácter Interpersonal	1. Amistad	3,144	78,560	,797

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.70 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.70. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
amistad	655,5161	5760,806	,436	,980
amor	654,6083	5642,045	,806	,978
bondad	654,1152	5644,760	,810	,978
civismo	653,2673	5614,428	,873	,978
cooperación	654,2673	5622,493	,886	,978
democracia	653,5253	5623,732	,871	,978
dialogo	653,3687	5618,938	,864	,978
esfuerzo	654,5392	5638,935	,835	,978
espiritucambio	653,8756	5632,517	,878	,978
etica	653,9447	5654,460	,836	,978
familia	653,1659	5599,926	,866	,978
generosidad	653,9724	5600,305	,891	,978
honradez	653,8295	5619,837	,857	,978
humanidad	654,0230	5618,513	,833	,978
ideasmayores	654,6820	5605,709	,820	,978
igualdad	653,8018	5602,586	,833	,978
justicia	653,8571	5594,392	,884	,978
legalidad	654,1198	5679,032	,789	,978
libertad	654,0645	5592,959	,850	,978
liderazgo	658,6544	5891,496	,191	,981
moralidad	656,1475	5729,886	,489	,980
logro	655,0553	5653,302	,843	,978
paz	653,4516	5575,212	,882	,978
prudencia	654,5069	5664,973	,797	,978
religión	656,7373	5702,648	,475	,980
respeto	653,2258	5586,592	,857	,978
solidaridad	654,9309	5602,805	,772	,978
superacion	654,9954	5699,032	,756	,978
libreocio	655,2258	5712,555	,551	,979
tolerancia	654,5991	5650,880	,813	,978
trabajo	653,9724	5605,407	,888	,978
verdad	653,9539	5652,609	,847	,978

d) Profesores

En esta escala, para los profesores, se han obtenido seis factores que responden al 80,648% de la varianza explicada.

★ **Factor 1** (Tabla 2.5.2.71): **Valores declarados por los profesores de carácter intrapersonal.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los siguientes valores: Prudencia, Justicia, Espíritu de cambio, Familia, Libertad, Diálogo, Trabajo, Tiempo libre y ocio, Respeto, Civismo, Ideas de los mayores y Logro. Este factor es el de mayor peso, puesto que responde, por sí solo, al 48,798% de la varianza total explicada.

Tabla 2.5.2.71. Estructura factorial del primer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 1	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los profesores de carácter Intrapersonal	24. Prudencia	48,798	48,798	,864
	17. Justicia			,819
	9. Espíritu de cambio			,800
	11. Familia			,762
	19. Libertad			,751
	7. Diálogo			,698
	31. Trabajo			,625
	29. Tiempo libre y ocio			,618
	26. Respeto			,595
	4. Civismo			,571
	15. Ideas de los mayores			,544
	22. Logro			,453

★ **Factor 2** (Tabla 2.5.2.72): **Valores declarados por los profesores de carácter espiritual.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Religión, Verdad, Cooperación, Liderazgo, Tolerancia, Superación, Amor y Honradez.

Tabla 2.5.2.72. Estructura factorial del segundo factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 2	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los profesores de carácter espiritual	25. Religión	10,900	59,699	,812
	32. Verdad			,759
	5. Cooperación			,756
	20. Liderazgo			,736
	30. Tolerancia			,729
	28. Superación			,662
	2. Amor			,614
	13. Honradez			,558

★ **Factor 3** (Tabla 2.5.2.73): **Valores declarados por los profesores de carácter interpersonal.** Poniendo de manifiesto sus preferencias por los siguientes valores: Paz, Ética, Esfuerzo y Democracia.

Tabla 2.5.2.73. Estructura factorial del tercer factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 3	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los profesores de carácter interpersonal	23. Paz	7,892	67,590	,858
	10. Ética			,653
	8. Esfuerzo			,619
	6. Democracia			,517

★ **Factor 4** (Tabla 2.5.2.74): **Valores declarados por los profesores de carácter universal.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Amistad, Solidaridad, Humanidad, Generosidad y Bondad.

Tabla 2.5.2.74. Estructura factorial del cuarto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 4	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los profesores de carácter universal	1. Amistad	5,659	73,250	,852
	27. Solidaridad			,736
	14. Humanidad			,664
	12. Generosidad			,628
	3. Bondad			,483

★ **Factor 5** (Tabla 2.5.2.75): **Valores declarados por los profesores de carácter recto.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Legalidad y Moralidad.

Tabla 2.5.2.75. Estructura factorial del quinto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 5	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por los profesores de carácter recto	18. Legalidad	3,851	77,101	,833
	21. Moralidad			,786

★ **Factor 6** (Tabla 2.5.2.76): **Valores declarados por los profesores de carácter igualitario.** Mostrando sus preferencias por los siguientes valores: Legalidad y Moralidad.

Tabla 2.5.2.76. Estructura factorial del sexto factor, en el análisis factorial por Componentes principales y rotación Varimax, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Factor 5	Items	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	Saturación
Valores declarados por las madres de carácter igualitario	16. Igualdad	3,548	80,648	,821

Asimismo, a continuación, en la tabla 2.5.2.77 se pueden apreciar los estadísticos totales por elementos.

Tabla 2.5.2.77. Estadísticos totales por elementos de los ítems que componen los factores de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
amistad	666,8901	2952,654	,421	,955
amor	667,4505	2869,495	,779	,952
bondad	666,8352	2812,561	,805	,952
civismo	665,7802	2888,462	,745	,952
cooperación	666,9231	2879,050	,729	,953
democracia	665,9451	2909,208	,722	,953
dialogo	665,8791	2928,396	,645	,953
esfuerzo	667,5385	2844,140	,797	,952
espiritucambio	665,6813	2962,020	,581	,954
etica	666,0000	2873,444	,829	,952
familia	665,5934	2951,088	,604	,954
generosidad	666,7912	2879,011	,729	,953
honradez	666,3736	2869,014	,836	,952
humanidad	666,9341	2883,684	,767	,952
ideasmayores	666,0110	2846,989	,803	,952
igualdad	667,0000	3017,622	,229	,956
justicia	665,5714	2954,070	,570	,954
legalidad	667,4505	2953,895	,468	,954
libertad	665,7033	2885,411	,638	,953
liderazgo	673,8132	2901,220	,371	,957
moralidad	668,6484	2930,897	,341	,957
logro	667,1538	2850,732	,788	,952
paz	665,3077	2951,526	,587	,954
prudencia	667,0000	2904,422	,578	,954
religión	671,7473	2855,435	,394	,958
respeto	665,6593	2907,494	,775	,953
solidaridad	667,4066	2874,133	,745	,952
superacion	667,1758	2852,213	,743	,952
libreocio	666,3297	2936,557	,483	,954
tolerancia	667,3516	2888,542	,653	,953
trabajo	665,7912	2889,189	,857	,952
verdad	666,9121	2857,303	,795	,952

A continuación, en la tabla 2.5.2.78, se puede apreciar la comparación de factores y componentes de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV), 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 2.2.4.78. Comparación de factores y componentes de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV),
entre alumnos, padres, madres y profesores.**

Factores	Alumnos	Items	Padres	Items	Madres	Items	Profesores	Items
1	Valores declarados por los alumnos de carácter universal	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	11. Familia 4. Civismo 26. Respeto 31. Trabajo 17. Justicia 10. Ética 7. Diálogo 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 15. Ideas de los mayores 28. Superación 29. Tiempo libre y ocio 18. Legalidad 27. Solidaridad 2. Amor 1. Amistad 21. Moralidad	Valores declarados por las madres de carácter universal	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 los mayores 30. Tolerancia 2. Amor 28. Superación	Valores declarados por los profesores de carácter intrapersonal	24. Prudencia 17. Justicia 9. Espíritu de cambio 11. Familia 19. Libertad 7. Diálogo 31. Trabajo 29. Tiempo libre y ocio 26. Respeto 4. Civismo 15. Ideas de los mayores 22. Logro
2	Valores declarados por los alumnos de carácter intrapersonal	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	Valores declarados por los padres de carácter espiritual	25. Religión 20. Liderazgo	Valores declarados por las madres de carácter espiritual	25. Religión 27. Solidaridad 20. Liderazgo 21. Moralidad	Valores declarados por los profesores de carácter espiritual	25. Religión 32. Verdad 5. Cooperación 20. Liderazgo 30. Tolerancia 28. Superación 2. Amor 13. Honradez

3	Valores declarados por los alumnos de carácter interpersonal	29. Tiempo libre y ocio 19. Libertad 1. Amistad 30. Tolerancia 16. Igualdad 21. Moralidad 23. Paz 31. Trabajo			Valores declarados por las madres de carácter interpersonal	29. Tiempo libre y ocio	Valores declarados por los profesores de carácter interpersonal	23. Paz 10. Ética 8. Esfuerzo 6. Democracia
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

2.5.3. Resultados del análisis descriptivo

Gran parte del análisis descriptivo se ha incluido en la descripción de la muestra (2.1. Muestra); así pues, aquí sólo resta complementarlo con otros datos interesantes, especialmente referidos en las Escalas I, II, III y IV del Cuestionario de Valores (CV) y del Cuestionario de Modos de Reacción y Adaptación (MRA), que se ofrecen en el Anexo V.

2.5.4. Resultados del análisis inferencial

1) Valores por casos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para alumnos, padres y profesores, con la variable de agrupación “casos”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores, excepto en “bondad”, “esfuerzo”, “humanidad”, “solidaridad” y “verdad”. Observando la Tabla 2.5.4.1 se puede apreciar 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.

Tabla 2.5.4.1. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “casos”.

VALORES	CASOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	592,92 472,95 500,19 640,65	3	34,047	,000
Amor	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	521,99 562,27 626,56 628,40	3	22,112	,000
Bondad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	538,40 559,76 588,73 613,20	3	7,018	,071
Civismo	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	495,22 589,33 654,92 684,06	3	59,706	,000

Cooperación	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	490,90 584,96 669,15 688,51	3	69,416	,000
Democracia	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	509,22 565,82 636,96 682,29	3	41,382	,000
Diálogo	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	521,03 562,40 622,51 644,31	3	23,831	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	553,04 558,19 574,98 550,52	3	,808	,848
Espíritu de cambio	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	533,32 542,29 580,45 704,29	3	24,259	,000
Ética	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	496,34 594,64 631,17 721,82	3	60,421	,000
Familia	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	521,32 575,51 617,36 626,80	3	20,653	,000
Generosidad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	530,85 528,18 631,31 629,64	3	22,031	,000
Honradez	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	496,16 593,96 650,11 679,35	3	56,369	,000
Humanidad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	542,27 545,80 605,90 575,81	3	6,915	,075
Ideas de los mayores	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	500,63 603,42 596,56 756,82	3	61,778	,000
Igualdad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	591,62 499,38 550,04 474,46	3	19,784	,000

Justicia	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	529,02 538,87 591,21 714,90	3	30,026	,000
Legalidad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	511,70 600,64 638,59 587,77	3	30,754	,000
Libertad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	524,73 568,79 574,37 720,57	3	31,072	,000
Liderazgo	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	539,08 677,02 573,15 397,07	3	52,099	,000
Moralidad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	526,97 604,44 575,21 627,85	3	14,733	,002
Motivación de logro	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	542,12 551,51 569,97 650,36	3	9,467	,024
Paz	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	535,14 527,72 599,19 678,26	3	21,664	,000
Prudencia	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	522,24 576,35 603,30 652,35	3	20,520	,000
Religión	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	545,84 577,36 609,98 475,03	3	13,333	,004
Respeto	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	511,02 589,03 630,42 636,50	3	32,000	,000
Solidaridad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	550,77 562,90 564,58 580,74	3	,909	,823
Superación	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	518,58 615,17 579,68 651,03	3	24,086	,000

Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	581,52 466,82 512,97 700,09	3	41,225	,000
Tolerancia	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	529,71 571,74 600,61 618,10	3	12,189	,007
Trabajo	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	510,77 572,33 609,32 723,93	3	43,809	,000
Verdad	Alumnos Padres Madres Profesores	614 193 217 91	549,36 539,90 590,25 577,81	3	3,624	,305

Para mayor seguridad en el cálculo, se ha aplicado además la prueba ANOVA de un factor: “casos” (alumnos, padres, madres y profesores) (Tabla 2.5.4.2.), con posterior análisis Post Hoc (Tabla 2.5.4.3.), confirmando el anterior análisis estadístico (Kruskal Wallis); si bien, además de apreciar las mismas diferencias estadísticamente significativas, el análisis Post Hoc del ANOVA encuentra diferencias estadísticamente significativas en el valor “humanidad” (sig. ,013), entre las madres y los alumnos, con mayor media de las madres, y en el de “verdad”, entre las madres y los alumnos (sig. ,023), y las madres y los padres (sig. ,029), en ambos casos con mayor media de las madres. Asimismo, en el Gráfico 2.5.4.1. se puede observar la comparación de las medias de los valores de los alumnos, padres y profesores. Todo ello viene a mostrar que, en casi todos los valores, entre los alumnos, los padres, las madres y los profesores existen diferencias estadísticamente significativas, salvo en: “bondad”, “esfuerzo”, “humanidad”, “solidaridad” y “verdad”. Lo que equivale a interpretar que, estos, son los únicos valores comúnmente apreciados por todos.

Tabla 2.5.4.2. Prueba ANOVA de un factor: “casos”, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV).

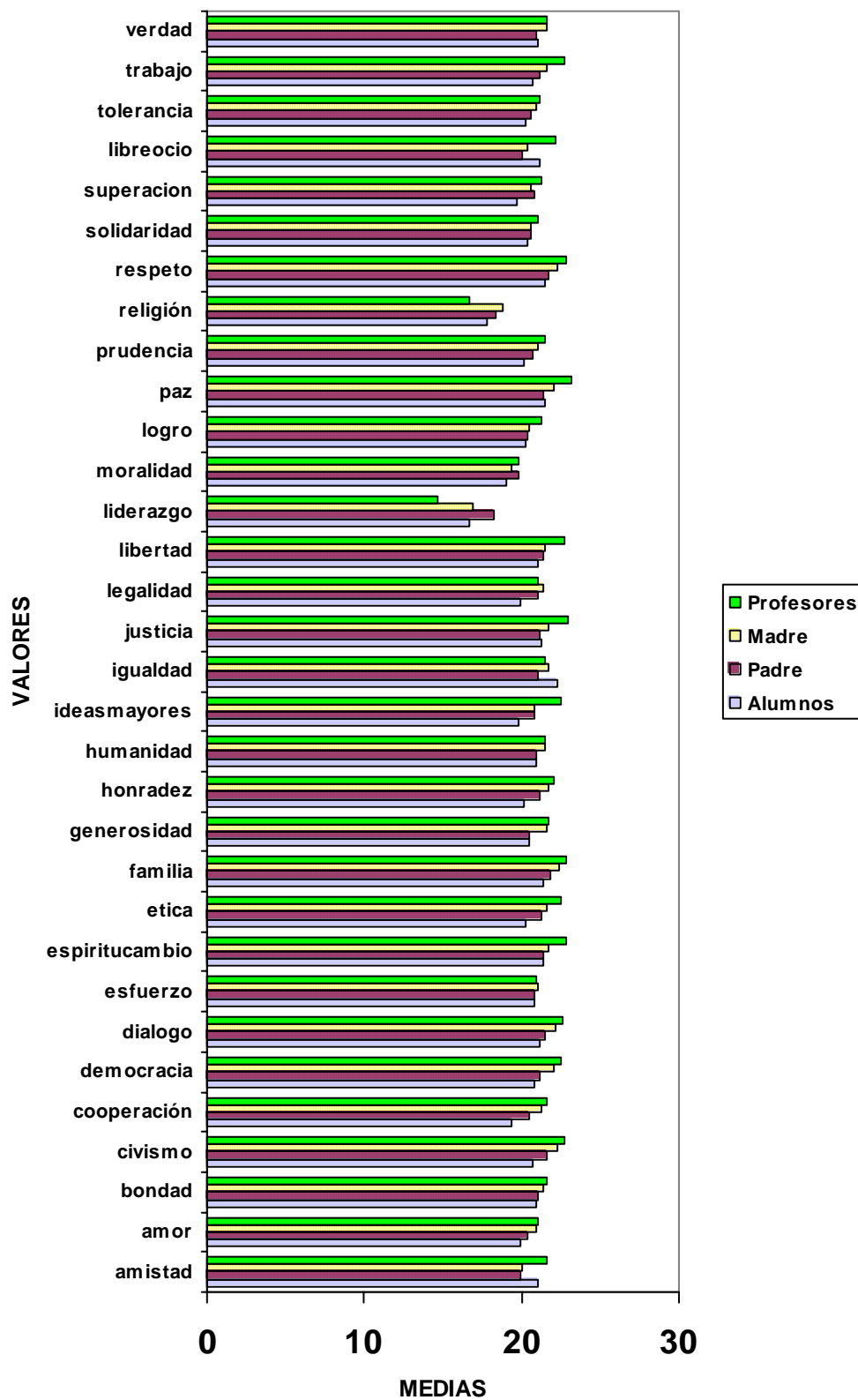
		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
amistad	Inter-grupos	352,434	3	117,478	11,851	,000
	Intra-grupos	11013,300	1111	9,913		
	Total	11365,735	1114			
amor	Inter-grupos	223,971	3	74,657	8,048	,000
	Intra-grupos	10306,191	1111	9,276		
	Total	10530,161	1114			
bondad	Inter-grupos	65,158	3	21,719	2,242	,082
	Intra-grupos	10761,685	1111	9,686		
	Total	10826,843	1114			
civismo	Inter-grupos	617,670	3	205,890	18,904	,000
	Intra-grupos	12100,450	1111	10,891		
	Total	12718,120	1114			
cooperación	Inter-grupos	863,526	3	287,842	26,576	,000
	Intra-grupos	12033,197	1111	10,831		
	Total	12896,723	1114			
democracia	Inter-grupos	372,128	3	124,043	13,229	,000
	Intra-grupos	10417,441	1111	9,377		
	Total	10789,570	1114			
dialogo	Inter-grupos	293,379	3	97,793	9,070	,000
	Intra-grupos	11978,741	1111	10,782		
	Total	12272,120	1114			
esfuerzo	Inter-grupos	7,145	3	2,382	,274	,844
	Intra-grupos	9654,308	1111	8,690		
	Total	9661,453	1114			
espiritucambio	Inter-grupos	176,621	3	58,874	7,845	,000
	Intra-grupos	8337,295	1111	7,504		
	Total	8513,916	1114			
etica	Inter-grupos	626,451	3	208,817	21,269	,000
	Intra-grupos	10907,537	1111	9,818		
	Total	11533,987	1114			
familia	Inter-grupos	288,426	3	96,142	7,791	,000
	Intra-grupos	13710,620	1111	12,341		
	Total	13999,046	1114			
generosidad	Inter-grupos	264,289	3	88,096	8,399	,000
	Intra-grupos	11653,194	1111	10,489		
	Total	11917,483	1114			
honradez	Inter-grupos	602,652	3	200,884	19,179	,000
	Intra-grupos	11636,944	1111	10,474		
	Total	12239,596	1114			
humanidad	Inter-grupos	86,359	3	28,786	2,823	,038
	Intra-grupos	11329,537	1111	10,198		
	Total	11415,896	1114			
ideasmayores	Inter-grupos	707,347	3	235,782	20,598	,000
	Intra-grupos	12717,231	1111	11,447		
	Total	13424,578	1114			
igualdad	Inter-grupos	249,786	3	83,262	8,902	,000
	Intra-grupos	10391,096	1111	9,353		
	Total	10640,883	1114			
justicia	Inter-grupos	229,375	3	76,458	9,393	,000
	Intra-grupos	9043,256	1111	8,140		
	Total	9272,631	1114			
legalidad	Inter-grupos	468,802	3	156,267	13,757	,000
	Intra-grupos	12619,703	1111	11,359		
	Total	13088,506	1114			
libertad	Inter-grupos	227,635	3	75,878	7,930	,000
	Intra-grupos	10631,148	1111	9,569		
	Total	10858,784	1114			
liderazgo	Inter-grupos	800,846	3	266,949	20,818	,000
	Intra-grupos	14246,440	1111	12,823		
	Total	15047,286	1114			
moralidad	Inter-grupos	131,779	3	43,926	3,565	,014
	Intra-grupos	13689,041	1111	12,321		
	Total	13820,820	1114			
logro	Inter-grupos	90,228	3	30,076	3,750	,011
	Intra-grupos	8910,170	1111	8,020		
	Total	9000,398	1114			
paz	Inter-grupos	258,079	3	86,026	7,917	,000
	Intra-grupos	12071,568	1111	10,865		
	Total	12329,647	1114			
prudencia	Inter-grupos	217,345	3	72,448	7,975	,000
	Intra-grupos	10092,838	1111	9,084		
	Total	10310,183	1114			
religión	Inter-grupos	346,120	3	115,373	5,670	,001
	Intra-grupos	22605,446	1111	20,347		
	Total	22951,566	1114			
respeto	Inter-grupos	193,191	3	64,397	6,856	,000
	Intra-grupos	10435,774	1111	9,393		
	Total	10628,965	1114			
solidaridad	Inter-grupos	39,947	3	13,316	1,148	,329
	Intra-grupos	12889,106	1111	11,601		
	Total	12929,053	1114			
superacion	Inter-grupos	383,892	3	127,964	11,430	,000
	Intra-grupos	12438,556	1111	11,196		
	Total	12822,448	1114			
libreocio	Inter-grupos	381,361	3	127,120	13,969	,000
	Intra-grupos	10110,250	1111	9,100		
	Total	10491,611	1114			
tolerancia	Inter-grupos	111,678	3	37,226	3,922	,008
	Intra-grupos	10546,394	1111	9,493		
	Total	10658,072	1114			
trabajo	Inter-grupos	358,241	3	119,414	13,384	,000
	Intra-grupos	9912,419	1111	8,922		
	Total	10270,660	1114			
verdad	Inter-grupos	84,266	3	28,089	2,626	,049
	Intra-grupos	11884,197	1111	10,697		
	Total	11968,463	1114			

Tabla 2.5.4.3. Prueba Post Hoc del ANOVA de un factor: “casos”, de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV).

Comparaciones múltiples

Variable dependiente		(I) Alumno - Padre - Madre - Profesor	(J) Alumno - Padre - Madre - Profesor	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
amistad	DMS	Alumno	Padre	1,09816*	,25982	,000	-,5884	1,6080
			Madre	1,02963*	,24865	,000	-,5418	1,5175
			Profesor	-,52053	,35366	,141	-,12145	,1734
		Padre	Alumno	-1,09816*	,25982	,000	-1,6080	-,5884
			Madre	-,06853	,31152	,826	-,6798	,5427
			Profesor	-1,61869*	,40037	,000	-2,4043	-,8331
		Madre	Alumno	-1,02963*	,24865	,000	-1,5175	-,5418
			Padre	,06853	,31152	,826	-,5427	,6798
			Profesor	-1,55016*	,39321	,000	-2,3217	-,7786
		Profesor	Alumno	,52053	,35366	,141	-,1734	1,2145
			Padre	1,61869*	,40037	,000	,8331	2,4043
			Madre	1,55016*	,39321	,000	,7786	2,3217
	Tamhane	Alumno	Padre	1,09816*	,25665	,000	-,4186	1,7777
			Madre	1,02963*	,27404	,001	-,3043	1,7550
			Profesor	-,52053	,30999	,453	-,13492	,3081
		Padre	Alumno	-1,09816*	,25665	,000	-1,7777	-,4186
			Madre	-,06853	,33310	1,000	-,9492	,8122
			Profesor	-1,61869*	,36325	,000	-2,5839	-,6535
		Madre	Alumno	-1,02963*	,27404	,001	-1,7550	-,3043
			Padre	,06853	,33310	1,000	-,8122	,9492
			Profesor	-1,55016*	,37575	,000	-2,5477	-,5527
		Profesor	Alumno	,52053	,30999	,453	-,3081	1,3492
			Padre	1,61869*	,36325	,000	,6535	2,5839
			Madre	1,55016*	,37575	,000	,5527	2,5477
amor	DMS	Alumno	Padre	-,43924	,25134	,081	-,9324	,0539
			Madre	-1,01664*	,24054	,000	-1,4886	-,5447
			Profesor	-1,09853*	,34212	,001	-1,7698	-,4272
		Padre	Alumno	,43924	,25134	,081	-,0539	,9324
			Madre	-,57740	,30135	,056	-1,1687	,0139
			Profesor	-,65928	,38730	,089	-1,4192	-,1006
		Madre	Alumno	1,01664*	,24054	,000	,5447	1,4886
			Padre	-,57740	,30135	,056	-,0139	1,1687
			Profesor	-,08189	,38038	,830	-,8292	,6645
		Profesor	Alumno	1,09853*	,34212	,001	-,4272	1,7698
			Padre	,65928	,38730	,089	-,1006	1,4192
			Madre	,08189	,38038	,830	-,6645	,8292
	Tamhane	Alumno	Padre	-,43924	,25431	,413	-1,1124	,2339
			Madre	-1,01664*	,23898	,000	-1,6486	-,3847
			Profesor	-1,09853*	,29084	,001	-1,8751	-,3220
		Padre	Alumno	,43924	,25431	,413	-,2339	1,1124
			Madre	-,57740	,29973	,287	-1,3699	,2151
			Profesor	-,65928	,34251	,290	-1,5689	,2503
		Madre	Alumno	1,01664*	,23898	,000	,3847	1,6486
			Padre	-,57740	,29973	,287	-,2151	1,3699
			Profesor	-,08189	,33129	1,000	-,9622	,7985
		Profesor	Alumno	1,09853*	,29084	,001	-,3220	1,8751
			Padre	,65928	,34251	,290	-,2503	1,5689
			Madre	,08189	,33129	1,000	-,7985	,9622
bondad	DMS	Alumno	Padre	-,11755	,25684	,647	-,6215	,3864
			Madre	-,48855*	,24579	,047	-,9708	-,0063
			Profesor	-,69274*	,34960	,048	-1,3787	-,0068
		Padre	Alumno	,11755	,25684	,647	-,3864	,6215
			Madre	-,37100	,30794	,229	-,9752	,2332
			Profesor	-,57519	,39577	,146	-1,3517	,2014
		Madre	Alumno	,48855*	,24579	,047	,0063	,9708
			Padre	,37100	,30794	,229	-,2332	,9752
			Profesor	-,20418	,38869	,599	-,9668	,5585
		Profesor	Alumno	,69274*	,34960	,048	,0068	1,3787
			Padre	,57519	,39577	,146	-,2014	1,3517
			Madre	,20418	,38869	,599	-,5585	,9668
	Tamhane	Alumno	Padre	-,11755	,27259	,999	-,8395	,6044
			Madre	-,48855	,23607	,213	-1,1128	,1357
			Profesor	-,69274*	,34528	,251	-1,6166	,2311
		Padre	Alumno	,11755	,27259	,999	-,6044	,8395
			Madre	-,37100	,31454	,806	-1,2029	,4608
			Profesor	-,57519	,40302	,636	-1,6466	,4962
		Madre	Alumno	,48855	,23607	,213	-,1357	1,1128
			Padre	,37100	,31454	,806	-,4608	1,2029
			Profesor	-,20418	,37927	,995	-1,2143	,8060
		Profesor	Alumno	,69274	,34528	,251	-,2311	1,6166
			Padre	,57519	,40302	,636	-,4962	1,6466
			Madre	,20418	,37927	,995	-,8060	1,2143
cívismo	DMS	Alumno	Padre	-,87155*	,27234	,001	-1,4059	-,3372
			Madre	-1,57752*	,26063	,000	-2,0889	-,10661
			Profesor	-1,98872*	,37071	,000	-2,7161	-,12614
		Padre	Alumno	,87155*	,27234	,001	-,3372	1,4059
			Madre	-,70598*	,32653	,031	-1,3467	-,0653
			Profesor	-1,11718*	,41967	,008	-1,9406	-,2938
		Madre	Alumno	1,57752*	,26063	,000	1,0661	2,0889
			Padre	-,70598*	,32653	,031	,0653	1,3467
			Profesor	-1,1120	,41216	,319	-1,2199	,3975
		Profesor	Alumno	1,98872*	,37071	,000	1,2614	2,7161
			Padre	1,11718*	,41967	,008	,2938	1,9406
			Madre	,41120	,41216	,319	-,3975	1,2199
	Tamhane	Alumno	Padre	-,87155*	,28076	,012	-1,6147	-,1284
			Madre	-1,57752*	,24655	,000	-2,2291	-,8259
			Profesor	-1,98872*	,28612	,000	-2,7513	-,12262
		Padre	Alumno	,87155*	,28076	,012	-,1284	1,6147
			Madre	-,70598*	,31589	,146	-1,5414	-,1294
			Profesor	-1,11718*	,34766	,009	-2,0395	-,1949
		Madre	Alumno	1,57752*	,24655	,000	,8259	2,2291
			Padre	,70598*	,31589	,146	-,1294	1,5414
			Profesor	-1,1120	,32066	,740	-1,2629	,4405
		Profesor	Alumno	1,98872*	,28612	,000	1,2262	2,7513
			Padre	1,11718*	,34766	,009	,1949	2,0395
			Madre	,41120	,32066	,740	-,4405	1,2629
cooperación	DMS	Alumno	Padre	-1,13200*	,27159	,000	-1,6649	-,5991
			Madre	-1,92606*	,25991	,000	-2,4360	-,14161
			Profesor	-2,19440*	,36968	,000	-2,9197	-,14691
		Madre	Padre	-,79406*	,32562	,015	-1,4330	-,1552
			Profesor	-1,06240*	,41850	,011	-1,8835	-,2413
			Alumno	1,92606*	,25991	,000	1,4161	2,4360
Padre	Profesor	,79406*	,32562	,015	,1552	1,4330		

Gráfico 2.5.4.1. Comparación de las medias de los valores de los alumnos, padres y profesores.



2) Valores de los alumnos por centros

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “centros educativos” (I.E.S.), se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores, excepto en “amor”, “libertad”, “moralidad”, “tolerancia” y “trabajo”. Observando la Tabla 2.5.4.4. se puede apreciar que los alumnos del I.E.S. “N^a S^a del Pilar” de Tetuán obtienen el mayor rango promedio en los siguientes valores: logro, paz, prudencia, religión, respeto, solidaridad, superación, tiempo libre y ocio, y verdad; los alumnos del I.E.S. “Puertas del Campo” de Ceuta en: bondad, civismo, cooperación, democracia, diálogo, esfuerzo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, ideas de los mayores, igualdad, justicia y legalidad; y los alumnos del Colegio de los Escolapios de Granada tan sólo en “amistad”.

Tabla 2.5.4.4. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “centros educativos” (I.E.S.).

VALORES	CENTROS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	273,18 321,00 340,49	2	16,390	,000
Amor	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	315,00 318,55 283,92	2	4,273	,118
Bondad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	293,58 365,72 259,18	2	36,190	,000
Civismo	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	315,41 335,94 263,00	2	16,560	,000
Cooperación	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	298,88 345,92 274,81	2	15,887	,000
Democracia	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	311,89 325,61 280,08	2	6,393	,041
Diálogo	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	292,60 363,56 263,11	2	32,874	,000
Esfuerzo	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	278,98 361,44 284,94	2	27,890	,000

Espíritu de cambio	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	290,22 354,85 276,68	2	22,035	,000
Ética	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	284,23 373,57 263,30	2	42,955	,000
Familia	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	278,63 366,36 279,68	2	33,293	,000
Generosidad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	295,70 370,83 250,20	2	44,928	,000
Honradez	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	314,99 337,46 261,81	2	17,645	,000
Humanidad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	324,57 352,29 230,86	2	47,469	,000
Ideas de los mayores	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	297,86 336,33 287,47	2	8,251	,016
Igualdad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	323,68 333,35 254,28	2	22,277	,000
Justicia	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	305,79 333,70 279,29	2	8,857	,012
Legalidad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	275,23 369,41 280,95	2	36,549	,000
Libertad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	306,71 301,81 273,18	2	,547	,761
Liderazgo	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	321,00 340,49 315,00	2	18,817	,000
Moralidad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	318,55 283,92 293,58	2	3,387	,184
Motivación de logro	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	365,72 259,18 315,41	2	14,308	,001
Paz	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	335,94 263,00 298,88	2	10,489	,005
Prudencia	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	345,92 274,81 311,89	2	18,815	,000

Religión	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	325,61 280,08 292,60	2	53,835	,000
Respeto	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	363,56 263,11 278,98	2	27,297	,000
Solidaridad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	361,44 284,94 290,22	2	44,222	,000
Superación	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	354,85 276,68 284,23	2	19,040	,000
Tiempo libre y ocio	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	373,57 263,30 278,63	2	12,279	,002
Tolerancia	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	366,36 279,68 295,70	2	1,108	,575
Trabajo	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	370,83 250,20 314,99	2	4,585	,101
Verdad	Tetuán Ceuta Granada	243 200 171	337,46 261,81 324,57	2	42,040	,000

Asimismo, en el Gráfico 2.5.4.2. se puede observar la comparación de las medias de los valores de los alumnos por centro y en el Gráfico 2.5.4.3. la comparación general de las medias de los valores de los alumnos.

3) Valores de los alumnos por sexos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “sexos”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores, excepto en “civismo”, “esfuerzo”, “ideas de los mayores”, “liderazgo”, “moralidad”, “motivación de logro” y “religión”. Observando la Tabla 2.5.4.5. se puede apreciar que las alumnas obtienen el mayor rango promedio en todos los valores estadísticamente significativos.

Gráfico 2.5.4.2. Comparación de las medias de los valores de los alumnos por centro.

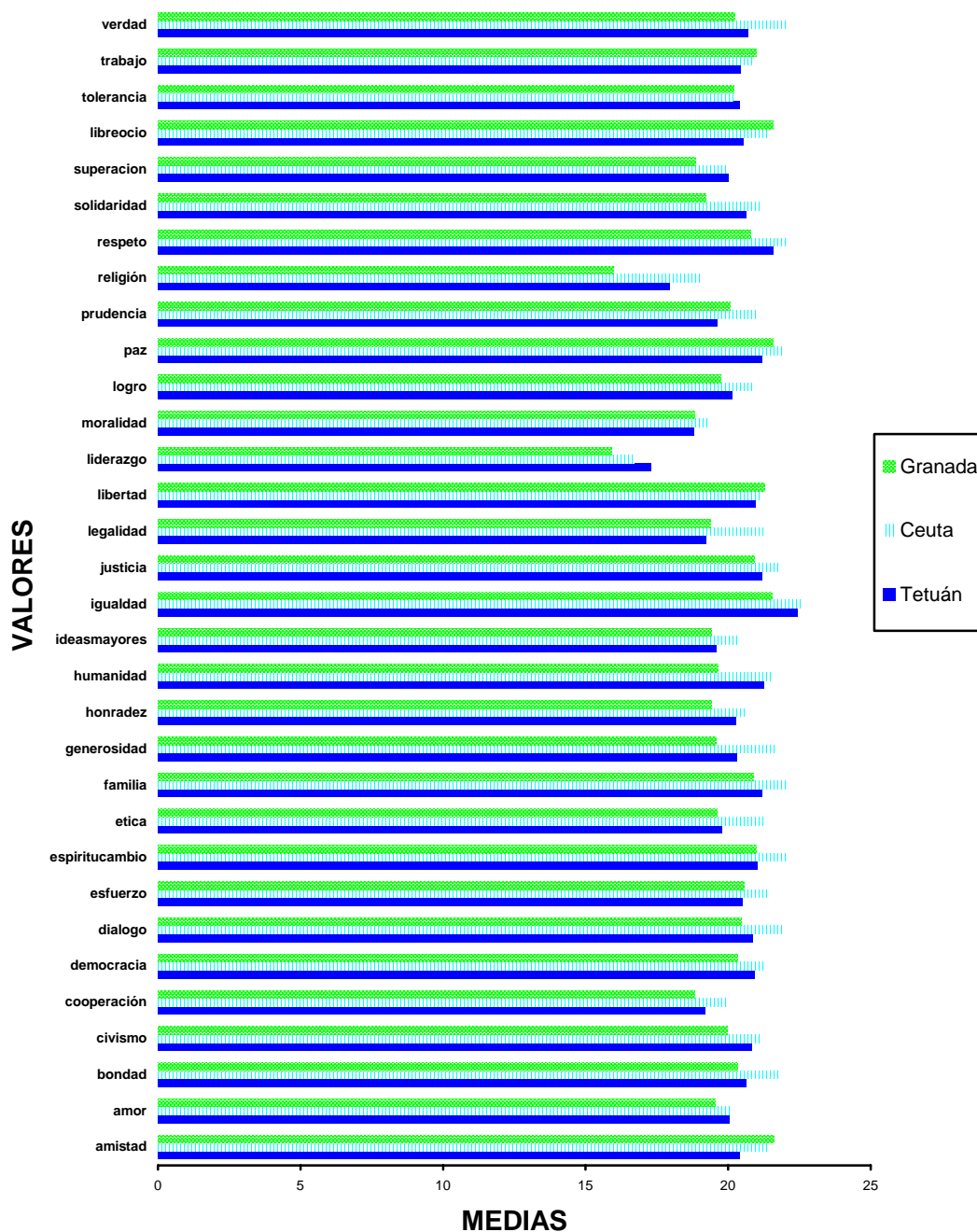


Gráfico 2.5.4.3. Comparación general de las medias de los valores de los alumnos.

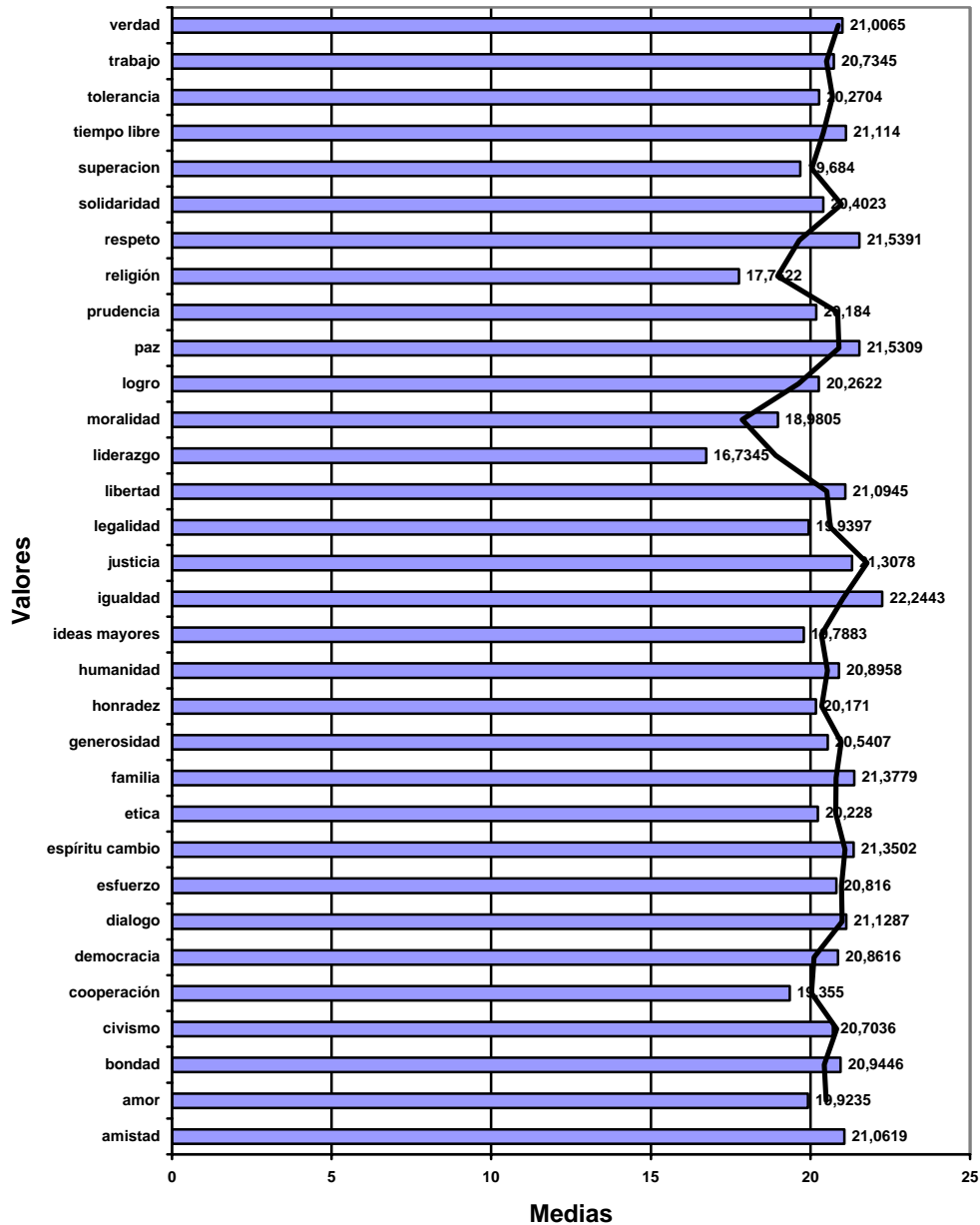


Tabla 2.5.4.5. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “sexos”.

VALORES	SEXOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Hombre	309	271,16	1	26,471	,000
	Mujer	305	344,32			
Amor	Hombre	309	278,19	1	17,147	,000
	Mujer	305	337,19			
Bondad	Hombre	309	285,97	1	9,279	,002
	Mujer	305	329,31			
Civismo	Hombre	309	294,74	1	3,254	,071
	Mujer	305	320,43			
Cooperación	Hombre	309	287,61	1	7,883	,005
	Mujer	305	327,65			
Democracia	Hombre	309	289,66	1	6,367	,012
	Mujer	305	325,58			
Diálogo	Hombre	309	284,27	1	10,826	,001
	Mujer	305	331,03			
Esfuerzo	Hombre	309	297,06	1	2,181	,140
	Mujer	305	318,07			
Espíritu de cambio	Hombre	309	276,88	1	18,808	,000
	Mujer	305	338,52			
Ética	Hombre	309	283,97	1	11,056	,001
	Mujer	305	331,34			
Familia	Hombre	309	287,91	1	7,734	,005
	Mujer	305	327,35			
Generosidad	Hombre	309	273,71	1	22,839	,000
	Mujer	305	341,74			
Honestidad	Hombre	309	280,82	1	14,200	,000
	Mujer	305	334,53			
Humanidad	Hombre	309	271,39	1	26,086	,000
	Mujer	305	344,09			

Ideas de los mayores	Hombre	309	312,29	1	,457	,499
	Mujer	305	302,65			
Igualdad	Hombre	309	285,16	1	10,145	,001
	Mujer	305	330,13			
Justicia	Hombre	309	279,05	1	16,266	,000
	Mujer	305	336,32			
Legalidad	Hombre	309	285,80	1	9,390	,002
	Mujer	305	329,49			
Libertad	Hombre	309	287,69	1	7,866	,005
	Mujer	305	327,57			
Liderazgo	Hombre	309	317,39	1	1,951	,162
	Mujer	305	297,48			
Moralidad	Hombre	309	300,92	1	,863	,353
	Mujer	305	314,17			
Motivación de logro	Hombre	309	307,10	1	,003	,954
	Mujer	305	307,91			
Paz	Hombre	309	273,28	1	23,686	,000
	Mujer	305	342,17			
Prudencia	Hombre	309	283,98	1	11,056	,001
	Mujer	305	331,33			
Religión	Hombre	309	311,77	1	,363	,547
	Mujer	305	303,17			
Respeto	Hombre	309	279,38	1	15,877	,000
	Mujer	305	335,99			
Solidaridad	Hombre	309	285,46	1	9,703	,002
	Mujer	305	329,83			
Superación	Hombre	309	281,23	1	13,741	,000
	Mujer	305	334,11			
Tiempo libre y ocio	Hombre	309	291,26	1	5,299	,021
	Mujer	305	323,95			
Tolerancia	Hombre	309	284,84	1	10,260	,001
	Mujer	305	330,45			

Trabajo	Hombre	309	286,88	1	8,505	,004
	Mujer	305	328,39			
Verdad	Hombre	309	282,67	1	12,366	,000
	Mujer	305	332,66			

4) Valores de los alumnos por cursos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “cursos”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores, excepto en “familia”. Observando la Tabla 2.5.4.6. se puede apreciar que el alumnado de 4º de ESO obtiene el mayor rango promedio en la mayoría de los valores estadísticamente significativos.

Tabla 2.5.4.6. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “cursos”.

VALORES	CURSOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	1º ESO	65	333,14	5	14,542	,013
	2º ESO	62	241,89			
	3º ESO	126	301,06			
	4º ESO	144	324,15			
	1º Bachiller	100	288,81			
	2º Bachiller	117	330,44			
	Amor	1º ESO	65			
2º ESO		62	316,10			
3º ESO		126	242,83			
4º ESO		144	328,56			
1º Bachiller		100	319,49			
2º Bachiller		117	329,20			
Bondad		1º ESO	65	325,10	5	45,148
	2º ESO	62	273,94			
	3º ESO	126	247,00			
	4º ESO	144	380,29			
	1º Bachiller	100	279,03			
	2º Bachiller	117	315,41			
	Civismo	1º ESO	65	380,32		
2º ESO		62	313,23			
3º ESO		126	237,56			
4º ESO		144	366,95			
1º Bachiller		100	285,59			
2º Bachiller		117	284,89			
Cooperación		1º ESO	65	337,95	5	29,696
	2º ESO	62	294,39			
	3º ESO	126	254,15			
	4º ESO	144	361,48			

	1º Bachiller 2º Bachiller	100 117	314,53 282,54			
Democracia	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	307,15 284,98 238,75 372,91 296,63 322,45	5	41,181	,000
Diálogo	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	315,61 249,88 256,45 378,36 286,48 319,26	5	42,637	,000
Esfuerzo	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	327,82 284,69 292,41 343,23 269,33 313,21	5	13,552	,019
Espíritu de cambio	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	307,53 263,77 264,75 363,54 282,70 328,91	5	29,544	,000
Ética	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	304,26 278,42 264,51 352,72 288,25 331,81	5	22,034	,001
Familia	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	324,33 291,56 285,30 331,18 308,12 300,84	5	5,904	,316
Generosidad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	349,47 265,10 233,41 374,88 296,83 312,64	5	50,981	,000
Honradez	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	341,52 225,49 262,79 368,68 293,53 316,85	5	42,111	,000
Humanidad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	358,98 271,48 263,37 378,84 269,92 289,82	5	45,300	,000

Ideas de los mayores	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	306,62 342,25 253,56 360,49 276,77 308,71	5	30,147	,000
Igualdad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	345,30 287,30 269,39 333,10 296,51 316,13	5	13,609	,018
Justicia	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	312,88 273,71 246,95 375,77 286,04 321,95	5	41,230	,000
Legalidad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	329,51 277,16 288,09 357,35 269,66 303,24	5	20,490	,001
Libertad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	327,60 261,98 258,01 351,14 282,62 341,31	5	30,066	,000
Liderazgo	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	356,27 337,79 293,73 321,00 289,16 278,25	5	12,677	,027
Moralidad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	324,32 274,18 241,17 349,15 300,83 341,69	5	33,060	,000
Motivación de logro	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	334,75 291,90 281,73 353,52 297,05 280,68	5	17,612	,003
Paz	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	315,78 266,65 261,95 374,18 274,30 319,91	5	36,999	,000

Prudencia	1º ESO	65	300,13	5	27,403	,000
	2º ESO	62	300,02			
	3º ESO	126	263,62			
	4º ESO	144	370,31			
	1º Bachiller	100	290,57			
	2º Bachiller	117	299,98			
Religión	1º ESO	65	315,15	5	27,104	,000
	2º ESO	62	331,97			
	3º ESO	126	261,85			
	4º ESO	144	363,80			
	1º Bachiller	100	286,67			
	2º Bachiller	117	287,96			
Respeto	1º ESO	65	335,19	5	34,920	,000
	2º ESO	62	276,04			
	3º ESO	126	243,25			
	4º ESO	144	349,33			
	1º Bachiller	100	286,96			
	2º Bachiller	117	344,05			
Solidaridad	1º ESO	65	325,19	5	31,529	,000
	2º ESO	62	293,15			
	3º ESO	126	258,25			
	4º ESO	144	370,83			
	1º Bachiller	100	282,70			
	2º Bachiller	117	301,56			
Superación	1º ESO	65	376,40	5	23,395	,000
	2º ESO	62	316,03			
	3º ESO	126	264,58			
	4º ESO	144	334,26			
	1º Bachiller	100	303,73			
	2º Bachiller	117	281,21			
Tiempo libre y ocio	1º ESO	65	306,26	5	10,813	,050
	2º ESO	62	255,44			
	3º ESO	126	307,04			
	4º ESO	144	307,83			
	1º Bachiller	100	297,79			
	2º Bachiller	117	344,16			
Tolerancia	1º ESO	65	330,17	5	12,812	,025
	2º ESO	62	319,61			
	3º ESO	126	264,61			
	4º ESO	144	330,88			
	1º Bachiller	100	290,96			
	2º Bachiller	117	320,05			
Trabajo	1º ESO	65	327,96	5	13,056	,023
	2º ESO	62	291,32			
	3º ESO	126	265,01			
	4º ESO	144	337,39			
	1º Bachiller	100	306,15			
	2º Bachiller	117	314,83			
Verdad	1º ESO	65	326,35	5	51,600	,000
	2º ESO	62	285,06			
	3º ESO	126	226,92			
	4º ESO	144	375,41			
	1º Bachiller	100	291,57			
	2º Bachiller	117	325,74			

5) Valores de los alumnos por cultura/religión

Aplicadas las pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “cultura/religión”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores (Tabla 2.5.4.7): amor, bondad, generosidad, humanidad, igualdad, liderazgo, motivación de logro, religión, respeto, solidaridad, superación y verdad, obteniendo el mayor rango promedio los musulmanes; y en los valores: amistad, esfuerzo, tiempo libre y trabajo, los cristianos. Asimismo, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: civismo, cooperación, diálogo, democracia, espíritu de cambio, ética, familia, honradez, ideas de los mayores, justicia, legalidad, libertad, moralidad, paz, prudencia y tolerancia.

Tabla 2.5.4.7. Pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “cultura/religión”.

VALORES	CULTURA/RELIGIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	U W	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Musulmana	325	246,04	1	26989,500	,000
	Cristiana	232	325,17		33715,000	
Amor	Musulmana	325	291,26	1	33340,000	,032
	Cristiana	232	261,82		34695,500	
Bondad	Musulmana	325	292,42	1	35187,000	,019
	Cristiana	232	260,21		36975,000	
Civismo	Musulmana	325	288,24	1	34255,000	,107
	Cristiana	232	266,05		34013,500	
Cooperación	Musulmana	325	286,73	1	37452,500	,178
	Cristiana	232	268,17		36032,500	
Democracia	Musulmana	325	281,23	1	37505,000	,697
	Cristiana	232	275,88		33323,000	
Diálogo	Musulmana	325	289,60	1	35923,000	,064
	Cristiana	232	264,15		27883,000	
Esfuerzo	Musulmana	325	267,66	1	35287,500	,047
	Cristiana	232	294,89		29525,000	

Espíritu de cambio	Musulmana	325	279,76	1	34823,000	,894
	Cristiana	232	277,93		36083,000	
Ética	Musulmana	325	284,13	1	37329,000	,371
	Cristiana	232	271,81		26688,000	
Familia	Musulmana	325	278,40	1	37339,000	,916
	Cristiana	232	279,84		33881,000	
Generosidad	Musulmana	325	292,47	1	35802,500	,019
	Cristiana	232	260,13		36710,000	
Honradez	Musulmana	325	284,47	1	23091,000	,340
	Cristiana	232	271,34		33857,000	
Humanidad	Musulmana	325	309,21	1	27456,000	,000
	Cristiana	232	236,69		33074,500	
Ideas de los mayores	Musulmana	325	286,42	1	32257,500	,196
	Cristiana	232	268,60		35440,500	
Igualdad	Musulmana	325	304,15	1	33424,500	,000
	Cristiana	232	243,76		30297,500	
Justicia	Musulmana	325	287,85	1	79964,500	,121
	Cristiana	232	266,60		60743,000	
Legalidad	Musulmana	325	274,02	1	60368,000	,386
	Cristiana	232	285,97		61723,500	
Libertad	Musulmana	325	280,14	1	62215,000	,842
	Cristiana	232	277,40		64003,000	
Liderazgo	Musulmana	325	312,88	1	61283,000	,000
	Cristiana	232	231,53		86988,500	
Moralidad	Musulmana	325	277,89	1	64480,500	,847
	Cristiana	232	280,56		63060,500	
Motivación de logro	Musulmana	325	290,75	1	90480,000	,040
	Cristiana	232	262,54		60351,000	

Paz	Musulmana	325	273,16	1	62951,000	,305
	Cristiana	232	287,18		54911,000	
Prudencia	Musulmana	325	282,05	1	62315,500	,595
	Cristiana	232	274,73		56553,000	
Religión	Musulmana	325	323,95	1	61851,000	,000
	Cristiana	232	216,03		89058,000	
Respeto	Musulmana	325	290,82	1	64357,000	,038
	Cristiana	232	262,44		53716,000	
Solidaridad	Musulmana	325	310,52	1	90314,000	,000
	Cristiana	232	234,84		60909,000	
Superación	Musulmana	325	293,23	1	88777,500	,013
	Cristiana	232	259,06		63738,000	
Tiempo libre y ocio	Musulmana	325	262,25	1	50119,000	,003
	Cristiana	232	302,46		60885,000	
Tolerancia	Musulmana	325	285,95	1	54484,000	,225
	Cristiana	232	269,26		60102,500	
Trabajo	Musulmana	325	265,84	1	85232,500	,022
	Cristiana	232	297,43		62468,500	
Verdad	Musulmana	325	301,78	1	86399,500	,000
	Cristiana	232	247,09		57325,500	

6) Valores de los padres por centros

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres, con la variable de agrupación “centros”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en todos los valores. Observando la Tabla 2.5.4.8. se puede apreciar que los padres de Tetuán obtienen el mayor rango promedio 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. Por otra parte, los padres de Granada obtienen el mayor rango promedio en los siguientes valores: amistad, de-

mocracia, diálogo, familia, honradez, ideas de los mayores, justicia, libertad, moralidad, paz, prudencia, tiempo libre, tolerancia y verdad. Sin embargo, los padres de Ceuta, son los que obtienen los menores rangos promedio en todos los valores analizados.

Tabla 2.5.4.8. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres, con la variable de agrupación “centros”.

VALORES	CENTROS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	111,72 69,69 123,05	2	34,213	,000
Amor	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	116,22 73,33 110,18	2	25,228	,000
Bondad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	125,30 64,33 112,61	2	48,930	,000
Civismo	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	121,99 64,23 117,61	2	48,384	,000
Cooperación	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	129,81 66,77 101,79	2	47,381	,000
Democracia	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	111,89 70,76 120,96	2	31,612	,000
Diálogo	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	120,46 63,68 120,79	2	50,247	,000
Esfuerzo	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	120,49 72,21 105,91	2	29,171	,000
Espíritu de cambio	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	117,87 68,78 115,70	2	35,586	,000
Ética	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	121,36 66,18 115,13	2	42,738	,000
Familia	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	112,40 66,89 126,92	2	44,095	,000

Generosidad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	125,25 66,46 108,97	2	43,597	,000
Honradez	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	114,31 67,38 123,30	2	39,769	,000
Humanidad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	120,61 68,07 112,92	2	37,785	,000
Ideas de los mayores	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	115,02 63,91 128,30	2	50,444	,000
Igualdad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	121,77 64,96 116,65	2	46,105	,000
Justicia	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	117,29 60,96 130,13	2	59,323	,000
Legalidad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	115,19 71,59 114,68	2	28,677	,000
Libertad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	115,75 62,98 128,86	2	53,802	,000
Liderazgo	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	126,52 74,80 92,61	2	31,998	,000
Moralidad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	110,59 75,25 115,03	2	21,127	,000
Motivación de logro	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	116,67 70,36 114,68	2	31,597	,000
Paz	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	116,13 62,11 129,82	2	56,331	,000
Prudencia	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	117,14 67,77 118,50	2	37,965	,000
Religión	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	118,02 88,13 81,82	2	15,009	,001

Respeto	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	134,66 60,76 105,16	2	69,738	,000
Solidaridad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	128,37 67,35 102,88	2	44,745	,000
Superación	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	117,98 67,99 116,89	2	37,493	,000
Tiempo libre y ocio	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	90,43 76,13 142,87	2	43,624	,000
Tolerancia	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	117,47 63,36 125,70	2	50,757	,000
Trabajo	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	123,32 58,80 125,10	2	65,030	,000
Verdad	Tetuán Ceuta Granada	67 80 46	116,47 69,46 116,54	2	33,784	,000

7) Valores de las madres por centros

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres, con la variable de agrupación “centros”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en todos los valores. Observando la Tabla 2.5.4.9 se puede apreciar que las madres de Granada obtienen el mayor rango promedio en casi todos los valores, excepto en: generosidad, liderazgo y religión. Sin embargo, las madres de Ceuta, son las que obtienen los menores rangos promedio en todos los valores analizados.

Tabla 2.5.4.9. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para las madres, con la variable de agrupación “centros”.

VALORES	CENTROS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	121,09 70,68 134,36	2	37,169	,000
Amor	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	122,45 66,06 137,59	2	46,954	,000

Bondad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	123,11 63,05 140,12	2	54,293	,000
Civismo	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	125,77 56,83 142,97	2	70,327	,000
Cooperación	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	120,29 63,25 145,09	2	56,612	,000
Democracia	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	126,01 57,01 142,29	2	69,184	,000
Diálogo	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	127,89 58,35 137,14	2	64,633	,000
Esfuerzo	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	127,53 63,98 130,81	2	49,534	,000
Espíritu de cambio	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	124,68 59,22 141,99	2	63,454	,000
Ética	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	126,18 62,27 135,42	2	54,180	,000
Familia	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	122,93 56,02 149,22	2	77,755	,000
Generosidad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	134,42 62,17 120,30	2	55,558	,000
Honradez	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	120,71 63,81 143,62	2	54,858	,000
Humanidad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	125,48 66,50 131,45	2	44,668	,000
Ideas de los mayores	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	114,54 66,48 151,71	2	56,279	,000
Igualdad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	131,01 57,77 132,09	2	64,844	,000

Justicia	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	121,02 54,29 154,92	2	83,737	,000
Legalidad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	127,49 63,29 131,74	2	51,333	,000
Libertad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	120,97 52,92 156,70	2	89,024	,000
Liderazgo	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	129,07 107,61 73,62	2	27,202	,000
Moralidad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	103,19 91,54 141,49	2	20,323	,000
Motivación de logro	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	122,20 70,66 132,33	2	37,020	,000
Paz	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	123,52 57,70 146,04	2	71,747	,000
Prudencia	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	122,57 62,06 142,36	2	57,453	,000
Religión	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	124,07 91,55 102,87	2	11,333	,003
Respeto	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	129,50 54,88 138,49	2	75,860	,000
Solidaridad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	123,11 76,00 124,01	2	26,774	,000
Superación	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	112,32 74,77 145,49	2	38,465	,000
Tiempo libre y ocio	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	109,87 74,50 150,35	2	43,403	,000
Tolerancia	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	113,72 70,61 148,08	2	46,546	,000

Trabajo	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	119,29 60,23 150,70	2	67,142	,000
Verdad	Tetuán Ceuta Granada	98 66 53	121,14 62,20 144,83	2	58,679	,000

8) Valores de los padres (padres y madres) por sexos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres (padres y madres), con la variable de agrupación “sexos”, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi ningún valor, excepto en: cooperación, generosidad y paz, donde obtienen el mayor rango promedio las madres; y en: liderazgo, donde obtienen el mayor rango promedio los padres (Tabla 2.5.4.10.).

Tabla 2.5.4.10. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los padres (padres y madres), con la variable de agrupación “sexos”.

VALORES	SEXOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Hombre	193	201,43	1	,434	,510
	Mujer	217	209,12			
Amor	Hombre	193	193,75	1	3,633	,057
	Mujer	217	215,95			
Bondad	Hombre	193	200,06	1	,779	,377
	Mujer	217	210,33			
Civismo	Hombre	193	193,81	1	3,650	,056
	Mujer	217	215,90			
Cooperación	Hombre	193	188,94	1	7,202	,007
	Mujer	217	220,23			
Democracia	Hombre	193	193,89	1	3,583	,058
	Mujer	217	215,82			
Diálogo	Hombre	193	195,26	1	2,809	,094
	Mujer	217	214,61			

Esfuerzo	Hombre	193	202,17	1	,291	,589
	Mujer	217	208,46			
Espíritu de cambio	Hombre	193	198,23	1	1,393	,238
	Mujer	217	211,96			
Ética	Hombre	193	199,11	1	1,076	,300
	Mujer	217	211,18			
Familia	Hombre	193	198,43	1	1,374	,241
	Mujer	217	211,79			
Generosidad	Hombre	193	185,75	1	10,269	,001
	Mujer	217	223,07			
Honradez	Hombre	193	195,39	1	2,704	,100
	Mujer	217	214,49			
Humanidad	Hombre	193	194,55	1	3,170	,075
	Mujer	217	215,24			
Ideas de los mayores	Hombre	193	208,03	1	,169	,681
	Mujer	217	203,25			
Igualdad	Hombre	193	196,73	1	2,042	,153
	Mujer	217	213,30			
Justicia	Hombre	193	196,18	1	2,297	,130
	Mujer	217	213,79			
Legalidad	Hombre	193	198,04	1	1,466	,226
	Mujer	217	212,14			
Libertad	Hombre	193	204,37	1	,034	,853
	Mujer	217	206,51			
Liderazgo	Hombre	193	225,19	1	10,168	,001
	Mujer	217	187,99			
Moralidad	Hombre	193	211,42	1	,918	,338
	Mujer	217	200,24			

Motivación de logro	Hombre	193	202,10	1	,306	,580
	Mujer	217	208,53			
Paz	Hombre	193	191,92	1	4,974	,026
	Mujer	217	217,57			
Prudencia	Hombre	193	200,49	1	,660	,416
	Mujer	217	209,96			
Religión	Hombre	193	199,20	1	1,037	,308
	Mujer	217	211,10			
Respeto	Hombre	193	199,32	1	1,057	,304
	Mujer	217	210,99			
Solidaridad	Hombre	193	204,74	1	,015	,901
	Mujer	217	206,18			
Superación	Hombre	193	212,78	1	1,399	,237
	Mujer	217	199,02			
Tiempo libre y ocio	Hombre	193	196,42	1	2,161	,142
	Mujer	217	213,57			
Tolerancia	Hombre	193	200,77	1	,588	,443
	Mujer	217	209,71			
Trabajo	Hombre	193	198,75	1	1,203	,273
	Mujer	217	211,50			
Verdad	Hombre	193	196,24	1	2,257	,133
	Mujer	217	213,73			

9) Valores de los alumnos y de sus padres por centros

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centros”, en el caso de Tetuán, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: amistad e igualdad, que ambos valoran 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 (Tabla 2.5.4.11.).

Tabla 2.5.4.11. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Tetuán”.

VALORES	CENTRO TETUÁN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres	243 67	154,38 159,55	1	,177	,674
Amor	Alumnos Padres	243 67	146,14 189,44	1	12,391	,000
Bondad	Alumnos Padres	243 67	141,42 206,58	1	28,173	,000
Civismo	Alumnos Padres	243 67	140,12 211,28	1	33,650	,000
Cooperación	Alumnos Padres	243 67	137,27 221,61	1	46,999	,000
Democracia	Alumnos Padres	243 67	146,52 188,07	1	11,442	,001
Diálogo	Alumnos Padres	243 67	142,38 203,07	1	24,500	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres	243 67	141,49 206,32	1	27,980	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres	243 67	144,95 193,75	1	15,831	,000
Ética	Alumnos Padres	243 67	138,10 218,61	1	43,028	,000
Familia	Alumnos Padres	243 67	142,72 201,84	1	23,239	,000
Generosidad	Alumnos Padres	243 67	143,58 198,75	1	20,173	,000
Honradez	Alumnos Padres	243 67	143,75 198,11	1	19,537	,000

Humanidad	Alumnos Padres	243 67	148,89 179,47	1	6,236	,013
Ideas de los mayores	Alumnos Padres	243 67	140,67 209,28	1	31,116	,000
Igualdad	Alumnos Padres	243 67	153,95 161,13	1	,350	,554
Justicia	Alumnos Padres	243 67	147,72 183,72	1	8,613	,003
Legalidad	Alumnos Padres	243 67	140,86 208,59	1	30,256	,000
Libertad	Alumnos Padres	243 67	144,35 195,93	1	17,660	,000
Liderazgo	Alumnos Padres	243 67	141,55 206,10	1	27,501	,000
Moralidad	Alumnos Padres	243 67	145,66 191,19	1	13,695	,000
Motivación de logro	Alumnos Padres	243 67	147,76 183,59	1	8,524	,004
Paz	Alumnos Padres	243 67	146,41 188,46	1	11,783	,001
Prudencia	Alumnos Padres	243 67	142,20 203,75	1	25,074	,000
Religión	Alumnos Padres	243 67	146,11 189,57	1	12,435	,000
Respeto	Alumnos Padres	243 67	135,82 226,87	1	56,053	,000
Solidaridad	Alumnos Padres	243 67	144,92 193,87	1	15,905	,000
Superación	Alumnos Padres	243 67	142,58 202,36	1	23,707	,000
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres	243 67	162,14 131,40	1	6,249	,012

Tolerancia	Alumnos Padres	243 67	146,48 188,20	1	11,524	,001
Trabajo	Alumnos Padres	243 67	138,57 216,90	1	40,631	,000
Verdad	Alumnos Padres	243 67	147,07 186,06	1	10,117	,001

En el caso de Ceuta, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: liderazgo y moralidad, que ambos valoran por igual; obteniendo **los alumnos** los mayores rangos promedio en todos ellos (Tabla 2.5.4.12).

Tabla 2.5.4.12. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta”.

VALORES	CENTRO CEUTA	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres	200 80	162,61 85,24	1	52,813	,000
Amor	Alumnos Padres	200 80	149,28 118,56	1	8,304	,004
Bondad	Alumnos Padres	200 80	159,89 92,03	1	40,799	,000
Civismo	Alumnos Padres	200 80	151,94 111,89	1	14,169	,000
Cooperación	Alumnos Padres	200 80	149,26 118,60	1	8,282	,004
Democracia	Alumnos Padres	200 80	152,90 109,49	1	16,665	,000
Diálogo	Alumnos Padres	200 80	157,93 96,93	1	33,308	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres	200 80	155,47 103,08	1	24,274	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres	200 80	157,45 98,12	1	31,149	,000

Ética	Alumnos Padres	200 80	153,17 108,82	1	17,365	,000
Familia	Alumnos Padres	200 80	155,06 104,11	1	23,743	,000
Generosidad	Alumnos Padres	200 80	159,02 94,20	1	37,313	,000
Honradez	Alumnos Padres	200 80	150,75 114,88	1	11,349	,001
Humanidad	Alumnos Padres	200 80	155,49 103,02	1	24,433	,000
Ideas de los mayores	Alumnos Padres	200 80	150,80 114,74	1	11,450	,001
Igualdad	Alumnos Padres	200 80	162,39 85,78	1	52,559	,000
Justicia	Alumnos Padres	200 80	160,33 90,92	1	42,672	,000
Legalidad	Alumnos Padres	200 80	152,91 109,47	1	16,656	,000
Libertad	Alumnos Padres	200 80	154,65 105,14	1	21,750	,000
Liderazgo	Alumnos Padres	200 80	137,42 148,20	1	1,028	,311
Moralidad	Alumnos Padres	200 80	145,48 128,06	1	2,665	,103
Motivación de logro	Alumnos Padres	200 80	153,97 106,83	1	19,632	,000
Paz	Alumnos Padres	200 80	157,66 97,59	1	32,602	,000
Prudencia	Alumnos Padres	200 80	153,24 108,65	1	17,534	,000
Religión	Alumnos Padres	200 80	150,38 115,81	1	10,489	,001

Respeto	Alumnos Padres	200 80	157,59 97,79	1	31,738	,000
Solidaridad	Alumnos Padres	200 80	156,70 100,00	1	28,354	,000
Superación	Alumnos Padres	200 80	147,17 123,82	1	4,800	,028
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres	200 80	158,77 94,84	1	36,329	,000
Tolerancia	Alumnos Padres	200 80	153,34 108,41	1	17,798	,000
Trabajo	Alumnos Padres	200 80	155,38 103,31	1	23,855	,000
Verdad	Alumnos Padres	200 80	157,87 97,08	1	33,143	,000

En el caso de Granada, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: amistad, esfuerzo y religión, que ambos valoran por igual; obteniendo los padres los mayores rangos promedio en todos ellos (Tabla 2.5.4.13).

Tabla 2.5.4.13. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Granada”.

VALORES	CENTRO GRANADA	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres	171 46	110,38 103,87	1	,396	,529
Amor	Alumnos Padres	171 46	101,52 136,80	1	11,575	,001
Bondad	Alumnos Padres	171 46	100,24 141,57	1	15,903	,000
Civismo	Alumnos Padres	171 46	96,21 156,54	1	33,839	,000
Cooperación	Alumnos Padres	171 46	101,33 137,50	1	12,139	,000

Democracia	Alumnos Padres	171 46	97,27 152,62	1	28,590	,000
Diálogo	Alumnos Padres	171 46	97,48 151,82	1	27,475	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres	171 46	104,89 124,27	1	3,497	,061
Espíritu de cambio	Alumnos Padres	171 46	101,84 135,61	1	10,635	,001
Ética	Alumnos Padres	171 46	96,19 156,63	1	33,953	,000
Familia	Alumnos Padres	171 46	96,24 156,45	1	34,062	,000
Generosidad	Alumnos Padres	171 46	101,63 136,39	1	11,235	,001
Honradez	Alumnos Padres	171 46	95,13 160,54	1	39,684	,000
Humanidad	Alumnos Padres	171 46	98,81 146,87	1	21,476	,000
Ideas de los mayores	Alumnos Padres	171 46	95,59 158,85	1	37,193	,000
Igualdad	Alumnos Padres	171 46	103,57 129,20	1	6,144	,013
Justicia	Alumnos Padres	171 46	95,99 157,35	1	35,206	,000
Legalidad	Alumnos Padres	171 46	99,08 145,88	1	20,328	,000
Libertad	Alumnos Padres	171 46	97,94 150,10	1	25,472	,000
Liderazgo	Alumnos Padres	171 46	101,74 135,98	1	10,867	,001
Moralidad	Alumnos Padres	171 46	100,95 138,92	1	13,384	,000

Motivación de logro	Alumnos Padres	171 46	101,82 135,71	1	10,710	,001
Paz	Alumnos Padres	171 46	99,85 143,00	1	17,550	,000
Prudencia	Alumnos Padres	171 46	100,19 141,74	1	16,095	,000
Religión	Alumnos Padres	171 46	105,00 123,87	1	3,295	,070
Respeto	Alumnos Padres	171 46	98,14 149,36	1	24,497	,000
Solidaridad	Alumnos Padres	171 46	101,08 138,46	1	12,975	,000
Superación	Alumnos Padres	171 46	96,86 154,12	1	30,386	,000
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres	171 46	103,37 129,91	1	6,604	,010
Tolerancia	Alumnos Padres	171 46	99,04 146,03	1	20,557	,000
Trabajo	Alumnos Padres	171 46	98,92 146,47	1	21,094	,000
Verdad	Alumnos Padres	171 46	100,37 141,09	1	15,431	,000

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centros”, en el caso de Tetuán, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: amistad e igualdad, que los tres valoran 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 la madre aprecia 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” (Tabla 2.5.4.14).

Tabla 2.5.4.14. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Tetuán”.

VALORES	CENTRO TETUÁN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	200,06 205,66 214,70	2	1,099	,577
Amor	Alumnos Padres Madres	243 67 98	180,39 237,56 241,67	2	25,445	,000
Bondad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	176,42 263,60 233,71	2	37,182	,000
Civismo	Alumnos Padres Madres	243 67 98	166,15 260,17 261,53	2	64,915	,000
Cooperación	Alumnos Padres Madres	243 67 98	162,97 275,19 259,15	2	76,311	,000
Democracia	Alumnos Padres Madres	243 67 98	175,46 234,07 256,30	2	38,525	,000
Diálogo	Alumnos Padres Madres	243 67 98	169,87 250,31 259,04	2	53,303	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres Madres	243 67 98	174,22 258,65 242,55	2	41,086	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres Madres	243 67 98	179,07 242,04 241,89	2	28,447	,000
Ética	Alumnos Padres Madres	243 67 98	162,46 269,71 264,16	2	77,720	,000
Familia	Alumnos Padres Madres	243 67 98	169,72 249,52 259,96	2	53,833	,000
Generosidad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	169,18 239,67 268,03	2	57,097	,000

Honradez	Alumnos Padres Madres	243 67 98	173,95 245,54 252,19	2	40,998	,000
Humanidad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	186,18 225,80 235,37	2	15,102	,001
Ideas de los mayores	Alumnos Padres Madres	243 67 98	175,25 268,93 232,99	2	41,200	,000
Igualdad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	198,86 208,84 215,51	2	1,564	,457
Justicia	Alumnos Padres Madres	243 67 98	185,18 232,52 233,24	2	16,430	,000
Legalidad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	165,51 254,62 266,92	2	66,890	,000
Libertad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	182,66 250,20 227,42	2	22,503	,000
Liderazgo	Alumnos Padres Madres	243 67 98	183,51 271,24 210,92	2	29,737	,000
Moralidad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	191,59 251,94 204,07	2	13,896	,001
Motivación de logro	Alumnos Padres Madres	243 67 98	186,84 233,54 228,44	2	13,816	,001
Paz	Alumnos Padres Madres	243 67 98	179,51 232,93 247,04	2	28,329	,000
Prudencia	Alumnos Padres Madres	243 67 98	173,50 254,77 247,01	2	42,292	,000
Religión	Alumnos Padres Madres	243 67 98	183,46 239,70 232,61	2	19,409	,000
Respeto	Alumnos Padres Madres	243 67 98	163,45 286,82 250,00	2	80,361	,000

Solidaridad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	188,27 249,99 213,65	2	15,516	,000
Superación	Alumnos Padres Madres	243 67 98	187,77 269,93 201,27	2	26,010	,000
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres Madres	243 67 98	212,42 170,13 208,36	2	6,967	,031
Tolerancia	Alumnos Padres Madres	243 67 98	188,22 245,09 217,13	2	13,890	,001
Trabajo	Alumnos Padres Madres	243 67 98	169,14 273,58 244,96	2	57,275	,000
Verdad	Alumnos Padres Madres	243 67 98	182,89 233,94 237,95	2	20,626	,000

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centros”, en el caso de Ceuta, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: liderazgo y moralidad, que los tres valoran por igual; obteniendo **los alumnos** los mayores rangos promedio en todos ellos (Tabla 2.5.4.15).

Tabla 2.5.4.15. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta”.

VALORES	CENTRO CEUTA	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	216,13 120,66 108,38	2	87,500	,000
Amor	Alumnos Padres Madres	200 80 66	190,32 151,46 149,25	2	13,547	,001
Bondad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	209,53 124,81 123,34	2	62,329	,000
Civismo	Alumnos Padres Madres	200 80 66	194,84 142,83 146,02	2	21,865	,000

Cooperación	Alumnos Padres Madres	200 80 66	188,77 149,49 156,35	2	11,321	,003
Democracia	Alumnos Padres Madres	200 80 66	198,60 143,88 133,33	2	30,627	,000
Diálogo	Alumnos Padres Madres	200 80 66	205,97 129,95 127,90	2	50,960	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres Madres	200 80 66	204,57 138,46 121,83	2	47,237	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres Madres	200 80 66	207,97 133,71 117,29	2	57,919	,000
Ética	Alumnos Padres Madres	200 80 66	197,97 140,26 139,64	2	28,675	,000
Familia	Alumnos Padres Madres	200 80 66	202,75 139,53 126,05	2	42,629	,000
Generosidad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	205,75 123,37 136,54	2	50,647	,000
Honradez	Alumnos Padres Madres	200 80 66	192,53 148,24 146,45	2	17,367	,000
Humanidad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	201,44 134,58 136,01	2	37,505	,000
Ideas de los mayores	Alumnos Padres Madres	200 80 66	193,43 148,08 143,92	2	19,055	,000
Igualdad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	215,67 117,86 113,17	2	85,883	,000
Justicia	Alumnos Padres Madres	200 80 66	211,41 125,39 116,94	2	69,269	,000
Legalidad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	198,21 143,69 134,74	2	29,549	,000
Libertad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	202,73 141,11 124,19	2	42,121	,000
Liderazgo	Alumnos Padres Madres	200 80 66	168,67 181,08 178,96	2	1,137	,566

Moralidad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	182,01 161,60 162,13	2	3,462	,177
Motivación de logro	Alumnos Padres Madres	200 80 66	200,17 142,13 130,71	2	34,552	,000
Paz	Alumnos Padres Madres	200 80 66	205,34 130,86 128,71	2	49,265	,000
Prudencia	Alumnos Padres Madres	200 80 66	199,40 144,34 130,37	2	32,821	,000
Religión	Alumnos Padres Madres	200 80 66	192,08 148,03 148,08	2	16,458	,000
Respeto	Alumnos Padres Madres	200 80 66	206,49 129,41 126,96	2	52,311	,000
Solidaridad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	203,37 132,66 132,51	2	42,646	,000
Superación	Alumnos Padres Madres	200 80 66	186,77 157,66 152,50	2	8,505	,014
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres Madres	200 80 66	208,81 127,38 122,42	2	60,042	,000
Tolerancia	Alumnos Padres Madres	200 80 66	193,99 138,81 153,46	2	20,876	,000
Trabajo	Alumnos Padres Madres	200 80 66	199,74 135,64 139,88	2	32,980	,000
Verdad	Alumnos Padres Madres	200 80 66	206,37 128,63 128,30	2	52,180	,000

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centros”, en el caso de Granada, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: amistad, que los tres valoran por igual; obteniendo las madres los mayores rangos prome-

dio prácticamente en todos ellos, salvo en: liderazgo y tiempo libre y ocio; más apreciados por los padres (Tabla 2.5.4.16).

Tabla 2.5.4.16. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Granada”.

VALORES	CENTRO GRANADA	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	137,90 129,68 132,79	2	,489	,783
Amor	Alumnos Padres Madres	171 46 53	113,08 156,16 189,89	2	43,534	,000
Bondad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	112,32 163,36 186,09	2	43,719	,000
Civismo	Alumnos Padres Madres	171 46 53	103,19 178,07 202,81	2	83,572	,000
Cooperación	Alumnos Padres Madres	171 46 53	108,73 152,12 207,45	2	67,769	,000
Democracia	Alumnos Padres Madres	171 46 53	105,89 174,59 197,12	2	70,258	,000
Diálogo	Alumnos Padres Madres	171 46 53	107,19 176,07 191,62	2	63,324	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres Madres	171 46 53	122,39 147,25 167,61	2	15,020	,001
Espíritu de cambio	Alumnos Padres Madres	171 46 53	115,18 157,90 181,61	2	34,396	,000
Ética	Alumnos Padres Madres	171 46 53	105,77 181,62 191,41	2	68,748	,000
Familia	Alumnos Padres Madres	171 46 53	105,59 180,41 193,01	2	71,774	,000
Generosidad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	114,32 158,37 183,97	2	37,346	,000

Honradez	Alumnos Padres Madres	171 46 53	102,09 183,67 201,49	2	87,567	,000
Humanidad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	109,39 169,09 190,60	2	54,650	,000
Ideas de los mayores	Alumnos Padres Madres	171 46 53	106,04 184,66 187,87	2	67,259	,000
Igualdad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	120,13 153,07 169,85	2	19,615	,000
Justicia	Alumnos Padres Madres	171 46 53	102,57 179,22 203,79	2	86,927	,000
Legalidad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	112,54 171,24 178,58	2	40,991	,000
Libertad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	109,94 173,78 184,75	2	51,876	,000
Liderazgo	Alumnos Padres Madres	171 46 53	133,39 174,08 108,81	2	17,669	,000
Moralidad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	115,44 164,36 175,16	2	31,524	,000
Motivación de logro	Alumnos Padres Madres	171 46 53	117,97 160,20 170,62	2	24,256	,000
Paz	Alumnos Padres Madres	171 46 53	111,29 165,28 187,76	2	48,719	,000
Prudencia	Alumnos Padres Madres	171 46 53	112,03 163,25 187,15	2	45,059	,000
Religión	Alumnos Padres Madres	171 46 53	122,03 145,14 170,60	2	16,602	,000
Respeto	Alumnos Padres Madres	171 46 53	105,21 168,65 204,45	2	76,780	,000

Solidaridad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	116,06 163,20 174,18	2	29,671	,000
Superación	Alumnos Padres Madres	171 46 53	108,24 181,03 183,94	2	57,330	,000
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres Madres	171 46 53	124,28 157,53 152,58	2	9,926	,007
Tolerancia	Alumnos Padres Madres	171 46 53	111,86 169,00 182,70	2	44,041	,000
Trabajo	Alumnos Padres Madres	171 46 53	109,96 169,74 188,20	2	52,200	,000
Verdad	Alumnos Padres Madres	171 46 53	112,14 164,71 185,52	2	44,093	,000

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centros y cultura/religión”, en el caso de los musulmanes de Ceuta, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: honradez, liderazgo, moralidad y superación, que ambos valoran por igual; obteniendo **los alumnos** los mayores rangos promedio en todos ellos (Tabla 2.5.4.17).

Tabla 2.5.4.17. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión musulmana”.

VALORES	CEUTA MUSULMANES	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres	120 43	91,34 55,93	1	18,041	,000
Amor	Alumnos Padres	120 43	88,10 64,99	1	7,685	,006
Bondad	Alumnos Padres	120 43	92,32 53,20	1	22,292	,000

Civismo	Alumnos Padres	120 43	90,18 59,16	1	13,878	,000
Cooperación	Alumnos Padres	120 43	87,92 65,49	1	7,247	,007
Democracia	Alumnos Padres	120 43	88,30 64,43	1	8,205	,004
Diálogo	Alumnos Padres	120 43	92,51 52,67	1	23,394	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres	120 43	89,98 59,74	1	13,179	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres	120 43	89,37 61,44	1	11,279	,001
Ética	Alumnos Padres	120 43	89,53 61,00	1	11,727	,001
Familia	Alumnos Padres	120 43	90,82 57,40	1	16,850	,000
Generosidad	Alumnos Padres	120 43	93,02 51,26	1	25,267	,000
Honradez	Alumnos Padres	120 43	85,97 70,93	1	3,248	,072
Humanidad	Alumnos Padres	120 43	91,51 55,47	1	18,944	,000
Ideas de los mayores	Alumnos Padres	120 43	89,61 60,77	1	11,982	,001
Igualdad	Alumnos Padres	120 43	92,77 51,95	1	24,603	,000
Justicia	Alumnos Padres	120 43	94,53 47,03	1	32,762	,000
Legalidad	Alumnos Padres	120 43	91,79 54,69	1	19,790	,000
Libertad	Alumnos Padres	120 43	89,44 61,23	1	11,513	,001

Liderazgo	Alumnos Padres	120 43	82,54 80,49	1	,061	,805
Moralidad	Alumnos Padres	120 43	85,83 71,31	1	3,029	,082
Motivación de logro	Alumnos Padres	120 43	90,28 58,90	1	14,241	,000
Paz	Alumnos Padres	120 43	91,50 55,49	1	19,115	,000
Prudencia	Alumnos Padres	120 43	90,68 57,78	1	15,609	,000
Religión	Alumnos Padres	120 43	90,05 59,55	1	13,368	,000
Respeto	Alumnos Padres	120 43	90,92 57,10	1	16,580	,000
Solidaridad	Alumnos Padres	120 43	92,94 51,47	1	24,952	,000
Superación	Alumnos Padres	120 43	85,35 72,65	1	2,312	,128
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres	120 43	92,66 52,26	1	23,776	,000
Tolerancia	Alumnos Padres	120 43	88,49 63,88	1	8,720	,003
Trabajo	Alumnos Padres	120 43	91,64 55,09	1	19,196	,000
Verdad	Alumnos Padres	120 43	93,61 49,59	1	28,746	,000

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y sus madres, con la variable de agrupación “centros y cultura/religión”, en el caso de los musulmanes de Ceuta, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas prácticamente en la totalidad de los valores analizados, salvo en: honradez, liderazgo y superación, que los tres valoran

por igual; obteniendo **los alumnos** los mayores rangos promedio en todos ellos (Tabla 2.5.4.18).

Tabla 2.5.4.18. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión musulmana”.

VALORES	CEUTA MUSULMANES	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	119,46 76,93 62,68	2	36,089	,000
Amor	Alumnos Padres Madres	120 43 36	112,46 84,31 77,19	2	14,608	,001
Bondad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	120,28 71,84 66,03	2	38,335	,000
Civismo	Alumnos Padres Madres	120 43 36	115,96 75,98 75,50	2	23,483	,000
Cooperación	Alumnos Padres Madres	120 43 36	112,15 83,98 78,63	2	13,793	,001
Democracia	Alumnos Padres Madres	120 43 36	113,58 83,37 74,60	2	17,456	,000
Diálogo	Alumnos Padres Madres	120 43 36	119,43 70,35 70,65	2	35,384	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres Madres	120 43 36	116,12 79,41 70,88	2	24,352	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres Madres	120 43 36	117,60 82,09 62,72	2	30,839	,000
Ética	Alumnos Padres Madres	120 43 36	116,24 78,86 71,13	2	24,653	,000
Familia	Alumnos Padres Madres	120 43 36	118,08 77,19 67,00	2	31,657	,000
Generosidad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	121,80 69,70 63,51	2	44,175	,000

Honradez	Alumnos Padres Madres	120 43 36	107,81 89,02 87,07	2	5,642	,060
Humanidad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	118,43 72,90 70,94	2	31,537	,000
Ideas de los mayores	Alumnos Padres Madres	120 43 36	114,17 78,34 78,65	2	18,489	,000
Igualdad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	121,60 69,91 63,94	2	43,892	,000
Justicia	Alumnos Padres Madres	120 43 36	123,97 66,42 60,21	2	53,514	,000
Legalidad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	116,84 71,36 78,07	2	26,405	,000
Libertad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	116,50 81,59 67,00	2	26,420	,000
Liderazgo	Alumnos Padres Madres	120 43 36	101,02 97,97 99,04	2	,103	,950
Moralidad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	107,98 90,65 84,56	2	6,092	,048
Motivación de logro	Alumnos Padres Madres	120 43 36	117,45 78,72 67,25	2	28,951	,000
Paz	Alumnos Padres Madres	120 43 36	118,33 74,19 69,75	2	31,500	,000
Prudencia	Alumnos Padres Madres	120 43 36	117,71 77,44 67,92	2	29,457	,000
Religión	Alumnos Padres Madres	120 43 36	116,18 79,16 70,94	2	24,481	,000
Respeto	Alumnos Padres Madres	120 43 36	117,85 74,92 70,46	2	29,613	,000

Solidaridad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	120,14 68,80 70,13	2	37,549	,000
Superación	Alumnos Padres Madres	120 43 36	107,63 90,81 85,56	2	5,504	,064
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres Madres	120 43 36	119,34 68,91 72,67	2	34,801	,000
Tolerancia	Alumnos Padres Madres	120 43 36	111,58 81,43 83,60	2	12,374	,002
Trabajo	Alumnos Padres Madres	120 43 36	117,10 71,71 76,79	2	27,068	,000
Verdad	Alumnos Padres Madres	120 43 36	123,72 67,17 60,14	2	52,988	,000

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centros y cultura/religión”, en el caso de los cristianos de Ceuta, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los analizados, salvo en: amor, ideas de los mayores, legalidad, moralidad, prudencia, religión y superación, que ambos valoran 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 (Tabla 2.5.4.19).

Tabla 2.5.4.19. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y sus padres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión cristiana”.

VALORES	CEUTA CRISTIANOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres	68 34	62,79 28,91	1	30,208	,000
Amor	Alumnos Padres	68 34	54,48 45,54	1	2,100	,147

Bondad	Alumnos Padres	68 34	34,38 60,06	1	17,479	,000
Civismo	Alumnos Padres	68 34	41,24 56,63	1	6,276	,012
Cooperación	Alumnos Padres	68 34	42,96 55,77	1	4,346	,037
Democracia	Alumnos Padres	68 34	39,79 57,35	1	8,149	,004
Diálogo	Alumnos Padres	68 34	59,38 35,75	1	14,761	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres	68 34	37,12 58,69	1	12,414	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres	68 34	33,32 60,59	1	19,547	,000
Ética	Alumnos Padres	68 34	40,56 56,97	1	7,087	,008
Familia	Alumnos Padres	68 34	40,13 57,18	1	7,876	,005
Generosidad	Alumnos Padres	68 34	35,71 59,40	1	14,948	,000
Honradez	Alumnos Padres	68 34	37,44 58,53	1	11,733	,001
Humanidad	Alumnos Padres	68 34	39,06 57,72	1	9,191	,002
Ideas de los mayores	Alumnos Padres	68 34	48,28 53,11	1	,611	,434
Igualdad	Alumnos Padres	68 34	61,13 32,24	1	22,089	,000
Justicia	Alumnos Padres	68 34	38,59 57,96	1	9,883	,002
Legalidad	Alumnos Padres	68 34	46,82 53,84	1	1,302	,254

Libertad	Alumnos Padres	68 34	41,59 56,46	1	5,836	,016
Liderazgo	Alumnos Padres	68 34	46,24 62,01	1	6,528	,011
Moralidad	Alumnos Padres	68 34	52,21 50,09	1	,117	,732
Motivación de logro	Alumnos Padres	68 34	41,24 56,63	1	6,229	,013
Paz	Alumnos Padres	68 34	36,79 58,85	1	13,149	,000
Prudencia	Alumnos Padres	68 34	44,74 54,88	1	2,711	,100
Religión	Alumnos Padres	68 34	46,24 54,13	1	1,631	,202
Respeto	Alumnos Padres	68 34	35,16 59,67	1	15,923	,000
Solidaridad	Alumnos Padres	68 34	37,81 58,35	1	11,059	,001
Superación	Alumnos Padres	68 34	46,71 53,90	1	1,356	,244
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres	68 34	58,78 36,94	1	12,581	,000
Tolerancia	Alumnos Padres	68 34	40,72 56,89	1	6,874	,009
Trabajo	Alumnos Padres	68 34	41,59 56,46	1	5,823	,016
Verdad	Alumnos Padres	68 34	41,51 56,49	1	5,951	,015

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centros y cultura/religión”, en el caso de los cristianos de Ceuta, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los analizados, salvo en:

amor, cooperación, ideas de los mayores, moralidad, prudencia, religión y superación, que los tres valoran 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 (Tabla 2.5.4.20).

Tabla 2.5.4.20. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, sus padres y madres, con la variable de agrupación “centro de Ceuta y cultura/religión cristiana”.

VALORES	CEUTA CRISTIANOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	89,18 43,49 41,17	2	50,001	,000
Amor	Alumnos Padres Madres	68 34 30	62,37 60,09 71,53	2	2,515	,284
Bondad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	48,71 82,21 51,05	2	24,182	,000
Civismo	Alumnos Padres Madres	68 34 30	54,78 59,25 75,56	2	8,240	,016
Cooperación	Alumnos Padres Madres	68 34 30	55,72 64,48 72,78	2	4,701	,095
Democracia	Alumnos Padres Madres	68 34 30	52,77 77,99 55,63	2	12,960	,002
Diálogo	Alumnos Padres Madres	68 34 30	81,32 51,29 50,15	2	21,374	,000
Esfuerzo	Alumnos Padres Madres	68 34 30	45,92 82,33 53,00	2	25,062	,000
Espíritu de cambio	Alumnos Padres Madres	68 34 30	49,50 83,06 48,38	2	26,638	,000

Ética	Alumnos Padres Madres	68 34 30	54,04 76,26 58,48	2	9,485	,009
Familia	Alumnos Padres Madres	68 34 30	52,20 55,54 78,29	2	13,870	,001
Generosidad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	46,32 62,43 78,38	2	16,739	,000
Honradez	Alumnos Padres Madres	68 34 30	52,10 79,68 52,85	2	16,911	,000
Humanidad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	53,37 54,88 78,19	2	13,336	,001
Ideas de los mayores	Alumnos Padres Madres	68 34 30	70,53 64,25 59,92	2	1,779	,411
Igualdad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	85,01 46,96 46,70	2	33,293	,000
Justicia	Alumnos Padres Madres	68 34 30	50,88 79,69 53,90	2	17,001	,000
Legalidad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	51,18 74,15 64,72	2	7,721	,021
Libertad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	54,07 76,53 57,41	2	9,931	,007
Liderazgo	Alumnos Padres Madres	68 34 30	58,04 77,21 73,53	2	7,070	,029
Moralidad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	66,34 64,28 69,38	2	,289	,865
Motivación de logro	Alumnos Padres Madres	68 34 30	56,24 75,61 57,48	2	8,079	,018
Paz	Alumnos Padres Madres	68 34 30	51,43 52,68 80,13	2	18,372	,000

Prudencia	Alumnos Padres Madres	68 34 30	56,57 73,55 61,16	2	5,072	,079
Religión	Alumnos Padres Madres	68 34 30	59,47 65,03 70,66	2	2,015	,365
Respeto	Alumnos Padres Madres	68 34 30	49,04 50,17 82,43	2	24,773	,000
Solidaridad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	52,59 53,33 79,26	2	15,800	,000
Superación	Alumnos Padres Madres	68 34 30	60,42 71,35 62,18	2	2,307	,316
Tiempo libre y ocio	Alumnos Padres Madres	68 34 30	82,26 52,18 47,00	2	24,472	,000
Tolerancia	Alumnos Padres Madres	68 34 30	53,74 62,72 74,55	2	7,184	,028
Trabajo	Alumnos Padres Madres	68 34 30	56,66 75,54 57,17	2	7,940	,019
Verdad	Alumnos Padres Madres	68 34 30	55,10 61,08 74,59	2	6,781	,034

10) Valores de los profesores por centros

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores, con la variable de agrupación “centros”, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los valores (Tabla 2.5.4.21).

Tabla 2.5.4.21. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores, con la variable de agrupación “centros”.

VALORES	CENTROS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,38 44,34 49,98	2	,623	,732

Amor	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,78 43,66 52,23	2	1,493	,474
Bondad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,09 45,57 48,40	2	,223	,895
Civismo	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,19 45,18 48,90	2	,330	,848
Cooperación	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,18 45,00 49,23	2	,391	,823
Democracia	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,15 43,24 52,28	2	1,599	,450
Diálogo	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,04 43,72 51,65	2	1,254	,534
Esfuerzo	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,66 47,07 46,65	2	,166	,920
Espíritu de cambio	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,20 44,88 49,38	2	,437	,804
Ética	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,92 46,00 48,00	2	,183	,913
Familia	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,09 47,57 46,85	2	,347	,841
Generosidad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,69 47,31 46,20	2	,179	,914
Honradez	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,36 46,56 48,08	2	,292	,864
Humanidad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	46,27 43,59 49,60	2	,688	,709
Ideas de los mayores	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,31 45,28 48,50	2	,246	,884

Igualdad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	47,20 40,88 52,48	2	2,621	,270
Justicia	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,30 44,79 49,35	2	,436	,804
Legalidad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,39 49,03 43,83	2	,750	,687
Libertad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,05 44,25 50,73	2	,956	,620
Liderazgo	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,88 46,57 47,10	2	,119	,942
Moralidad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	43,81 49,28 44,48	2	,862	,650
Motivación de logro	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,22 47,01 47,58	2	,295	,863
Paz	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,49 45,84 49,08	2	,416	,812
Prudencia	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,74 45,09 48,03	2	,164	,921
Religión	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,18 47,69 46,50	2	,326	,849
Respeto	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,80 44,96 50,00	2	,616	,735
Solidaridad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,89 46,28 47,58	2	,146	,930
Superación	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	43,78 46,06 50,00	2	,735	,692
Tiempo libre y ocio	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,24 47,44 46,80	2	,292	,864

Tolerancia	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	46,84 41,47 52,15	2	2,157	,340
Trabajo	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	45,49 44,68 49,20	2	,414	,813
Verdad	Tetuán Ceuta Granada	37 34 20	44,84 47,59 45,45	2	,209	,901

11) Valores de los profesores por sexos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores, con la variable de agrupación “sexos”, apenas se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los valores (Tabla 2.5.4.22), salvo en: amistad, bondad, generosidad, ideas de los mayores, solidaridad y tiempo libre, donde las profesoras obtienen los mayores rangos promedio; y, tan sólo en: superación, los profesores obtienen el mayor rango promedio.

Tabla 2.5.4.22. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los profesores, con la variable de agrupación “sexos”.

VALORES	SEXOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Hombre	47	39,59	1	5,874	,015
	Mujer	44	52,85			
Amor	Hombre	47	44,57	1	,290	,590
	Mujer	44	47,52			
Bondad	Hombre	47	40,71	1	3,986	,046
	Mujer	44	51,65			
Civismo	Hombre	47	47,69	1	,426	,514
	Mujer	44	44,19			
Cooperación	Hombre	47	45,70	1	,013	,911
	Mujer	44	46,32			
Democracia	Hombre	47	43,98	1	,591	,442
	Mujer	44	48,16			

Diálogo	Hombre	47	48,21	1	,703	,402
	Mujer	44	43,64			
Esfuerzo	Hombre	47	42,94	1	1,334	,248
	Mujer	44	49,27			
Espíritu de cambio	Hombre	47	45,54	1	,030	,862
	Mujer	44	46,49			
Ética	Hombre	47	44,71	1	,239	,625
	Mujer	44	47,38			
Familia	Hombre	47	44,83	1	,198	,656
	Mujer	44	47,25			
Generosidad	Hombre	47	39,77	1	5,514	,019
	Mujer	44	52,66			
Honradez	Hombre	47	44,76	1	,225	,636
	Mujer	44	47,33			
Humanidad	Hombre	47	42,13	1	2,180	,140
	Mujer	44	50,14			
Ideas de los mayores	Hombre	47	40,02	1	5,345	,021
	Mujer	44	52,39			
Igualdad	Hombre	47	45,81	1	,005	,942
	Mujer	44	46,20			
Justicia	Hombre	47	45,79	1	,007	,935
	Mujer	44	46,23			
Legalidad	Hombre	47	43,06	1	1,250	,263
	Mujer	44	49,14			
Libertad	Hombre	47	45,74	1	,010	,919
	Mujer	44	46,27			
Liderazgo	Hombre	47	48,89	1	1,181	,277
	Mujer	44	42,91			

Moralidad	Hombre	47	46,23	1	,008	,930
	Mujer	44	45,75			
Motivación de logro	Hombre	47	47,13	1	,181	,671
	Mujer	44	44,80			
Paz	Hombre	47	45,41	1	,050	,822
	Mujer	44	46,63			
Prudencia	Hombre	47	44,20	1	,457	,499
	Mujer	44	47,92			
Religión	Hombre	47	49,28	1	1,511	,219
	Mujer	44	42,50			
Respeto	Hombre	47	49,78	1	2,082	,149
	Mujer	44	41,97			
Solidaridad	Hombre	47	40,88	1	3,794	,050
	Mujer	44	51,47			
Superación	Hombre	47	51,50	1	4,309	,038
	Mujer	44	40,13			
Tiempo libre y ocio	Hombre	47	40,28	1	4,698	,030
	Mujer	44	52,11			
Tolerancia	Hombre	47	45,16	1	,100	,752
	Mujer	44	46,90			
Trabajo	Hombre	47	45,16	1	,104	,747
	Mujer	44	46,90			
Verdad	Hombre	47	44,91	1	,169	,681
	Mujer	44	47,16			

12) Modos de reacción y adaptación de los alumnos por centros

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “centros”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”,

obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de Tetuán; en “adaptación personal”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de Ceuta; y en “control” e “inhibición”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de Granada (Tabla 2.5.4.23).

Tabla 2.5.4.23. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “centros”.

MRA	CENTROS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Personal	Tetuán	243	296,29	2	19,268	,000
	Ceuta	200	316,50			
	Granada	171	312,91			
Familiar	Tetuán	243	306,74	2	1,527	,466
	Ceuta	200	308,00			
	Granada	171	308,00			
Escolar	Tetuán	243	307,50	2	,000	1,000
	Ceuta	200	307,50			
	Granada	171	307,50			
Social	Tetuán	243	308,74	2	,839	,657
	Ceuta	200	306,93			
	Granada	171	306,41			
Control	Tetuán	243	264,05	2	29,831	,000
	Ceuta	200	333,93			
	Granada	171	338,33			
Irritabilidad	Tetuán	243	352,14	2	29,936	,000
	Ceuta	200	271,00			
	Granada	171	286,76			
Agresividad	Tetuán	243	338,60	2	27,247	,000
	Ceuta	200	316,00			
	Granada	171	253,36			
Inhibición	Tetuán	243	312,20	2	14,922	,001
	Ceuta	200	274,17			
	Granada	171	339,80			
Inseguridad	Tetuán	243	347,10	2	23,250	,000
	Ceuta	200	285,73			
	Granada	171	276,69			
Preocupación	Tetuán	243	298,47	2	3,262	,196
	Ceuta	200	324,94			
	Granada	171	299,94			

13) Modos de reacción y adaptación de los alumnos por cursos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “cursos”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “adaptación personal”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 2º de Bachiller; en “adaptación social”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 1º, 2º y 4º de ESO y de 2º de Bachiller (los cuatro cursos con el mismo rango); en “control”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 4º de ESO; y en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 1º de ESO (Tabla 2.5.4.24).

Tabla 2.5.4.24. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “cursos”.

MRA	CURSOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Personal	1º ESO	65	292,88	5	19,309	,002
	2º ESO	62	286,79			
	3º ESO	126	311,63			
	4º ESO	144	310,10			
	1º Bachiller	100	313,43			
	2º Bachiller	117	313,88			
Familiar	1º ESO	65	308,00	5	5,140	,399
	2º ESO	62	308,00			
	3º ESO	126	308,00			
	4º ESO	144	308,00			
	1º Bachiller	100	304,93			
	2º Bachiller	117	308,00			
Escolar	1º ESO	65	307,50	5	,000	1,000
	2º ESO	62	307,50			
	3º ESO	126	307,50			
	4º ESO	144	307,50			
	1º Bachiller	100	307,50			
	2º Bachiller	117	307,50			
Social	1º ESO	65	310,00	5	11,899	,036
	2º ESO	62	310,00			
	3º ESO	126	300,25			
	4º ESO	144	310,00			
	1º Bachiller	100	306,93			
	2º Bachiller	117	310,00			
Control	1º ESO	65	274,27	5	21,402	,001
	2º ESO	62	272,43			
	3º ESO	144	281,15			
	4º ESO	100	346,71			
		100				

	1º Bachiller 2º Bachiller	117	297,25 333,42			
Irritabilidad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	339,37 336,80 319,19 273,13 317,61 295,34	5	12,132	,033
Agresividad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	334,27 319,42 328,20 261,72 324,88 305,52	5	16,039	,007
Inhibición	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	289,66 279,42 332,78 295,58 316,23 312,27	5	6,647	,248
Inseguridad	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	358,88 332,33 312,70 290,59 318,10 271,95	5	15,063	,010
Preocupación	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Bachiller 2º Bachiller	65 62 126 144 100 117	333,57 321,70 289,77 313,76 316,25 289,41	5	5,336	,376

14) Modos de reacción y adaptación de los alumnos por sexos

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “sexos”, sólo se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “irritabilidad”, “inhibición” e “inseguridad”, obteniendo los mayores rangos promedio los chicos (Tabla 2.5.4.25).

Tabla 2.5.4.25. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “sexos”.

MRA	SEXOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Personal	Hombre Mujer	309 305	308,55 306,43	1	,256	,613

Familiar	Hombre Mujer	309 305	308,00 306,99	1	1,013	,314
Escolar	Hombre Mujer	309 305	307,50 307,50	1	,000	1,000
Social	Hombre Mujer	309 305	307,02 307,99	1	,188	,664
Control	Hombre Mujer	309 305	296,05 319,10	1	3,197	,074
Irritabilidad	Hombre Mujer	309 305	322,25 292,56	1	4,915	,027
Agresividad	Hombre Mujer	309 305	318,10 296,76	1	2,538	,111
Inhibición	Hombre Mujer	309 305	325,13 289,64	1	7,106	,008
Inseguridad	Hombre Mujer	309 305	324,63 290,15	1	6,650	,010
Preocupación	Hombre Mujer	309 305	303,14 311,91	1	,426	,514

15) Modos de reacción y adaptación de los alumnos por cultura/religión

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “cultura/religión”, se han hallado 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”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de cultura/religión musulmana (Tabla 2.5.4.26).

Tabla 2.5.4.26. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “cultura/religión”.

MRA	CULTURA/ RELIGIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	J ²	SIGNIFICACIÓN
-----	----------------------	---	-------------------	------	----------------	---------------

Personal	Musulmana Cristiana	325 232	274,29 285,60	1	7,126	,008
Familiar	Musulmana Cristiana	325 232	278,64 279,50	1	,714	,398
Escolar	Musulmana Cristiana	325 232	279,00 279,00	1	,000	1,000
Social	Musulmana Cristiana	325 232	278,93 279,10	1	,006	,940
Control	Musulmana Cristiana	325 232	255,66 311,69	1	20,058	,000
Irritabilidad	Musulmana Cristiana	325 232	289,54 264,23	1	3,816	,050
Agresividad	Musulmana Cristiana	325 232	305,73 241,5	1	24,451	,000
Inhibición	Musulmana Cristiana	325 232	263,03 301,37	1	8,833	,003
Inseguridad	Musulmana Cristiana	325 232	299,36 250,48	1	14,241	,000
Preocupación	Musulmana Cristiana	325 232	282,14 274,59	1	,338	,561

16) Modos de reacción y adaptación de los alumnos por rendimiento

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “rendimiento”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas sólo en “adaptación social”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de rendimiento alto (Tabla 2.5.4.27).

Tabla 2.5.4.27. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “rendimiento”.

MRA	RENDIMIENTO	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji²	SIGNIFICACIÓN
Personal	Bajo Alto	262 351	308,98 305,52	1	,669	,413

Familiar	Bajo Alto	262 351	306,33 307,50	1	1,340	,247
Escolar	Bajo Alto	262 351	307,00 307,00	1	,000	1,000
Social	Bajo Alto	262 351	303,65 309,50	1	6,743	,009
Control	Bajo Alto	262 351	297,07 314,41	1	1,774	,183
Irritabilidad	Bajo Alto	262 351	307,40 306,70	1	,003	,959
Agresividad	Bajo Alto	262 351	306,56 307,33	1	,003	,955
Inhibición	Bajo Alto	262 351	306,83 307,13	1	,000	,982
Inseguridad	Bajo Alto	262 351	296,22 315,05	1	1,944	,163
Preocupación	Bajo Alto	262 351	318,78 298,21	1	2,298	,130

17) Valores de los alumnos y su control

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “control” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), se han hallado diferencias estadísticamente significativas en todos los valores, salvo 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 (Tabla 2.5.4.28).

Tabla 2.5.4.28. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “control” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	CONTROL	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Bajo Medio Alto	337 155 122	268,99 357,88 349,86	2	35,834	,000
Amor	Bajo Medio Alto	337 155 122	270,77 342,41 364,60	2	33,421	,000
Bondad	Bajo Medio Alto	337 155 122	265,52 353,78 364,66	2	42,635	,000
Civismo	Bajo Medio Alto	337 155 122	271,21 342,32 363,50	2	32,577	,000
Cooperación	Bajo Medio Alto	337 155 122	250,45 350,52 410,43	2	85,734	,000
Democracia	Bajo Medio Alto	337 155 122	255,24 344,66 404,65	2	73,478	,000
Diálogo	Bajo Medio Alto	337 155 122	248,50 370,34 390,64	2	84,769	,000
Esfuerzo	Bajo Medio Alto	337 155 122	283,94 308,40 371,43	2	22,072	,000
Espíritu de cambio	Bajo Medio Alto	337 155 122	266,38 345,63 372,66	2	42,345	,000
Ética	Bajo Medio Alto	337 155 122	270,28 322,85 390,83	2	43,340	,000
Familia	Bajo Medio Alto	337 155 122	272,15 320,80 388,25	2	40,292	,000
Generosidad	Bajo Medio Alto	337 155 122	267,43 325,46 395,37	2	49,290	,000
Honradez	Bajo Medio Alto	337 155 122	259,03 335,79 405,46	2	66,926	,000

Humanidad	Bajo Medio Alto	337 155 122	272,41 330,63 375,04	2	33,900	,000
Ideas de los mayores	Bajo Medio Alto	337 155 122	292,90 304,35 351,82	2	10,033	,007
Igualdad	Bajo Medio Alto	337 155 122	278,07 312,74 382,14	2	31,891	,000
Justicia	Bajo Medio Alto	337 155 122	246,31 363,60 405,25	2	94,189	,000
Legalidad	Bajo Medio Alto	337 155 122	258,06 345,19 396,18	2	64,225	,000
Libertad	Bajo Medio Alto	337 155 122	262,93 325,52 407,72	2	62,664	,000
Liderazgo	Bajo Medio Alto	337 155 122	335,95 265,33 282,50	2	20,024	,000
Moralidad	Bajo Medio Alto	337 155 122	274,00 311,91 394,44	2	41,734	,000
Motivación de logro	Bajo Medio Alto	337 155 122	272,78 335,38 368,00	2	31,335	,000
Paz	Bajo Medio Alto	337 155 122	257,13 341,89 402,95	2	69,900	,000
Prudencia	Bajo Medio Alto	337 155 122	269,16 335,98 377,22	2	39,005	,000
Religión	Bajo Medio Alto	337 155 122	294,62 319,75 327,52	2	4,094	,129
Respeto	Bajo Medio Alto	337 155 122	255,16 336,59 415,11	2	79,637	,000
Solidaridad	Bajo Medio Alto	337 155 122	280,60 331,62 351,16	2	18,194	,000

Superación	Bajo Medio Alto	337 155 122	278,12 307,56 388,59	2	35,005	,000
Tiempo libre y ocio	Bajo Medio Alto	337 155 122	283,32 316,39 362,99	2	18,891	,000
Tolerancia	Bajo Medio Alto	337 155 122	271,32 344,95 359,87	2	31,907	,000
Trabajo	Bajo Medio Alto	337 155 122	269,99 342,67 366,42	2	35,035	,000
Verdad	Bajo Medio Alto	337 155 122	265,84 330,36 393,54	2	50,584	,000

18) Valores de los alumnos y su irritabilidad

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “irritabilidad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), 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”, “honra-dez”, “humanidad”, “igualdad”, “justicia”, “legalidad”, “libertad”, “moralidad”, “lo-gro”, “paz”, “prudencia”, “respeto”, “solidaridad”, “superación”, “tiempo libre y ocio”, “trabajo” y “verdad”; y en “familia”, “liderazgo”, “religión” y “tolerancia”, el de irritabilidad media (Tabla 2.5.4.29).

Tabla 2.5.4.29. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “irritabilidad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	IRRITABILIDAD	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja Media Alta	157 199 258	332,46 325,78 278,21	2	12,426	,002
Amor	Baja Media Alta	157 199 258	346,24 318,89 275,14	2	17,057	,000

Bondad	Baja Media Alta	157 199 258	355,05 344,30 250,17	2	47,401	,000
Civismo	Baja Media Alta	157 199 258	359,08 320,77 265,88	2	28,891	,000
Cooperación	Baja Media Alta	157 199 258	392,13 332,64 236,61	2	81,591	,000
Democracia	Baja Media Alta	157 199 258	369,67 330,69 251,78	2	48,689	,000
Diálogo	Baja Media Alta	157 199 258	370,65 331,66 250,44	2	51,035	,000
Esfuerzo	Baja Media Alta	157 199 258	342,43 313,55 281,58	2	11,979	,003
Espíritu de cambio	Baja Media Alta	157 199 258	375,39 334,85 245,09	2	60,535	,000
Ética	Baja Media Alta	157 199 258	369,57 319,53 260,45	2	38,661	,000
Familia	Baja Media Alta	157 199 258	338,76 344,23 260,15	2	32,403	,000
Generosidad	Baja Media Alta	157 199 258	367,26 314,75 265,54	2	32,960	,000
Honradez	Baja Media Alta	157 199 258	376,23 310,29 263,53	2	39,839	,000
Humanidad	Baja Media Alta	157 199 258	353,39 320,95 269,20	2	23,961	,000
Ideas de los mayores	Baja Media Alta	157 199 258	313,44 321,45 293,12	2	3,129	,209
Igualdad	Baja Media Alta	157 199 258	331,11 322,86 281,28	2	10,191	,006

Justicia	Baja Media Alta	157 199 258	379,83 333,95 243,08	2	65,623	,000
Legalidad	Baja Media Alta	157 199 258	355,02 339,37 254,00	2	41,515	,000
Libertad	Baja Media Alta	157 199 258	352,30 332,88 260,66	2	32,513	,000
Liderazgo	Baja Media Alta	157 199 258	256,69 328,58 322,16	2	17,608	,000
Moralidad	Baja Media Alta	157 199 258	355,12 332,88 258,94	2	34,982	,000
Motivación de logro	Baja Media Alta	157 199 258	331,80 325,76 278,63	2	12,043	,002
Paz	Baja Media Alta	157 199 258	376,69 332,85 245,84	2	60,490	,000
Prudencia	Baja Media Alta	157 199 258	363,19 331,89 254,80	2	42,469	,000
Religión	Baja Media Alta	157 199 258	314,62 331,23 284,86	2	8,062	,018
Respeto	Baja Media Alta	157 199 258	372,01 325,39 254,44	2	46,600	,000
Solidaridad	Baja Media Alta	157 199 258	354,68 326,36 264,24	2	28,998	,000
Superación	Baja Media Alta	157 199 258	342,23 314,26 281,16	2	12,086	,002
Tiempo libre y ocio	Baja Media Alta	157 199 258	328,54 326,09 280,36	2	10,598	,005
Tolerancia	Baja Media Alta	157 199 258	336,72 352,58 254,95	2	40,195	,000
Trabajo	Baja Media Alta	157 199 258	374,66 302,76 270,29	2	34,408	,000

Verdad	Baja Media Alta	157 199 258	375,22 338,95 242,04	2	65,194	,000
--------	-----------------------	-------------------	-----------------------------------	---	--------	-------------

19) Valores de los alumnos y su agresividad

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “agresividad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), se han hallado 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” (Tabla 2.5.4.30).

Tabla 2.5.4.30. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “agresividad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	AGRESIVIDAD	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja Media Alta	162 193 259	364,63 292,64 282,84	2	23,484	,000
Amor	Baja Media Alta	162 193 259	390,35 291,74 267,42	2	50,577	,000
Bondad	Baja Media Alta	162 193 259	371,48 325,27 254,24	2	46,965	,000
Civismo	Baja Media Alta	162 193 259	384,18 296,21 267,95	2	44,398	,000
Cooperación	Baja Media Alta	162 193 259	384,62 295,39 268,29	2	44,528	,000
Democracia	Baja Media Alta	162 193 259	416,10 295,45 248,56	2	91,236	,000

Diálogo	Baja Media Alta	162 193 259	405,10 303,05 249,76	2	77,740	,000
Esfuerzo	Baja Media Alta	162 193 259	333,70 310,12 289,16	2	6,425	,040
Espíritu de cambio	Baja Media Alta	162 193 259	385,00 298,38 265,82	2	46,400	,000
Ética	Baja Media Alta	162 193 259	373,40 322,71 254,94	2	46,970	,000
Familia	Baja Media Alta	162 193 259	374,44 297,41 273,15	2	34,044	,000
Generosidad	Baja Media Alta	162 193 259	372,15 310,66 264,71	2	37,079	,000
Honradez	Baja Media Alta	162 193 259	386,61 304,33 260,38	2	51,025	,000
Humanidad	Baja Media Alta	162 193 259	370,96 305,57 269,25	2	33,188	,000
Ideas de los mayores	Baja Media Alta	162 193 259	346,18 301,35 287,89	2	11,197	,004
Igualdad	Baja Media Alta	162 193 259	363,21 295,32 281,73	2	22,991	,000
Justicia	Baja Media Alta	162 193 259	396,74 302,92 255,09	2	64,799	,000
Legalidad	Baja Media Alta	162 193 259	386,10 305,31 259,97	2	50,873	,000
Libertad	Baja Media Alta	162 193 259	396,33 293,55 262,33	2	59,420	,000
Liderazgo	Baja Media Alta	162 193 259	290,60 274,32 342,80	2	18,643	,000

Moralidad	Baja Media Alta	162 193 259	379,35 266,03 293,47	2	39,038	,000
Motivación de logro	Baja Media Alta	162 193 259	353,20 311,03 276,29	2	19,091	,000
Paz	Baja Media Alta	162 193 259	392,88 307,75 253,91	2	62,578	,000
Prudencia	Baja Media Alta	162 193 259	388,89 296,88 264,51	2	50,553	,000
Religión	Baja Media Alta	162 193 259	322,91 310,65 295,52	2	2,479	,289
Respeto	Baja Media Alta	162 193 259	385,48 296,82 266,69	2	46,443	,000
Solidaridad	Baja Media Alta	162 193 259	358,91 319,40 266,48	2	28,617	,000
Superación	Baja Media Alta	162 193 259	366,14 270,26 298,57	2	27,069	,000
Tiempo libre y ocio	Baja Media Alta	162 193 259	357,41 298,33 283,12	2	18,529	,000
Tolerancia	Baja Media Alta	162 193 259	376,35 293,11 275,15	2	34,668	,000
Trabajo	Baja Media Alta	162 193 259	387,04 289,94 270,83	2	46,074	,000
Verdad	Baja Media Alta	162 193 259	384,43 298,01 266,45	2	45,538	,000

20) Valores de los alumnos y su inhibición

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “inhibición” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), se han hallado diferencias estadísticamente significativas en casi todos los valores, salvo en: “amistad”, “igualdad”,

“liderazgo”, “tiempo libre y ocio” 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” (Tabla 2.5.4.31).

Tabla 2.5.4.31. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “inhibición” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	INHIBICIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja Media Alta	203 138 273	322,52 281,96 309,24	2	4,404	,111
Amor	Baja Media Alta	203 138 273	345,34 301,41 282,44	2	14,996	,001
Bondad	Baja Media Alta	203 138 273	334,08 330,46 276,13	2	15,607	,000
Civismo	Baja Media Alta	203 138 273	330,42 318,90 284,70	2	8,560	,014
Cooperación	Baja Media Alta	203 138 273	341,97 306,32 282,47	2	13,214	,001
Democracia	Baja Media Alta	203 138 273	333,86 306,39 288,46	2	7,719	,021
Diálogo	Baja Media Alta	203 138 273	358,79 302,45 271,92	2	28,481	,000
Esfuerzo	Baja Media Alta	203 138 273	337,89 280,92 298,34	2	9,908	,007
Espíritu de cambio	Baja Media Alta	203 138 273	330,54 312,94 287,62	2	7,084	,029

Ética	Baja Media Alta	203 138 273	349,55 297,39 281,34	2	17,968	,000
Familia	Baja Media Alta	203 138 273	348,44 293,62 284,08	2	16,731	,000
Generosidad	Baja Media Alta	203 138 273	349,91 313,79 272,79	2	22,491	,000
Honradez	Baja Media Alta	203 138 273	358,38 274,87 286,16	2	25,555	,000
Humanidad	Baja Media Alta	203 138 273	350,43 303,34 277,68	2	19,910	,000
Ideas de los mayores	Baja Media Alta	203 138 273	341,34 316,22 277,93	2	15,440	,000
Igualdad	Baja Media Alta	203 138 273	327,76 306,93 292,73	2	4,671	,097
Justicia	Baja Media Alta	203 138 273	346,48 315,10 274,68	2	19,724	,000
Legalidad	Baja Media Alta	203 138 273	338,23 318,83 278,92	2	13,864	,001
Libertad	Baja Media Alta	203 138 273	334,79 290,77 295,66	2	7,347	,025
Liderazgo	Baja Media Alta	203 138 273	317,47 325,41 291,03	2	4,442	,109
Moralidad	Baja Media Alta	203 138 273	358,82 291,38 277,49	2	26,144	,000
Motivación de logro	Baja Media Alta	203 138 273	344,93 300,87 283,02	2	14,615	,001
Paz	Baja Media Alta	203 138 273	347,15 296,82 283,42	2	16,037	,000

Prudencia	Baja Media Alta	203 138 273	334,50 304,27 289,06	2	7,782	,020
Religión	Baja Media Alta	203 138 273	318,94 372,47 266,16	2	34,381	,000
Respeto	Baja Media Alta	203 138 273	371,70 278,89 274,22	2	40,419	,000
Solidaridad	Baja Media Alta	203 138 273	338,11 335,79 270,44	2	21,693	,000
Superación	Baja Media Alta	203 138 273	383,30 274,67 267,74	2	55,929	,000
Tiempo libre y ocio	Baja Media Alta	203 138 273	318,31 298,67 303,92	2	1,227	,542
Tolerancia	Baja Media Alta	203 138 273	315,23 307,99 301,51	2	,705	,703
Trabajo	Baja Media Alta	203 138 273	354,87 278,00 287,19	2	22,132	,000
Verdad	Baja Media Alta	203 138 273	353,67 310,84 271,47	2	25,424	,000

21) Valores de los alumnos y su inseguridad

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “inseguridad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), se han hallado 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 alta, sólo obtiene mayor rango promedio en el valor “liderazgo”. El de inseguridad media en los siguientes valores: “bondad”, “cooperación”, “democracia”, “esfuerzo”, “honradez”, “legalidad”, “libertad”, “prudencia”, “respeto”, “tiempo libre”, “trabajo” y “verdad”.

ción” y “legalidad”. Y, el de inseguridad baja en: “amistad”, “democracia”, “esfuerzo”, “honradez”, “libertad”, “prudencia”, “respeto”, “tiempo libre”, “trabajo” y “verdad” (Tabla 2.5.4.32).

Tabla 2.5.4.32. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “inseguridad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	INSEGURIDAD	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja Media Alta	267 183 164	332,76 296,59 278,54	2	10,623	,005
Amor	Baja Media Alta	267 183 164	308,63 315,88 296,31	2	1,083	,582
Bondad	Baja Media Alta	267 183 164	311,91 336,94 267,47	2	13,735	,001
Civismo	Baja Media Alta	267 183 164	301,27 304,66 320,82	2	1,315	,518
Cooperación	Baja Media Alta	267 183 164	317,62 318,77 278,45	2	6,053	,048
Democracia	Baja Media Alta	267 183 164	330,13 308,15 269,93	2	11,839	,003
Diálogo	Baja Media Alta	267 183 164	316,90 317,14 281,44	2	4,902	,086
Esfuerzo	Baja Media Alta	267 183 164	331,27 293,48 284,44	2	8,820	,012
Espíritu de cambio	Baja Media Alta	267 183 164	310,93 321,15 286,69	2	3,491	,175
Ética	Baja Media Alta	267 183 164	308,64 299,77 314,27	2	,603	,740
Familia	Baja Media Alta	267 183 164	319,60 303,42 292,35	2	2,583	,275

Generosidad	Baja Media Alta	267 183 164	311,87 320,35 286,05	2	3,560	,169
Honradez	Baja Media Alta	267 183 164	327,37 301,06 282,34	2	6,954	,031
Humanidad	Baja Media Alta	267 183 164	313,90 302,33 302,85	2	,622	,733
Ideas de los mayores	Baja Media Alta	267 183 164	308,83 305,55 307,52	2	,037	,981
Igualdad	Baja Media Alta	267 183 164	311,95 319,20 287,20	2	3,199	,202
Justicia	Baja Media Alta	267 183 164	312,60 316,14 289,56	2	2,370	,306
Legalidad	Baja Media Alta	267 183 164	316,29 321,63 277,41	2	6,593	,037
Libertad	Baja Media Alta	267 183 164	335,96 286,97 284,07	2	12,352	,002
Liderazgo	Baja Media Alta	267 183 164	284,60 307,72 344,54	2	11,704	,003
Moralidad	Baja Media Alta	267 183 164	325,58 288,48 299,29	2	5,267	,072
Motivación de logro	Baja Media Alta	267 183 164	319,83 312,36 282,01	2	4,876	,087
Paz	Baja Media Alta	267 183 164	320,23 306,46 287,92	2	3,458	,177
Prudencia	Baja Media Alta	267 183 164	319,14 316,46 278,55	2	6,052	,049
Religión	Baja Media Alta	267 183 164	294,88 320,54 313,49	2	2,542	,280

Respeto	Baja Media Alta	267 183 164	328,11 288,01 295,68	2	6,645	,036
Solidaridad	Baja Media Alta	267 183 164	311,98 312,63 294,48	2	1,219	,544
Superación	Baja Media Alta	267 183 164	321,52 294,36 299,34	2	3,042	,218
Tiempo libre y ocio	Baja Media Alta	267 183 164	349,04 284,89 265,09	2	27,426	,000
Tolerancia	Baja Media Alta	267 183 164	305,84 328,44 286,84	2	4,851	,088
Trabajo	Baja Media Alta	267 183 164	321,43 317,55 273,59	2	8,325	,016
Verdad	Baja Media Alta	267 183 164	319,89 315,09 278,87	2	5,995	,050

22) Valores de los alumnos y su preocupación

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “preocupación” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), 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”, “reli-

gión”, “respeto por las ideas de los mayores” y “superación”, donde obtiene los mayores rangos promedio el alumnado de preocupación media (Tabla 2.5.4.33).

Tabla 2.5.4.33. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “preocupación” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	PREOCUPACIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja Media Alta	235 160 219	298,66 318,41 309,01	2	1,222	,543
Amor	Baja Media Alta	235 160 219	283,06 313,03 329,68	2	8,120	,017
Bondad	Baja Media Alta	235 160 219	264,26 314,45 348,82	2	26,428	,000
Civismo	Baja Media Alta	235 160 219	276,73 288,78 354,20	2	24,290	,000
Cooperación	Baja Media Alta	235 160 219	298,28 297,34 324,81	2	3,271	,195
Democracia	Baja Media Alta	235 160 219	278,40 315,74 332,70	2	11,218	,004
Diálogo	Baja Media Alta	235 160 219	272,98 319,47 335,80	2	15,426	,000
Esfuerzo	Baja Media Alta	235 160 219	288,81 332,16 309,54	2	5,801	,055
Espíritu de cambio	Baja Media Alta	235 160 219	279,43 306,09 338,65	2	12,835	,002
Ética	Baja Media Alta	235 160 219	287,10 299,46 335,27	2	8,890	,012
Familia	Baja Media Alta	235 160 219	297,75 285,53 334,02	2	8,215	,016
Generosidad	Baja Media Alta	235 160 219	285,20 295,10 340,49	2	12,213	,002

Honradez	Baja Media Alta	235 160 219	287,30 326,15 315,55	2	5,318	,070
Humanidad	Baja Media Alta	235 160 219	269,94 321,78 337,37	2	17,990	,000
Ideas de los mayores	Baja Media Alta	235 160 219	286,67 339,23 306,67	2	8,439	,015
Igualdad	Baja Media Alta	235 160 219	303,08 302,92 315,59	2	,728	,695
Justicia	Baja Media Alta	235 160 219	288,60 294,32 337,41	2	9,942	,007
Legalidad	Baja Media Alta	235 160 219	279,49 303,43 340,54	2	13,660	,001
Libertad	Baja Media Alta	235 160 219	311,39 330,73 286,35	2	6,053	,048
Liderazgo	Baja Media Alta	235 160 219	275,40 360,09 303,52	2	22,063	,000
Moralidad	Baja Media Alta	235 160 219	295,50 349,06 290,01	2	12,076	,002
Motivación de logro	Baja Media Alta	235 160 219	297,41 329,07 302,57	2	3,337	,189
Paz	Baja Media Alta	235 160 219	268,14 314,68 344,49	2	21,846	,000
Prudencia	Baja Media Alta	235 160 219	277,80 316,09 333,09	2	11,648	,003
Religión	Baja Media Alta	235 160 219	284,05 322,13 321,97	2	6,690	,035
Respeto	Baja Media Alta	235 160 219	293,04 322,09 312,35	2	2,851	,240

Solidaridad	Baja Media Alta	235 160 219	274,02 297,99 350,38	2	21,851	,000
Superación	Baja Media Alta	235 160 219	274,30 331,61 325,5	2	13,547	,001
Tiempo libre y ocio	Baja Media Alta	235 160 219	311,55 314,56 297,99	2	1,021	,600
Tolerancia	Baja Media Alta	235 160 219	296,93 297,23 326,35	2	3,885	,143
Trabajo	Baja Media Alta	235 160 219	275,80 308,07 341,10	2	15,544	,000
Verdad	Baja Media Alta	235 160 219	277,42 313,57 335,34	2	12,518	,002

23) Valores de los alumnos y su adaptación personal

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación personal” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), 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 (Tabla 2.5.4.34).

Tabla 2.5.4.34. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación personal” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	ADAPTACIÓN PERSONAL	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja	153	199,25	1	7,001	,008
	Alta	461	310,77			
Amor	Baja	153	202,67	1	6,540	,011
	Alta	461	310,67			

Bondad	Baja	153	243,42	1	2,452	,117
	Alta	461	309,44			
Civismo	Baja	153	178,53	1	9,907	,002
	Alta	461	311,40			
Cooperación	Baja	153	263,86	1	1,131	,288
	Alta	461	308,82			
Democracia	Baja	153	181,86	1	9,409	,002
	Alta	461	311,29			
Diálogo	Baja	153	231,47	1	3,457	,063
	Alta	461	309,80			
Esfuerzo	Baja	153	234,19	1	3,207	,073
	Alta	461	309,71			
Espíritu de cambio	Baja	153	239,36	1	2,776	,096
	Alta	461	309,56			
Ética	Baja	153	207,44	1	5,957	,015
	Alta	461	310,52			
Familia	Baja	153	281,11	1	,418	,518
	Alta	461	308,30			
Generosidad	Baja	153	245,61	1	2,283	,131
	Alta	461	309,37			
Honradez	Baja	153	267,83	1	,936	,333
	Alta	461	308,70			
Humanidad	Baja	153	207,33	1	5,982	,014
	Alta	461	310,53			
Ideas de los mayores	Baja	153	302,94	1	,012	,912
	Alta	461	307,64			
Igualdad	Baja	153	204,94	1	6,374	,012
	Alta	461	310,60			

Justicia	Baja	153	200,97	1	6,799	,009
	Alta	461	310,72			
Legalidad	Baja	153	156,50	1	13,554	,000
	Alta	461	312,06			
Libertad	Baja	153	249,14	1	2,035	,154
	Alta	461	309,26			
Liderazgo	Baja	153	129,67	1	18,802	,000
	Alta	461	312,87			
Moralidad	Baja	153	202,72	1	6,519	,011
	Alta	461	310,66			
Motivación de logro	Baja	153	216,83	1	4,907	,027
	Alta	461	310,24			
Paz	Baja	153	215,11	1	5,146	,023
	Alta	461	310,29			
Prudencia	Baja	153	176,14	1	10,280	,001
	Alta	461	311,47			
Religión	Baja	153	301,28	1	,023	,880
	Alta	461	307,69			
Respeto	Baja	153	209,69	1	5,727	,017
	Alta	461	310,45			
Solidaridad	Baja	153	274,89	1	,633	,426
	Alta	461	308,48			
Superación	Baja	153	264,61	1	1,092	,296
	Alta	461	308,80			
Tiempo libre y ocio	Baja	153	254,81	1	1,663	,197
	Alta	461	309,09			
Tolerancia	Baja	153	191,58	1	8,006	,005
	Alta	461	311,00			

Trabajo	Baja	153	288,14	1	,224	,636
	Alta	461	308,08			
Verdad	Baja	153	209,78	1	5,709	,017
	Alta	461	310,45			

24) Valores de los alumnos y su adaptación familiar

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación familiar” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa en los valores (Tabla 2.5.4.35).

Tabla 2.5.4.35. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación familiar” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	ADAPTACIÓN FAMILIAR	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja	107	140,50	1	,900	,343
	Alta	507	307,77			
Amor	Baja	107	8,50	1	2,874	,090
	Alta	507	307,99			
Bondad	Baja	107	138,50	1	,921	,337
	Alta	507	307,78			
Civismo	Baja	107	12,50	1	2,800	,094
	Alta	507	307,98			
Cooperación	Baja	107	212,50	1	,290	,590
	Alta	507	307,65			
Democracia	Baja	107	10,00	1	2,850	,091
	Alta	507	307,99			
Diálogo	Baja	107	41,50	1	2,286	,131
	Alta	507	307,93			
Esfuerzo	Baja	107	16,50	1	2,730	,098
	Alta	507	307,97			

Espíritu de cambio	Baja	107	265,00	1	,058	,809
	Alta	507	307,57			
Ética	Baja	107	15,00	1	2,750	,097
	Alta	507	307,98			
Familia	Baja	107	104,00	1	1,344	,246
	Alta	507	307,83			
Generosidad	Baja	107	64,00	1	1,909	,167
	Alta	507	307,90			
Honradez	Baja	107	41,00	1	2,282	,131
	Alta	507	307,93			
Humanidad	Baja	107	7,00	1	2,908	,088
	Alta	507	307,99			
Ideas de los mayores	Baja	107	11,50	1	2,813	,093
	Alta	507	307,98			
Igualdad	Baja	107	173,50	1	,588	,443
	Alta	507	307,72			
Justicia	Baja	107	13,50	1	2,797	,094
	Alta	507	307,98			
Legalidad	Baja	107	157,00	1	,727	,394
	Alta	507	307,75			
Libertad	Baja	107	14,00	1	2,780	,095
	Alta	507	307,98			
Liderazgo	Baja	107	321,00	1	,006	,939
	Alta	507	307,48			
Moralidad	Baja	107	137,00	1	,932	,334
	Alta	507	307,78			
Motivación de logro	Baja	107	81,00	1	1,654	,198
	Alta	507	307,87			

Paz	Baja	107	45,00	1	2,244	,134
	Alta	507	307,93			
Prudencia	Baja	107	38,50	1	2,328	,127
	Alta	507	307,94			
Religión	Baja	107	128,00	1	1,032	,310
	Alta	507	307,79			
Respeto	Baja	107	20,50	1	2,663	,103
	Alta	507	307,97			
Solidaridad	Baja	107	21,50	1	2,631	,105
	Alta	507	307,97			
Superación	Baja	107	9,00	1	2,858	,091
	Alta	507	307,99			
Tiempo libre y ocio	Baja	107	8,00	1	2,902	,088
	Alta	507	307,99			
Tolerancia	Baja	107	13,00	1	2,791	,095
	Alta	507	307,98			
Trabajo	Baja	107	107,00	1	1,295	,255
	Alta	507	307,83			
Verdad	Baja	107	6,00	1	2,935	,087
	Alta	507	307,99			

25) Valores de los alumnos y su adaptación escolar

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación escolar” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), debido a que todos los alumnos se encuadraron dentro de una puntuación alta en su adaptación escolar, lógicamente, no se ha encontrado ninguna diferencia estadísticamente significativa en los valores.

26) Valores de los alumnos y su adaptación social

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación social” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), 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 (Tabla 2.5.4.36).

Tabla 2.5.4.36. Prueba de Kruskal Wallis de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación social” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA).

VALORES	ADAPTACIÓN SOCIAL	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Baja	92	167,50	1	3,184	,074
	Alta	522	308,65			
Amor	Baja	92	96,30	1	7,216	,007
	Alta	522	309,23			
Bondad	Baja	92	118,50	1	5,797	,016
	Alta	522	309,05			
Civismo	Baja	92	52,50	1	10,528	,001
	Alta	522	309,59			
Cooperación	Baja	92	79,30	1	8,410	,004
	Alta	522	309,37			
Democracia	Baja	92	18,20	1	13,562	,000
	Alta	522	309,88			
Diálogo	Baja	92	78,50	1	8,526	,004
	Alta	522	309,38			
Esfuerzo	Baja	92	162,70	1	3,402	,065
	Alta	522	308,69			
Espíritu de cambio	Baja	92	296,40	1	,020	,887
	Alta	522	307,59			

Ética	Baja	92	71,00	1	9,048	,003
	Alta	522	309,44			
Familia	Baja	92	269,00	1	,242	,623
	Alta	522	307,82			
Generosidad	Baja	92	45,20	1	11,150	,001
	Alta	522	309,65			
Honradez	Baja	92	157,40	1	3,643	,056
	Alta	522	308,73			
Humanidad	Baja	92	26,40	1	12,808	,000
	Alta	522	309,81			
Ideas de los mayores	Baja	92	57,50	1	10,100	,001
	Alta	522	309,55			
Igualdad	Baja	92	105,90	1	6,696	,010
	Alta	522	309,16			
Justicia	Baja	92	171,50	1	3,012	,083
	Alta	522	308,62			
Legalidad	Baja	92	146,60	1	4,183	,041
	Alta	522	308,82			
Libertad	Baja	92	119,60	1	5,734	,017
	Alta	522	309,04			
Liderazgo	Baja	92	203,60	1	1,745	,187
	Alta	522	308,35			
Moralidad	Baja	92	254,00	1	,462	,497
	Alta	522	307,94			
Motivación de logro	Baja	92	231,40	1	,940	,332
	Alta	522	308,12			
Paz	Baja	92	137,60	1	4,731	,030
	Alta	522	308,89			

Prudencia	Baja	92	220,90	1	1,215	,270
	Alta	522	308,21			
Religión	Baja	92	252,80	1	,482	,487
	Alta	522	307,95			
Respeto	Baja	92	58,90	1	10,058	,002
	Alta	522	309,54			
Solidaridad	Baja	92	162,90	1	3,384	,066
	Alta	522	308,69			
Superación	Baja	92	98,00	1	7,085	,008
	Alta	522	309,22			
Tiempo libre y ocio	Baja	92	371,40	1	,665	,415
	Alta	522	306,98			
Tolerancia	Baja	92	31,40	1	12,347	,000
	Alta	522	309,77			
Trabajo	Baja	92	159,00	1	3,575	,059
	Alta	522	308,72			
Verdad	Baja	92	115,20	1	6,009	,014
	Alta	522	309,08			

27) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su control

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 ran-

gos 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 (Tabla 2.5.4.37).

Tabla 2.5.4.37. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “control” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	CONTROL	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Bajo Medio Alto	326 147 118	282,32 278,62 355,45	2	18,208	,000
F2-E2	Bajo Medio Alto	329 150 120	291,82 300,61 321,65	2	2,654	,265
F3-E2	Bajo Medio Alto	335 151 122	267,74 329,85 374,08	2	37,368	,000
F4-E2	Bajo Medio Alto	327 151 116	313,72 305,61 241,23	2	15,860	,000
F5-E2	Bajo Medio Alto	326 155 113	323,29 278,79 248,76	2	18,758	,000
F6-E2	Bajo Medio Alto	332 154 122	288,29 308,86 343,11	2	9,052	,011
F7-E2	Bajo Medio Alto	332 155 116	295,24 294,20 331,75	2	4,457	,108
F8-E2	Bajo Medio Alto	329 155 113	294,44 268,03 354,77	2	17,451	,000
F9-E2	Bajo Medio Alto	330 154 118	290,08 304,00 330,17	2	4,870	,088
F1-E3	Bajo Medio Alto	326 152 121	321,17 279,71 268,45	2	11,025	,004
F2-E3	Bajo Medio Alto	330 153 122	284,31 297,45 360,52	2	17,461	,000

F3-E3	Bajo Medio Alto	331 154 122	278,89 316,71 356,09	2	18,834	,000
F4-E3	Bajo Medio Alto	330 154 122	288,52 304,94 342,20	2	8,608	,014

28) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su irritabilidad

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.38).

Tabla 2.5.4.38. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “irritabilidad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	IRRITABILIDAD	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Media Alta	154 193 244	307,05 320,44 269,70	2	10,555	,005
F2-E2	Baja Media Alta	155 193 251	307,26 342,33 262,97	2	23,657	,000
F3-E2	Baja Media Alta	152 199 257	345,47 314,24 272,73	2	17,480	,000

F4-E2	Baja Media Alta	148 195 251	261,97 303,41 313,86	2	8,929	,012
F5-E2	Baja Media Alta	149 194 251	265,49 260,19 345,34	2	34,664	,000
F6-E2	Baja Media Alta	156 199 253	315,64 318,67 286,48	2	4,707	,095
F7-E2	Baja Media Alta	149 199 255	321,11 298,12 293,86	2	2,602	,272
F8-E2	Baja Media Alta	148 196 253	303,05 290,29 303,38	2	,762	,683
F9-E2	Baja Media Alta	153 194 255	300,47 318,09 289,50	2	3,117	,210
F1-E3	Baja Media Alta	157 195 247	249,89 282,98 345,28	2	32,065	,000
F2-E3	Baja Media Alta	156 198 251	320,66 303,83 291,37	2	2,759	,252
F3-E3	Baja Media Alta	157 198 252	316,30 345,04 264,09	2	25,298	,000
F4-E3	Baja Media Alta	157 197 252	298,49 305,98 304,68	2	,184	,912

29) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su agresividad

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.39).

Tabla 2.5.4.39. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “agresividad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	AGRESIVIDAD	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Media Alta	156 189 246	335,21 298,16 269,47	2	14,424	,001
F2-E2	Baja Media Alta	156 189 254	313,17 289,33 299,85	2	1,647	,439
F3-E2	Baja Media Alta	161 190 257	334,56 329,07 267,51	2	20,045	,000
F4-E2	Baja Media Alta	156 189 249	312,70 287,79 295,35	2	1,884	,390
F5-E2	Baja Media Alta	156 190 248	249,83 306,75 320,40	2	17,409	,000
F6-E2	Baja Media Alta	162 190 256	322,03 305,47 292,69	2	2,852	,240
F7-E2	Baja Media Alta	156 189 258	305,56 297,86 302,88	2	,190	,909
F8-E2	Baja Media Alta	153 192 252	295,94 301,48 298,96	2	,090	,956
F9-E2	Baja Media Alta	157 189 256	325,82 281,42 301,41	2	5,840	,054
F1-E3	Baja Media Alta	158 192 249	278,01 306,64 308,84	2	3,496	,174
F2-E3	Baja Media Alta	160 192 253	315,02 293,37 302,70	2	1,365	,505
F3-E3	Baja Media Alta	161 191 255	331,72 301,38 288,46	2	6,223	,045

F4-E3	Baja	160	304,66	2	,032	,984
	Media	192	304,49			
	Alta	254	302,02			

30) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su inhibición

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.40).

Tabla 2.5.4.40. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “inhibición” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	INHIBICIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja	198	331,54	2	17,621	,000
	Media	133	303,48			
	Alta	260	265,11			
F2-E2	Baja	195	339,73	2	19,463	,000
	Media	135	304,94			
	Alta	269	268,72			
F3-E2	Baja	203	318,35	2	4,474	,107
	Media	138	316,87			
	Alta	267	287,57			

F4-E2	Baja Media Alta	193 135 266	335,47 301,21 268,07	2	17,481	,000
F5-E2	Baja Media Alta	190 138 266	267,79 329,78 301,98	2	11,015	,004
F6-E2	Baja Media Alta	202 138 268	366,71 301,71 259,05	2	44,480	,000
F7-E2	Baja Media Alta	194 138 271	328,05 274,38 297,41	2	8,498	,014
F8-E2	Baja Media Alta	193 136 268	299,06 290,73 303,15	2	,479	,787
F9-E2	Baja Media Alta	197 136 269	319,47 269,56 304,49	2	7,074	,029
F1-E3	Baja Media Alta	201 136 262	293,27 311,65 299,12	2	,930	,628
F2-E3	Baja Media Alta	199 137 269	326,49 306,42 283,88	2	6,993	,030
F3-E3	Baja Media Alta	202 137 268	323,60 314,32 283,95	2	6,669	,036
F4-E3	Baja Media Alta	202 137 267	318,50 323,27 282,01	2	7,442	,024

31) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su inseguridad

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.41).

Tabla 2.5.4.41. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “inseguridad” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	INSEGURIDAD	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Media Alta	256 178 157	319,06 274,21 283,10	2	8,603	,014
F2-E2	Baja Media Alta	262 178 159	288,95 319,74 296,10	2	3,516	,172
F3-E2	Baja Media Alta	261 183 164	328,83 285,33 287,16	2	8,881	,012
F4-E2	Baja Media Alta	255 182 157	274,73 314,74 314,49	2	7,933	,019
F5-E2	Baja Media Alta	251 183 160	284,40 308,38 305,61	2	2,618	,270
F6-E2	Baja Media Alta	265 182 161	285,08 321,90 316,80	2	5,972	,050
F7-E2	Baja Media Alta	258 182 163	297,37 317,79 291,70	2	2,389	,303
F8-E2	Baja Media Alta	253 182 162	320,74 282,29 283,82	2	7,149	,028
F9-E2	Baja Media Alta	262 182 158	300,37 321,30 280,56	2	4,870	,088

F1-E3	Baja Media Alta	264 175 160	299,48 273,99 329,32	2	8,577	,014
F2-E3	Baja Media Alta	263 182 160	337,25 264,27 290,75	2	20,190	,000
F3-E3	Baja Media Alta	266 182 159	302,15 308,77 301,64	2	,198	,906
F4-E3	Baja Media Alta	266 182 158	287,27 303,88 330,40	2	6,176	,046

32) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su preocupación

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.42).

Tabla 2.5.4.42. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “preocupación” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	PREOCUPACIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Media Alta	229 148 214	303,24 300,15 285,38	2	1,348	,510
F2-E2	Baja Media Alta	233 156 210	270,81 312,72 322,94	2	11,328	,003

F3-E2	Baja Media Alta	232 158 218	294,59 316,43 306,40	2	1,509	,470
F4-E2	Baja Media Alta	232 153 209	261,38 294,59 339,72	2	23,164	,000
F5-E2	Baja Media Alta	227 157 210	307,98 311,89 275,41	2	5,559	,062
F6-E2	Baja Media Alta	233 160 215	280,25 331,71 310,53	2	8,764	,013
F7-E2	Baja Media Alta	235 156 212	300,79 294,21 309,08	2	,717	,699
F8-E2	Baja Media Alta	234 156 207	313,88 286,12 291,89	2	3,034	,219
F9-E2	Baja Media Alta	235 149 218	297,47 284,39 317,54	2	3,576	,167
F1-E3	Baja Media Alta	231 156 212	316,02 297,05 284,71	2	3,694	,158
F2-E3	Baja Media Alta	235 158 212	315,83 296,78 293,41	2	2,143	,343
F3-E3	Baja Media Alta	235 157 215	290,46 308,54 315,49	2	2,492	,288
F4-E3	Baja Media Alta	234 157 215	292,49 330,06 296,09	2	5,056	,080

33) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su adaptación personal

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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

“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 (Tabla 2.5.4.43).

Tabla 2.5.4.43. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “adaptación personal” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	ADAPTACIÓN PERSONAL	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Alta	153 461	326,36 295,05	1	,596	,440
F2-E2	Baja Alta	153 461	355,47 298,28	1	1,935	,164
F3-E2	Baja Alta	153 461	142,11 309,45	1	16,028	,000
F4-E2	Baja Alta	153 461	423,61 293,56	1	10,108	,001
F5-E2	Baja Alta	153 461	316,11 296,92	1	,224	,636
F6-E2	Baja Alta	153 461	396,81 301,68	1	5,260	,022
F7-E2	Baja Alta	153 461	229,75 304,22	1	3,392	,066
F8-E2	Baja Alta	153 461	293,75 299,16	1	,018	,894
F9-E2	Baja Alta	153 461	309,78 301,24	1	,044	,834
F1-E3	Baja Alta	153 461	321,00 299,35	1	,274	,601
F2-E3	Baja Alta	153 461	293,33 303,30	1	,058	,810

F3-E3	Baja Alta	153 461	308,92 303,85	1	,015	,903
F4-E3	Baja Alta	153 461	209,75 306,37	1	5,460	,019

34) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su adaptación familiar

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación familiar”, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores analizados (Tabla 2.5.4.44).

Tabla 2.5.4.44. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “adaptación familiar” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	ADAPTACIÓN FAMILIAR	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Alta	107 507	248,00 296,08	1	,080	,777
F2-E2	Baja Alta	107 507	498,50 299,67	1	1,337	,248
F3-E2	Baja Alta	107 507	68,00 304,89	1	1,836	,175
F4-E2	Baja Alta	107 507	383,50 297,35	1	,254	,615
F5-E2	Baja Alta	107 507	66,50 297,89	1	1,858	,173
F6-E2	Baja Alta	107 507	85,50 304,86	1	1,599	,206
F7-E2	Baja Alta	107 507	333,00 301,95	1	,034	,854
F8-E2	Baja Alta	107 507	205,50 299,16	1	,301	,583

F9-E2	Baja Alta	107 507	291,00 301,52	1	,004	,951
F1-E3	Baja Alta	107 507	117,50 300,31	1	1,118	,290
F2-E3	Baja Alta	107 507	246,50 303,09	1	,107	,744
F3-E3	Baja Alta	107 507	89,50 304,35	1	1,537	,215
F4-E3	Baja Alta	107 507	59,50 303,90	1	1,997	,158

35) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su adaptación escolar

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “adaptación escolar”, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores analizados.

36) Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su adaptación social

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis a los Factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) y al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.45).

Tabla 2.5.4.45. Prueba de Kruskal Wallis de los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV), con la variable de agrupación “adaptación social” del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), para los alumnos.

FACTORES	ADAPTACIÓN SOCIAL	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji ²	SIGNIFICACIÓN
F1-E2	Baja Alta	92 522	291,80 296,04	1	,003	,956
F2-E2	Baja Alta	92 522	176,70 301,04	1	2,597	,107
F3-E2	Baja Alta	92 522	126,33 305,38	1	3,136	,077
F4-E2	Baja Alta	92 522	185,10 298,45	1	2,181	,140
F5-E2	Baja Alta	92 522	134,83 298,33	1	2,774	,096
F6-E2	Baja Alta	92 522	98,10 306,21	1	7,148	,008
F7-E2	Baja Alta	92 522	225,33 302,38	1	,621	,431
F8-E2	Baja Alta	92 522	144,17 299,78	1	2,488	,115
F9-E2	Baja Alta	92 522	73,00 303,41	1	9,093	,003
F1-E3	Baja Alta	92 522	301,50 299,99	1	,000	,984
F2-E3	Baja Alta	92 522	93,50 304,75	1	7,378	,007
F3-E3	Baja Alta	92 522	58,30 306,04	1	,003	,001
F4-E3	Baja Alta	92 522	195,30 304,40	1	2,597	,160

37) Valores, factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y su rendimiento académico

Aplicadas las pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon a la Escala IV (Valores) del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y los factores de sus Escalas II y III, con la variable de agrupación “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 (Tabla 2.5.4.46).

Tabla 2.5.4.46. Pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon de la Escala IV (Valores) del Cuestionario de Valores (CV) para los alumnos y los factores de sus Escalas II y III, con la variable de agrupación “rendimiento académico”.

FACTORES	RENDIMIENTO ACADÉMICO	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	U W	SIGNIFICACIÓN
Amistad	Bajo Alto	262 351	310,52 304,37	1	45059 106835	,669
Amor	Bajo Alto	262 351	295,01 315,95	1	42840,5 77293,5	,146
Bondad	Bajo Alto	262 351	316,65 299,80	1	43453,5 105229,5	,241
Civismo	Bajo Alto	262 351	302,73 310,18	1	44863,5 79316,5	,605
Cooperación	Bajo Alto	262 351	314,65 301,29	1	43977 105753	,354
Democracia	Bajo Alto	262 351	302,20 310,58	1	44724 79177	,560
Diálogo	Bajo Alto	262 351	302,02 310,72	1	44676 79129	,544
Esfuerzo	Bajo Alto	262 351	319,98 297,31	1	42579 104355	,115

Espíritu de cambio	Bajo Alto	262 351	322,21 295,65	1	41997 103773	,064
Ética	Bajo Alto	262 351	317,36 299,27	1	43267,5 105043,5	,209
Familia	Bajo Alto	262 351	332,11 288,25	1	39401,5 101177,5	,002
Generosidad	Bajo Alto	262 351	329,75 290,02	1	40020,5 101796,5	,006
Honradez	Bajo Alto	262 351	309,67 305,01	1	45281,5 107057,5	,746
Humanidad	Bajo Alto	262 351	313,31 302,29	1	44327 106103	,443
Ideas de los mayores	Bajo Alto	262 351	298,58 313,28	1	43775,5 78228,5	,307
Igualdad	Bajo Alto	262 351	309,62 305,05	1	45295,5 107071,5	,749
Justicia	Bajo Alto	262 351	299,68 312,46	1	44064 78517	,373
Legalidad	Bajo Alto	262 351	332,50 287,97	1	39300,5 101076,5	,002
Libertad	Bajo Alto	262 351	291,31 318,71	1	41869,5 76322,5	,056
Liderazgo	Bajo Alto	262 351	293,30 317,23	1	42392 76845	,097
Moralidad	Bajo Alto	262 351	293,99 316,71	1	42571,5 77024,5	,115
Logro	Bajo Alto	262 351	291,75 318,38	1	41986 76439	,064
Paz	Bajo Alto	262 351	305,95 307,78	1	45707 80160	,898
Prudencia	Bajo Alto	262 351	309,51 305,13	1	45324 107100	,761

Religión	Bajo Alto	262 351	310,23 304,59	1	45134,5 106910,5	,696
Respeto	Bajo Alto	262 351	302,07 310,68	1	44689,5 79142,5	,548
Solidaridad	Bajo Alto	262 351	314,53 301,38	1	44009 105785	,361
Superación	Bajo Alto	262 351	277,76 328,83	1	38319 72772	,000
Tiempo libre	Bajo Alto	262 351	316,81 299,68	1	43410,5 105186,5	,232
Tolerancia	Bajo Alto	262 351	288,47 320,83	1	41126 75579	,024
Trabajo	Bajo Alto	262 351	316,75 299,72	1	43425,5 105201,5	,236
Verdad	Bajo Alto	262 351	311,29 303,80	1	44857,5 106633,5	,602
F1-E2	Bajo Alto	262 351	295,64 295,39	1	42754,5 98365,5	,986
F2-E2	Bajo Alto	262 351	313,97 288,59	1	40098,5 98409,5	,073
F3-E2	Bajo Alto	262 351	281,85 320,27	1	39281,5 72434,5	,007
F4-E2	Bajo Alto	262 351	302,35 293,16	1	41453,5 101138,5	,517
F5-E2	Bajo Alto	262 351	292,65 300,11	1	41655,5 72283,5	,597
F6-E2	Bajo Alto	262 351	226,59 362,79	1	24913 59366	,000
F7-E2	Bajo Alto	262 351	307,65 297,07	1	42549 103974	,447
F8-E2	Bajo Alto	262 351	302,05 295,93	1	42361,5 102392,5	,665

F9-E2	Bajo Alto	262 351	314,29 291,20	1	40725 100756	,100
F1-E3	Bajo Alto	262 351	301,47 298,01	1	43312 101623	,808
F2-E3	Bajo Alto	262 351	329,21 282,59	1	37744 97775	,001
F3-E3	Bajo Alto	262 351	301,09 305,31	1	44352,5 78282,5	,766
F4-E3	Bajo Alto	262 351	280,65 319,73	1	39019,5 72689,5	,006

38) Rendimiento académico percibido por el alumnado, en función de sus centros, cursos, sexos y culturas/religiones

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al 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. del Pilar de Tetuán (sig. ,000) (Tablas 2.5.4.47 y 2.5.4.48); entre los cursos, obteniendo el mayor rango promedio 1º de ESO (sig. ,000) (Tablas 2.5.4.49 y 2.5.4.50); y entre las culturas/religiones, obteniendo el mayor rango promedio la cultura/religión musulmana (sig. ,033) (Tablas 2.5.4.51 y 2.5.4.52). 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.

Tabla 2.5.4.47. Rangos de la prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus centros.

Rangos		
I.E.S.	N	Rango promedio
Rendimiento académico I.E.S. Nª Sº del Pilar (Tetuán - Marruecos)	242	362,01
I.E.S. Puertas del Campo (Ceuta - España)	200	228,05
I.E.S. Escolapios (Granada - España)	171	321,49
Total	613	

Tabla 2.5.4.48. Prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus centros.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Rendimiento académico
Chi-cuadrado	87,497
gl	2
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: I.E.S.

Tabla 2.5.4.49. Rangos de la prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus cursos.

Rangos

Curso	N	Rango promedio
1º ESO	65	386,13
2º ESO	62	368,79
3º ESO	126	265,29
4º ESO	144	274,11
1º Bachiller	99	307,97
2º Bachiller	117	314,88
Total	613	

Tabla 2.5.4.50. Prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus cursos.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Rendimiento académico
Chi-cuadrado	44,558
gl	5
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Curso

Tabla 2.5.4.51. Rangos de la prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus culturas/religiones.

Rangos

Cultura/Religión	N	Rango promedio
Musulmana	324	289,10
Cristiana	232	263,70
Total	556	

Tabla 2.5.4.52. Prueba de Kruskal Wallis del rendimiento académico percibido por el alumnado en función de sus culturas/religiones.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Rendimiento académico
Chi-cuadrado	4,567
gl	1
Sig. asintót.	,033

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cultura/Religión

CAPÍTULO III
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

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. “Nª Sª 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 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, lide-

razgo, 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 conviven-

cia 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 Karakitapoglu y 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, esfuer-

zo, 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); 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%, un 18,1%, bondad un 19,7%, civismo un 24,9%, cooperación un 13%, democracia un 25,9%, diálogo 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 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 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 intereses colectivistas (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 y 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), aunque 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.

3ª. 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 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 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-chicas) y padres (padres y madres), 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^o 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 deprivación 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 deprivación 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 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 deprivación 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 éste 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 Buela-Casal, 1994).

Un hecho altamente relacionado con la deprivación 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 Congreso 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):

1º. 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 beréberes 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*.

4°. 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.

5°. 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.

6°. 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 (CV), 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 escola-

res 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 ni-

vel 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 estos, 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 (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 E.S.O. 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 distante 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 distante 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 de 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 de 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 (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” distante 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” distante 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 bien, “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%), permisi-

vas (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, así mismo, es 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 manifiestan 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 socie-

dad”. Lo que manifiesta 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 de 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 “su estilo cariñoso de relación social y familiar”.

En el **Factor 10** (F10-E2), lo más valorado por el alumnado es su “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 es “ir al cine, deportes y jugar, e ir al cine, juegos, deporte, leer, pasear y estar con las amigas”; y el profesorado a “jugar, hacer deportes, 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 y oír música, y estar en familia y al diálogo”; 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 y 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 y pasear, y a 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.

5ª. 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 adaptación el 99,2%.

b) 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) 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 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) 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) 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) 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, del 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 hicieron 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 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”, “hon-

radez”, “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 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 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 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 obje-

tivo 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”, “lide-

razgo”, “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 pre-ocupada 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 (CV) 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 ocu-

pando 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.

I) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) 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 socia-

les, 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 (CV) 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 que 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 (CV) 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, por que 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 (CV) 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 rela-

ción 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 solo 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 (CV) 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 la 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 (CV) 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 (CV) 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 (CV) y viceversa.

r) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) 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 (CV).

s) Entre los factores de las Escalas II y III del Cuestionario de Valores (CV) 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 bi-únivoca 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 (CV) 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. del Pilar de Tetuán (sig. ,000); entre los cursos, obteniendo el mayor rango promedio 1º 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. del Pilar de Tetuán; en los cursos de 1º de ESO (sig. ,000); y en la cultura/religión musulmana.

7ª. 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:

1ª. 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 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, 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...

2ª. 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 propor-

cione 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 sé 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 primero 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 cuál, 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 satisba 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 Cultural Islámica y a la Cultural Occidental de Ceuta en el que fundamentar el diseño de un *currículum* 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 Currículum 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 Currículum 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 preconvencional, convencional y posconvencional), 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, 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. y Mohamed, M.A. (2002). Formation of desired values: the role of parents. *International Journal of Social Economics*, 29 (6), 468-479.
- 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.
- Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO (1992). *Educación y valores en España*. Madrid: CIDE.
- Allport, G.W.; Vernon, P.E. y 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.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuesto del curriculum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 153-182.
- 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. y Waltes, R. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Beutel, A.M. y Kirkpatrick, M. (2004). Gender and prosocial values during adolescence: a research note. *Sociological Quarterly*, 45 (2), 379-393.
- 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"*. León: Universidad de León, 447-455.
- 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.
- 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.
- Caba, M.A. (1993). Razonamiento y construcción de valores en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 73-94.
- 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.
- 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.; Mír, 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.
- Coenders, G.; Casas, F.; Figuer, C. y 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. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coombs, P.H. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press (Trad.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971).
- Cortés, A. (2003). Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro. La educación holística. *Revista Iberoamerica de Educación* (on line). Extraído el 12 de Diciembre de 2006 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.
- 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 la Cruz, M.V. y Cordero, A. (1981). *Inventario de Adaptación de Conducta (IAC)*. Madrid: TEA.
- Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Elzo, J. (2006). Los valores en la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 18-23.
- Feather, N.T. (1992). Values, valences expectations and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-123.
- Foulquié, P. (1961). *Cours de Philosophie. La Connaissance*. Paris: Editions de l'Ecole.
- Freinet, C. (1960). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Fromm, E. (1950). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE Breviarios.
- Fronzizi, R. (1981). *Qué son los valores. Introducción a la axiología*. México: FCE Breviarios.
- 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.
- Gervilla, E. y Profesores HUM.580 (2002). Educadores del futuro, valores de hoy. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15, 17-25.

- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alambra-Longman.
- González Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Gordon, L.V. (1977). *Cuestionario de valores interpersonales (SIV)*. Madrid: TEA.
- Gordon, L.V. (2003). *Cuestionario de valores personales (SPV)*. Madrid: TEA.
- 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 CVS y RVS. *Revista de Psicología Social*, 13, 3, 471-483.
- Guilford, J.P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- 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.
- 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.; 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. (1999). *Los valores cívico-sociales en la juventud*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Herrera, F. y Ramírez, M.I. (1996). La adaptación como factor de rendimiento en una sociedad pluricultural. En Marín, M. (Coords.): *Sociedad y Educación*. Sevilla: Eudema.
- Herrera, F. y Ramírez, M.I. (2005). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En Castellano, D.; Gil, A. y Serrano, P.: *Mujeres. El análisis*. Colección año 2468. La mediación social. Castellón: Fondo Social Europeo. Proyecto Equal. Universidad Jaime, 283-311.
- 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.
- 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. y Piliavin, J.A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 359-93.
- Howe, L.W. y Howe, M. M. (1980). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid: Santillana.
- 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 Enero de 2007 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.
- Karakitapoglu, Z. y Imamoglu, E.O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142 (3), 333-351.
- Kazdin, A.E. y Bucla-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced values clarification*. La Jolla, Cal.: Univeristy Associates.

- Kirschenbaum, H. y Simon, S.B. (1973). *Reaching in values clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of Action: An exploration in definition and classification. En T. Parsons y E.A. Shils: *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L.A. (1976). 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.
- 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"*. León: Universidad de León, 487-496.
- Lersch, Ph. (1965). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- 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.
- 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.
- Luque, P.A. (2002). *Educación social y valores democráticos: Claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- 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.
- 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.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

- 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.
- Moral, F. y Mateos, A. (2002). *El cambio en las actitudes y los valores de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Moreno, J. (2000). *Aportes para una Psicología y pedagogía de los valores*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 15-32.
- Novalés, F. (1997). Los valores en la enseñanza. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 14-32.
- 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.
- Pacheco, J.L. y Zarco, J.A. (1993). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En Bautista, R. (Coord.): *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe, 187-209.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press [Trad., 1977. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella].
- Pinquart, M. y 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.
- Proyecto Atlántida (2006). Ciudadanía comunitaria y democrática. Extraído el 24 de Enero de 2007 desde: <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/materiales.HTM>
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- 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.; 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.; Harmin, M. y Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: UTEHA.
- 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.; 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*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 253-260.
- Rodríguez-Bailón, R. y Moya, M (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intragrupal de payos y gitanos. *Psicothema*, 15 (2), 176-182.
- Rokeach, M. (1967). *Value survey*. Sunnyvale, CA: Halgren Tests.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- 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.
- Rosebaum, M. (Ed.) (1985). *Ética y valores en Psicología*. México: FEC.
- Ryckman, R.M. y Houston, D.M. (2003). Value priorities in American and British female and male university students. *The Journal of Social Psychology*, 143 (1), 127-138.
- Sánchez Palomino, A. y Villegas, F. (1997). Dificultades por deprivación sociocultural. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.): *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide, 161-183.

- Sawyer, O.O.; Strauss, J. y 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. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. (H. Rodríguez Sanz, Trad., 1ª. ed.). Revista de Occidente, I.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 24, 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. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Spranger, E. (1948). Formas de vida. *Revista de Occidente*, Madrid.
- Vaughn, S.; Elbaum, B.E. y Shayschumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, 598-608.
- 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].
- Yi, C.C.; Chang, C.F. y 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.

ANEXO I

Los sujetos integrantes de la muestra quedaron repartidos de la siguiente forma:

I. La distribución del total de alumnos por centro fue relativamente desigual: 243 en Tetuán, 200 en Ceuta y 171 en Granada (Tabla 2.1.2 y Gráfico 2.1.2), de los cuales 309 son chicos y 305 chicas (Tabla 2.1.3 y Gráfico 2.1.3).

Tabla 2.1.2. Distribución del total de alumnos por centro.

		I.E.S.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I.E.S. Nº Sº del Pilar (Tetuán - Marruecos)	243	39,6	39,6	39,6
	I.E.S. Puertas del Campo (Ceuta - España)	200	32,6	32,6	72,1
	I.E.S. Escolapios (Granada - España)	171	27,9	27,9	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Gráfico 2.1.2. Diagrama sectorial del total de alumnos por centro.

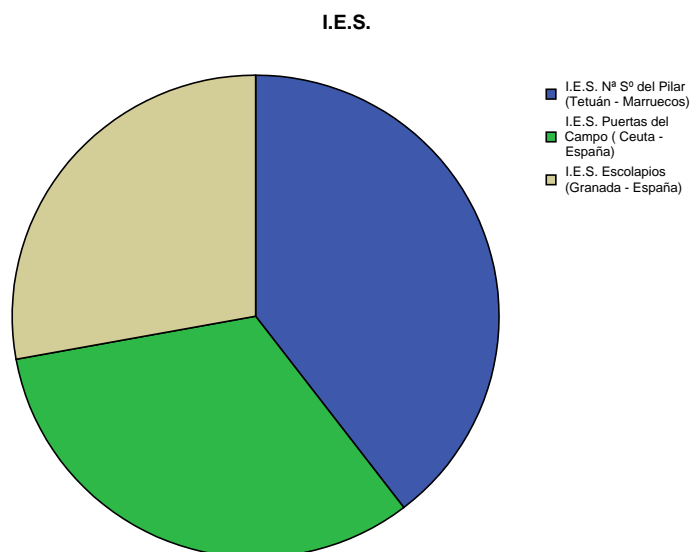
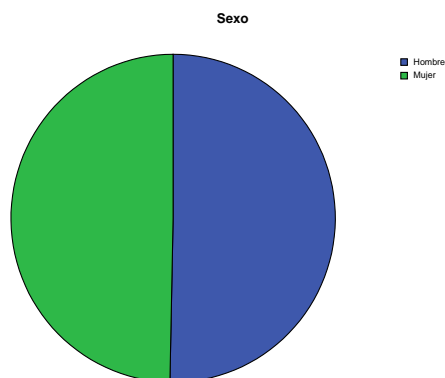


Tabla 2.1.3. Distribución del total de alumnos por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	309	50,3	50,3	50,3
	Mujer	305	49,7	49,7	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Gráfico 2.1.3. Diagrama sectorial del total de alumnos por sexo.



1. La distribución de los alumnos de Tetuán por sexo fue bastante homogénea: 119 chicos y 124 chicas (Tabla 2.1.4); por edad (12-22 años) bastante homogénea desde los 12 a los 17 años, aunque desigual desde los 18 a los 22 años (Tabla 2.1.5); por curso relativamente homogénea: 42 de 1º de ESO, 35 de 2º de ESO, 33 de 3º de ESO, 40 de 4º de ESO, 47 de 1º de Bachiller y 46 de 2º de Bachiller (Tabla 2.1.6); y por cultura/religión mayoritariamente musulmana: 205 musulmanes y 10 cristianos (Tabla 2.1.7).

Tabla 2.1.4. Distribución de alumnos de Tetuán por sexo.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	119	49,0	49,0	49,0
	Mujer	124	51,0	51,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Tabla 2.1.5. Distribución de alumnos de Tetuán por edad.

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12	48	19,8	19,8	19,8
	13	25	10,3	10,3	30,0
	14	36	14,8	14,8	44,9
	15	38	15,6	15,6	60,5
	16	34	14,0	14,0	74,5
	17	40	16,5	16,5	90,9
	18	16	6,6	6,6	97,5
	19	3	1,2	1,2	98,8
	20	1	,4	,4	99,2
	21	1	,4	,4	99,6
	22	1	,4	,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Tabla 2.1.6. Distribución de alumnos de Tetuán por curso.

		Curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º ESO	42	17,3	17,3	17,3
	2º ESO	35	14,4	14,4	31,7
	3º ESO	33	13,6	13,6	45,3
	4º ESO	40	16,5	16,5	61,7
	1º Bachiller	47	19,3	19,3	81,1
	2º Bachiller	46	18,9	18,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Tabla 2.1.7. Distribución de alumnos de Tetuán por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	205	84,4	84,4	84,4
	Cristiana	10	4,1	4,1	88,5
	Ateo	7	2,9	2,9	91,4
	Agnóstico	21	8,6	8,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

2. La distribución de los alumnos de Ceuta por sexo fue bastante homogénea: 98 chicos y 102 chicas (Tabla 2.1.8); por edad (14-19 años) desigual en general, especialmente en los 14 y 19 años (Tabla 2.1.9); por curso relativamente homogénea: 44 de 3º de ESO, 79 de 4º de ESO, 31 de 1º de Bachiller y 46 de 2º de Bachiller (Tabla 2.1.10); y por cultura/religión de mayoría musulmana: 120 musulmanes y 68 cristianos (Tabla 2.1.11).

Tabla 2.1.8. Distribución de alumnos de Ceuta por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	98	49,0	49,0	49,0
	Mujer	102	51,0	51,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Tabla 2.1.9. Distribución de alumnos de Ceuta por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	20	10,0	10,0	10,0
	15	51	25,5	25,5	35,5
	16	47	23,5	23,5	59,0
	17	39	19,5	19,5	78,5
	18	32	16,0	16,0	94,5
	19	11	5,5	5,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Tabla 2.1.10. Distribución de alumnos de Ceuta por curso.

		Curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3º ESO	44	22,0	22,0	22,0
	4º ESO	79	39,5	39,5	61,5
	1º Bachiller	31	15,5	15,5	77,0
	2º Bachiller	46	23,0	23,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Tabla 2.1.11. Distribución de alumnos de Ceuta por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	120	60,0	60,0	60,0
	Cristiana	68	34,0	34,0	94,0
	Ateo	7	3,5	3,5	97,5
	Agnóstico	5	2,5	2,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

3. La distribución de los alumnos de Granada por sexo fue relativamente homogénea: 92 chicos y 79 chicas (Tabla 2.1.12); por edad (12-18 años) relativamente homogénea, salvo en los 15 y 18 años (Tabla 2.1.13); por curso relativamente homogénea: 23 de 1º de ESO, 27 de 2º de ESO, 49 de 3º de ESO, 25 de 4º de ESO, 22 de 1º de Bachiller y 25 de 2º de Bachiller (Tabla 2.1.14); y por cultura/religión cristianos en general: 154 cristianos (Tabla 2.1.15).

Tabla 2.1.12. Distribución de alumnos de Granada por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	92	53,8	53,8	53,8
	Mujer	79	46,2	46,2	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Tabla 2.1.13. Distribución de alumnos de Granada por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12	19	11,1	11,1	11,1
	13	29	17,0	17,0	28,1
	14	21	12,3	12,3	40,4
	15	41	24,0	24,0	64,3
	16	25	14,6	14,6	78,9
	17	25	14,6	14,6	93,6
	18	11	6,4	6,4	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Tabla 2.1.14. Distribución de alumnos de Granada por curso.

		Curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º ESO	23	13,5	13,5	13,5
	2º ESO	27	15,8	15,8	29,2
	3º ESO	49	28,7	28,7	57,9
	4º ESO	25	14,6	14,6	72,5
	1º Bachiller	22	12,9	12,9	85,4
	2º Bachiller	25	14,6	14,6	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Tabla 2.1.15. Distribución de alumnos de Granada por cultura/religión.

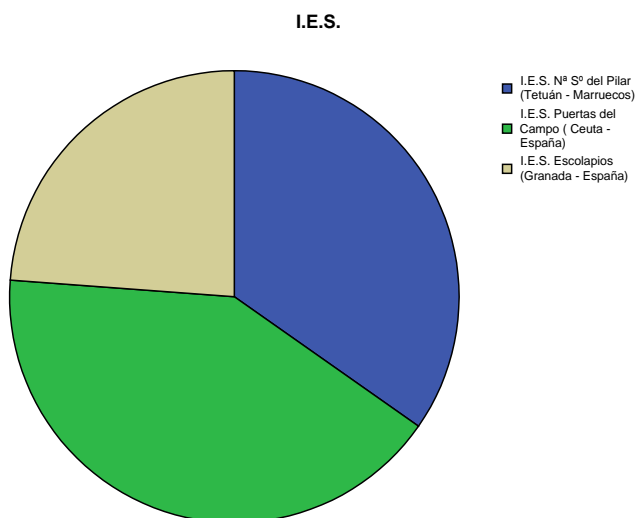
		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana	154	90,1	90,1	90,1
	Ateo	8	4,7	4,7	94,7
	Agnóstico	9	5,3	5,3	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

II. La distribución de total de padres por centro fue desigual: 67 en Tetuán, 80 en Ceuta y 46 en Granada (Tabla 2.1.16 y Gráfico 2.1.4).

Tabla 2.1.16. Distribución del total de padres por centro.

		I.E.S.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I.E.S. Nª Sª del Pilar (Tetuán - Marruecos)	67	34,7	34,7	34,7
	I.E.S. Puertas del Campo (Ceuta - España)	80	41,5	41,5	76,2
	I.E.S. Escolapios (Granada - España)	46	23,8	23,8	100,0
	Total	193	100,0	100,0	

Gráfico 2.1.4. Diagrama sectorial del total de padres por centro.



1. La distribución de los padres de Tetuán por edad (38-68 años) fue bastante heterogénea en general (Tabla 2.1.17) y por cultura/religión mayoritariamente musulmana: 55 musulmanes (Tabla 2.1.18).

Tabla 2.1.17. Distribución de padres de Tetuán por edad.

Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	38	1	1,5	1,5
	39	2	3,0	4,5
	40	5	7,5	11,9
	41	4	6,0	17,9
	42	6	9,0	26,9
	43	5	7,5	34,3
	44	4	6,0	40,3
	45	2	3,0	43,3
	50	3	4,5	47,8
	51	1	1,5	49,3
	52	5	7,5	56,7
	53	9	13,4	70,1
	54	4	6,0	76,1
	55	4	6,0	82,1
	56	5	7,5	89,6
	57	2	3,0	92,5
	58	1	1,5	94,0
	59	1	1,5	95,5
	64	1	1,5	97,0
	67	1	1,5	98,5
	68	1	1,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Tabla 2.1.18. Distribución de padres de Tetuán por cultura/religión.

Religión				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	55	82,1	82,1
	Agnóstico	12	17,9	100,0
Total		67	100,0	

2. La distribución de los padres de Ceuta por edad (35-81 años) fue bastante heterogénea en general (Tabla 2.1.19) y por cultura/religión relativamente homogénea: 43 musulmanes y 34 cristianos (Tabla 2.1.20).

Tabla 2.1.19. Distribución de padres de Ceuta por edad.

Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	35	1	1,3	1,3
	36	1	1,3	2,5
	37	1	1,3	3,8
	38	1	1,3	5,0
	39	4	5,0	10,0
	40	3	3,8	13,8
	41	4	5,0	18,8
	42	3	3,8	22,5
	43	6	7,5	30,0
	44	2	2,5	32,5
	45	8	10,0	42,5
	46	5	6,3	48,8
	47	5	6,3	55,0
	48	3	3,8	58,8
	49	4	5,0	63,8
	50	4	5,0	68,8
	51	2	2,5	71,3
	52	4	5,0	76,3
	53	6	7,5	83,8
	54	2	2,5	86,3
	55	1	1,3	87,5
	56	4	5,0	92,5
	57	1	1,3	93,8
	60	1	1,3	95,0
	61	1	1,3	96,3
	62	1	1,3	97,5
	63	1	1,3	98,8
	81	1	1,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Tabla 2.1.20. Distribución de padres de Ceuta por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	43	53,8	53,8	53,8
	Cristiana	34	42,5	42,5	96,3
	Ateo	1	1,3	1,3	97,5
	Agnóstico	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

3. La distribución de los padres de Granada por edad (36-63 años) fue bastante heterogénea en general (Tabla 2.1.21) y por cultura/religión mayoritariamente cristiana: 46 cristianos (Tabla 2.1.22).

Tabla 2.1.21. Distribución de padres de Granada por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	36	1	2,2	2,2	2,2
	40	1	2,2	2,2	4,3
	42	3	6,5	6,5	10,9
	43	2	4,3	4,3	15,2
	44	1	2,2	2,2	17,4
	45	6	13,0	13,0	30,4
	46	3	6,5	6,5	37,0
	47	6	13,0	13,0	50,0
	48	5	10,9	10,9	60,9
	49	2	4,3	4,3	65,2
	50	3	6,5	6,5	71,7
	51	5	10,9	10,9	82,6
	54	1	2,2	2,2	84,8
	55	2	4,3	4,3	89,1
	57	1	2,2	2,2	91,3
	58	3	6,5	6,5	97,8
	63	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Tabla 2.1.22. Distribución de padres de Granada por cultura/religión.

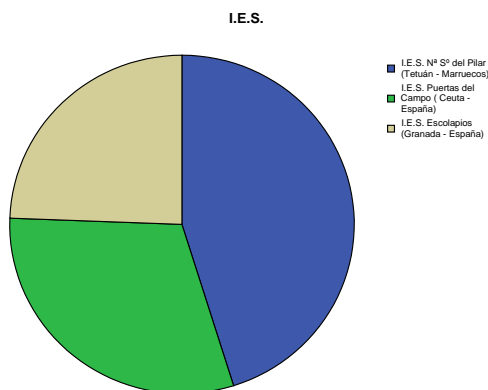
		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana	46	100,0	100,0	100,0

III. La distribución de total de madres por centro fue desigual: 98 en Tetuán, 66 en Ceuta y 53 en Granada (Tabla 2.1.23 y Gráfico 2.1.5).

Tabla 2.1.23. Distribución del total de madres por centro.

		I.E.S.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I.E.S. Nº Sº del Pilar (Tetuán - Marruecos)	98	45,2	45,2	45,2
	I.E.S. Puertas del Campo (Ceuta - España)	66	30,4	30,4	75,6
	I.E.S. Escolapios (Granada - España)	53	24,4	24,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Gráfico 2.1.5. Diagrama sectorial del total de madres por centro.



1. La distribución de las madres de Tetuán por edad (31-48 años) fue bastante heterogénea en general (Tabla 2.1.24) y, asimismo, desigual por cultura/religión: 70 musulmanas y 28 cristianas (Tabla 2.1.25).

Tabla 2.1.24. Distribución de madres de Tetuán por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	31	1	1,0	1,0	1,0
	32	2	2,0	2,0	3,1
	33	2	2,0	2,0	5,1
	34	1	1,0	1,0	6,1
	35	5	5,1	5,1	11,2
	36	2	2,0	2,0	13,3
	37	4	4,1	4,1	17,3
	38	8	8,2	8,2	25,5
	39	12	12,2	12,2	37,8
	40	11	11,2	11,2	49,0
	41	6	6,1	6,1	55,1
	42	9	9,2	9,2	64,3
	43	15	15,3	15,3	79,6
	44	4	4,1	4,1	83,7
	45	10	10,2	10,2	93,9
	46	2	2,0	2,0	95,9
	47	2	2,0	2,0	98,0
	48	2	2,0	2,0	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Tabla 2.1.25. Distribución de madres de Tetuán por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	70	71,4	71,4	71,4
	Cristiana	28	28,6	28,6	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

2. La distribución de las madres de Ceuta por edad (32-54 años) fue bastante heterogénea en general (Tabla 2.1.26) y por cultura/religión relativamente homogénea: 36 musulmanas y 30 cristianas (Tabla 2.1.27).

Tabla 2.1.26. Distribución de madres de Ceuta por edad.

Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	32	1	1,5	1,5
	33	1	1,5	3,0
	34	1	1,5	4,5
	35	3	4,5	9,1
	36	3	4,5	13,6
	37	2	3,0	16,7
	38	7	10,6	27,3
	39	2	3,0	30,3
	40	8	12,1	42,4
	41	6	9,1	51,5
	42	6	9,1	60,6
	43	7	10,6	71,2
	44	1	1,5	72,7
	45	3	4,5	77,3
	46	2	3,0	80,3
	47	2	3,0	83,3
	48	4	6,1	89,4
	49	2	3,0	92,4
	50	2	3,0	95,5
	52	2	3,0	98,5
	54	1	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Tabla 2.1.27. Distribución de madres de Ceuta por cultura/religión.

Religión				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	36	54,5	54,5
	Cristiana	30	45,5	100,0
Total		66	100,0	

3. La distribución de las madres de Granada por edad (38-59 años) fue bastante heterogénea en general (Tabla 2.1.28) y por cultura/religión mayoritariamente cristiana: 52 cristianas (Tabla 2.1.29).

Tabla 2.1.28. Distribución de madres de Granada por edad.

Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	38	3	5,7	5,7
	39	4	7,5	13,2
	40	5	9,4	22,6
	41	2	3,8	26,4
	42	2	3,8	30,2
	43	7	13,2	43,4
	44	3	5,7	49,1
	45	4	7,5	56,6
	46	5	9,4	66,0
	47	5	9,4	75,5
	48	2	3,8	79,2
	49	1	1,9	81,1
	50	4	7,5	88,7
	51	2	3,8	92,5
	52	1	1,9	94,3
	55	1	1,9	96,2
	56	1	1,9	98,1
	59	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Tabla 2.1.29. Distribución de madres de Granada por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana	52	98,1	98,1	98,1
	Agnóstico	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

IV. La distribución de total de profesores por centro fue desigual: 37 en Tetuán, 34 en Ceuta y 20 en Granada (Tabla 2.1.30 y Gráfico 2.1.6); de los cuales, 47 son hombres y 44 mujeres (Tabla 2.1.31 y Gráfico 2.1.7), pertenecientes todos ellos al MEC de España.

Tabla 2.1.30. Distribución del total de profesores por centro.

		I.E.S.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I.E.S. N ^a S ^o del Pilar (Tetuán - Marruecos)	37	40,7	40,7	40,7
	I.E.S. Puertas del Campo (Ceuta - España)	34	37,4	37,4	78,0
	I.E.S. Escolapios (Granada - España)	20	22,0	22,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico 2.1.6. Diagrama sectorial del total de profesores por centro.

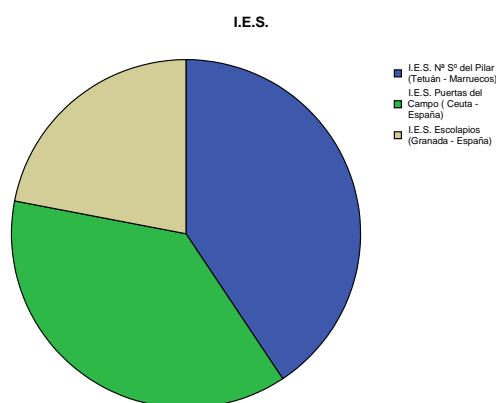
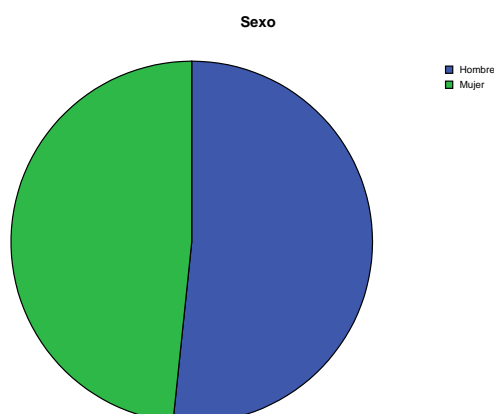


Tabla 2.1.31. Distribución del total de profesores por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	47	51,6	51,6	51,6
	Mujer	44	48,4	48,4	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Gráfico 2.1.7. Diagrama sectorial del total de profesores por sexo.



1. La distribución de los profesores de Tetuán por sexo fue relativamente homogénea: 20 profesores y 17 profesoras (Tabla 2.1.32); por edad heterogénea (25-54 años; Tabla 2.1.33) y, asimismo, por cultura/religión: 1 musulmán y 30 cristianos (Tabla 2.1.34).

Tabla 2.1.32. Distribución de profesores de Tetuán por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	20	54,1	54,1	54,1
	Mujer	17	45,9	45,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla 2.1.33. Distribución de profesores de Tetuán por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25	1	2,7	2,7	2,7
	26	1	2,7	2,7	5,4
	27	1	2,7	2,7	8,1
	29	1	2,7	2,7	10,8
	30	2	5,4	5,4	16,2
	31	1	2,7	2,7	18,9
	32	1	2,7	2,7	21,6
	35	1	2,7	2,7	24,3
	36	1	2,7	2,7	27,0
	37	1	2,7	2,7	29,7
	38	3	8,1	8,1	37,8
	39	2	5,4	5,4	43,2
	40	4	10,8	10,8	54,1
	41	4	10,8	10,8	64,9
	42	3	8,1	8,1	73,0
	43	3	8,1	8,1	81,1
	44	3	8,1	8,1	89,2
	45	2	5,4	5,4	94,6
	50	1	2,7	2,7	97,3
	54	1	2,7	2,7	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla 2.1.34. Distribución de profesores de Tetuán por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	1	2,7	2,7	2,7
	Cristiana	30	81,1	81,1	83,8
	Ateo	2	5,4	5,4	89,2
	Agnóstico	4	10,8	10,8	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

2. La distribución de los profesores de Ceuta por sexo fue relativamente homogénea: 15 profesores y 19 profesoras (Tabla 2.1.35); por edad heterogénea (24-52 años; Tabla 2.1.36) y, asimismo, por cultura/religión: 2 musulmanes y 26 cristianos (Tabla 2.1.37).

Tabla 2.1.35. Distribución de profesores de Ceuta por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	15	44,1	44,1	44,1
	Mujer	19	55,9	55,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabla 2.1.36. Distribución de profesores de Ceuta por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	24	1	2,9	2,9	2,9
	25	1	2,9	2,9	5,9
	28	1	2,9	2,9	8,8
	30	2	5,9	5,9	14,7
	31	1	2,9	2,9	17,6
	32	1	2,9	2,9	20,6
	33	2	5,9	5,9	26,5
	35	1	2,9	2,9	29,4
	36	2	5,9	5,9	35,3
	38	2	5,9	5,9	41,2
	39	2	5,9	5,9	47,1
	40	3	8,8	8,8	55,9
	41	4	11,8	11,8	67,6
	42	1	2,9	2,9	70,6
	43	3	8,8	8,8	79,4
	45	2	5,9	5,9	85,3
	46	1	2,9	2,9	88,2
	47	2	5,9	5,9	94,1
	48	1	2,9	2,9	97,1
	52	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabla 2.1.37. Distribución de profesores de Ceuta por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	2	5,9	5,9	5,9
	Cristiana	26	76,5	76,5	82,4
	Ateo	1	2,9	2,9	85,3
	Agnóstico	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

3. La distribución de los profesores de Granada por sexo fue desigual: 12 profesores y 8 profesoras (Tabla 2.1.38); por edad heterogénea (25-54 años; Tabla 2.1.39) y por cultura/religión mayoritariamente cristiana: 15 cristianos (Tabla 2.1.40).

Tabla 2.1.38. Distribución de profesores de Granada por sexo.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	12	60,0	60,0	60,0
	Mujer	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 2.1.39. Distribución de profesores de Granada por edad.

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25	1	5,0	5,0	5,0
	26	1	5,0	5,0	10,0
	30	1	5,0	5,0	15,0
	32	1	5,0	5,0	20,0
	35	1	5,0	5,0	25,0
	37	1	5,0	5,0	30,0
	38	2	10,0	10,0	40,0
	39	1	5,0	5,0	45,0
	40	3	15,0	15,0	60,0
	41	2	10,0	10,0	70,0
	42	1	5,0	5,0	75,0
	43	1	5,0	5,0	80,0
	45	2	10,0	10,0	90,0
	48	1	5,0	5,0	95,0
	54	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 2.1.40. Distribución de profesores de Granada por cultura/religión.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cristiana	15	75,0	75,0	75,0
	Ateo	2	10,0	10,0	85,0
	Agnóstico	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

ANEXO II

CUESTIONARIO CV 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.....	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	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 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	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 mi 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 el 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 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 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 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 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.	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 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 CV 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: 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 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. ¿Saben 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	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 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	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 mi 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 el 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	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 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 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. Procupro 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. Procupro 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. 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 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 SU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO CV 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): _____ Atea Agnóstica • ¿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. ¿Saben 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 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 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	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 mi 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 el 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	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 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 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. Procuo 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. Procuo 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. 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 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 SU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO CV 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	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 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	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 mi 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 el 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 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 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 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 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. Procupo 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. Procupo 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. 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 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 SU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

ANEXO III

CUESTIONARIO “MODOS DE REACCIÓN Y ADAPTACIÓN” – MRA

García Mediavilla, L.; Izquierdo, R. y Sánchez-Cabezudo, J. (2003). Madrid: Bruño-CALPA

Este cuestionario, anónimo y confidencial, pretende recoger la opinión del alumnado sobre sus formas de obrar más frecuentes, por ello rogamos que se conteste con sinceridad. **MUCHAS GRACIAS.**

A continuación, lee con detenimiento cada cuestión que se plantea, selecciona la opción con la que estés más de acuerdo (a, b, c, d, e, f) y rodéala con un círculo en la PLANTILLA DE RESPUESTA que se te entrega adjunta. Pero, por favor, no dejes ninguna cuestión sin responder.

1. En los momentos de soledad que todos solemos tener a veces, ¿cuál es tu pensamiento más frecuente?

- a) ¡Seguro que hoy tampoco hago nada!
- b) ¡Esto no hay quien lo aguante!
- c) ¡Vaya, tengo un día para reflexionar!
- d) ¡Los demás son más felices que yo!
- e) ¡Se me quitan las ganas de hacer algo!
- f) ¡Que mal día tengo hoy!

2. Cuando te ponen una comida que no te agrada, ¿qué actitud sueles tomar?

- a) Comerla, pero notarán mi enfado.
- b) No comerla y decir que estoy indispuesto.
- c) Callarme, por miedo a que me digan algo.
- d) No haría tragedia de ello.
- e) Protestar y decir que es la última vez que la como.
- f) Pensar que me puede hacer daño.

3. Cuando se presenta un examen suelo estar...

- a) Acobardado.
- b) Angustiado.
- c) Nervioso.
- d) Despreocupado.
- e) Sereno.
- f) Inaguantable.

4. En la relación con los demás, por lo general, suelo...

- a) Imponer mis criterios.
- b) Buscar la armonía entre todos.
- c) Seguir la corriente.
- d) Enfadarme con facilidad.
- e) Temer quedar mal.
- f) Sentirme poco estimado.

5. Eres uno de los candidatos para un premio importante. ¿Qué pensarías los días previos a la elección del ganador?

- a) Le daría mil vueltas.
- b) Protestar, si no me lo dan.
- c) «Que tengo bastantes posibilidades».
- d) ¡Seguro que no me lo dan!
- e) Nada, porque es igual.
- f) Que se van a acordar de mí, si no hacen justicia.

6. Suponte que tus padres, por causas razonables, no pueden cumplir la promesa que te han hecho, ¿cómo reaccionarías?

- a) Mostrándoles mi descontento con mi actitud.
- b) Cerrando mi colaboración en otras cosas.
- c) Lamentando mi mala suerte.
- d) Aceptando las razones que me dan.
- e) Mostrando rebeldía y exigiendo lo mío.
- f) Sospechando que el problema es aún más gordo.

7. Para ti el estudio es...

- a) Una fuente de fracasos.
- b) Una angustia.
- c) Un enfado constante.
- d) Una pesadez.
- e) Un enriquecimiento.
- f) Una presión contra tu independencia.

8. Las personas de generación distinta a la tuya te parecen:

- a) Dominantes.
- b) Distintas, pero normales.
- c) Un mundo aparte.
- d) Gruñonas e incordiantes.
- e) Gentes sin problemas.
- f) Muy superiores a mí.

9. Imagínate que no puedes actuar con la libertad propia de tu edad, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con angustia y preocupación.
- b) Me tendrían que oír cada día.
- c) Les demostraría día a día que soy responsable.
- d) Pensaría que esto sólo me ocurre a mí.
- e) Me haría el sordo a lo que me dijeran.
- f) Esperaría una buena ocasión para cantarles las cuarenta.

10. Si te dicen tus padres que te quedes al cuidado de la casa, mientras ellos van al teatro o cine, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con mal humor.
- b) Un poco a regañadientes.
- c) Con miedo a no hacer bien las cosas.
- d) Les diría que se fueran tranquilos.
- e) Con una cierta dureza.
- f) Con preocupación hasta que vuelvan.

11. Eres titular de un equipo del colegio y el entrenador no te convoca para un partido importante, ¿qué harías?

- a) Pensar que voy perdiendo facultades.
- b) Sospechar que alguien le habla mal de mí.
- c) No aparecer varios días en los entrenamientos.
- d) Quedarme tan tranquilo.
- e) Aceptar la decisión.
- f) Protestar enérgicamente.

12. Te gusta una persona de otro sexo y se lo haces ver, pero ella te dice que no te hagas ilusiones, ¿qué reacción tomarías?

- a) Borrarla de mis amistades.
- b) Aceptar lo inevitable.
- c) No merece la pena tomarlo en serio.
- d) Desesperarme.
- e) Inquietarme por si la culpa es mía.
- f) No sabría qué hacer.

13. Ante una situación difícil que tienes que resolver por ti solo, ¿cómo sueles actuar?

- a) Me angustia pensar que no lo voy a hacer bien.
- b) Con muy poco aguante.
- c) Suelo actuar con aplomo y seguridad.
- d) Me cuesta mucho decidirme.
- e) Tiendo a dar largas al asunto.
- f) Suelto «tacos» para mis adentros.

14. Suponte que en tu familia hubiera preferencias por otros, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con cierto rencor e indirectas.
- b) Con cierta indiferencia hacia ellos.
- c) No me atrevería a hablar de ello.
- d) Buscaría el momento oportuno para hablar con cada uno.
- e) Enfrentándome directamente.
- f) Me llenaría de amargura.

15. Suponte que, en clase, te sorprenden en una falta y te castigan, ¿cómo reaccionarías?

- a) Me quedaría cortado.
- b) Me preocuparían las posibles repercusiones.
- c) Me molestaría infinito.
- d) Por un castigo así, no merece la pena enfadarse.
- e) Aceptaría con deportividad el castigo.
- f) Le haría ver que otras veces no actúo de igual forma.

16. Si no has sido fiel a una cita y te lo recriminan, ¿cómo reaccionarías?

- a) No admitiría la crítica y diría que ellos también fallan.
- b) Pediría perdón y expondría las causas del fallo.
- c) No me inmutaría, pues es algo que no me preocupa.
- d) Me molestaría y se lo haría notar.
- e) Temería perder la amistad.
- f) Me avergonzaría.

17. Si no pudieras llevar el mismo tren de vida (gastos, viajes, etc.) que tus compañeros, ¿interamente qué sentirías?

- a) Preocupación.
- b) Ganas de estallar.
- c) Conformidad.
- d) Tristeza por mi mala suerte.
- e) Indiferencia.
- f) Rabia y coraje.

18. Si en tu casa no te dejaran vestir a tu gusto, ¿cómo obrarías?

- a) Me pondría de muy mal humor.
- b) No les haría caso.
- c) No sabría qué hacer.
- d) Les preguntaría las causas de dicha actitud.
- e) Les llamaría «carcas y anticuados».
- f) De forma que notasen mi preocupación.

19. Imagínate que te suspenden, cuando crees que mereces una nota mejor, ¿cómo reaccionarías?

- a) Me sentiría acomplejado.
- b) Pensaría que me han cogido manía.
- c) Me pondría furioso.
- d) No sirve de nada el protestar.
- e) Pediría una entrevista para ver los fallos.
- f) Les criticaría por la injusticia con que obran.

20. Imagínate que te presentas a un concurso con fundadas esperanzas de ganarlo, pero le dan el premio a otro con menos méritos. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Rompería el trabajo.
- b) Aunque me doliera, felicitaría al ganador.
- c) No me presentaría a otro concurso.
- d) Mostraría mi enfado y disconformidad.
- e) Pensaría que hay «gato encerrado».
- f) Perdería la confianza en mí mismo.

21. Fracasas en un proyecto que acariciabas con ilusión, ¿cómo reaccionarías?

- a) No dormiría esa noche.
- b) Destruiría todo lo hecho.
- c) Buscaría las causas de los fallos.
- d) ¡Ya me lo esperaba!
- e) Me quedaría tan tranquilo.
- f) Me enfadaría mucho.

22. Vienen a tu casa unos familiares de visita y tus padres te piden que no salgas ese día, ¿cómo reaccionarías?

- a) Con mala cara.
- b) Con indiferencia.
- c) Con miedo, porque soy un poco retraído.
- d) Con naturalidad.
- e) Con un portazo o algo parecido.
- f) Preocupado por dar una buena imagen.

23. Los días en que te toca estudiar la asignatura «dura»; ¿cómo te muestras?

- a) Deprimido.
- b) Angustiado.
- c) De mal humor.
- d) Sin ganas de trabajar.
- e) Como los demás días.
- f) Inaguantable.

24. Se te ha ocurrido gastar una broma un poco pesada y tu compañero, el afectado, reacciona mal. ¿Qué actitud tomarías?

- a) Le diría que es un imbécil y no aguantaría su queja.
- b) Con habilidad le diría que no tiene sentido del humor.
- c) No le haría caso.
- d) Le diría que se aguantase, ya que otras veces nos toca a otros.
- e) Pensaría que me he pasado en la broma.
- f) Me quedaría cortado.

25. De las siguientes características, ¿cuál es la que más se da en ti?

- a) Me angustia el futuro.
- b) No aguanto los contratiempos.
- c) Soy una persona serena.
- d) Soy un poco indeciso.
- e) Me molesta tener que resolver los problemas.
- f) Me enfado con frecuencia.

26. Si tus padres te regañan por andar con cierta persona que no es de su agrado, ¿cuál sería tu reacción?

- a) Notarían mi disconformidad.
- b) No hacerles caso y hacer mi vida.
- c) Pensar que siempre se están metiendo conmigo.
- d) Me harían reflexionar.
- e) Decirles que se metan en sus asuntos.
- f) Le daría vueltas, buscando el porqué.

27. Intervenir públicamente en clase es, para mí...

- a) Un momento fatal.
- b) Una causa de preocupación.
- c) Algo que me enfada, cuando me sale mal.
- d) Algo que no me gusta.
- e) Una forma de colaborar.
- f) Una ocasión para decir las cosas claras.

28. Tienes mucho interés por una chica pero ves que sale a menudo con otro compañero, ¿cómo reaccionarías?

- a) Intentaría suprimir el obstáculo.
- b) Me esforzaría en ganármela de nuevo.
- c) Pensaría que son cosas de la vida.
- d) Tendría «mis más y mis menos» con ella.
- e) Me sentiría muy herido y no dormiría.
- f) Me callaría y trataría de olvidarla.

29. Si tuvieras un pequeño defecto corporal que los demás notaran, ¿cómo actuarías?

- a) Sospecharía de cualquier gesto.
- b) No lo soportaría.
- c) Pensaría que hay defectos peores.
- d) Pasaría muchos ratos deprimido.
- e) Sería una buena excusa para hacer mi vida.
- f) Me disgustaría con frecuencia.

30. Suponte que entre tus padres hubiera tirantez y discusiones frecuentes. ¿Qué les dirías?

- a) Que se callen, porque me hacen perder el control.
- b) No me metería en sus asuntos.
- c) No les diría nada, por miedo a complicar la situación.
- d) Que antes de hablar pensasen lo que dicen.
- e) Que estoy harto de tantos líos.
- f) Pensaría que esto no tiene arreglo.

31. Caes en la cuenta de que un profesor no te deja en paz y te pregunta más que a la mayoría. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Me sentiría infortunado.
- b) Haría lo posible para que no me dejara en ridículo.
- c) Le criticaría por lo bajo.
- d) Dejaría pasar el curso sin enfrentamientos.
- e) Le pediría razones con buenas palabras.
- f) En la medida que pudiese, me vengaría.

32. Invitas a tus amigos y amigas a tu fiesta de cumpleaños y no acude la mayoría, ¿cómo encajarías esta situación?

- a) Tendría un enfrentamiento directo con ellos.
- b) Eso me haría ver los verdaderos amigos.
- c) Decidiría no hacer más fiestas.
- d) Buscaría el momento apropiado para hacerles lo mismo.
- e) Es algo que me angustiaría mucho.
- f) Me sentiría derrumbado.

33. Si tuvieras dificultades para expresarte con precisión y claridad, ¿qué postura tomarías?

- a) Me angustiaría.
- b) No admitiría que se riesen de mí.
- c) Haría muchos ejercicios en privado.
- d) Evitaría intervenir en público.
- e) Me quedaría tan tranquilo.
- f) Estaría muy a menudo enfadado.

34. Ves que con frecuencia te critican en casa tu forma de comportarte. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Mostrándoles cada vez más mi disgusto.
- b) No les haría ningún caso.
- c) Desconcertándome cada vez más.
- d) Buscando la ocasión para aclarar las cosas.
- e) En esto no cedería nada.
- f) Con miedo a que tomen medidas drásticas.

35. La relación con los profesores...

- a) La rehuyo.
- b) Me causa preocupación.
- c) Me pone nervioso.
- d) La soporto.
- e) La busco.
- f) La rechazo.

36. Vas por la calle y, sin querer, tiras la compra a una señora que, inmediatamente, se queja a gritos de la juventud actual. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Contestándole en su mismo tono.
- b) Excusándome y ayudándole a recogerla.
- c) Diciéndole que no es para tanto.
- d) Ayudándole de mala gana y diciéndole que se calle.
- e) Temiendo que alguien me conozca y lo diga a mi familia.
- f) Poniéndome colorado.

37. Si vieras que no puedes alcanzar la carrera o profesión que más deseas, por razones insalvables, ¿qué actitud tomarías?

- a) Pensaría que mi vida no tiene sentido.
- b) Jamás me daría por vencido.
- c) Buscaría otras salidas.
- d) Me sentiría acomplejado.
- e) Me importaría muy poco.
- f) Estaría de mal genio.

38. Imagínate que obtienes un premio en metálico y tus padres te dicen que necesitan ese dinero, ¿cómo reaccionarías?

- a) Me pondría furioso.
- b) Lo daría de mala gana.
- c) Desconfiaría de sus verdaderas intenciones.
- d) Colaboraría, pues me hago cargo de la situación.
- e) Me negaría rotundamente.
- f) Me angustiaría, porque me estropearía mis planes.

39. Un compañero rompe una mesa y le encubris los demás, por lo que os castigan a todos. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Pensaría que siempre me toca perder.
- b) Pensaría en posibles repercusiones.
- c) Me pondría de «mala uva».
- d) No haría problema del asunto.
- e) Aguantaría el castigo con naturalidad.
- f) Me opondría con protestas al castigo.

40. Un compañero del grupo se aprovecha del trabajo que principalmente has hecho tú, presentándolo como propio al profesor. ¿Cómo reaccionarías?

- a) Le humillaría y le haría que se retractase.
- b) Buscaría la forma de ponerle en evidencia.
- c) Me negaría a hacer con él cualquier trabajo.
- d) Me enfadaría y le excluiría del grupo.
- e) Tendría un sentimiento de amargura.
- f) Pensaría que todos se aprovechan de mí.

41. Cuando la suerte no te acompaña como a los demás, ¿qué sueles pensar?

- a) Que se me van a cerrar todas las puertas.
- b) Que tengo que luchar con más dureza.
- c) Que tengo que prepararme más para triunfar.
- d) Que esto sólo me ocurre a mí.
- e) Que todo tiene arreglo.
- f) Que hay mucha injusticia.

42. Cuando se originan discusiones y riñas entre hermanos o primos, ¿cuál suele ser tu actitud?

- a) Enfadarme.
- b) Alejarme.
- c) Dudar.
- d) Serenar.
- e) Atacar.
- f) Inquietarme.

43. Los deberes que te mandan para casa, ¿cómo los juzgas?

- a) Inútiles, porque no logro hacerlos bien.
- b) Angustiosos.
- c) La causa más frecuente de mis enfados.
- d) Una pelmada.
- e) Provechosos.
- f) Un abuso.

44. Estás viendo una película interesante y, a tu lado, una persona mete ruido y te molesta. ¿Cuál sería tu reacción?

- a) No lo aguantaría. Protestaría enérgicamente.
- b) Con naturalidad le diría que no molestase.
- c) Si pudiese, me cambiaría de sitio.
- d) Hablaría entre dientes para que me oyera.
- e) Me apenaría de que hay gente que no piensa en los demás.
- f) Me pondría nervioso, pero no le diría nada.

45. ¿Cómo ves tu futuro?

- a) Con cierta angustia.
- b) Sin ningún obstáculo.
- c) Prometedor.
- d) Negro.
- e) Es algo que no me preocupa.
- f) Cuando pienso en ello, me enfado.

46. Estás viendo en TV un programa que te interesa y uno de tus progenitores cambia de cadena por idéntico motivo, ¿qué actitud tomarías?

- a) Marcharme a mi habitación y poner la radio «a tope».
- b) Soportar su programa por no armar líos.
- c) Sentirme poco estimado.
- d) Exponerle las razones de mi interés.
- e) Marcharme dando un portazo.
- f) Pensar que no me quiere dejar en paz.

47. La disciplina que se exige en tu colegio te parece...

- a) Algo que no me atrevo a juzgar.
- b) Algo que me tomo muy serio.
- c) Algo insoportable.
- d) Una pesadez.
- e) Normal.
- f) Un ataque constante a mi libertad.

48. Si tu grupo decide un plan que no te gusta, ¿qué harías?

- a) Buscar la forma de que se sometan a mi plan.
- b) Adaptarme a la mayoría.
- c) Hacerlo, con cierta desgana.
- d) Mostrarles mi enfado.
- e) Temer que esto no va a tener buen fin.
- f) Dolerme de que nunca tienen en cuenta mis ideas.

MUCHAS GRACIAS POR TU PACIENTE Y DESINTERESADA COLABORACIÓN

CUESTIONARIO “MODOS DE REACCIÓN Y ADAPTACIÓN” – MRA
 García Mediavilla, L.; Izquierdo, R. y Sánchez-Cabezudo, J. (2003). Madrid: Bruño-CALPA

PLANTILLA DE CORRECCIÓN

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41	45	C	Ir	Ag	Ih	In	Pr		
a	a	a	a	a	a	a	a	a	A	a	a								P
b	b	b	b	b	b	b	b	b	B	b	b								
c	c	c	c	c	c	c	c	c	C	c	c								
d	d	d	d	d	d	d	d	d	D	d	d								
e	e	e	e	e	e	e	e	e	E	e	e								
f	f	f	f	f	f	f	f	f	F	f	f								
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	46	C	Ir	Ag	Ih	In	Pr		
a	a	a	a	a	a	a	a	a	A	a	a								F
b	b	b	b	b	b	b	b	b	B	b	b								
c	c	c	c	c	c	c	c	c	C	c	c								
d	d	d	d	d	d	d	d	d	D	d	d								
e	e	e	e	e	e	e	e	e	E	e	e								
f	f	f	f	f	f	f	f	f	F	f	f								
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	43	47	C	Ir	Ag	Ih	In	Pr		
a	a	a	a	a	a	a	a	a	A	a	a								E
b	b	b	b	b	b	b	b	b	B	b	b								
c	c	c	c	c	c	c	c	c	C	c	c								
d	d	d	d	d	d	d	d	d	D	d	d								
e	e	e	e	e	e	e	e	e	E	e	e								
f	f	f	f	f	f	f	f	f	F	f	f								
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	48	C	Ir	Ag	Ih	In	Pr		
a	a	a	a	a	a	a	a	a	A	a	a								S
b	b	b	b	b	b	b	b	b	B	b	b								
c	c	c	c	c	c	c	c	c	C	c	c								
d	d	d	d	d	d	d	d	d	D	d	d								
e	e	e	e	e	e	e	e	e	E	e	e								
f	f	f	f	f	f	f	f	f	F	f	f								

ANEXO IV

FIABILIDAD Y VALIDEZ DE CONSTRUCTO de la Escala IV del Cuestionario de Valores (CV)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	1115	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	1115	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

AMISTAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,695	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Lo mejor de la vida es tener amigos	16,57	7,158	,451	,646
Me gusta hacer amigos	16,35	7,189	,531	,619
Amo a mis amigos	16,48	7,340	,450	,647
No podría vivir sin amigos	16,77	6,333	,431	,664
Me siento querido por mis amigos	16,69	7,114	,426	,656

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Amo a mis amigos	1,000	,462
Me gusta hacer amigos	1,000	,557
Lo mejor de la vida es tener amigos	1,000	,463
Me siento querido por mis amigos	1,000	,399
No podría vivir sin amigos	1,000	,419

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,299	45,983	45,983	2,299	45,983	45,983
2	,802	16,043	62,027			
3	,774	15,486	77,512			
4	,633	12,663	90,175			
5	,491	9,825	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
Me gusta hacer amigos	,746
Lo mejor de la vida es tener amigos	,680
Amo a mis amigos	,679
No podría vivir sin amigos	,647
Me siento querido por mis amigos	,632

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

AMOR

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,624	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario	16,63	7,006	,273	,622
El amor es muy importante para mí	15,91	6,514	,479	,523
El amor es importante para la vida del hombre	15,76	7,046	,418	,557
Una sociedad que no se basa en el amor a los demás, no tiene futuro	16,34	6,199	,377	,572
Amo incluso a los que no piensan como yo	16,50	6,329	,376	,572

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
El amor es importante para la vida del hombre	1,000	,492
Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario	1,000	,226
El amor es muy importante para mí	1,000	,571
Una sociedad que no se basa en el amor a los demás, no tiene futuro	1,000	,391
Amo incluso a los que no piensan como yo	1,000	,378

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,058	41,157	41,157	2,058	41,157	41,157
2	,913	18,255	59,412			
3	,783	15,654	75,066			
4	,740	14,798	89,864			
5	,507	10,136	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
El amor es muy importante para mí	,756
El amor es importante para la vida del hombre	,701
Una sociedad que no se basa en el amor a los demás, no tiene futuro	,626
Amo incluso a los que no piensan como yo	,615
Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario	,475

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

BONDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,749	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me considero una buena persona	16,84	6,808	,514	,706
Me siento muy a gusto cuando me porto bien	16,71	6,565	,540	,696
Intento hacer el bien, sin mirar a quién	17,02	6,531	,485	,717
La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas	16,99	6,393	,531	,699
Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces	16,91	6,752	,504	,709

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Me considero una buena persona	1,000	,501
Me siento muy a gusto cuando me porto bien	1,000	,534
Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces	1,000	,485
Intento hacer el bien, sin mirar a quién	1,000	,460
La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas	1,000	,522

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,503	50,063	50,063	2,503	50,063	50,063
2	,687	13,749	63,813			
3	,637	12,745	76,558			
4	,605	12,108	88,666			
5	,567	11,334	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
Me siento muy a gusto cuando me porto bien	,731
La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas	,723
Me considero una buena persona	,708
Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces	,696
Intento hacer el bien, sin mirar a quién	,678

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

CIVISMO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,751	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle	17,21	7,253	,516	,710
Respeto las normas de tráfico	17,17	7,595	,522	,705
Procuro no dañar las cosas que no son mías	16,83	8,326	,491	,717
Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo	17,13	7,507	,586	,681
Espero en la cola hasta que me toca el turno, cuando voy a comprar	16,96	8,126	,478	,720

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Respeto las normas de tráfico	1,000	,512
Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle	1,000	,501
Procuro no dañar las cosas que no son mías	1,000	,469
Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo	1,000	,586
Espero en la cola hasta que me toca el turno, cuando voy a comprar	1,000	,451

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,518	50,368	50,368	2,518	50,368	50,368
2	,721	14,412	64,780			
3	,682	13,648	78,427			
4	,564	11,289	89,716			
5	,514	10,284	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo	,765
Respeto las normas de tráfico	,716
Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle	,708
Procuro no dañar las cosas que no son mías	,685
Espero en la cola hasta que me toca el turno, cuando voy a comprar	,671

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

COOPERACIÓN

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,682	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción...	16,14	7,614	,410	,648
Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás	15,91	7,981	,530	,596
Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer tareas	16,12	8,270	,477	,618
Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	16,05	7,867	,473	,616
Colaboro en las tareas de casa	16,19	8,256	,330	,682

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción...	1,000	,409
Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás	1,000	,572
Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer tareas	1,000	,498
Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	1,000	,500
Colaboro en las tareas de casa	1,000	,283

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,262	45,243	45,243	2,262	45,243	45,243
2	,840	16,803	62,045			
3	,731	14,620	76,666			
4	,637	12,746	89,412			
5	,529	10,588	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás	,756
Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar	,707
Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer tareas	,706
A la hora de hacer una tarea, me da igual no recibir ningún beneficio, lo que me importa es sentir la satisfacción...	,640
Colaboro en las tareas de casa	,532

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

DEMOCRACIA

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,704	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría	17,10	6,675	,458	,656
Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo	16,97	6,877	,496	,643
La democracia es la mejor forma de gobierno	17,24	6,067	,490	,644
Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto	16,83	7,181	,380	,686
Prefiero la democracia a la dictadura	16,96	6,489	,486	,644

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría	1,000	,456
Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo	1,000	,509
La democracia es la mejor forma de gobierno	1,000	,496
Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto	1,000	,344
Prefiero la democracia a la dictadura	1,000	,497

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,301	46,030	46,030	2,301	46,030	46,030
2	,847	16,939	62,969			
3	,705	14,110	77,078			
4	,627	12,532	89,610			
5	,520	10,390	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo	,713
Prefiero la democracia a la dictadura	,705
La democracia es la mejor forma de gobierno	,704
Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría	,675
Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto	,587

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

DIÁLOGO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,763	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones	17,20	7,955	,452	,747
Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión	17,36	7,435	,474	,743
Pienso que es mejor dialogar que pelear	17,17	6,985	,583	,702
El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas	17,21	7,412	,593	,700
El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas	17,15	7,550	,574	,708

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones	1,000	,409
Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión	1,000	,434
El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas	1,000	,596
Pienso que es mejor dialogar que pelear	1,000	,582
El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas	1,000	,572

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,593	51,857	51,857	2,593	51,857	51,857
2	,724	14,489	66,346			
3	,664	13,274	79,620			
4	,513	10,266	89,886			
5	,506	10,114	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas	,772
Pienso que es mejor dialogar que pelear	,763
El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas	,756
Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión	,659
La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones	,640

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

ESFUERZO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,619	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Siempre me esfuerzo, para conseguir lo que deseo	16,55	6,217	,452	,533
Las cosas no caen el cielo, hay que trabajar duro para conseguir las	16,37	6,311	,485	,525
Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré	16,51	6,024	,515	,505
Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte	16,68	5,903	,389	,556
Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan	17,33	5,941	,182	,712

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Siempre me esfuerzo, para conseguir lo que deseo	1,000	,523
Las cosas no caen el cielo, hay que trabajar duro para conseguir las	1,000	,558
Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré	1,000	,598
Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte	1,000	,452
Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan	1,000	,106

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,237	44,734	44,734	2,237	44,734	44,734
2	,947	18,947	63,681			
3	,678	13,569	77,250			
4	,594	11,890	89,140			
5	,543	10,860	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré	,773
Las cosas no caen el cielo, hay que trabajar duro para conseguir las	,747
Siempre me esfuerzo, para conseguir lo que deseo	,723
Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte	,673
Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan	,326

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

ESPÍRITU DE CAMBIO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,660	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien	17,38	5,259	,359	,636
A veces, hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	17,13	5,516	,411	,610
Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	17,16	5,341	,467	,586
Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores	17,16	5,095	,519	,560
Me gusta la frase: "Rectificar es de sabio"	17,29	5,324	,336	,648

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien	1,000	,356
A veces, hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	1,000	,413
Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	1,000	,504
Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores	1,000	,568
Me gusta la frase: "Rectificar es de sabio"	1,000	,323

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,164	43,282	43,282	2,164	43,282	43,282
2	,901	18,016	61,298			
3	,710	14,203	75,501			
4	,679	13,581	89,082			
5	,546	10,918	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores	,754
Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado	,710
A veces, hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas	,642
Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien	,597
Me gusta la frase: "Rectificar es de sabio"	,568

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

ÉTICA

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,678	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
No le deseo el mal a nadie	16,56	6,988	,464	,613
Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas	16,82	7,108	,356	,667
Siempre cumplo con mis obligaciones	16,85	7,200	,408	,638
En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás	16,71	7,147	,478	,608
No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones	16,45	7,354	,474	,613

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
No le deseo el mal a nadie	1,000	,482
Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas	1,000	,333
Siempre cumplo con mis obligaciones	1,000	,410
En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás	1,000	,500
No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones	1,000	,493

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,218	44,361	44,361	2,218	44,361	44,361
2	,858	17,159	61,519			
3	,685	13,695	75,214			
4	,639	12,778	87,992			
5	,600	12,008	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás	,707
No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones	,702
No le deseo el mal a nadie	,694
Siempre cumplo con mis obligaciones	,640
Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas	,577

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

FAMILIA

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,838	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso	17,44	8,426	,635	,807
Me siento querido por mi familia	17,35	8,891	,587	,820
Mi familia es lo más importante para mí	17,34	8,471	,647	,804
Soy muy familiar, me gusta estar en familia	17,66	7,858	,608	,820
Estoy a gusto con mi familia	17,31	8,193	,754	,777

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso	1,000	,596
Me siento querido por mi familia	1,000	,546
Mi familia es lo más importante para mí	1,000	,620
Soy muy familiar, me gusta estar en familia	1,000	,565
Estoy a gusto con mi familia	1,000	,745

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,073	61,457	61,457	3,073	61,457	61,457
2	,607	12,141	73,599			
3	,529	10,587	84,186			
4	,469	9,385	93,571			
5	,321	6,429	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Estoy a gusto con mi familia	,863
Mi familia es lo más importante para mí	,788
El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso	,772
Soy muy familiar, me gusta estar en familia	,752
Me siento querido por mi familia	,739

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

GENEROSIDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,765	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuando hago favores, nunca es por interés	16,53	7,547	,491	,737
Me gustaría tener de todo, para poder compartirlo	16,91	7,143	,457	,755
Me gusta compartir mis cosas con los demás	16,80	6,882	,589	,703
Me gusta ayudar a los demás	16,39	7,696	,583	,713
Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna	16,65	6,974	,583	,705

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Cuando hago favores, nunca es por interés	1,000	,464
Me gustaría tener de todo, para poder compartirlo	1,000	,405
Me gusta compartir mis cosas con los demás	1,000	,588
Me gusta ayudar a los demás	1,000	,584
Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna	1,000	,582

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,623	52,457	52,457	2,623	52,457	52,457
2	,726	14,524	66,980			
3	,656	13,120	80,100			
4	,506	10,112	90,212			
5	,489	9,788	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Me gusta compartir mis cosas con los demás	,767
Me gusta ayudar a los demás	,764
Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna	,763
Cuando hago favores, nunca es por interés	,681
Me gustaría tener de todo, para poder compartirlo	,637

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

HONRADEZ

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,700	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida	16,43	8,103	,462	,652
Me considero una persona honrada	16,53	7,897	,492	,641
Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no	16,69	7,262	,380	,694
Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	16,74	6,814	,553	,607
Para conseguir lo que quiero siempre tomo un camino justo	16,80	7,716	,431	,661

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida	1,000	,478
Me considero una persona honrada	1,000	,519
Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no	1,000	,339
Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	1,000	,583
Para conseguir lo que quiero siempre tomo un camino justo	1,000	,408

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,327	46,530	46,530	2,327	46,530	46,530
2	,836	16,718	63,249			
3	,748	14,950	78,199			
4	,593	11,867	90,067			
5	,497	9,933	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño	,764
Me considero una persona honrada	,721
La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida	,691
Para conseguir lo que quiero siempre tomo un camino justo	,638
Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no	,582

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

HUMANIDAD (HUMANITARISMO)

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,757	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Deseo una sociedad más humana	16,61	7,610	,460	,735
Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades	17,10	6,454	,525	,716
Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita	16,63	7,360	,569	,703
Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados	16,89	7,003	,522	,714
Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria	17,09	6,360	,570	,696

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Deseo una sociedad más humana	1,000	,435
Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades	1,000	,502
Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita	1,000	,568
Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados	1,000	,502
Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria	1,000	,558

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,564	51,278	51,278	2,564	51,278	51,278
2	,778	15,560	66,838			
3	,620	12,393	79,231			
4	,558	11,168	90,399			
5	,480	9,601	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita	,754
Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria	,747
Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados	,709
Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades	,708
Deseo una sociedad más humana	,659

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

IDEAS Y CREENCIAS DE NUESTROS MAYORES

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,785	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez	16,38	8,133	,503	,766
Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas	16,20	8,340	,560	,746
Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	16,29	8,105	,585	,738
Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro	16,44	8,112	,555	,747
En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos	16,30	7,943	,610	,729

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez	1,000	,461
Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas	1,000	,535
Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	1,000	,574
Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro	1,000	,531
En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos	1,000	,600

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,701	54,028	54,028	2,701	54,028	54,028
2	,675	13,494	67,523			
3	,642	12,838	80,360			
4	,519	10,385	90,745			
5	,463	9,255	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes ^a

	Componente
	1
En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos	,774
Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar	,758
Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas	,731
Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro	,729
Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez	,679

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

IGUALDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,689	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos	17,36	6,592	,455	,635
Acepto a los demás como son	17,50	7,166	,404	,657
Todos tenemos los mismos derechos	17,36	6,504	,504	,615
La mezcla de culturas nos enriquece a todos	17,65	6,538	,437	,643
Quien es racista me desagrada	17,62	6,139	,433	,648

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos	1,000	,471
Acepto a los demás como son	1,000	,390
Todos tenemos los mismos derechos	1,000	,527
La mezcla de culturas nos enriquece a todos	1,000	,431
Quien es racista me desagrada	1,000	,427

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,246	44,927	44,927	2,246	44,927	44,927
2	,796	15,923	60,850			
3	,760	15,198	76,048			
4	,659	13,179	89,227			
5	,539	10,773	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Todos tenemos los mismos derechos	,726
Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos	,686
La mezcla de culturas nos enriquece a todos	,657
Quien es racista me desagrada	,653
Acepto a los demás como son	,624

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

JUSTICIA

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,641	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo	17,38	5,959	,327	,622
La justicia esta por encima de cualquier raza o cultura	17,29	5,716	,280	,660
Me gustaría que este mundo fuese más justo	16,96	5,968	,479	,557
Las injusticias me duelen y me repugnan	17,16	5,532	,523	,528
Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago	17,17	5,850	,425	,575

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo	1,000	,290
La justicia esta por encima de cualquier raza o cultura	1,000	,221
Me gustaría que este mundo fuese más justo	1,000	,521
Las injusticias me duelen y me repugnan	1,000	,617
Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago	1,000	,514

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,162	43,245	43,245	2,162	43,245	43,245
2	,971	19,412	62,656			
3	,803	16,061	78,717			
4	,621	12,413	91,130			
5	,443	8,870	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Las injusticias me duelen y me repugnan	,786
Me gustaría que este mundo fuese más justo	,722
Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago	,717
Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo	,539
La justicia esta por encima de cualquier raza o cultura	,470

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

LEGALIDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,674	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos	16,14	8,043	,547	,576
La Ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	16,88	8,064	,307	,690
Todos debemos respetar las leyes	16,21	7,919	,550	,572
Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos	16,30	8,036	,536	,579
Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	16,54	8,602	,284	,691

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos	1,000	,629
La Ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	1,000	,257
Todos debemos respetar las leyes	1,000	,613
Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos	1,000	,604
Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	1,000	,225

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,328	46,560	46,560	2,328	46,560	46,560
2	,878	17,559	64,119			
3	,815	16,298	80,417			
4	,524	10,490	90,906			
5	,455	9,094	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos	,793
Todos debemos respetar las leyes	,783
Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos	,777
La Ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento	,507
Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes	,475

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

LIBERTAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,661	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad	17,04	7,033	,380	,624
Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás	17,21	6,571	,421	,606
Me gustaría que todas las personas fuesen libres	17,04	6,712	,444	,595
Para ser libre hay que ser responsable	17,21	6,805	,343	,645
La libertad es un derecho de la humanidad	16,94	6,715	,496	,575

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad	1,000	,392
Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás	1,000	,425
Me gustaría que todas las personas fuesen libres	1,000	,477
Para ser libre hay que ser responsable	1,000	,318
La libertad es un derecho de la humanidad	1,000	,538

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,150	42,996	42,996	2,150	42,996	42,996
2	,905	18,093	61,089			
3	,689	13,787	74,875			
4	,645	12,898	87,773			
5	,611	12,227	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
La libertad es un derecho de la humanidad	,733
Me gustaría que todas las personas fuesen libres	,690
Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás	,652
La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad	,626
Para ser libre hay que ser responsable	,564

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

LIDERAZGO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,595	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones	13,48	10,106	,239	,600
Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa	13,34	9,017	,501	,464
Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme	13,02	11,174	,176	,620
Normalmente, soy el jefe de mi grupo	13,95	8,749	,409	,506
Con mis amigos o en grupo, suelo llevar la voz cantante	13,62	8,556	,450	,481

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones	1,000	,202
Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa	1,000	,588
Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme	1,000	,117
Normalmente, soy el jefe de mi grupo	1,000	,512
Con mis amigos o en grupo, suelo llevar la voz cantante	1,000	,561

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,980	39,595	39,595	1,980	39,595	39,595
2	,992	19,844	59,439			
3	,877	17,544	76,983			
4	,590	11,802	88,785			
5	,561	11,215	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa	,767
Con mis amigos o en grupo, suelo llevar la voz cantante	,749
Normalmente, soy el jefe de mi grupo	,716
Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones	,450
Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme	,342

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

MORALIDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,585	5

Estadísticos total-elemento

	Medida de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad	15,27	8,702	,365	,516
Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos	15,94	9,236	,126	,679
Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta	15,26	8,174	,451	,467
Me molesta la inmoralidad	15,17	8,532	,492	,457
Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades	15,43	9,180	,379	,514

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos	1,000	,054
Me molesta la inmoralidad	1,000	,633
Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta	1,000	,521
La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad	1,000	,480
Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades	1,000	,395

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,084	41,678	41,678	2,084	41,678	41,678
2	1,025	20,509	62,187			
3	,749	14,984	77,171			
4	,639	12,784	89,955			
5	,502	10,045	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Me molesta la inmoralidad	,796
Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta	,722
La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad	,693
Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades	,629
Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos	,233

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

MOTIVACIÓN DE LOGRO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,552	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Para mi es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito	16,46	5,853	,226	,553
Soy muy constante en mi trabajo, para conseguir lo que me propongo	16,39	5,456	,398	,446
Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono	16,56	6,023	,160	,600
Confío en mi esfuerzo personal, no en la suerte	16,13	5,640	,433	,434
Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero	16,12	5,778	,432	,440

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Para mi es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito	1,000	,230
Soy muy constante en mi trabajo, para conseguir lo que me propongo	1,000	,482
Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono	1,000	,119
Confío en mi esfuerzo personal, no en la suerte	1,000	,545
Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero	1,000	,564

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,938	38,769	38,769	1,938	38,769	38,769
2	,984	19,676	58,445			
3	,825	16,497	74,942			
4	,698	13,957	88,900			
5	,555	11,100	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Me esfuerzo todo lo posible para conseguir lo que quiero	,751
Confío en mi esfuerzo personal, no en la suerte	,738
Soy muy constante en mi trabajo, para conseguir lo que me propongo	,694
Para mi es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito	,479
Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono	,345

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

PAZ

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,717	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
La guerra es lo peor de la humanidad	17,27	7,780	,463	,674
Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	17,45	7,239	,513	,653
La violencia engendra más violencia	17,34	7,452	,529	,648
El mundo viviría mejor sin armas	17,50	7,697	,401	,701
La paz es la clave del progreso de los pueblos	17,46	7,756	,474	,670

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
La guerra es lo peor de la humanidad	1,000	,453
Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	1,000	,529
La violencia engendra más violencia	1,000	,545
El mundo viviría mejor sin armas	1,000	,367
La paz es la clave del progreso de los pueblos	1,000	,465

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,359	47,186	47,186	2,359	47,186	47,186
2	,776	15,521	62,707			
3	,695	13,910	76,617			
4	,643	12,854	89,470			
5	,526	10,530	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
La violencia engendra más violencia	,738
Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza	,728
La paz es la clave del progreso de los pueblos	,682
La guerra es lo peor de la humanidad	,673
El mundo viviría mejor sin armas	,605

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

PRUDENCIA

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,661	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago	16,47	6,397	,382	,625
Antes de tomar una decisión, es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo	16,17	6,295	,538	,558
Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno	16,67	7,048	,228	,697
Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias	16,39	6,016	,563	,542
A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender	16,48	6,368	,410	,611

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago	1,000	,417
Antes de tomar una decisión, es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo	1,000	,607
Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno	1,000	,158
Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias	1,000	,625
A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender	1,000	,417

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,225	44,500	44,500	2,225	44,500	44,500
2	,962	19,248	63,748			
3	,761	15,222	78,970			
4	,579	11,588	90,558			
5	,472	9,442	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias	,791
Antes de tomar una decisión, es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo	,779
A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender	,646
Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago	,645
Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno	,398

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

RELIGIÓN

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,748	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien	13,77	19,435	,009	,840
Ser religioso me hace ser mejor persona	14,45	12,510	,655	,645
Mi religión es la verdadera	14,38	13,496	,543	,691
Soy muy religioso	14,65	12,108	,724	,617
La religión es lo más importante para mí	14,68	12,542	,657	,645

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Mi religión es la verdadera	1,000	,559
La religión es lo más importante para mí	1,000	,702
Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien	1,000	,000
Ser religioso me hace ser mejor persona	1,000	,694
Soy muy religioso	1,000	,753

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,708	54,159	54,159	2,708	54,159	54,159
2	1,008	20,158	74,317			
3	,560	11,194	85,512			
4	,422	8,442	93,954			
5	,302	6,046	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Soy muy religioso	,868
La religión es lo más importante para mí	,838
Ser religioso me hace ser mejor persona	,833
Mi religión es la verdadera	,747
Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien	,017

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

RESPE TO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,758	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías	17,33	7,163	,416	,750
Me molesta la falta de respeto	17,44	6,321	,530	,713
Siempre soy bastante respetuoso	17,59	6,095	,615	,681
Respeto a todo el mundo	17,54	6,218	,549	,706
Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo	17,44	6,582	,517	,718

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías	1,000	,362
Me molesta la falta de respeto	1,000	,516
Siempre soy bastante respetuoso	1,000	,625
Respeto a todo el mundo	1,000	,543
Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo	1,000	,501

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,546	50,929	50,929	2,546	50,929	50,929
2	,750	15,005	65,934			
3	,661	13,226	79,159			
4	,579	11,585	90,744			
5	,463	9,256	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Siempre soy bastante respetuoso	,790
Respeto a todo el mundo	,737
Me molesta la falta de respeto	,718
Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo	,708
Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías	,602

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

SOLIDARIDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,768	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarlo	16,33	8,179	,584	,714
Ayudo a los demás en todo lo que puedo	16,36	7,617	,624	,697
Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo	16,38	7,753	,583	,711
Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades	16,80	7,470	,464	,762
Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados	16,30	8,273	,477	,746

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarlo	1,000	,593
Ayudo a los demás en todo lo que puedo	1,000	,639
Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo	1,000	,576
Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades	1,000	,411
Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados	1,000	,435

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,655	53,099	53,099	2,655	53,099	53,099
2	,719	14,383	67,482			
3	,689	13,782	81,264			
4	,511	10,221	91,485			
5	,426	8,515	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Ayudo a los demás en todo lo que puedo	,800
Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarlo	,770
Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo	,759
Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados	,660
Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades	,641

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

SUPERACIÓN

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,711	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	16,27	7,686	,497	,651
Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien	15,79	8,669	,429	,680
Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigos me digan que las deje para otro	16,46	7,333	,479	,661
Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	16,10	7,897	,500	,651
Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar	16,13	7,906	,449	,671

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	1,000	,492
Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien	1,000	,416
Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigos me digan que las deje para otro	1,000	,472
Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	1,000	,511
Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar	1,000	,440

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,331	46,625	46,625	2,331	46,625	46,625
2	,859	17,187	63,812			
3	,685	13,702	77,514			
4	,595	11,893	89,407			
5	,530	10,593	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida	,715
Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas	,702
Hago mis tareas hasta que las acabo, aunque mis amigos me digan que las deje para otro	,687
Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar	,664
Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien	,645

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

TIEMPO LIBRE Y OCIO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,654	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas	16,70	7,316	,271	,660
El ocio mejora mi calidad de vida	16,80	6,589	,376	,617
Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos	16,56	5,993	,527	,543
Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás	16,79	6,621	,377	,617
Tener tiempo libre me hace feliz	16,59	6,222	,495	,560

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas	1,000	,225
El ocio mejora mi calidad de vida	1,000	,385
Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos	1,000	,593
Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás	1,000	,382
Tener tiempo libre me hace feliz	1,000	,542

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,127	42,542	42,542	2,127	42,542	42,542
2	,902	18,049	60,591			
3	,786	15,712	76,303			
4	,671	13,411	89,714			
5	,514	10,286	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos	,770
Tener tiempo libre me hace feliz	,736
El ocio mejora mi calidad de vida	,621
Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás	,618
El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas	,474

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

TOLERANCIA

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,580	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Creo que no debería haber fronteras	16,81	6,750	,185	,637
Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	16,61	6,880	,301	,545
Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración	16,08	6,628	,465	,463
Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales	16,10	6,750	,412	,488
Soy una persona tolerante	16,50	6,819	,409	,491

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Creo que no debería haber fronteras	1,000	,132
Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	1,000	,337
Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración	1,000	,560
Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales	1,000	,509
Soy una persona tolerante	1,000	,468

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,006	40,128	40,128	2,006	40,128	40,128
2	,951	19,026	59,154			
3	,784	15,673	74,827			
4	,690	13,810	88,637			
5	,568	11,363	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente
	1
Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración	,749
Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales	,713
Soy una persona tolerante	,684
Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas	,581
Creo que no debería haber fronteras	,364

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

TRABAJO

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,617	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	16,60	7,257	,379	,569
Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno	16,60	6,881	,416	,549
Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones	17,31	5,815	,325	,605
Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo	17,01	5,887	,435	,527
Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad	16,99	6,487	,363	,567

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	1,000	,425
Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno	1,000	,479
Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones	1,000	,299
Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo	1,000	,481
Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad	1,000	,366

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,049	40,980	40,980	2,049	40,980	40,980
2	,880	17,597	58,577			
3	,805	16,107	74,684			
4	,703	14,061	88,745			
5	,563	11,255	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo	,693
Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno	,692
El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar	,652
Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad	,605
Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones	,547

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

VERDAD

Análisis de fiabilidad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,740	5

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad	16,66	8,260	,430	,720
La verdad está por encima de cualquier argumento	16,83	7,320	,516	,689
Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto	17,11	7,082	,515	,690
Cuando miento, lo paso muy mal	17,03	7,125	,455	,716
Procuro decir siempre la verdad	16,94	6,828	,611	,652

Análisis factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad	1,000	,396
La verdad está por encima de cualquier argumento	1,000	,510
Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto	1,000	,512
Cuando miento, lo paso muy mal	1,000	,425
Procuro decir siempre la verdad	1,000	,628

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,471	49,414	49,414	2,471	49,414	49,414
2	,746	14,930	64,343			
3	,694	13,880	78,223			
4	,623	12,458	90,681			
5	,466	9,319	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente 1
Procuro decir siempre la verdad	,792
Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto	,715
La verdad está por encima de cualquier argumento	,714
Cuando miento, lo paso muy mal	,652
Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad	,629

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

VALORES CON DETALLE DE SUS ITEMS, DE LA ESCALA IV DEL CUESTIONARIO DE VALORES (CV)

1. Amistad

- 36. Lo mejor de la vida es tener amigos
- 22. Me gusta hacer amigos
- 102. Me siento querido por mis amigos
- 3. Amo a mis amigos
- 128. No podría vivir sin amigos

2. Amor

- 65. El amor es muy importante para mí
- 101. Una sociedad que no se basa en el amor a los demás, no tiene futuro
- 16. El amor es importante para la vida del hombre
- 33. Amo tanto a los demás que haría el sacrificio que fuera necesario
- 141. Amo incluso a los que no piensan como yo

3. Bondad

- 157. La bondad es la cualidad que más aprecio de las personas
- 49. Me considero una buena persona
- 149. Intento hacer el bien, sin mirar a quién
- 63. Me siento muy a gusto cuando me porto bien
- 117. Procuro hacer el bien, aunque me cueste a veces

4. Civismo

- 144. Espero en la cola hasta que me toca el turno, cuando voy a comprar
- 34. Me molesta que la gente tire papeles al suelo o rompa cosas de la calle
- 81. Respeto el medio ambiente y procuro no contaminarlo
- 55. Respeto las normas de tráfico
- 60. Procuro no dañar las cosas que no son mías

5. Cooperación

- 112. Colaboro en las tareas de casa
- 96. Lo verdaderamente importante no es ganar, sino colaborar
- 89. Siempre colaboro con los demás a la hora de hacer tareas
- 83. Me gusta colaborar en todo lo que pueda con los demás
- 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

6. Democracia

- 66. La democracia es la mejor forma de gobierno
- 52. Me gusta debatir las cosas con los demás y respetar la opinión de la mayoría
- 77. Todos los ciudadanos deben tener derecho a voto
- 134. Prefiero la democracia a la dictadura
- 62. Siempre respeto la decisión de la mayoría cuando hay que hacer algo

7. Diálogo

- 88. El diálogo es el único medio para llegar a acuerdos entre personas civilizadas
- 130. El diálogo es la mejor herramienta para solucionar los problemas
- 35. Para resolver mis problemas, procuro siempre dialogar antes de tomar una decisión
- 74. Pienso que es mejor dialogar que pelear
- 18. La mejor herramienta para la paz es el diálogo entre los responsables de las naciones

8. Esfuerzo

- 26. Siempre me esfuerzo para conseguir lo que deseo
- 42. Las cosas no caen del cielo, hay que trabajar duro para conseguir las
- 69. Si quiero conseguir algo, trabajo duro para conseguirlo, porque nadie regala nada, ni confío en la suerte

- 119. Las personas que tienen éxito en la vida son los que más se esfuerzan
- 45. Prefiero esforzarme, porque sé que así lo conseguiré

9. Espíritu de cambio

- 23. A veces, hay que cambiar las cosas y trabajar para mejorarlas
- 44. Los cambios son necesarios para no cometer errores que se cometieron en el pasado
- 10. Trato de cambiar mi comportamiento cuando las cosas no me salen bien
- 78. Cuando me equivoco, trato de cambiar para corregir mis errores
- 122. Me gusta la frase: "Rectificar es de sabio"

10. Ética

- 48. Los malos ejemplos influyen en nuestras vidas
- 43. No le deseo el mal a nadie
- 118. No sólo tenemos derechos, también tenemos obligaciones
- 84. En todos mis actos, procuro dar buen ejemplo a los demás
- 51. Siempre cumplo con mis obligaciones

11. Familia

- 93. Mi familia es lo más importante para mí
- 99. Soy muy familiar, me gusta estar en familia
- 21. El tiempo que paso con mi familia es agradable y beneficioso
- 27. Me siento querido por mi familia
- 106. Estoy a gusto con mi familia

12. Generosidad

- 7. Cuando hago favores, nunca es por interés
- 82. Ayudaría a cualquiera, sin distinción alguna
- 73. Me gusta compartir mis cosas con los demás
- 79. Me gusta ayudar a los demás
- 25. Me gustaría tener de todo, para poder compartirlo

13. Honradez

- 37. Me considero una persona honrada
- 121. Para conseguir lo que quiero siempre tomo un camino justo
- 14. La honradez es uno de los valores más importantes de mi vida
- 50. Lo malo es robar, independientemente de que te descubran o no
- 108. Si me encuentro algo que no es mío, trato de devolvérselo a su dueño

14. Humanidad (humanitarismo)

- 116. Si yo tuviera poder, me dedicaría a ayudar a los más necesitados
- 97. Me siento muy bien cuando ayudo a quien lo necesita
- 133. Me gustaría colaborar con alguna asociación humanitaria
- 15. Deseo una sociedad más humana
- 64. Intento ayudar a acabar con el hambre de los necesitados, en la medida de mis posibilidades

15. Ideas y creencias (de nuestros mayores)

- 158. En la vida es necesario guiarse por una serie de principios, ideales y creencias básicos
- 100. Creo que las personas deben tener en cuenta creencias y valores a la hora de actuar
- 85. Las ideas, creencias y valores influyen decisivamente en el comportamiento de las personas
- 143. Las personas con ideales, creencias y valores tienen un comportamiento más seguro
- 46. Los ideales, creencias y valores nos dan mayor madurez

16. Igualdad

- 6. Acepto a los demás como son
- 28. Todos tenemos los mismos derechos
- 4. Todos somos iguales, simplemente por el hecho de ser humanos
- 30. La mezcla de culturas nos enriquece a todos

61. Quien es racista me desagrada

17. Justicia

- 1. Voy a esforzarme y trabajar para conseguir un mundo más justo
- 68. Me gustaría que este mundo fuese más justo
- 20. La justicia está por encima de cualquier raza o cultura
- 156. Intento ser justo con todo el mundo y en todo lo que hago
- 155. Las injusticias me duelen y me repugnan

18. Legalidad

- 72. Las leyes se han hecho para que la sociedad funcione mejor y sin conflictos
- 24. La Ley está por encima de cualquier criterio, opinión o argumento
- 12. Cumplir las leyes es importante, porque si no sería el caos
- 47. Todos debemos respetar las leyes
- 160. Me molesta estar con gente que sistemáticamente incumple las normas o las leyes

19. Libertad

- 98. Creo que la libertad de una persona termina cuando comienza a perjudicar a los demás
- 140. Para ser libre hay que ser responsable
- 146. La libertad es un derecho de la humanidad
- 127. Me gustaría que todas las personas fuesen libres
- 32. La libertad es un derecho fundamental para que funcione bien la sociedad

20. Liderazgo

- 110. Cuando trabajo en grupo, suelo tomar la iniciativa
- 152. Con mis amigos o en grupo, suelo llevar la voz cantante
- 115. Pocas veces tengo dudas sobre cómo comportarme
- 54. Lo importante para tener éxito es convencer a los demás de nuestras opiniones
- 120. Normalmente, soy el jefe de mi grupo

21. Moralidad

- 39. Robaría si lo necesitase para sobrevivir, pero no por otros motivos
- 95. Me molesta la inmoralidad
- 56. Si en la tele, en la calle o donde sea, veo actos inmorales, no me gusta
- 9. La inmoralidad es una enfermedad grave para nuestra sociedad
- 138. Considero que con demasiada frecuencia esta sociedad tolera inmoralidades

22. Motivación de logro

- 103. Soy muy constante en mi trabajo, para conseguir lo que me propongo
- 147. Me esfuerzo todo lo posible, para conseguir lo que quiero
- 129. Cuando encuentro obstáculos, no me desmoralizo rápidamente y abandono
- 38. Para mi es importante hacer cosas con las que pueda conseguir algo u obtener éxito
- 131. Confío en mi esfuerzo personal, no en la suerte

23. Paz

- 125. El mundo viviría mejor sin armas
- 31. Prefiero el diálogo al empleo de la fuerza
- 154. La paz es la clave del progreso de los pueblos
- 53. La violencia engendra más violencia
- 11. La guerra es lo peor de la humanidad

24. Prudencia

- 124. A veces, cuando oigo determinadas cosas, no hablo por no ofender
- 104. Antes de tomar una decisión, es preciso detenerse a pensar lo bueno y lo malo
- 111. Cambiar una decisión a última hora puede ser oportuno
- 76. Intento evitar riesgos innecesarios en las cosas que hago
- 123. Una decisión prudente y moderada es fruto de una profunda reflexión sobre sus consecuencias

25. Religión

- 75. Mi religión es la verdadera
- 150. La religión es lo más importante para mí
- 17. Me da igual cualquier religión siempre que haga el bien
- 109. Soy muy religioso
- 40. Ser religioso me hace ser mejor persona

26. Respeto

- 41. Me molesta la falta de respeto
- 94. Respeto a todo el mundo
- 70. Siempre soy bastante respetuoso
- 114. Pienso que la clave de la convivencia y la paz es el respeto mutuo
- 2. Cuido de las cosas de los demás como si fueran mías

27. Solidaridad

- 151. Si pudiera, me iría a ayudar a los que tienen necesidades
- 107. Ayudo a los demás en todo lo que puedo
- 105. Cuando veo una persona con necesidades, me pongo en su lugar y trato de ayudarlo
- 145. Me gusta colaborar para evitar el hambre en el mundo
- 153. Me gustaría una sociedad que ayudara a los más necesitados

28. Superación

- 137. Siempre trabajo duro para superar los obstáculos que me encuentro en la vida
- 159. Cuando hago mis tareas, me anima pensar que me servirán para progresar
- 86. Me siento a gusto cuando intento hacer las cosas bien
- 13. Dedico todo el tiempo y el esfuerzo que haga falta para hacer mis tareas
- 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

29. Tiempo libre y ocio

- 136. Mi tiempo libre es fundamental para relacionarme con los demás
- 148. Tener tiempo libre me hace feliz
- 5. El tiempo libre me permite ocuparme de cosas más personales o íntimas
- 29. El ocio mejora mi calidad de vida
- 92. Creo que el tiempo libre es fundamental en este mundo tan estresante en que vivimos

30. Tolerancia

- 142. Soy una persona tolerante
- 135. Considero que todas las personas de cualquier raza o cultura son iguales
- 57. Creo que no debería haber fronteras
- 132. Creo que todas las razas y culturas merecen el mismo respeto y consideración
- 91. Acepto las opiniones de los demás, aunque no esté de acuerdo con ellas

31. Trabajo

- 58. Todas las personas tenemos derecho a un trabajo digno
- 139. Cualquier puesto de trabajo es valioso para la sociedad
- 71. Es preferible ganar un poco menos y tener un buen ambiente de compañerismo en el trabajo
- 67. Considero que no siempre lo mejor de un trabajo es el sueldo y las vacaciones
- 19. El trabajo es necesario para poder ganarnos la vida y progresar

32. Verdad

- 59. Lo que más me gusta de las personas es que siempre digan la verdad
- 90. Prefiero decir la verdad, aunque me cueste un disgusto
- 126. Procuero decir siempre la verdad
- 80. La verdad está por encima de cualquier argumento
- 113. Cuando miento, lo paso muy mal

ANEXO V

2.5.3.1. Cuestionario de Valores (CV)

1. Escala I del alumnado

El alumnado, en general, ha nacido en ciudades (98,2%) (Tabla 2.5.3.1.1) de España (65,8%) (Tabla 2.5.3.1.2), de cultura/religión musulmana (52,9%) (Tabla 2.5.3.1.3), con dos hermanos (37%) (Tabla 2.5.3.1.4), viviendo con sus padres (98,2%) (Tabla 2.5.3.2.1.5), conviviendo en casa con cuatro familiares (35,3%) (Tabla 2.5.3.1.6), opinando que van bien en sus estudios (38,3%) (Tabla 2.5.3.1.7) y dedicando a las tareas escolares en casa dos horas diarias (35,3%) (Tabla 2.5.3.1.8). Sus estadísticos correspondientes se pueden apreciar en la Tabla 2.5.3.1.9.

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%).

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%).

Por no extendernos demasiado no se ofrecen las tablas de datos de los casos particulares de Tetuán, Ceuta y Granada.

Tabla 2.5.3.1.1. Frecuencia del lugar de nacimiento del alumnado.

Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pueblo	11	1,8	1,8	1,8
	Ciudad	603	98,2	98,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.2. Frecuencia del país de nacimiento del alumnado.

País de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	404	65,8	65,8	65,8
	Marruecos	210	34,2	34,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.3. Frecuencia de la cultura/religión.

Religión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	325	52,9	52,9	52,9
	Cristiana	232	37,8	37,8	90,7
	Ateo	22	3,6	3,6	94,3
	Agnóstico	35	5,7	5,7	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.4. Frecuencia del número de hermanos del alumnado.

Número de hermanos del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	3,9	3,9	3,9
	2	227	37,0	37,0	40,9
	3	190	30,9	30,9	71,8
	4	89	14,5	14,5	86,3
	5	48	7,8	7,8	94,1
	6	10	1,6	1,6	95,8
	7	13	2,1	2,1	97,9
	8	5	,8	,8	98,7
	9	5	,8	,8	99,5
	17	3	,5	,5	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.5. Frecuencia del alumnado de vivir con sus padres.

Vive con sus padres el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	603	98,2	98,2	98,2
	No	11	1,8	1,8	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.6. Frecuencia del número de familiares que conviven en el hogar del alumnado.

Número de familiares que conviven en el hogar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	,2	,2	,2
2	11	1,8	1,8	2,0
3	60	9,8	9,8	11,7
4	217	35,3	35,3	47,1
5	167	27,2	27,2	74,3
6	86	14,0	14,0	88,3
7	42	6,8	6,8	95,1
8	21	3,4	3,4	98,5
10	4	,7	,7	99,2
11	5	,8	,8	100,0
Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.7. Frecuencia de cómo va en sus estudios el alumnado.

Cómo va en los estudios el alumnado (Rendimiento Académico)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy mal	23	3,7	3,8	3,8
Mal	39	6,4	6,4	10,1
Regular	200	32,6	32,6	42,7
Bien	235	38,3	38,3	81,1
Muy bien	116	18,9	18,9	100,0
Total	613	99,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	,2		
Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.8. Frecuencia del número de horas diarias dedicadas a las tareas escolares en casa por parte del alumnado.

Horas dedicadas en casa por los alumnos a las tareas escolares

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	26	4,2	4,2	4,2
1	116	18,9	19,0	23,2
2	217	35,3	35,5	58,7
3	154	25,1	25,2	83,8
4	69	11,2	11,3	95,1
5	23	3,7	3,8	98,9
6	6	1,0	1,0	99,8
7	1	,2	,2	100,0
Total	612	99,7	100,0	
Perdidos Sistema	2	,3		
Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.9. Estadísticos del alumnado en las variables analizadas en las anteriores tablas.

Estadísticos

	Lugar de nacimiento	País de nacimiento	Nacionalidad	Número de hermanos del alumnado	Vive con sus padres el alumnado	Número de familiares que conviven en el hogar	Cómo va en los estudios el alumnado	Horas dedicadas en casa por los alumnos a las tareas escolares
N	Válidos 614	614	614	614	614	614	613	612
	Perdidos 0	0	0	0	0	0	1	2
Media	1,98	1,34	1,32	3,14	1,02	4,85	3,62	2,36
Mediana	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	4,00	2,00
Moda	2	1	1	2	1	4	4	2
Desv. típ.	,133	,475	,478	1,705	,133	1,446	,983	1,212
Asimetría	-7,287	,668	,904	3,406	7,287	1,128	-,543	,467
Error típ. de asimetría	,099	,099	,099	,099	,099	,099	,099	,099
Curtois	51,263	-1,559	-,831	21,204	51,263	2,575	,180	,326
Error típ. de curtois	,197	,197	,197	,197	,197	,197	,197	,197

2. Escala I de padres

Los padres, en general, han nacido en ciudades (75,6%) (Tabla 2.5.3.1.10) de España (81,3%) (Tabla 2.5.3.1.11), de cultura/religión musulmana (50,8%) (Tabla 2.5.3.1.12), con dos o tres hijos (29,5% y 29,5%) (Tabla 2.5.3.1.13), conviviendo en casa con cinco familiares (31,1%) (Tabla 2.5.3.1.14), con vivienda en propiedad (74,1%) (Tabla 2.5.3.1.15), de nivel económico medio (86,5%) (Tabla 2.5.3.1.16), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (75,6%) (Tabla 2.5.3.1.17), no estando en paro (86,5%) (Tabla 2.5.3.1.18), de profesión comerciante (11,4%) (Tabla 2.5.3.1.19), trabajando como funcionarios o comerciantes (34% y 32%) (Tabla 2.5.3.1.20) y con un nivel de estudios universitarios (44%) (Tabla 2.5.3.1.21). Sus estadísticos correspondientes se pueden apreciar en la Tabla 2.5.3.1.22.

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 estos, 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.

Tabla 2.5.3.1.10. Frecuencia del lugar de nacimiento de los padres.

		Lugar de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pueblo	47	24,4	24,4	24,4
	Ciudad	146	75,6	75,6	100,0
	Total	193	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.11. Frecuencia del país de nacimiento de los padres.

		País de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	122	63,2	63,2	63,2
	Marruecos	70	36,3	36,3	99,5
	Argentina	1	,5	,5	100,0
	Total	193	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.12. Frecuencia de la cultura/religión de los padres.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	98	50,8	50,8	50,8
	Cristiana	80	41,5	41,5	92,2
	Ateo	1	,5	,5	92,7
	Agnóstico	14	7,3	7,3	100,0
	Total	193	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.13. Frecuencia del número de hijos de los padres.

		Número de hijos de los padres			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	1,0	1,0	1,0
	1	12	6,2	6,2	7,3
	2	57	29,5	29,5	36,8
	3	57	29,5	29,5	66,3
	4	35	18,1	18,1	84,5
	5	14	7,3	7,3	91,7
	6	2	1,0	1,0	92,7
	7	10	5,2	5,2	97,9
	8	2	1,0	1,0	99,0
	9	2	1,0	1,0	100,0
	Total	193	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.14. Frecuencia del número de familiares que conviven en el hogar de los padres.

Número de familiares que conviven en el hogar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	15	7,8	7,9	7,9
	4	57	29,5	29,8	37,7
	5	60	31,1	31,4	69,1
	6	33	17,1	17,3	86,4
	7	9	4,7	4,7	91,1
	8	7	3,6	3,7	94,8
	9	6	3,1	3,1	97,9
	10	2	1,0	1,0	99,0
	11	2	1,0	1,0	100,0
	Total	191	99,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	1,0	
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.15. Frecuencia de propiedad de la vivienda de los padres.

¿Tiene vivienda en propiedad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	143	74,1	74,9	74,9
	No	48	24,9	25,1	100,0
	Total	191	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,0		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.16. Frecuencia del nivel económico de la familia.

Nivel económico de la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	11	5,7	5,8	5,8
	Medio	167	86,5	87,4	93,2
	Alto	13	6,7	6,8	100,0
	Total	191	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,0		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.17. Frecuencia de la amplitud y comodidad de la vivienda familiar de los padres.

Vivienda amplia y cómoda para toda la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	146	75,6	76,4	76,4
	Regular	44	22,8	23,0	99,5
	No	1	,5	,5	100,0
	Total	191	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,0		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.18. Frecuencia de paro de los padres.

¿Está en paro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	19	9,8	10,2	10,2
	No	167	86,5	89,8	100,0
	Total	186	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	7	3,6		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.19. Frecuencia de profesiones de los padres.

¿Cuál es su profesión?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Administrativo	15	7,8	8,0	8,0
	Albañil	6	3,1	3,2	11,2
	Barrendero	6	3,1	3,2	14,4
	Buzo	2	1,0	1,1	15,4
	Carpintero	2	1,0	1,1	16,5
	Cocinero	2	1,0	1,1	17,6
	Comerciante	22	11,4	11,7	29,3
	Conductor	5	2,6	2,7	31,9
	Conserje	3	1,6	1,6	33,5
	Electricista	2	1,0	1,1	34,6
	Empresario	4	2,1	2,1	36,7
	Encargado Almacén	2	1,0	1,1	37,8
	Funcionario	14	7,3	7,4	45,2
	Frutero	5	2,6	2,7	47,9
	Guardia Civil	4	2,1	2,1	50,0
	Jardinero	2	1,0	1,1	51,1
	Servicio Limpieza	2	1,0	1,1	52,1
	Militar	4	2,1	2,1	54,3
	Pensionista	6	3,1	3,2	57,4
	Peón Albañil	3	1,6	1,6	59,0
	Pintor	2	1,0	1,1	60,1
	Transportista	7	3,6	3,7	63,8
	Auxiliar de clínica	1	,5	,5	64,4
	Farmacéutico	5	2,6	2,7	67,0
	Médico	11	5,7	5,9	72,9
	Policía	7	3,6	3,7	76,6
	Traductor	7	3,6	3,7	80,3
	Veterinario	4	2,1	2,1	82,4
	Abogado	3	1,6	1,6	84,0
	Profesor	16	8,3	8,5	92,6
	Psicólogo	1	,5	,5	93,1
	Aux. Farmacia	2	1,0	1,1	94,1
	Ingeniero	6	3,1	3,2	97,3
	Promotor Inmobiliaria	2	1,0	1,1	98,4
	Delineante	1	,5	,5	98,9
	Geólogo	1	,5	,5	99,5
	Periodista	1	,5	,5	100,0
	Total	188	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,6		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.20. Frecuencia de trabajos de los padres.

¿En qué trabaja?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Emp. propia	20	10,4	11,6	11,6
	Comercio	32	16,6	18,6	30,2
	Estado	34	17,6	19,8	50,0
	Admin. empresa	4	2,1	2,3	52,3
	Emp. limpieza	7	3,6	4,1	56,4
	Ejército	4	2,1	2,3	58,7
	Enseñanza	2	1,0	1,2	59,9
	Mercado	6	3,1	3,5	63,4
	Empr. electricidad	6	3,1	3,5	66,9
	Construcción	10	5,2	5,8	72,7
	Hospital	15	7,8	8,7	81,4
	Colegio	4	2,1	2,3	83,7
	Jubilado	6	3,1	3,5	87,2
	Taxis	4	2,1	2,3	89,5
	Alimentación	2	1,0	1,2	90,7
	Instituto	12	6,2	7,0	97,7
	Universidad	3	1,6	1,7	99,4
	Periodismo	1	,5	,6	100,0
	Total	172	89,1	100,0	
Perdidos	Sistema	21	10,9		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.21. Frecuencia del nivel de estudios de los padres.

		Nivel de estudios			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin estudios	18	9,3	9,5	9,5
	Estudios Primarios	40	20,7	21,1	30,5
	Secundaria	47	24,4	24,7	55,3
	Carrera	85	44,0	44,7	100,0
	Total	190	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,6		
Total		193	100,0		

Tabla 2.5.3.1.22. Estadísticos de los padres en las variables analizadas en las anteriores tablas.

		Estadísticos													
		Lugar de nacimiento	Pais de nacionalidad	Número de hijos de padres	¿vive con sus hermanos en el hogar?	Número de familiares que convive en propiedad de la familia	¿Tiene vivienda económica?	Nivel de la familia	Vivienda amplia y cómoda para toda la familia	¿Cuál es su profesión?	¿Está en paro?	¿En qué trabaja?	Nivel de estudios		
N	Válidos	193	193	193	193	191	191	191	191	188	186	172	190		
	Perdidos	0	0	0	193	193	2	2	2	5	7	21	3		
Media		1,76	1,37	1,20	3,23	5,16	1,25	2,01	1,24	18,27	1,90	6,85	3,05		
Mediana		2,00	1,00	1,00	3,00	5,00	1,00	2,00	1,00	15,50	2,00	3,50	3,00		
Moda		2	1	1	2 ^a	5	1	2	1	7	2	3	4		
Desv. típ.		,430	,496	,436	1,620	1,559	,435	,355	,441	12,378	,304	5,746	1,020		
Asimetría		-1,204	,659	2,472	1,199	1,343	1,156	,148	1,407	,216	-2,649	,805	-640		
Error típ. de asimetría		,175	,175	,175	,175	,176	,176	,176	,176	,177	,178	,185	,176		
Curtosis		-,555	-1,248	8,321	1,782	2,212	-,671	5,114	,503	-1,315	5,071	-,714	-,855		
Error típ. de curtosis		,348	,348	,348	,348	,350	,350	,350	,350	,353	,355	,368	,351		

^aExisten varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

3. Escala I de madres

Las madres, en general, han nacido en ciudades (78,3%) (Tabla 2.5.3.1.23) de España (63,1%) (Tabla 2.5.3.1.24), de cultura/religión cristiana (50,7%) (Tabla 2.5.3.1.25), con dos (37,8%) (Tabla 2.5.3.1.26), conviviendo en casa con cinco familiares (35%) (Tabla 2.5.3.1.27), con vivienda en propiedad (80,2%) (Tabla 2.5.3.1.28), de nivel económico medio (83,9%) (Tabla 2.5.3.1.29), con vivienda amplia y cómoda para toda la familia (76%) (Tabla 2.5.3.1.30), no estando en paro (36,9% del 43,8% que contesta) (Tabla 2.5.3.1.31), de profesión ama de casa (53,9%) (Tabla 2.5.3.1.32), trabajando como ama de casa (54,8%) (Tabla 2.5.3.1.33) y con un nivel de estudios universitarios (34,9%) (Tabla 2.5.3.1.34). Sus estadísticos correspondientes se pueden apreciar en la Tabla 2.5.3.1.35.

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%).

Tabla 2.5.3.1.23. Frecuencia del lugar de nacimiento de las madres.

Lugar de nacimiento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pueblo	47	21,7	21,7	21,7
	Ciudad	170	78,3	78,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.24. Frecuencia del país de nacimiento de las madres.

País de nacimiento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	137	63,1	63,1	63,1
	Marruecos	79	36,4	36,4	99,5
	Argentina	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.25. Frecuencia de la cultura/religión de las madres.

Religión					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	106	48,8	48,8	48,8
	Cristiana	110	50,7	50,7	99,5
	Agnóstico	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.26. Frecuencia del número de hijos de las madres.

Número de hijos de los padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	5,5	5,6	5,6
	2	82	37,8	38,0	43,5
	3	75	34,6	34,7	78,2
	4	22	10,1	10,2	88,4
	5	16	7,4	7,4	95,8
	6	1	,5	,5	96,3
	7	2	,9	,9	97,2
	8	4	1,8	1,9	99,1
	15	1	,5	,5	99,5
	17	1	,5	,5	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.27. Frecuencia del número de familiares que conviven en el hogar de las madres.

Número de familiares que conviven en el hogar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	1,8	1,9	1,9
	3	23	10,6	10,7	12,6
	4	67	30,9	31,2	43,7
	5	76	35,0	35,3	79,1
	6	21	9,7	9,8	88,8
	7	7	3,2	3,3	92,1
	8	12	5,5	5,6	97,7
	9	1	,5	,5	98,1
	10	3	1,4	1,4	99,5
	11	1	,5	,5	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.28. Frecuencia de propiedad de la vivienda de las madres.

¿Tiene vivienda en propiedad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	174	80,2	81,3	81,3
	No	40	18,4	18,7	100,0
	Total	214	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,4		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.29. Frecuencia del nivel económico de la familia.

Nivel económico de la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	10	4,6	4,7	4,7
	Medio	182	83,9	84,7	89,3
	Alto	23	10,6	10,7	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.30. Frecuencia de la amplitud y comodidad de la vivienda familiar de las madres.

Vivienda amplia y cómoda para toda la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	165	76,0	76,7	76,7
	Regular	39	18,0	18,1	94,9
	No	11	5,1	5,1	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.31. Frecuencia de paro de las madres.

¿Está en paro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	15	6,9	15,8	15,8
	No	80	36,9	84,2	100,0
	Total	95	43,8	100,0	
Perdidos	Sistema	122	56,2		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.32. Frecuencia de profesiones de las madres.

¿Cuál es su profesión?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Administrativo	8	3,7	3,7	3,7
	Barrendero	1	,5	,5	4,2
	Comerciante	5	2,3	2,3	6,5
	Conductor	2	,9	,9	7,5
	Empresario	1	,5	,5	7,9
	Encargado Almacén	2	,9	,9	8,9
	Funcionario	3	1,4	1,4	10,3
	Guardia Civil	1	,5	,5	10,7
	Servicio Limpieza	5	2,3	2,3	13,1
	Pensionista	3	1,4	1,4	14,5
	Peón Albañil	1	,5	,5	15,0
	Transportista	1	,5	,5	15,4
	Ama de casa	117	53,9	54,7	70,1
	Auxiliar de clínica	3	1,4	1,4	71,5
	Cuidadora de niños	2	,9	,9	72,4
	Enfermera	9	4,1	4,2	76,6
	Peluquera	10	4,6	4,7	81,3
	Farmacéutico	9	4,1	4,2	85,5
	Médico	4	1,8	1,9	87,4
	Abogado	9	4,1	4,2	91,6
	Profesor	11	5,1	5,1	96,7
	Bióloga	1	,5	,5	97,2
	Psicólogo	2	,9	,9	98,1
	Aux. Farmacia	1	,5	,5	98,6
	Agente Inmobiliaria	2	,9	,9	99,5
	Delineante	1	,5	,5	100,0
	Total		214	98,6	100,0
Perdidos	Sistema	3	1,4		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.33. Frecuencia de trabajos de las madres.

		¿En qué trabaja?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Emp. propia	14	6,5	6,9	6,9
	Comercio	19	8,8	9,4	16,3
	Estado	8	3,7	4,0	20,3
	Admin. empresa	5	2,3	2,5	22,8
	Emp. limpieza	6	2,8	3,0	25,7
	Construcción	1	,5	,5	26,2
	Hospital	13	6,0	6,4	32,7
	Hogar	119	54,8	58,9	91,6
	Colegio	3	1,4	1,5	93,1
	Jubilado	3	1,4	1,5	94,6
	Taxis	2	,9	1,0	95,5
	Instituto	9	4,1	4,5	100,0
	Total	202	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	15	6,9		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.34. Frecuencia del nivel de estudios de las madres.

		Nivel de estudios			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin estudios	42	19,4	19,5	19,5
	Estudios Primarios	33	15,2	15,3	34,9
	Secundaria	65	30,0	30,2	65,1
	Carrera	75	34,6	34,9	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		217	100,0		

Tabla 2.5.3.1.35. Estadísticos de las madres en las variables analizadas en las anteriores tablas.

		Estadísticos														
		lugar de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento	País de nacimiento
N	Válidos	217	217	217	216	0	0	215	214	215	215	214	95	202	215	
	Perdidos	0	0	0	1	217	217	2	3	2	2	3	122	15	2	
Media		1,78	1,37	1,28	3,02			4,87	1,19	2,06	1,28	23,14	1,84	9,84	2,80	
Mediana		2,00	1,00	1,00	3,00			5,00	1,00	2,00	1,00	23,00	2,00	12,00	3,00	
Moda		2	1	1	2			5	1	2	1	23	2	12	4	
Desv. típ.		,413	,494	,480	1,800			1,490	,391	,388	,554	7,280	,367	4,640	1,119	
Asimetría		-1,386	,643	1,607	4,063			1,269	1,618	,574	1,835	-1,061	1,907	-,799	-,456	
Error típ. de asimetría		,165	,165	,165	,166			,166	,166	,166	,166	,166	,247	,171	,166	
Curtosis		-,081	-1,299	3,314	25,331			2,534	,622	3,441	2,403	2,439	1,670	-,474	1,163	
Error típ. de curtosis		,329	,329	,329	,330			,330	,331	,330	,330	,331	,490	,341	,330	

4. Escala I del profesorado

El profesorado mayoritariamente ha nacido en ciudades (65,9%) (Tabla 2.5.3.1.36) de España (100%) (Tabla 2.5.3.1.37), de cultura/religión cristiana (78%) (Tabla 2.5.3.1.38), con especialidad en Filología (17,6%) (Tabla 2.5.3.1.39), doce años de docencia (12,1%) (Tabla 2.5.3.1.40), impartiendo clases en E.S.O. y Bachillerato (54,9%) (Tabla 2.5.3.1.41), en la asignatura de Lengua Española y Literatura

(18,7%) (Tabla 2.5.3.1.42), con tres años de docencia en ese centro (20,9%) (Tabla 2.5.3.1.43), ocupa cargo directivo (11%) (Tabla 2.5.3.1.44) y pertenece al Consejo Escolar (9,9%) (Tabla 2.5.3.1.45). Sus estadísticos correspondientes se pueden apreciar en la Tabla 2.5.3.1.46. 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.

Tabla 2.5.3.1.36. Frecuencia del lugar de nacimiento del profesorado.

		Lugar de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pueblo	31	34,1	34,1	34,1
	Ciudad	60	65,9	65,9	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.37. Frecuencia del país de nacimiento del profesorado.

		País de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	91	100,0	100,0	100,0

Tabla 2.5.3.1.38. Frecuencia de la cultura/religión del profesorado.

		Religión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Musulmana	3	3,3	3,3	3,3
	Cristiana	71	78,0	78,0	81,3
	Ateo	5	5,5	5,5	86,8
	Agnóstico	12	13,2	13,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.39. Frecuencia de la especialidad del profesorado.

		Especialidad profesor			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lengua y Literatura	12	13,2	13,2	13,2
	Matemáticas	12	13,2	13,2	26,4
	Geografía e Historia	14	15,4	15,4	41,8
	Informática	9	9,9	9,9	51,6
	Tecnología	5	5,5	5,5	57,1
	Educación Física	4	4,4	4,4	61,5
	Psicología	2	2,2	2,2	63,7
	Filología	16	17,6	17,6	81,3
	Gestión Administrativa	4	4,4	4,4	85,7
	Biología	6	6,6	6,6	92,3
	Ciencias Naturales	7	7,7	7,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.40. Frecuencia de años de docencia del profesorado.

		Años de docencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	8	8,8	8,8	8,8
	4	5	5,5	5,5	14,3
	5	9	9,9	9,9	24,2
	6	10	11,0	11,0	35,2
	7	1	1,1	1,1	36,3
	9	2	2,2	2,2	38,5
	10	4	4,4	4,4	42,9
	11	1	1,1	1,1	44,0
	12	11	12,1	12,1	56,0
	13	4	4,4	4,4	60,4
	14	9	9,9	9,9	70,3
	15	2	2,2	2,2	72,5
	16	1	1,1	1,1	73,6
	17	4	4,4	4,4	78,0
	18	4	4,4	4,4	82,4
	19	3	3,3	3,3	85,7
	22	4	4,4	4,4	90,1
	23	1	1,1	1,1	91,2
	26	2	2,2	2,2	93,4
	27	1	1,1	1,1	94,5
	30	2	2,2	2,2	96,7
	33	3	3,3	3,3	100,0
Total		91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.41. Frecuencia de cursos donde imparte clases el profesorado.

		¿A qué cursos da clase?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESO	25	27,5	27,5	27,5
	Bachillerato	10	11,0	11,0	38,5
	ESO y Bachillerato	50	54,9	54,9	93,4
	F.P.	6	6,6	6,6	100,0
Total		91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.42. Frecuencia de asignaturas que imparte el profesorado.

		¿Qué asignaturas imparte?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lengua y Literatura	17	18,7	18,7	18,7
	Matemáticas	12	13,2	13,2	31,9
	Geografía e Historia	14	15,4	15,4	47,3
	Informática	9	9,9	9,9	57,1
	Tecnología	5	5,5	5,5	62,6
	Educación Física	4	4,4	4,4	67,0
	Psicología	2	2,2	2,2	69,2
	Filología	11	12,1	12,1	81,3
	Gestión Administrativa	4	4,4	4,4	85,7
	Biología	6	6,6	6,6	92,3
	Ciencias Naturales	7	7,7	7,7	100,0
Total		91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.43. Frecuencia de años que lleva en ese centro el profesorado.

¿Cuántos años lleva en este centro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	14,3	14,3	14,3
	2	8	8,8	8,8	23,1
	3	19	20,9	20,9	44,0
	4	11	12,1	12,1	56,0
	5	13	14,3	14,3	70,3
	6	3	3,3	3,3	73,6
	7	6	6,6	6,6	80,2
	8	4	4,4	4,4	84,6
	9	1	1,1	1,1	85,7
	10	4	4,4	4,4	90,1
	11	3	3,3	3,3	93,4
	13	1	1,1	1,1	94,5
	17	1	1,1	1,1	95,6
	18	3	3,3	3,3	98,9
19	1	1,1	1,1	100,0	
Total		91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.44. Frecuencia de ocupación de cargo directivo del profesorado.

¿Ocupa cargo directivo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	11,0	11,0	11,0
	No	81	89,0	89,0	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.45. Frecuencia de pertenencia al Consejo Escolar por parte del profesorado.

¿Pertenece al consejo escolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	9	9,9	9,9	9,9
	No	82	90,1	90,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.46. Estadísticos del profesorado en las variables analizadas en las anteriores tablas.

Estadísticos

		Lugar de nacimiento	País de nacimiento	Especialidad profesional	Años de docencia	¿A qué cursos de asignaturas imparte?	¿Qué años lleva en este centro?	¿Ocupa cargo directivo?	Pertenece al consejo escolar?
N	Válidos	91	91	91	91	91	91	91	91
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,66	1,00	1,00	5,25	12,38	2,41	4,95	5,19
Mediana		2,00	1,00	1,00	4,00	12,00	3,00	4,00	4,00
Moda		2	1	1	8	12	3	1	3
Desv. típ.		,477	,000	,000	3,302	7,738	,966	3,516	4,166
Asimetría		-,684			,319	,886	-,448	,621	1,707
Error típ. de asimetría		,253	,253	,253	,253	,253	,253	,253	,253
Curtosis		-1,567			-1,298	,338	-1,151	-,883	2,886
Error típ. de curtosis		,500	,500	,500	,500	,500	,500	,500	,500

5. Escala II del alumnado

El alumnado mayoritariamente manifiesta ser muy feliz en su hogar (49%) (Tabla 2.5.3.1.47), mucho en su instituto (42,2%) (Tabla 2.5.3.1.48) y en su clase

(29,5%) (Tabla 2.5.3.1.49), muchísimo en su vida (46,9%) (Tabla 2.5.3.1.50); le gustan muchísimo sus padres (70%) (Tabla 2.5.3.1.51), sus hermanos (48,9%) (Tabla 2.5.3.1.52) y su familia (51,6%) (Tabla 2.5.3.1.53), mucho sus compañeros (43,3%) (Tabla 2.5.3.1.54), regular sus profesores (39,7%) (Tabla 2.5.3.1.55) y mucho sus estudios (37%) (Tabla 2.5.3.1.56); poniendo mucho interés en sus estudios (37%) (Tabla 2.5.3.1.57); siendo dialogantes (35,8%) (Tabla 2.5.3.1.58) y democráticos (38,1%) (Tabla 2.5.3.1.59), regular de exigentes (37,5%) (Tabla 2.5.3.1.60), muy cariñosos (38,3%) (Tabla 2.5.3.1.61) y nada distante y fríos (44,1%) (Tabla 2.5.3.1.62), ni “pasotas” (45,6%) (Tabla 2.5.3.1.63) en su relación familiar; siendo dialogantes (44,8%) (Tabla 2.5.3.1.64), democráticos (44,5%) (Tabla 2.5.3.1.65), regular de exigentes (34,5%) (Tabla 2.5.3.1.66), cariñosos (43,6%) (Tabla 2.5.3.1.67) y nada distante y fríos (37,9%) (Tabla 2.5.3.1.68), ni “pasotas” (40,4%) (Tabla 2.5.3.1.69) en su relación con los demás; opinando que sus padres les ayudan “regular” en sus tareas escolares (25,9%) (Tabla 2.5.3.1.70) y que su diálogo con sus profesores también es “regular” (30,1%) (Tabla 2.5.3.1.71); creen además que sus padres conocen muchísimo con quién va (40,1%) (Tabla 2.5.3.1.72) y dónde (48,7%) (Tabla 2.5.3.1.73), y conocen mucho a sus amigos (38,8%) (Tabla 2.5.3.1.74); además de ocupan mucho de su apariencia física (28%) (Tabla 2.5.3.1.75) y muchísimo de sus necesidades (55,2%) (Tabla 2.5.3.1.76) y educación (75,4%) (Tabla 2.5.3.1.77). Respecto a la distinción en función de los centros, sexos, edades y cultura/religión, por no dilatar mucho este apartado, es destacable que, en general, difieren poco; aunque, parece que el alumnado percibe que sus padres se preocupan más por las chicas que por los chicos y también por los más jóvenes.

Tabla 2.5.3.1.47. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su hogar.

¿Es feliz en su hogar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	1,0	1,0	1,0
	Poco	19	3,1	3,1	4,1
	Regular	68	11,1	11,1	15,1
	Mucho	220	35,8	35,8	51,0
	Muchísimo	301	49,0	49,0	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.48. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su instituto.

¿Eres feliz en tu instituto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	32	5,2	5,2	5,2
	Poco	64	10,4	10,4	15,7
	Regular	166	27,0	27,1	42,7
	Mucho	259	42,2	42,3	85,0
	Muchísimo	92	15,0	15,0	100,0
	Total	613	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.49. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su clase.

¿Eres feliz en tu clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	28	4,6	4,6	4,6
	Poco	98	16,0	16,0	20,5
	Regular	169	27,5	27,5	48,0
	Mucho	181	29,5	29,5	77,5
	Muchísimo	138	22,5	22,5	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.50. Frecuencia de la felicidad del alumnado en su vida.

¿Eres feliz en tu vida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	1,1	1,1	1,1
	Poco	28	4,6	4,6	5,7
	Regular	98	16,0	16,0	21,7
	Mucho	192	31,3	31,3	53,0
	Muchísimo	288	46,9	47,0	100,0
	Total	613	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.51. Frecuencia de que le gustan sus padres al alumnado.

¿Te gustan tus padres?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	4	,7	,7	,8
	Regular	49	8,0	8,0	8,8
	Mucho	127	20,7	20,8	29,6
	Muchísimo	430	70,0	70,4	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,5		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.52. Frecuencia de que le gustan sus hermanos al alumnado.

¿Te gustan tus hermanos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	14	2,3	2,3	2,3
	Poco	23	3,7	3,8	6,1
	Regular	76	12,4	12,6	18,8
	Mucho	189	30,8	31,4	50,2
	Muchísimo	300	48,9	49,8	100,0
	Total	602	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	12	2,0		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.53. Frecuencia de que le gusta su familia al alumnado.

¿Te gusta tu familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	22	3,6	3,6	3,8
	Regular	75	12,2	12,3	16,0
	Mucho	197	32,1	32,2	48,2
	Muchísimo	317	51,6	51,8	100,0
	Total	612	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,3		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.54. Frecuencia de que le gustan sus compañeros al alumnado.

¿Te gustan tus compañeros?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	14	2,3	2,3	2,3
	Poco	65	10,6	10,6	12,9
	Regular	140	22,8	22,8	35,7
	Mucho	266	43,3	43,3	79,0
	Muchísimo	129	21,0	21,0	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.55. Frecuencia de que le gustan sus profesores al alumnado.

¿Te gustan tus profesores?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	58	9,4	9,5	9,5
	Poco	89	14,5	14,6	24,1
	Regular	244	39,7	40,1	64,2
	Mucho	174	28,3	28,6	92,8
	Muchísimo	44	7,2	7,2	100,0
	Total	609	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	5	,8		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.56. Frecuencia de que le gustan sus estudios al alumnado.

¿Te gustan tus estudios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	42	6,8	6,9	6,9
	Poco	69	11,2	11,3	18,2
	Regular	190	30,9	31,1	49,3
	Mucho	227	37,0	37,2	86,4
	Muchísimo	83	13,5	13,6	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,5		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.57. Frecuencia del interés en sus estudios del alumnado.

¿Pones interés en tus estudios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	,8	,8	,8
	Poco	69	11,2	11,3	12,1
	Regular	161	26,2	26,4	38,5
	Mucho	227	37,0	37,2	75,6
	Muchísimo	149	24,3	24,4	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,5		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.58. Frecuencia del estilo dialogante del alumnado en su relación familiar.

¿Eres dialogante en tu relación familiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	16	2,6	2,6	2,6
	Poco	47	7,7	7,7	10,3
	Regular	122	19,9	19,9	30,2
	Mucho	220	35,8	35,9	66,2
	Muchísimo	207	33,7	33,8	100,0
	Total	612	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,3		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.59. Frecuencia del estilo democrático del alumnado en su relación familiar.

¿Eres democrático/a en tu relación familiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	22	3,6	3,6	3,6
	Poco	56	9,1	9,2	12,9
	Regular	163	26,5	26,9	39,8
	Mucho	234	38,1	38,6	78,4
	Muchísimo	131	21,3	21,6	100,0
	Total	606	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,3		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.60. Frecuencia del estilo exigente del alumnado en su relación familiar.

¿Eres exigente en tu relación familiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	31	5,0	5,0	5,0
	Poco	137	22,3	22,3	27,4
	Regular	230	37,5	37,5	64,8
	Mucho	178	29,0	29,0	93,8
	Muchísimo	38	6,2	6,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Tabla 2.5.3.1.61. Frecuencia del estilo cariñoso del alumnado en su relación familiar.

¿Eres cariñoso/a en tu relación familiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	,8	,8	,8
	Poco	41	6,7	6,7	7,5
	Regular	107	17,4	17,5	25,0
	Mucho	225	36,6	36,7	61,7
	Muchísimo	235	38,3	38,3	100,0
	Total	613	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.62. Frecuencia del estilo distante y frío del alumnado en su relación familiar.

¿Eres distante y frío/a en tu relación familiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	271	44,1	44,9	44,9
	Poco	173	28,2	28,7	73,6
	Regular	100	16,3	16,6	90,2
	Mucho	41	6,7	6,8	97,0
	Muchísimo	18	2,9	3,0	100,0
	Total	603	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	11	1,8		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.63. Frecuencia del estilo “pasota” del alumnado en su relación familiar.

¿Eres "pasota" en tu relación familiar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	280	45,6	46,0	46,0
	Poco	181	29,5	29,7	75,7
	Regular	106	17,3	17,4	93,1
	Mucho	28	4,6	4,6	97,7
	Muchísimo	14	2,3	2,3	100,0
	Total	609	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	5	,8		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.64. Frecuencia del estilo dialogante del alumnado en su relación con los demás.

¿Eres dialogante en tu relación con los demás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	14	2,3	2,3	2,3
	Poco	16	2,6	2,6	5,0
	Regular	127	20,7	21,0	26,0
	Mucho	275	44,8	45,5	71,5
	Muchísimo	172	28,0	28,5	100,0
	Total	604	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	10	1,6		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.65. Frecuencia del estilo democrático del alumnado en su relación con los demás.

¿Eres democrático/a en tu relación con los demás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	25	4,1	4,1	4,1
	Poco	25	4,1	4,1	8,3
	Regular	157	25,6	26,0	34,3
	Mucho	273	44,5	45,3	79,6
	Muchísimo	123	20,0	20,4	100,0
	Total	603	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	11	1,8		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.66. Frecuencia del estilo exigente del alumnado en su relación con los demás.

¿Eres exigente en tu relación con los demás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	62	10,1	10,2	10,2
	Poco	113	18,4	18,7	28,9
	Regular	212	34,5	35,0	64,0
	Mucho	168	27,4	27,8	91,7
	Muchísimo	50	8,1	8,3	100,0
	Total	605	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	1,5		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.67. Frecuencia del estilo cariñoso del alumnado en su relación con los demás.

¿Eres cariñoso/a en tu relación con los demás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	19	3,1	3,2	3,2
	Poco	45	7,3	7,5	10,6
	Regular	113	18,4	18,7	29,4
	Mucho	268	43,6	44,4	73,8
	Muchísimo	158	25,7	26,2	100,0
	Total	603	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	11	1,8		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.68. Frecuencia del estilo distante y frío del alumnado en su relación con los demás.

¿Eres distante y frío/a en tu relación con los demás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	233	37,9	38,6	38,6
	Poco	185	30,1	30,6	69,2
	Regular	138	22,5	22,8	92,1
	Mucho	36	5,9	6,0	98,0
	Muchísimo	12	2,0	2,0	100,0
	Total	604	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	10	1,6		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.69. Frecuencia del estilo "pasota" del alumnado en su relación con los demás.

¿Eres "pasota" en tu relación con los demás?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	248	40,4	40,9	40,9
	Poco	186	30,3	30,7	71,6
	Regular	129	21,0	21,3	92,9
	Mucho	27	4,4	4,5	97,4
	Muchísimo	16	2,6	2,6	100,0
	Total	606	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,3		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.70. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a la ayuda que le prestan sus padres en las tareas escolares.

¿Te ayudan tus padres en las tareas escolares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	155	25,2	25,6	25,6
	Poco	123	20,0	20,3	46,0
	Regular	159	25,9	26,3	72,2
	Mucho	98	16,0	16,2	88,4
	Muchísimo	70	11,4	11,6	100,0
	Total	605	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	1,5		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.71. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto al diálogo de sus padres con sus profesores.

¿Hablan tus padres sobre ti con tus profesores?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	88	14,3	14,6	14,6
	Poco	135	22,0	22,4	36,9
	Regular	185	30,1	30,6	67,5
	Mucho	121	19,7	20,0	87,6
	Muchísimo	75	12,2	12,4	100,0
	Total	604	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	10	1,6		
	Total	614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.72. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres saben con quién va.

¿Saben tus padres con quién vas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	28	4,6	4,6	4,6
	Poco	27	4,4	4,5	9,1
	Regular	65	10,6	10,8	19,9
	Mucho	238	38,8	39,4	59,3
	Muchísimo	246	40,1	40,7	100,0
	Total	604	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	10	1,6		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.73. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres saben dónde va.

¿Saben tus padres dónde vas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	27	4,4	4,4	4,4
	Poco	24	3,9	3,9	8,4
	Regular	73	11,9	12,0	20,4
	Mucho	186	30,3	30,5	50,9
	Muchísimo	299	48,7	49,1	100,0
	Total	609	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	5	,8		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.74. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres conocen a sus amigos.

¿Conocen tus padres a tus amigos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	28	4,6	4,6	4,6
	Poco	23	3,7	3,8	8,3
	Regular	113	18,4	18,5	26,8
	Mucho	238	38,8	38,9	65,7
	Muchísimo	210	34,2	34,3	100,0
	Total	612	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,3		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.75. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres se ocupan de su apariencia física.

¿Se ocupan tus padres de tu apariencia física?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	89	14,5	14,6	14,6
	Poco	89	14,5	14,6	29,1
	Regular	95	15,5	15,5	44,7
	Mucho	172	28,0	28,2	72,8
	Muchísimo	166	27,0	27,2	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,5		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.76. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres se ocupan de sus necesidades.

¿Se ocupan tus padres de tus necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	1,3	1,3	1,3
	Poco	9	1,5	1,5	2,8
	Regular	56	9,1	9,2	12,0
	Mucho	197	32,1	32,3	44,3
	Muchísimo	339	55,2	55,7	100,0
	Total	609	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	5	,8		
Total		614	100,0		

Tabla 2.5.3.1.77. Frecuencia de la percepción del alumnado respecto a si sus padres se ocupan de su educación.

¿Se ocupan tus padres de tu educación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	7	1,1	1,1	1,3
	Regular	16	2,6	2,6	3,9
	Mucho	123	20,0	20,2	24,1
	Muchísimo	463	75,4	75,9	100,0
	Total	610	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,7		
	Total	614	100,0		

6. Escala II de padres

A partir de aquí y en los siguientes apartados referidos a la Escala II (padres, madres y profesorado), por no ser tan exhaustivos y no dilatarnos más de lo necesario, sólo se ofrecerá el comentario correspondiente, pero sin tablas.

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 (50,8y 5,2%) y “poco” distante 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” distante 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 bien, “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, es destacable que, 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 “regu-

lar” y su felicidad en el trabajo y la ayuda que prestan a sus hijos en las tareas escolares también van en esa línea.

7. Escala II de madres

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, así mismo, es 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, es destacable que, en general, difieren poco; aunque, por centros, las madres de Tetuán (casi la totalidad musulmanas) dicen ayudar a sus hijos muchísimo en las tareas escolares, lo cual no coincide con la percepción de sus hijos. 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.

8. Escala II del profesorado

El profesorado mayoritariamente manifiestan 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.

9. Escala III del alumnado

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%).

10. Escala III de padres

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%).

11. Escala III de madres

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%).

12. Escala III del profesorado

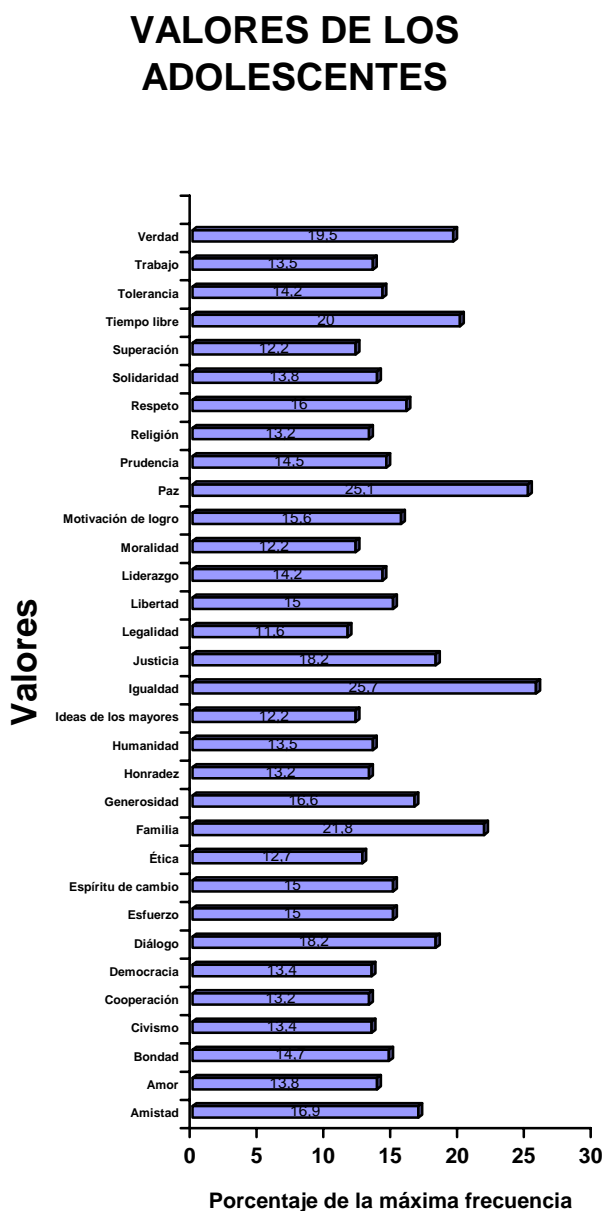
Al profesorado, en general, le gusta “mucho” y “muchísimo” estar en familia (67% y 23,1%); “regular” y “mucho” estar con los amigos (27,5% y 57,1%), dialogar (35,2% y 57,1%), oír música (26,4% y 50,5%), leer (25,3% y 46,2%), hacer deporte (40,7% y 30,8%) y pasear (47,3% y 24,2%); “poco” y “regular” ver la tele (25,3% y 46,2%), jugar en general (36,3% y 26,4%) e ir al cine (38,5% y 35,2%).

13. Escala IV del alumnado

El alumnado, en general, le otorga la siguiente valoración: a la amistad un 16,9 %, al amor un 13,8%, a la bondad un 14,7%, al civismo un 13,4%, a la cooperación un 13,2 %, a la democracia un 13,4%, al diálogo 18,2%, al esfuerzo un 15%, al espíritu de cambio un 15%, a la ética un 12,7%, a la familia un 21,8%, a la generosidad un 16,6%, a la honradez un 13,2%, a la humanidad un 13,5%, a las ideas de los mayores un 12,2%, a la igualdad un 25,7%, a la justicia un 18,2%, a la legalidad un 11,6%, a la libertad un 15%, al liderazgo un 14,2%, a la moralidad un 12,2%, a la motivación de logro un 15,6%, a la paz un 25,1%, a la prudencia un 14,5%, a la religión un 13,2%, al respeto un 16 %, a la solidaridad un 13,8%, a la superación un

12,2%, al tiempo libre y de ocio un 20%, a la tolerancia un 14,2%, al trabajo un 13,5% y la verdad un 19,5%. Aquí es preciso aclarar que las puntuaciones expresadas se refieren a la mayor frecuencia observada en cada uno de los valores (Gráfico 2.1.8). Más adelante, en el análisis inferencial, se ofrecen los valores en función de los centros, casos, sexos y cultura/religión.

Gráfico 2.1.8. Valores de los adolescentes por porcentaje de la máxima frecuencia.



14. Escala IV de padres

Los padres, en general, hacen la siguiente valoración: a la amistad un 19,2%, al amor un 18,1%, a la bondad un 19,7%, al civismo un 24,9%, a la cooperación un 13%, a la democracia un 25,9%, al diálogo 29,5%, al esfuerzo un 15,5%, al espíritu de cambio un 19,2%, a la ética un 20,2%, a la familia un 37,8%, a la generosidad un 14%, a la honradez un 21,2%, a la humanidad un 20,7%, a las ideas de los mayores un 21,8%, a la igualdad un 23,8%, a la justicia un 20,7%, a la legalidad un 15%, a la libertad un 29%, al liderazgo un 17,1%, a la moralidad un 15%, a la motivación de logro un 18,7%, a la paz un 26,4%, a la prudencia un 18,7%, a la religión un 11,9%, al respeto un 39,9 %, a la solidaridad un 18,7%, a la superación un 19,2%, al tiempo libre y de ocio un 16,6%, a la tolerancia un 16,1%, al trabajo un 21,2% y la 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, a la familia y al diálogo. Asimismo, es preciso aclarar que las puntuaciones expresadas se refieren a la mayor frecuencia observada en cada uno de los valores.

15. Escala IV de madres

Las madres, en general, otorgan la siguiente valoración: a la amistad un 12%, al amor un 17,1%, a la bondad un 21,7%, al civismo un 26,3%, a la cooperación un 19,4%, a la democracia un 24,4%, al diálogo 28,6%, al esfuerzo un 16,1%, al espíritu de cambio un 17,1%, a la ética un 18%, a la familia un 36,4%, a la generosidad un 22,1%, a la honradez un 22,1%, a la humanidad un 21,2%, a las ideas de los mayores un 15,2%, a la igualdad un 23,5%, a la justicia un 22,1%, a la legalidad un 18%, a la libertad un 24%, al liderazgo un 18,9%, a la moralidad un 12,9%, a la motivación de logro un 20,7%, a la paz un 37,3%, a la prudencia un 20,7%, a la religión un 12,9%, al respeto un 38,2 %, a la solidaridad un 22,6%, a la superación un 18%, al tiempo libre y de ocio un 13,8%, a la tolerancia un 19,4%, al trabajo un 18,4% y la verdad un 18,9%. Prácticamente en todos los casos, las madres otorgan mayor puntuación que sus hijos a todos los valores, siendo los máximos los concedidos al respeto, a la paz y a la familia. De nuevo, es preciso aclarar que las puntuaciones expresadas se refieren a la mayor frecuencia observada en cada uno de los valores.

16. Escala IV del profesorado

El profesorado, en general, otorga la siguiente valoración: a la amistad un 23,1%, al amor un 24,2%, a la bondad un 22%, al civismo un 33%, a la cooperación un 19,8%, a la democracia un 29,7%, al diálogo 24,2%, al esfuerzo un 16,5%, al espíritu de cambio un 25,3%, a la ética un 28,6%, a la familia un 28,6%, a la generosidad un 18,7%, a la honradez un 27,5%, a la humanidad un 30,8%, a las ideas de los mayores un 39,6%, a la igualdad un 22%, a la justicia un 28,6%, a la legalidad un 31,9%, a la libertad un 49,5%, al liderazgo un 16,5%, a la moralidad un 18,7%, a la motivación de logro un 18,7%, a la paz un 33%, a la prudencia un 16,5%, a la religión un 14,3%, al respeto un 26,4 %, a la solidaridad un 28,6%, a la superación un 20,9%, al tiempo libre y de ocio un 25,3%, a la tolerancia un 18,7%, al trabajo un 30,8% y la verdad un 24,2%. Prácticamente en todos los casos, el profesorado otorga mayor puntuación que sus alumnos, y sus padres y madres a todos los valores, siendo los máximos los concedidos a la libertad, al respeto a las ideas de los mayores y a la paz. De nuevo, recordar que las puntuaciones expresadas se refieren a la mayor frecuencia observada en cada uno de los valores.

2.5.3.2. Cuestionario de Modos de Reacción y Adaptación (MRA)

1. Modos de Reacción del alumnado

Los porcentajes de los modos de reacción manifestados por el alumnado han sido los siguientes:

a) Control

Con un control bajo (1) el 54,9%, con un control medio (2) el 25,2% y con un control alto (3) el 19,9% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.1).

Tabla 2.5.3.2.1. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “control”.

		control			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	337	54,9	54,9	54,9
	2	155	25,2	25,2	80,1
	3	122	19,9	19,9	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

b) Irritabilidad

Con una irritabilidad baja (1) el 25,6%, media (2) el 32,4% y alta (3) el 42% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.2).

Tabla 2.5.3.2.2. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “irritabilidad”.

irritabilidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	157	25,6	25,6	25,6
	2	199	32,4	32,4	58,0
	3	258	42,0	42,0	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

c) Agresividad

Con una agresividad baja (1) el 26,4%, media (2) el 31,4% y alta (3) el 42,2% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.3).

Tabla 2.5.3.2.3. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “agresividad”.

agresividad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	162	26,4	26,4	26,4
	2	193	31,4	31,4	57,8
	3	259	42,2	42,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

d) Inhibición

Con una inhibición baja (1) el 33,1%, media (2) el 22,5% y alta (3) el 44,5% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.4).

Tabla 2.5.3.2.4. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “inhibición”.

inhibición					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	203	33,1	33,1	33,1
	2	138	22,5	22,5	55,5
	3	273	44,5	44,5	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

e) Inseguridad

Con una inseguridad baja (1) el 43,5%, media (2) el 29,8% y alta (3) el 26,7% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.5).

Tabla 2.5.3.2.5. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “inseguridad”.

inseguridad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	267	43,5	43,5	43,5
	2	183	29,8	29,8	73,3
	3	164	26,7	26,7	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

f) Preocupación

Con una preocupación baja (1) el 38,3%, media (2) el 26,1% y alta (3) el 35,7% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.6).

Tabla 2.5.3.2.6. Porcentajes de los Modos de Reacción del alumnado, con la variable de agrupación “preocupación”.

preocupación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	235	38,3	38,3	38,3
	2	160	26,1	26,1	64,3
	3	219	35,7	35,7	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

2. Adaptación del alumnado

Los porcentajes de los tipos de adaptación manifestados por el alumnado han sido los siguientes:

a) Personal

Con una mala adaptación (2) el 2,9% y con una buena adaptación (3) el 97,1% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.7).

Tabla 2.5.3.2.7. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “personal”.

personal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	18	2,9	2,9	2,9
	3	596	97,1	97,1	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

b) Familiar

Con una mala adaptación (2) el 0,2% y con una buena adaptación (3) el 99,8% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.8).

Tabla 2.5.3.2.8. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “familiar”.

familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	,2	,2	,2
	3	613	99,8	99,8	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

c) Escolar

El 100% del alumnado muestra una buena adaptación (3) (Tabla 2.5.3.2.9).

Tabla 2.5.3.2.9. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “escolar”.

escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	614	100,0	100,0	100,0

d) Social

Con una mala adaptación (2) el 0,8% y con una buena adaptación (3) el 99,2% del alumnado (Tabla 2.5.3.2.10).

Tabla 2.5.3.2.10. Porcentajes de los tipos de Adaptación del alumnado, con la variable de agrupación “social”.

social

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	,8	,8	,8
	3	609	99,2	99,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	